

Entwicklung und Anerkennung professioneller Grundbildung

PIAAC UND DIE GRUNDBILDUNGSARBEIT

Rainer Brödel

Die Ergebnisse des »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) bestätigen in der Nachfolge der »leo. – Level-One Studie« (Grotlüschen/Riekmann 2012) einen dringenden erwachsenenbildnerischen Handlungsbedarf. Vor diesem Hintergrund untersucht der Autor die Grundbildung anhand der Fragestellung, welche Entwicklungen in ihrem Aufgabenbereich besondere Aufmerksamkeit verdienen und zukunftsweisend im Sinne einer angemessenen Gegensteuerung sein könnten.

PIAAC stellt heute auf den Prüfstand, was während der 1990er Jahre im Diskurs zum selbstgesteuerten Lernen kaum hinterfragt oder doch vorschnell vorausgesetzt wurde: die Annahme, dass die Bevölkerung in der Lage sei, einen Großteil der erforderlichen Lernprozesse in Eigenregie realisieren zu können. Dass eine derartige Vorstellung autonomen Lernens schon mangels Beherrschung kultureller Basiskompetenzen nicht generalisierbar ist, darüber klärt uns nun ein Stück weit die PIAAC-Studie auf.

Vor allem jene Personen, für die der Umgang mit Texten keine selbstverständliche Tätigkeit darstellt, kristallisieren sich in der Stichprobe als Problemgruppe heraus (vgl. Rammstedt 2013, S. 8, 16). Das schon in den 1960er Jahren aufgedeckte Syndrom von sozialer Ungleichheit und geringen Chancen zur Weiterbildungspartizipation und Kompetenzausbildung besteht ungebrochen fort. Die Gesamtgruppe aller gering literalisierten Erwachsenen erreicht eine grob geschätzte Zahl von 9,5 Mio., legt man allein die rund 18 Prozent aller 16- bis 65-Jährigen zugrunde, die beim Lesen nicht über

die niedrigste Kompetenzstufe hinaus kommen (ebd., S. 8).

Laut PIAAC-Autoren eröffnen die gewonnenen Erkenntnisse »Optimierungspotentiale für Politik und Bildungspraxis« (ebd., S. 31) und könnten Anstöße für die Entwicklung bedarfsgerechter Fördermöglichkeiten geben. Besondere Aufmerksamkeit verdient angesichts der von Bund und Ländern initiierten »Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016« das Untersuchungsergebnis, dass in unserem Land das Weiterbildungsangebot noch zu wenig zugeschnitten ist auf »Personen, die über geringe Grundkompetenzen verfügen« (ebd., S. 115) und die deswegen auch »nicht in der Lage sind, an einer Weiterbildung teilzunehmen« (ebd.).

Kontrastiert man die PIAAC-Ergebnisse mit der ungefähren Gesamtsumme von heute maximal 30.000 Teilnehmenden, die Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse hauptsächlich an Volkshochschulen besuchen, ergibt sich ein Übermaß an noch unerfülltem Grundbil-

dungsbedarf. Immerhin weist Deutschland einen etwas höheren Anteil an Personen auf, die nicht über den niedrigsten Kompetenzlevel I hinauskommen, als der OECD-Durchschnitt (ebd., S. 13).

Die Profession der Erwachsenenbildung ist somit in einer neuen Dimension herausgefordert. Aber auch Gesellschaft und Politik kommen kaum mehr umhin, das Ausmaß des Illiteralismus als gravierende Fehlentwicklung anzuerkennen und auf die Agenda zu setzen. Insofern steigen die professionellen Anforderungen an das Grundbildungspersonal in dem Maße, wie Zielgruppen verstärkt aus den von PIAAC ausgemachten Problemgruppen mit passgenauen Veranstaltungsformaten gewonnen werden wollen. Welche Akzente soll Grundbildungsarbeit nun setzen, und welche Strategien erscheinen erfolgversprechend?

Balance von Kompetenz- und Bildungsorientierung

Grundbildungsarbeit ist ursprünglich in der allgemeinen Erwachsenenbildung verortet (vgl. Weinberg 2000, S. 11f.). Ihr Selbstanspruch weist über den Horizont der bei PIAAC erhobenen literalen, alltagsmathematischen und technologiebasierten Kompetenzen hinaus und schließt auch Lehrgänge zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses ein. Bildung und Kompetenz stellen keine Gegensätze dar, sind aber in unterschiedliche Diskurse eingebunden. Auch Kompetenzen können zur Bildung gehören, insbesondere wenn sie als basale Kulturtechniken die Voraussetzung zur Erschließung vieler Lebensfelder darstellen.

Aber Bildung hat die Entwicklung der ganzen Person im Blick und erschöpft sich nicht in einem bloßen funktionalen Entsprechen-Können in Herausforderungssituationen. Auch eine ethische und normativ-orientierende Dimension kann eine Rolle spielen (vgl. Schrader

2014). Letzteres Anliegen transportiert etwa der anhaltende Diskurs zur nachhaltigen Bildung.

Erwachsenenpädagogisch perspektivreich dürfte deshalb eine (lebensweltorientierte) Grundbildungsarbeit sein, die sich als integrale Verknüpfung der Vermittlung kultureller Basiskompetenzen mit einem zugleich identitätsstärkenden und welterschließenden Bildungsanteil auslegt. Wird für eine Balance von Kompetenz- und Bildungsorientierung plädiert, soll in diesem Sinne der Gefahr begegnet werden, dass der Bildungsanteil im Zuge der Modularisierung von Veranstaltungskonzepten durch ein outputförmig operationalisiertes Verständnis von Kompetenz ersetzt wird. In Abhebung von dem Literacy-Konzept, das auch PIAAC zugrunde liegt, äußert sich hier Bildungszuwachs in der Aneignung eines reflexiven Umgangs mit einzelnen Wissensbeständen und hat – wie von Felden (2005) eindringlich aufzeigt – die »Reflexion von Welt- und Selbstreferenz zum Ziel (...), nicht nur gesellschaftliche Funktionsanforderungen, sondern auch individuelle Selbstentfaltung« (ebd., S. 46) und die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse.

Didaktisches Handeln: Lernstände und Förderdiagnostik

Grundbildung ist weitaus stärker als andere Bereiche der Erwachsenenbildung mit dem Problem der Teilnehmerheterogenität konfrontiert. Erwachsenengerechte Diagnostik und Lernberatung sind zu Bezugspunkten für didaktisches Handeln geworden. Während Diagnostik dazu dient, den Lernstand der Teilnehmenden zu erkunden, um zielgruppenorientierte Angebotserstellung, Kurseinteilung, kursinterne Binnendifferenzierung und teilnehmerspezifische Lernprozesse passgenau planen zu können, fungiert Lernberatung vorwiegend als eine prozessbegleitende Strategie. Lernende sollen unterstützt, ihre Kompetenzen

erweitert, auftauchende Lernprobleme bearbeitet und es soll zum selbstgesteuerten Lernen angeleitet werden (vgl. Pätzold 2004, S. 20).

Zunehmende Aufmerksamkeit verdient eine erwachsenengerechte Förderdiagnostik. Dieser Terminus steht für ein lernbiografisch aufbauendes Verfahren, welches den individuellen Lernprozess zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst, den Lernverlauf unterstützend begleitet und dabei auch Einfluss auf die Auswahl oder Gestaltung eines passenden Lernangebots nehmen kann. Förderdiagnostik setzt ermutigend bei den individuellen Stärken an und richtet die weiteren Lehr-/Lernprozesse an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden aus (vgl. Rackwitz u.a. 2012, S. 80). Insgesamt bietet die Kombination aus Förderdiagnostik und Lernberatung eine im Lichte der PIAAC-Ergebnisse vielversprechende Chance, um in der kursförmigen Grundbildungsarbeit und darüber hinaus den geforderten kontinuierlichen Umgang mit Heterogenität professionell weiter auszugestalten.

Netzwerke und Leitbilder

Um bei der Problembearbeitung spürbar vorankommen zu können, ist die Strategie einer schrittweisen Angebotsausweitung gefragt. Von verstärkten bildungspolitischen Investitionen abgesehen, müssen grundbildungserfahrene Weiterbildungseinrichtungen zu einem Kompetenztransfer beitragen und mit hier noch schwach aufgestellten Anbietern kooperieren.

Darüber hinaus sind zielgruppenvertraute Mittler (z.B. Betriebe, Schuldnerberatung) aus dem regionalen Umfeld bei der Adressatenansprache einzubeziehen. Benötigt wird zur Stärkung der Grundbildung ein kapazitätskräftiges, flächendeckendes Zielgruppenangebot, das für einrichtungsübergreifende Vernetzungen und sozialraumorientierte Ansätze offen ist. Zum organisationalen

Erfolg trägt bei, dass Grundbildungsarbeit als ein originäres inhärentes Anliegen in das Leitbild von Weiterbildungseinrichtungen oder eines regionalen Netzwerks aufgenommen wird. So ließe sich auch der internationalen Erfahrung entsprechen, »dass Grundbildungsangebote in einer Organisation nur gelingen, wenn (*die gesamte Einrichtung*) in die Entwicklung und Umsetzung eingebunden ist und die Maßnahme mitgetragen wird« (Tröster 2013, S. 133). In diese Richtung weisen schon in Berlin und Niedersachsen entstandene, erfolgreich arbeitende »Grundbildungszentren«.

Nachhaltige Professionalisierungsstärkung

Darüber hinaus ist im Lichte der PIAAC-Ergebnisse das Professionalitätskonzept für Grundbildungsarbeit zu überprüfen und weiter zu stärken. Bislang ist die Qualifizierungslage in der Grundbildungsarbeit noch weitgehend geprägt durch eine fachlich bunt gemischte Herkunft der Kursleitenden und »biographische(n) Eigentheorien« (Nittel 2000, S. 195), die häufig im Alleingang beim Erfahrungslernen im Umgang mit der Zielgruppe aufgebaut werden.

Von den Unzulänglichkeiten einer autodidaktischen Selbstprofessionalisierung abgesehen, kommt im Zuge des demografischen Wandels noch problemverschärfend ein spürbarer Mangel an Kursleitenden hinzu. Konzeptinnovationen – wie etwa der aus der Verständlichkeitsforschung stammende Ansatz der »Leichten Sprache« –, auf deren Implementierung eine kompetenz- und lebensweltorientierte Zielgruppenarbeit angewiesen ist, erfordern aber Erwachsenenpädagog/inn/en mit einer wissenschaftlichen Spezialisierung in der Grundbildung. Eine wünschenswerte Berücksichtigung qualifikatorischer Mindeststandards lässt sich in Anbetracht der unzureichenden Entlohnung der meist freibe-

ruftlichen Kursleitenden jedoch kaum durchsetzen.

Perspektiven und Ambivalenzen

Im aktuellen Weiterbildungsdiskurs gibt es Befürchtungen, dass die Praktizierung eines in der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung lange Zeit gültigen Bildungsansatzes im Zuge der Rezeption der PIAAC-Studie sowie in Kombination mit der angelaufenen Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verloren zu gehen droht (vgl. Ciupke 2014). In diesem Zusammenhang interessiert der Erkenntnisgewinn eines von Boden/Hillmann (2014) an nordrhein-westfälischen Einrichtungen durchgeführten Entwicklungsprojekts. Das Forschungsteam sieht durchaus die Chance, dass die öffentlich verantwortete Weiterbildung im Zuge einer Umstellung auf kompetenz- und outcomeorientierte Ausschreibungsformate stärker in das Gesamtbildungssystem einbezogen werden könnte und sich Förderressourcen leichter absichern ließen (ebd., S. 32f.).

Andererseits gibt es deutlich skeptischere Reaktionen unter Berücksichtigung von Stellungnahmen zum angrenzenden Diskurs über die Ausgestaltung des supranationalen Konzepts zum lebenslangen Lernen. Die Erwachsenenbildung als Ganze könnte einer verstärkten Instrumentalisierung und inhaltlichen Verengung zu Lasten ihrer originären Bildungsaufgabe ausgesetzt werden – so lautet eine Argumentationslinie. Exemplarisch sei auf die Dissertation von Rothe (2011) verwiesen. Danach könnte die PIAAC-Studie mit ihrem »auf kognitive Informationsverarbeitung eingeschränkte(n) Lernverständnis« (Rothe 2001, S. 335) für einen um sich greifenden »Modus der Anpassung« (ebd., S. 310) stehen. Hier artikuliert sich also eine kritische und theoretisch rückversicherte Position, die jüngst auch von Nida-Rümelin (2013) stark gemacht wird. Der Phi-

losoph grenzt sich aus der Warte des humanistischen Bildungsdenkens gegenüber einer subjektentrückten Ausrichtung von Bildungsprozessen an »externen Zwecken« (ebd., S. 50) und instrumentellen Erfolgskriterien ab (ebd., S. 184). Interessanterweise wendet sich Nida-Rümelin nicht per se gegen den Kompetenzbegriff. Ihm zufolge wohnt dem Kompetenzbegriff gar ein strikt demokratisches Anliegen inne, wird vergegenwärtigt, dass etwa im beruflichen Tätigkeitsbereich unterschiedliche Kompetenzen grundsätzlich den »gleichen Respekt« (ebd., S. 205) verdienen und es »keinen rationalen Grund (gibt), das eine ab- und das andere aufzuwerten, das eine schlecht und das andere gut zu entlohnen« (ebd., S. 205).

Abschließend lässt sich darauf hinweisen, dass die Profession der Erwachsenenbildung dazu aufgerufen sein könnte, auch im Zuge einer supranationalen Modernisierung der Weiterbildungslandschaften ihre bildungstheoretischen Wurzeln nicht aus den Augen zu verlieren und Gestaltungsspielräume zu nutzen.

Literatur

- Boden, G./Hillmann, K. (2014): Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 27–34
- Ciupke, P. (2014): Verloren in Kompetenzen. Über das Unbehagen an den Rahmenentwicklungen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 20–26
- von Felden, H. (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 39–52
- Grottlüschen, A./Riekman, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Grottlüschen, A. u.a. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grottlüschen/Riekman, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 13–53

Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Bielefeld

Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Rackwitz, R.P. u.a. (2012): Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Bielefeld, S. 78–104

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Rothe, D. (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Frankfurt a.M.

Schrader, J. (Hg.) (2014): Erwachsenenpädagogische Ethik. Report, H. 1, Bielefeld

Tröster, M. (2013): Antwort zu Babilon: Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Burtscher, R. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 131–133

Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Abstract

Ausgehend von der Annahme, dass die Befunde der PIAAC-Studie Anstöße für die Entwicklung bedarfsgerechter Fördermöglichkeiten bieten können, zeigt der Autor auf, an welchen Stellen im Bereich der Grundbildung Nachbesserungsbedarf besteht. Gleichzeitig warnt er vor einer inhaltlichen Verengung der Erwachsenenbildung zugunsten kompetenz- und outcomeorientierter Angebotsformate.



Prof. Dr. Rainer Brödel lehrt als Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Münster.

Kontakt: rainer.broedel@uni-muenster.de