

EB

ISSN 0341-7905 H 13528 58. Jahrgang

ERWACHSENENBILDUNG
Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

2 | 2012

Grundbildung

Christine Zeuner:
Teilnahme an Weiterbildung:
eine Erfolgsgeschichte?

Ulrich Steuten:
Teilhabe und Inklusion

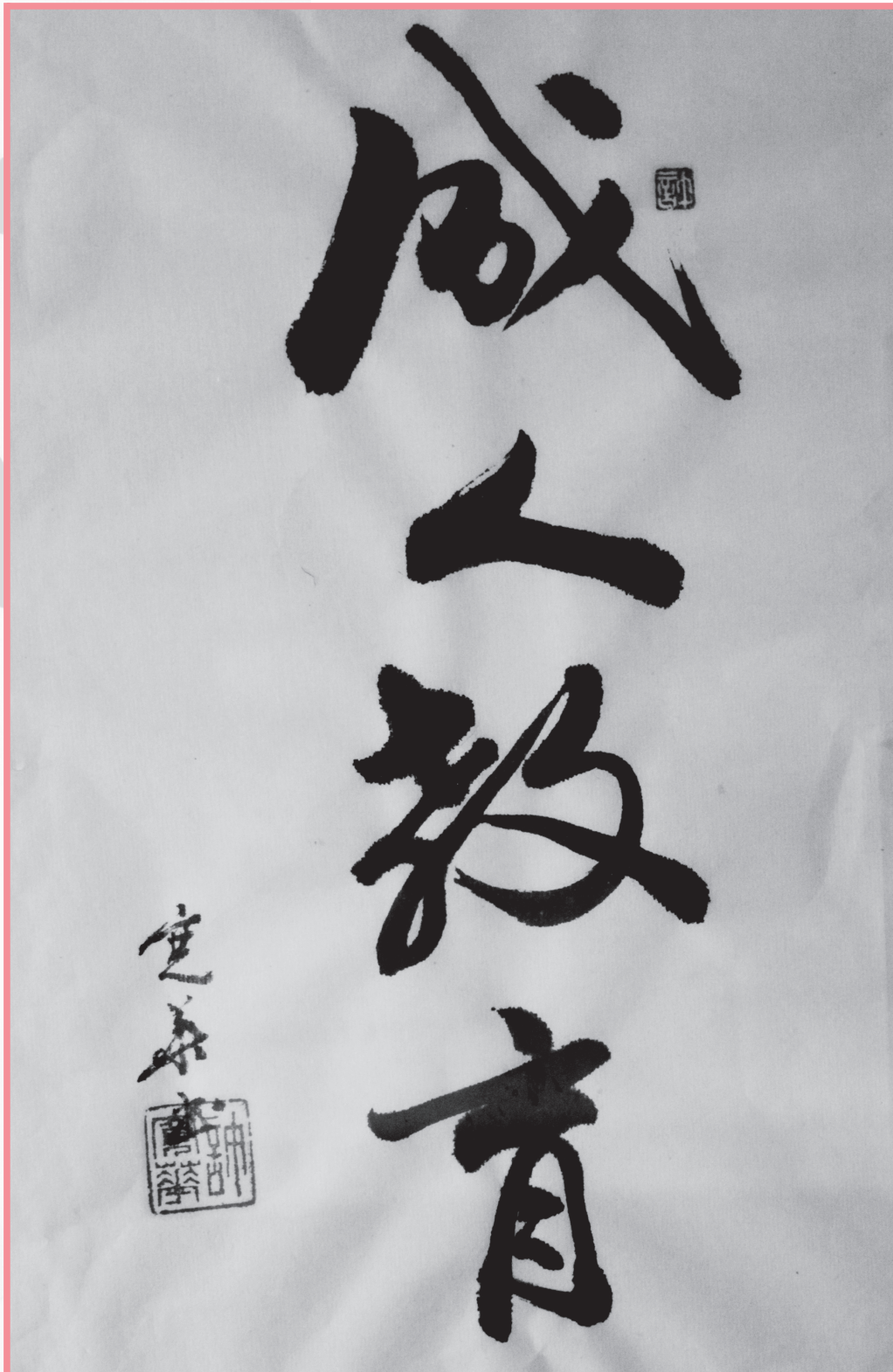
Jens Korfkamp:
Grundbildung: ein Zugang
zur politischen Teilhabe?

Rainer Brödel:
Didaktik der Grundbildung

Arnim Kaiser, Ruth Kaiser,
Astrid Lambert: mekoFUN
für die Grundbildung

Weitere Themen

Wie lange soll lebenslanges
Lernen dauern?



THEMA

- 54 **Christine Zeuner: Teilnahme an Weiterbildung: eine Erfolgsgeschichte?** Bildungsbenachteiligte zwischen Selbstexklusion und Stigmatisierungsangst
- 58 **Ulrich Steuten: Teilhabe und Inklusion.** Vom Ausgrenzungsparadigma zur Theorie der kulturellen Diversität
- 61 **Jens Korfkamp: Grundbildung: ein Zugang zur politischen Teilhabe?** Partizipation und Schriftsprache
- 63 **Rainer Brödel: Didaktik der Grundbildung.** Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz
- 68 **Arnim Kaiser, Ruth Kaiser, Astrid Lambert: mekoFUN für die Grundbildung.** Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten

BILDUNG HEUTE

- 72 **Nachhaltige Bekämpfung oder Projekt- hektik?** Diskussion um Analphabetismus- Strategie entbrannt
- 73 **Erreichbarkeit und Professionalität.** Interview mit Prof. Dr. Anke Grotlüschen
- 75 **Wie kompetent sind Deutschlands Erwachsene?** Feldphase der PIAAC-Studie erfolgreich abgeschlossen
- 76 **Familie 2020: Verbraucherschutz und Medienkompetenz.** Fachtagung im Bonifatiushaus in Fulda
- 77 **Katholische Akademie Trier wird endgültig geschlossen.** Proteste ohne Erfolg / Fachstellen bleiben erhalten
- 78 **Bereicherung, kein Königsweg.** Intensive Weiterbildung für ausländische Priester nötig / Fachtagung in der Akademie Klausenhof

EB Erwachsenenbildung



KOMPETENZ
BRAUCHT
ERFAHRUNG
KATHOLISCHE
BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT
FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 2 | 58. Jahrgang | 2012
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5022-5
DOI 10.3278 / EBZ1202W
Herausgegeben von der Katholischen Bundesarbeits-
gemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
Vorsitzender: Dr. Bertram Blum
Redaktion/Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad
Honnef; Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück;
Dr. Hartmut Heidenreich, Mainz (Vors.); Andrea

Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Judith Könemann,
Münster; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Dr. Wolfgang Riemann,
Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen; Dr. Michael Sommer,
Mülheim (verantw. Redakteur)
Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0,
Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.kbe-bonn.de, E-Mail: kbe@
kbe-bonn.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de
Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich.
Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim
Verlag bezogen werden.

Einzelheftpreis: Inland 9,90 €, Ausland 10,40 €. Bezugspreis jähr-
lich: Inland 34,- €, Vorzugsabo für Studierende 27,- €, Ausland

AUS DER KBE

- 79 **Hartmut Heidenreich: »Lernend altern und Altern lernen«.** Position
- 80 **Start des neuen KBE-Projektes mekoFUN.** KBE-
Geschäftsstelle sucht Mitwirkende
- 81 **Großes Interesse für katholische Erwachse-
nenbildung.** KBE mit vielen Aktion auf Katholiken-
tag in Mannheim vertreten
- 82 **Knotenpunkt für das Ehrenamt.** »Ehrenamts-
papier« und Vorstandswahlen / Dr. Bertram Blum
verabschiedet

UMSCHAU

- 83 **Sebastian Lerch, Andrea Döring: Wie lange soll
lebenslanges Lernen dauern?** Überlegungen zur
Altenbildung in Deutschland und Ungarn

PRAXIS

- 88 **Timm Helten: iCHANCE – informieren, aktivieren
und motivieren.** Kampagne des Bundesverbands
Alphabetisierung und Grundbildung
- 89 **Ingrid Weiß: Lerncoaching und Lernerberatung.**
Individuelles Beratungsangebot auf Basis des
KLASSIK-Projekts
- 91 **Franziska Feil, Irmgard Bremm: Elternbegleitung:
Mehr als Beratung!** Neue Wege in der Familien-
bildung
- 92 **Michael Sommer: Von Konzepten und Projekten.**
Überblick über aktuelle Initiativen zur Grundbildung
und Alphabetisierung

MATERIAL

- 94 **Praxishilfen und Publikationen**
- 98 **Rezensionen**

37,- €, jeweils einschl. 7% MwSt., zuzüglich Versandkosten
Abbestellungen müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des
Abonnements beim Verlag eingegangen sein; Jahresabonnements
können nur zum Ende des Kalenderjahres gekündigt werden. Ge-
richtsstand ist Bielefeld, soweit das Gesetz nichts anderes zwingend
vorschreibt.

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für
unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen
wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach aus-
drücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete
Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen
und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion.
Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungstücke werden nicht
zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.
Verlag: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Auf dem Esch 4,
33619 Bielefeld, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21)
9 11 01-0, Fax: (05 21) 9 11 01-79, E-Mail: service@wbv.de, Inter-
net: www.wbv.de, Bankverbindung: Sparkasse Bielefeld, Konto 463,
BLZ 48050161, Geschäftsführer: W. Arndt Bertelsmann, Anzeigen:
sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Straße 123, 53229 Bonn,
Tel.: (02 28) 9 78 98-10, Fax: (02 28) 9 78 98-20
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

GRUNDBILDUNG



die Veröffentlichung der leo.-Studie der Universität Hamburg, die einen erheblich Anteil von (funktionalen) Analphabeten/-innen in der deutschen Bevölkerung ausgemacht hat, löste in Politik und Medien eine rege Diskussion aus. Dabei ist das Phänomen, dass viele Menschen – ob berufstätig oder nicht – nicht richtig lesen und schreiben können, bekannt. Hinzu kommen noch alle diejenigen, die andere basale Defizite haben, die durch eine spezielle Grundbildung kompensiert werden müssen. Dazu zählen die unterschiedlichsten Felder, ob Rechnen, Erziehung, Ernährung, der Umgang mit Geld und vieles mehr. Kurse dieser Art finden sich nicht nur in den Volkshochschulen – auch andere Träger wie die katholische Erwachsenenbildung sind hier seit vielen Jahren erfolgreich aktiv. Neben speziellen Bildungsangeboten spielt die Grundbildung auch in der beruflichen Bildung eine große Rolle. So manche Jugendliche müssen in berufsvorbereitenden Lehrgängen ein Lese-Rechtschreib-Training absolvieren, wenn sie überhaupt eine Chance auf dem Ausbildungsmarkt haben wollen.

In diesem Heft haben wir verschiedene Beiträge zum Thema Grundbildung, die die Debatte um den Analphabetismus mit einschließt, zusammengetragen. Das Spektrum reicht von Fachbeiträgen über Bildungsbenachteiligte als Teilnehmende (Christine Zeuner), Partizipation und politische Teilhabe (Jens Korfkamp und Ulrich Steuten) bis hin zu didaktischen Fragen (Rainer Brödel). Außerdem stellen wir den wissenschaftlichen Kontext des neuen Projektes »meko-FUN« vor. Hinzu kommen wieder viele Nachrichten, Praxisbeispiele und Materialien.

Ab sofort erhält jede digitale Ausgabe der EB Erwachsenenbildung einen Digital Object Identifier (DOI). Dieser DOI ermöglicht u.a. ein zuverlässiges Zitieren von digitaler Literatur. Mehr dazu in der Anzeige auf S. 67. Und denken Sie daran: Auf wbv-journals.de können Sie zu der EB über eine Suchfunktion recherchieren und auch einzelne Beiträge herunterladen.

Eine angenehme Lektüre!
Ihr



Liebe Leserinnen,
liebe Leser!

Bildserie

Chinesisch?

Wer chinesische Schriftzeichen sieht, dem ergeht es wie den Analphabeten und fragt sich: Was heißt das? Wir zeigen chinesische Kalligrafien rund um das Thema Bildung, Bücher und Lesen – für uns erstellt von Prof. Xu Kuanhua vom Konfuzius-Institut Metropole Ruhr/Duisburg.

Titelbild: Kalligrafie für das Wort »Erwachsenenbildung«

Siehe Seite 93

Vorschau

Heft 3/2012 II. Vaticanum
Heft 4/2012 Kulturelle Nachhaltigkeit / Lebensstile

Christine Zeuner

Teilnahme an Weiterbildung: eine Erfolgsgeschichte?

Bildungsbenachteiligte zwischen Selbstexklusion und Stigmatisierungsangst

Voraussetzung für eine bessere Grundbildung ist eine bessere Teilnahme besonders von Geringqualifizierten. Dieser Beitrag analysiert das derzeitige Teilnahmeverhalten in der Weiterbildung – mit besonderem Blick auf Bildungsbenachteiligte.

Der Titel des Beitrags drückt eine gewisse Skepsis aus, und das obwohl die Teilnahme an Weiterbildung bis Ende der 1990er-Jahre eine kontinuierliche Steigerung erfahren hat. Seitdem stagniert sie auf einem – im internationalen Vergleich – verhältnismäßig hohen Niveau. Eine Teilnahmequote von 43 Prozent ist also einerseits positiv zu sehen, andererseits ist zu fragen, warum in einem Land, in dem Bildung und auch Weiterbildung traditionell ein hoher Stellenwert zugemessen wird, mehr als die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung in den letzten drei Jahren nicht an Weiterbildung teilgenommen hat.¹ Dieses Verhalten läuft sowohl konträr zur Wertschätzung, die gegenüber Bildung und Lernen zum Ausdruck gebracht wird,² als auch zu den Erwartungen, die vor allem von bildungspolitischer Seite und der Wirtschaft im Hinblick auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen und damit an Weiterbildung formuliert werden.³ Die Gründe für eine relativ stabile Teilnahme bzw. Nichtteilnahme

an Weiterbildung sind vielfältig und erweisen sich als konstant.

Weiterbildung und Teilnahmeverhalten

Die Teilnahme an Bildung und Weiterbildung in Deutschland ist ungleich verteilt, so steht Beruf auf der einen Seite in engem Zusammenhang mit strukturellen Faktoren wie der Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, dem Erwerbsstatus und dem ausgeübten Beruf. Auf der anderen Seite bestimmen personengebundene, individuell wenig beeinflussbare Faktoren wie Sozialisation und Erziehung, familiäre Strukturen, Geschlecht und Alter die Chancen auf Teilhabe an Bildung. 1979 nahmen 23 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im Alter zwischen 16 und 65 Jahren in Deutschland an Weiterbildung teil. Dieser Anteil stieg bis 1997 auf 48 Prozent, danach verringerte sich die Teilnahme: Im Jahr 2000 nahmen 42 Prozent teil, 2003 41 Prozent, seit 2007 stagniert der Anteil bei 43 Prozent.⁴ Aber trotz Anstiegs der Teilnahmequoten und Erhalts des Niveaus seit 2000 gleichen sich Teilnahmestrukturen und Selektionsmechanismen. Resultat ist die »doppelte Selektivität« der Weiterbildung.⁵ Der Begriff charakterisiert das Phänomen, dass Personen, die aufgrund positiver Sozialisationsbedingungen, sozialer Herkunft und Bildungsbiografie

ohnehin Vorteile haben, auch mit größerer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teilnehmen. Im Umkehrschluss heißt dies, dass Personen, die bereits benachteiligt sind aufgrund fehlender Schul- und Berufsabschlüsse, schlechter bezahlter Arbeit, Tätigkeiten in Branchen mit wenig Weiterbildungsangeboten usw., noch weiter benachteiligt werden.⁶ Die Ergebnisse des AES von 2010 bestätigen die These der doppelten Selektivität und zeigen die folgenden Selektionsmechanismen:

Bildungsabschluss: Je höher schulische Vorbildung und die berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist die Teilnahme, wobei aber für alle Gruppen (niedriger, mittlerer, hoher Schulabschluss) ein Teilnahme-rückgang zu verzeichnen ist.⁷

Erwerbstätigkeit: Nichterwerbstätige und Arbeitslose nehmen seltener teil als Berufstätige⁸; Vollerwerbstätige nehmen häufiger an Weiterbildung teil als Teilzeitbeschäftigte. Besonders deutlich ist der Unterschied in der betrieblichen Weiterbildung.⁹

Berufsstatus: Angestellte, Beamte und Selbstständige nehmen häufiger teil als Arbeiter und Geringqualifizierte.¹⁰ *Demografische Faktoren:* Jüngere Personen nehmen häufiger an Weiterbildungsmaßnahmen teil als ältere; das Weiterbildungsverhalten gleicht sich mittlerweile etwas stärker an.¹¹

Ethnische Herkunft: Personen mit Migrationshintergrund nehmen seltener an Weiterbildung teil als Personen ohne. Neuerdings zeichnet sich ab, dass jüngere Personen mit Migrationshintergrund ebenso häufig an Weiterbildung teilnehmen wie die



Dr. Christine Zeuner ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

entsprechende Alterskohorte ohne Migrationshintergrund. Begründet wird dies mit dem gestiegenen Schul- und Ausbildungsniveau dieser Gruppe.¹²

Geschlecht und Weiterbildung: Frauen nehmen etwas seltener an Weiterbildung teil als Männer (42 Prozent zu 43 Prozent). In der betrieblichen Weiterbildung liegt das Verhältnis bei 23 Prozent (Frauen) zu 28 Prozent (Männer), bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung bei 13 Prozent (Frauen) zu 12 Prozent (Männer). An der nicht berufsbezogenen Weiterbildung nehmen 14 Prozent Frauen und 9 Prozent Männer teil.¹³

Die Trends zeigen, dass sich in Deutschland die Schere zwischen schlechter und besser ausgebildeten Personen weiter öffnet und damit die individuelle Chance auf Teilnahme/ Teilhabe an Weiterbildung.

Gründe für Nichtteilnahme an Weiterbildung sind mittlerweile etwas genauer erforscht. Erhebungen von Barz und Tippelt¹⁴ oder Schiersmann¹⁵ zeigen übereinstimmende Aussagen zur Begründung von Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung, die sich überwiegend auf Faktoren wie soziale Herkunft, Sozialisationserfahrungen, Bildungsabschluss, Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit, Alter und Geschlecht beziehen. Lernbarrieren werden differenziert begründet, vor allem der subjektive Nutzen der beruflichen Weiterbildung wird angezweifelt.¹⁶ Als weitere Gründe zur Nichtteilnahme werden angeführt: Zeitmangel, Alter, fehlendes Interesse, Angst vor Versagen/Prüfungen/ Blamage, Erinnerungen an die Schule gekoppelt mit negativen Lernerfahrungen, fehlende Beratung, Zweifel an der Relevanz des angeeigneten Wissens, zu hohe Kosten, mangelnde Information.¹⁷

Weiterbildung und Bildungsbenachteiligte

»Bildungsbenachteiligte« gilt als Überbegriff für äußerst heterogene Personengruppen, zu denen u.a. junge Erwachsene ohne abgeschlos-

sene Schul- oder Berufsausbildung, Arbeitslose und Langzeitarbeitslose, Behinderte, Personen mit Migrationshintergrund, Geringqualifizierte, funktionale Analphabeten und Strafgefangene zählen.¹⁸ Entsprechend den bereits angeführten strukturellen und individuellen Merkmalen, die bei Personen dieser Gruppe häufig in Mehrfachkombinationen auftreten, nehmen sie, statistisch gesehen, selten oder nie an Weiterbildung teil.¹⁹ Die Gruppe ist nicht eindeutig bestimmten Schichten oder Milieus zuzuordnen, sondern wird eher über fehlende Kompetenzen definiert.²⁰

Als bildungsbenachteiligt gilt auch

die Gruppe der funktionalen Analphabeten, die nach aktuellen Erhebungen ca. 10 Prozent der erwachsenen Gesamtbevölkerung ausmachen, also etwa 7,5 Millionen Menschen. Sie erreichen, gemessen an einer internationalen Kompetenzskala für Lese- und Schreibfähigkeiten höchstens Stufe 3.²¹ Diese Gruppe ist in sich wiederum heterogen, sowohl im Hinblick auf ihre Schriftsprachkompetenzen als auch in Bezug auf ihren sozioökonomischen Hintergrund, ihre beruflichen Tätigkeiten und ihre gesellschaftliche Integration.

Gerade in Bezug auf die Gruppe der funktionalen Analphabeten hat es in



Chinesisch? | Man kann nur gut schreiben, wenn man tausend Bücher gelesen hat.

den letzten Jahren eine intensive Diskussion und empirische Erhebungen zu der Frage gegeben, inwiefern sie von gesellschaftlicher Exklusion stärker als andere Bevölkerungsgruppen betroffen sind²², auf welche Weise ihre Inklusion unterstützt werden kann und ob Prozesse der bewussten oder unbewussten Selbstexklusion aufgrund habitueller Dispositionen stattfinden.²³

Ergebnisse qualitativer Forschungsprojekte, die sich aus biografischer Perspektive mit Lebens- und Lerngeschichten funktionaler Analphabeten auseinandersetzen, bestätigen diese Annahmen.²⁴ Auch die Studie »Literalität als soziale Praxis«²⁵, bei der es um Praktiken und subjektive Begründungen und Einschätzungen zur Anwendung und Relevanz von Schriftsprache geht, zeigt, dass sowohl Personen, die lesen und schreiben können, als auch solche, die es im Erwachsenenalter gelernt haben oder den Lernprozess abgebrochen haben, der Schriftsprache subjektiv wie gesellschaftlich und kulturell einen hohen Stellenwert beimessen. Schriftkundige vermuten Exklusionstendenzen für Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen.²⁶ Ehemalige funktionale Analphabeten bestätigen, dass die Gefahr der Selbstexklusion ebenso gegeben ist wie die subjektive Erfahrung von eingeschränkten beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, Angst vor Entdeckung und Stigmatisierung.²⁷

Zur Rolle von Kursleitenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen

Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise auf mögliche Konsequenzen für professionelles Handeln der Dozentinnen und Dozenten in Alphabetisierungskursen: Ein Teilnehmer kritisiert die heterogene Zusammensetzung seines Kurses, der hohe Anteil von Teilnehmenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch habe seinen Lernprozess behindert.²⁸ Eine

Berufliche Handlungskompetenz	Kenntnisse und Fähigkeiten
Fachkompetenz	Erziehungswissenschaftliche/pädagogische Kenntnisse; Kenntnisse über die Zielgruppen; Allgemeines Wissen über Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit; Lerntheorien; Lernberatung; Diagnostik; Kenntnisse zum Schriftspracherwerb
Methodenkompetenzen	Didaktisch-methodische Ansätze: Teilnehmerorientierung; Lebensweltorientierung; Umgang mit heterogenen Lerngruppen; Ansätze der Schriftsprachvermittlung; Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Kenntnisse diagnostischer und testtheoretischer Ansätze; Beratungstechniken und -instrumente; Gesprächsführung; Kenntnisse zu Planung und Organisation von Programmen und Veranstaltungen
Soziale Kompetenzen	Empathie; Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; Netzwerkfähigkeit; Wertschätzung der Teilnehmenden
Reflexive Kompetenzen	Wahrnehmungsfähigkeit: Selbst- und Fremdwahrnehmung; Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Rolle/Tätigkeit; Reflexivität in Bezug auf die Interessen und Motivation der Teilnehmenden; Kritikfähigkeit; kollegiale Beratung/ Supervision als Reflexionsfolie des eigenen professionellen Handelns

Tabelle: Berufliche Handlungskompetenzen von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung

Teilnehmerin, die verschiedene Kurse besucht hat, wünschte eine intensivere inhaltliche Betreuung. Sie bewertete unterschiedliche Vermittlungsansätze positiv bzw. negativ und formulierte Erwartungen an die Kursleitenden.²⁹ Die wenigen Beispiele zeigen, dass Kursleitende in Alphabetisierungskursen vor hohen Anforderungen stehen. Sie benötigen vielfältiges Wissen und Können, es werden von den Teilnehmenden Rollenerwartungen an sie herangetragen, die weit über die Vermittlung von Lese- und Schriftsprachkompetenzen hinausgehen.³⁰ Unter Rückgriff auf Kompetenzen für andragogisches Handeln, die im Rahmen der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskussion bereits definiert wurden³¹, können Inhalte definiert werden, die sich an den Erfordernissen professionellen Handelns in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit orientieren. In den wenigen bisher vorliegenden Äußerungen von und über das professionelle Handeln von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbil-

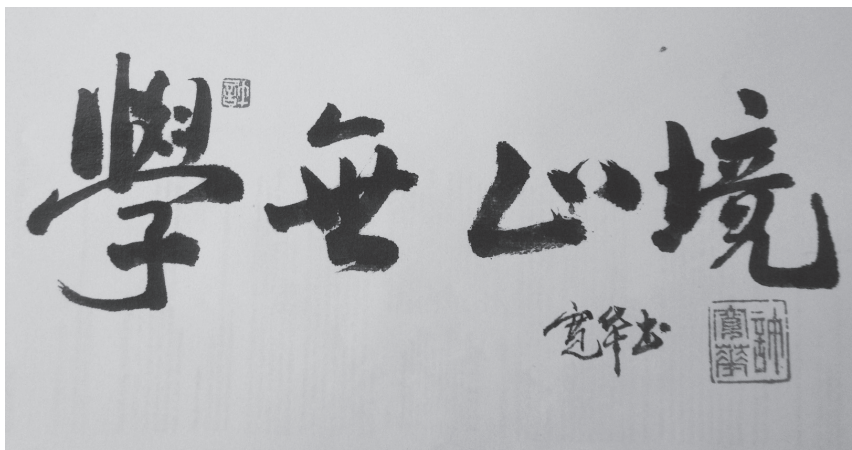
dung spielt einerseits der inhaltliche Vermittlungsaspekt eine herausragende Rolle. Andererseits scheint sich aber gerade in Bezug auf diese Zielgruppe ein stark sozialpädagogischer Impetus durchzusetzen (der u.a. auch Erwartungen der Teilnehmenden geschuldet ist, auf die die Kursleitenden eingehen)³², der aus der Sicht der Erwachsenenbildung zu hinterfragen wäre und der Reflexion bedürfte. Die prinzipielle Positionssymmetrie zwischen Lernenden und Lehrenden, die Ausgangspunkt von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung sein sollte, wird häufig durchbrochen. Kritisch zu fragen ist, ob Alphabetisierung und Grundbildung als sozialpädagogische Aufgabe gesehen wird oder ob Bildungsprozesse angestoßen werden sollen – mit den entsprechenden Konsequenzen für Lernende und das Handeln der Lehrenden.

ANMERKUNGEN

- 1 Bilger/Rosenblatt 2011, S. 28.
- 2 Kuwan u.a. 2004, S. 36.
- 3 Vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2012.
- 4 Bilger/Rosenblatt 2011, S. 28
- 5 Faulstich 1981, S. 69.
- 6 Faulstich 1981, S. 69–71.
- 7 Bilger u. Rosenblatt 2011a, S. 69.
- 8 Ebenda, S. 63.
- 9 Ebenda, S. 67.
- 10 Seidel/Hartmann 2011, S. 87.
- 11 Bilger/Rosenblatt 2011a, S. 64.
- 12 Bilger/Hartmann 2011, S. 98.
- 13 Bilger/Rosenblatt 2011a, S. 66.
- 14 Barz/Tippelt 2004.
- 15 Schiersmann 2006.
- 16 Kuwan u.a. 2004, S. 38; Schiersmann 2006, S. 48.
- 17 Kuwan u.a. 2004, S. 39; Schiersmann 2006, S. 48.
- 18 Brüning/Kuwan 2002, S. 37.
- 19 Ebenda.
- 20 Seidel/Hartmann 2011, S. 85.
- 21 Grotluschen/Rieckmann 2011, S. 41 und der Beitrag von Rainer Brödel in diesem Heft.
- 22 Zeuner/Pabst 2011, S. 48.
- 23 Bremer 2010, S. 101–102.
- 24 Z.B. Egloff 1997; Linde 2008.
- 25 Zeuner/Pabst 2011.
- 26 Ebenda, S. 218.
- 27 Ebenda, S. 216.
- 28 Ebenda, S. 222.
- 29 Ebenda, S. 192.
- 30 Vgl. Jochim/Schimpf 2010.
- 31 Vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 21–23.
- 32 Vgl. Jochim/Schimpf 2010, S. 234; Rosenblatt/Bilger 2010, S. 11.

LITERATUR

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld. www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Abruf 01.05.2012)
- Barz, H.; Tippelt, R. (Hg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbil-dungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- Bilger, F.; Hartmann, J. (2011): Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In: Rosenblatt, Bernhard von u. Frauke Bilger (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 61–69.
- Bilger, F.; von Rosenblatt, B. (2011): Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 23–48.
- Bilger, F.; von Rosenblatt, B. (2011a): Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Dies. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 61–69.
- Bremer, H. (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. und Joachim Bothe (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 5. Münster, S. 89–105.
- Brüning, G.; Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster »funktio-naler Analphabeten«. Frankfurt am Main.
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Faulstich, P.; Zeuner, C. (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, 3. Aufl.
- Grotluschen, A.; Rieckmann, W. (2011): Konser-vative Entscheidungen – Größenordnungen des funktionalen Analphabetismus. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 3, S. 24–35.
- Jochim, D.; Schimpf, E. J. (2010): Kursleitende und Autonomie der TeilnehmerInnen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60, 3, S. 232–239.
- Kuwan, H.; Graf-Cuiper, A.; Tippelt, R. (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, H.; Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld, S. 19–86.
- Kuwan, H.; Bilger, F.; Gnahs, D.; Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn. www.bmbf.bund.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Abruf: 01.05.2012).
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster.
- Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld.
- Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (2010): Erwachsene in Alphabetisierungskursen in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (Alpha-Panel). Bericht im Rahmen des Forschungsvorhabens »Lebenssituation von Teilnehmern in Alphabetisierungskursen.« München. www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf (Abruf: 13.05.2012).
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld, DIE spezial.
- Schreiber-Barsch, S.; Zeuner, C. (2012): Lebenslanges Lernen. Erscheint in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, hg. von Christine Zeuner. Weinheim.
- Seidel, S.; Hartmann, J. (2011): Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 85–91.
- Wist, T. (2009): Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung. Ergebnisse eine Kursleitendenbefragung im Projekt »Alphabit«. Bonn 2009. www.die-bonn.de/doks/wist0901.pdf (19.02.2012).
- Zeuner, C.; Pabst, A. (2011): »Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!« Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie.



Chinesisch? | Lernen ohne Grenzen

Kalligrafie: Xu Kuanhua

Ulrich Steuten

Teilhabe und Inklusion

Vom Ausgrenzungsparadigma zur Theorie der kulturellen Diversität

Der Beitrag geht einer seit Beginn der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland mitgeführten Argumentationsfigur nach: Nicht hinreichend alphabetisierten Menschen drohe in mehrfacher Weise der Ausschluss von Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Es wird anhand aktueller Erkenntnisse gezeigt, dass die Behauptung einer Exklusionsbedrohung nicht aufrechterhalten werden kann. Der Autor plädiert dafür, die Diskussion über Teilhabeoptionen auch unter Einbeziehung der Literalitätskonzeption der hierzulande erst wenig rezipierten »New Literacy Studies« zu führen.

Die vorliegenden Überlegungen beschäftigen sich mit den Teilhabechancen von Menschen, die in modernen Gesellschaften seit wenigen Jahrzehnten unter dem Begriff »funktionale Analphabeten« beschrieben werden. Kennzeichnend für diese Gruppe ist, dass sie Probleme mit der dominierenden Form von Literalität haben. Abgesehen von Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben sie häufig auch andere Kompetenzen (Rechnen, Beherrschung moderner Medien ...) nur gering ausgebildet. Aufgrund ihrer unzureichenden Grundbildung geht man gewöhnlich davon aus, dass sie von

zahlreichen gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten ausgeschlossen sind, ihnen im Extremfall weitreichende soziale Exklusion droht.

Dass diese Annahme bei genauerer Betrachtung wenig Evidenz beanspruchen kann, soll im Folgenden dargelegt werden. Im Anschluss an einige Ausführungen zum Begriff der Teilhabe zeigt der Beitrag, dass die Unterstellung der mehrfachen Exklusionsbedrohung, die über lange Zeit fester Bestandteil der Diskussion innerhalb der Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung im deutschsprachigen Raum war, in dieser Form nicht aufrechterhalten werden kann. Im darauffolgenden Teil soll dann nachgewiesen werden, dass neuere Entwicklungen eine Revision der gängigen Sichtweise erforderlich machen.

Zum Begriff der Teilhabe

Offensichtlich ist der Begriff der Teilhabe ein zentrales Element in Diskursen über Bildungsbenachteiligte. In unspezifischer Weise kann unter »Teilhabe« zunächst das »Einbezogenensein« in ein soziales Gefüge verstanden werden. Gemeint sind damit gegenwärtig primär die gesellschaftlichen Funktionssysteme Arbeitsmarkt, Bildung und Familie bzw. Partnerschaft. Der oft ähnlich gebrauchte Begriff der »Inklusion« verweist auf das Funktionie-

ren gesellschaftlicher Strukturen und Systeme, die dem einzelnen Zugehörigkeit und Einbindung in soziale Kontexte ermöglichen sollen. Der Begriff der Exklusion steht demgegenüber für den Prozess oder die Folgen der Abkoppelung von jenen Systemen, den Ausschluss von einer Vielzahl gesellschaftlicher Teilhabechancen. Mit ihm lassen sich sowohl exklusionsrelevante Situationen individueller Biografien wie auch gesellschaftliche Exklusionsdynamiken analysieren. Kronauer¹ erkennt als »historisch neue Qualität von Exklusion« in der Gegenwart auch die »Ausgrenzung in der Gesellschaft«. Ursachen von Exklusionsprozessen können zum einen strukturelle Veränderungen (z.B. auf dem Arbeitsmarkt) sein, zum anderen unzureichende Teilhabevoraussetzungen aufseiten einzelner sozialer Akteure. Der Ausschluss aus einem System kann den Ausschluss aus einem weiteren bedingen. So hängt die Teilhabe am symbolisch bedeutenden System des Konsums nahezu ausnahmslos von der Inklusion in den Arbeitsmarkt ab. Das Bildungssystem nimmt in der Diskussion um Teilhabe und Exklusion eine besondere Stellung ein, da hier die notwendigen Voraussetzungen für die Teilhabe an allen anderen Systemen bereitgestellt werden sollen.

Im Kontext der Grundbildungsdiskussion

Seit der Entdeckung des funktionalen Analphabetismus in hoch entwickelten Gesellschaften in den 1970er-Jahren gehen Experten davon aus,



Dr. Ulrich Steuten ist Fachbereichsleiter für Alphabetisierung, Deutsch und Politische Bildung an der Volkshochschule Moers und Lehrbeauftragter an der Universität Klagenfurt.

dass Menschen mit mangelnden Lese- und Schreibkenntnissen zu Gruppen gehören, die in hohem Maße von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen sind. So nimmt man an, dass sie häufiger von Arbeitslosigkeit bedroht sind, kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, sich politisch nicht hinreichend artikulieren können, mit technischem Fortschritt nicht mithalten sowie bestimmte Anforderungen im Alltagsleben nur mithilfe anderer bewältigen können. Auch ihre eingeschränkten Teilhabeoptionen am Konsum trage zu weiterer Marginalisierung bei, da diesem eine entscheidende Bedeutung für die individuelle Verortung und Selbstvergewisserung innerhalb des gesellschaftlichen Systems zukomme. Ihre Grundbildungskennntnisse, zu denen neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen häufig auch soziale und ökonomische Kompetenzen, Medien- und Gesundheitskenntnisse, Kenntnisse des politischen Systems sowie allgemein problemlösende Strategien gezählt werden², werden als nicht ausreichend erachtet, um in einer modernen Gesellschaft ein autonomes Leben führen zu können.

Die Argumentationsfigur der ausgeschlossenen oder erheblich eingeschränkten Teilhabe lässt sich bis in die Anfänge der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland zurückverfolgen.

Schon Anfang der Achtzigerjahre behaupten Müller/Oswald in einer These zur »Selbstisolierung und politischen Enthaltsamkeit« funktionaler Analphabeten: »Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis.«³

Gut zehn Jahre später berichtet die Sozialpädagogin Doris Haake aus der Arbeit der Sozialpädagogischen Bildungsstätte in Hamburg: »Nicht alle armen Leute sind Analphabeten (sic), aber alle Nichtleser und Nichtschreiber, die zu uns kommen, sind arm. Armut ist eine Lebenslage, die durch ... Mängel gekennzeichnet ist. Diese Mängel hindern Menschen an der Teil-

nahme am Leben in der Gemeinschaft. Sie sind wehrlos, abhängig, werden aussortiert, kontrolliert, ausgebeutet und diffamiert. Sie leben isoliert, sind von Informationen weitgehend ausgeschlossen und können ihre Rechte und Pflichten nicht wahrnehmen.«⁴ Die Betonung des engen Zusammenhangs zwischen soziostruktureller Benachteiligung und funktionalem Analphabetismus durchzieht die Forschung zur Situation nicht hinreichend alphabetisierter Menschen auch in der Folgezeit. Dass ihnen die dauerhafte Teilhabe an wichtigen sozialen Gütern nicht gelingt, weist neben anderen das apfe-Institut der Evangelischen Hochschule Dresden seit 2005 für das Land Sachsen in mehreren Untersuchungen nach.⁵

Die Problematik der Teilhabe bleibt zentrales Thema der Erwachsenenalphabetisierung. Die Beiträge der Hefte 4/2009 und 3/2011 von »Report« (Zeitschrift für Weiterbildungsforschung) sowie 3/2010 der Hessischen Blätter für Volksbildung machen dies ebenso deutlich wie die jüngst erschienene Habilitationsschrift über »Vitale Teilhabe« von Marion Kastner⁶ (siehe Rezension in diesem Heft).

Das Motiv der Teilhabe bleibt damit bis heute eine konstante Bezugs- und Orientierungsgröße in der Grundbildung. Dies gilt sowohl für die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung der Erwachsenenalphabetisierung im Sinne einer Neuen Sozialen Bewegung⁷ wie für die konkrete Unterrichtspraxis. Menschen mit gering ausgebildeten

literalen Kompetenzen durch Grundbildung Teilhabeoptionen zu verschaffen, ihre gesellschaftliche Inklusion zu ermöglichen oder zu verbessern ist von den Anfängen der Erwachsenenalphabetisierung bis heute nicht nur Ziel der Alphabetisierungsbewegung, sondern auch gleichzeitig deren Legitimation.

Neue Erkenntnisse

Gesellschaftliche und technische Entwicklungen lassen es im 21. Jahrhundert allerdings fraglich erscheinen, ob die Diskussion über Partizipationschancen und Exklusionsbedrohung nach wie vor in dieser Weise geführt werden sollte. Zum einen erfordern empirische Befunde der Anfang 2011 veröffentlichten leo.-Studie⁸ eine neue Einschätzung der sozialen Lage von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Die Auswertung der Studie hat Befunde hervorgebracht, die das gängige Bild des weitgehend von sozialer und arbeitsweltlicher Teilhabe ausgeschlossenen funktionalen Analphabeten nur sehr bedingt verifizieren. Ein überraschender Befund dieser Studie betrifft den Zusammenhang von Literalität und Teilhabe am Erwerbsleben (siehe Grafik).

Auf allen Alpha-Levels ist mehr als die Hälfte der Befragten erwerbstätig. Rechnet man Hausfrauen/-männer und Menschen in Elternteilzeit hinzu, sind sogar zwei Drittel der Befragten in das Arbeitsleben inkludiert. Die Arbeitslosigkeit ist – erwartungsgemäß

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Anteil an der Stichprobe
	α 1	α 2	α 3	Summe α 1 - α 3			
Alpha-Level					α 4	> α 4	
Erwerbstätig	55,5%	54,2%	58,0%	56,9%	64,5%	69,5%	66,4%
Arbeitslos	19,1%	21,5%	14,6%	16,7%	8,9%	4,8%	7,6%
Erwerbsunfähig	2,7%	2,3%	2,3%	2,3%	1,5%	0,9%	1,3%
Hausfrau/-mann, Elternzeit	17,9%	10,7%	9,4%	10,1%	8,2%	7,9%	8,3%
Rentner	5,2%	6,3%	6,4%	6,3%	6,2%	3,8%	4,8%
In Ausbildung	0,4%	4,0%	7,9%	6,5%	9,9%	11,6%	10,4%
Sonstiges	0,0%	0,8%	1,4%	1,2%	0,8%	1,4%	1,2%
Summe	100,8%	99,8%	100%	100%	100%	99,9%	

Grafik: Literalität und Teilhabe am Erwerbsleben – Ergebnisse der leo.-Studie

– auf den Alpha-Levels 1 und 2 zwar am höchsten, doch selbst hier haben ca. 80% der Befragten angegeben, nicht arbeitslos zu sein.

Diese Befunde decken sich mit der repräsentativen Befragung von Rosenblatt/Bilger⁹, bei der sie eine »Beschäftigungsquote von nahezu 50%« ermittelten. Auch die Längsschnittstudie innerhalb des Teilprojektes »AlphaPanel« der Humboldt-Universität kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: »Die Hälfte der 524 Befragten (befand sich) in einem Arbeitsverhältnis.«¹⁰ Zu beachten ist bei den beiden letztgenannten Studien, dass es sich bei den Befragten um Teilnehmende in Alphabetisierungskursen handelte, die zum Teil in öffentlich geförderten Beschäftigungsmaßnahmen arbeiteten. Zu berücksichtigen ist des Weiteren, dass unter dem Begriff der Erwerbstätigkeit sehr unterschiedliche Beschäftigungsformen zu subsumieren sind. Auch prekäre Formen (Aushilfsarbeiten, Minijobs, Ein-Euro-Jobs, »Schwarzarbeit«) gehören dazu. Nicht auszuschließen ist auch, dass Befragte sozial erwünschte Antworten gegeben haben. Wohlweislich wurde in der Zusammenfassung der Ergebnisse zu diesem Aspekt der leo.-Studie deshalb wahrscheinlich die Formulierung »57% der Betroffenen geben an, erwerbstätig zu sein« gewählt.¹¹ Doch selbst wenn man diese Einwände in Rechnung stellt und den tatsächlichen Anteil von erwerbstätigen Menschen mit geringen und geringsten Lese- und Schreibfähigkeiten niedriger veranschlagt, bleibt ihr Anteil beträchtlich. Somit bleibt auch die Frage, ob in diesem Fall gerechtfertigterweise weiterhin die Rede von ihrer Exklusion aus sozialen und arbeitsweltlichen Bezügen angemessen ist. Angesichts der Befunde der leo.-Studie dürfte diese Argumentation meines Erachtens nur bedingt aufrechtzuerhalten sein. Denn andere Fakten unterstützen diese Vermutung:

(1) Bekanntlich nehmen weniger als 1% der funktionalen Analphabeten in Deutschland an Kursen zum Lesen- und Schreibenlernen teil. »Von mehreren Millionen Betroffenen werden jährlich

rund 10.500 Personen (an Volkshochschulen, U. S.) unterrichtet.«¹² Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung geht von nicht mehr als ca. 20.000 Teilnehmenden insgesamt aus (vgl. Pressemitteilung von 03.09.2011). Die verhältnismäßig geringe Kursteilnahme hat in manchen Regionen sicher auch mit der mangelnden Bekanntheit oder dem unzureichenden Angebot entsprechender Kurse zu tun. Zu erklären ist damit aber noch nicht, dass etwa 99% der Betroffenen nach ca. 30 Jahren Erwachsenenalphabetisierungsarbeit, ungezählten Kampagnen, Fernsehspots etc. nichts von diesen Angeboten wissen oder keines finden. Plausibler ist die Erklärung, dass sie Mittel und Wege gefunden haben, sich ohne Alphabetisierung zurechtzufinden und sich »im Leben arrangiert haben«¹³. Sie haben Kompensationsstrategien entwickelt, scheinen über eigene Netzwerke zu verfügen und unter »ihresgleichen« und mittels der Hilfe von »Weisen« (Goffman) in der Lage zu sein, ihren Alltag zu bewältigen. Die Rede von weitreichender sozialer Exklusion und fehlender Teilhabe am gesellschaftlichen Leben trifft somit nicht die Lebenssituation dieser Menschen. Sie verweist vielmehr auf eine spezifische Ausrichtung des Teilhabebegriffs und ein dahinterstehendes idealistisch-normatives Kulturverständnis.¹⁴

(2) Führte technischer Fortschritt in den Siebziger- und Achtzigerjahren des 20. Jahrhundert noch zu einer »Verschriftlichung« der Gesellschaft – stumme Automaten ersetzen sprechende Menschen – so wird seit den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts eine Wende sichtbar: Neue Technologie der »Vermündlichung« – die Automaten haben sprechen gelernt – sowie damit einhergehende Kommunikationsformen tragen in großem Maße dazu bei, dass funktionale Analphabeten wieder vermehrt ohne Hilfe mit Situationen zurechtkommen können, in denen Schrift eine dominierende Rolle spielt. In den letzten Jahrzehnten sind Instrumente entwickelt und auf den Markt gebracht worden, die helfen, unzureichende Lese- und Schreibkenntnisse in

immer mehr Situationen zu kompensieren.¹⁵ Mobile Vorlesegeräte dechiffrieren und erschließen Analphabeten Texte, Rechtschreibhilfen ermöglichen die Fehlerreduktion, Navigationsgeräte »sprechen« zu ihren Benutzern. Andere sprechende Automaten ersetzen schriftliche Bedienungsanleitungen, Sicherheitshinweise, Beschreibungen, literarische Texte können als Hörbücher rezipiert werden. In der digitalen Welt werden Informationen zunehmend mit einer Vorlesefunktion versehen, weitgehend vereinheitlichte Ikonen und Piktogramme ersetzen zunehmend Schriftsprache und ermöglichen Orientierung in der Öffentlichkeit. Nicht zuletzt bieten leicht zu bedienende Mobiltelefone funktionalen Analphabeten heute jederzeit und überall die Möglichkeit, sich Informationen bei Vertrauten einzuholen.

Möglicherweise vermag die in jüngster Zeit in der deutschen Erwachsenenalphabetisierung einsetzende Rezeption des Konzeptes der »Literalität als soziale Praxis« auch hierzulande eine andere Einschätzung der Teilhabeoptionen bildungsferner Milieus zu bewirken. Die im englischsprachigen Raum entwickelten »New Literacy Studies«¹⁶ betonen entschieden stärker die kulturelle Diversität hinsichtlich der Aneignung, Praktikabilität und Wertschätzung des eigenen Umgangs mit der Schriftsprache. Sie lassen damit auch die Diskussion um Inklusion und Exklusion in einem anderen Licht erscheinen.

ANMERKUNGEN

- 1 Kronauer 2010, S. 41.
- 2 Vgl. Rothe/Ramsteck 2010, S. 274 f.
- 3 Müller/Oswald 1882, S. 76.
- 4 Haake 1994, S. 35; vergl. auch Wagner 2008, S. 24 f.
- 5 Vgl. Schneider/Gintzel/Wagner 2008.
- 6 Kastner 2011.
- 7 Vgl. Steuern 2008, Korfkamp/Steuern 2010.
- 8 Vgl. Grotlüschen/Riekman 2011.
- 9 Rosenblatt/Bilger 2011, S. 37 ff.
- 10 Maué/Fickler-Stang 2011, S. 39.
- 11 Grotlüschen 2011, Hervorhebung U. S.
- 12 Rosenblatt/Bilger 2011, S. 2.
- 13 Egloff 1997, S. 121.
- 14 Vgl. Bremer 2010.
- 15 Vgl. Hussain 2010, S. 192.
- 16 Street 2008.

LITERATUR

- Bremer, H. (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bothe, J.; BV Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hg.): Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 89–105.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster »funktionaler Analphabeten«. Frankfurt am Main.
- Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. www.alphabund.de/fileadmin/downloads/Alphabund_neu/Bilanzkonferenz2011_Mar_leo_v3_Bilanzkonferenz_Berlin.pdf (Abruf 04.08.2011).
- Haake, D. (1994): Hamburger Erwachsenenbildung/Sozialpädagogische Bildungsstätte e.V. (HEB). In: Stark, W.; Fitzner, Th.; Schubert, Chr. (Hg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche Herausforderung. Stuttgart, S. 34–41.
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 185–210.
- Kastner, M. (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potential von Basisbildung. Wien.
- Korfkamp, J.; Steuten, U. (2010): Grundbildung und soziale Teilhabe – Erwachsenenalphabetisierung als bürgerschaftliches Engagement in der literalen Gesellschaft. In: Praxis Politische Bildung, 4, S. 271–277.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58.
- Maué, E.; Fickler-Stang, U. (2011): Berufliche Partizipation von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, Nr. 77, S. 38–41.
- Oswald, M.-L.; Müller, M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart.
- Rosenblatt, B. von; Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Hg.: Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn.
- Rothe, K.; Ramsteck, C. (2010): ABC zum Berufserfolg – Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 273–279.
- Schneider, J.; Gintzel, U.; Wagner, H. (Hg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster.
- Steuten, U. (2008): Demokratisches Kapital und Problemindikator – Erwachsenenalphabetisierung in der Zivilgesellschaft. In: Schneider/Gintzel/Wagner (Hg.): a.a.O., S. 153–162.
- Street, B. (2008): New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In: Street, B.; Hornberger N. H. (Hg.): Encyclopedia of Language and Education, 2. New York, S. 3–14.
- Wagner, H. (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und funktionaler Analphabetismus. In: Schneider/Gintzel/Wagner (Hg.): a.a.O., S. 23–29.

Jens Korfkamp

Grundbildung: ein Zugang zur politischen Teilhabe?

Partizipation und Schriftsprache

Fast zehn Jahre ist es her, dass die Vereinten Nationen über die UNESCO das Jahrzehnt von 2003 bis 2012 zur Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung deklarierten. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat in diesem Rahmen von 2007 bis 2012 Projekte gefördert, die erstmalig grundlegende Forschungsergebnisse zur deutschen Situation vorlegen. So weist z.B. die »leo. –Level-One Studie« nach, dass ca. 7,5 Millionen erwerbsfähige Erwachsene in Deutschland zu den sogenannten funktionalen Analphabeten gehören, die aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage sind, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben (vgl. Beitrag von U. Steuten in diesem Heft). In meinem Beitrag möchte ich aber nicht näher auf diese Zahl eingehen, sondern den Aspekt der Teilhabe beispielhaft an der Frage skizzieren, ob Grundbildungskurse überhaupt als Zugangsmöglichkeit zu einer eigenständigen politischen Partizipation betrachtet werden können. Im deutschen Grundbildungsdiskurs findet die Diskussion über Partizipationschancen und -behinderungen im Bereich des Politischen bisher kaum Beachtung. Bis auf wenige Ausnahmen dominiert die arbeitsplatzorientierte Perspektive. Diese richtet sich dem neoliberalen Geiste verpflichtet an einer funktional orientierten Grundbildung aus. Das Stichwort »politische Teilhabe« sucht man hier vergeblich.

Dass Menschen, die an Grundbildungskursen teilnehmen, das Politische überhaupt als Teilhabebereich definieren, zeigen die Ergebnisse des Projektes »Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung«. Unter den im Projekt definierten elf Teilhabebereichen befindet sich auch der Bereich des »sozialen und staatsbürgerlichen Lebens« als relevante literale Praxis.¹ Interessant sind in diesem Kontext die Ergebnisse der »Interdependenzstudie«. Diese weisen aus, dass die Teilnahme an Alphabetisierungskursen eine subjektiv erlebte Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache bewirkt, durch die die Teilnehmenden sich persönlich weiterentwickeln und stärker gesellschaftlich partizipieren können. Zugleich wird aber deutlich, dass die Teilnehmenden vor allem die (erhöhten) Teilhabemöglichkeiten im Bereich der politischen Partizipation häufig selbst nach längerer Kursteilnahme nicht für sich beanspruchen.² Ein vordergründig paradox anmutendes Ergebnis, das einer näheren Betrachtung wert ist. Die Vermittlung für das Verständnis einer Demokratie, die demokratischen Regelungen und Entscheidungswege einsichtig zu machen und ein Engagement für die Grundwerte der Demokratie zu bewirken sind zentrale Aufgaben politischer Bildung. Denn die Menschen werden nicht als Demokraten geboren, sondern die Demokratie ist »die einzige Staatsform, die gelernt werden muss«³. Doch die



Dr. Jens Korfkamp ist Sozialwissenschaftler und Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg (Rheinland).

Wirklichkeit der politischen Partizipation sieht anders aus. So belegen die Teilnehmerdaten der politischen Bildung als ein Indikator für Teilhabe ein ausgeprägtes Gefälle nach der sozialen Herkunft. Funktionale Analphabeten spielen in der politischen Bildung als Zielgruppe bisher keine Rolle.

Aufschlussreich für das Verständnis dieses Mangels ist ein Blick in die Kontroversen des Bürgerschaftsdiskurses. Hier zeigt sich die Überforderung, die dem aktiven Bürger vonseiten der politischen Theorie zugemutet wird, vor allem in den Kompetenzerwartungen, die an sein Handeln gestellt werden. So stellt die normative Idee einer Bürger- und Zivilgesellschaft neben der Bereitschaft zur Partizipation nicht unerhebliche Ansprüche an die Voraussetzungen und Qualifikationen der Beteiligten. Hubertus Buchstein⁴ definiert bürgerschaftliche Kompetenzen und unterscheidet folgende Aspekte: (1) kognitive Kompetenzen bezüglich des Inhalts politischer Entscheidungen, (2) prozedurale Kompetenzen bezüglich des Verfahrens politischer Entscheidungsfindung und (3) gemeinsinnorientierte und affektiv verankerte habituelle Dispositionen. Erst wenn alle drei Eigenschaften bei den Akteuren vorliegen, ist in demokratischen Systemen von politischer Tugend zu sprechen.

Von politischer Bildung ausgeschlossen

In der politischen Bildung werden diese Bürgerkompetenzen meist durch schriftsprachliche Medien und Materialien vermittelt. Durch die literale Form der Wissensvermittlung sind funktionale Analphabeten von dieser Art der Persönlichkeitsbildung ausgeschlossen. Mehrheitlich sind sie schon mit einem demokratischen Gemeinwesen überfordert, das sich mit periodischen Wahlen begnügt. Infolgedessen erscheinen funktionale Analphabeten zumeist als vordergründig apolitische Menschen. Sie sehen in ihrer Lebenswelt keinen

direkten Bezug zum Politischen oder fühlen sich durch die Politik nicht ausreichend vertreten. Oftmals verstecken sie ihr latentes, vorreflexives, alltagsweltlich erworbenes Wissen über die politische und soziale Ordnung, das sie nicht in elaborierter Weise ausdrücken können, hinter einem generellen Desinteresse an Politik. An dieser Stelle vorschnell Politik- oder Demokratieferne zu konstatieren ist zu einfach. Helmut Bremer interpretiert diese Form der Selbstexklusion eher als eine Art »vorweggenommene Fremdexklusion«⁵, da gerade die Ausdrucksweise der sozial und kulturell benachteiligten Laien im engeren politischen Feld nicht anerkannt wird. Denn in der Öffentlichkeit und in den politischen Massenmedien werden Angelegenheiten des allgemeinen Interesses vorwiegend in der »Bildungssprache« (J. Habermas) diskutiert, die sich zum einen durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit, zum anderen durch einen Wortschatz, der die Fachsprache mit einbezieht von der Alltagssprache unterscheidet. Die Tendenz zur Selbstexklusion verdeutlicht folgendes Zitat aus einem Interview mit einem Handwerksmeister: »Und so gibt es viele Sachen, wo man im Grunde auch, wo viele da auch vielleicht hinschreiben würden. Ich komm' gar nicht auf die Idee, irgendwie mal was zu schreiben. Bevor ich da was schreib' und was verkehrt schreib', dann sagen die sowieso: Der ist sowieso doof, der kann das noch nicht mal schreiben.«⁶

Im Umkehrschluss gehen diese Menschen von der Annahme aus, dass erst Lese- und Schreibfähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion führen. Sie erlegen sich bewusst Einschränkungen auf oder stellen unbewusst ihr Handeln auf »tatsächliche oder gedachte gesellschaftliche und soziale Erwartungen« ein. »Literalität wird damit indirekt in unserer Gesellschaft als soziale Praxis gedeutet und nicht »nur« als notwendige Kulturtechnik eingeschätzt«⁷.

In der sozialen Praxis zeigt sich, dass das Beherrschen grundlegender Schriftsprachkompetenzen nur eine

notwendige (Minimal-)Bedingung bezeichnet, um sich eine politische Bildung aneignen zu können. Allein die Behebung von Defiziten in der Schriftsprache führt aber weder automatisch zur gesellschaftlichen Inklusion, noch befähigt sie zwangsläufig zum demokratischen Handeln. Die Annahme, dass literale Kenntnisse eine hinreichende Bedingung für politische Partizipation sind, greift deutlich zu kurz, indem sie die Aspekte des Habitus, der Kulturschranken und sozial produzierter Ängste als Faktoren von (Selbst-)Exklusion sträflich vernachlässigt.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Meese, Schwarz 2010.
- 2 Vgl. Pape 2011, S. 16 f.
- 3 Negt 2010.
- 4 Buchstein 2002, S. 17 f.
- 5 Bremer 2008, S. 269.
- 6 Aus: Zeuner, Pabst 2011, S. 217.
- 7 Ebenda, S. 218.

LITERATUR

- Bremer, H. (2008): Das »politische« Spiel zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: *Außerschulische Bildung*, 3, S. 266–272.
- Buchstein, H. (2002): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, G.; Massing, P. (Hg.): *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 11–27.
- Meese, A.; Schwarz, S. (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, S. 217–225.
- Negt, O. (2010): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen.
- Pape, N. (2011): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, S. 15–23.
- Zeuner, C.; Pabst, A. (2011): »Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt«. *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld.

Rainer Brödel

Didaktik der Grundbildung

Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz

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

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

hierbei auftretender Lernprobleme abhebt.

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

»Funktionaler Analphabetismus« als Indikator elementaren Bildungsbedarfs

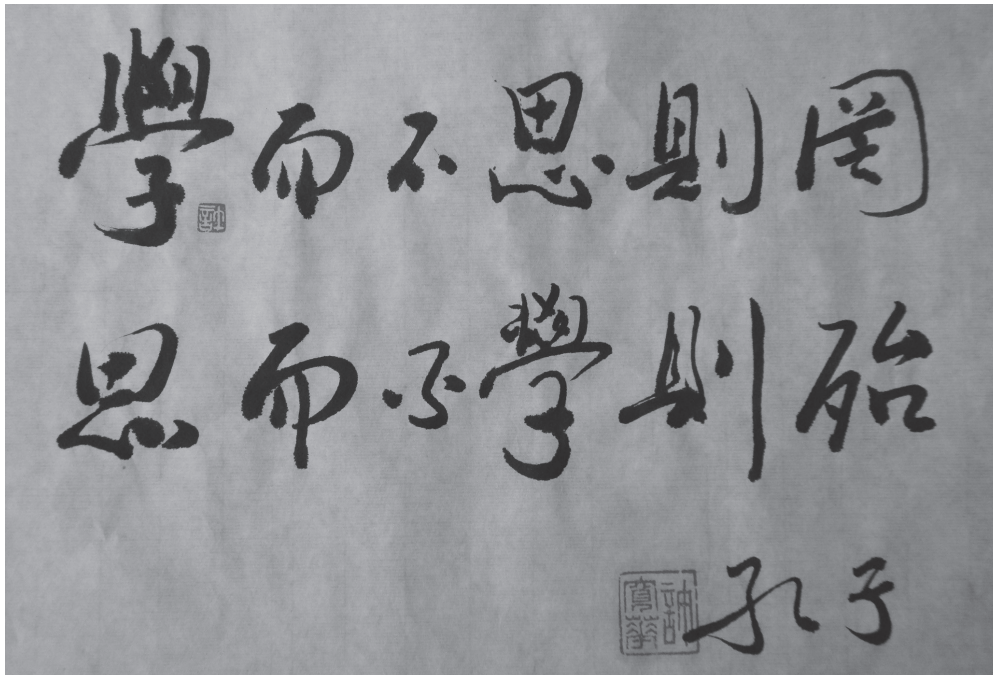
Alphabetisierung und Grundbildung sind als Teil veranstalteter Erwachsenenbildung bisher nur in einem geringen Maße etabliert. Erkenntnisfortschritte erbrachte jedoch der vom BMBF initiierte Förderschwerpunkt »Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« (2007–2012). Der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

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

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



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



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

Kalligrafie: Xu Kuanhua

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

Größenordnung und Struktur der Adressatenschaft

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

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

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

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

Zielgruppenarbeit und lebensweltorientierte Didaktik

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

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

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

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

Lernmotivation und Begründungen

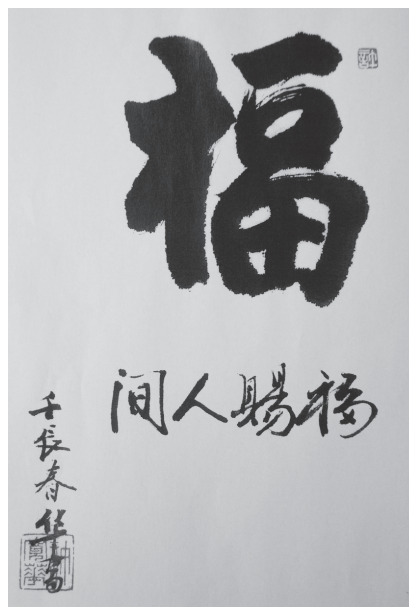
Wie in der freien Erwachsenenbildung generell ist auch die Veranstaltungsbeteiligung funktionaler Analphabeten motivationsabhängig. »Lernmotivation« firmiert als ein Konstrukt, um die Bereitschaft zur Aufnahme von Lernhandlungen sowie das Zustandekommen eines Veranstaltungsbesuchs zu erklären. Soweit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

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

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

Heterogenitätsmanagement

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



Chinesisch? | Glück

Kalligrafie: Xu Kuanhua

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

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

Biografisches Verstehen und Identitätslernen

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

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

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

ANMERKUNGEN

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

LITERATUR

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

DOI



EB Erwachsenenbildung

Eindeutiges Zitieren aus digitalen Quellen

Ein Digital Object Identifier (DOI) dient der eindeutigen Bezeichnung eines elektronischen Dokuments.

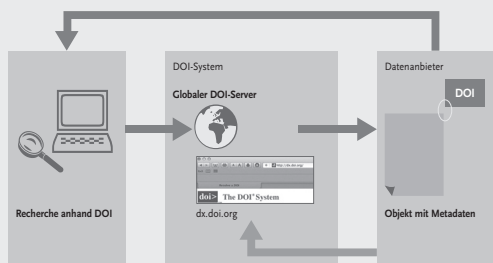
Der wbv vergibt seit 2012 für alle digitalen Zeitschriftenartikel und Zeitschriftenausgaben (E-Paper) der **EB Erwachsenenbildung** einen DOI. Er ermöglicht das nachvollziehbare und zuverlässige Zitieren von Forschungsliteratur im Internet.

Der DOI identifiziert ein digitales Dokument dauerhaft und leitet zu einer hinterlegten Web-Adresse bzw. direkt zum Dokument weiter.

Beispiel eines DOI:
10.3278/EBZ1202W

Geben Sie das oben genannte Beispiel unter: <http://dx.doi.org/> in das Suchfeld ein und Sie gelangen direkt zum E-Paper der **EB Erwachsenenbildung**.

wbv-journals.de/eb



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Denk-Werkzeuge

Projektstudie KLASSIK

Der Band beschreibt Ansatz, Verlauf und Ergebnisse der umfangreichen Projektstudie KLASSIK. Das Projekt konnte zeigen, dass der gezielte Einsatz leicht erlernbarer metakognitiver Techniken hervorragend geeignet ist, die Denkfähigkeit zu erhöhen und Lernbarrieren zu überwinden. Davon profitieren insbesondere lernschwächere Adressaten.



Arnim Kaiser, Ruth Kaiser, Reinhard Hohmann (Hg.)

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit

Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungs-kompetenz im Projekt KLASSIK

EB Buch, 32

2012, 310 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4965-6

ISBN E-Book

978-3-7639-4966-3

Best.-Nr. 6004246

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Arnim Kaiser, Ruth Kaiser, Astrid Lambert

mekoFUN für die Grundbildung

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten

Das neue Forschungsprojekt mekoFun beruht auf dem Konzept des metakognitiv fundierten Lernens. Dieser Ansatz wurde im Vorgängerprojekt KLASSIK bei älteren Lernern und dabei auch bei Lernenden mit eher niedrigen Intelligenzwerten erprobt und erfolgreich umgesetzt.

Das Projekt *mekoFUN* (*Metakognitiv fundiertes Lernen*) verortet sich im Rahmen evidenzbasierter Bildungsforschung¹ – sowohl hinsichtlich seiner Genese als auch denkbarer Konsequenzen. Es wird wie schon *KLASSIK* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und ist ebenfalls getragen von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Die wissenschaftliche Leitung liegt wiederum bei Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität BW München. Die Laufzeit beträgt 32 Monate (April 2012 bis Dezember 2014). Die Feldarbeit erfolgt in zwei Staffeln mit einer Zwischenauswertung im Sinne formativer Evaluation nach der ersten Phase (Mitte 2013). Die Entwicklung von *mekoFUN* basiert auf dem vorausgegangenen Forschungsprojekt *KLASSIK*², indem es dessen zentrale Prämisse aufgreift: Danach ist die Neue Didaktik³, das heißt metakognitiv fundierte Bildungsarbeit, eine über alle Bildungsberei-

che und Altersstufen hinweg tragfähige Lehr-/Lernkonzeption. Der Grund hierfür liegt in der universellen Leistungskraft von Metakognition. Sie ist für menschliches Denken schlechthin, für kindliches ebenso wie für das von Jugendlichen und Erwachsenen jeden Alters, der Schlüssel zur Erfolg versprechenden Lösung komplexer Probleme. *mekoFUN* ist unter dieser Perspektive zunächst anzusehen als eine erneute Prüfung dieser anthropologisch-kognitionstheoretischen Grundprämisse, die *KLASSIK* für die Zielgruppe ältere Menschen bereits bestätigt hat. Im neuen Projekt erfährt sie eine spezifische Akzentuierung. Die Fragestellung lautet nun: *Stellen sich die bei KLASSIK erzielten Ergebnisse auch bei einer in vielen Hinsichten anders gearteten Zielgruppe ein – nämlich bei Geringqualifizierten?*

Zielgruppe von mekoFUN

Diese Gruppe umfasst Adressaten, die auf ungünstige Bildungskarrieren, also abgebrochene Schullaufbahnen, das Fehlen formaler Schulabschlüsse und geringe berufliche Qualifikation, zurückblicken, kaum an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und sich häufig in prekären wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen befinden. Neben im weitesten Sinn verstandenen negativen Erfahrungen,

meist mit institutionell vermitteltem Lernen, kommen bei dieser Zielgruppe häufig auch Mängel bei basalen Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben) erschwerend zum Tragen – also Defizite, die unter dem Begriff des funktionalen Analphabetismus zusammengefasst sind. Wir haben uns bei *mekoFUN* aber aus mehreren Gründen gegen die Einrichtung von Kursen speziell zur Alphabetisierung entschieden:

- Wir vermeiden zunächst Negativetikettierungen, die reinen Alphabetisierungskursen nicht selten anhaften, und auch Selbstzuschreibungen der Teilnehmenden, mit denen sie sich als bildungsresistent und lernunfähig herabsetzen.
- Stattdessen bleiben unsere Kurse für Geringqualifizierte immer an einen konkreten Handlungskontext und die dort entstandenen Probleme gebunden.
- Damit ist es möglich, sowohl ökologisch valide, das heißt der konkreten Lebenswelt entsprechende Alltagssituationen aufzuarbeiten, als auch, wo immer erfordert, Elemente von Alphabetisierung an den jeweiligen Handlungskontext rückzubinden.
- Auf diese Weise wird für Lernende unmittelbar einsichtig, dass diese Kulturtechniken für die Bewältigung der konkreten Aufgabe unverzichtbar sind. Damit wird die



Prof. Dr. phil. habil. Arnim Kaiser war Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Ruth Kaiser ist freie Wissenschaftsautorin, ehemalige Fachleiterin für Sozialwissenschaft und Lehrbeauftragte an der Universität Trier, Astrid Lambert ist Projektleiterin von mekoFUN in der KBE-Geschäftsstelle.

Relevanz dieser integrierten »Alphabetisierungselemente« evident: ein motivationaler Effekt, wie er nur schwer zu vermitteln ist, wenn die Beherrschung dieser Techniken abstrakt eingefordert wird.

- Gleichzeitig nehmen sich die betreffenden Teilnehmenden nicht als zu Alphabetisierende wahr, sondern als Menschen, die in einem bestimmten Bereich ihrer Lebenswelt Schwierigkeiten begegnen, für deren Bewältigung sie wie jeder andere ebenfalls bestimmte Kompetenzen benötigen. Dass es sich dabei auch um basale Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen handelt, rückt aus dem Wahrnehmungszentrum und verliert damit an Schärfe.

Das Projekt *Metakognitiv fundiertes Lernen – Entwicklung einer Neuen Didaktik in der Grundbildung* enthält also Alphabetisierung als eines der substanziellen Elemente, vermeidet aber die Nachteile reiner, abstrakter Alphabetisierungskurse.

Projektziele

MekoFUN verfolgt somit als zentrales Ziel die *Vermittlung metakognitiv angelegter Strategien und Techniken, um Geringqualifizierten Erfolg versprechende Zugriffe auf komplexe Probleme ihres privaten und vor allem beruflichen Alltags zu ermöglichen.*

Hier ist kurz auf diejenigen Ergebnisse von *KLASSIK* hinzuweisen, von denen das aktuelle Projekt als gesichert ausgehen kann:⁴

- Teilnehmende, die nach der Neuen Didaktik lernen konnten, erzielten ein signifikant besseres Leistungsergebnis im Performanztest, der am Ende der Kursarbeit durchgeführt wurde.
- Teilnehmende mit Voraussetzungen, die üblicherweise als lernungünstig angesehen werden – Volksschul-/Hauptschulabschluss, niedrige Intelligenzwerte, primär einfache, ausführende Berufstätigkeiten –, profitieren in besonderem Maß von metakognitiv fundierter Bildungsarbeit.

- Die Leistungsunterschiede zwischen Teilnehmenden, die nach dem Konzept der Neuen Didaktik arbeiten, gegenüber denjenigen, die nach herkömmlichen Didaktiken lernen, weisen eine mittlere bis hohe Effektstärke auf.
- Die Chance (Odds Ratio), höher entwickelte Kompetenzniveaus zur Lösung komplexer Probleme zu erreichen, liegt bei Teilnehmenden mit metakognitiv fundierter Bildungsarbeit 5,5-mal höher als bei denjenigen, die wie bisher ohne Neue Didaktik arbeiteten.

Sollten sich bei *mekoFUN* vergleichbare Effekte wie bei *KLASSIK* ergeben, könnte die Bildungspolitik mit Blick auf empirisch robuste Ergebnisse entsprechende Konsequenzen hinsichtlich der didaktischen Grundlegung bei Bildungsmaßnahmen mit Geringqualifizierten ziehen.

Die referierten Resultate ermöglichen jetzt die Ableitung von spezifizierten Arbeitshypothesen für *mekoFUN*:

- Geringqualifizierte in den Versuchsgruppen werden signifikant bessere Leistungen im Performanztest erzielen als die in den Vergleichsgruppen.
- Die nachzuweisenden Leistungsunterschiede liegen im Bereich mittlerer Effektstärken.
- Im Rahmen von Feindifferenzierungen innerhalb der Stichprobe lassen sich Aussagen darüber machen, ob und welche Teilgruppen der Zielgruppe »Geringqualifizierte«

in besonderem Maß von der Neuen Didaktik profitieren.

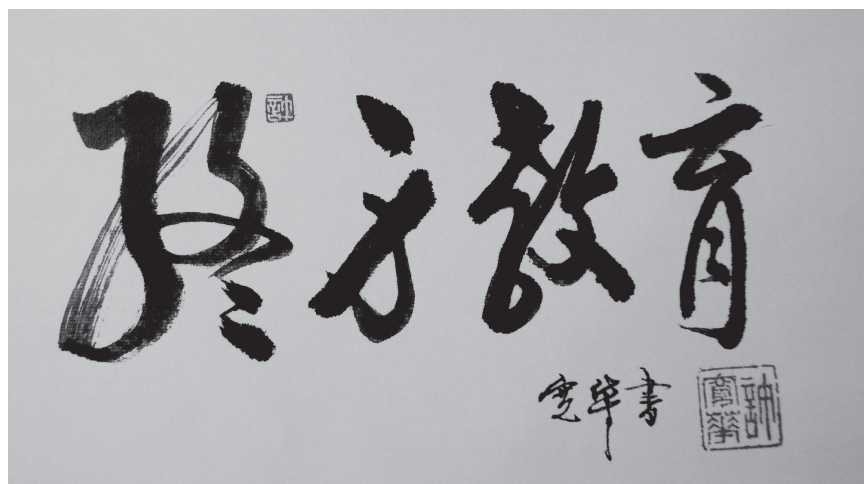
- Zudem lässt sich klären, welche lernrelevanten Persönlichkeitsfaktoren bei Geringqualifizierten von besonderer Bedeutung für ihren Lernerfolg sind.
- Erweist sich metakognitiv fundierte Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten als effizient, stellt die Neue Didaktik das Kernstück eines Curriculums für die Grundbildung⁵ dar.

Stichprobe, Forschungsdesign und Erhebungsinstrumente

Die Gesamtstichprobe wird eine Größe von $N = 1000$ haben, also je 250 Teilnehmende in Versuchs- und Vergleichsgruppe in jeder der beiden Staffeln. Damit sind vom Konzept der Poweranalyse⁶ her von vornherein optimale Stichprobengrößen für die Nutzung der geplanten statistischen Testverfahren gewährleistet.⁷

Bei *mekoFUN* soll die Neue Didaktik ihre Tragfähigkeit erweisen unter den erschwerten Bedingungen einer Zielgruppe, die höchst eingeschränkt über kulturelle Grundqualifikationen verfügt. Daher sind – trotz der im Kern bestehenden Strukturgleichheit mit *KLASSIK* – neue grundlagentheoretische Aufgaben zu lösen, die sich aus den Besonderheiten dieser Zielgruppe ergeben.

MekoFUN ist als quasi-experimentelles



Chinesisch? | Lebenslanges Lernen

Kalligraphie: Xu Kuanhua

Design mit Versuchs- und Vergleichsgruppe angelegt. Vor der eigentlichen Kursarbeit in beiden Teilgruppen finden mehrere Erhebungen statt:

- Ein kulturfreier Intelligenztest soll Auskunft darüber geben, ob die Ausgangsbedingungen hinsichtlich des kognitiven Potenzials in Versuchs- und Vergleichsgruppe gleich sind.
- Eine schriftliche Befragung erfasst die zu Beginn der Bildungsarbeit vorhandenen lernrelevanten Persönlichkeitsfaktoren, darunter vor allem das Ausmaß an Lernzuversicht beziehungsweise Lernzweifel, das individuelle Verständnis von Lernen sowie die Attribuierungsmuster für Erfolg und Nichterfolg.
- Ein Performanztest gibt Auskunft über das Kompetenzniveau, auf dem Teilnehmende vor Beginn der Arbeit in den Kursen Probleme lösen können.
- Narrativ-fokussierte Interviews schließlich erfassen diejenigen Deutungsschemata, die die Lernenden zur Verarbeitung der mit dem Performanztest gemachten Erfahrungen aktivieren beziehungsweise aufbauen.⁸

Von diesem Design her wird als zentrale Arbeitshypothese präzisiert: *Geringqualifizierte in denjenigen Kursen, die als Versuchsgruppe fungieren und nach der Neuen Didaktik lernen, werden in den Endperformanztests ein signifikant besseres Ergebnis erzielen als diejenigen aus den Vergleichskursen.* Zu lösen sind als Erstes grundlegende Aufgaben, wobei forschungsmethodisches Neuland betreten werden muss angesichts der Frage, wie bei der Gestaltung der Erhebungsinstrumente angemessen berücksichtigt werden kann, dass die Adressaten vermutlich über sehr eingeschränkte Lesekompetenz verfügen. Daraus resultiert, dass der Performanztest, wie er *KLASSIK* zugrunde lag, nicht zum Einsatz kommen kann. Die Charakteristika der Zielgruppe erfordern eine Neukonzeption.

Ein weiteres Element im Zusammenhang mit der Erfassung von Kompetenz ist die Identifizierung und Klassifi-

zierung des individuellen Leistungsstandes. Auf kognitionstheoretischen Überlegungen basierend lassen sich vier Kompetenzniveaus voneinander abheben, die, auf dem untersten aufbauend, zunehmend an Komplexität gewinnen. Die Niveaus lassen sich folgendermaßen skizzieren:

Kompetenzniveau 1 (Wiedererkennen): Auffinden einfacher Informationen.

Dabei handelt es sich insofern um eine kognitiv wenig anspruchsvolle Leistung, als die Aufforderung, eine bestimmte Information zu suchen, sprachlich praktisch identisch ist mit der Information im Zieldokument.

Kompetenzniveau 2 (Algorithmen):

Beziehungen zwischen voneinander isolierten Informationselementen herstellen und dabei einfache Erschließungsregeln (Algorithmen) anwenden. Zu diesen Erschließungsregeln zählen:

- alltagsrelevante mathematische Algorithmen wie Prozent- oder Dreisatzrechnung,
- sprachliche Algorithmen, etwa Formeln, um Ausführungen zu erkennen, die einen Begriff oder Gedanken präzisieren oder differenzieren («Das heißt im Einzelnen ...»; «Dazu zählen unabdingbar ...»), oder um einfache Schlussfolgerungen ausfindig zu machen («Daher muss man ...»; «Folglich ergibt sich ...») oder um Parallelitäten herauszufiltern («Genauso verhält es sich mit Y ...»).

Kompetenzniveau 3

(Organisieren): Transformation vorfindlicher Informationen. Der Vorgang ist als »Übersetzung« anzusehen, nämlich als die

- »fremder« Begriffe und Termini in dem Lernenden verfügbare und vertraute Formulierungen,
- der gegebenen Form, unter der die Informa-

tion präsentiert ist, in eine andere, eventuell auch in eine individualisierte.

Bei der ersten Art der Übersetzung werden beispielsweise juristische Begriffe, etwa aus Versicherungsbedingungen, in die eigene Sprache, die eigene, meist alltagsnah geprägte Begrifflichkeit übersetzt. Bei der zweiten können etwa Informationen, die in einer ikonischen Form (z.B. Balkendiagramm) präsentiert sind, in einen Text transformiert werden.

Kompetenzniveau 4 (Elaborieren):

Über die bisher erfolgten Zugriffe hinaus geht es nun zusätzlich um das Erschließen komplexer Zusammenhänge. Dazu müssen Beziehungen zwischen unterschiedlichen gegebenen Informationen hergestellt, Arbeitshypothesen falsifiziert beziehungsweise verifiziert und Schlussfolgerungen gezogen werden.⁹

Das Prinzip der zunehmenden Anreicherung von Komplexität über die Kompetenzniveaus hinweg ist zwar beizubehalten. Die Besonderheiten der Zielgruppe legen aber nahe, die beiden unteren Kompetenzniveaus fein zu differenzieren. Dabei sind diejenigen kognitiven Teilprozesse im Sinn grundlagentheoretischer Analyse zu identifizieren, über die sich die Gesamtleistung *Wiedererkennen* und *Anwendung von Algorithmen* sukzessive aufbaut.



Chinesisch? | Der Weg

Kalligrafie: Xu Kuanhua

Weiterbildungs- praktische Dimensionen von mekoFUN

Ein Schwerpunkt der Forschungsarbeit bei *mekoFUN* ist die Hypothesenprüfung. Daneben kommen aber auch praxisorientierte Elemente zur Geltung. Sie betreffen die *Qualifizierung der Kursleitenden* in den Versuchsgruppen.

Diese Kursleitenden werden in mehreren Tagungen im Umgang mit der Neuen Didaktik geschult. Zugleich sind sie Multiplikatoren zugeordnet, die während der Vorbereitung und Durchführung der Kurse als Betreuer fungieren. Diese Multiplikatoren rekrutieren sich aus Kursleitenden, die im Projekt *KLASSIK* ihrerseits Versuchsgruppen geleitet haben, folglich über theoretische wie praktische Expertise in der Arbeit mit der Neuen Didaktik verfügen.

Begleitend zum Einsatz der Neuen Didaktik in den Versuchsseminaren bieten die Kursleitenden ihren Teilnehmenden bei Bedarf eine Lerndiagnose und Lernerberatung an. Im Rahmen von *KLASSIK* ist hierzu ein computergestütztes Tool entwickelt worden.¹⁰ Es besteht aus einem faktorenanalytisch geprüften Kurzfragebogen zu lernrelevanten Persönlichkeitsfaktoren sowie aus einem Performanztest, der jeweils im Rahmen vorgegebener Parameter auf adressatenspezifische Inhalte hin modifiziert wird. Er umfasst eine kurze problemhaltige Aufgabe, die Auskunft über das von den Betroffenen erreichte Kompetenzniveau gibt. Beide – Ergebnis des Performanztests sowie Auskünfte aus dem Fragebogen – werden aneinander rückgebunden. Damit lässt sich den zu Beratenden differenziert Auskunft über ihre Lernstärken/Lernschwächen geben, um auf dieser Basis gemeinsam mit ihnen konkrete und punktgenaue Vorhaben zur Behebung der Schwächen und Weiterentwicklung der Lernstärken zu erarbeiten. Die Kursleitenden werden in der Qualifizierungsphase mit diesem Instrument vertraut gemacht.

Sollte sich die kompetenzfördernde Kraft metakognitiv fundierter Bildungsarbeit so wie bei den Älteren jetzt auch bei der Zielgruppe von *mekoFUN* erweisen, dann gibt es gute Gründe, Maßnahmen zur Förderung Geringqualifizierter zukünftig auf der Basis der Neuen Didaktik durchzuführen. Man kann noch einen Schritt weitergehen: In diesem Fall sollte ein Rahmencurriculum mit seinem Kernstück der Neuen Didaktik die Grundlage für die didaktisch-methodische Arbeit mit Geringqualifizierten, wenn nicht sogar für Bildungsmaßnahmen allgemein abgeben.

ANMERKUNGEN

- 1 Der Terminus evidenzbasiert ist dem in der medizinischen Forschung üblichen Sprachgebrauch entnommen. Dort ist damit gefordert, die Effizienz einer neuen Behandlungsmethode oder eines neuen Medikamentes auf der Grundlage entsprechender empirischer Studien zu belegen (»Evidence [...] the available body of facts or information indicating whether a belief or proposition is true or valid«, Soanes, Stevenson 2005, S. 601). In Analogie hierzu wird der Terminus auch in der Bildungsforschung benutzt: Die Einführung neuer pädagogischer Konzepte soll auf statistisch robusten Aussagen zu ihrer Wirksamkeit, getestet im Rahmen entsprechender Forschungsprojekte, basieren.
- 2 Kaiser et al. 2012.
- 3 Kaiser, Kaiser 2012.
- 4 Kaiser et al. 2012.
- 5 Klein, Schöpfer-Grabe 2012, S. 53ff.
- 6 Cohen 2009; Bortz, Döring 2009; Murphy, Myers 2004.
- 7 Bei jeweils ausgewiesenen mittleren Effekten sowie einer Testpower von .80 und einem Signifikanzniveau von $p = .05$ sind für die verschiedenen interferenzstatistischen Tests zwischen $N = 85$ (Korrelationstests zweiseitig) und $N = 218$ (Regressionsanalyse bei drei Prädiktoren) erforderlich. Die bei einseitiger Fragestellung für t-Tests und Chi²-Tests erforderliche Zahl der Teilnehmenden liegt zwischen beiden Größen. Einfaktorielle Varianzanalysen sind bei $N = 250$ mit bis zu 8 Gruppen durchführbar.
- 8 Kaiser 1992.
- 9 Aus Platzgründen kann hier auf eine detaillierte Beschreibung der vier Kompetenzniveaus nicht eingegangen werden. Gleiches gilt für das Forschungsdesign. Interessierte finden weitere Ausführungen unter www.unibw.de/paed/personen/kaiser/forschungsprojekt-klassik/ergebnisse sowie in Kaiser et al. (2012).
- 10 Kaiser et al. 2012, S. 283 ff. (siehe auch Beitrag von Ingrid Weiß, S. 89 ff.)

LITERATUR

- Bortz, J.; Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Bielefeld.
- Cohen, J. (2009): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2. ed., reprint. New York, NY.
- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2012): Die neue Didaktik. Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. In: Weiterbildung, Jg. 23, H. 2, S. 32–34.
- Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2012): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld.
- Kaiser, R. (1992): Narrativ-fokussiertes Interview in der Bildungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ, Jg. 3, S. 361–365.
- Klein, H. E.; Schöpfer-Grabe, S. (2012): Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife. Köln: Inst. der Dt. Wirtschaft (IW-Analysen, 76).
- Murphy, K. R.; Myers, B. (2004): Statistical power analysis. 2. Aufl. Mahwah, NJ.
- Soanes, C.; Stevenson, A. (2005): Oxford dictionary of English. 2. ed., rev., repr. Oxford. www.unibw.de/paed/personen/kaiser/forschungsprojekt-klassik/ergebnisse

Verbände: Bund soll Weiterbildung fördern!

Führenden Verbände der Weiterbildung, darunter der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) haben in einer gemeinsamen Pressemitteilung die Aufhebung des Kooperationsverbotes in allen Bildungsbereichen gefordert. Dieses Verbot verhindert, dass der Bund Initiativen oder Projekten Finanzhilfen gewähren kann, für die nicht er, sondern die Länder die gesetzgeberische Zuständigkeit besitzen. Ein aktueller Regierungsentwurf für eine Grundgesetzänderung sieht eine Lockerung des Kooperationsverbots derzeit nur für den Hochschulbereich vor. Eine Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern über den gesamten Bildungsverlauf sei eine entscheidende Voraussetzung für mehr Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit, heißt es in der Erklärung. Die Verbände verweisen insbesondere auf die hohe Zahl der funktionalen Analphabeten. »Diese bedrückende Bildungsrealität lässt sich nur dann entscheidend verbessern, wenn aus dem Nebeneinander der Bildungspolitik ein entschiedenes und überzeugtes Miteinander wird. Die Länder haben die Kompetenz für Bildung, aber vielfach nicht die notwendigen Mittel. Der Bund hat die Mittel, aber praktisch keine Kompetenzen.« Gerade im Weiterbildungsbereich habe sich nicht nur einmal gezeigt, dass der Bund gebraucht wird – etwa um Maßnahmen gegen Analphabetismus und mangelnde Grundbildung zu initiieren und zu finanzieren.

Nachhaltige Bekämpfung oder Projektheftik?

Diskussion um Analphabetismus-Strategie entbrannt

Mit einem Artikel am 28. Februar 2011 in der Wochenzeitung »Die Zeit« kam die Diskussion richtig ins Rollen. »7,5 Millionen Deutsche sind Analphabeten« titelte das sonst nicht für Reißerisches zuständige Blatt, und so geadelt schockte der Bericht die ganze Kulturnation. Auslöser war die Studie »leo. – Level-One«, die 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für 1,3 Millionen Euro in Auftrag gegeben wurde und als erste Studie in Deutschland die Größenordnung des Analphabetismus unter der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren untersuchte. Rückblickend zeigt sich die verantwortliche Wissenschaftlerin Prof. Dr. Anke Grotlüschen (Universität Hamburg) selbst überrascht von der großen Resonanz ihrer Arbeit (siehe Interview). Die aufgedeckten Fakten, dass 14 Prozent der Erwerbsfähigen funktionale Analphabeten seien und zwei Millionen Menschen sogar keine Sätze lesen können, setzte eine Reihe von Aktionen auf verschiedenen Ebenen in Gang.

33 SPD-Punkte

Dazu gehört als aktuell jüngster Schritt ein 33-Punkte-Katalog, den die SPD-Fraktion am 10. Mai 2012 in einem Antrag »Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland fördern – Für eine nationale Alphabetisierungsdekade« in den Bundestag eingebracht hat. Darin fordert die SPD die Bundesregierung auf, bei der Alphabetisierung und Grundbildung eine Führungsrolle einzunehmen und eine zehnjährige Kampagne zur Alphabetisierung im Rahmen einer gemeinsamen nationalen Strategie zu starten. Die Bundesregierung soll 2012 mindestens 25 Millionen Euro und ab 2013 mindestens 50 Millionen Euro im Jahr als Beitrag

des Bundes für konkrete Maßnahmen einer Alphabetisierungskampagne bereitstellen. Diese Mittel sollten nachhaltig angelegt sein, d.h. durch den Aufbau eines stabilen Netzwerks der Akteure, eine Erhöhung der Zahl der Kursplätze auf mindestens 100.000 jährlich, die Schaffung dauerhafter Strukturen der Grundbildungsarbeit und Sensibilisierung der Öffentlichkeit. Derzeit nehmen 45.000 Menschen laut dem Papier hauptsächlich in Volkshochschulen an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen teil. Dadurch soll die Zahl der Analphabeten halbiert werden können. In dem Papier finden sich konkrete weitere Vorschläge, wie z.B. die Förderung von Lesepartnerschaften, Standards für die Aus- und Fortbildung der Kursleiter/-innen und deren angemessene Bezahlung und eine effiziente Statistik zu diesem Thema. Der Antrag wurde in den Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung überwiesen.

Ländersache?

Die CDU-Fraktion sieht demgegenüber laut ihrem bildungspolitischen Sprecher Albert Ruppert die Länder in der Pflicht: »Wieder einmal passiert auffällig wenig seitens der Länder, obwohl bei diesen die Verantwortung liegt«, sagte Ruppert schon im Februar anlässlich einer Anhörung im Bundestag. Er verwies auf die Initiative »Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen« des Bildungsministeriums und der Stiftung Lesen. Hier geht es allerdings nicht um Weiterbildung für Analphabeten, sondern um ein Vorleseprojekt.

Bei der nationalen Strategie dürfe es nicht allein um das Lesen- und Schreibenlernen gehen, betonte Ulrich Aengenvoort vom Deutschen Volks-

hochschul-Verband auf der Februar-Anhörung. Ziel müsse sein, die volle berufliche, gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe der Betroffenen zu gewährleisten. Ein flächendeckendes, wohnortnahes Grundbildungsangebot sei notwendig, das alle Lebensbereiche umfasse und von allen gesellschaftlichen Kräften getragen werde. Dazu seien unter anderem neue Kursleitende, ein gemeinsames Curriculum und Schwerpunkteinrichtungen nötig. Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung, nahm auf dem Fachgespräch im Bundestag die Länder in die Pflicht. Sie müssten bundesweit rund 100.000 Kursplätze zur Verfügung stellen. Wichtig sei zudem die Einrichtung von Clearingstellen, die die Aktivitäten von Bund und Ländern zusammenführen. Zudem forderte er eine »verlässliche Grundbildungsinfrastruktur«. Bislang seien die Fördermaßnahmen vom Bund vor allem projektbezogen.

Nationale Strategie

Am 23. Dezember 2011 hat der Bund einen Aufruf für Projekte zur »Arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« gestartet. Die Ausschreibung dazu ist bereits abgeschlossen und die Projekte ausgewählt. Die Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland, an deren Entwicklung auch die Kirchen und die KBE beteiligt waren, ist noch nicht von allen unterzeichnet. Außerdem soll das Instrument der Bildungsprämie für die Grundbildung geöffnet und mit zusätzlichen Mitteln aus dem Europäischen Sozialfonds ausgestattet werden. In allen Ländern sollen Koordinationsstellen bzw. Ansprechpartner/-innen für das Thema Alphabetisierung/Grundbildung festgelegt und innerhalb des Europäischen Sozialfonds eigene Förderbereiche dazu eingerichtet werden.

Wie es auf regionaler Ebene geht, zeigt das Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung in Trier. Es wurde im

September 2011 von 70 Mitgliedern aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung als das größte Alphabetbündnis in Deutschland ins Leben gerufen. Auf der Gründungsveranstaltung sprach u.a. auch Prof. Dr. Anke Grotlüschen. Ziele sind die Weiterentwicklung von Beratungs- und Lernangeboten, der Erfahrungsaustausch sowie die Sensibilisierung von Öffentlichkeit und Arbeitgebern.

Genetisch bedingt

Auch die Wissenschaft war indes nicht untätig. Eine Studie von Michael Grose zeigt, dass Analphabeten eine schlecht ausgeprägte phonologische »Bewusstheit« und ein schlechtes

verbales Arbeitsgedächtnis aufweisen – ähnliche Defizite wie sie bei Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche vorzufinden sind (siehe Rezension in diesem Heft). Die Dezember-Ausgabe von »Bild der Wissenschaft« veröffentlichte einen Beitrag, der die Ergebnisse einer Studie dokumentiert, in der die biologischen Ursachen des Analphabetismus untersucht wurden. Magdeburger Neuropsychologen haben ermittelt, dass eine fehlerhafte genetische Ausstattung, Hörreize schnell genug zu verarbeiten, zu dem Defizit führe. Ein solcher Gendefekt wurde bei Legasthenikern nachgewiesen und nun auch durch diese Studie bei funktionalen Analphabeten.

Michael Sommer

Erreichbarkeit und Professionalität

Interview mit Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Mitautorin der leo.-Studie

Die leo.-Studie hat ein erhebliches Echo in Medien und Politik verursacht. War diese öffentliche Wirkung Teil des Konzepts?

Die Studie sollte nicht so wie die Vorgängerstudie Mitte der Neunziger einfach ungehört verhallen. Der damalige International Adult Literacy Survey hat in Frankreich und England hektische Reaktionen hervorgerufen, während Deutschland sich mit Literalität nicht weiter beschäftigt hat – der PISA-Schock war ja auch noch nicht eingetreten. Insofern war es durchaus unsere Absicht, die Verbreitung der Ergebnisse sicherzustellen.

Wir haben daher vorgeschlagen, zunächst extrem schnell erste Zahlen zu berechnen und der Politik bereitzustellen und danach über ein Jahr lang für die Vorträge, Politikberatung, Zeitschriften- und Buchpublikation zur Verfügung zu stehen. Das hat das Ministerium auch überzeugt.

Nicht intendiert war allerdings, die-



Prof. Dr. Anke Grotlüschen

se Verbreitung über Massenmedien herzustellen. Dass Medien wie die Süddeutsche, die ZEIT und das Hamburger Abendblatt uns schon Monate vor der Ergebnisveröffentlichung die Telefone heiß laufen ließen, hat uns selbst sehr erstaunt.

Wie sind Sie auf dieses Thema gekommen und was hat Sie bewogen, diese Studie zu starten?

Das Thema hat uns vor gut zehn Jahren über europäische Partner erreicht, die ein gemeinsames Projekt starten wollten. Mit Andrea Linde und Ellen Abraham – beide seit Jahrzehnten auf Alphabetisierung spezialisiert – haben wir dieses Projekt dann begonnen. In Deutschland folgte die Alphabund-Ausschreibung, mit der das Bildungsministerium die Literalitätsforschung in Deutschland stärkt. Für die Universität Bremen haben wir in einem großen Konsortium die »Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften« beantragt, kurz lea., und eine Förderdiagnostik erstellt. Darin konnten wir die Alpha-Levels entwickeln und empirisch mit 180 Personen erproben. Unser Motiv war also zunächst auf Förderung und auf die Arbeitswelt gerichtet.

Analphabetismus ist kein Randphänomen

Erst durch die drängende Frage des Ministeriums wurden wir in Planungen zu einer Bevölkerungsdiagnostik einbezogen. Zur Debatte stand, ob man die lea.-Testaufgaben für eine bundesweite Studie an den Adult Education Survey anhängen könnte. Was hat uns bewogen, das zu wagen? Sicher war der Erfolg keineswegs. Die Stimmung war allerdings hoch motiviert, das Tempo der Zusammenarbeit mit Ministerium, TNS Infratest und Humboldt-Universität extrem hoch und leistungsbereit. Wir wollten etwas schaffen, das die Betroffenen sichtbar macht und sie aus dem Defizitblick herausholt, denn Analphabetismus ist kein Randphänomen.

Uns war außerdem klar, dass der Alphabund, der nun endlich weiterführende Forschung erlaubt hat, keine Fortsetzung erleben könnte, wenn nicht zeitgleich mit einem solchen Programm auch die Strukturdaten geklärt würden. Es gibt noch immer genügend Stimmen, die behaupten, man bräuchte keine Forschung mehr in dem Bereich – obwohl Fragen zur Erreichbarkeit von Adressaten sowie zum erwachsenengerechten Lehren und Lernen noch immer erfolgreiche

Lösungen vermissen lassen. Die neue Ausschreibung ist mir persönlich in der Hinsicht auch zu forschungsfremd.

Nach der Lektüre der Ergebnisse fragen sich die meisten: Wie kommt es, dass so viele Menschen die Schule verlassen, ohne richtig lesen und schreiben zu können? Sind die Ergebnisse nicht ein Armutzeugnis für unser Schulwesen?

Schulfixierung der Bildungspolitik

Ich halte wenig davon, die Schulpolitik verantwortlich zu machen. Die Schulfixierung der Bildungspolitik macht es uns ohnehin allerorten schwer, den Blick auf die Erwachsenen zu richten – zuzüglich der Älteren, die in der leo.-Studie nicht enthalten waren. Die retrospektiven Fragen zum Schulerleben, die in der leo.-Studie mitliefen, zeigen deutlich, dass die Annahme, Analphabetismus entstände durch häufiges Fehlen, Schwänzen, Angst vor Lehrkräften etc., sich so nicht halten lässt. Allerdings finden sich diese Zuschreibungen bei Kursteilnehmenden wesentlich häufiger als in der Repräsentativerhebung. Warum? Vielleicht weil man seinen im Kurs ja eingestandenen Analphabetismus erklären muss und dazu die Kritik an der Schulzeit zweckdienlich ist. Alternativ kann es daran liegen, dass man erst in der Weiterbildung merkt, wie intelligent Lehren und Lernen aufgebaut sein kann – und daraus auch den Mut ableitet, Kritik an der Schulzeit zu äußern.

Was muss nun Ihrer Meinung nach in Deutschland getan werden, um den Analphabetismus zu bekämpfen – und welche Rolle kann die Erwachsenenbildung dabei spielen?

Erreichbarkeit und Professionalität sind m.E. die zentralen Themen. Forschung brauchen wir unbedingt zur Frage, wie potenzielle Betroffene erreicht werden können und welche Rolle professionelle und private Netzwerke und das »mitwissende Umfeld« oder auch individuelle Lebenskrisen

spielen. Hier können von Betrieben über Arbeitnehmervertretungen, Bildungs- und Beschäftigungsträger, Wohlfahrtsverbände und Arbeitsagenturen wirksame Bündnisse entstehen. Allerdings sollte im Netzwerk auch die Arbeitsteilung geklärt sein: Ein Bildungsträger ist vermutlich ein sehr unprofessioneller Sozialberater, und ein Verbraucherschützer ist vielleicht kein guter Erwachsenenbildner. Beschäftigungsträger sind keine empirischen Forscher, und die Forschung darf nur unter Wahrung ihrer Unabhängigkeit als Interessenvertreter auftreten.

Immense Herausforderung

Es geht also darum, die Professionalität der einzelnen Akteure im Netzwerk auch zu nutzen, anstatt unprofessionell die Arbeit der anderen übernehmen zu wollen und die Kooperationsfähigkeit im Konkurrenzkampf zu verlieren. Das betrifft die hauptberufliche Erwachsenenbildung. Die Professionalität bei über 800 Kursleitungen, von denen 90 Prozent im Nebenberuf lehren und die Mehrzahl nur einen einzigen Kurs pro Woche anbietet, ist jedoch auch intern eine immense Herausforderung für die Erwachsenenbildung.

Was planen Sie als nächstes Projekt zu diesem Thema?

Wir konzipieren derzeit mit der lea.-Verlinkungsstudie den Anschluss zwischen verschiedenen Skalen, also der Literalitätsskala der leo.-Studie mit dem »Europäischen Referenzrahmen Sprachen (GER)«, mit seinem Deutstest für Zuwanderer sowie dem Online-System ich-will-lernen.de, dem ja auch eine Stufenlogik zugrunde liegt. Das Ganze ist Teil eines Versuchs des Deutschen Volkshochschul-Verbands, ein optionales Rahmencurriculum zur Diskussion zu stellen. Wenn wir wieder mehr Zeit haben, möchten wir den Anschluss zur Skala des Nationalen Bildungspanels herstellen.

Michael Sommer

Wie kompetent sind Deutschlands Erwachsene?

Feldphase der PIAAC-Studie erfolgreich abgeschlossen

Die Datenerhebung für PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) wurde am 31. März nach achtmonatiger Feldzeit und über 5.000 Befragten in Deutschland erfolgreich beendet. Mit den Ergebnissen der Auswertung ab Oktober 2013 werden erstmalig Aussagen möglich sein, über welche Kompetenzen die erwachsene Bevölkerung verfügt und wie sie diese im Alltag und im Beruf nutzt.

»Sie erhalten zwei Packungen Kaffee zum Preis von einer – wie groß ist Ihre prozentuale Ersparnis?« »Bestimmen Sie auf einem Stadtplan den kürzesten Weg von A nach B!« Über 5.000 Personen zwischen 16 und 65 Jahren gaben in den letzten acht Monaten deutschlandweit Antworten auf Fragen dieser Art, um die Alltagsfertigkeiten der erwachsenen Bevölkerung im Rahmen der internationalen Studie PIAAC zu untersuchen. Von Sommer 2011 bis Frühjahr 2012 waren rund 130 Interviewerinnen und Interviewer vom Umfrageinstitut TNS Infratest im Einsatz. Abgefragt wurden drei grundlegende »Kompetenzdomänen«, die laut Projektbeschreibung »zur erfolgreichen Teilnahme an der Gesellschaft und insbesondere am Berufsleben notwendig sind«. Dies sind Lesekompetenzen (Literacy), alltagsmathematische Kompetenzen (Numeracy) und Problemlösefähigkeit mithilfe von PC und Internet. Während die ersten beiden Bereiche grundlegende Kompetenzen abfragen, soll das dritte Element »Aussagen über die Anpassung der Bevölkerung an Anforderungen des 21. Jahrhunderts« ermöglichen. Die Befragung umfasst mindestens eine 60-minütige Kompetenzerhebung und eine anschließende Hintergrundbefragung, in dem z.B. Fragen zur Ausbildung und zum Beruf gestellt werden.

Alltagskompetenzen

PIAAC ist eine von der OECD initiierte Studie zur Untersuchung von Alltagskompetenzen Erwachsener und wird international vergleichend in 25 Ländern weltweit und in Deutschland von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften durchgeführt. Für Projektleiterin Prof. Dr. Beatrice Rammstedt liegt das Hauptproblem darin, vergleichbare Daten angesichts der kulturellen Unterschiede der verschiedenen beteiligten Länder zu gewinnen. Daher hat jedes Land auf Basis eines gemeinsamen Rahmens einen nationalen Fragebogen entworfen. Außerdem wurde ein einheitliches Manual von rund 300 Seiten entwickelt, in dem detailliert die Befragungsmethode festgelegt ist. Nach dem erfolgreichen Abschluss der Feldzeit am 31. März 2012 steht nun die Datenaufbereitung, die Ein-

bindung der Daten in einen internationalen Datensatz und die finale Auswertung an. Ab Oktober 2013 werden dann die Daten und Ergebnisse der Öffentlichkeit vorgestellt und zugänglich gemacht.

Die Ergebnisse von PIAAC werden wichtige Entscheidungsgrundlagen für die Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik liefern sowie Hinweise darauf geben, inwieweit Bildungsangebote verbessert werden müssen, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den zukünftigen Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen.

DIE startet PIAAC-Studie über Ältere

Nur in Deutschland startete jetzt eine eigene, angegliederte PIAAC-Studie für ältere Erwachsene. Von Mai bis August 2012 werden mindestens 1.300 zufällig ausgewählte Personen im Alter zwischen 66 und 80 Jahren befragt. Für die bundesweite Durchführung sind das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in Bonn und die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) verantwortlich.

50

Datenbanken wichtig für die Teilnahmeentscheidung

Weiterbildungsdatenbanken spielen eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot. Das ist eines der vielen Ergebnisse der Anfang 2012 zum zehnten Mal durchgeführten Online-Umfrage des InfoWeb Weiterbildung (IWWB). Demnach nehmen 18 Prozent der Nutzerinnen und Nutzer von Weiterbildungsdatenbanken aufgrund der gefundenen Informationen anschließend an einem Kurs teil. Bei regionalen Datenbanken sind es sogar 20 Prozent. Damit sind Weiterbildungsdatenbanken auch aus der Sicht der Veranstalter ein wichtiges Marketinginstrument.

Die Umfrage ergab weiterhin, dass 57 Prozent der Nutzerinnen und Nutzer der Datenbanken in den letzten zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen haben. Im Durchschnitt der erwachsenen Bevölkerung waren dies nur 42 Prozent. Zudem hat sich das Internet als wichtigstes Medium für die Suche nach Weiterbildungsveranstaltungen etabliert: Neben der Suche in den Datenbanken nutzen 85 Prozent der Befragten Suchmaschinen für die Kurssuche. 79 Prozent informieren sich unmittelbar auf den Webseiten der Weiterbildungsanbieter.

In Schulnoten wurden die Weiterbildungsdatenbanken bei zehn Bewertungskriterien im Schnitt wie in den Vorjahren mit der Note 2,4 bewertet. Die regionalen Datenbanken schnitten mit der Note 2,2 besser ab als die überregionalen Angebote (2,5). Mit 1,9 erhielt das Bildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern wie in den Vorjahren die beste Note.

Familie 2020: Verbraucherschutz und Medienkompetenz

Fachtagung im Bonifatiushaus in Fulda

Zentrale Aufgabe für Politik, Gesellschaft und Bildung muss in Zukunft die Vermittlung von Medienkompetenz für alle sein. Darin waren sich die rund 40 Teilnehmenden der Fachtagung »Familie 2020: Verbraucherschutz und Medienkompetenz« im Bonifatiushaus in Fulda einig. Der Erwerb dieser Kompetenz sei für Jugendliche wie für Erwachsene und Senioren notwendig, um die positiven, aber auch negativen Seiten der digitalen Angebote im Netz zu erkennen.

Unterschiedlich sind die Ansätze und Vorschläge aus dem Kreis der Expert/-innen und Teilnehmenden, wie die Vermittlung von Medienkompetenz gelingen kann: So wird u.a. gefordert: die Einführung der Medienkompetenz als Pflichtfach in der Lehrerbildung, die Einführung eines entsprechenden Unterrichtsfaches im Schulalltag, gemeinsame Pflichtveranstaltungen für Eltern- und Schüler/-innen zum Themenfeld Medienkompetenz oder die Stärkung der außerschulischen Bildung durch zusätzliche Personalstellen. Bundestagsabgeordneter Dr. Peter Tauber, Mitglied der Enquetekommission »Internet und digitale Gesellschaft«, gab der Fachtagung in einer Videobotschaft aus Berlin einen inhaltlichen Impuls und forderte ein »Recht auf Medienkompetenz« für jeden. Für einen Jugendschutz im Netz gebe es aus seiner Sicht keine »große Lösung«, diese müsse »miteinander« im Netz gefunden werden. Notwendig sei hierzu das Gespräch mit den großen Internetplattformen wie u.a. Facebook und Google. Verbote und Netzsperrungen seien eher ungeeignete Mittel.

Für alle Vorschläge gilt jedoch aus Sicht der Teilnehmenden und der Fachleute: Hierzu werden zusätzliche finanzielle Mittel in den Kommunen, Ländern und im Bund erforderlich sein. Gefragt sei – so der Tenor der Teilnehmenden –

nicht die Bildungslandschaft, sondern in den kommenden Monaten vor allen Dingen die Politik.

Mit der Fachtagung in Fulda setzte das Bonifatiushaus seine Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland (AKSB), der LPR Hessen – Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien und dem MUK Hessen – Institut für Medienpädagogik und Kommunikation fort. Begonnen hatte die Kooperation im vergangenen Jahr mit der Tagung »Familie 2020: Aufwachsen in der digitalen Welt«. Rechtzeitig zur zweiten Fachtagung erschien hierzu die gleichlautende Dokumentation beim Barbara Budrich Verlag, die Familien eine erste Orientierungshilfe in der digitalen Welt geben soll. 2013 soll die Kooperation mit einer weiteren Fachtagung in Fulda fortgesetzt werden.

Markus Schuck

Europäisches Bildungsprogramm in Deutschland: Bestes Jahr

Deutlich gesteigerte Mobilitätszahlen, mehr geförderte Partnerschaften, vielfältige Themen: Bildung hat in Europa Konjunktur. Die Nationalagentur (NA) beim Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) blickt nach eigenen Angaben auf das bisher erfolgreichste Jahr seit Beginn des Europäischen Programms für lebenslanges Lernen (PLL) zurück.

2011 war aus Sicht der NA das bisher beste Jahr seit Beginn des Programms. Das von der EU-Kommission bereitgestellte Budget für Leonardo da Vinci (berufliche Bildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung) stieg im Vergleich zu 2010 um 16,1 Prozent oder 5,9 Millionen Euro. 2012 sei eine weitere Steigerung um ca. 11 Prozent absehbar. Häufig genutzt werden die »Lernpartnerschaften« innerhalb des Grundtvig-Programms. Es gingen 283 Anträge ein, wovon 142 Projekte starten konnten, was allerdings ein Rückgang von ca. 15 Prozent gegenüber dem Vorjahr bedeutet (www.na-bibb.de).

Europa im Fokus der katholischen Bildungsarbeit

»Mobilität ist nicht alles«, betonte die Aachener Europaabgeordnete Sabine Verheyen und kritisierte damit die Konzeption der neuen Generation der EU-Bildungsprogramme, die ab dem Jahr 2014 in Kraft treten soll. In einem Gespräch in Brüssel mit rund 20 Expertinnen und Experten der katholischen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung stellte sie sich Fragen rund um die EU-Bildungspolitik.

Die Teilnehmenden – darunter KBE-Bundesgeschäftsführerin Andrea Hoffmeier – waren nach Brüssel gekommen, um bei der Fachtagung »Europa der Generationen« des Europabüros für katholische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung Informationen aus erster Hand bei EU-Kommission, EU-Parlament und Lobbyvertretungen zu erhalten. Besonderes Interesse galt dabei dem Stand der Beratungen für die Programme JUGEND Aktion und das Programm für lebenslanges Lernen.

Kritik am EU-Programmwurf ließ auch Gina Ebner, Generalsekretärin der Europäischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (EAEA), in ihrem Vortrag zur Lobbyarbeit auf europäischer Ebene deutlich werden: Nicht nur die Jugendvertretungen würden grundlegende Änderungen des EU-Programmwurfs fordern, sondern auch die Erwachsenenbildung erwarte eine deutlich andere Schwerpunktsetzung in der Programmstruktur. In ähnlicher Weise habe sich die Förderation der Katholischen Erwachsenenbildung (FECCA) in ihrer jüngsten Stellungnahme geäußert (s. EB 1/2012).

Katholische Akademie Trier wird endgültig geschlossen

Proteste ohne Erfolg / Fachstellen bleiben erhalten

Die Katholische Akademie Trier wird zum Jahresende geschlossen. Damit bestätigte der Trierer Bischof Ackermann auf einer Pressekonferenz Anfang März endgültig seine Ankündigung aus dem Jahr 2010. Der Bischof und Generalvikar Dr. Georg Holkenbrink stellten die Ergebnisse sogenannter »Klärungsprozesse« im Rahmen des Kostensenkungsbeschlusses des Bistums Trier vor. Dieser Beschluss vom Oktober 2010 sieht vor, dass das Bistum seine Ausgaben dauerhaft um 40 Millionen Euro senken soll. Bis Ende 2016 soll eine Kostensenkung um 30 Millionen Euro erreicht werden. Hintergrund ist die Tatsache, dass die Haushalte des Bistums in den vergangenen Jahren nur durch Entnahmen aus der Rücklage in Millionenhöhe ausgeglichen werden konnten. Die Maßnahmen aus den insgesamt zwölf Klärungsprozessen sollen gut 5,5 Millionen Euro zu der angestrebten Kostensenkung beitragen. Allein durch die Schließung der Akademie spart das Bistum jährlich eine Dreiviertelmillion Euro. Das Robert-Schuman-Haus bleibt als Bildungs- und Gästehaus des Bistums Trier bestehen. Auch die Fachstellen

für Erwachsenenbildung sind entgegen der ersten Planung nicht von der Schließung betroffen. Der Bischof begründete die Entscheidung damit, dass die Katholische Akademie »mit ihrem thematisch sehr breit gestreuten Angebot nicht zu der Neuausrichtung der Erwachsenenbildung passt, wie wir sie im Bistum Trier anheben wollen«. Bei dieser Neuausrichtung spiele die Ehrenamtsförderung eine zentrale Rolle. Zudem solle auch in die Kirchengemeinden und ihre Verwaltung investiert werden. Ziel sei es, die Verantwortlichen in der Seelsorge vor Ort von Verwaltungsaufgaben zu entlasten.

Neuer Bildungsverbund

Ab 2013 wird es im Bistum Trier einen Bildungsverbund mit drei Funktionen geben: Die Sicherstellung eines flächendeckenden Angebots der Erwachsenenbildung im Bistum mit stärkerer Präsenz in den Großstädten, eine Ausrichtung an den Schwerpunkt »Arbeit und Schöpfung« sowie drittens die Unterstützung des Ehrenamts. Die Erwachsenenbildung (KEB) wird

unter dem Leitmotto »Bildung für ein gelingendes Leben« zum 1. Januar 2013 neu positioniert. Dazu wird eine zusätzliche Fachstelle Mittelmosel mit Sitz im Raum Cochem geschaffen. Über die bereits heute bestehenden Angebote der Ehrenamtsförderung hinaus wird der Bildungsverbund in Zusammenarbeit mit dem neu entstehenden Arbeitsbereich »Ehrenamtsentwicklung« seine Angebote für Ehrenamtliche ausbauen.

Tabubruch Schließung

Der Verein der Freunde und Förderer der Katholischen Akademie Trier kritisiert die Schließung der Einrichtung durch das Bistum als »Tabubruch«, da das Bistum Trier als erstes Bistum in Deutschland eine solche Einrichtung für überflüssig hält und schließt. Ebenso kritisch sahen die Mitglieder und der Vorstand die quälende Länge des Klärungsprozesses für die Katholische Akademie und ihre Mitarbeitenden, der mitnichten von der Einbindung der Betroffenen geprägt gewesen sei, sondern kaum auf die Argumente der Akademiem befürworter einging. Enttäuscht reagiert auch der Wahlkreisabgeordnete für Trier und Trier-Saarburg, Bernhard Kaster. »Das ist ein falsches Signal, das die Kirche da setzt«, so Kaster. Gemeinsam mit vielen anderen Bürgern aus der Region Trier hatte sich der Parlamentarische Geschäftsführer der CDU/CSU-Bundestagsfraktion massiv für den Erhalt der Akademie eingesetzt, auch mit eigenen Vorschlägen wie etwa zur verstärkten Kooperation mit Bildungsträgern in der kommunalen Fortbildung. Nichts genutzt hat auch ein »politisches Nachtgebet« gegen die Schließung in der Akademiekapelle mit anschließendem Lichterzug zur Mariensäule in Trier. Als 2010 die ersten Pläne einer Schließung bekannt wurden, hat auch die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung eine Stellungnahme veröffentlicht, in der sie ihr Entsetzen über die Pläne zum Ausdruck brachte.



Katholische Akademie Trier

Bereicherung, kein Königsweg

Intensive Weiterbildung für ausländische Priester nötig / Fachtagung in der Akademie Klausenhof



Angeregte Diskussion mit Weihbischof Theising (3. v. li.)

VON PERSONEN

Mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande hat der Bundespräsident am 4. Mai 2012 Akademiedirektor **Dr. Florian Schuller** ausgezeichnet. Bayerns Ministerpräsident Horst Seehofer überreichte Orden und Urkunde anlässlich eines Empfangs in der Staatskanzlei. Florian Schuller, der seit dem Jahr 2000 Direktor der Katholischen Akademie Bayern ist, freute sich besonders, dass er das Bundesverdienstkreuz gerade am Festtag seines Namenspatrons, des heiligen Florian, bekam. »Ich nehme diese Auszeichnung gerne an und verstehe sie als Lob und Ansporn für die Arbeit der Katholischen Akademie«, sagte Florian Schuller. Ministerpräsident Seehofer würdigte die Arbeit Florian Schullers an der Spitze der Akademie: Die Katholische Akademie in Bayern habe eine überaus große überregionale Bedeutung. Sie sei eines der wichtigsten Zentren zur geistigen Integration der bayerischen und deutschen Gesellschaft und rage auch unter den anderen Katholischen Akademien in Deutschland sowie unter den vergleichbaren katholischen Einrichtungen im deutschsprachigen Raum heraus.

Der bisherige Leiter der Bildungseinrichtung Die Hegge, **Michael Gennert**, wird ab dem 1. Oktober 2012 die Leitung der Katholischen Landvolkshochschule Schorlemer Alst, Freckenhorst, übernehmen. Er löst den bisherigen Leiter **Johannes K. Rücker** ab, der am 30. April 2012 verabschiedet wurde. Rund 130 Gäste, darunter Vertreter von Bildungsstätten und Verbänden aus dem Bistum Münster und Politiker von der Landes- und Bundesebene sowie Dr. Alois Becker vom KBE-Vorstand waren zur Verabschiedung des scheidenden Direktors nach Freckenhorst gekommen. Rücker hatte in Bochum und Münster Wirtschaftswissenschaften studiert und war seit 1975 in der katholischen Erwachsenenbildung tätig, zunächst im Bistum Osnabrück bei den Sozialen Seminaren und seit 1991 im Bistum Münster. Dort leitete er bis 2006 die Abteilung Erwachsenenbildung und das Diözesanbildungswerk Münster, zu dem auch das frühere Bernhard-Otte-Haus als Tagungsstätte gehörte. Als bischöflicher Beauftragter vertrat Rücker das Bistum Münster im NRW-Landesvorstand der Katholischen Erwachsenen- und Familienbildung. Von 2000 bis 2006 war er zudem Vorsitzender der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Prof. Dr. Georg Scherer, ehemaliger Direktor der katholischen Akademie »Die Wolfsburg« (Bistum Essen), ist im Alter von 84 Jahren gestorben. Er war von 1964 bis zu seiner Emeritierung Professor für Philosophie an der damaligen Pädagogischen Hochschule Essen/Duisburg.

Schon seit vielen Jahrzehnten setzt die katholische Kirche Priester aus aller Welt für die Seelsorge in den Gemeinden ein. 2010 hat sich eine wissenschaftliche Studie erstmals mit dem Thema beschäftigt – und für viel Diskussion gesorgt. In der Akademie Klausenhof trafen sich jetzt auf einem Studientag unter der Leitung von Weihbischof Wilfried Theising rund 60 Teilnehmende aus ganz Deutschland, darunter Verantwortliche aus Diözesen und Gemeinden, Pfarrer und ausländische Priester, um den Dienst der »Priester aus der Weltkirche« näher zu betrachten.

Hierzulande arbeiten laut der Studie »Ausländische Priester in Deutschland« rund 1.300 ausländische Priester, davon die meisten in Bayern. Das Bistum Münster beschäftigt fünf Prozent Priester aus anderen Ländern. Die meisten kommen aus Polen und Indien. Der Autor der Studie, Prof. Karl Gabriel aus Münster, stellte zwei Typen vor, wie die Priester mit ihrer Aufgabe in Deutschland zurechtkommen. Die »globalen Priester« verfügen über hohe Sprachkompetenz und kulturelle Sensibilität und »eine charismatische Begabung«, während der Typus der »entsendeten Priester« oft überfordert ist und die Sprache nicht genügend beherrscht. Bei dieser Gruppe komme eine »geistliche Kommunikation« nicht immer zustande, manche erfüllen die Mindestanforderungen, etwa in verständlicher Sprache zu predigen, nicht. Die Schlussfolgerung für Gabriel: Der Einsatz von ausländischen Priestern ist kein »Königsweg«, um dem Priestermangel in Deutschland zu begegnen. Intensive Begleitung, eine gute Sprachausbildung, gezielte Vorbereitung und Auswahl könne die Situation verbessern. Er empfahl auch eine bessere Vernetzung mit der weltkirchlichen Arbeit in den Bistümern.

Laut Hauptabteilungsleiter Domkapitular Hans-Bernd Köppen hat man

im Bistum Münster die Studie zum Anlass genommen, einen Plan zu entwickeln, wie ausländische Priester eingesetzt werden können. Die Priester erhalten zunächst eine Sprachausbildung in der Akademie Klausenhof, die mit einem Abschluss entsprechend dem Niveau für die Zulassung an einer Hochschule endet. Das Bistum hat mit Pfarrer Becker im Klausenhof einen eigenen Priester abgestellt, der sich um die neuen ausländischen Priester kümmert, sowie einen weiteren »Mittelsmann« als Ansprechpartner in der Bistumsleitung. Außerdem durchlaufen die Priester Kurse in Pastoral, Rhetorik und Phonetik.

Vor allem die Sprache ist das A und O. »Wir verstehen ihn nicht, darum kommen wir nicht mehr«, zitierte Personaldezernent Domkapitular Prälat Helmut Wanka (Bistum Limburg) eine typische Reaktion von Kirchgänger/-innen. Das dürfe auf keinen Fall passieren. Viele Gemeindeglieder vermissen beim Einsatz ausländischer Priester auch den »Aufbruch in die neue Zeit«. Ausländische Priester sollten keine »teuer bezahlten Sonntagsaushilfen« sein. Ein schlechtes Image, gegen das sich Pater Tomichan Mattathiveliyil (Warendorf) entschieden zur Wehr setzte. »Wir sind keine schlecht gewartete Importware«, sondern ausländische Priester leisteten einen ernst zu nehmenden Dienst.

Die Vorsitzende des Diözesankomitees der Katholiken im Bistum Münster, Notburga Heveling, sah den Einsatz der ausländischen Priester kritisch. Sie zitierte typische Stimmen von Gemeindegliedern: »Das sind lebensverlängernde Maßnahmen alter Strukturen.« Sie wies darauf hin, dass das eigentliche Problem sei, dass der Priestermangel nicht durch andere Alternativen gelöst werde, etwa durch eine stärkere Einbindung von Laien oder die Frauenordination.

Die abschließende Podiumsrunde war sich einig: Auf allen Ebenen gibt es Verbesserungsbedarf, um die Bedürfnisse der Gemeinden ebenso wie die der zu uns kommenden Priester besser in Einklang zu bringen.

POSITION

Dr. Hartmut Heidenreich



Direktor des Bildungswerks der Diözese Mainz, als KBE-Vorstandsmitglied Vorsitzender der KBE-Kommission »Altenbildung« und Herausgebervertreter der »EB«

»Lernend altern und Altern lernen«

»Ja zum Alter!« lautete das Motto des 10. Deutschen Seniorentages in Hamburg. Und da Senioren eine immer größere Bevölkerungsgruppe werden, waren auch Bundespräsident Gauck und Bundeskanzlerin Merkel gekommen. Die Themen reichten von »Entfalten statt Liften« über »Alter neu erfinden« bis »Leben in Würde bis zum Ende«. Die konfessionellen Verbände hatten u.a. zu einem Ökumenischen Gottesdienst im »Michel« eingeladen.

Die KBE war auch da. Mit einem Stand, zusammen mit Misereor bzw. der Gruppe »Eine-Welt-Arbeit im 3. Lebensalter (ewa3)«. Mit dieser zusammen hatte die KBE vor einigen Jahren das Projekt »Globales Lernen im dritten Alter« aufgelegt. Diesmal standen zwei Originalkäftige aus Hongkong am Stand, in denen übereinandergestapelt sog. Cage People leben (müssen), ältere Menschen, die sich in der reichen Stadt anderen »Wohnraum« als diese zwei Quadratmeter im Drahtkäfig nicht leisten können.

Multiplikatoren/-innen kamen gezielt zum KBE-Stand, um sich über die Broschüren, Bücher und Projekte der KBE im Feld der Alters- und Generationenbildung zu informieren. Manche berichteten, dass sie von KBE-Projekten angestoßen selbst Initiativen begonnen haben.

Mit zwei Projekten war die KBE in Veranstaltungen vertreten: mit (dem abgeschlossenen) »Generationen lernen gemeinsam« (gemeinsam mit

dem Kolpingwerk) und mit dem neuen mekoFUN-Projekt. Bei Letzterem geht es um Metakognition, vereinfacht gesagt darum, sich bewusst zu machen, wie man seine Lernstrategien systematisch optimiert. Und das wiederum ist besonders für ältere Menschen von Bedeutung, um selbstständig und selbstbewusst leben zu können. Dass durch das entsprechende Training eine alltagsbezogene Kompetenzsteigerung erzielt werden kann, die auch Alters- und IQ-Unterschiede weitgehend aufhebt, faszinierte viele Teilnehmende am KLASSIK-Workshop »Besser denken – Probleme leichter lösen« und am KBE-Stand.

Eines sahen auch die Vertreter/-innen der Bundesministerien, mit denen wir gesprochen haben: dass die strikte 3-Jahres-Frist für Projekte flexibilisiert gehört. Wenn nämlich ein Projekt mit hohem Aufwand beantragt, langsam angelaufen, dann so richtig in Fahrt gekommen ist und nach drei Jahren auf null zurückgefahren werden muss, weil die Mittel enden, ist dies oft mitten im Prozess der »Sargnagel« fürs Projekt. Natürlich kann es nicht unbefristete Projekte geben, aber mehr Flexibilität sollte möglich sein. Hoffentlich können das die Bundesverbände, Ministerien und Politiker gemeinsam erreichen – und bald.

Manchmal läuft den Planern freilich der Alltag davon: Rollatoren gibt es bereits als Aktionsware beim Discounter. Wenn das die marktformige Reaktion auf den demografischen Wandel ist, was wäre für die Erwachsenenbildung und Kirche angemessen? Am »Ja zum Alter!« ist jedenfalls in beiden weiter zu arbeiten. »Wir müssen heute lernend altern und Altern lernen«, heißt es in der Abschlusserklärung des Hamburger Seniorentages. Der KBE-Vorstand hat dazu gerade eine Aufforderung der KBE-Kommission Altenbildung verabschiedet: »Alter in der Kirche großschreiben!«

Infos: www.kbe-bonn.de

Start des neuen KBE-Projektes mekoFUN

KBE-Geschäftsstelle sucht Mitwirkende

Das Konzept des metakognitiv fundierten Lernens hat sich in dem Pilotprojekt KLASSIK bei älteren Lernern und bei Lernenden mit eher niedrigen Intelligenzwerten eindrucksvoll bewährt. Viele von ihnen konnten auf einer vierstufigen Kompetenzskala nach ca. 30-stündigem Training einen Leistungsgewinn um ein bis zwei Stufen gegenüber der Vergleichsgruppe erzielen. Der Kern der Untersuchung lag in der Beschäftigung mit Aufgaben aus dem Alltag, die den Umgang mit Texten sowie numerischen und ikonischen Darstellungsformen auf zunehmend komplexerem Niveau erforderten.

In Grundbildung verankern

Das im April gestartete Projekt mekoFUN verfolgt das Ziel, metakognitiv fundierte Bildungsarbeit verbindlich in der Grundbildung zu verankern. Dies geschieht in drei Schritten:

- Lehrkräfte, Kursleitende und Trainer, die im Bereich der Grundbildung tätig sind bzw. mit Lernschwächeren arbeiten, werden mit der Neuen Didaktik vertraut gemacht.
- Die Tragfähigkeit des Ansatzes metakognitiv fundierten Lernens wird in einem größeren Feldversuch validiert, bei dem speziell mit Zielgruppen aus dem unteren Kompetenzbereich gearbeitet wird.
- Abschließend erfolgt auf der Grundlage der Auswertung aller erfassten Daten die Erarbeitung von Schlussfolgerungen für die Bildungspraxis.

Das Konzept des metakognitiv fundierten Lernens wird im Rahmen eines größeren Feldversuchs mit insgesamt ca. 500 Teilnehmenden in der Versuchsgruppe und ebenso vielen in der Vergleichsgruppe überprüft. Die wissenschaftliche Leitung hat Prof.

Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München, und gefördert wird das Projekt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Wir suchen nun Kursleitende/Einrichtungen, die sich ab dem 3. Quartal 2012 in der Neuen Didaktik schulen lassen und sie zum Einsatz bringen, sowie Kursleitende/Einrichtungen, die Kurse als Vergleichsgruppen untersuchen lassen. Ein Honorar bzw. eine »Aufwandsentschädigung« ist vorgesehen, die Vergleichsgruppen teilnehmenden erhalten ebenfalls ein kleines Entgelt. Aber auch so sind wir überzeugt, dass es sich für die Ein-

richtungen lohnt mitzumachen: Die Ergebnisse von KLASSIK weisen auf einen großen Mehrgewinn für alle Beteiligten hin.

Der Artikel »mekoFUN für die Grundbildung – Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten« in diesem Heft geht näher auf das neue KBE-Projekt ein. Eine detaillierte Ausschreibung zu mekoFUN wird auf Anfrage zugesendet. Auch für Rückfragen steht die Koordinatorin des Projektes, Dipl.-Psych. Astrid Lambert, gerne zur Verfügung (Tel.: 0228/90247-15; lambert@kbe-bonn.de).

Basiswissen Theologie

Kooperationsvertrag unterschrieben

Am 16. April 2012 wurde in Würzburg der Kooperationsvertrag zwischen der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durch Dr. Bertram Blum (Vorsitzender) und Theologie im Fernkurs (ThiF) durch Dr. Thomas Franz (Stv. Direktor der Katholischen Akademie Domschule) unterschrieben. Die Prüfungsordnung des gemeinsam entwickelten Kurses »Basiswissen Theologie für Erwachsenenbildner/-innen« wurde Anfang des Jahres 2012 vom ständigen Rat der Deutschen Bischofskonferenz genehmigt.

Fernkurs

Der Kurs richtet sich an hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung, die über keine theologische Qualifikation verfügen. Auf Befürwortung der Einrichtung können auch Honorarmitarbeiter/-innen den Kurs absolvieren. Er ist angelegt als Fernstudium. Die Studieninhalte

dieses speziellen ThiF-Kurses ergeben sich aus den genuinen Aufgaben- und Themenfeldern der katholischen Erwachsenenbildung, orientierend an den vier theologischen Traktaten: biblische Theologie, Gotteslehre und Christologie, Ekklesiologie, Ethik einschließlich Anthropologie. Für die Absolventen des ThiF-Kurses schließt sich ein fakultatives Hospitationsprogramm bei einer KBE-Mitgliedereinrichtung an. Die Auswahl der zu hospitierenden Einrichtung richtet sich nach dem beruflichen Einsatzfeld des Bewerbers (z.B. wirtschaftsethische und kulturelle Erwachsenenbildung, politisch-soziale Bildung etc.). Art und Umfang der Hospitation werden auf den individuellen Bedarf zugeschnitten. Die Mitglieder der KBE-Kommission Theologie, Glaube, Bildung fungieren hierbei als Tutoren/-innen. Bei erfolgreichem Abschluss des Kurses wird ein Zeugnis ausgestellt. www.fernkurs-wuerzburg.de/studienangebote/basiswissen-theologie-fuer-erwachsenenbildner-innen.html

Großes Interesse für katholische Erwachsenenbildung

KBE mit vielen Aktion auf Katholikentag in Mannheim vertreten

Bei seinem Besuch am Stand der katholischen Erwachsenenbildung beim 98. Deutschen Katholikentag in Mannheim zeigte sich Bundesinnenminister Dr. Hans-Peter Friedrich beeindruckt von dem Bildungsangebot der katholischen Erwachsenenbildung. Besonders im Bereich der interreligiösen und politischen Bildung leisten aus seiner Sicht die Träger der katholischen Erwachsenenbildung einen wertvollen Beitrag für die Zukunftsfähigkeit einer pluralen Gesellschaft. Neben dem Bundesinnenminister besuchten weitere Persönlichkeiten aus Politik und Kirche den Stand: die Bischöfe Gebhard Fürst, Franz-Josef Bode, Wolfgang Bischof, Wolfgang Ipolt und Heinz Josef Algermissen, Bundestagspräsident Dr. Norbert Lammert, Ministerpräsident Winfried Kretschmann, Bündnis 90/Die Grünen, SPD-Bundesvorsitzender Sigmar Gabriel, der Erste Parlamentarische Geschäftsführer der Bundestagsfraktion Bündnis90/die Grünen, Volker Beck, sowie die Bundestagsabgeordneten Marie-Luise Dött und Michael Hartmann. Am Stand konnten die rund 3.000 Besucher Moscheen, Synagogen und katholische Kirchen in 3-D-Rundgängen kennenlernen. Dies ermöglichte einen direkten interreligiösen Dialog am Stand. Die drei Träger – neben der KBE waren dies die Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke (AKSB) und die katholischen Akademien in Deutschland – zogen ein positives Resümee des ersten gemeinsamen Auftritts: »Die vielen Gespräche haben uns wieder gezeigt: In einer freiheitlichen Demokratie und einer zukunftsfähigen Kirche gibt es einen hohen Bedarf an Bildungsangeboten.«

AKSB und KBE organisierten außerdem eine Werkstatt »Social Web: Virtualität und Inszenierung« und eine Podiumsdiskussion zum Thema »Christliches und muslimisches Engagement« (in Kooperation mit der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart). Außer-



KBE-Bundesgeschäftsführerin Andrea Hoffmeier begrüßt Innenminister Friedrich (v. li.). Mit auf dem Foto: Prälat Dr. Peter Klasvagt (Vorsitzender des Leiterkreises der Katholischen Akademien in Deutschland) und Bernward Bickmann (Vorsitzender AKSB)

dem führte der Verband der katholischen Akademien in Deutschland eine Podiumsdiskussion zum Thema »Engagiertes Christentum in religionsloser Gesellschaft?« durch.

Die KBE und die Katholische Elternschaft Deutschland (KED) luden zu einem Podium zum Thema »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen! Eltern, Schule, Erwachsenenbildung – Partner für gelingende Bildung?« ein. Dort forderten KBE und KED eine Qualifizierungsoffensive zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Kindern und Eltern. Das Thema Elternarbeit müsse in der Lehrerbildung und in der Schulpraxis einen deutlich größeren Stellenwert haben, betonte insbesondere der Schulpädagoge Prof. Dr. Werner Sacher.

Keine Bildung ohne Bindung

»Ein Kind wächst nicht durch Sanktionen oder indem ihm ständig Defizite vorgehalten werden«, konstatierte Jürgen Leide, Pädagogischer Leiter der St. Benno Schule in Dresden. Seine Quintessenz: »Keine Bildung ohne Bindung«. Aber dies wolle gelernt sein. Vor diesem Hintergrund wurde u.a. das Bildungsangebot »KidS – Kess in der Schule« für Lehrkräfte vorgestellt. Damit kann das Schulprofil geschärft und die Erziehungsgemeinschaft von

Eltern und Lehrkräften gestärkt werden. Für Eltern wies Dr. Hartmut Heidenreich vom Vorstand der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) auf den Elternkurs »kess – Abenteuer Pubertät« hin. Pater Klaus Mertes SJ, Kollegsdirektor St. Blasien, stellte klar, dass die Schule Partner für Elternbildungsangebote benötige. Weihbischof Ulrich Boom von der Schulkommission der Deutschen Bischofskonferenz machte deutlich, dass die leistungsunabhängige Wertschätzung insbesondere für katholische Schulen gelten müsse.

Und Marie-Theres Kastner, Bundesvorsitzende der KED, bezog dies auch auf die Elternvertreter: »Gerade katholische Eltern sind aufgefordert, alle Eltern bei der schulischen Mitwirkung einzubinden.« Die Mehrheit der Beteiligten lehnte eine verpflichtende Elternbildung ab. Thomas Thomer vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend betonte, es sei wichtig, Eltern dort abzuholen, wo sie sind. Als Beispiel nannte er das Programm »Elternbegleitung plus«. Der Ausbau der Qualifizierung von Lehrkräften und Eltern für eine gelingende Erziehungspartnerschaft ist notwendig, damit kein Kind in der Schule scheitert, darin war sich das Podium einig. Katholische Schulen sollten hierbei Vorreiter sein.

Knotenpunkt für das Ehrenamt

»Ehrenamtpapier« und Vorstandswahlen / Dr. Bertram Blum verabschiedet

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) spricht sich in einem Positionspapier, das auf ihrer Mitgliederversammlung in Mainz verabschiedet wurde, dafür aus, durch klare organisatorische und politische Rahmenbedingungen die Stellung von Ehrenamtlichen zu verbessern. Der katholischen Erwachsenenbildung kann dabei eine zentrale Rolle als Ort der Begleitung und Qualifizierung der Freiwilligen zukommen.

Ehrenamt zentral für Zukunft von Kirche

Das Ehrenamt sei zentral für die Zukunft von Kirche und Gesellschaft und müsse darum auf allen Ebenen wesentlich besser unterstützt werden. Dazu zählen geeignete Angebote der Qualifizierung, Genehmigung von Sonderurlaub für ehrenamtliche Arbeit oder eine Anerkennung der erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen durch eine Berücksichtigung im Deutschen Qualifikationsrahmen. Die KBE will sich in Zukunft stärker dafür einsetzen, dass die Bundesregierung bei gesetzlichen Vorhaben die Ehrenamtlichkeit besser im Blick hat: »Gesetze müssen im Vorfeld auf ihre Auswirkungen auf das Ehrenamt überprüft werden«, so Geschäftsführerin Andrea Hoffmeier. »Viele Gesetze haben in den letzten Jahren unerfreuliche Auswirkungen auf die Ehrenamtlichen gehabt, indem sie zu einer stärkeren Bürokratisierung oder zur Verknappung von Zeitressourcen beigetragen haben, wie z.B. die Ausgestaltung der Master-Bachelor-Studiengänge.« Ebenfalls forderte die KBE eine effektive Unterstützung der Infrastruktur einschließlich der Träger, die sich im Bereich Ehrenamt engagieren. Der Appell an die eigenen Reihen und an die Verantwortlichen in der Kirche lautet, mit eindeutigen

Regelungen bzw. einer »Kultur des Ehrenamtes«, im Sinne eines Freiwilligenmanagements, das Ehrenamt zu fördern.

Eine zentrale Rolle können nach Ansicht der KBE die Erwachsenenbildungseinrichtungen spielen, insbesondere in den Bereichen Aufnahme und Planung von Freiwilligentätigkeit, Qualifizierung und Kompetenzvermittlung, Stärkung und Motivation sowie Qualifizierung von Hauptberuflichen. Die katholische Erwachsenenbildung bietet sich daher – bei entsprechender Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen – »als ein kirchlicher Knotenpunkt für Bildung rund ums Ehrenamt an«, sagte Andrea Hoffmeier.



Dr. Bertram Blum bei seinem letzten Tätigkeitsbericht vor der Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung wählte außerdem einen neuen Vorstand: Stellvertretende Vorsitzende sind der AKSB-Vorsitzende Bernward Bickmann und Elisabeth Vanderheiden (Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V., Mainz). Als Beisitzer wurden gewählt: Matthias Berg (Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg), Prof. Dr. Ralf Bergold (KSI, Bad Honnef), Dr. Joachim Drumm (Bischöfliches Ordinariat Rottenburg-Stuttgart) und Ludger Nagel (Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V., Magdeburg). Die Position des Vorsitzenden bleibt zunächst vakant.

Während eines gemeinsamen Abends, zu dem auch weitere ehemalige Vorsitzende und Geschäftsführer gekommen waren, verabschiedeten die KBE-Mitglieder ihren bisherigen Vorsitzenden Dr. Bertram Blum mit viel Applaus. 24 Jahre war er im Vorstand – 6 davon als Vorsitzender – und hat in dieser Zeit den Verband mit viel Sachverstand und Geschick durch schwierige Zeiten geführt. Ebenfalls mit großem Dank verabschiedet wurden die Vorstandsmitglieder, die nach vielen Jahren des Engagements nun mehrheitlich aus Altersgründen nicht mehr im Vorstand vertreten sind: Dr. Hartmut Heidenreich, Dr. Alois Becker, Franz-Josef Volmert und Domkapitular Dr. Helmut Gabel.



Der neue Vorstand (v. li.): Prof. Dr. Ralf Bergold, Ludger Nagel, Bernward Bickmann, Andrea Hoffmeier (Bundesgeschäftsführerin), Matthias Berg, Elisabeth Vanderheiden, Dr. Joachim Drumm

Sebastian Lerch, Andrea Döring

Wie lange soll lebenslanges Lernen dauern?

Überlegungen zur Altenbildung in Deutschland und Ungarn

Der Beitrag fragt nach den Bedingungen von Lernen im Alter, diskutiert die Zielperspektiven Gesundheit sowie Lebensqualität und bezieht dabei die Debatte der ungarischen Erwachsenenbildung ein. Zentrale Frage ist, inwieweit sich Altenbildung in Deutschland und Ungarn perspektivisch und inhaltlich verändern muss, um einen nachhaltigen Beitrag für lebenslanges Lernen zu leisten.

Das Postulat des lebenslangen Lernens ist ein Appell an Staat, Gesellschaft, Erwachsenenbildung und jeden Einzelnen. Das Lernen selbst (oder die bewusste Entscheidung, nicht zu lernen) ist jedoch eine subjektive Leistung des Individuums. Damit treffen gesellschaftliche Erfordernisse des Lernens auf individuelle Bedürfnisse, Erwartungen und Motive.

Stellenwert der Altenbildung in Deutschland und Ungarn

Aus einem Reisebus steigen lebensfrohe, gesunde, interessierte und aktive Rentner/-innen, die ein gutes Leben im Alter verkörpern. Realität oder Zukunftsvision? Gibt es eine Nachfrage nach neuen Informationen und an-

spruchsvoller Freizeitgestaltung? Die Antwort lautet eindeutig »ja«. ¹ Auch Klára Bajusz weist auf die Bedeutung des Lernens im Alter hin: »Wenn wir die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens ernst nehmen, dann können wir die Bedürfnisse und Ansprüche der nach der aktiven Zeit weiterhin lernmotiviert gebliebenen Erwachsenen nicht außer Acht lassen.« ²

Wie in Deutschland führen auch in Ungarn die Verbesserung der Lebensqualität insgesamt sowie die gestiegene Lebensdauer zu einem Wachstum der älteren Altersgruppen und damit zu dem Anspruch der Etablierung einer adäquaten Geragogikkultur. Die Notwendigkeit von Altenbildung ist in den ungarischen Theoriediskussionen unbestritten, und sie erfreut sich zunehmender Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zur wissenschaftlichen Beachtung lässt sich aber sowohl in der Bildungspolitik ³ als auch in der Praxis eine weitgehende Isolation von Initiativen und Konzepten erkennen, die auf fehlende institutionelle Koordination, geringe gesellschaftliche Beachtung und zu wenig verwendete Ressourcen zurückzuführen ist. Zenina Sági hat die Dichotomie der Situation von Altenbildung in Ungarn sehr treffend zusammengefasst: »Das Problem ist einerseits, dass wir nicht wissen, was wir mit unseren Alten anfangen sollten. Wir haben vergessen, sie als nützliche Gesellschaftswesen

zu betrachten, und behandeln sie als Kinder mit dem Unterschied, dass wir in den Kindern die Zukunft sehen. Diese Zukunft – zumindest unsere Zukunft – sollten wir auch in den alten Menschen realisieren.« ⁴ Andererseits werden das Desinteresse, die geistige Appetitlosigkeit und der Verfall der Neugier als großes Defizit des alten Menschen gesehen. ⁵

Bedingungen des Lernens im Alter

In wissenschaftlichen Debatten herrscht – auch vor dem Hintergrund der größer werdenden »Zielgruppe der lernbegierigen alten Menschen« ⁶ – sowohl in Deutschland als auch in Ungarn Konsens über die *Notwendigkeit einer neuen Betrachtungsweise* von Altenbildung. ⁷ Diese will neben sozioökonomischen Aspekten verstärkt den Aspekt der Lebensqualität aufnehmen.

Aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung (1) wird Altenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen und (2) auch die Zielgruppe »Alte« für die Weiterbildung neu zu definieren sein: Gegenwärtig bestimmen – zumindest in Ungarn – überwiegend die sogenannten »jungen Alten« (zwischen 55 und 64) bzw. »mittleren Alten« (zwischen 65 und 74) die Diskussionen im Bildungsbereich. Der Umgang mit der neuen Situation wird in Ungarn weder seitens der öffentlichen Meinung noch seitens der Regierung bisher adäquat behandelt – und dies obwohl bereits jetzt 20 Prozent der ungarischen Bevölkerung älter als 60 Jahre sind. Eine Möglichkeit, sich



Dr. Sebastian Lerch und Dr. Andrea Döring sind wissenschaftliche Mitarbeitende am Lehrstuhl für Erwachsenen- und Weiterbildung, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

den Veränderungen von Altenbildung und Erwachsenenbildung zu nähern, besteht im Zugang über sich neu ergebende Ziele von Lernen im Alter.

Gesundheit und Lebensqualität

Es lässt sich feststellen, dass die meisten »jungen alten Menschen« aus finanziellen Gründen eine berufliche Weiterbildung absolvieren; anderweitige Weiterbildungsangebote, die aus Gründen wie Selbstverwirklichung, Defizitkompensation oder Interesse besucht werden, werden eher von den »mittleren alten Menschen« in Anspruch genommen.⁸ Die nicht beruflichen Weiterbildungsangebote, die in Ungarn überwiegend in Kulturhäusern, in Deutschland in Volkshochschulen angeboten werden, konzentrieren sich weitestgehend auf drei Bereiche, die für das Erhalten von Schlüsselfähigkeiten und Selbstgestaltungskompetenzen Sorge tragen: 1. Prävention, 2. Freizeitgestaltung und 3. Erhalt/Verbesserung bestehender Kenntnisse.⁹ Diese Aufteilung stimmt mit der deutschen Praxis überein und begründet sich durch die Interessen und die Motivation der Lernenden.¹⁰

1. Prävention als Lernbegründung

Als erste Zielperspektive von Altenbildung kann Prävention und Gesundheit formuliert werden. Bildung hat hier vorwiegend den Anspruch, körperliche, geistige und seelische Befindlichkeiten aufrechtzuhalten. Der Fokus liegt auf Autonomie. Dementsprechend wird nach angemessener Unterstützung für ein weiterhin selbstbestimmtes Leben gesucht.¹¹ Es geht um den Erhalt von Mobilität, Gedächtnisleistung und seelischer Ausgeglichenheit. Das Ziel liegt in der Vorbereitung auf physische und seelische Veränderungen des Älterwerdens und des Alters.

2. Freizeitgestaltung als Lernbegründung

Es besteht ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status

(Bildung, Beruf, Einkommen) und Zeit- bzw. Aktivitätsstrukturen von Personen: »Je höher die formale Bildung, desto häufiger sind Aktivitäten im Ruhestand zu beobachten.«¹² Bildung rekurriert hier in erster Linie auf das Aktivsein des alten Menschen. So lässt sich feststellen, dass weiterbildungsaktive Menschen auch in anderen Lebensbereichen aktiver und geselliger sind, was sich wiederum positiv auf die Lebenszufriedenheit und damit auch auf die Gesundheit auswirkt. Im Mittelpunkt stehen das sinnvolle Ausfüllen von neu gewonnener Freizeit und das Ausleben von Kreativität.

3. Erhalt/Verbesserung bestehender Kenntnisse als Lernbegründung

Daneben ermöglicht der Zugewinn von unbesetzter Zeit das Auffrischen oder Entdecken von (neuen) Wissenshorizonten. Alte Menschen sind und werden motiviert, bestehende Kenntnisse, verborgene Potenziale oder neue Interessen weiterzuentwickeln. Freilich dient der Erhalt und das Verfeinern bereits vorhandener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse auch der »Aufrechterhaltung einer selbstständigen Lebensführung bis ins hohe Alter«¹³ (z.B. Umgang mit Internet, Bedienung von Fahrkartensystemen); aber es regt auch dazu an, bereits vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse (z.B. im Porträtzeichnen) wiederzubeleben und darin nach eigenen Interessen Schwerpunkte zu setzen.

Nach Arapovics »liegt das Geheimnis der ewigen Jugend in der physischen und geistigen Konstruktivität«¹⁴. Insgesamt geht es in allen drei dargestellten Zielkategorien um den Erhalt bzw. die Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen (innere und äußere, körperliche und geistige). Hier wird der Aspekt von Lebenskunst als reflektierter Lebensführung deutlich. Dies beinhaltet zugleich eine Reflexion von übergreifenden politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen ebenso wie die sinnvolle Gestaltung von Übergängen.¹⁵ Letzteres

ist sicher im Alter notwendig, wenn an Übergänge von Erwerbsarbeit in den Ruhestand, von Gesundheit zu Krankheit oder von Leben in den Tod gedacht wird. Lebenskunst meint den reflektierten Umgang mit diesen Gegensätzen und sucht nach Wegen, wie der alternde und alte Mensch mit und in diesen Spannungen leben kann, um schließlich aus seiner individuellen Perspektive formulieren zu können, dass er wieder, noch oder nun ein gelingendes Leben führt oder ein gelungenes gelebt hat.

Reichweite von Altenbildung

Jede Altersgruppe hat eine spezifische Nachfrage nach Bildung. Die Bildungsarbeit mit Senioren/-innen umfasst Vertiefung und Erweiterung. Einerseits kann das Ziel eine thematische Vertiefung in Bereiche sein, in denen Lücken bestehen, andererseits eine Horizonsweiterung über das Bekannte hinaus darstellen. Innerhalb dieser Dimensionen kann Erwachsenenbildung auf aktuelle und besondere Bedürfnisse eingehen, indem u.a. auch Alltagsschwierigkeiten bearbeitet werden.¹⁶ Aus andragogischer Sicht erfordert dies die Berücksichtigung dreier Aspekte: (1) die aktive Auseinandersetzung mit Lernbegründungen und Motivationskonstellationen, (2) die Frage nach der Professionalisierung sowie (3) die Institutionalisierung von Altenbildung.

1. Lernbegründungen

Aus den genannten Zielperspektiven von Altenbildung ist es nicht nur zulässig, sondern auch erforderlich, Ältere als Adressaten und Teilnehmende von Erwachsenenbildung mit ihren individuellen Bedürfnissen und ihren *subjektiven Lernbegründungen* ernst zu nehmen. Letzteres bedeutet (1) zum einen, neue *Perspektiven* in die Altenbildung aufzunehmen und u.a. die Lerngründe, -bedürfnisse, und -motivationen von Älteren sowie Lernhemmnisse gegenüber Weiterbildung zu berücksichtigen. Forschung und Praxis fokussieren in

dieser Perspektive das lernende Subjekt; (2) zum anderen befindet sich darin auch eine Neubestimmung des *Inhalts*: So müssen etwa in der Phase des Ruhestands neue Orientierungen gefunden werden. Genau das aber erfordert nicht nur den Mut der Subjekte, sondern auch ein Umdenken in der Erwachsenenbildung, indem sie den Blick vermehrt auf Sinnsuche und Wertstreben richtet. Freilich liegt das Bedürfnis nach Orientierung und Sinn grundsätzlich in der Natur des Menschen und ist nicht nur auf die Phase des Alters oder des Ruhestands beschränkt. Aber im Alter wird diese Notwendigkeit vordergründig, denn die Struktur gelebten Lebens zeigt sich im biologischen, gesundheitlichen, sozioökonomischen und seelischen Sinn mit all ihren positiven und negativen Erscheinungen. Die seelische Situation älterer Menschen korrespondiert mit einer »sozialen Entwertung des Alters und der damit zusammenhängenden Bedrängnis des älteren Menschen überhaupt«. Neben dem frühzeitigen Ausscheiden Älterer aus dem Erwerbsleben ist es die »soziale Entwertung des Alters« insgesamt, »die trotz eines gewachsenen Wohlstandes wirkmächtig ist und ein Krisensymptom unserer Zeit darstellt. Die Abwertung der älteren Generation gegenüber der jüngeren ist es, deren Auswirkungen bisher noch kaum hinreichend beachtet wurden.«¹⁷

2. Professionalisierung

Für die *Professionalisierung* von Altenbildung ergeben sich enorme Herausforderungen, die u.a. auch im gelingenden Umgang mit divergierenden Motivationskonstellationen von Weiterbildungsinstituten und Individuen ersichtlich werden. Mithilfe von impliziten Vergleichen lassen sich in Deutschland und Ungarn Übereinstimmungen in der individuellen Motivation bzw. Demotivation feststellen. Czigler gliedert *Motivation* aus Sicht der Zielgruppenorientierung in drei Facetten: die aktiven Lernenden, die sich auf hohem Niveau weiterbilden wollen; die anpassungswilligen Lernenden, die sich ihre Selbstorgani-

sationsfähigkeit und Selbstständigkeit in einer sich transformierenden Welt bewahren wollen; die lernungewohnten bzw. lernresistenten Lernenden, welche zwar keinen Anspruch auf Lernen haben, aber soziale Kontakte benötigen, um der Vereinsamung zu entkommen.¹⁸ Die individuellen Begründungen liegen meist in den früheren Lern(un)gewohnheiten und Interessen. Györgyi betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Aufklärung über das *informelle Lernen*. »Wenn die Menschen begreifen, dass sie in gewisser Weise ein Leben lang lernen, dann werden sie sich möglicherweise leichter in Weiterbildungsprogramme mit traditionellen Lernformen einschließen.«¹⁹ Es geht nicht darum, jeden »um jeden Preis zum Lernen zu bewegen, sondern darum, den Menschen, die lernen wollen, aber nicht wissen wo, die Gelegenheit zu bieten.«²⁰ Eine sich hieraus ergebende Folgefrage ist, inwieweit die Erwachsenenbildung die Verantwortung für die Motivation und das Motivieren des erwachsenen Lernalters trägt. Ein auffälliges Paradoxon zeigt sich anhand der Teilnehmerzahlen zwischen Männern und Frauen: Während das Lernbedürfnis bei Männern über 55 Jahre ca. 30 bis 40 Prozent höher ist als bei Frauen, sind drei Viertel der Teilnehmer in den Weiterbildungsprogrammen Frauen. Für die Zukunft der Altenbildung und ihre Programmplanung bedeutet dies, dass sich eine Feminisierungstendenz beobachten lässt, was wiederum auf eine Bildung mit besonderen, nämlich geschlechtsspezifischen Motivations- und Aktivierungselementen hinweist.²¹

3. Institutionalisierung

Neben der Professionalisierung ist die *Institutionalisierung* der ungarischen Altenbildung ein wesentlicher Bedingungsfaktor zur Aufwertung der dortigen Altenbildung, wobei ihre Ausrichtung noch nicht festgelegt ist. Es lassen sich zwei Lager der Diskussion um die Institutionalisierung ausmachen: (1) Einige Wissenschaftler, wie Szántó und Czigler, vertreten die

Meinung, dass für lernaktive Menschen eine Art »Elitebildung« (mit universitären Zügen) vorhanden sein sollte, während lernungewohnte, unmotivierte Menschen von anderen Einrichtungen und Institutionen aufgefangen werden müssen. (2) Andere, wie Györgyi, Csoma und Maróti, betrachten auch das frühere Lernen der lernungewohnten Menschen als solide Grundlage, auf welche Erwachsenenbildung bauen kann. Hier wird an Bildungsorganisatoren und -finanzierern appelliert, bildungsferne Menschen (z.B. mit niedrigschwelligem Angeboten) einzubeziehen.

Bilanz und Ausblick

Unbestritten ist, dass der Anteil alter Menschen in der Gesamtbevölkerung sowohl in Deutschland als auch in Ungarn zunimmt. Eine Folge für das jeweilige Bildungssystem besteht darin, eine institutionelle und angebotsorientierte Altenbildung zu etablieren. Diese dient dazu, Anpassungsdefizite ausgleichen und zugleich auf Zukunftsentwicklungen reagieren und Interventionsmöglichkeiten sichern zu können, um so für die Sinnverwirklichung im Alter zu sorgen.²² Franz Pöggeler fordert einen bildungs- und gesellschaftspolitischen Konsens und betont, dass die »Altenbildung [...] sowohl für Bildung *für* das Alter (als Vorbereitung auf dieses und als Begleitung des Prozesses im Altern) wie auch Bildung *im* Alter«²³ ist. Dies gilt sowohl für Deutschland als auch für Ungarn.

Es stehen momentan nur wenige Mittel und Methoden zur Verfügung, um dies zu ändern, da die Professionalisierung dieses Bereiches sich erst im Anfangsstadium befindet. Die Alterung der Gesellschaft ist unaufhaltbar, die demografischen Entwicklungen sind eindeutig: »Wir werden weniger, älter und bunter.«²⁴

Im Anschluss an die Aussage von Czigler am Anfang dieses Beitrags kann festgehalten werden, dass der Bedarf nach Altenbildung unumstritten ist. Ihre Realisierung dagegen wirft noch immer Fragen auf: »Soll-

te die Bildung im Alter nach dem integrativen Modell angelegt sein oder nach einem segregativen, also einer eigenen Weiterbildung für die Älteren?²⁵ Diese Frage kann zwar nicht eindeutig beantwortet werden, dennoch kann Erwachsenenbildung dafür sorgen, dass die Professionalisierung durch das Einbeziehen von ausgewählten geragogischen Elementen in die pädagogische Ausbildung zu einer fundierten »Geroedukation«²⁶ führt. Eine solche befähigt professionell ausgebildete »Geroandragogen«²⁷, in der jeweiligen Situation angemessen agieren zu können. Eine grundsätzliche Aufgabe von Erwachsenenbildung ist es daher, geeignete Methoden einer altersspezifischen Bildung zu entdecken und zu elaborieren²⁸, denn: »Ob die alternde Gesellschaft weiterhin den hohen Lebensstandard wird halten können wie bisher, wird vor allem eine Bildungsfrage sein.«²⁹ In beiden Ländern ist die Notwendigkeit erkannt, theoretische und praktische Umsetzungen sind auf den Weg gebracht. Wenn es aber gelingen soll, eine neue Alterskultur zu etablieren, muss dies nachhaltig geschehen.

Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in: Erdei, G. (Hg.) (2011): *Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben. Acta Andragogiae et Culturae* Serie, Nr. 23. Verlag: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, S. 520–534.

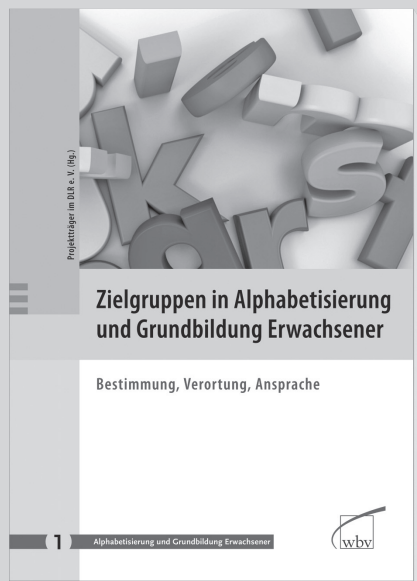
ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Czizler 2003, S. 41.
- 2 Bajusz 2009, S. 69. Zitate aus der ungarischen Literatur wurden von Andrea Döring ins Deutsche übersetzt.
- 3 Vgl. Maróti 2010.
- 4 Sági 2010, S. 31.
- 5 Vgl. Buda 1970; Zrinszky 1995.
- 6 Bajusz 2009, S. 69.
- 7 Ebenda.
- 8 Vgl. Györgyi 2003; Szántó 2003.
- 9 Vgl. Sági 2010.
- 10 Es muss dabei berücksichtigt werden, dass das Teilnehmerverhältnis in den einzelnen Bereichen unterschiedlich ausfällt und eine klare Abgrenzung zwischen den Bereichen nicht gezogen werden kann.
- 11 Vgl. Löckenhoff 2000.
- 12 Iller, Wienberg 2010.
- 13 Ebenda.
- 14 Arapovics 2006, S. 219.
- 15 Vgl. Lerch 2010, S. 138 f.
- 16 Vgl. Schöffter 2000.
- 17 Balkenohl 2002, S. 209.
- 18 Vgl. Czizler 2003, S. 47.
- 19 Györgyi 2003, S. 46.
- 20 Szántó 2003, S. 46.
- 21 Vgl. Friebe 2006, S. 4.
- 22 Vgl. Pöggeler 2000, S. 464.
- 23 Pöggeler 2000, S. 464.
- 24 Friebe 2007, S. 6.
- 25 Arnold/Brunhilde 2000, S. 21.
- 26 Boga 1991, S. 1.
- 27 Kocsis 2011, S. 2.
- 28 Vgl. Striker 2005 S. 99.
- 29 Kade 1994, S. 177.

LITERATUR

- Arapovics, M. (2006): »Véndiákok« – tanulni időskorban (»Alte Studenten« – Lernen im hohen Alter). *Humániszaladó* 5. S. 219–221.
- Arnold, B. (2000): *Geschichte der Altenbildung*. In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K. P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen. S. 17–33.
- Bajusz, K. (2008): *Az időskori tanulás (Lernen im hohen Alter)*. In: *Uj Pedagógiai Szemle (Neue Pädagogische Rundschau)* 3, S. 69–73.
- Balkenohl, M. (2002): *Lebenslanges Lernen. Anthropologische und theologische Perspektiven*. In: Paape, B. u.a. (Hg.): *Die Zukunft des lebenslangen Lernens*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien, S. 205–222.
- Boga, B. (1991): *Geroedukáció, mint az Európa Tanács kiemelt programja (Geroedukation, als Sonderprogramm des Europarates)*. In: *Egészségnevelés (Gesundheitserziehung)* 32, S. 298–303.
- Buda, B. (1970): *Szociálpszichológia a pályaválasztási tanácsadásról (Sozialpsychologie über die Berufsberatung)*. Pályaválasztási felelősök kézikönyve. Munkaügyi Minisztérium. Budapest.
- Czizler, I.; Györgyi, Z.; Csoma, Gy.; Maróti, A.; Szántó, I. (2003): *Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról (Rundtischgespräch über das Lernen im hohen Alter)*. In: *Uj Pedagógiai Szemle (Neue Pädagogische Rundschau)* 9, S. 41–48.
- Friebe, J. (2006): *Weiterbildung in einer alternierenden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung (Working Paper)*. DIE. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. www.die-bonn.de/doks/friebe/0801.pdf [Stand: 2010-12-09].
- Iller, C.; Wienberg, J. (2010): »Ältere« als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte? In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 10, 6/2010, S. 2–9.
- Kade, S. (1994): *Altersbildung. Lebenssituationen und Lernbedarf*. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. S. 177.
- Kocsis, Z. (2009): *Húszévesek tanulják az ötven pluszt (Zwanzigjährige lernen das fünfzig Plus)*. In: *Népszabadságonline (Zeitschrift Volksfreiheitonline)*. www.nol.hu [Stand: 2011-02-07].
- Lerch, S. (2010): *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld.
- Löckenhoff, U. (2000): *Der Beitrag der Sozialpädagog/innen in der Altenbildung*. In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K. P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen. S. 62.
- Pöggeler, F. (2000): *Lernen, alt zu werden: Die Zukunft der Altenbildung*. In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K. P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen. S. 464–476.
- Sági, Z. (2010): *Szabadidő, művelődés, tanulás időskorban (Freizeit, Bildung, Lernen im hohen Alter)*. In: www.idostanulas.eoldal.hu/cikkek/elemzes-kutatas/sagi-zenina-szabadido-muvelodes-tanulas-idoskorban [Stand: 2011-02-07].
- Schöffter, O. (2000): *Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens*. In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K. P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung – Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen. S. 81.
- Striker, S. (2005): *Időskorúak képzési igényei Európában (Bildungsansprüche von alten Menschen in Europa)*. In: *Felnőttképzési Kutatási Füzetek (Erwachsenenbildnerische Forschungshefte)*. Nationales Erwachsenenbildungsinstitut. S. 95–104.
- Zrinszky, L. (1995): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiájában (Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung)*. Okker Oktatási Iroda (Einführung in die Andragogik). S. 30–62.

Alphabetisierung und Grundbildung



Projektträger im DLR e.V. (Hg.)

Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Bestimmung, Verortung, Ansprache

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 1

2011, 280 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4710-2

ISBN E-Book 978-3-7639-4711-9

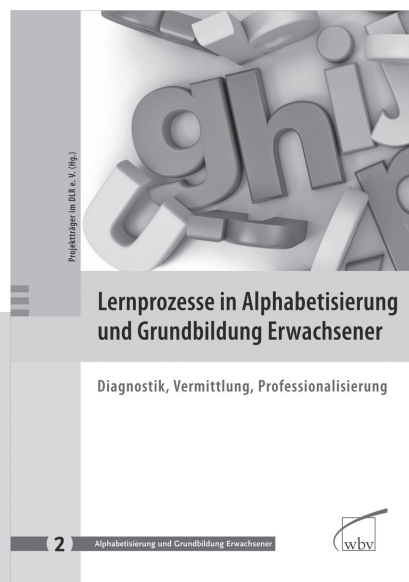
Best.-Nr. 6004139

Die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen ist auf den ersten Blick nur schwer zu erkennen. Wie grenzt man sie ein und wie geht man auf sie zu?

Das Buch beschäftigt sich mit der Erfassung und Beschreibung der Zielgruppe, um sie für Angebote der kompensatorischen Bildung zu öffnen.

Das Buch ist sehr empfehlenswert [...] für alle, die sich mit dem Thema Basisbildung für Erwachsene näher auseinandersetzen möchten.

BILDUNGSNETZWERK STEIERMARK



Projektträger im DLR e.V. (Hg.)

Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 2

2011, 312 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4712-6

ISBN E-Book 978-3-7639-4713-3

Best.-Nr. 6004140

Erwachsene Analphabeten stehen vor großen Lern- und Beteiligungshürden.

Lernangebote zur Alphabetisierung müssen daher die basalen Wahrnehmungsfähigkeiten der Teilnehmenden trainieren, Barrieren beim Lesenlernen abbauen und dabei die Biografien und Lernmotivationen berücksichtigen.

Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Projekte zur Weiterentwicklung der Professionalisierung von Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung: von der Barrierenbewältigung über die Diagnostik bis zur Evaluation von Lern- und Lehrmaterialien. Der Band schließt mit einem Ausblick auf die Professionalisierungsentwicklung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung.

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



Timm Helten

iCHANCE – informieren, aktivieren und motivieren

Kampagne des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung

Spätestens seit der »leo. – Level-One Studie« zur Literalität von Menschen im Alter von 18–64 Jahren wurde der Bildungsrepublik schwarz auf weiß bestätigt: 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland können allenfalls einzelne Sätze lesen oder schreiben.¹ Besonders bedenklich ist, dass jährlich ca. 60.000 junge Menschen die Schule ohne Abschluss verlassen und damit zur Risikogruppe gehören. Trotz Schulbesuchs fällt es ihnen schwer, Verträge zu lesen und zu verstehen, E-Mails zu schreiben oder schriftbasierte Automaten zu bedienen.

Wo geht's zum Lese- und Schreibkurs für Erwachsene?

Viele Volkshochschulen und andere Weiterbildungseinrichtungen bieten mittlerweile Alphabetisierungskurse an. Von den 7,5 Millionen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen besuchen weniger als 20.000 Menschen einen Lese- und Schreibkurs, wobei junge Erwachsene stark unterrepräsentiert sind.² Es gelingt häufig nicht, Betroffene anzusprechen und an ein Lese- und Schreibangebot längerfristig zu binden. Das hat verschiedene Gründe.

Ein Grund liegt in der Nutzung nicht zielgruppengerechter Kommunikationskonzepte bzw. -mittel. Zudem fehlen vielerorts auf junge Erwachsene abgestimmte Lernangebote bzw. Alphabetisierungskurse. Neben der Ansprache der Betroffenen muss auch das Alphabetisierungsangebot verbessert werden.

Weitere Gründe sind fehlendes Wissen über Hilfsmöglichkeiten und die

Tabuisierung von funktionalem Analphabetismus in der Öffentlichkeit. Viele Betroffene haben gelernt, mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen zurechtzukommen; sie bleiben unauffällig. Häufig fällt es selbst nahen Bekannten oder Verwandten nicht auf, dass eine Person Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hat. Funktionaler Analphabetismus ist in unserer Gesellschaft immer noch ein Tabu, das jedoch durch langfristige, breite und gezielte Informations- und Öffentlichkeitsarbeit durchbrochen werden kann.

iCHANCE: Gemeinsam für eine bessere Grundbildung

Mit der Kampagne iCHANCE³ geht der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. neue Wege in der Ansprache und Motivation junger Erwachsener. Nach erfolgreichen vier Jahren Laufzeit geht die Kampagne nun in die Verlängerung. Bis Ende 2014 wird bei jungen Erwachsenen die Werbetrommel für das nachträgliche Lesen- und Schreibenlernen gerührt. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Für die Verwirklichung der Kampagne konnten Unternehmen und prominente Künstler gewonnen werden, die sich mit ihrem Engagement für eine bessere Grundbildung bei jungen Erwachsenen einsetzen. Sponsoring in Form von Sach- und Dienstleistungen und das freiwillige Engagement der Künstler sind elementare Bestandteile der Kampagne.

Durch den verbesserten Informationsstand in der Bevölkerung wird

Akzeptanz für das Thema hergestellt. Genauso selbstverständlich wie die Nutzung der Telefonauskunft soll die 0800-Nummer des ALFA-TELEFONS angerufen und weitergegeben werden. Unter der Telefonnummer 08 00/53 33 44 55 informiert der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. über Lese- und Schreibkurse für Erwachsene in ganz Deutschland.⁴

Lesen und Schreiben zum Thema machen

iCHANCE ermutigt Betroffene, klärt auf, lässt Prominente, aber auch Betroffene selbst in Videobotschaften zu Wort kommen. Prominente Unterstützer/-innen, Lernende und ehemalige Betroffene tragen zur Enttabuisierung von funktionalem Analphabetismus bei und machen Mut zum Lesen- und Schreibenlernen. Durch gezielte Ansprache und Aufklärungsarbeit über jugendrelevante Kommunikationskanäle wie dem YouTube-Partnerchannel www.youtube.de/alphabetisierung und der Social-Media-Plattform www.facebook.com/iCHANCE wird die Kampagne bei der Zielgruppe bekannt gemacht. So wird zu den überwiegend jugendlichen Zuschauerinnen und Zuschauern ein persönlicher Bezug zum Thema aufgebaut. Nutzerinnen und Nutzer kommentieren die Videos, diskutieren lebhaft, empfehlen weiter, abonnieren die iCHANCE-Kanäle und vernetzen ihre eigenen Profile mit den kampagneneigenen Netzwerken.

Weiterführende Informationen finden junge Erwachsene auf www.iCHANCE.de. Das Navigieren durch die verschiedenen »Räume« erfolgt

spielerisch und ist zielgruppengerecht umgesetzt. Auf der Internetseite kann die Netzcommunity mit einem eigenen Bild und einem Statement ein Zeichen setzen und damit ihre Solidarität mit den Betroffenen ausdrücken.⁵ Ausgewählte Botschafter – darunter auch Betroffene bzw. ehemalige Betroffene – werden mit Video und Text vorgestellt.

Darüber hinaus wird zum UNESCO-Weltalphabetisierungstag am 8. September mit speziellen Mitmach-Aktionen und bundesweiten Postkartenkampagnen auf das Thema aufmerksam gemacht.

Werbematerialien und medienbasierte Zugänge

Neben dem Informationsportal für junge Erwachsene gibt es mit www.profi.ichance.de

eine Internetpräsenz, die sich speziell an Fachkräfte richtet. Das Profiportal berät und informiert zum funktionalen Analphabetismus. Zudem werden im Projekt vielfältige Werbematerialien (Plakate, Postkarten, Audiostatements von Prominenten, Hörspiel und Lernheft etc.) entwickelt, die kostenlos genutzt werden können. Printmaterialien, die auf das Thema aufmerksam machen und für lokale Lernangebote werben, werden über Alphabetisierungsanbieter und andere Verteiler vor Ort verbreitet.

Mit »Spielend lernen«⁶ wurde für Unterrichtende ein Konzept entwickelt und erprobt, mit dem die mobile Spielkonsole Nintendo DS den Einzug in den Alphabetisierungsunterricht findet. Dadurch wird die Motivation von lerngewohnten Erwachsenen gesteigert und das Interesse am Lesen- und Schreibenlernen spielerisch geweckt.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Grotlüschen, A.; Riekman, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> [15.05.2012]
- 2 Vgl. von Rosenblatt, B.; Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. DVV, Bonn. <http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf> [15.05.2012]
- 3 Jugendportal: www.iCHANCE.de; für Fachkräfte: www.profi.ichance.de [15.05.2012]
- 4 Kurssuche online: www.alfa-telefon.de
- 5 <http://www.ichance.de/#/?ebene=reden&raum=botschafter> [15.05.2012]
- 6 <http://profi.ichance.de/index.php?id=50> [15.05.2012]

Tim Helten ist Projektleiter beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Ingrid Weiß

Lerncoaching und Lernerberatung

Individuelles Beratungsangebot auf Basis des KLASSIK-Projekts

Ein geeignetes methodisch-didaktische Lehr-/Lernarrangement ist ein wesentlicher Baustein für einen gelingenden Unterricht. Der Lernerfolg jedes Einzelnen hängt aber ebenso von den individuellen Lernvoraussetzungen ab. Er setzt voraus, dass der Lerner über zielführende Lernstrategien verfügt und sein Lernpotenzial richtig nutzen kann. Im Verlauf von Bildungsmaßnahmen werden vorhandene Lernprobleme zwar sichtbar, beispielsweise durch schlechte Noten, die Ursachen der Schwierigkeiten bleiben aber häufig im Dunkeln. Das Problem hat zwei Seiten. Es betrifft einerseits den Lernenden, der/die mit

Schwierigkeiten zu kämpfen hat und möglicherweise um seinen Abschluss bangt. Andererseits ist aber auch die Lehrkraft betroffen, die sich angesichts der Probleme ihrer Schüler/-innen bzw. Teilnehmer/-innen überfordert fühlt. Denn Lernschwierigkeiten zu erkennen ist nicht immer einfach. Vielen Lehrkräften fehlt im schulischen Alltag, aber auch in der beruflichen Weiterbildung die Zeit, sich gezielt mit den Problemen Einzelner zu befassen und die Ursachen für schlechte Leistungen zu ergründen.

Mit einem besonderen Angebot wendet sich das Kolping-Bildungszentrum Heilbronn an beide Zielgruppen, Leh-

rende und Lernende: eine Fortbildung für Lehrkräfte zum Lerncoach und ein individuelles Beratungsangebot für Schüler/-innen und Teilnehmer/-innen durch bereits ausgebildete Lernerberater. In einem ersten Schritt werden seit Anfang 2012 Lehrkräfte zu sogenannten Lerncoaches ausgebildet. In einer mehrtägigen Fortbildung sollen sie für die Lernprobleme ihrer Schüler/-innen bzw. Teilnehmer/-innen sensibilisiert werden. Sie lernen, Lernhemmnisse zu erkennen, Lernstrategien zu vermitteln und Lernende individuell zu beraten. Das Herzstück der Fortbildung bildet die Schulung in metakognitiven Strategien. So erfahren die

Lehrkräfte, wie Planungs-, Steuerungs- und Kontrollstrategien im Unterricht eingesetzt werden können, um die Problemlösungskompetenz zu verbessern. Langfristig führt das Training metakognitiven Denkens zu besseren Lernleistungen, gleichzeitig wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit die Lernzuversicht gesteigert. Dass diese Strategien wirksam sind, konnte im Projekt KLASSIK eindrucksvoll nachgewiesen werden. Darüber hinaus bedarf es besonderer Kompetenzen, um schwierige Beratungsgespräche zu führen. Das am Modell der symmetrisch-kooperativen Beratung orientierte Konzept sieht die Rolle des Beraters als Coach. Durch Frage- und Gesprächstechniken fördert er den Selbstreflexionsprozess des Ratsuchenden und erarbeitet gemeinsam mit ihm Lösungsansätze.

Individuelle Lernberatung

In der individuellen Lernerberatung wird versucht, in Einzelgesprächen die Ursachen für Lernprobleme zu ergründen. Zur Diagnose der Lernschwierigkeiten werden zwei Instrumente eingesetzt, die in den Projekten VaLe und KLASSIK entwickelt wurden und nun in dieser Kombination erstmals im Praxiseinsatz erprobt werden: eine sogenannte problemhaltige Aufgabe und ein Fragebogen. In einem ersten Schritt muss der Ratsuchende eine Aufgabenstellung bearbeiten, deren Lösung zunehmend komplexere kognitive Strategien erfordert. Seine Herangehensweise gibt Aufschluss über das Vorhandensein bzw. das Fehlen von Problemlösungsstrategien. Diese Stärken und Schwächen können anschließend im Beratungsgespräch thematisiert werden. Das zweite Diagnoseinstrument ist ein standardisierter Fragebogen zur Erfassung lernrelevanter Einstellungen, wie Motivation, Lernzuversicht und Selbsteinschätzung, denn negative Auswirkungen auf den Lernprozess können nicht nur unzureichende Lernstrategien, sondern auch lernpsychologische Faktoren bzw. das Zusammenwirken

beider Faktoren haben: hohe Erfolgserwartungen bei fehlenden Lernstrategien, Konzentrationsstörungen durch schlechte Arbeitsorganisation oder eine Abwärtsspirale durch Misserfolg und Resignation. Das folgende Fallbeispiel soll den Ablauf einer Lernerberatung verdeutlichen.

Fallbeispiel

Die Vorgeschichte

Julian (17) steht kurz vor dem Abitur. Er war immer ein mittelmäßiger Schüler, doch die schulischen Leistungen sind im letzten Jahr deutlich schlechter geworden. Aus Angst vor schlechten Abi-Noten kommt er in die Lernerberatung. Julian löst die problemhaltige Aufgabe lediglich mit kleinen Flüchtigkeitsfehlern. Beim Fragebogen zeigt sich, dass sein Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten nicht sehr hoch und eine gewisse Lernskepsis vorhanden ist.

Das Beratungsgespräch

Zunächst wird das gute Ergebnis der Problemaufgabe besprochen. Dass Julian die kleinen Fehler durch genaues Lesen oder abschließendes Kontrollieren vermeiden könnte, erkennt er selbst. Danach schildert Julian, was in letzter Zeit nicht so gut gelaufen ist. Julian erhält seine Fragebogenauswertung, wird auf die Werte hingewiesen und gefragt, woher seine Skepsis kommt. Julian berichtet, dass er immer den Mut verliert, wenn er eine schlechte Arbeit zurückbekommt. Dann sinkt seine Zuversicht, und er denkt, dass all sein Lernen umsonst ist. Das hat zur Folge, dass er für die nächste Arbeit weniger lernt, weil er denkt, dass es ohnehin keinen Sinn hat. Während des Gesprächs erkennt Julian, dass er mit diesen pessimistischen Annahmen einen negativen Kreislauf in Gang setzt: Je weniger er lernt, umso schlechter werden die Noten. Je schlechter die Noten sind, umso weniger glaubt er daran, Erfolg zu haben. Im Grunde weiß er aber, dass er bessere Noten haben könnte, wenn er sich mehr anstrengen würde. Gemeinsam werden anschließend

Möglichkeiten diskutiert, wie sich Julian Hilfe organisieren kann, wenn er nicht weiterkommt, und wie er sich wieder Mut machen kann. Das Gespräch endet mit einer kurzen Zusammenfassung von Julians Problem – dem Teufelskreislauf von Misserfolg, Lernskepsis und mangelnder Anstrengungsbereitschaft. Er erkennt, dass er sich seinen Erfolg durch Anstrengung selbst verschaffen kann.

Ausbildung Lerncoach

Diese standardisierte Lernerberatung soll auch an den anderen Schulen des Kolping-Bildungswerks Württemberg e.V. angeboten werden. In einem ersten Schritt werden Lehrkräfte mit pädagogischer Ausbildung und entsprechender Unterrichtserfahrung zu Lerncoaches ausgebildet. Sie können sich anschließend in einem Aufbaukurs zum Lernerberater weiterqualifizieren und Einzelberatungen durchführen. Die beiden Projekte VaLe (Variation von Lernumgebungen) und KLASSIK (Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungs-kompetenz) wurden vom BMBF finanziert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung getragen. Die wissenschaftliche Leitung hatte Prof. Dr. Arnim Kaiser (Trier). Das Kolping-Bildungszentrum Heilbronn bietet Schulabschlüsse des ersten und zweiten Bildungswegs, schulische Berufsausbildungen und berufliche Weiterbildungen.

Ingrid Weiß ist Fachbereichsleiterin beim Kolping-Bildungswerk Württemberg e.V.

Hinweis: Die Lizenz zur Nutzung des Moduls VeLE – »Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkung auf den Lernerfolg« bzw. CiLBE – »Computergestützte individuelle Lernerberatung für Erwachsene« ist an die Absolvierung von drei Schulungsteilen gebunden. Zusätzlich müssen mindestens drei Lernerberatungen durchgeführt werden. Nähere Informationen: www.lernerberatung.de

Franziska Feil, Irmgard Bremm

Elternbegleitung: Mehr als Beratung!

Neue Wege in der Familienbildung

Bis 2014 sollen im Rahmen des Bundesprogrammes Elternchance ist Kinderchance des Familienministeriums 4.000 Elternbegleiter/-innen ausgebildet werden. Die AKF – Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung e.V. und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (BAG) sind in diesem Projekt Partnerinnen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und haben zusammen mit vier weiteren Trägern der Familienbildung eine entsprechende Weiterbildung entwickelt. Elternbegleiter/-innen sollen Mütter und Väter in Fragen rund um die Bildung ihrer Kinder von Anfang an (bis zum Ende der Grundschulzeit) kompetent beraten und begleiten.

Hintergrund

Die elterliche Unterstützung im Bildungsverlauf von Kindern ist zentral – und zwar von Anfang an. Viele Eltern können ihren Kindern aber kein förderliches Umfeld schaffen oder/und kapitulieren gegenüber dem komplizierten deutschen Bildungssystem: Sie werden zu »unsichtbaren Eltern«, die schon im Kindergarten Elterngesprächen aus dem Weg gehen und ihre Erziehungsverantwortung an Dritte (Kita und Schule) delegieren. Nicht selten kommt es zu Problemen, Brüchen und Abbrüchen im Bildungsverlauf. Dem Projekt geht es deshalb darum, Eltern frühzeitig »ins Boot zu holen«, nicht erst dann, wenn Bildungsbiografien schon ungünstig verlaufen sind. Da qualifizierte Eltern- und Familienbildung verlässliche Strukturen gewährleistet

und durch ihre Vielfalt und Wohnortnähe direkt bei den Eltern verortet ist, ist die Elternbegleitung hier optimal verankert.

Elternbegleitung als Brückenbauer

Gerade bildungsferne Familien werden oft nicht selbst aktiv. Deshalb müssen neue, niedrigschwellige Gehstrukturen in der Familienbildung entwickelt werden: Die aufsuchende Arbeit von Elternbegleiter/-innen ist daher ein wichtiger Schlüssel, um diese Eltern zu erreichen. Elternbegleiter/-innen bauen Erziehungs- und Bildungspatenschaften auf, sie unterstützen Eltern bei Gesprächen mit Kita und Schule und legen ein besonderes Augenmerk auf die krisenanfälligen Übergangssituationen, sie schätzen den Entwicklungsstand der Kinder ein und ermutigen die Eltern, Kompensations- und Fördermöglichkeiten anzunehmen. Sie sollen letztlich Vertrauensperson für die Familien werden und damit eine Brücke zwischen (Bildungs-)Institutionen und Familienalltag bilden.

Elternbegleitung: Mehr als Elternberatung!

Eltern sollen sich als Experten für ihre eigene Familie wahrnehmen. Sie sollen die Bildung und Förderung ihrer Kinder selbst in die Hand nehmen und aktiv gestalten können und den passenden (Bildungs-)Weg für ihre Familie suchen. Väter und Mütter sollen in einer dialogischen Zusammenarbeit ein Gespür für den Stellenwert

von Bildung im Leben ihrer Kinder bekommen. Nicht zuletzt deswegen stellt die Herangehensweise dieses pädagogischen Konzeptes gegenüber vielen gängigen Kurskonzepten einen Mehrwert dar: Elternbegleiter/-innen arbeiten vorwiegend individuell, das heißt personen-, familien- und situationsbezogen. Es geht in erster Linie um Begleitung – nicht um Beratung. So erleben sich Familien mehr als Gestalter des eigenen Lebens und nicht als »Opfer bestehender Verhältnisse«, die sie lähmen, überfordern und ohnmächtig machen.

Wer kann Elternbegleiter/-in werden?

Der Bund finanziert die in drei Modulen (von 3–5 Tagen) gegliederte Weiterqualifizierung für haupt- und nebenamtliche Fachkräfte der Familienbildung mit pädagogischer Grundausbildung (oder eine durch berufliche Erfahrung erworbene gleichwertige Qualifikation). Da das Projekt Elternchance ist Kinderchance mit dem Bundesprojekt Frühe Chancen kooperiert sind Elternbegleiter/-innen im sozialen Nahraum einer der 4.000 Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration (www.fruehe-chancen.de) tätig.

Franziska Feil leitet das Projekt Elternbegleitung bei der Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung (AKF).

Michael Sommer

Von Konzepten und Projekten

Überblick über aktuelle Initiativen zur Grundbildung und Alphabetisierung

Nicht nur seit der Veröffentlichung der leo.-Studie wurden auf dem Feld der Grundbildung/Alphabetisierung viele erfolgreiche Projekte und Initiativen gestartet:

Mit Förderung des BMBF entwickelte der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) das E-Learning-Portal ich-will-lernen.de. Das Lernportal bietet kostenlose Online-Übungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Lernende können das Angebot anonym und als Unterstützung zum Lernen in Präsenzkursen an Weiterbildungseinrichtungen nutzen. Mehr als 290.000 Lernende haben sich im Portal angemeldet, rund 15.000 Nutzer sind an fünf Tagen der Woche online aktiv.

Das seit 2004 bestehende Lernangebot »Schreiben« bietet Kurse zur Vorbereitung auf den Schulabschluss sowie im Bereich ökonomische Grundbildung (»Leben und Geld«). Der DVV schult Kursleitende von Weiterbildungseinrichtungen kostenlos zum Einsatz des Lernportals.

Im Januar startete der DVV das BMBF-geförderte Projekt »Kurskonzept und Rahmencurriculum für die abschlussorientierte Grundbildung«. Nach den Ergebnissen der leo.-Studie werden auch Angebote für Jüngere sowie für Personen mit Lese- und Schreibkenntnissen auf den Alpha-Levels 3 und 4 gebraucht. Für diese Gruppen sollen neue Kursformate entwickelt werden. Der Lernstoff für die allgemeine Grundbildung wird in didaktisch-methodischen Handlungsempfehlungen und Unterrichtsmaterialien aufbereitet. Zusätzlich entstehen Module für branchenspezifische Grundbildung, die direkt einsetzbar sind, aber auch

Modellcharakter für analoge Module für weitere Branchen haben. Passend zum Rahmencurriculum werden Lernstandsdiagnosen zur Verfügung gestellt.

Alpha-Stiftung

Wer finanzielle Unterstützung braucht, der kann sich an die »Alpha-Stiftung« wenden, die im September 2008 vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung gegründet wurde. Der Bundesverband betreibt auch ein Beratungstelefon »Alpha-Telefon« sowie einen Informationsbus »Alpha-Mobil«. Er fährt insbesondere in Regionen, in denen es bisher wenig bis gar keine Alphabetisierungsangebote gibt, um dort die Einrichtung von Kursen zu unterstützen. Vielen bekannt dürfte auch die Kampagne sein, die auf einigen TV-Sendern ausgestrahlt wurde. Mit der Düsseldorfer Werbeagentur GREY wurden zwei Reihen mit Fernsehspots realisiert, die auf das Alpha-Telefon aufmerksam machten. Inzwischen führen die Spots auf Youtube ein Eigenleben, die die dargestellte Spielszenen veralbern: »Über 60 Millionen können nicht richtig Ostdeutsch. Schreib dich nicht ab, lerne Ostdeutsch!«

In den Medienbereich fällt auch das Computerspiel »Winterfest«, das im Februar 2011 den »European Award for Technology Supported Learning« in der Kategorie »Beste Mediendidaktik« gewonnen hat. Das Spiel, in dem anhand ausgewählter Berufs- und Alltagssituationen Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten trainiert werden, wurde speziell für funktionale Analphabeten entwickelt. Entstanden ist

dieses Adventure-Lernspiel im vom BMBF geförderten Projekt @lphabit. Zu allen Minispielen und Aufgaben gibt es Arbeitsblätter, die gut im Unterricht verwendet werden können.

Alphabund

Als deutschen Beitrag zur »Weltalphabetisierungsdekade« der Vereinten Nationen (2003–2013) rief das Bundesministerium für Bildung und Forschung den Förderschwerpunkt »Alphabund – Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« ins Leben. Vorhandene Bildungsbenachteiligungen sollten erkannt und abgebaut werden. Außerdem wurden Maßnahmen zur Prävention sowie Bekämpfung von Analphabetismus erarbeitet und umgesetzt. Im Rahmen des Förderschwerpunkts wurden im Zeitraum von 2008 bis 2012 in 24 Verbänden über 100 vornehmlich wissenschaftliche Forschungsprojekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener gefördert. Themen waren z.B. eine erwachsenengerechte Diagnostik, Verbleib- und Biografiestudien, die Entwicklung des schon erwähnten Spiels »Winterfest«, Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote, das Kommunikationstraining DoKoTrain zur Verbesserung einer berufsorientierten Kommunikationsfähigkeit junger Erwachsener und vieles mehr (siehe www.alphabund.de)

Food Literacy

Zu den Alphabund-Projekten gehört auch das Projekt »Alphabetisierung



und Bildung (AlBi)«. In seiner Laufzeit von 2008 bis 2011 wurde der Einsatz des sogenannten Food-Literacy-Konzepts in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen erprobt. Die Idee hinter dem Projekt ist, das Thema Essen und Trinken zur Gestaltung handlungsorientierter und niedrigschwelliger Lernprozesse zu nutzen. Projektpartner waren u.a. die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland; die Projektleitung hatte die Universität Mainz inne. Grundgedanke war die Idee, dass sich das Thema Essen und Trinken besonders gut dazu eignet, ein angenehmes Kursklima zu schaffen. Food-Literacy-Übungen lieferten zahlreiche Gesprächsanlässe und helfen auf diese Weise bei der Überwindung kultureller und sozialer Unterschiede.

Durch das Thema Essen lässt sich die Lernfreude durch genussvolle und gesellige Unterrichtselemente erhöhen. Essen und Trinken ist zudem ein mit Emotionen verbundenes Thema. Erfahrungen, die mit Essen verbunden sind, werden im limbischen System gespeichert, einer Funktionseinheit des Gehirns, die primär der Verarbeitung von Emotionen dient. Es können dabei positive Emotionen aktiviert werden, die das Lernen begünstigen. Die Projektergebnisse und das Handbuch »Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen« kann von der Projekthomepage www.albi-projekt.de heruntergeladen werden.

Masterstudiengang

Neu ist der Masterstudiengang »Alphabetisierung und Grundbildung« an

der Pädagogische Hochschule Weingarten, der in Baden-Württemberg erfolgreich akkreditiert und implementiert wurde.

Der Studiengang, der u.a. von Prof. Rainer Brödel (siehe seinen Beitrag in diesem Heft) mit entwickelt wurde, umfasst die Bereiche einer zielgerichteten Unterstützung und Bildung von Jugendlichen mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten sowie erwachsenen funktionalen Analphabeten und Menschen mit Schwierigkeiten im Bereich Mathematik.

ZU DEN BILDERN IN DIESEM HEFT

Es ist eine Zeremonie: Prof. Xu Kuanhua rollt eine weiße Filzunterlage aus, schneidet ein Stück Seidenpapier zu recht. Mit energischen Bewegungen schabt er in einem mit etwas Wasser gefüllten Schälchen die Stangentusche über einen Reibstein, blickt mit verinnerlichter Konzentration auf das Blatt und setzt mit schnellem, geschwungenem Strich vier Zeichen auf die weiße Fläche. »Die Zeichen für Erwachsener, Bildung und Training, Üben«, sagt er. Vor rund tausend Jahren hat der chinesische Kalligraf Wang Xizhi den noch heute praktizierten Stil entwickelt. Er ersetzte den rechtwinkligen Duktus durch kursive Linienführung, die indi-



Prof. Xu malt die Schriftzeichen für »Erwachsenenbildung«.

Europäische Netze

Das Netzwerk Eur-Alpha besteht seit 2009 und wird bis September 2012 vom EU-Programm Lebenslanges Lernen gefördert. Es bietet im Wesentlichen eine Plattform, eine Sammlung von Good Practice und Weiterbildungen an (www.eur-alpha.eu). Ähnlich angelegt und auch EU-gefördert ist das »European Basic Skills Network«, das stärker auf den politischen Sektor abzielt (www.basicsskills.eu). An beiden Netzwerken ist das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung beteiligt.

viduelle Gestaltung ermöglicht. Seitdem gilt die Kalligrafie in China neben Musik, Malerei und dem Go-Spiel als vierte der Künste. Als Werkzeuge für die chinesische Kalligrafie nimmt man die »vier Schätze der Studierstube« (wénfán-sìbǎo): Pinsel, Stangentusche, Reispapier und Reibstein. Die Kalligrafie greift auf acht Grundstriche zurück, die in dem Schriftzeichen für »Ewigkeit, ewig« vorkommen. Heute ist die Kalligrafie zwar kein Schulfach mehr, doch sie wird im privaten Kreis oder in speziellen Bildungseinrichtungen noch unterrichtet. Für die Chinesen ist das konzentrierte, regelmäßige Kalligrafieren eine Übung, die das Wohlbefinden fördert. Durch seinen meditativen Charakter trägt das Schreiben chinesischer Schriftzeichen zur inneren Ausgeglichenheit und Ruhe bei.

Chinesische Kalligrafie gehört zu den Grundangeboten der Konfuzius-Institute in Deutschland. Sie bieten ähnlich wie die Goethe-Institute Sprachkurse, Veranstaltungen zur chinesischen Kultur, Medizin oder die chinesische Küche an. In Deutschland lernen an den Instituten rund 10.000 Menschen Chinesisch. Das Konfuzius-Institut Metropole Ruhr/Duisburg wurde 2009 als Kooperation der Universität Duisburg-Essen mit der Universität Wuhan gegründet. Prof. Xu Kuanhua ist stellvertretender Leiter und Dozent für chinesische Kultur, u.a. bietet er Kalligrafiekurse für Schulklassen an.

Praxishilfen und Publikationen

GRUNDBILDUNG

Periodika und Bücher

»Alpha-Forum« lautet der Titel die Zeitschrift des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Sie erscheint dreimal pro Jahr zu einem bestimmten Schwerpunktthema. Sie richtet sich vor allem an Praktiker/-innen in der Grundbildung, stellt neue Projekte und Angebote vor, reflektiert durchaus kritisch die praktische Bildungsarbeit und -politik, veröffentlicht Nachrichten und rezensiert Neuerscheinungen. Kosten: 7,50 Euro pro Heft (www.alphabetisierung.de/shop/produkte/fachliteratur/fachzeitschriften.html).

Der neue »Report« (1/2012) hat das Thema »Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung«, mit grundlegenden Beiträgen zu diesem Bereich z.B. über die Teilnehmenden von Monika Kastner, Biografie- und Lernforschung sowie Blicke über die Grenze nach Österreich und der Schweiz (herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bestellung über den W. Bertelsmann Verlag, www.wbv.de).

An Menschen, die schlecht lesen können, richtet sich die Zeitung »Klar & Deutlich, Deutschlands Zeitung in

einfacher Sprache«. Die Publikation besteht seit 2008 und vermittelt aktuelle Nachrichten und Informationen. »Klar & Deutlich« enthält kaum Fremdworte oder Fachbegriffe, die Schrift ist größer als in »normalen« Zeitungen. Die Sätze sind kürzer und das Layout besonders übersichtlich. Die Zeitung erscheint sechsmal pro Jahr, das Jahresabo kostet je nach Höhe der Abnahme zwischen 60 und 15 Euro. Bezug: Spaß am Lesen-Verlag (www.spassamlesenverlag.de).

Die meisten Verlage mit pädagogischer Ausrichtung haben zahlreiche Arbeitsbücher zum Thema in ihrem Programm. Der W. Bertelsmann Verlag hat 2011 vier Fachbücher zu dem Thema herausgebracht: »Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!« von Christine Zeuner und Antje Pabst (siehe Rezension EB 1/2012), einen Leitfaden von Kathleen Rothe und Beatrice Preisung für Fachkräfte über »Arbeitsorientierte Grundbildung«, einen Sammelband »Ein Grund für Bildung?!«, herausgegeben von Karsten Schneider, Annegret Ernst und Johannes Schneider (siehe Rezension in diesem Heft), und einen vom Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) herausgegebenen Band über »Lernprozesse in Alphabetisierung und

Grundbildung Erwachsener«. Dieser Sammelband stellt Ergebnisse aus über 100 Einzelprojekten des BMBF-Forschungsschwerpunkts »Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« (2007–2012) vor (www.wbv.de). Das DLR ist auch Herausgeber der Dokumentation »Zur Nachahmung empfohlen: Grundbildung am Arbeitsplatz« mit 16 Beiträgen und Materialien zur arbeitsplatzbezogenen Grundbildung. Der Band kann kostenfrei über www.alphabund@dlr.de bezogen werden. Waxmann legte neben der Neuerscheinung von Michael Grosche »Analphabetismus und Leserechtschreib-Schwächen« (siehe Rezension in diesem Heft) ein Buch von Henrike Pracht über »Schemabasierte Basialphabetisierung im Deutschen« vor, ein Arbeitsbuch für Lehrkräfte im Bereich Schriftspracherwerb mit konkreten Anleitungen, Kopiervorlagen und praktischen Tipps. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat eine Online-Veröffentlichung von Sabina Hussain zu dem Thema beigesteuert: »Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze« (Bonn, 2011, 31 S.). Sie fasst die Ergebnisse des Projekts »Alpha – State for the art« zusammen, das den derzeitigen Stand der Diskussion und Best-Practice-Beispiele vorstellt (www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx).

Klar & Deutlich

Leicht lesbare Zeitung

November 2011

Nummer 17

Proteste gegen Banken

Bankenkrise, Eurokrise, Schuldenkrise, Finanzkrise: Diese oder ähnliche Begriffe hört man regelmäßig. In vielen Städten der Welt protestieren Menschen gegen Banken. Angefangen haben die Proteste in den USA. Jetzt gehen auch in Deutschland Menschen auf die Straße.



Kurzurlaub im Weltall

Manche Leute fliegen in den Skilurlaub oder ans Meer. In Kürze kann man auch ins Weltall fliegen. Los geht es am Weltraumflughafen im amerikanischen New Mexico. Dazu braucht man allerdings eine Menge Geld. 200.000 Dollar kostet der Flug, der insgesamt 2,5 Stunden dauert. Dazu bekommt man auch noch drei Hotelübernachtungen und dem Frühstück.

Internet

Erste Online-Anlaufstelle für Themen rund um Analphabetismus/Grundbildung ist die Homepage des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung www.alphabetisierung.de. Die Seite bietet aktuelle Nachrichten, Downloads, Medienangebote, Nachrichten, eine Literaturdatenbank, eine Linkliste und den Zugang zu den verschiedenen Projekten des Verbands

(s. unter Praxis in diesem Heft). Hinter der Adresse www.grundbildung.de verbirgt sich eine Plattform mit Informationen über entsprechende Projekte des Deutschen Volkshochschul-Verbands DVV, Fortbildungsangeboten, Material und weiteren Angeboten. Als »Gedächtnis der Alphabetisierung« bezeichnet sich das neue »Archiv und Dokumentationszentrum für Alphabetisierung und Grundbildung ADAG (www.alpha-archiv.de), das relevantes Material zum Thema von den 70er-Jahren bis heute sammelt. Auf der Ebene der Länder und Regionen entwickeln sich vereinzelt Netzwerke, die die verschiedenen Aktivitäten und Informationen vor Ort bündeln und darstellen. Dazu gehören www.koalpa.de, die Koordinierungsstelle Alphabetisierung im Freistaat Sachsen und das Portal »Alphabetisierung in Mitteldeutschland« (www.alphabetisierung-leipzig.de). In Österreich beschäftigt sich das Portal www.alphabetisierung.at mit »Basisbildung und Alphabetisierung«.

NEUERSCHEINUNGEN

Handbuch Bürgerbeteiligung

Ob Stuttgart 21, die Occupy-Bewegung oder die Piraten-Partei: Bürgerbeteiligung und direkte Demokratie stehen derzeit ganz oben auf der politischen Agenda. Wie politische Teilhabe gelingen kann, zeigt das soeben bei der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb erschienene Handbuch Bürgerbeteiligung. Die Bremer Politikwissenschaftlerinnen Patrizia Nanz und Miriam Fritsche geben einen Überblick über dialogorientierte Teilhabeverfahren und erläutern, welche Strategien zum Erfolg führen.

Welche Teilhabeverfahren gibt es eigentlich? Wie funktionieren online- und internetgestützte Partizipationsformen? Für welche Themen eignet sich welche Methode und wo liegen die Grenzen? Mit diesen und weiteren Fragen befasst sich das Handbuch Bürgerbeteiligung. Die Autorinnen

beziehen auch explizit moderne internetgestützte Formen der Beteiligung mit ein (www.bpb.de/76038).

Stiftung Warentest zur Weiterbildungsfinanzierung

Ob Gutscheine, Prämien oder Stipendien: Angestellte, Arbeitslose oder Berufsrückkehrer können finanzielle Unterstützung für ihre Weiterbildung bekommen. Der neue Leitfaden »Weiterbildung finanzieren« der Stiftung Warentest gibt einen Überblick über die wichtigsten Fördertöpfe, die es in Bund und Ländern gibt. Die Stiftung Warentest hat außerdem ein neues »Special zur Weiterbildungsfinanzierung« zusammengestellt, in dem verschiedene potenzielle Quellen für Zuschüsse zur Weiterbildung aufgelistet werden. Dies sind vor allem Bundes- oder Landesmittel sowie mögliche Berücksichtigungen der Weiterbildungsausgaben beim Einkommenssteuerjahresausgleich. Hilfreich ist die differenzierte Darstellung der Möglichkeiten, die sich etwa für Erwerbslose, Arbeitnehmer mit kleinem Einkommen, für Handwerker und Fachkräfte oder für Berufstätige mit Studienwunsch ergeben. Hier wird jeweils auf zusätzliche externe Quellen verwiesen, die weitere Informationen bereitstellen.

Bei den länderspezifischen Hilfen sind deren Besonderheiten (Voraussetzungen, Zuschusshöhen etc.) detailliert aufgelistet (www.test.de).

Barrierefreiheit

Die Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation BAR hat zwei Empfehlungen »10 Gebote der Barrierefreiheit« und »Barrierefreiheit in 10 Punkten« veröffentlicht. Das erste Gebot lautet z.B.: »BARRIEREFREIHEIT ist Grundlage der Umweltgestaltung für ALLE. Die Anforderungen behinderter Menschen und die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit für ALLE brauchen Deine Aufmerksamkeit und Deinen Einsatz.« Die beiden Empfehlungen dienen auch als Diskussionsgrundlage für die nächste Veranstaltung »BARRIEREFREI in die Zukunft – mit allen für ALLE« anlässlich des 30-jährigen

Jubiläums der BAR-Arbeitsgruppe »Barrierefreie Umweltgestaltung« am 12. Oktober 2012« auf der REHACARE in Düsseldorf (www.bar-frankfurt.de/2652.html).

Methoden-Kartothek

Die »Methoden-Kartothek« ist ein Hilfsmittel zur Planung und Durchführung von Kursen, das sich schon in klassischer Papierversion bewährt hat. Nun bietet der W. Bertelsmann Verlag eine neue Version an, die aus einem Online-Tool und Printmedien besteht. Das Medienpaket bietet sieben aufeinander abgestimmte Elemente, mit denen Seminare kreativ, schnell und systematisch geplant werden können. Dazu gehören Spielkarten, ein Seminarplan, ein Begleitbuch, über 120 Infokarten und eine Checkliste. Erstellt haben die Kartothek zwei Autoren der EB, Prof. Dr. Ulrich Müller und Prof. Dr. Ulrich Papenkort, sowie Martin Alsheimer und Dr. Ulrich Iberer. Bestellung mit einer Demoversion unter www.methoden-kartothek.de.

Sinus-Studie »Wie ticken Jugendliche 2012«

Auf unsichere Berufsaussichten und Leistungsdruck reagieren Jugendliche in Deutschland mit Pragmatismus statt Protest – und dem Streben nach mehr Sicherheit. Sozial benachteiligte, leistungsschwächere Jugendliche bekommen eine zunehmende Entsolidarisierung zu spüren. Das sind zentrale Ergebnisse der neuen Sinus-Jugendstudie »Wie ticken Jugendliche 2012«.

Sechs Institutionen haben die Untersuchung beim Heidelberger Sinus-Institut in Auftrag gegeben: die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, der Bund der Deutschen Katholischen Jugend, die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, das Bischöfliche Hilfswerk Misereor, die Bischöfliche Medienstiftung der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Südwestrundfunk.

Die zweite, qualitative Jugend-Studie des Sinus-Instituts hat sieben Lebenswelten von Jugendlichen identifiziert und geht der Frage nach, wie

Jugendliche in diesen Welten ihren Alltag erleben. Trotz unsicherer Zukunftsperspektiven ist der Bewältigungsoptimismus unter den meisten Jugendlichen groß. Eine Ausnahme bilden jedoch die Jugendlichen aus prekären Lebensverhältnissen, die auch gemieden und ausgegrenzt werden – vor allem von Jugendlichen aus der Mitte der Gesellschaft. In allen Lebenswelten gibt es trotz unterschiedlicher Wertevorstellungen ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit, Freundschaft und Familie. Diese »Regrounding«-Tendenzen sind eine Reaktion auf gestiegenen Leistungsdruck, zunehmende Gestaltungsoptionen und die Unsicherheit, wie sich das Leben entwickeln wird. Den meisten Jugendlichen ist bewusst, dass ihre Berufs- und Lebensaussichten unsicher sind. Deshalb verhalten sich viele wie »Mini-Erwachsene«, die immer früher damit beginnen (müssen), das Leben und die Karriere aktiv zu gestalten.

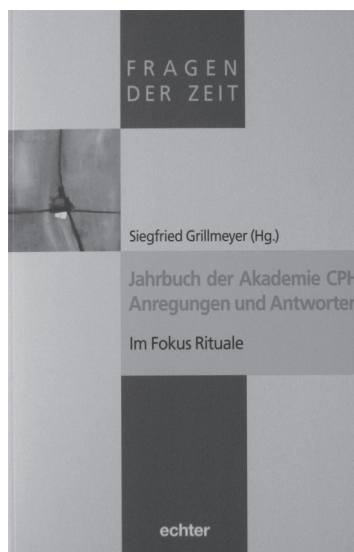
Politikverdrossenheit herrscht bei Jugendlichen nur auf den ersten Blick: Sie interessieren sich kaum für institutionalisierte Politik, Parteien oder Verbände. Fasst man den Politikbegriff aber weiter, sind die Jugendlichen sehr wohl politisch. Sie kritisieren Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft, sind bereit, sich für andere einzusetzen, und engagieren sich gegen konkrete soziale Probleme im eigenen Umfeld. Zwar haben vor allem die »bildungsnahen« Jugendlichen Interesse an politischen Themen, aber viele sozial benachteiligte Jugendliche äußerten sich über die konkreten Beschreibungen von Ungerechtigkeiten, da sie um diese Themen in ihrem Alltag gar nicht herumkommen.

Die Studie erscheint zunächst im Verlag Haus Altenberg und ist im Buchhandel erhältlich. Im Herbst kommt die Studie als Band in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb heraus (www.bpb.de).

Qualifizierungshilfe »Zivilcourage und Gewaltprävention«

Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben hat als ein Ergebnis des Pro-

jektes »Netzwerk Q« das Konzept »Zivilcourage und Gewaltprävention im Fokus politischer Bildung« als Broschüre vorgelegt. Eingebettet ist das Qualifizierungskonzept in Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs über die gesellschaftlichen Entwicklungslinien, den Kontext politische Bildung, der Hochschulausbildung sowie der Vorstellung von zentralen Ergebnissen des Projektes. Netzwerk Q ist für den Bundesarbeitskreis das dritte Projekt im Themenfeld Zivilcourage und Gewaltprävention. Die Printversion kann beim Bundesarbeitskreis kostenfrei bestellt werden (www.arbeitundleben.de).



Jahrbuch Caritas-Pirckheimer-Haus

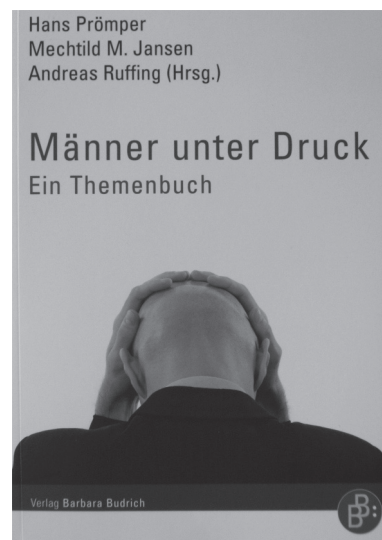
Im Echter-Verlag ist das neue »Jahrbuch der Akademie CPH – Anregungen und Antworten. Im Fokus Rituale« erschienen (2012). Die katholische Akademie Caritas-Pirckheimer-Haus, Nürnberg, dokumentiert in diesem 336-seitigen Band ausgewählte Vorträge und Beschreibungen besonderer Veranstaltungen. Herausgeber ist Akademiedirektor Siegfried Grillmeyer.

Frauen und Männer

Die Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt hat mit dem Buch »Durch die gläserne Decke. Frauen in Männerdomänen« (Böhlau Verlag 2011) eine Sammlung von Frauenbiografien veröffentlicht. Grundlage für die Beschreibungen waren Interviews zu Erwerbs- und Bildungsbiografien von Frauen von Lehrstuhlmitarbeiterin Elisabeth Welzig, die auch Autorin des Buches ist. Institutsleiterin Prof. Dr. Elke Gruber schrieb das Vorwort.

»Männer unter Druck. Ein Themenbuch« lautet das aktuelle Buch, herausgegeben von Hans Prömper, Mechthild M. Jansen und Andreas Ruffing (Verlag Barbara Buderich 2012). Prömper, Leiter der Katholischen Erwachsenenbildung Frankfurt/Main – Haus am Dom, und Ruffing, Leiter der Arbeitsstelle Männerseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz Fulda, haben zu diesem Thema bereits ein Themenheft der EB gestaltet (Heft 2/2010). In dem aktuellen Buch sind Expertenbeiträge abgedruckt, die darstellen, in welchen Lebenssituationen Männer unter Druck stehen, welche Folgen dies hat und welche Bildungs- und Therapiemodelle es dazu gibt.

Michael Sommer

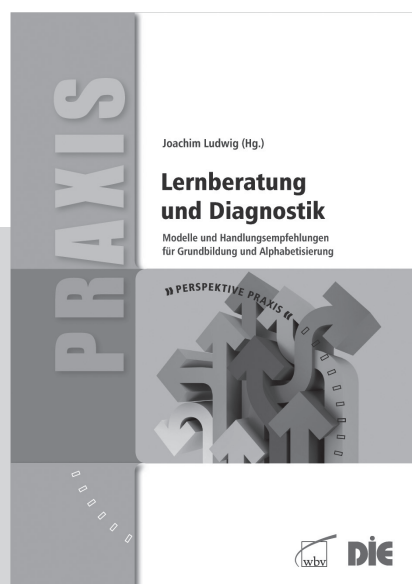


Lernberatung und Diagnostik

Praxiskonzepte für Lern- beratung und Diagnostik

Diagnostik und Lernberatung können sich produktiv ergänzen und sind in dieser Kombination für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung besonders wichtig.

Der Band präsentiert erstmals Konzepte, die zeigen, wie Lernberatung sowie Lern- und Kompetenzdiagnosen in der Praxis zusammengeführt werden können. Besonders hilfreich für Planende, Beratende und Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung sind die in den Beiträgen vorgestellten Materialien und Vorgehensweisen. Die Praxiskonzepte zur Lernberatung richten sich darüber hinaus an alle Akteure der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.



Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

Modelle und Handlungsempfehlungen für
Grundbildung und Alphabetisierung

Perspektive Praxis

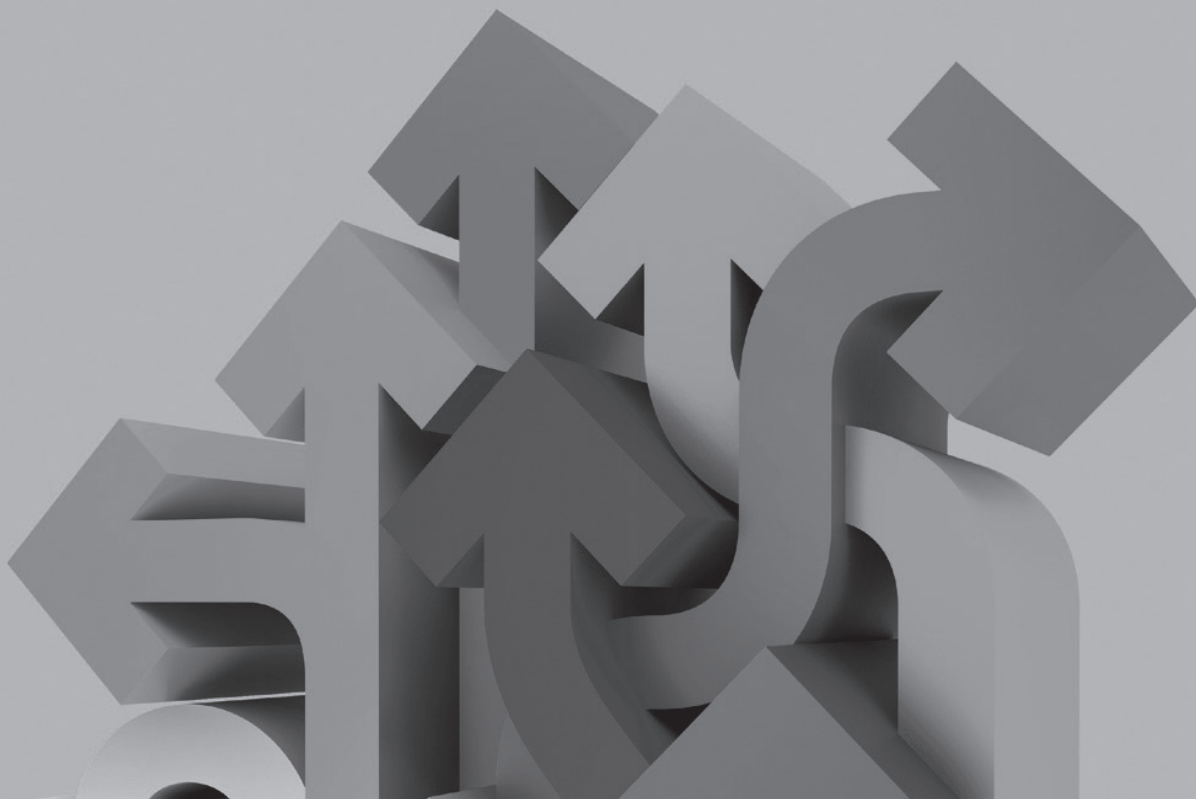
2012, ca. 180 S., ca. 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5065-2

E-Book ISBN 978-3-7639-5066-9

Best.-Nr. 43/0040

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



Rezensionen

Literatur zum Thema

ALPHA-BÜNDNISSE

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

Ein Grund für Bildung?! – Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele

Bielefeld (W. Bertelsmann) 2011, 359 S., 34,50 €

Die Beiträge dieses interessanten und sehr informativen Buches stammen (bis auf einen zu dem Thema »Armut und Bildung«) aus dem Projekt EQUALS (Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Unterstützungsangebote). Dieses Projekt ist von Oktober 2007 bis Dezember 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und durchgeführt worden. Ab September 2008 sind auf Initiative der lokalen Volkshochschulen in Braunschweig, Erfurt, Frankfurt a.M., Itzehoe, Potsdam und Weingarten sogenannte »Alpha-Bündnisse« entstanden. Gemeinsam mit Partnern wie Jobcenter, Bibliotheken, Schulen, Trägern der Sozialen Arbeit wurden Lernangebote für Erwachsene mit Lese- und Schriftsprachdefiziten entwickelt und erprobt. Das Projekt geht von lebensweltnahen Lernorten aus, und die Inhalte orientierten sich am Lebenswissen. Auf diese Weise sollen die Angebote attraktiver gemacht und die Akzeptanz erhöht werden. Für die Praxisentwicklung an den Modellstandorten und die Koordination der Arbeiten war der Deutsche Volkshochschul-Verband verantwortlich. Die begleitende Forschung zu den Lebenslagen und Lernerfahrungen der »funktionalen Analphabeten« und die unterstützende Evaluation lagen beim alpha-Institut an der Evangelischen Hochschule in Dresden. An den Modellstandorten koordinierte die lokale Volkshochschule das jeweilige »alpha-Bündnis«. Die zuständigen Landesverbände der Volkshochschule förderten die Praxisentwicklung, bemühten sich um eine Verstetigung der erzielten Ergebnisse und leisteten den wichtigen Transfer auf Länderebene.

Sozialintegrative Alphabetisierung verlangt konkrete Netzwerkarbeit.

Im ersten Abschnitt des Sammelbandes (insgesamt 25 Autorinnen und Autoren) werden die konzeptionellen Grundlagen des Projektes dargestellt. Im Mittelpunkt steht das »Verständnis von Alphabetisierungsarbeit bei Erwachsenen«. Im zweiten Abschnitt konzentrieren sich die Berichterstatter auf verschiedene im Projekt durchgeführte empirische Zugänge zur Zielgruppe. Im Zentrum des dritten Abschnittes stehen Möglichkeiten der praktischen Realisierung aus der Sicht der Kooperation verschiedener Institutionen. Im vierten Abschnitt werden die erforderlichen Instrumente vorgestellt. Im abschließenden Ab-

schnitt erfolgt eine Auseinandersetzung mit sozialrechtlichen Voraussetzungen. Beachtet werden die politischen Konsequenzen aus den theoretischen, empirischen und praktischen Beiträgen, die zusammenfassende Würdigung der dreijährigen Projektarbeit erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf einige markante Aussagen.

In Verbindung mit der Erwachsenenalphabetisierung zeigen sich einige ungelöste Problemfelder und Dilemmata. Die wichtigsten können in Frageform wiedergegeben werden: Wie ist es möglich, das Schulsystem in Deutschland mehrere Jahre zu durchlaufen, ohne Lesen und Schreiben wirklich erlernt zu haben? Warum nutzen weniger als ein Prozent der sogenannten funktionalen Analphabeten die Alphabetisierungsangebote für Erwachsene? Wer sind überhaupt die »funktionalen Analphabeten«? Warum ist bei denen, die die Angebote zur Alphabetisierung wahrnehmen, die Motivation zum Lernen ganz unterschiedlich ausgeprägt? Warum sind die Verbesserungen der Schriftsprachkompetenzen bei den Kursteilnehmern oft sehr gering? Markant ist bei einigen Kursteilnehmern eine »Karriereverschiebung« in das Gleis bildungsfern, antriebslos und demzufolge abhängig von lebenslanger Alimentierung durch Maßnahmebestimmung und Transferleistungen. Maßgeblich sind vier Thesen zur »Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung«. Informativ sind die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, an der 269 Volkshochschulen mit mehr als 1.100 Alphabetisierungskursen teilnahmen. Die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse erfolgt ausgegliedert nach den Bundesländern. Als gewünschte zusätzliche Kooperationspartner werden insbesondere Wohlfahrtsverbände, Schulen und Unternehmen genannt. Ein Ausbau der Grundbildungsbe-mühung an Volkshochschulen ist nur dann realistisch, wenn eine geregelte Finanzierung durch den Bund, die Länder und Kommunen gesichert werden kann. Diese darf sich nicht nur auf die Kursdurchführung konzentrieren, sondern muss auch die Teilnehmerge-winnung, Beratung, Unterstützung und Netzwerkarbeit umfassen.

Eine wichtige Planungsunterlage bildet »ein Grundsatzpapier für Grundbildung«, welches 2008 am Standort Potsdam des Projektes EQUALS erarbeitet worden ist. Drei Fragen stehen im Mittelpunkt des Grundsatzpapiers und werden detailliert beantwortet: Was versteht man unter »Grundbildung«? Wie wirken Grundbildungsdefizite und welche Folgen haben sie? Welche Strukturen und Qualitätsstandards braucht jede Grundbildungsarbeit?

In Verbindung mit dem Projekt EQUALS hat sich gezeigt, dass folgende Institutionen wichtige Netzpartner sein können: Weiterbildungseinrichtungen, Schulämter, Hochschulen, Jobcenter, Agentur für Arbeit, Kammern, Jugendämter, Bibliotheken, Schuldnerberatungsstellen, Mehrgenerationenhäuser usw. Bei einer Neuauflage der Projektdokumentation wäre es wünschenswert, wenn die in der Anlage erwähnten OECD-Studien berücksichtigt würden, zumal diese das Thema aus internationaler Sicht darstellen.

Gottfried Kleinschmidt

TEILNEHMENDEN-STUDIE

Kastner, Monika

Vitale Teilhabe

Wien (Löcker) 2011, 405 S., 29,80 €

Man möchte aufspringen und rufen: Seht, Erwachsenenbildung macht glücklich! Kurse sind eine Oase der Freude in einer kalten, ökonomisierten Welt! »Vitale Teilhabe« nennt Monika Kastner in ihrer Habilitationsschrift den emotional bestimmten Geist, der sich in den von ihr untersuchten zwei Grundbildungskursen in Wien entwickelt hat. Kastner hat intensive Interviews mit Teilnehmenden und Dozenten/-innen geführt und gibt Zeugnis von einer kleinen, verschworenen Gemeinschaft, die sich Schritt für Schritt Lesen und Schreiben aneignet. »Ich besuche den Kurs zwei Monate, das heißt, wir spüren in unserem Körper, da tut sich was, da ändert sich was Positives. Und das genieße ich schon voll, muss ich ehrlich sagen. Ich bin sehr, sehr glücklich«, bekennt zum Beispiel »Teilnehmerin 2« (S. 310). Mit der Methode der »Grounded Theory«, die sich als ganzheitlich-quantitativen Ansatz versteht, geht die Klagenfurter Bildungswissenschaftlerin ihrer Grundfragestellung nach, wie sich in der Mikrowelt eines Kurses Lehr-/Lernprozesse vollziehen und welche Chancen sich tatsächlich für Erwachsene durch die Teilnahme an einem Basiskurs eröffnen, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben (S. 16). Ob die angezeigte Methode, die ein Lesen ganz ohne langwierige Tabellen und Signifikanzen ermöglicht, tatsächlich eine Verallgemeinerung zulässt, bleibt offen. Für die dargestellten Beispiele sind die ermittelten Ergebnisse nachvollziehbar, ob sie aber auch für eine Volkshochschule in Kiel oder einem Kolping-Bildungswerk in Bamberg gelten, sei dahingestellt. Unbeantwortet bleibt auch die Frage, ob Kurse dieser Art von nachhaltiger Wirkung sind und tatsächlich außer einer positiven Emotion mehr politische und gesellschaftliche Teilnahme, einen (besseren) Arbeitsplatz oder ein aktiveres persönliches Leben ermöglichen.

Bis man bei der Lektüre die echten Glücksmomente der vitalen Teilhabe erreicht hat, muss man sich durch 138 Seiten theoretischen Vorbau kämpfen, durch Konzepte der Motivationstheorie, eine lange Dokumentenanalyse nationaler und europäischer Schriften zur Grundbildung oder Teilnahmezahlen des österreichischen Bildungssystems. Vieles ist durchaus interessant nachzulesen, aber füttert nicht immer stringent die eigentliche Fragestellung an. Und was im zweiten Teil so positiv und gewinnbringend vermittelt wird, findet im ersten Abschnitt wenig Widerhall: die soziale und psychologische Situation derjenigen, die die Grundbildungskurse besuchen bzw. nicht besuchen – denn das ist die große Mehrheit und das eigentliche Problem.

Durchaus positiv merkt man dem Buch den Charakter eines wissenschaftlichen Qualifikationsnachweises an: Alles ist sauberlich dokumentiert und zitiert, ein vorbildliches Quellenverzeichnis, eine verständliche und doch wissenschaftliche Sprache, sinnvoller Aufbau und Gliederung. Gewünscht hätte ich mir nur, dass die eigentlichen Protagonisten/-innen noch etwas klarer mit ihrem biografischen Hintergrund gezeigt werden und

die Protokolle irgendwo in einem Stück nachzulesen gewesen wären. Dann hätten alle es nochmals im Zusammenhang lesen können: Lernen lohnt sich!

Michael Sommer

DYSLEXIE-FORSCHUNG

Grosche, Michael

Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen

Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter

Münster, New York, München, Berlin (Waxmann) 2012, 290 S., 25,50 €

Gerade beim Thema »Analphabetismus« lohnt sich ein Blick in Nachbardisziplinen. Die inneren Ursachen dieses Phänomens zu ergründen fällt in das Ressort der Psychologie, und hier hat Michael Grosche, wissenschaftlicher Mitarbeiter am »Department Heilpädagogik und Rehabilitation« der Universität Köln, eine Studie vorgelegt, die im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts »Alphabetisierung, Beratung, Chancen« als Dissertation entstanden ist. Grosche geht einer These nach, die wohl alle bewegt, die sich mit Fragen des Lesenlernens, ob im Kindes- oder Erwachsenenalter, beschäftigen: Der Analphabetismus im Erwachsenenalter hat etwas mit der »Lese-Rechtschreib-Schwäche« (LRS), der Dyslexie, zu tun. Menschen mit dieser Störung können die Grapheme, die Buchstaben, zwar entschlüsseln, sie aber nicht richtig in Phoneme umsetzen. Dazu nimmt Grosche in seinem Buch einen ausführlichen Vergleich dieser beiden Phänomene vor und geht von der Grundthese aus, dass eine fehlerhafte phonologische Informationsverarbeitung Ursache für Dyslexie und Analphabetismus ist. Grosche klammert bei seiner »operationalen Definition« von Analphabetismus Aspekte von Herkunft aus. Er bezieht sich auf Deutsche, die älter als 18 Jahre alt sind und höchstens die Lesekompetenz der vierten Grundschulklasse erreicht hat. Dyslexie, so lernen wir nach umfassender Analyse vorhandener Literatur und Forschung, ist »ursächlich als neurobiologische Entwicklungsstörung des Lesens zu verstehen« (S. 56), also irgendwo im kortikalen Sprachnetzwerk unserer linken Gehirn-Hemisphäre. Er stellt kapitelweise die Ergebnisse aus der Dyslexie-Forschung meist im Schulzusammenhang mit den aus der Analphabetismus-Forschung vor, sucht nach Gemeinsamkeiten und erstellt daraus ein Modell für den funktionalen Analphabetismus als eine »phonologisch bedingte Entwicklungsstörung des Lesens, die sich durch Defizite in der phonologischen Informationsverarbeitung äußert und durch soziale Ursachen aufrechterhalten wird« (S. 110). Die Analyse der existierenden Studien zum Analphabetismus kommen bei Grosche schlecht weg: Hier werden insbesondere soziale Gründe postuliert, die Studien sind deskriptiv sowie querschnittlich angelegt und berücksichtigen nicht, dass Leseschwäche auch Ursache für soziale Probleme sein könne

und nicht die Folge. Er entwickelt eine »Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus« (IT-FA), nach der sich »Analphabetismus durch die Kummulation und Interaktion sozialer und phonologischer Risikofaktoren erklärt« (S. 130). Anschließend dokumentiert er die Ergebnisse einer Studie mit funktionalen Analphabeten aus VHS-Alphabetisierungskursen, lesekundigen Erwachsenen und normal lesenden Grundschulern. Sie zeigt, dass Analphabeten eine deutlich schlechter ausgeprägte phonologische Bewusstheit und ein schlechteres verbales Arbeitsgedächtnis als die anderen beiden Gruppen haben. Im Kapitel über die praktische Implikationen der Ergebnisse geht Grosche auf den konkreten Grundbildungsunterricht ein. Er spricht sich für den Einsatz von professionellen Grundbildungslehrkräften mit vernünftiger Bezahlung sowie eine intensive und langjährige Förderung der Analphabeten/-innen, einen kleinschrittigen Unterricht per direkter Instruktion (weil Erwachsene nicht als große Kinder behandelt werden müssen) mit geeignetem, für Erwachsene entwickeltem Material, das es nach seinem Überblick kaum gibt. Auf gerade einmal 290 Seiten verdichtet Grosche die aktuelle Forschungslage, vergleicht, kritisiert bisherige Studien, stellt eine neue Theorie auf, dokumentiert eine eigene Untersuchung, gibt praktische Hinweise für Unterricht und Politik und fügt alles zu einer sinnvollen, kompakten Einheit zusammen.

Michael Sommer

Aktuelle Fachliteratur

POLITISCHE BILDUNG

Klaus Ahlheim/Johannes Schillo (Hg.)

Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung
Hannover (Offizin) 2012, 187 S., 13,80 €

Die außerschulische politische Bildung, deren Etablierung in der Bundesrepublik Deutschland auf die antifaschistische Reeducation der Alliierten zurückgeht, hat sich in längeren Auseinandersetzungen mit dem Geist des Kalten Krieges, mit den Auf- und Umbrüchen der 1960er-Jahre und gestützt auf eigenständige Professionalisierungsbemühungen einen Sonderstatus – jenseits von Qualifizierungs-, Leistungs- und Selektionsdruck des formalen Bildungsbetriebs – erkämpft. Das gilt speziell für die politische Erwachsenenbildung, die sich schon früh, angeregt durch Theoretiker wie Theodor W. Adorno oder Hans Tietgens, als Experimentierort, als Gegenöffentlichkeit oder sozialkritische Instanz verstand. Ihre Angebote zielen auf Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs, sie sind »geprägt von zukunfts- und ergebnisoffenen Diskussionen, an denen in der Regel alle Interessierten ohne Einschränkung und Ansehung der Person teilnehmen dürfen, denn hier werden die Begründungen gesucht, Meinungen verfertigt, Orientierungen erarbeitet, die die politische Gesellschaft braucht«. So resümiert Paul Ciupke den Sonderstatus in dem neuen Band über Formierung und Aufklärung, der in der von Klaus Ahlheim herausgegebenen Reihe »Kritische Beiträge zur Bildungswis-

senschaft« als Nr. 6 erschienen ist.

Dass Erwachsenenbildung als ein solcher Gegenentwurf zum verschulten, abschlussbezogenen Lernen anerkannt ist, sieht Ciupke allerdings derzeit massiv infrage gestellt. Mit den neuen bildungspolitischen Weichenstellungen, mit dem Nachdruck auf Kompetenzvermittlung plus Nachweisverfahren und mit dem ausufernden Vorhaben eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), der auch die »nonformalen« Bildungsabteilungen erfassen soll, drohe ein regelrechter Systemwechsel. Ciupkes Bedenken und Einwände, die auch in der Trägerszene, etwa im Bundesausschuss Politische Bildung, artikuliert und diskutiert werden, schließen den Band von Ahlheim/Schillo ab. Dem gehen acht Beiträge voraus, die weitere Elemente des bildungspolitischen Mainstreams kritisieren, insofern das bedrohliche Szenario eines Systemwechsels bestätigen, zugleich aber auf der Widerständigkeit und dem Eigensinn der nonformalen Bildung bestehen und an Potenziale erinnern, die im Modernisierungsprozess unterzugehen drohen.

Eröffnet wird der Band von Jürgen Eierdanz, der vor allem am Gang der wissenschaftlich-didaktischen Debatte von 1950 bis 1980 das Wechselspiel von Kritik und Affirmation nachzeichnet. Dabei erinnert er auch an Ludwig Erhards Konzept der Formierten Gesellschaft, das sich gegen gesellschaftliche Emanzipationsprozesse wandte und eine »partnerschaftliche«, im Grunde volksgemeinschaftliche Befriedungsstrategie angesichts neu aufbrechender Konflikte ins Auge fasste. Das Konzept wurde übrigens zu einem Zeitpunkt entwickelt, als sich die ersten Krisentendenzen im Wirtschaftswunderland der sozialen Marktwirtschaft bemerkbar machten – eine Analogie zur heutigen Situation, auf die die Herausgeber des Bandes explizit hinweisen. Einen grundsätzlichen Kontrapunkt zur bildungspolitischen Orientierung an Employability setzt der Aufsatz von Alexander Lahner, der an der Aufklärungsfunktion von Bildung festhält. Die folgenden Beiträge von Ahlheim, Schillo und Dirk Lange behandeln die politikdidaktische Konsensfindung, wie sie seit den späten 70er-Jahren auf Basis des Beutelsbacher Konsenses stattfindet. Die weiteren Texte von Benno Hafenecker, Manfred Pappenberger und Johannes Schillo thematisieren politische Eingriffe in die Bildungsarbeit freier Träger (Stichwort: Extremismusklausel) oder das Vordringen direkt interessegeleiteter Bildungsakteure (Verfassungsschutz, Bundeswehr).

Lange betont in seinem Aufsatz die Erfolgsgeschichte des Beutelsbacher Konsenses, wobei er herausstellt, dass diese informelle politikdidaktische Vereinbarung aus dem Jahr 1976 die politische Bildung gegenüber »pädagogischen Hörigkeitskonzepten« abgesichert und auf Mündigkeit »als normative Zielorientierung« verpflichtet habe. Ahlheims Einschätzung ist da etwas zurückhaltender. Der Beutelsbacher Konsens, heißt es im Titel seines Beitrags, sei »in die Jahre gekommen«. Er habe zwar damals eine unproduktive Konfrontation beendet, aber im Grunde mehr an didaktische Selbstverständlichkeiten erinnert als zukunftsweisende Perspektiven eröffnet. Im Blick auf die politische Erwachsenenbildung sei er, wie Ahlheim ausführlich dokumentiert, in den letzten Jahren gerade dafür benutzt worden, der Pluralität der Trägerszene und der Parteilichkeit von

Bildungsangeboten ein striktes Neutralitätsgebot entgegenzusetzen, das das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung freier Träger massiv infrage stelle. Derartige Differenzen machen deutlich, dass die hier versammelten Autoren, die eine kritische politische Bildung befürworten, kein einheitliches Konzept vorstellen, sondern einen Diskussionsbedarf anmelden. Die Profession wäre gut beraten, solche Punkte aufzugreifen. Dass sie von zentraler Bedeutung sind, legt der neue Band der kritischen bildungswissenschaftlichen Reihe überzeugend dar.

Uwe Findeisen

SEXUALITÄT

Stephan Leimgruber

Christliche Sexualpädagogik

Eine emanzipatorische Neuorientierung – Für Schule, Jugendarbeit und Beratung

München (Kösel) 2011, 209 S., 14,99 €

Es gibt Bücher, auf die man lange gewartet hat. »Christliche Sexualpädagogik« von Stephan Leimgruber ist so eins. Aber nicht nur, weil in Zeiten der allgemeinen Beschäftigung mit dem Phänomen des sexuellen Missbrauchs eine solche Veröffentlichung eine Pflichtleistung zur Abhandlung der Thematik wäre, sondern vor allem, weil sie zumindest in Teilen tatsächlich einlöst, was sie im Untertitel verspricht zu sein, nämlich eine emanzipatorische Neubestimmung. Da sich Leimgruber in einem kleinen, man kann fast sagen diskursarmen Feld bewegt, legt er sein Buch als eine Art Compendium an, in dem er die wichtigsten Aspekte überblicksartig behandelt. Die Systematik ist dementsprechend breit. Nach einer kurzen Einleitung gliedert sich das Buch in die folgenden Kapitel:

- Sexualität als anthropologische Grundgegebenheit
- Biblische Aspekte der menschlichen Sexualität
- Schlaglichter auf die Geschichte der christlichen Sexualpädagogik
- Systematische Überlegungen zur gelebten Sexualität
- Sexualpädagogische Bildungsaufgaben – ein Kompetenzmodell
- Sexualpädagogik in Schule und Religionsunterricht
- Sexualpädagogische Impulse für die kirchliche Jugendarbeit
- »Mit der Liebe« – für eine jugendsensible und menschenrechte Sexualpädagogik

Das Buch beginnt mit der Zusammenfassung humanwissenschaftlicher Perspektiven auf die menschliche Sexualität. Leimgruber orientiert sich dabei an einer entwicklungspsychologischen Ordnung, die menschliche Sexualität als eine je nach Lebensalter verschieden gelagerte, aber stets vorhandene Grundeigenschaft annimmt. Mit dem Blick auf Sexualität als einem entwicklungs-offenen biologischen Faktum wird bereits zu der Kernfrage des Buches hingeführt, welche Sinnhaftigkeit Sexualität erfüllt beziehungsweise zu erfüllen vermag. Für die Behandlung dieser Frage ist es wichtig, dass Leimgruber Sexualität zwar als biologisch-humanwissenschaftliche Realität

beschreibt, aber hieraus noch nicht ihren Sinn ableitet. Dadurch wird es möglich, menschliche Sexualität von ihren biologischen Gründen, wie Reproduktion und Bindung, abzulösen und einen darüber hinausweisenden Sinngehalt zu entwerfen. Als Theologe nutzt Leimgruber die Bibel für die Entwicklung von Leitvorstellungen, die allerdings auch Nichttheologen mit Gewinn nachvollziehen können. Denn seine Impulse beruhen auf einer historisch-kritischen Bibelauslegung, die sich der Brüche und Unzulänglichkeiten bei der Handhabung moderner Erscheinungen durchaus bewusst ist und die Heilige Schrift nicht als »Rezeptbuch« versteht. Leimgruber arbeitet dabei nicht nur den Genussfaktor von Sexualität heraus, in der sie sich als schöpferischer menschlicher Akt erweist und sie von der Stigmatisierung des Leibes befreit, sondern er verortet Sexualität darüber hinaus in den Möglichkeiten zu transzendenten spirituellen Erfahrungen: »Leibhaftige Gesten und Handlungen der Zärtlichkeit weisen symbolische Bedeutung auf und verweisen auf einen tieferen Sinn. Sie machen Grundeinstellungen der Hingabe und Liebe transparent. Sexualität hat folglich auch eine spirituelle Dimension, insofern in ihrer erfüllten Weise eine Überschreitung des Menschen auf Transzendenz hin erfahrbar wird. Die menschliche Begegnung kann zur Begegnung mit dem ewigen Geheimnis Gott werden« (S. 93). Zwar verpasst Leimgruber hier die Chance, seine Thesen anschlussfähig zu machen an den sexualwissenschaftlichen Diskurs, wie er z.B. durch den amerikanischen Sexualtherapeuten David Schnarch repräsentiert wird, dennoch gelingt es ihm damit, Sexualität sinnhaftig zu machen und ein tieferes Verständnis für das Potenzial erotischer Liebe zu gewinnen. Folgerichtig blickt er in seinem Kapitel zur Geschichte der christlichen Sexualpädagogik auch wohlwollend und doch zugleich kritisch auf die sexuelle Befreiung der 1968er-Jahre zurück, die trotz ihrer historischen Bedeutung leider im »Erlaubt ist was gefällt«-Modus stecken geblieben ist und eine Sinnggebung der Sexualität nur ungenügend entfaltet hat. Sinn an die Sexualität heranzutragen und zugleich Sexualität als sinnstiftend zu deuten ist das programmatische und durchaus gelungene Ziel von Leimgrubers Sexualpädagogik. In zwei weiteren Kapiteln überprüft und entwirft er dementsprechend die Möglichkeiten der Anwendung seiner »sinn«-lichen Sexualpädagogik, nämlich zum einen in Bezug auf die gelebte Sexualität in Alltag und Lebenswelt, von der er wiederum Regeln zur sexuellen Kommunikation ableitet, und zum andern in der Überführung dieser Erkenntnisse in (religions-)pädagogische Bildungsaufgaben, abgebildet in einem entsprechenden Kompetenzmodell. Obgleich das Kapitel zur gelebten Sexualität – und hier schwächelt Leimgruber etwas – sehr kryptisch angelegt ist, überzeugen seine hier diskutierten fünf Sinndimensionen menschlicher Sexualität: Identität, Kommunikation, Lebensfreude, Fruchtbarkeit und Transzendenz. Für die Überführung dieser Sinndimensionen in ein pädagogisches Kompetenzmodell wird man sich wahrscheinlich etwas mehr Praxisnähe wünschen, die Kompetenzbausteine werden noch allzu akademisch abgehandelt. Den Rahmen für die Zukunft hat er dennoch – und ich möchte sagen auch zu Recht – großzügig angelegt: »Für die Religionspädagogik bleibt die Aufgabe, eine Spiritualität der Sexualität zu entwerfen«

(S.105). Einen wichtigen Schritt hat Stephan Leimgruber mit seinem sehr lesenswerten Buch in diese Richtung bereits getan. Was das Buch von dem Priester Leimgruber besonders würdigt, ist natürlich auch seine Darlegung von kritischen Aspekten der kirchlichen Auseinandersetzung mit sexuellen Fragen und seine ungeschönte Darstellung vom Abbruch des Dialogs über Sexualität zwischen Jugend und Bischofskonferenz. Nicht nur weil ihn das auch außerhalb der katholischen Kirche als glaubwürdig auszeichnet, sondern weil er von dort aus aufzeichnet, wie der Dialog weitergehen kann, und dabei seiner kritischen Haltung treu bleibt, ohne in ihr zu verharren.

Zwei Anmerkungen sollen zum Schluss nicht unerwähnt bleiben: Der Entwurf einer christlichen Sexualpädagogik sollte neben den einschlägigen sexualpädagogischen Schriften auch den aktuellen nicht-pädagogischen Sexualitätsdiskurs stärker in den Blick nehmen, weil sich daraus eine kritische Distanz zum eigenen Feld leichter herstellen lässt. Hier sind vor allem Ulrich Clement und David Schnarch zu nennen. Grundsätzlich halte ich die Formulierung von der Aufdeckung sexueller Missbrauchsfälle als sehr gefährlich, weil verschleiern. Meiner Meinung nach geht es dabei weniger um Einzelfälle – was die Formulierung ja suggeriert – als um ein komplexes tief greifendes Phänomen, dass es auch sexualtheoretisch noch grundsätzlich zu erfassen gilt. Gerade hier könnte eine sinnorientierte christliche Sexualpädagogik nämlich viel leisten, wenn es etwa darum geht, Tabuisierungen zu begründen, Traumatisierungen zu verstehen und Opfer von der Opferrolle zu befreien.

Insgesamt ist Stephan Leimgruber ein wichtiges, zeitangemessenes und zugleich zukunftsweisendes Buch gelungen, das man nicht ohne persönlichen Gewinn lesen wird!

Gertrud Wolf

NS-WELTANSCHAUUNG

Friedrich Tomberg

Das Christentum in Hitlers Weltanschauung

München (W. Fink) 2012, 206 S., 25,90 €

Vor zehn Jahren sorgte Daniel J. Goldhagen mit seinem Buch über die katholische Kirche und den Holocaust für einen mittleren Empörungsturm im deutschen Katholizismus (vgl. EB 1/03). Dabei waren Goldhagens Hinweise auf die Kompatibilität, ja Komplizenschaft von kirchlicher Praxis und NS-Politik gar nicht neu, der österreichische Katholik Friedrich Heer hatte bereits vor Jahrzehnten mit seinen Studien zur »Genesis des österreichischen Katholiken Adolf Hitler« (1967f) Einschlägiges publiziert. Heers Thesen schien Goldhagen, der ihn beiläufig zitierte, gar nicht zu kennen. Sie gehen fast noch über die Kritik des US-Autors hinaus, entdeckte Heer doch eine Art Seelenverwandtschaft zwischen Hitler und Pacelli, festgemacht etwa an der Begegnung des späteren Papstes mit der Münchner Räterepublik und der »Fratze des jüdischen Bolschewismus«. Bei Goldhagen blieb auch, worauf der Historiker Olaf Blaschke aufmerksam machte, neben dem christlichen Antijudaismus und dem rassistischen Antisemitismus eine dritte

Größe seltsam unterbelichtet: der politische Katholizismus des 19. Jahrhunderts, der einen genuinen christlich-sozialen Antisemitismus hervorbrachte (und auch einen eigenständigen Kleinkalfaschismus inspirierte). Dass Goldhagen in seiner Bilanz die katholische Schuld nicht über-, sondern eher untertrieb, warf einmal mehr ein Licht auf die zweifelhafte Aufklärungsleistung dieses provokativen Autors.

Der Philosoph Friedrich Tomberg hat jetzt eine hochinteressante Studie vorgelegt, die die Thesen von Heer aufgreift und dessen – wohl auch aus persönlicher Betroffenheit erklärliche – Übertreibungen in puncto katholischer Prägung Hitlers zurechtrückt, aber in einem größeren weltanschaulichen Zusammenhang bestätigt. Hier lag ja ein eigentümliches ideologisches Konglomerat vor: Der »Gröfaz« war zwar durch und durch katholisch sozialisiert, blieb auch bis zu seinem Lebensende (von der Kirchensteuer befreites) Kirchenmitglied und sah sich als Beauftragter der göttlichen Vorsehung, doch bewegte sich sein zunächst auf Europa orientiertes Programm einer nationalen Wiedergeburt gerade nicht in den Bahnen eines politischen Katholizismus oder christlichen Konservatismus, fasste vielmehr eine letztendliche Überwindung der kirchlichen Bindung der Massen ins Auge. Die Analyse dieses widersprüchlichen Konglomerats ist das Thema von Tombergs Studie.

Überzeugende Kritik der vorherrschenden Vergangenheitsbewältigung

In einem ersten Schritt bringt er eine überzeugende Kritik der gerade im Adenauerstaat vorherrschenden Vergangenheitsbewältigung, die – gestützt auf dubiose Gewährsleute wie den ehemaligen Hitler-Bewunderer Hermann Rauschning – im Nationalsozialismus einen nihilistischen und antichristlichen Materialismus am Werk sah. Tomberg, der in seinen philosophischen Arbeiten als Anhänger der »dialektischen Methode« hervortrat, begnügt sich nicht mit einer Widerlegung dieser Erklärung, sondern versucht, das damit aufbereitete Material in einen größeren Kontext zu integrieren, nämlich in das eigenartige eklektizistische Gebilde der NS-Weltanschauung. Hitler war von der ehemaligen Größe des Abendlandes und der Macht von Monarchie und katholischer Kirche fasziniert, wollte aber einen neuen, realistischen Weg zur Errichtung seines »Dritten Reichs« einschlagen. Maßgeblich sei dabei die aus imperialistischer Tradition stammende »europäische Ideologie« gewesen, die Tomberg – leicht anachronistisch, aber sachlich begründet – als Gegenbegriff zur »Globalisierung« versteht. Der Großteil der Analyse befasst sich mit diesem ideologischen Konzept. Tomberg legt dar, dass Hitlers Sorge um die Rolle der deutschen Nation die Hauptantriebskraft war, aus der auch der Antisemitismus der Nazis zu erklären ist, und dass Hitler die Ausgestaltung dieser welthistorischen Rolle mit Versatzstücken aus der christlich-abendländischen Tradition in ernsthafter Absicht und nicht nur aus demagogischen Gründen vornahm. Das »wahre« Christentum setzte Hitler nämlich mit nationalem Sozialismus gleich, dieser galt als adäquate Verfassung der

deutschen Volksgemeinschaft im Innern. Doch musste dazu erst gegen den internationalen jüdischen Bolschewismus die bedingungslose Durchsetzungsfähigkeit der deutschen Macht erkämpft werden. Die Mission verlangte, so der Konsens der NS-Elite, »Gottgläubigkeit« als entscheidenden Rückhalt. Tomberg dokumentiert dies etwa an den Führer-Ansprachen in der Weimarer Kampfzeit: »In diesem unbedingten Glauben, sich zu festigen und ihn zugleich auf seine Parteigenossen zu übertragen, darum ging es in Hitlers weihnachtlichen Aufrufen zur Nachfolge Christi.«

Tombergs Synthese von Hitler als »Antichrist« (oder »Luzifer«, so die Überschrift des letzten Kapitels) und als Nachfolger des »Ariers Christus« hat viel für sich. Abwegig sind dagegen die Versuche, in die innersten Geheimnisse Hitlers vorzustoßen. Wozu soll man ergründen, »als was er sich selbst im dunklen Innersten verstand«? Laut Tomberg behielt er ja sowieso »seine letzten Intentionen auch seinen engsten Gefährten gegenüber für sich, wagte sie nicht einmal sich selbst allzu deutlich bewusst zu machen«. Dem mit einer »Tiefenbohrung«, so Tomberg über sein eigenes Vorhaben, beizukommen hat etwas von der fragwürdigen Psychologisierung der NS-Herrschaft, die an anderer Stelle der Studie gerade kritisiert wird. Überzeugend ist diese auf jeden Fall in dem Nachweis – der auch von anderen aktuellen Arbeiten bestätigt wird (vgl. den Sammelband von Gailus/Nolzen über »Glaube, Konfession und Religion im Nationalsozialismus«, Göttingen 2011) –, dass der Nationalsozialismus nicht einfach Antipode des Christentums war, dass also die berühmte Parole der deutschen Christen »Ein Volk, ein Reich, ein Glauben« mit einer gewissen Berechtigung formuliert wurde.

Johannes Schillo

JEAN JACQUES ROSSEAU

David Brooks

Das soziale Tier – Ein neues Menschenbild zeigt, wie Beziehungen, Gefühle und Institutionen unser Leben formen

Aus dem amerikanischen Englisch von Thorsten Schmidt
München (Deutsche Verlags-Anstalt) 2012, 605 S., 24,99 €

David Brooks erwähnt Jean Jacques Rousseaus Erziehungsroman »Emile« und betont, dass er dessen Methode übernommen hat. Um zu illustrieren, wie sich die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse auf das wirkliche Leben übertragen lassen, wählt er zwei »Kunstfiguren« – Harold und Erica –, deren fiktive Lebensläufe nachgezeichnet werden. Der Autor folgt dem Lebensweg der beiden Menschen von der Geburt zur Ausbildung, von der Freundschaft zur Liebe, von der Arbeit zur Weisheit und weiter bis ins hohe Alter (Harolds Sterben und Tod). Am Beispiel dieser beiden Figuren will er aufzeigen »wie Gene individuelle Entwicklungsvorgänge beeinflussen, wie sich neurochemische Prozesse im Gehirn im Einzelfall auswirken und wie die Familienstruktur und kulturelle Muster die Persönlichkeitsentwicklung prägen«. David Brooks

will eine Brücke schlagen zwischen den Feststellungen der Wissenschaftler und den individuellen Erfahrungen des wirklichen Lebens. Deshalb heißt der Untertitel des Buches im Original: »Die versteckten Quellen der Liebe, des Charakters und der Leistung« (The Hidden Sources of Love, Character, and Achievement). Im Zentrum stehen die psychischen Tiefenschichten – der unbewusste Bereich der Emotionen, Intuitionen, Vorlieben, Sehnsüchte, erblichen Anlagen, Charakterzüge und die verinnerlichteten gesellschaftlichen Normen. Im Leben der beiden Hauptfiguren gibt es mehrere Schlüsselerlebnisse, die maßgebliche Bedeutung haben. So erhält Harold durch eine junge Lehrerin entscheidende Lektüreimpulse. Er las diese Bücher über Griechenland auf eine neue, ganz andere Weise, nämlich mit der »romantischen Sehnsucht« eines jungen Mannes, der etwas Wahres, Bedeutungsvolles, Wichtiges entdeckt hat. Die Lehrerin wusste, dass die Lektüre der alten Griechen heranwachsenden Männern eine beflügelnde Vision von Größe und Stärke vermittelt. Mehrere Passagen erinnern hier an Eduard Sprangers »Kulturpubertät«. Harold wusste, dass es einen »idealen Wesenskern« gibt, und je näher man dieser überzeitlichen Vortrefflichkeit kommt, umso näher ist man dem, was das Menschsein wirklich ausmacht. »Thymos« ist gerade jener Drang, sich zu diesen geistigen und seelischen Höhen emporzuschwingen. Es ist der Traum von der höchsten Vollendung des Einzelnen, wenn das Beste im Inneren des Menschen in vollkommener Harmonie mit den ewigen Idealen zu einer Einheit verschmilzt. Harold transformierte die altgriechischen Wörter »thymos, arete und eros« auf sein eigenes Leben.

Ein ganz anderes Schlüsselerlebnis hatte Erica. Während Harold aus dem »Land der gebildeten Mittelschicht« kam, lebte Erica im »Land der Armut«. In Ericas Wohnbereich wurde eine neue Schule, »die Akademie«, gegründet. Diese Schule sollte ein fesselndes, anspruchsvolles Umfeld schaffen, das Kindern aus der Unterschicht Zugang zu einem Leistungsethos bieten sollte. Erica hatte sich in den Kopf gesetzt: Das ist meine Schule, ich will auf diese Schule gehen! Mut, Selbstdisziplin, Überwindung der Angst, Hoffnung auf Zukunft trugen dazu bei, dass Erica mit Beginn des neuen Schuljahrs als Dreizehnjährige auf »die Akademie« durfte.

Während Erica kämpfte, träumte Harold von seiner Berufung, die alle Ungewissheit beendet und seinem Leben »einen Sinn« geben würde. Erica und Harold lernten sich kennen und verliebten sich. Harold verstand den griechischen Eros als das allgemeine Streben nach Vereinigung mit dem Schönen und Vortrefflichen.

D. Brooks verknüpft in gekonnter Form die Biografie der beiden zentralen Figuren mit philosophischen Exkursen, psychologischen Experimenten und aktuellen Ergebnissen der Hirnforschung. Darüber hinaus wertet er passende Ergebnisse der Kulturwissenschaft, der Literatur und Belletristik aus. Das Individuelle wird mit dem Kategorialen verbunden und in einen neuen Beziehungszusammenhang gestellt.

Gottfried Kleinschmidt

EUROKRISE

Thilo Sarrazin

Europa braucht den Euro nicht – Wie uns politisches Wunschdenken in die Krise geführt hat

München (DVA) 2012, 462 S., 22,99 €

Thilo Sarrazin, der Tabubrecher und Mann fürs Grobe, hat wieder zugeschlagen. Dabei bestätigte die medienservierte Präsentation seines neuen Buchs im Duo mit Peer Steinbrück (Ende Mai 2012 bei Günther Jauch) einmal mehr, wie sehr solche Genossen in der Parteitradiation stehen. Der eine schwingt den harten nationalen Hammer, der andere beschwört Menschheits-, hier speziell Europaideale, und beides soll der Partei zur Ehre gereichen. So kennt man die Sozialdemokratie seit über hundert Jahren, als sie die Massen an der Seite des Kaisers in den Ersten Weltkrieg führte: Die deutschnationale Sache hat allemal Vorrang vor der sozialen Frage, zu deren Lösung die Partei einst angetreten war. Und wenn die Zeiten unruhig werden, finden sich rasch scharfe Hunde wie der damalige Innenminister Noske, die für Ordnung sorgen.

Der nationalistischen Sorge, die schon den ersten Bestseller »Deutschland schafft sich ab« durchzog (vgl. EB 4/10), bleibt auch das neue Buch treu. Deutschland habe den Euro, so die Grundthese, aus »Wunschdenken« eingeführt. Genauer gesagt: Es habe »wegen der deutschen Schuld am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust« (S. 20) diesen Schritt getan; »das anhaltende Gefangensein in der Schuld der Nachkriegszeit« (S. 19), also eine sentimentale Schlagseite der deutschen Politik, sei für die fatale Entscheidung zur Einführung einer gemeinsamen Währung verantwortlich. Sarrazin greift damit den Anspruch von Merkel, Schäuble und Co., Europapolitik im nationalen Interesse zu machen, auf und an und erweist sich so weiterhin als Quälgeist der politischen Klasse.

Er spielt dieser nämlich ihre eigene Melodie mit dem hämischen Refrain vor, sie würden es an Tatkraft und Weitblick fehlen lassen. Ähnlich wie beim Migrationsthema will der Ex-Politiker Sarrazin keine wirkliche Alternative aufmachen: Sein Euro-Buch endet mit der Bekräftigung des Fiskalpakts, den die Bundeskanzlerin durchgesetzt hat, und der Warnung vor Nachgiebigkeit gegenüber hilfsbedürftigen Staaten. Die Lösung der Eurokrise soll ganz einfach sein: »Die europäische Währungsunion erfordert, wenn sie funktionieren soll, dass sich die Volkswirtschaften und Gesellschaften aller teilnehmenden Staaten mehr oder weniger

so verhalten, wie es deutschen Standards entspricht« (S. 416). Wenn alle das machen, was Deutschland macht, ist die Welt wieder in Ordnung. Ob die »Südländer« der EU mit ihrer Mischung aus »Misswirtschaft, Verschwendung und Inkompetenz« das können, bleibt allerdings die Frage (vgl. S. 284f).

Dieser nationale Blickwinkel lässt sich nicht im Geringsten dadurch beirren, dass die gegenwärtige Eurokrise eine Folge der großen Finanzkrise ist, die den Weltkapitalismus in Atem hält. Auch Sarrazin kommt daran nicht vorbei. Er widmet dem Thema ein eigenes Kapitel und greift dabei zum Stilmittel der »historischen Erzählung«. So hebt er mit den unsoliden Immobilienkrediten in den USA und Greenspans »expansiver Geldpolitik« an (vgl. S. 254ff), womit die Ursachenforschung in eine Schuldfrage verwandelt und dieser gleich eine eindeutige Richtung gewiesen wird. Auf jeden Fall muss die globale Marktwirtschaft aus der Schusslinie genommen werden.

Die Erklärung des Krisengeschehens, das ja alle Standorte und nicht nur die von der Sonne verwöhnten Südländer trifft, weist dabei weitere Merkwürdigkeiten auf. So soll einerseits die expansive Geldpolitik der Fed die Ursache gewesen sein, andererseits aber wird der Krisenpolitik von Merkel und Steinbrück bescheinigt, dass sie alles richtig gemacht habe, »indem die Geldpolitik sehr expansiv gestaltet wurde« (S. 264). Geschickt auch, wie der Markt von aller Verantwortung entlastet wird: Da er politisches Werk ist, kann er laut Sarrazin im Prinzip keine Fehler machen, denn alle Schuldvorwürfe landen sofort bei den Politikern. »Geht etwas schief, so hat definitorisch nicht ›der Markt‹, sondern die Regulierung versagt... Der Kern jedes Marktversagens ist also stets ein Staatsversagen und damit ein politisches Versagen« (S. 266). Das gilt eben per definitionem!

Auf diese Weise ist der Markt selber für sakrosankt erklärt, an ihm kann nie etwas kritikwürdig sein. Das hindert Sarrazin übrigens nicht, seitenlang über die Marktgläubigkeit der Experten und deren kollektive Dummheit herzuziehen. »Sozialpsychologisch faszinierend ist auch im Nachhinein die kollektive Unfähigkeit, das Risiko, den Zeitpunkt und den Umfang der größten Finanzkrise seit der Weltwirtschaftskrise vorausszusehen« (S. 260). Auch hier erweist sich Sarrazin als ein Meister der Häme. Er entdeckt Inkompetenz aller Orten. Man muss in dem Zusammenhang nur vergessen, dass er selber als ein nicht ganz unmaßgeblicher Experte jahrelang an der Gestaltung der internationalen Finanzarchitektur mitgewirkt hat...

Johannes Schillo

MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER DIESES HEFTES

Prof. Dr. Rainer Brödel, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster; **Franziska Feil**, AKF – Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung e.V., Mainzer Straße 47, 53179 Bonn; **Timm Helten**, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Postfach 10 02 53, 48051 Münster; **Prof. Dr. Arnim Kaiser**, **Ruth Kaiser**, Fortunatusstraße 31, 54292 Trier; **Dr. Jens Korfkamp**, Bergstraße 26, 47443 Moers; **Dr. Ulrich Steuten**, Volkshochschule der Stadt Moers, Wilhelm-Schroeder-Straße 10, 47441 Moers; **Ingrid Weiß**, Kolping-Bildungszentrum, Bahnhofstraße 8, 74072 Heilbronn; **Prof. Dr. Dr. Christine Zeuner**, Helmut-Schmidt-Universität, Fachbereich Pädagogik, Postfach 70 08 22, 22039 Hamburg

Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Mobile Learning, Social Learning und Game Based Learning sind die aktuellen Trends im E-Learning. Die Erwartungen der Nutzer an Lern- und Weiterbildungsangeboten werden anspruchsvoller. Neue Ideen, Konzepte und Angebote müssen entwickelt und in bewährte Strukturen integriert werden.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis geben notwendige Impulse und stehen für den fachlichen Austausch zur Verfügung. Neben der Information und dem Austausch in Foren stellen ausgesuchte E-Learning-Anbieter Konzepte und Geschäftsmodelle vor.

Früh-
bucherpreise
sichern bis
31.08.12

9. wbv-Fachtagung

Perspektive E-Learning

Bildungshorizonte erweitern

Bielefeld, 24. – 25. Oktober 2012

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



wbv-journals.de

Das wbv-Fachzeitschriftenportal für Bildungspraktiker und Wissenschaftler

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben der **EB Erwachsenenbildung** oder im gesamten wbv-Fachzeitschriftenprogramm. Mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte.
- Wählen Sie, ob Sie eine ganze Ausgabe oder nur einzelne Artikel herunterladen möchten.
- In Ihrem Downloadbereich werden Ihre heruntergeladenen Artikel für zwei Jahre archiviert. So können Sie bequem vom Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Dateien zugreifen.
- **Exklusiv für Abonnenten:**
Die Artikel Ihrer **EB Erwachsenenbildung** stehen Ihnen gratis zum Download zur Verfügung.
Auf alle weiteren Artikel auf wbv-journals.de erhalten Sie einen Vorzugspreis (bis zu 20% Rabatt).



wbv-journals.de/eb



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

