

EB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

2 | 2015



Lernprozesse – Fokus Grundbildung

Jörg Dinkelaker:
Lernen in der Erwachsenenbildung.

Ruth Kaiser, Arnim Kaiser:
Geringqualifizierte – Lernerfolg,
Selbstwirksamkeit, Anerkennung.

Rainer Brödel:
Angebotsentwicklung
in der Grundbildung.

Weitere Themen:

Gender und Empowerment

wb-web

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 2 | 61. Jahrgang | 2015
ISSN 0341-7905, ISBN 978-3-7639-5574-9
DOI 10.3278 / EBZ1502W

Herausgegeben von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef; Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Andrea Hoffmeier, Bonn; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Bad Honnef (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Osnabrück; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Prof. Dr. Tilly Miller, München; Dr. Wolfgang Riemann, Haselünne; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn

Anschrift: Joachimstraße 1, 53113 Bonn, Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de

Bezugsbedingungen: Erwachsenenbildung erscheint vierteljährlich. Die Zeitschrift kann durch jede Buchhandlung oder direkt beim Verlag bezogen werden.

Einzelheftpreis: Inland 10,90 €, Ausland 11,40 €. Bezugspreis jährlich: Inland 36,- €, Vorzugsabo für Studierende 29,- €, Ausland 39,- €, 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. Gerichtsstand 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 ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahme des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke 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, Internet: www.wbv.de, www.wbv-journals.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

© 2015 W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Lernprozesse – Fokus Grundbildung



Aus der Redaktion

»Was steht auf der Tageskarte?« Fragende Gesichter. »Draußen, vor der Tür steht eine Tafel mit den Tagesgerichten!« Das EB-Redaktionsteam hat sich gerade zur Sitzung in einem Lokal im Frankfurter Fernbahnhof getroffen. Es ist Mittagszeit, alle haben Hunger, und wir wollen schnell anfangen. Da hilft nichts, einer muss los. Aufstehen, den ziemlich weiten Weg zu dieser Tafel nehmen, die ganz old school aussieht. Die faul Sitzengebliebenen witzeln schon: »Na, wird er sich alles merken können?« Richtig lernen zu können, Dinge zu behalten und sie anschließend überzeugend zu kommunizieren, das sollte schließlich zum Kompetenz-Set eines jeden Erwachsenenbildners gehören. Nach einer Weile ist der ausgesandte Lerner zurück. »Und?« Ein Blick zur Decke: »Äh, was mit Fisch, und das andere war, glaube ich, Fleisch!« Keine metakognitiven Strategien angewandt? Keine Bildmarken memoriert, keine emotional-biografische Parallelen geladen? »Leute, nehmt einfach Menü eins, das hörte sich lecker an.« Alle stimmen zu. Vertrauen statt Wissen ist manchmal die beste Strategie.

Vorschau

Heft 3/2015
Art of Hosting

Heft 4/2015
WillkommensBildung

Die aktuelle Ausgabe sowie ein Archiv sind unter www.wbv-journals.de abrufbar.

Titelfoto: suze / photocase.de

Inhalt

Thema

- 5 Einführung
- 6 Jörg Dinkelaker:
Lernen in der Erwachsenenbildung. Grundlagen und Konzepte
- 9 Ruth Kaiser, Arnim Kaiser:
Geringqualifizierte – Lernerfolg, Selbstwirksamkeit, Anerkennung. Das Projekt »metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung« – mekoFUN®
- 14 Rainer Brödel:
Angebotsentwicklung in der Grundbildung. Aktuelle Ergebnisse und Entwicklungen

Bildung heute

- 18 **Grundbildung: Neue Impulse und viele alte Probleme.** Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung gefordert
- 20 **Jeder Zweite macht eine Weiterbildung.** Ergebnisse des Adult Education Survey 2014
- 21 **Weiterbildungsgesetz NRW seit 40 Jahren in Kraft.** KEFB veröffentlicht Interview mit Reinhard Grätz
- 22 **Katholische öffentliche Büchereien (KÖB).** Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung (9)

Aus der KEB

- 23 **Eine Wäschespinne.** Position von Dr. Anneliese Mayer

Österreich

- 24 **Wenn die Neuronen klicken.** Die Ausbildung zum/zur Erwachsenenbildner/-in – ein verdoppelter Lernprozess
- 27 **Wider die theologische Sprachlosigkeit.** Glaubensbildung: Zugänge und Konzepte in Vorarlberg

Umschau

- 30 Stefanie Kröner: **Empowerment und Gender.** Zur Bedeutung des aktuellen Genderdiskurses für die Weiterbildung

Praxis

- 33 Kerstin Hohenstein: **Die Umsetzung metakognitiv fundierter Bildungsarbeit.** Auswertung von Strukturplanungen
- 35 Elisabeth Schlömer, Elvira Helms: **Das Lernen besser lernen.** Umsetzung von mekoFUN® am Beispiel Ludgerus-Werk Lohne
- 36 Marco Düsterwald: **»Die beste aller Welten«.** Plan-spiele für Jugendliche und junge Erwachsene mit bildungsfernen Hintergründen
- 37 Annegret Aulbert-Siepelmeier: **Alpha plus Job.** Ein Grundbildungsprogramm für Mitarbeitende in Unternehmen
- 39 Regina Kahle: **wb-web: Ein Portal für Lehrkräfte.** Neues Angebot stellt Wissen und Material für die Erwachsenen- und Weiterbildung bereit
- 40 Maren Satke, Holger Bienzle: **Lernen, um zu kooperieren – kooperieren, um zu lernen.** Die Community of Practice PACE für Manager/-innen von EU-Projekten

Material

- 41 **Praxishilfen und Publikationen**
- 42 **Khan kann's.** Internetrecherche
- 43 **Rezensionen**

Bildserie

Lernen für die Zukunft

Die Fotoserie entstand während einer Unterrichtsstunde zum sozialen Lernen in einem Lehrgang der außerbetrieblichen Ausbildung in der Akademie Klausenhof. Die jungen Erwachsenen haben sich mit ihren persönlichen (Lern-) Zielen beschäftigt und diese dann auf ein Blatt Papier geschrieben. Siehe Seite 17

Zum Thema: Lernprozesse – Fokus Grundbildung

Lernprozesse Erwachsener zum Thema eines Heftes der EB zu wählen ist gewagt, stellt doch das Lernen ein Phänomen dar, das unser Leben in ganz grundlegender Weise bestimmt. Allzu oft sehen wir uns in Situationen, in denen unser bisheriges Wissen und die vorhandenen Kompetenzen und Fertigkeiten nicht ausreichen, um mit den Herausforderungen fertig zu werden. Wir müssen uns neue Informationen und neue Fertigkeiten aneignen und diese dahin gehend verarbeiten, dass sie in die vorhandenen kognitiven Strukturen und Handlungsmuster integriert und zur Lösung anstehender Aufgaben verwendet werden können. Die wissenschaftlichen Theorien wie auch die individuellen Vorstellungen von Lernprozessen sind dabei vielfältig (siehe hierzu den Beitrag von Dinkelaker) – ebenso vielfältig wie die biografischen Lernanlässe und die sozialen Gestaltungsformen.

Konzeption, Gestaltung und Realisierung

Innerhalb dieses weiten Spektrums befassen sich Organisationen der Erwachsenenbildung gleichsam nur mit einem Ausschnitt: Hier geht es um die Konzeption, Gestaltung und Realisierung von pädagogischen Situationen und Lehr-Lern-Arrangements, in denen Erwachsene lernen können. Auch dieses Spektrum ist unglaublich weit – und kann in keinem Heft der EB auch nur annähernd umfassend beleuchtet werden.

Im vorliegenden Heft können wir also nur Schlaglichter werfen, Einblick geben in Fragen, die sich stellen, wenn man Lernprozesse Erwachsener thematisiert. So macht Jörg Dinkelaker darauf aufmerksam, dass in Erwachsenenbildungsveranstaltungen unterschiedliche Vorstellungen vom Lernen aufeinandertreffen. Dies erfordert interaktive Aushandlungsprozesse, verweist auf die Frage der Passung zwischen Erwartungen der

Teilnehmenden und der Kurskonzeption und kann Bildungsinteressen wie auch Teilnahmeabbrüche erklären.

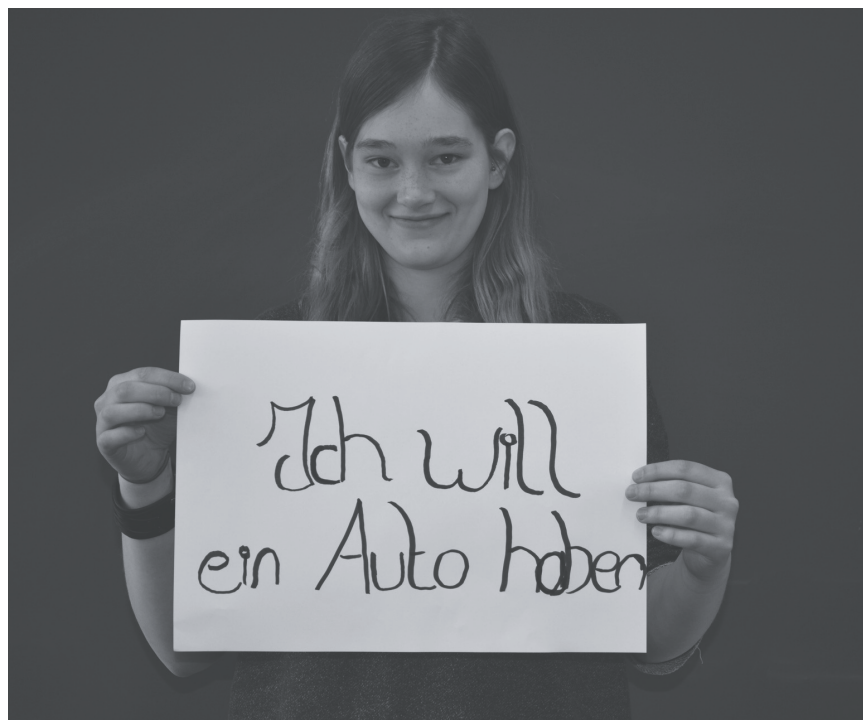
Projekt mekoFUN®

Anhand von Bildungsangeboten für sog. Geringqualifizierte werden didaktische wie auch politische Aspekte der Gestaltung von Lernprozessen angesprochen. Arnim und Ruth Kaiser berichten aus ihrem Projekt zur Förderung metakognitiven Lernens in der Grundbildung. Sie erläutern dabei nicht nur das Konzept dieser »Neuen Didaktik«, sondern belegen auch empirisch die Leistungsfähigkeit ihres Ansatzes. Vor diesem Hintergrund erscheint ihre (politische) Forderung nach einer Fortsetzung entsprechender Bildungsaktivitäten nur allzu verständlich. Der Artikel bezieht sich auf das Projekt »mekoFUN®« der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland. Dessen Ergebnisse darzustellen und in ein passendes Umfeld einzuordnen ist wesentliches Anliegen

dieses Heftes. Entsprechend haben wir auch zwei Praxisberichte zu diesem Projekt aufgegriffen, die belegen, wie wirkungsvoll und zielführend dieser metakognitive Ansatz ist. Das Projekt bezieht sich auf Lernprozesse in der Grundbildung. Während Jörg Dinkelaker grundlegende Lernaspekte aufgreift, befassen sich die anderen Hauptbeiträge dieser Ausgabe mit dem Thema Grundbildung. Rainer Brödel erörtert im dritten Hauptartikel dieser Ausgabe aktuelle Fragen aus dem Bereich der Grundbildung.

Wohl wissend, dass es ein unmögliches Unterfangen ist, ein Heft mit dem Schwerpunkt »Lernprozesse Erwachsener« zusammenzustellen, so hoffen wir dennoch, dass es uns gelungen ist, ein paar Anregungen für die Reflexion und die Weiterentwicklung von Konzepten zur Gestaltung von Erwachsenenbildungsarbeit – insbesondere für Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten – zu geben.

Christiane Hof



Lernen für die Zukunft: Judith

Foto: Michael Sommer

Jörg Dinkelaker

Lernen in der Erwachsenenbildung

Grundlagen und Konzepte

»Lernen« ist das entscheidende Grundthema der Erwachsenenbildung. In ihr entfaltet sich eine plurale Vielfalt von Lernvorstellungen und Lernvorgängen. Diese Pluralität ist Ausgangspunkt und Herausforderung der Gestaltung von Lernsituationen und der Begleitung von Lernprozessen.

Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind Situationen, in denen das Lernen Erwachsener weit über das Maß alltäglicher Beiläufigkeit hinaus explizit thematisch wird. Wie die Teilnehmenden dabei ihr eigenes Lernen und das Lernen anderer erfahren, hängt wesentlich davon ab, welche Vorgänge im Veranstaltungsgeschehen als Lernen Beachtung finden.

Die Bandbreite der Vorstellungen dessen, was Lernen ausmacht, ist jedoch groß. Schon auf der Ebene ausgearbeiteter wissenschaftlicher Theorien findet sich eine erstaunliche Vielfalt von Lernkonzepten (Abschnitt 1).

Betrachtet man die im je konkreten Veranstaltungsgeschehen bedeutsam werdenden situativen Lernverständnisse, zeigen sich weitere und immer wieder neue Variationen und Mischungsverhältnisse. Bei der Aushandlung dessen, was in einer Veranstaltung als Lernen bedeutsam wird, spielen die Gestaltungsvorgaben von Kursleitenden eine zentrale Rolle. Jedoch erst im Aufgreifen dieser Vorgaben durch die Teilnehmenden kommt es zur Herausbildung veranstaltungsspezifischer gemeinsamer Lernverständnisse (Abschnitt 2).

Jede Form der Begleitung und Unterstützung von Lernen steht damit vor der Herausforderung, den je eigentümlichen Umgang Teilnehmender mit ihrem eigenen Lernen und dem Lernen anderer aufzugreifen und zugleich neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung Teilnehmender mit der Welt, sich selbst und mit anderen zu eröffnen. Entscheidend sind dabei nicht zuletzt die Zeitpunkte des Beobachtens, des Intervenierens und auch des Ignorierens (Abschnitt 3).

1. Theoretische Modelle des Lernens

Modelle des Lernens heben aus der Vielzahl dessen, was in einer Situation wahrgenommen werden könnte, bestimmte Ereignisse als bedeutsam hervor und stellen diese in einen prozessualen Zusammenhang, der dann als Lernen bezeichnet wird.¹ Wissenschaftliche Konzepte des Lernens sind an der präzisen Definition dieser Aspekte, an der konsistenten Darstellung ihres Zusammenhangs und am Kriterium der Vereinbarkeit mit empirischen Beobachtungen orientiert.

Behavioristische Lernmodelle fokussieren beispielsweise den Zusammenhang zwischen Veränderungen im wahrnehmbaren Verhalten (Reaktionen) und in zeitlicher Nähe zu diesem Verhalten auftretenden angenehmen (Belohnung) oder unangenehmen (Bestrafung) Begleiterscheinungen (Reize). Lernen wird dort gesehen, wo sich die Häufigkeit des Auftretens einer bestimmten Verhaltensweise verändert. Untersucht werden naturgesetzmäßige Zusammenhänge, etwa der, dass wiederkehrend »belohnte« Verhaltens-

weisen häufiger auftreten, während wiederkehrend »bestrafte« Verhaltensweisen gemieden werden.

Modelle, die Lernen als einen Vorgang der Informationsverarbeitung konzipieren, stellen dagegen nicht unmittelbar wahrnehmbares Verhalten in den Mittelpunkt, sondern heben kognitive Prozesse, damit Ereignisse hervor, die als solche unbeobachtet im »Inneren« ablaufen. Die Stichhaltigkeit dieser Modellierungen wird empirisch anhand der systematischen Beobachtung des äußerlich wahrnehmbaren Verhaltens überprüft. Lernen wird hier als ein spezifischer Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeits- und Gedächtnisvorgängen konzipiert.² Die aufmerksame Zuwendung zu etwas ermöglicht die »Diskriminierung« eines »Reizes« als relevante Information. Damit die so identifizierte Information tatsächlich »gelernt« wird, muss sie im Gedächtnis dauerhaft gespeichert werden. Diese Speicherung wird als ein Übergang von einem in seiner Kapazität begrenzten Kurzzeit- in ein dauerhaftes Erinnern ermöglichendes Langzeitgedächtnis verstanden. Eine solche Gewinnung und Speicherung von Informationen ist damit verbunden, dass Lernende vorhandenes Wissen aktivieren und umbauen.

Gegen die in den beiden bislang vorgestellten Modellen eingenommene Außensicht auf die Lernenden wendet sich die subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Sie stellt in den Mittelpunkt, wie Lernende ihr eigenes Lernen beobachten.³ Im Zentrum stehen dabei Lernbegründungen. Wo Lernen als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten erfahren wird, ergibt sich sogenanntes expansives Lernen. Wo dagegen Lernen primär als eine notwendige Reaktion auf von außen herangetragene Veränderungserwartun-

6



Prof. Dr. Jörg Dinkelaker vertritt die Professur am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

gen wahrgenommen wird, wird dies als defensives Lernen bezeichnet. Abhängig davon, ob Lernen von den Lernenden expansiv oder defensiv begründet wird, unterscheiden sich die Qualitäten der Lernprozesse grundlegend.

Im Mittelpunkt konstruktivistischer Lernkonzepte steht die unhintergehbare Eigentümlichkeit der Weltsicht und der Weltzugänge jedes Lernenden.⁴ Lernen ereignet sich als Fortschreibung, ggf. auch als Umbau und Differenzierung vorhandener eigener Weltkonstruktionen, nie aber als schlichte Übernahme der Weltsichten anderer. Lernen kann immer nur an vorangegangenen Erlerntes und damit an sich selbst anschließen (Autopoiese).

Modelle des Erfahrungslernens betonen den Umgang Lernender mit Ungeklärtem, fragwürdig Gewordenem. John Dewey hebt in dieser Hinsicht Prozesse hervor, in denen Personen neue Zusammenhänge zwischen ihrem Tun und dessen Konsequenzen herstellen.⁵ Nur dort, wo bewusst Vorgänge als Konsequenzen des eigenen Tuns interpretiert werden, und nur dort, wo eigenes Tun im Hinblick auf daraus resultierende Konsequenzen betrachtet wird, kann sich Lernen als ein solcher Prozess der Erfahrung ereignen.

Auch biografische Lerntheorien betonen den Erfahrungscharakter des Lernens, fokussieren aber stärker die Prozesse des Werdens und das Gewordensein von Weltzugängen in den je konkreten Lebenssituationen der Lernenden.⁶ In jedem biografischen Moment macht der Lernende Erfahrungen vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen, die wiederum Grundlage seines zukünftigen Lebens und Lernens darstellen. Lernprozesse verlaufen dabei nicht linear. Beim Lernen werden vielmehr Erfahrungen aus unterschiedlichen, zeitlich teilweise weit auseinanderliegenden Momenten der Biografie situativ miteinander verknüpft. So kommt es immer wieder auch zu nachträglichen Einsichten und zu Umdeutungen.

Wieder andere Modelle des Lernens ergeben sich dort, wo die Bedeutung anderer für das eigene Lernen betont wird. Lev Vygotsky betrachtet Lernen

beispielsweise als einen Vorgang, in dem sich in einer sozialen Praxis unerfahrene Novizen dadurch weiterentwickeln, dass sie sich in einer Tätigkeit versuchen, die sie bislang noch nicht meistern konnten.⁷ In dieser Zone der je nächstmöglichen Entwicklung (»zone of proximal development«) werden sie von einer bereits in der Tätigkeit erfahrenen Person begleitet und unterstützt. Lernen erweist sich dort als erfolgreich, wo die betreffende Tätigkeit im Weiteren dann ohne Unterstützung vollzogen werden kann.

2. Gestaltung von Lernsituationen

Im Verlauf von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung wird im Horizont der Pluralität wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Verständnisse von Lernen von den Beteiligten immer wieder neu situativ ausgehandelt, was als Lernen zum je gegebenen Zeitpunkt bezogen auf das je aktuelle Thema bedeutsam wird. Während die oben dargestellten theoretischen Modelle des Lernens darauf ausgelegt sind, Lernvorgänge möglichst in Reinform und logisch konsistent zu beschreiben, sind die realen Situationen der Erwachsenenbildung eher durch Mischungsverhältnisse, häufig auch durch not-

wendige Unschärfen, Spannungen und Brüche gekennzeichnet: »Es liegt gerade in der Eigenart und in den Chancen der Erwachsenenbildung, dass sie unerwartete Merkmalsverbindungen herstellen kann.«⁸

Der Umgang mit dieser Uneindeutigkeit von Lernverhältnissen stellt eine der zentralen Herausforderungen für Kursleitende dar. Sie spielt bei der Etablierung und Weiterentwicklung gemeinsamer situativer Lernverständnisse im Veranstaltungsgeschehen eine entscheidende Rolle.⁹ Anhand videografischer Aufnahmen¹⁰ lässt sich beobachten, dass sich Teilnehmende hierbei zunächst an Vorgaben der Kursleitenden orientieren. Bedeutsam sind dabei nicht allein explizite Mitteilungen. Ebenso wichtig sind die Vorgaben, die die Teilnehmenden am räumlich-materiellen Arrangement und dem nonverbalen Auftreten Kursleitender ablesen können.¹¹ Trotz der Orientierung an den Gestaltungsweisen der Kursleitenden ist für die Etablierung eines gemeinsamen Situationsverständnisses letztlich entscheidend, wie die Teilnehmenden diese Hinweise vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Lernerfahrungen und ihrer aktuell verfolgten Teilnahmemotive aufgreifen, was wiederum in ihrem



Lernen für die Zukunft: Marco

Foto: Michael Sommer

Arrangieren, in ihrem nonverbalen Auftreten und ggf. auch in ihren verbalen Mitteilungen erkennbar wird.¹²

Der so in Gang kommende Prozess der Etablierung eines gemeinsamen Lernsituationsverständnisses geht notwendig mit einer ganzen Reihe impliziter Unterstellungen einher. Auch noch lange nach der Etablierung einer gemeinsamen Lernsituation treten daher Momente auf, in denen sich diese als brüchig erweist. Das schlägt sich häufig in Krisen des Teilnehmers nieder. Es ergeben sich Phasen der Neuverständigung darüber, was Teilnehmen an und Lernen in der betreffenden Veranstaltung bedeutet.¹³

3. Begleitung von Lernprozessen

Mit Lernen werden Prozesse thematisch, die in der Zeit verlaufen. Für die Begleitung von Lernprozessen ist daher nicht zuletzt der Zeitpunkt entscheidend, an dem eine Zuwendung zum sich je situativ ereignenden Lernen stattfindet. Dieser Zeitpunkt ist keiner, der an der Uhr abgelesen werden könnte. Er ergibt sich vielmehr aus den eigentümlichen Logiken und Dynamiken des Lernverlaufs selbst.¹⁴ Entscheidend ist daher, in welcher Weise diese Zeitpunkte des Lernens im Moment der Lernbegleitung wahrnehmbar werden.¹⁵ Worauf Lernende und Lehrende in solchen Momenten der Beobachtung des Lernens achten, hängt wiederum davon ab, als was Lernen in der betreffenden Situation verstanden wird. Geht es um die effektive Verarbeitung von Informationen, um die Klärung von Lernbegründungen, um die Reflexion von Erfahrungen oder die Beteiligung an unbekannten kulturellen Praxen? Das zugrunde gelegte Lernverständnis bedingt dann auch, welche Möglichkeiten seiner situativen Unterstützung von den Beteiligten gesehen werden.

Bei aller Vielfalt von Lernverständnissen gibt es doch auch Gemeinsamkeiten: Lernen wird in der Erwachsenenbildung durchgehend als eine Aktivität verstanden, die nur von den Lernenden selbst realisiert werden kann. Für die Begleitung von Lernprozessen ist dies von grundlegender Bedeutung. Lehren

und Lernen sind und bleiben zwei voneinander zu unterscheidende Vorgänge¹⁶, die zwar in Bildungsveranstaltungen immer wieder neu aufeinander bezogen werden, die aber doch eine je andere Eigenlogik entfalten. Versuche der Synchronisierung von Lehren und Lernen sind nur eine Variante des Umgangs mit dieser Differenz. Ebenso bedeutsam sind Strategien der gezielten Entkopplung von Lehr- und Lernaktivitäten. Vor diesem Hintergrund erweist es sich als eine von Moment zu Moment neu zu klärende Frage, an welcher Stelle des Lernverlaufs beherrschte Interventionen, bewusste Zurückhaltung oder kontinuierliche Kooperation als lernunterstützend erfahren werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dinkelaker 2015.
- 2 Hasselhorn/Gold 2009.
- 3 Faulstich/Ludwig 2004.
- 4 Arnold/Siebert 2006.
- 5 Dewey 2011.
- 6 Alheit/Dausien 2005.
- 7 Vygotsky 1978.
- 8 Tietgens 1992, S. 100.
- 9 Forneck 2002.
- 10 Kade/Nolda/Dinkelaker/Herrle 2014.
- 11 Vgl. Dinkelaker 2015.
- 12 Nolda 2006.
- 13 Dinkelaker 2010.
- 14 Berdelmann 2010.
- 15 Erickson 2006.
- 16 Mader 1997.

Literatur

- Alheit, P.; Dausien, B. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 28, H. 3, S. 27–36.
- Arnold, R.; Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren.
- Berdelmann, K. (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn.
- Dewey, J. (2011): Erfahrung und Denken. In: ders.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim, S. 186–203.
- Dinkelaker, J. (2010): Aufmerksamkeitsbewegungen. Zur Prozessierung der Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 3, S. 377–392.
- Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J.; Hipfel, A. v. (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 49–56.
- Erickson, F. (2006): Some Thoughts on »Proximal« Formative Assessment of Student Learning. In:

Yearbook of the National Society for the Study of Education 106/1, S. 186–216.

- Faulstich, P.; Ludwig, J. (2004): Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: dies. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 10–27.
- Forneck, H. J. (2002): Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: ders.; Lippitz, W. (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg.
- Hasselhorn M; Gold, A. (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.
- Kade, J.; Nolda, S.; Dinkelaker, J.; Herrle, M. (2014): Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart.
- Mader, W. (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61–81.
- Nolda, S. (2006): Pädagogische Raumaneignung. Zur Pädagogik von Räumen und ihrer Aneignung – Beispiele aus der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 7, H. 2, S. 313–334.
- Skowronek, H. (1969): Lernen und Lernfähigkeit. München.
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Vygotsky, L. (1978): Interaction between Learning and Development. In: ders.: Mind and Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, S. 79–91.

Ruth Kaiser, Arnim Kaiser

Geringqualifizierte – Lernerfolg, Selbstwirksamkeit, Anerkennung

Das Projekt »metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung« – mekoFUN®

Die Studie »mekoFUN®« hat ein Instrument zum Einsatz metakognitiver Strategien entwickelt und dessen Erfolg in der Praxis überprüft. Resultat: Gerade für Lernschwache in der Grundbildung lässt sich die Methode gut einsetzen.

»Wir haben uns (im Kurs, R.K.) auf diese Prüfung vorbereitet, und die Angst ist eh mehr und mehr verschwunden. Und die Teilnehmenden hatten das Gefühl: Ich bin diesem Stress gewachsen. Ich habe Methoden gelernt, um die Sache zu entwickeln. Ich habe zum Beispiel eine Teilnehmerin, die hat mir mehrfach gesagt: ›Immer wenn ich die Frage nicht verstehe, denke ich an Sie. Erst mal überlegen und noch mal genauer nachgucken und Wort für Wort überlegen und gucken, wie könnte ich, obwohl ich jetzt grad' noch gar keine Ahnung habe, wie könnte ich doch zu einer gescheiten Antwort kommen.‹ Ja das war schon sehr beruhigend.«

Kursleiterin, Interview_20131128

»Ja das fanden sie (die Teilnehmenden, R.K.) ganz toll. Vor allen Dingen haben sie sich sehr gefreut, wenn nach der Kontrolle das Ergebnis wirklich richtig

war und dass sie auch nichts vergessen haben. Das war so eine Freude. Ja. Also ich hab' vorher schon Alphabetisierungskurse gemacht. Ohne Meko¹, und [...] ich muss ganz ehrlich sagen: Also, es ist anders. Ich, ich fahr so'n bisschen parallel mit zwei Gruppen. Ich guck' mir das in beiden Gruppen an. Also in der mit Meko geht's leichter.«

Kursleiterin, Interview_20140217

So beurteilen zwei Kursleiterinnen in der Rückschau ihre Arbeit im Projekt mekoFUN^{®2}, einem Projekt, das die Wirkung metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens untersucht. Diese Beobachtungen sprechen zwei Gesichtspunkte an, die neben anderen zu den Kernthesen des Projektes mekoFUN^{®3} zählen:

- Metakognitiv fundierte Lehr- und Lernarrangements haben leistungssteigernde Kraft.
- Diese Art der Bildungsarbeit stabilisiert lernrelevante Persönlichkeitsfaktoren.

Der Beitrag stellt zunächst das Konzept metakognitiv fundierter Bildungsarbeit vor, präsentiert dann zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung und fragt darauf aufbauend, welche über den Rahmen des Projekts hinausgehenden Konsequenzen die Befunde für Gesellschaft und Politik haben könnten.

1. Das Konzept metakognitiv fundierter Bildungsarbeit

Das Besondere einer metakognitiv geprägten Lernumgebung hatten wir

im Konzept der *Neuen Didaktik*⁴ über mehrere BMBF-Projekte⁵ hinweg zunehmend verdichtet: Der Lernprozess richtet sich an der Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben aus, die jedweden in der Weiterbildung thematisierten Inhaltsfeld entnommen sein können. Die Beschäftigung mit ihnen erfolgt durch den expliziten und permanenten Einsatz der metakognitiven Strategien des Planens, Steuerns und Kontrollierens. Planung fordert das Erkennen des Aufgabentyps, um geeignete Strategien zur Aufarbeitung der vorliegenden Informationen auswählen zu können. Steuerung beschreibt den angemessenen Einsatz und die affine Reihenfolge dieser entsprechenden Strategien. Die Kontrolle schließlich setzt jeden Arbeitsschritt in Beziehung zu den beabsichtigten und erwarteten Resultaten. Sie prüft, ob auch tatsächlich alle der Aufgabe entnehmbaren und dem sie Lösenden bekannten Informationen abgerufen sind, ob plausible Zwischenziele erreicht wurden, ob sich die ausgewählten Strategien als wirkungsvoll erwiesen haben oder ob nicht doch besser Alternativstrategien einzusetzen wären.

Diese metakognitiven Strategien werden übersetzt in lernunterstützende Techniken, etwa Selbstbefragungstechnik, paarweises Problemlösen, Führen eines Lerntagebuchs, Zusammenstellung eines Portfolios. Ihnen ist gemeinsam, dass sie konsequent auffordern, alle drei Zugriffe (Planen, Steuern, Kontrollieren) bewusst einzusetzen, zusätzlich ermöglichen die beiden erstgenannten, diesen Vorgang durch *Lautes Denken* zu begleiten. Damit eröffnet sich dem Lernenden selbst eine effiziente Möglichkeit, sich die eigenen Denk- und Problemlö-



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.



sungsschritte sowohl in ihren Schwierigkeiten als auch in ihren gelungenen Zügen bewusst zu machen. Und die »zuhörenden« Lernenden erhalten die Chance, ihr eigenes Strategierepertoire mit dem Gehörten abzugleichen und gegebenenfalls zu modifizieren beziehungsweise um neue Vorgehensweisen anzureichern. In der Neuen Didaktik gehen also der Kursinhalt und seine metakognitive Bearbeitung eine enge Symbiose ein – das eine existiert nicht ohne das andere.

2. Die leistungssteigernde Kraft der Neuen Didaktik

Um nicht in die Situation üblicher »Hoffnungsdidaktiken« zu geraten, nämlich viel zu versprechen, ohne einen gediegenen Beweis vorzulegen, dass der erwartete Effekt auch tatsächlich eintritt, haben wir evidenzbasiert in Form eines quasi-experimentellen Designs gearbeitet. Dadurch sollte die Wirkung des zugrunde liegenden didaktischen Designs empirisch überprüft werden. Von den Ergebnissen im Vorgängerprojekt KLASSIK gestützt, sind wir davon ausgegangen, dass metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen auch bei der Adressatengruppe der Geringqualifizierten zu signifikanten Leistungssteigerungen führen wird.

Zur Untersuchung der erwarteten Wirkungen wurde eine Versuchsgruppe, die den Prinzipien der Neuen Didaktik entsprechend lernte, einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt, die nach herkömmlicher Art arbeitete. Zu Beginn und am Ende jedes Kurses absolvierten alle Teilnehmenden einen von uns entwickelten Performanztest, der ermöglichte, die Leistungserbringung der Probanden beim Verarbeiten gegebener Informationen objektiv zu messen. Gestellt wurden problemhaltige, alltagsnahe Aufgaben (Jobsuche, Wohnungssuche, Eröffnung eines Online-Shops, Reklamation von Reisemängeln), um seine ökologische Validität zu sichern. Trotz eines jeweils neuen Themas blieb die strukturelle Identität im Testaufbau gewahrt. Aus dem Vergleich von Anfangs- und Endleistung einer Person errechnet sich ihr Lern-/

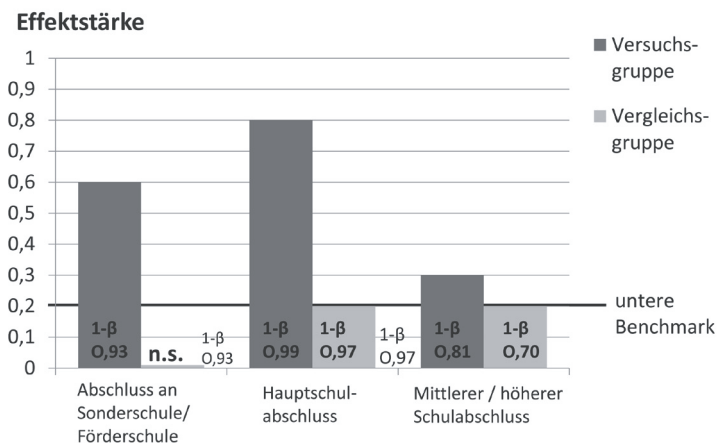
Leistungsfortschritt. Dessen Ausmaß wird als Effektstärke wiedergegeben. Sie ist die Standardmesszahl in der internationalen Bildungsforschung, da sie einen direkten Vergleich verschiedener Studien erlaubt, trotz eventueller Unterschiede im Detail.⁶

Nach Schulabschlüssen der Probanden geordnet, sehen die Ergebnisse des Perforanztests folgendermaßen aus:

Die Neue Didaktik führte bei Lernenden mit Abschluss an einer Sonder-/Förderschule zu einem großen Leistungsfortschritt ($d = 0,56$), bei

Lernenden mit Hauptschulabschluss die Kursleitenden didaktisch-methodisch und auch erzieherisch derart stark forderten, dass Teilnehmende mit mittleren und höheren Schulabschlüssen nicht im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit standen. Damit war das kognitive Anregungs- und Aufforderungspotenzial der im Kurs angebotenen Aufgaben für diese Gruppierung zu gering.

Das Fazit zu diesem ersten Punkt: Auch Geringqualifizierte haben die Chance auf einen starken bis sehr starken Leistungszuwachs, wenn sie nach der



Effektstärken d : $< 0,2$ = zu vernachlässigen; $0,2$ = klein; $0,5$ = mittel; $0,8$ = groß
 $1 - \beta$ gibt die Teststärke wieder; n.s. bedeutet »nicht signifikant«

Abbildung 1: Effekte metakognitiv fundierten Lernens, gruppiert nach erreichtem Schulabschluss

denjenigen mit Hauptschulabschluss sogar zu einem sehr großen ($d = 0,8$). Die entsprechenden Lernenden in der Vergleichsgruppe erzielten keinen Leistungszuwachs (Lernende mit Abschluss an einer Sonder-/Förderschule) beziehungsweise einen nicht weiter zu Buche schlagenden ($d = 0,2$; Lernende mit Hauptschulabschluss). Die Leistungsentwicklung von Teilnehmenden mit mittleren/höheren Schulabschlüssen erweist sich in der Vergleichsgruppe als nicht signifikant. Aber auch in der Versuchsgruppe ist mit $d = 0,27$ nur ein nahezu unerheblicher Effekt zu verzeichnen. Wir vermuten gut begründet⁷, dass die Ansprüche der zahlenmäßig überwiegenden

Neuen Didaktik, also metakognitiv fundiert, lernen können und passgenaue Aufgaben zu ihren kognitiven Möglichkeiten erhalten. Maßnahmen, die auf herkömmlichen Lehr-/Lernkonzepten basieren, führen nach unseren Erhebungen dagegen zu keiner oder einer kaum nennenswerten Leistungssteigerung.

2. Die Veränderung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale

Eine der Kursleiterinnen berichtet eingangs, Teilnehmende in der Versuchsgruppe seien zuversichtlicher und angstfreier in ihre Prüfungen gegangen. Dieser Zusammenhang von Leistungsanforderung beziehungs-

weise -erbringung und lernrelevanten Persönlichkeitsfaktoren lässt sich in Form einer Regressionsanalyse gut darstellen. Am Anfang und Ende jedes Kurses wurde neben dem Performanztest auch eine schriftliche Befragung zu Lerneinstellungen durchgeführt. Diesen Fragebogen haben wir faktorenanalytisch ausgewertet und konnten folgende lernrelevanten Konzepte (Faktoren) identifizieren:

- die metakognitive Ausrichtung, die sich in ihrer negativen Tendenz als abruptive Haltung, das heißt im vorschnellen Aufgeben bei auftretenden Lernschwierigkeiten und positiv als Orientierung an der Kontrolle des Lernprozesses äußert. Sie meint damit eine Ausrichtung, die neben Planen und Steuern besonders den dritten Schritt des metakognitiven Zugriffs im Auge behält, das Kontrollieren.
- Lernzuversicht beziehungsweise ihr negatives Pendant, die Lernresignation, sowie
- Selbstwirksamkeit als Eindruck, über

die zur Bewältigung einer konkreten Situation erforderlichen Fähigkeiten zu verfügen (Situationsmacht) oder nicht (Situationsohnmacht).

Für die Vergleichsgruppe sieht das Wirkungsgefüge von Leistung und Persönlichkeitsfaktoren bei Kursende wie in Abbildung 2 dargestellt aus.

Die beiden Faktoren, die signifikanten – und zwar negativen – Einfluss auf die Leistungserbringung (Performanz) im Endtest nehmen, sind abruptive Haltung sowie Lernresignation. Die übrigen Faktoren fallen als nicht signifikant aus der Regressionsgleichung heraus. An den offensichtlich vorhandenen und in der Eingangserhebung auch nachgewiesenen Lernblockaden und Lernschwierigkeiten hat die Kursarbeit in der Vergleichsgruppe nichts ändern können.

Anders stellen sich die Gegebenheiten bei Kursende in der Versuchsgruppe dar (Abbildung 3).

Für die Versuchsgruppe muss festgestellt werden, dass die Negativfaktoren abruptive Haltung sowie Lernresig-

nation ebenfalls Beharrungsvermögen zeigen. Aber das Gesamtbild hat sich entscheidend aufgehellt: Zum Abschluss des Kurses, also nach der Arbeit mit den metakognitiven Techniken und Strategien, setzen sich zusätzlich zwei Faktoren mit leistungsfördernder Kraft durch – Kontrollorientierung sowie Situationsmacht. Sie können in der Versuchsgruppe als Hebel benutzt werden, um in Weiterführung des begonnenen Lernprozesses die lernhemmenden Faktoren allmählich aus ihrer Verankerung im Persönlichkeitsgefüge zu lösen oder zumindest zu lockern und damit den Weg zur Leistungserbringung (Performanz) zunehmend besser begehbar zu machen.

An diesen Ergebnissen wird deutlich:

- In beiden Gruppen bleiben lernhemmende Faktoren wirksam. Für die Vergleichsgruppe mit ihrem herkömmlichen Lehr-/Lerndesign zeichnen sich keine Veränderungsmöglichkeiten dieser demotivierenden Situation ab. Die Chance für eine Leistungsentwicklung wird von ausschließlich negativ wirkenden Faktoren unterlaufen.
- Anders bei der Versuchsgruppe: Zwar bleiben auch hier Lernresignation sowie abruptive Haltung als Lernblockierer wirksam. Offensichtlich haben sich entsprechende biografische Erfahrungen zu Konstrukten mit großem Beharrungsvermögen verdichtet. Aber: Die Teilnehmenden haben als Lernförderer Kontrollorientierung wie auch Situationsmacht aufbauen können. Hier schlägt die Neue Didaktik mit ihrer metakognitiv fundierten Lehr-/Lernkonzeption zu Buche.⁸
- Diese positiven Faktoren verbessern beide die Leistungsfähigkeit. Dabei nimmt Kontrollorientierung ihren Platz eher im (meta-)kognitiven Gefüge – also im ›Innen‹ des Menschen – ein. Situationsmacht als Form von Selbstwirksamkeit strahlt eher auf den Handlungsraum – also das ›Außen‹ – ab, in dem ein Mensch steht. Sie erhöht die Zuversicht, anstehende Anforderungen aus eigener Kraft und nicht etwa in

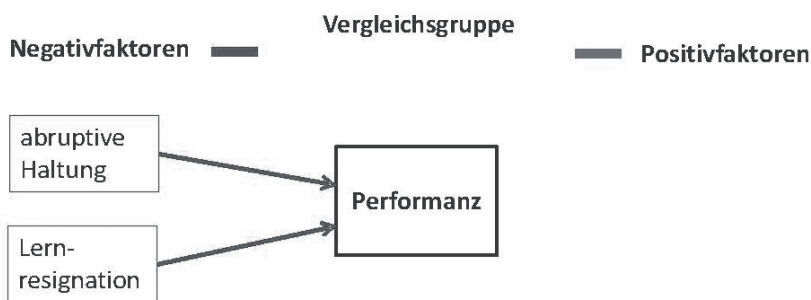


Abbildung 2: Wirkungsgefüge von Leistung und Persönlichkeitsfaktoren (Vergleichsgruppe, Endtest)

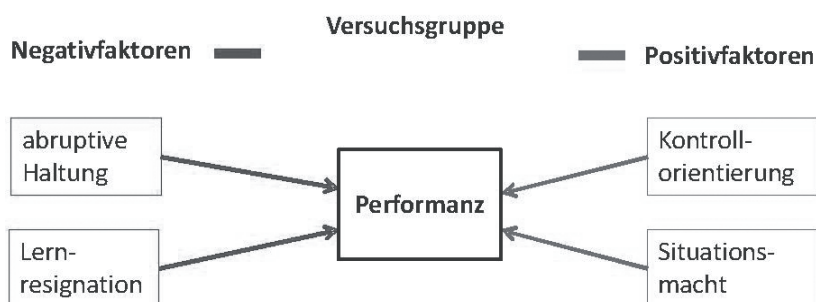


Abbildung 3: Wirkungsgefüge von Leistung und Persönlichkeitsfaktoren (Versuchsgruppe, Endtest)

Abhängigkeit von anderen Personen oder ›dem Schicksal‹ bewältigen zu können.

3. mekoFUN® und Förderung gesellschaftlicher Chancen für Geringqualifizierte

Mit der Thematisierung des Handlungsraums eines Menschen ist der enge Rahmen des Projekts verlassen. Die Raummetapher »außen« greift auf die gesellschaftlichen Bereiche über, in die der Einzelne eingebunden ist. Darunter sind in unserem Kontext zwei von besonderer Bedeutung – das *System der Arbeit* sowie das *politisch-administrative System*.

Im *System der Arbeit*, dem Beschäftigungssystem, bemisst sich der »Wert« eines Menschen im Sinn ökonomischer Effizienz als Humankapital und im sozialphilosophischen, normativen Verständnis als Wertschätzung. Beide Sichtweisen gründen auf der gleichen Basis – darauf, dass der Zugang zum System der Arbeit über Können und Leistung des Einzelnen geregelt ist. Art und Ausprägung der geforderten Kompetenzen entscheiden über seine Positionierung im Beschäftigungssystem.⁹

Wo immer jemand verortet und mit wie viel Prestige diese Position versehen ist: Jede(r) leistet einen Beitrag für die Versorgung der Gesellschaft, für das »System der Bedürfnisse« (Hegel).¹⁰ Aus dieser Tatsache leitet sich die Wertschätzung des Einzelnen ab, sowohl in der Eigen- wie in der Fremdwahrnehmung. Nochmals Hegel: Arbeit ist für den Menschen Voraussetzung, »sich, und zwar aus eigener Bestimmung, durch seine Tätigkeit, Fleiß und Geschicklichkeit zum Gliede eines der Momente der bürgerlichen Gesellschaft zu machen und als solches zu erhalten und nur durch diese Vermittlung mit dem Allgemeinen für sich zu sorgen sowie dadurch in seiner Vorstellung und der Vorstellung anderer anerkannt zu sein«¹¹. Wertschätzung des Menschen äußert sich demnach als Anerkennung seiner Kompetenzen. Voraussetzung für arbeitsplatzspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind fundamentale tätigkeitsübergreifende und transferfähige Kompetenzen zur möglichst selbstständigen Verarbeitung von Informationen und zur Lösung von Problemen.¹² Einen Schritt in Richtung ihres Erwerbs haben die

Teilnehmenden in der Versuchsgruppe von mekoFUN® getan, was ihre Chance auf (gesellschaftliche) Anerkennung¹³ verbessert.

Auch mit Blick auf das zweite in unserem Kontext wichtige Feld ergeben sich aus dem Projekt mekoFUN® Chancen auf »Wirkungen nach Außen«: Es geht um nichts Geringeres, als der Gefahr zu begegnen, dass Teile der Bevölkerung, insbesondere die Jugend, dem politisch-administrativen System Loyalität entziehen könnten.

Die Gefahr des Loyalitätsentzugs speist sich aus der Wahrnehmung der Betroffenen, im politischen System marginalisiert zu werden. Aus diesem Zusammenspiel von Loyalität beziehungsweise Loyalitätsentzug und Erwartungshaltung ergibt sich eine der Grundstrukturen spätkapitalistisch-demokratischer Systeme. Die politischen Entscheidungsträger, oder abstrakt formuliert: das politisch-administrative System, kann sich nur aufgrund von Zustimmung der Bürger etablieren und reproduzieren. Die Bürger binden diese Zustimmung per Wahlvotum an das Vertrauen auf eine vorweg erbrachte Zusage des politischen Systems. Sie verlassen sich darauf, im Gegenzug vom System versprochene Gratifikationen zu erhalten, primär in Form der Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern wie Bildung, Sicherheit, Versorgung. Dazu zählt – für unseren Kontext wichtig – auch die Aussicht auf Beschäftigung. Ermöglicht das politisch-administrative System Teilhabe, »zahlt« der Bürger im Gegenzug mit Loyalität und Unterstützung des Systems. Machen jedoch größere gesellschaftliche Teilgruppierungen die Erfahrung, exkludiert zu sein, und dazu zählt ganz wesentlich der Ausschluss vom Beschäftigungssystem, droht ihr Loyalitätsentzug, etwa als Ablehnung politischer Entscheidungsträger und ihrer Parteien (Politikverdrossenheit) oder in Form von Wahlenthaltung.¹⁴

Geringqualifizierte stellen eine Gruppierung dar, die ihre Loyalität dem politisch-administrativen System gegenüber entziehen könnte. Durch die Investition in Maßnahmen zur Förderung



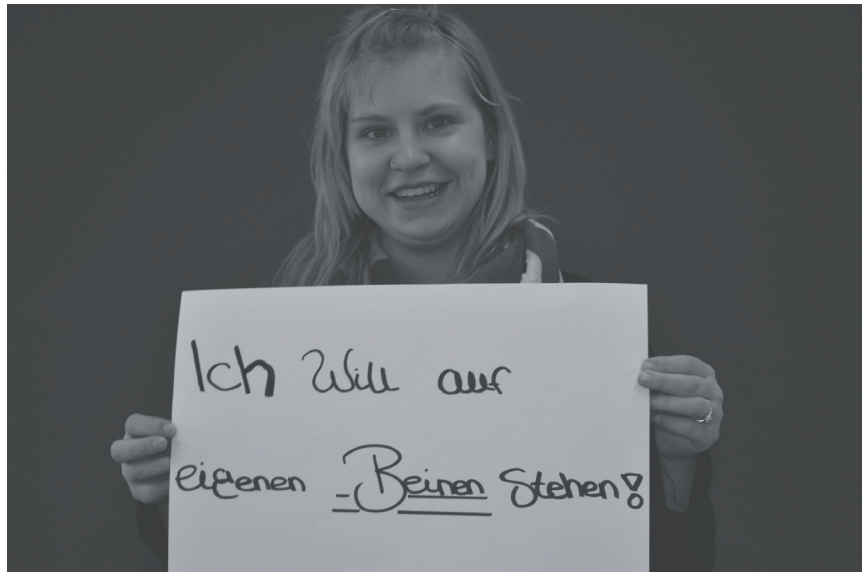
Lernen für die Zukunft: Pascal

Foto: Michael Sommer

Geringqualifizierter soll dieser Gefahr mit einem Versprechen auf Teilhabe begegnet werden. mekoFUN® und damit die Neue Didaktik lassen sich folglich begreifen als Beitrag zur »Wettbewerbs-solidarität« mit ihrem Prinzip einer »Chancen erweiternden Solidarität«¹⁵. Letztere besteht in unserem Fall im Angebot von Fördermaßnahmen, in denen Geringqualifizierte sich Kompetenzen aneignen können, die ihre Startchancen im Wettbewerb verbessern und ihnen Partizipation ermöglichen. Davon kann man aber ernsthaft nur dann sprechen, wenn Lernangebote auch tatsächlich zur Entwicklung von Kompetenzen und zu messbarer Leistungssteigerung führen. Einen Schritt in diese Richtung versuchte mekoFUN® zu gehen. Um Fahrt zu gewinnen, müssen sich nun Vertreter aus den relevanten gesellschaftlichen Teilsystemen – die zuständigen Bundes- und Länderministerien, die Agentur für Arbeit, Arbeitgeber- wie Arbeitnehmerseite – energisch beteiligen.

Anmerkungen

- 1 Die am Projekt Beteiligten haben »Meko« als Abkürzung für metakognitiv fundierte Bildungsarbeit eingesetzt.
- 2 Das Projekt mekoFUN® (metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung, Laufzeit 2012 bis 2014) wurde ebenso wie das Vorgängerprojekt KLASSIK (Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz, Laufzeit 2008 bis 2011) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB) getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgte durch ein Team unter Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München. S. auch die gerade erschienene Publikation zum Projekt im W. Bertelsmann Verlag: Kaiser/Kaiser/Lambert/Hohenstein 2005. Weitere Infos auf www.keb-deutschland.de
- 3 Kaiser/Kaiser 2015.
- 4 Kaiser/Kaiser 2012.
- 5 Projekt SeLK (Neues Lernen und die Vermittlung von Selbstlernkompetenz, 2000–2002); Projekt VaLe (Variation von Lernumgebungen, 2003–2007). Wie KLASSIK wurden auch diese Projekte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB) getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgte ebenfalls durch ein Team unter Leitung von Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München.



Lernen für die Zukunft: Michelle

Foto: Michael Sommer

- 6 Hattie 2013, S. 20 f.
- 7 Das ließ sich den narrativen Interviews entnehmen, die sowohl mit Teilnehmenden als auch Kursleitenden geführt wurden.
- 8 Die Wirkung von lernfördernden und lernblockierenden Persönlichkeitsvariablen ist genauer in einem umfassenden Strukturgleichungsmodell dargestellt (Kaiser/Kaiser 2013).
- 9 Dies gilt sowohl für qualifikations- als auch für organisationsbestimmte Beschäftigungssysteme. »Qualifikationsbestimmte Systeme sind charakterisiert durch eine hohe Quote spezifischer beruflicher Bildung. (...) In organisationsbestimmten Systemen ist Bildung überwiegend akademisch oder allgemein. Berufliche Fertigkeiten werden »on the job« gelernt oder in Kursen, die nach Verlassen der Schule besucht werden« (Müller/Shavit 1998, S. 508).
- 10 Hegel 1970 [1820].
- 11 Hegel 1970 [1820], § 208.
- 12 Ein Problem besteht, wenn in der Erkenntnis oder beim Handeln auf dem Weg zur Zielerreichung ein Hindernis auftritt. »Unter Problemlösungen versteht man die Reduktion der Diskrepanz zwischen einem Ist-Zustand und einem angestrebten Zielzustand (Soll-Zustand)« (Spering/Schmidt 2009, S. 91).
- 13 Weiter ausgeführt wird dieser Gedanke bei Honneth (2010).
- 14 Entsprechende Daten verweisen darauf, »dass es ein erhebliches Maß an Unzufriedenheit mit der Politik und der Funktionsweise der Demokratie gibt und dass diese Unzufriedenheit bei den sozial Schwachen besonders stark ausgeprägt ist. Mit der Freisetzung des Markts kehren soziale Ungleichheit und prekäre Lebenslagen zurück. Gerade untere soziale Schichten – die weit mehr Menschen als das »abgehängte Prekariat« umfassen – haben geringe Aufstiegs Hoffnungen und wenden sich resigniert von der Politik ab: Sie wählen nicht, werden nicht Mitglied in einer Bürgerbewegung und bewerten Politiker, Parteien und die Funktionsweise der Demokratie überwiegend negativ« (Schäfer 2009, S. 177).
- 15 Beckert 2006, S. 437.

Literatur

- Beckert, J. (2006): Wer zählt den Kapitalismus? Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Online verfügbar unter http://www.mpifg.de/people/jb1/downloads/2006_Wer_zaeht_Kapitalismus.pdf (11.02.2015).
- Hattie, J. N. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.
- Hegel, G. W. F. (1970 [1820]): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Stuttgart.
- Honneth, A. (2010): Arbeit und Anerkennung. In: Honneth, A. (Hg.): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Berlin (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft), S. 78–102.
- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2012): Die neue Didaktik. Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. In: Weiterbildung 23 (2), S. 32–34.
- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2013): Geringqualifizierte und ihre »Lernpfade«. Wie lassen sich Lernblockaden reduzieren? In: Weiterbildung 24 (4), S. 35–39.
- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2015): Effekte metakognitiv fundierten Lernens. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt mekoFUN®. In: Weiterbildung 26 (1), S. 38–41.
- Kaiser, A.; Kaiser, R.; Lambert, A.; Hohenstein, K. (Hg.) (2015): Lernerfolg steigern. Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung. Bielefeld 2015.
- Müller, W.; Shavit, Y. (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (4), S. 501–533.
- Schäfer, A. (2009): Krisentheorien der Demokratie: Unregierbarkeit, Spätkapitalismus und Postdemokratie. In: dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management (1), S. 159–183. Online verfügbar unter http://www.mpifg.de/pu/doks/schaefer_dms1_2009.pdf (15.03.2015).
- Spering, M.; Schmidt, T. (2009): Allgemeine Psychologie kompakt. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Denken, Sprache. Weinheim (Grundlagen Psychologie).

Rainer Brödel

Angebotsentwicklung in der Grundbildung

Aktuelle Ergebnisse und Entwicklungen

Dieser Artikel analysiert beispielhaft die Ergebnisse dreier Projekte zur Grundbildung: »CurVe«, »AlphaBERUF« und das »DVV-Rahmencurriculum«. Folgt man diesen Projekten, erhält der Kompetenzbegriff eine zentrale Bedeutung, will man den Analphabetismus erfolgreich bekämpfen.

1. Projektförderung als didaktische Orientierungshilfe

Seit 2007 unternimmt das BMBF den Versuch einer forschungsbasierten Verwissenschaftlichung und didaktisch-professionellen Stärkung der immer noch schwach aufgestellten Grundbildungspraxis.¹ Dem diene seit 2007 die Installierung zweier Förderprogramme. Eine zentrale Rolle spielen hierbei Entwicklungsprojekte als Erprobungsraum sowie Vorwegnahme künftiger Angebotspraxis.

Mit dem auslaufenden (zweiten) Förderprogramm »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« (2012–2015) sollten insbesondere Betriebe als Grundbildungsakteure gewonnen werden. Es treten jedoch Realisierungsschwierigkeiten auf. Eine zwingende Voraussetzung besteht etwa in dem Erfordernis einer Einbettung der Grundbildung in bestehende Strukturen. Vor allem stärker handlungsorientierte und dem Arbeitsplatz angelagerte Vermittlungsformen dürften praktikabel und der

zweckrationalen betrieblichen Zeitordnung entgegenkommen.² Insofern gibt es gute Gründe dafür, die didaktische Weiterentwicklung außerbetrieblich angesiedelter Veranstaltungsformate nicht aus dem Auge zu verlieren.

Im Folgenden interessieren drei Projekte, die im Rahmen des oben schon angesprochenen BMBF-Förderschwerpunkts durchgeführt wurden. Die von mir ausgewählten Entwicklungsforschungen lassen sich daraufhin betrachten, inwiefern diese Impulse für die Angebotsentwicklung in der Grundbildung stiften und zu einer zeitgemäßen Professionalisierung beitragen können.

2. Handlungsbefähigung durch finanzielle Grundbildung

Im Rahmen eines vom DIE durchgeführten Vorhabens zur finanziellen Grundbildung mit dem Label »CurVe«³ ging es vorrangig um die Stärkung von Basiskompetenzen für den »Umgang mit Geld«. Das Projektthema wird nicht als ein in sich geschlossenes Wissensgebiet behandelt, sondern anlassbezogen in Form von Problemstellungen und lebensweltlichen Fähigkeits- und Handlungsanforderungen, die sich in ökonomisch geprägten Alltagssituationen im Rahmen der Lebensführung ergeben. Dabei ragt die Verschuldensproblematik als ein »kritisches Lebensereignis«⁴ heraus und trifft – wie vielfach belegt – häufig Personengruppen, die überproportional mit einer

erheblichen Grundbildungsschwäche konfrontiert sind.

Theoretisch wie praktisch aufschlussreich an der hier geleisteten didaktischen Entwicklungsforschung ist der Entwurf eines mehrdimensionalen Kompetenzmodells. Die aus der leonard-Studie bekannten Alpha-Level wurden als Leitkonstrukte zugrunde gelegt. Das entstandene und empirisch abgesicherte »CurVe-Modell« beruht auf »der Differenzierung von Domänen und Subdomänen finanzieller Grundbildung, die prozessorientiert und entlang des Geldflusses die Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld und finanziellen Ressourcen benennen«⁶. Innerhalb der so thematisch bzw. aufgabenbezogen hergeleiteten Bereiche des im Alltag relevanten monetären Handelns (z.B. Ausgaben tätigen, Einkaufen) lässt sich wiederum nach dem jeweils benötigten Wissen und Können unterscheiden. Hieran können zukünftig in der Grundbildungspraxis die zielgruppenspezifische Angebotsentwicklung und Lernberatung anknüpfen.

Mit dem skizzierten Kompetenzmodell wird entsprechend dem »Situationsansatz«⁷ eine gravierende Verschuldensproblematik aufgegriffen und als Bezugspunkt für die Weckung von Lernbereitschaft genutzt. Die beim CurVe-Ansatz anzutreffende Verknüpfung von lebensweltlich-existenziellen Handlungsproblemen mit einem thematisch darauf abgestimmten Lernstoff dürfte bei den Zielgruppen einem akuten Handlungsdruck oder auch Nützlichkeitserwägungen entgegenkommen und nachhaltige Lernmotivation wecken können. Anlehnend an die subjektwissenschaftliche Lern-

Prof. Dr. Rainer Brödel ist Hochschul-lehrer für Erwachsenenbildung



und außerschulische Jugendbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

theorie ließe sich auch annehmen, dass gerade bei einer gravierenden Schuldenproblematik die Teilnahme an Angeboten finanzieller Grundbildung einem dringenden Lebensinteresse des Subjekts entspricht. Insofern dürfte sowohl ein bewusstwerdendes Bildungsinteresse als auch ein manifestes Lernhandeln selbst auf »teilhabezurückgewinnende(n) funktionale(n) Lernbegründungen«⁸ verweisen und daraus seine Antriebskraft gewinnen können.

Das CurVe-Projekt zeichnet insgesamt aus – darin dürfte es auch für andere Grundbildungsakteure instruktiv sein –, dass die Domänen Lesen, Schreiben und Rechnen hier nicht als »kontextlose Grundbildungskompetenzen«⁹, sondern als lebensweltlich eingebundene »situiertere« Lerngegenstände in das Blickfeld geraten¹⁰. Die Erkenntnisse des betrachteten Projekts münden in die Erstellung von Curriculum-Bausteinen ein. Diese Module sind hinsichtlich des Lernstands für Teilnehmende mit dem Eingangsniveau »Alpha-Level 3 und 4« vorgesehen. Für engagierte Weiterbildungseinrichtungen gibt es damit vielfältig kombinierbare Planungshilfen, die zum professionellen Ausbau des Grundbildungsangebots beitragen können.

3. Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser

Von Arbeitslosigkeit Betroffene sind erheblich stärker als der Bevölkerungsdurchschnitt mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus konfrontiert. Darüber hinaus leiden die gesellschaftlichen Teilhabechancen unter einer Kompetenzerosion, die mit dem Ausschluss aus arbeitsweltlichen Sozialisationsprozessen einhergeht. Zu der Problematik liegen Erfahrungen aus im einem Entwicklungsprojekt »AlphaBERUF« im hier thematisierten BMBF-Förderschwerpunkt vor.¹¹ Die Bundesagentur für Arbeit war als zentraler Projektpartner beteiligt. An den erzielten Ergebnissen ist instruktiv, welche Möglichkeiten, aber auch welche Schwierigkeiten sich in Anbetracht einer strikten Gesetzeslage für die teilnehmerorientierte Angebotsplanung



Lernen für die Zukunft: Frederike

Foto: Michael Sommer

in der Erwachsenenbildung ergeben können.

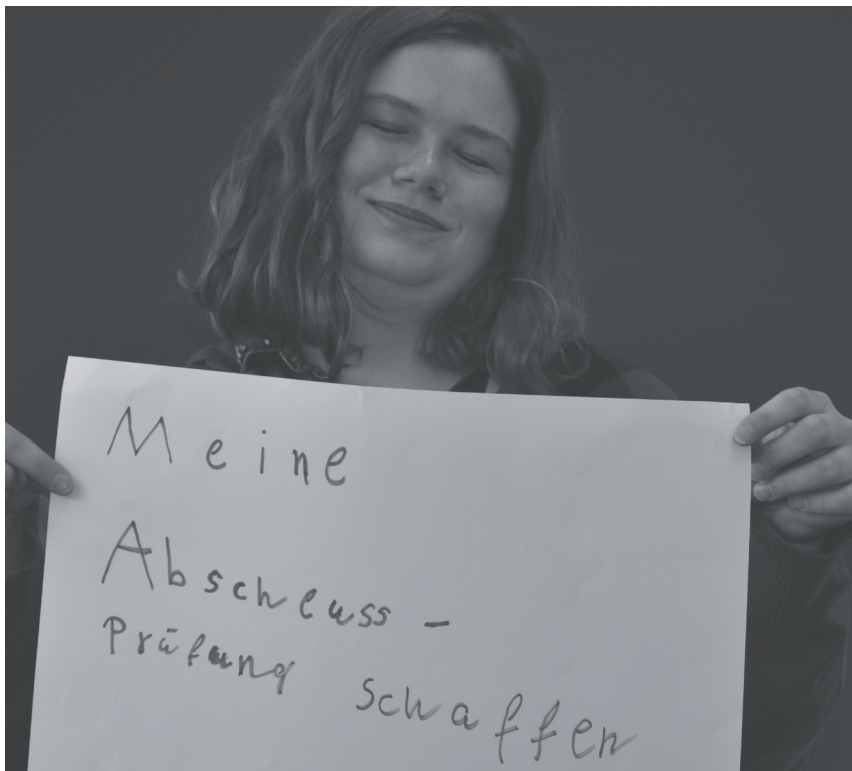
Vorrang der beruflichen Bildung

Bekanntlich ist die Förderung von Schulungsmaßnahmen für Geringqualifizierte – von jeher – rechtlich nur so weit möglich, wie ihre Durchführung die Voraussetzungen eines primär arbeitsmarktpolitischen Instruments erfüllt. Der Vorrang beruflicher Bildung muss auch bei der Entwicklung zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote gewahrt bleiben. Im Projektverkauf tritt zutage, dass eine Ausnahme selbst bei einer tief greifenden Alphabetisierungsproblematik nicht zu erreichen ist. Deshalb mussten Kompromisse gesucht werden und »zielgruppengerechte Angebote ... in bestehende Förderstrukturen eingepasst werden«¹² – auch wenn leicht abzusehen war, dass einem lernbiografischen und lebenslagenbedingten Förderbedarf allenfalls eingeschränkt entsprochen werden kann.

Im Projekt AlphaBERUF bestand die kooperative Lösung in einem »mo-

dular aufgebaute(n) Förderkonzept mit vorgeschalteter und begleitender Alphabetisierung«¹³: »Die Teilnehmenden werden ... gezielt auf schriftsprachliche Anforderungen in Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung Arbeitsloser vorbereitet.«¹⁴ Allerdings erweisen sich die pädagogischen Gestaltungschancen in Anbetracht der zu erwartenden Lernausgangslagen als recht begrenzt, denn der auf freiwilliger Basis stattfindende »Präsenzunterricht im Alphabetisierungsteil (muss, R.B.) unter 15 Wochenstunden liegen«¹⁵ und darf höchstens drei Monate dauern.

Im dargestellten Projektbeispiel besteht das kooperative Miteinander zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung in einer Separierung unterschiedlicher Förderanteile. Die modulförmige Strukturierung des Gesamtförderkonzepts kommt diesem getrennten Ansatz entgegen und sichert den Primat beruflicher Bildung ab. Offensichtlich wird der geringe Spielraum für die Stärkung genuin grundbildnerischer Förderkomponenten im Rahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik. Nichtsdestotrotz zeigt dieses



Lernen für die Zukunft: Sophie

Foto: Michael Sommer

lagen optimieren lassen, ohne dass Testängste aktualisiert werden und zu Blockierungen führen. Künftig wird von Interesse sein zu erfahren, inwieweit sich durch die Implementierung des RC (und mittels einer erfahrungsba- sierten Eingangs- und Lernberatung) steuernd auf die Kurszusammenset- zung vor Ort einwirken lässt.

Die Initiatorinnen der skizzierten Projektentwicklung heben hervor, es sei beabsichtigt, »Lernprogression zu fördern und Kurse als Passagen in weiterführende Bildungsangebote zu etablieren«.¹⁷ Solch eine angebots- planerische Ausrichtung untermauern auch Erkenntnisse aus einem aktuel- len Forschungsprojekt um A. Kaiser über die Ausschöpfung metakogniti- ver Lernpotenziale; danach verharre die Adressatenschaft aufgrund eines häufig »anspruchsarmen« Grundbil- dungsprogramms im Zustand der Un- terforderung, weshalb Angebotsinno- vationen angeraten sei¹⁸.

5. Ausblick

Die zuvor betrachteten Projekte regen konzeptionell an und setzen nachhal- tige Impulse für eine didaktische Pro- fessionalisierung. Bildungspolitisch interessieren dürfte insbesondere die zuvor deutlich gewordene Tendenz hin- sichtlich Setzung neuer Standards, Erweiterung des Kursspektrums und modulförmiger Angebotsstruk- turierung. Eine wichtige Rolle spielt hierbei der Einsatz einer standardi- sierten Lernstandsdiagnostik zwecks Vergleichbarkeit und Steuerung von Lernergebnissen.

Hinsichtlich der professionellen Weiter- entwicklung des Grundbildungsange- bots dürfte dem RC eine Schlüsselrolle zukommen. Unter Grundbildungsleu- ten wird diese didaktische Neuerung überwiegend begrüßt, sie ist aber – wie zu erwarten war – nicht un- kritisiert geblieben. So gibt es etwa den Einwand einer ihm immanenten »Steigerungslogik«¹⁹; solcherart cur- riculare Leitorientierung könne mit- tels einer normierenden bzw. sozial vergleichenden Diagnosepraxis zu Misserfolgserfahrungen unter der Teil- nehmerschaft führen. Auch aus den

Projektbeispiel mit seinem Bemühen um die gelingende Verschränkung recht unterschiedlicher System- und Handlungsrationitäten, wie sich konstruktive Wege für Übertragungs- möglichkeiten auch auf Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung darstellen könnten.

4. Lernprogression durch Rahmen- curriculum

Das im Volkshochschulbereich entwi- ckelte »DVV-Rahmencurriculum« (RC) liegt ausgearbeitet in digitaler Form und in Ordern vor.¹⁶ Es enthält die Schwerpunkte »Lesen« und »Schrei- ben« sowie berufsfeldspezifische Ver- tiefungen, die in einem neuen Projekt noch erweitert werden. In Abhebung zur bisher überwiegenden Kurspra- xis zielt das Produkt auf die große deutschsprachige Erwachsenengrup- pe, die zwar basal alphabetisiert ist, aber beim Lesen und Schreiben zu- sammenhängender Texte erhebliche Schwierigkeiten hat (»Alpha-Level 3 und 4«). Der Lernstoff ist modulför- mig aufbereitet. Methodische Hand-

lungsvorschläge und aufbereitete Unterrichtsmaterialien dienen als eine flexibel nutzbare Richtschnur für zielgruppenspezifisches Kursleiter/-in- nenhandeln. Absolvierte Module kön- nen mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Laut Projektteam erwächst mit dem Einsatz der aufeinander ab- gestimmten Lehr-/Lernmaterialien die Chance, dass in die Grundbildungs- landschaft ein höheres Maß an in- haltlicher Strukturierung sowie ab- schlussbezogener Transparenz Einzug erhält. Angebotsplanerisch wie auch mikrodidaktisch zeichnet sich das RC durch die enge Koppelung von Lehr-/ Lernprozessen mit der (steuernden) Einbeziehung standardisierter lerndi- agnostischer Verfahren aus. Die di- daktische Herausforderung besteht in der teilnehmerorientierten Relationie- rung von Lernangebot, lernbiografisch anschlussfähigem Lehrhandeln und schrittweisem Kompetenzerwerb. Des- halb dürfte bei der unterrichtlichen Durchführung darauf zu achten sein, wie sich – modular jeweils vorgegebe- ne – Zielorientierung, Lernprogression und kompetenzbiografische Ausgangs-

Reihen praktizierender Grundbildner/-innen kommt eine ähnlich gelagerte Kritik. Danach liegt dem RC ein verengter »Lernerfolgsbegriff« zugrunde; es erhebt sich die Frage, welche »Bezugsnorm« für die von Lernenden in Grundbildungsveranstaltungen erbrachten Leistungen zugrunde gelegt wird.²⁰

Einen weiteren Diskussionspunkt stellt die schon früher bekannt gewordene Kritik an dem Phänomen der langjährigen Verweildauer in den bisherigen Grundbildungskursen²¹ bei einer gegenwärtig stärkeren Fokussierung abschlussorientierter Kursformate dar. Hierdurch könnte sich für professionelles Handeln eine keineswegs unproblematische »Widerspruchskonstellation von pädagogischen und ökonomischen Kriterien und Zielen«²² abzeichnen: Denn in Anbetracht knapper Grundbildungsgelder bleibt nicht auszuschließen, dass die explizite Ansprache von Adressaten/-innen mittlerer und höherer Lernniveaus mit einem Aufmerksamkeitsverlust für das Gros der bisherigen Teilnehmerschaft einhergeht.

Bei den von mir betrachteten Projekten CurVe und RC wird für die Grundbildungsarbeit als Ganze klar erkenntlich, dass diese zu den voraussetzungsreichen und professionell anspruchsvollen

Programmbereichen der Erwachsenenbildung zählt. Die Bereitschaft zu interdisziplinärer Kooperation ist gefragt. Vor allem mit der Sprachwissenschaft muss zusammengearbeitet werden. Das lässt sich eingehend auch am Aufbau des RC erkennen²³. Im CurVe-Projekt war darüber hinaus die Kooperation mit finanzwissenschaftlicher Expertise und mit Schuldnerberatungsstellen wichtig.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Meisel/Mickler 2015.
- 2 Vgl. Schmidt-Lauff 2010, S. 361.
- 3 Mania/Tröster 2013 u. 2014.
- 4 Filipp 1981.
- 5 Vgl. Grotlüschen u.a. 2014.
- 6 Mania/Tröster 2014, S. 141.
- 7 Vgl. Siebert 1974, S. 144 ff.
- 8 Ludwig 2012, S. 177.
- 9 Mania/Tröster 2014, S. 140.
- 10 Vgl. Schütz/Luckmann 1979.
- 11 Vgl. Dauser 2014.
- 12 Dauser 2014, S. 37.
- 13 Ebd., S. 40.
- 14 Ebd., S. 42.
- 15 Ebd., S. 43.
- 16 Vgl. Frieling/Rustemeyer 2014.
- 17 Ebd., S. 2.
- 18 Vgl. Hohenstein u.a. 2014, S. 117.
- 19 Nienkemper 2015, S. 301.
- 20 Vgl. Rieckmann 2014, S. 15 ff.
- 21 Vgl. Grotlüschen u.a. 2014.
- 22 von Hippel 2011, S. 52.
- 23 Vgl. Rosebrock 2014.

Literatur

- Dauser, D. (2014): Arbeitsmarktchancen arbeitsloser funktionaler Analphabeten verbessern. In: Männle, U.; Spaenle, L. (Hg.): Alphabetisierung – Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Hans Seidel Stiftung. München o. J., S. 37–44.
- Filipp, S.-H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. München 1981.
- Frieling, G.; Rustemeyer, A. (2014): Das DVV-Rahmencurriculum Lesen – Einleitung. In: DVV: Rahmencurriculum Lesen. Projekt »Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung«. Bonn, S. 1–3.
- Grotlüschen, A.; Rieckmann, W.; Buddeberg, K. (2014): Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 64, H. 2, S. 116–124.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Einsatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report, 34, H. 1, S. 45–57.
- Ludwig, J. (2012): Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten. In: derselbe (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Bielefeld, S. 152–187.
- Mania, E.; Tröster, M. (2013): Finanzielle Grundbildung – Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 20, Th. 12, S. 1–8.
- Mania, E.; Tröster, M. (2014): Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 64, H. 2, S. 136–145.
- Nienkemper, B. (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Bielefeld.
- Rieckmann, C. (2014): Lernerfolg in der Grundbildung. Hessencampus Leitprojekt Alphabetisierung. VHS Frankfurt/M.
- Schmidt-Lauff, S. (2010): Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, H. 3, S. 355–365.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt/M. 1979.
- Siebert, H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974.

Zu den Bildern in diesem Heft

Die Reha-Maßnahme »Behindertenspezifische Erstausbildung« in der Akademie Klausenhof richtet sich an junge Leute, für die eine »Vollausbildung« derzeit noch zu schwierig ist, die aber durch spezielle Förderung eine sog. »vereinfachte Ausbildung« erfolgreich absolvieren können.

Grundbildung spielt in diesen Ausbildungsgängen, die jedes Jahr angeboten werden, eine entscheidende Rolle. Eine Gruppe hat sich gezielt mit der Frage beschäftigt, was die eigene Persönlichkeit, das Ich, ausmacht, und für welche Ziele es sich lohnt zu lernen. Dabei waren den Kursteilnehmenden persönliche Ziele mindestens genauso wichtig wie Berufswünsche. Die Kompetenz, Ziele zu finden und durch Lernen zu verfolgen, nahm dabei für alle eine wichtige, übergeordnete Rolle ein.



Mehr Bildung für Flüchtlinge

Der Verwaltungsrat der Bundesagentur für Arbeit sieht dringenden Handlungsbedarf, die Integrationsbemühungen für Flüchtlinge und Geduldete mit Arbeitsgestattung zu verbessern. In seiner Sitzung Ende April hat er eine Reihe von Empfehlungen beschlossen, die sich an Arbeitsagenturen und Jobcenter und weitere Adressaten gleichermaßen richten. Der Verwaltungsrat hatte eine Expertengruppe eingesetzt, die Empfehlungen an die Bundesagentur und an weitere wesentliche Akteure erarbeitet hat.

Im Bereich der Bundesagentur wird u.a. Handlungsbedarf bei der Rekrutierung und Qualifizierung von Beratungs- und Vermittlungsfachkräften in diesem Bereich gesehen. Kompetenzfeststellungsverfahren müssen weiterentwickelt und möglichst frühzeitig nach der Ankunft in Deutschland eingesetzt werden. Die Netzwerkarbeit mit wichtigen Partnern wie z.B. dem Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ) sollte intensiviert werden, um den Wissensaustausch zu stärken.

An weitere Verantwortliche werden u.a. folgende Empfehlungen gerichtet: Bei einer steigenden Anzahl von Flüchtlingen muss eine adäquate finanzielle Ausstattung in der Arbeitslosenversicherung und in der Grundsicherung sichergestellt sein. Bereitstellung eines Grundangebots einer neu strukturierten Deutschförderung in einer Größenordnung von 300 Millionen Euro aus Steuermitteln, ausbildungsbegleitende Hilfe für Geduldete ohne Arbeitsverbot sowie Aufenthaltsgarantien während einer beruflichen Ausbildung und nach deren Abschluss.

Grundbildung: Neue Impulse und viele alte Probleme

Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung gefordert

Seit der »leo. – Level-One Studie« der Universität Hamburg von 2011 ist in den Bereich der Grundbildung in Deutschland Bewegung gekommen. Auch in Verbindung mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie, die einen hohen Anteil an leseschwachen Erwachsenen ermittelt hat, ist es nicht mehr zu leugnen: Deutschland hat ein Problem mit funktionalem Analphabetismus. Neue Projekte, politische Positionen, Studien und Papiere belegen ein intensives Bemühen der Akteure, diese Situation zu verbessern.

Klar ist, dass man nicht von heute auf morgen die Situation verbessern kann. Klar ist aber auch, dass es erheblicher Anstrengungen bedarf, diesen funktionalen Analphabetismus wirkungsvoll zu bekämpfen, und die betroffenen Menschen am Ende tatsächlich richtig Lesen und Schreiben lernen. Seit Veröffentlichung der Hamburger Studie wurde vor allem in Forschung und in begleitende Projekte sowie in Vernetzung vor Ort investiert. Auch die derzeitige Regierung hat in ihrem Koalitionsvertrag festgelegt: »Wir werden die Alphabetisierungsstrategie von Bund und Ländern zu einer Dekade der Alphabetisierung weiterentwickeln und die Förderung ausbauen.«

Dekade der Alphabetisierung?

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. hat Ende Februar 2015 fünfzehn Thesen veröffentlicht, die »als Grundlage für einen gemeinsamen Weg der Hauptakteure der Nationalen Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland« dienen sollen. An erster Stelle wird dort gefordert, das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern in diesem Bereich aufzuheben (s. auch EB 3/2014), um im Rahmen der 2011

vom Bund und der KMK gestarteten »nationalen Strategie« konkrete Handlungs- und Budgetierungsstrategien zu erarbeiten und umzusetzen zu können. Das Papier des Bundesverbands fordert, dass entsprechende Lernangebote durch gesonderte Budgets für Alphabetisierung und Grundbildung vom Bund und den Ländern gemeinsam aufgestellt werden. Außerdem spricht sich der Verband für eine bessere Qualifizierung des pädagogischen Personals in diesem Sektor aus und dass möglichst viele relevante Institutionen wie die Schulen, Arbeitsagenturen, Bibliotheken, Forschung und die Wirtschaft sich kontinuierlich mit dem Thema beschäftigen.

Aus Sicht der KEB Deutschland müssen alle gesellschaftlichen Kräfte an dieser Dekade mitwirken können. Neben Volkshochschulen müssen auch die anderen Weiterbildungsträger der öffentlich verantworteten Weiterbildung stärker einbezogen werden. Kompetenzen, die eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft sind – dazu gehört insbesondere die grundlegende Fähigkeit, sich Informationen zu erschließen –, weisen über Angebote der Alphabetisierung hinaus. Grundbildung in dieser Dekade sollte Alphabetisierung, Rechnen, IT, Gesundheitsbildung, politische Grundbildung, finanzielle Grundbildung und soziale Kompetenzen beinhalten. Die Frage der Erreichung der Analphabet/-innen bzw. der potenziellen Teilnehmenden ist nicht nur eine Frage der Zahl der zur Verfügung stehenden Kursplätze, sondern es geht vor allem darum, wie Kursangebote und potenzielle Teilnehmer/-innen zueinander kommen. Der Ausbau niederschwelliger Angebote muss weiter vorangebracht werden. Erreichbarkeit, Bezahlbarkeit und nachhaltige Stabilität sind ebenfalls von Bedeutung.



Plakatmotiv aus der BMBF-Kampagne »Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt«

Das Themenfeld Alphabetisierung und Grundbildung sollte mit Bezug zu allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern bearbeitet werden, d.h. über den Wirtschafts- und Arbeitsbereich hinaus, sollten Jugendhilfe, Kitas, Familienbildung, Strafvollzug etc. einbezogen und Kooperationen von Bildungsanbietern mit diesen gefördert werden.

Um mehr Betroffenen ein adäquates Kursangebot bieten zu können, bedarf es professioneller Lehrkräfte, sowohl für Deutsch als Erstsprache als auch für Deutsch als Fremdsprache. Deren Ausbildung, so die Position der KEB weiter, muss von der öffentlichen Hand finanziert werden. Um Qualitätsverlust zu vermeiden und Investitionen in Fortbildung zu Kursleitenden nachhaltig zu gestalten ist, eine bessere Finanzierung der Kursleitenden notwendig. Wenn Kursleitende zwar ausgebildet, aber nicht entsprechend finanziell abgesichert werden, wandern sie bei der nächsten Gelegenheit in einen anderen Bereich (mit Festanstellungsoptionen) ab.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Rahmen der nationalen Strategie das Förderprogramm »Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« mit rund 20 Millionen Euro aufgelegt, das nun 2015 beendet wird. Rund 60 »Alphabund«-Projekte wurden damit finanziert (s. die Artikel von Kaiser/Kaiser, Brödel und Annegret Aulbert-Siepelmeier in diesem Heft bzw. über »GINIWE« in Heft 1/2015). Da rund die Hälfte aller funktionalen

Alphabeten/-innen Beschäftigte in Unternehmen sind, liegt es nahe, hier anzusetzen, um die Betroffenen zu erreichen und zu unterstützen. Allerdings zeigte sich in vielen dieser Initiativen, dass der Zugang über Firmen schwierig ist – obwohl die Betroffenen hier selbst oft die Notwendigkeit sehen, sich weiterzubilden.

»SAPfA« (»Sensibilisierung von Arbeitnehmern für das Problem des funktionalen

Analphabetismus in Unternehmen«) ist eine aktuelle Studie der Stiftung Lesen, die die Rolle der Unternehmen genauer in den Blick nimmt. Die Studie entkräftet die weit verbreitete Annahme, dass (funktionaler) Analphabetismus generell ein Tabu sei. Im beruflichen Umfeld ist demnach das Thema offenbar gut bekannt. Von den Arbeitgebern sagen 42 Prozent, dass sie mindestens eine Person beschäftigen, die nicht richtig lesen und schreiben kann. Trotz der Probleme mit funktionalem Analphabetismus seien die Unternehmen sehr zurückhaltend, wenn es um konkrete Bildungsmaßnahmen für die betroffenen Personen geht.

Dass sich auch die Wirtschaftsverbände, die sonst zurückhaltend bei dem Thema agieren, aktiv einbringen können, zeigt das Beispiel des Projekts AlphaGrund (»Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener«) – eine Kooperation des Instituts der deutschen Wirtschaft mit regionalen Akteuren/-innen im Raum Südhessen und Nordbaden. Das Bünd-

Jeder Zweite macht eine Weiterbildung

Ergebnisse des Adult Education Survey 2014

Im Jahr 2014 haben 51 Prozent aller Deutschen im erwerbsfähigen Alter an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Damit ist der Wert gegenüber 2012 um weitere zwei Prozentpunkte gestiegen, was die seit 2010 zu beobachtende steigende Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland bestätigt. Dies ist ein Ergebnis des Adult Education Survey (AES) 2014, mit dem das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung erhoben wird.

Über zwei Drittel der Weiterbildungsaktivitäten sind der betrieblichen Weiterbildung zuzuordnen. Dementsprechend ist die Weiterbildungsbeteiligung bei den Erwerbstätigen mit 58 Prozent am höchsten. Aber es holen auch Gruppen auf, die bislang weniger am lebenslangen Lernen teilgenommen haben. So hat sich die Teilnahmequote bei der Gruppe der Arbeiter unter den Erwerbstätigen um sechs Prozentpunkte, die bei den Un- und Angelernten um sieben Prozentpunkte auf jeweils 44 Prozent erhöht.

Der Adult Education Survey wird seit 2007 im Abstand von zwei bis drei Jahren in Deutschland durchgeführt. Er hat das Berichtssystem Weiterbildung abgelöst, mit dem schon seit über dreißig Jahren Daten zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung erhoben werden.

Seit Anfang des Jahres hat das BMBF einen Telefonservice zur Weiterbildungsberatung eingerichtet. Wer Fragen zum Thema »Weiterbildung« hat, kann unter die Nummer 030 20179090 an Werktagen zwischen 10 und 17 Uhr eine Beratung nutzen. Weitere Bürgertelefone gibt es auch zur Bildungsprämie (0800 6223634) sowie zu anderen Bildungsthemen wie BAföG oder ein Lotsendienst für Unternehmen, die Förderungen für ihre Projekte suchen.

nis hat kostenlose Qualifizierungsangebote für Unternehmen entwickelt und macht in der Region mit Aktionen, Broschüren und Newslettern auf funktionalen Analphabetismus aufmerksam.

Vernetzungen

Die Vernetzung relevanter Akteure/-innen, die Gründung von »runden Tischen«, gemeinsame Aktivitäten in der Region sind derzeit an vielen Orten in Deutschland zu beobachten. In NRW hat sich z.B. im Rahmen eines Projekts (Laufzeit bis Ende 2015) ein »Alphanetz NRW« gegründet, betreut von einer Koordinierungsstelle beim Landesverband der Volkshochschulen in NRW. Das Land Baden-Württemberg hat jetzt, im Februar 2015, die Förderung einer »Fachstelle Alphabetisierung und Grundbildung« ausgeschrieben sowie eine finanzielle

Unterstützung für Alphabetisierungskurse. Auch in Köln geht man diesen Vernetzungsweg. Hier wurde im Juni 2014 das »Kölner Zentrum für Grundbildung und Prävention« unter der Trägerschaft vom Amt für Weiterbildung, Lernende Region – Netzwerk Köln und der Universität Köln gegründet. Hier sollen innovative Modelle für die sozialraumorientierte Grundbildungsarbeit entwickelt werden. In Aachen wurde im September vergangenen Jahres das »Aachener Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung« ins Leben gerufen. Initiatoren/-innen waren die Volkshochschulen aus der Region, die Arbeitsagentur Aachen-Düren, kirchliche Einrichtungen, aber auch einige Unternehmen, die Schuldnerberatung und Krankenkassen.

Trotz aller Vernetzung bleibt das Problem, dass viele Aktivitäten der Bildungsträger meistens nicht über die

normale Förderung nach den Weiterbildungsgesetzen abgerechnet werden können. Dies ist etwa das Ergebnis einer Studie von »Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld (»Wi-sU« (siehe Besprechung des Buches »Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne« in diesem Heft)). Mit viel persönlichem Kontakt und Engagement einzelner Mitarbeitender kann zwar der Zugang zu dem betroffenen Personenkreis gewonnen werden. Doch diese Arbeit und die Beratungsarbeit kann nicht über die übliche Erstattung von Unterrichtseinheiten oder Teilnehmertagen abgerechnet werden.

Erste Bundesfachkonferenz

Dass in den letzten Jahren schon viel getan und erreicht wurde, zeigte die »Erste Bundesfachkonferenz Grundbildung« Anfang März 2015 im Haus am Dom in Frankfurt. Das Fazit der Vorträge und Workshops war, dass zwar gerade in der Basisarbeit vor Ort noch viel zu tun ist, dass aber das Interesse an dem Thema bundesweit zunimmt und dass sich der Fokus mehr und mehr auf Grundbildung und nicht nur auf Alphabetisierung richtet.

Alle Erfahrungen und Ergebnisse sollen in einem Kompendium »Grundbildung Erwachsener« einfließen, mit dessen Erstellung das BMBF Prof. Dr. Cordula Löffler von der Pädagogischen Hochschule Weingarten beauftragt hat. Das Handbuch, an dem 32 Autoren/-innen mitwirken, soll rund 400 Seiten stark werden und im Frühjahr 2016 im UTB-Verlag erscheinen.

An dieser Hochschule ist auch der bundesweit einzigartige Masterstudiengang »Alphabetisierung und Grundbildung« angesiedelt, der allerdings geringe Studierendenzahlen meldet. Voraussetzung zur Teilnahme ist ein vorangegangenes Lehramtsstudium und einige Jahre Berufserfahrung. Gründe für die geringe Teilnahmebereitschaft sind nicht nur die Kosten für die Studierenden, sondern auch die Tatsache, dass es in der Grundbildung wenig entsprechend der Ausbildung bezahlte Stellen gibt.

Michael Sommer

Weiterbildungsbranche im Aufwind

BIBB und DIE veröffentlichen wbmonitor-Klimawerte 2014

Die positive wirtschaftliche Entwicklung der Weiterbildungsbranche hält an. Sowohl überwiegend privat, also von Betrieben oder Teilnehmenden finanzierte Anbieter als auch solche, die ihre Einnahmen überwiegend von der öffentlichen Hand beziehen, berichten von einer verbesserten wirtschaftlichen Stimmung. Dies zeigt die wbmonitor-Umfrage 2014 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE).

Der auf Basis der Umfrage ermittelte »wbmonitor-Klimawert« lag 2014 (auf einer Skala von –100 bis +100) bei +41. Er ist gegenüber dem Vorjahr um 13 Punkte gestiegen. Damit erreicht der Klimawert für alle Anbieter fast den bisherigen Höchstwert aus dem Jahr 2008 (+42). Anbieter, bei denen mindestens 50 Prozent der Einnahmen im Bereich der Weiterbildung betrieblich finanziert werden, schätzen – wie in den Vorjahren – ihre wirtschaftliche Situation am positivsten ein. Ihr Klimawert ist um fünf Punkte auf +55 gestiegen. Hauptsächlich von den Teilnehmenden finanzierte Anbieter konnten sich ebenfalls um fünf Punkte verbessern und erreichen mit +50 sogar ihren bisherigen Höchstwert.

Auch überwiegend öffentlich finanzierte Einrichtungen vermelden mit +32 beziehungsweise +31 eine gute wirtschaftliche Stimmung. Das gute Wirtschaftsklima der vor allem durch Arbeitsagentur/Jobcenter finanzierten Anbieter überrascht vor dem Hintergrund der stagnierenden Weiterbildungsförderung der Bundesagentur für Arbeit (BA). Wirtschaftlich profitieren konnten vor allem Anbieter, die BA-geförderte Personen mit anderweitig finanzierten Teilnehmenden kombinieren.

wbmonitor ist ein Kooperationsprojekt von BIBB und DIE. Mit einer jährlichen Umfrage will wbmonitor zu mehr Übersicht über die Weiterbildungslandschaft und die Anbieterstrukturen beitragen und aktuelle Veränderungen aufzeigen. An der wbmonitor-Umfrage 2014 beteiligten sich mehr als 2.000 Weiterbildungsanbieter.

Weiterbildungsgesetz NRW seit 40 Jahren in Kraft

KEFB veröffentlicht Interview mit Reinhard Grätz

Das »Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen« (WbG) wurde am 31.7.1974 verabschiedet und ist vor 40 Jahren am 1.1.1975 in Kraft getreten. Es zählt zu den Vorbildern für entsprechende Gesetze in anderen Bundesländern. Heute sind 138 kommunale Volkshochschulen und 380 Bildungsstätten in anderer Trägerschaft nach dem WbG anerkannt und machen Angebote in den Bereichen der allgemeinen, politischen, beruflichen und kulturellen Weiterbildung sowie der Eltern- und Familienbildung. Zudem ermöglicht das WbG den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen.

Interview mit damaligem Ausschussvorsitzenden

Die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen e.V. (LAG KEFB NRW e.V.) hat Teile ihres gerade erschienenen Jahrbuchs diesem Jubiläum gewidmet. So gibt Reinhard Grätz, der damalige Ausschussvorsitzende für Schule und Weiterbildung des Landtags NRW, in dem Jahrbuch

ein Interview. Grätz war von 1970 bis 2000 SPD-Landtagsabgeordneter. Rückblickend ist für ihn unbestritten, dass das Gesetz ein langfristiger und nachhaltiger Erfolg ist. Doch es gibt nach seiner Ansicht auch kritische Entwicklungen: »Bedauerlich ist, dass nach der Deckelung des WbG im Jahr 1980 auf sehr gutem Finanzierungsniveau in den Folgejahrzehnten die Weiterbildung nicht mehr voll an den normalen Haushaltssteigerungen teilnehmen konnte. Dies hat nicht nur zu einer dauerhaften und so nicht geplanten prozentualen Absenkung des Landesanteils geführt.«

Durch das Gesetz wurde zwar eine bessere Professionalisierung möglich, doch »unbefriedigend bleibt die knappe Entlohnung vieler fachlich guter und benötigter Honorarkräfte«, sagte Grätz. NRW erfülle heute »bei Weitem nicht

mehr eine berechnete Zielmarke, dass nämlich ein Prozent des Bildungshaushaltes eines Bundeslandes der Weiterbildung vorbehalten sein sollte.«

Grätz weiter: »Eine nur in Ansätzen angepackte Mammutaufgabe ist die Vermittlung von Grundbildung und die Arbeit für funktionelle Analphabeten. Dazu wäre die Aufhebung des Kooperationsverbotes eine finanziell und strukturell wirkende Hilfe. Die Beschulung von Analphabeten ist allerdings eine größere und schwierigere Aufgabe als die Durchführung der erfolgreichen Integrationskurse.« Insgesamt müsse politisch anerkannt werden, dass »Weiterbildung bei jährlich vielen Millionen Teilnehmern keine Bildungsnische ist, sondern dass sie schon heute für relativ wenig Geld große Leistungen erbringt«.

so

21

Katholische Erwachsenenbildung in Europa – Fit für die Zukunft?!

FEECA-Tagung in Köln

Die Fachtagung der Europäischen Föderation für Katholische Erwachsenenbildung (FEECA) behandelte dieses Jahr das Thema »Katholische Erwachsenenbildung und neue Medien«. Es zeigte sich, dass die katholische Erwachsenenbildung in Europa intensiv an dem Einsatz digitaler Medien in der Bildung sowie der Medienbildung arbeitet. Allerdings gibt es auch noch »Luft nach oben«.

Die 20 Teilnehmenden aus neun Ländern berieten sich zum Einsatz von Medien in der Erwachsenenbildung und den Herausforderungen, die es noch diesbezüglich gibt. Sie informierten sich über das Rezeptionsverhalten unterschiedlicher »Milieus«. Hier zeigte sich die Notwendigkeit von digitalen Lernmöglichkeiten für die Zukunft der Erwachsenenbildung ganz deutlich.

Ebenso konnte sich über Projekte in den einzelnen Ländern informiert werden. So hat z.B. Ungarn ein multimediales Webportal zur katholischen Soziallehre sowie für den Bereich Ehe- und Familienbildung eingerichtet. Wie auch in den letzten Tagungen stand das Voneinanderlernen im Mittelpunkt. Unterstützung durch Referate erfuhr die Tagung durch Prof. Andreas Büsch, Katholische Hochschule Mainz / Clearingstelle der Deutschen Bischofskonferenz, und Pater Philipp Reichling OPraem, Katholischer Rundfunkbeauftragter Kirche im WDR. Judith Wind aus dem Europabüro hat darüber hinaus über aktuelle Entwicklungen in Brüssel berichtet. Die Veranstaltung wurde von renovabis unterstützt.



**Jahrbuch
2014 | 2015**



Cover des neuen KEFB-Jahrbuchs

Katholische öffentliche Büchereien (KÖB)

Institutionen der Katholischen Erwachsenenbildung (9)

Die katholischen öffentlichen Büchereien (KÖB) gehören zur gewohnten Ausstattung von Kirchengemeinden. Meist ehrenamtlich geleitet, sind sie nicht nur Ausleihort für Literatur, sondern Begegnungs- und Bildungsraum für die Gemeindemitglieder. Die katholischen Büchereien werden von den jeweiligen (Erz-)Bistümern durch Fachstellen unterstützt. Im Erzbistum Köln gibt es beispielsweise 375 katholische öffentliche Büchereien mit 4.400 ehrenamtlichen Mitarbeitenden, über 10.600 Veranstaltungen im Jahr, einem Gesamtbestand von 1,4 Millionen Medien, 2,8 Millionen Ausleihen und 105.000 Benutzer/-innen pro Jahr. Die Veranstaltungen in den Büchereien richten sich an Kinder und auch an Erwachsene. Für sie bieten die KÖB Informations- und Bildungsveranstaltungen rund um das Thema Bücher und Literatur. Typisch sind Buchausstellungen, Theateraufführungen und -projekte, Lesungen, literarische Gesprächskreise, Events und Filmabende.

Fachstellen KÖB

Die »Fachstellen KÖB« in den jeweiligen Generalvikariaten unterstützen diese Arbeit auf vielfältige Weise. Dazu gehören vor allem Fortbildungsangebote für die ehrenamtlichen Helfer, insbesondere die Grundausbildung, die für die Führung einer KÖB notwendige Kompetenzen vermittelt. Zum Fortbildungsangebot gehören auch spezielle Workshops, wie etwa im Erzbistum Köln Themen wie »Schwierige Gesprächs-Situationen im Büchereialltag meistern« oder »Katalogisierung mit Bibliotheca«.

Als übergreifende Stelle fungiert der Borromäusverein in Bonn und der St. Michaelsbund in München für die bayerischen Diözesen. Der Borromäusverein wird von der deutschen Bischofskonferenz unterstützt. Anliegen der Gründung 1845 war schon die »breite Volksbildung« sowie die »Bele-

bung christlicher Gesinnung« und die »Verbreitung guter Schriften«. Heute bietet der Verein vor allem einen Lektoratsdienst, der Neuerscheinungen sichtet und rezensiert, Materialien und weitere Hilfen für die KÖB sowie in Zusammenarbeit mit den diözesanen Fachstellen Aus- und Fortbildungen zur kirchlichen Büchereipraxis sowie Bildungsangebote zur Förderung der bibliothekarischen, literarischen und spirituellen Kompetenz.

KiBüAss-Ausbildung

Wichtiger Baustein im Fortbildungskonzept ist die Ausbildung zur/m »kirchlichen Büchereiassistentin/-en (KiBüAss)«. Die KiBüAss-Ausbildung erfolgt in drei Präsenzphasen und umfasst wesentliche Themengebiete der Büchereiarbeit. Neben weiteren Fortbildungen bietet der Verein auch Fernkurse über Erwachsenen- und über Kinder- und Jugendliteratur an. Der St. Michaelsbund erfüllt diese Aufgabe für die bayerischen Diözesen. Das Tochterunternehmen des Vereins »borro medien gmbh« vertreibt die empfohlenen Bücher vor allem an die KÖB – seit

2014 auch mit verstärkter Kooperation mit dem St. Michaelsbund.

Jonas Heimberg, Bildungsreferent beim Borromäusverein e.V.: »Katholische öffentliche Büchereien (KÖB) sind Medien-, Kultur- und Kommunikationszentren, die neben einem abwechslungsreichen Angebot an Bildung und Unterhaltung auch die Möglichkeit zur Begegnung und zum Austausch bieten. Der Borromäusverein unterstützt ca. 2.400 Büchereien mit rund 23.000 Ehrenamtlichen. Diese geben dem Bildungsauftrag der katholischen Kirche ein Gesicht und ermöglichen freien Zugang zu vielfältigen Informationen aus Kultur, Politik und Wirtschaft. Auch die Leseförderung ist vielen Büchereien ein großes Anliegen. Häufig bestehen zahlreiche Kooperationen mit anderen lokalen Bildungsinstitutionen.

Doch nicht nur die Besucher der KÖB profitieren. Auch die vielen zumeist ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finden sich im Büchereialltag häufig in Situationen des informellen Lernens wieder. Durch Fortbildungen und einen hohen Anteil an eigenständiger Kompetenzentwicklung in den unterschiedlichsten Bereichen sind katholische öffentliche Büchereien Paradebeispiele für Institutionen, wo lebenslanges Lernen in vielerlei Hinsicht gelebt wird.«

Michael Sommer



Typische KÖB-Arbeit: Präsentation einer Buchausstellung in Michelstadt

Foto: BiblioTheke 3.14

Position

Dr. Anneliese Mayer

*Ordinariatsrätin,
Bischöfliche
Beauftragte für
Erwachsenenbildung im Erzbistum
München und Freising,
Mitglied im KEB-Bundesvorstand*



Eine Wäschespinne

Oder: Warum Asylbewerber jetzt dazugehören

»Eine Wäschespinne wird dringend gebraucht«, sagt mir die ehrenamtliche Flüchtlings-Koordinatorin in meiner Heimatgemeinde. Dort leben mittlerweile 72 Asylbewerber in vier Unterkünften. Auf meine »bildungsmäßig angehauchte« Frage, was man denn vonseiten der katholischen Erwachsenenbildung für die Flüchtlinge tun kann, bekomme ich die praktische Antwort: Eine Wäschespinne für den Garten vor dem Haus ist dringend notwendig. Vermutlich habe ich ein wenig irritiert geschaut, als ich diese Antwort hörte. Das hat doch gar nichts mit Bildung zu tun, diese Gedanken las die Ehrenamtliche aus meinem fragenden Blick.

Deutsche Ordnungsliebe

Wir kamen ins Gespräch über diesen Wunsch, und schnell wurde klar: Den fast 20 Personen in diesem Haus fehlt der Platz zum Trocknen der Wäsche. Wohin damit? An den Gartenzaun, dort kann sie gut trocknen! Ganz bunt sieht der Zaun aus, seit die Flüchtlinge in diesem Haus wohnen. Den Nachbarn in der Siedlung, denen die »deutsche Ordnungsliebe« anerzogen wurde, fehlt für diese bunte Aufreihung der Wäsche am Gartenzaun jegliches

Verständnis. Wie sieht denn das aus, hört man sie sagen. Wir sind doch nicht in Afrika im Slum. Schnell bilden sich Vorurteile über die Menschen, die nebenan wohnen. Und weil man ihre Sprachen nicht versteht, traut man sich auch nicht, mit ihnen zu reden. Man weiß nur, dass die nebenan lebenden Familien und Singles aus Syrien, Eritrea und Pakistan kommen. Ein Lächeln über den Gartenzaun gelingt schon einigen, aber die Skepsis über die andere Lebensart, die sich auch am Gartenzaun zeigt, bleibt bestehen.

Praktische Wünsche

So stehe ich nun selbst mit vielen Fragen da. Denn ich hatte auf die Antwort gehofft, dass für die Flüchtlinge dringend Deutschkurse und interkulturelle Seminare notwendig seien. Dabei könnte die Erwachsenenbildung bestens fachlich unterstützen, das wäre meine Antwort gewesen. Aber die Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit hatte andere Sorgen: die Wäschespinne für den Garten, große Kochtöpfe für landestypische Gerichte, eine Begleitung bei Arztbesuchen, warme Kleidung für den Winter, Schulranzen für die Kinder, Gummistiefel für den Kindergarten. Und mit diesen praktischen Wünschen war diese Ehrenamtliche nicht alleine. Denn in allen Unterkünften gibt es die gleichen Alltagssorgen. Die Helferinnen selbst arbeiten hoch engagiert, merken aber auch, dass sie selbst an Grenzen kommen.

Ehrenamtliche brauchen Begleitung und Beratung

Dankbar sind die Ehrenamtlichen für die vielen schönen Erfahrungen, die sie im interkulturellen Kontakt machen dürfen. Das Vertrauen zueinander wächst. Und das wiederum öffnet die Flüchtlinge, über ihr Schicksal aus den Zeiten der Flucht in brüchigem Englisch zu erzäh-

len. Gerade in diesen Momenten brauchen Ehrenamtliche fachliche Begleitung und Beratung. Und das wiederum scheint mir eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung zu sein: Ehrenamtliche stark zu machen für den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen.

Das geht mit ganz praktischen Fragen los – die Wäschespinne ist eine davon. Denn diese Vorrichtung, die mit einer Spende besorgt und im Garten befestigt wurde, ist weit mehr als eine Wäscheleine. Sie unterstützt das gegenseitige interkulturelle Verständnis, denn die Nachbarn spüren nun: Diese Menschen wollen zu uns gehören, und das zeigen sie auch durch ihr alltägliches Verhalten. Vielleicht klingt das für »Bildungsöhren« sonderbar, aber mir wurde deutlich, dass auch die Erwachsenenbildung weiterhin gut beraten ist, wenn sie ihre Aktivitäten im Bereich der Bildung von Flüchtlingen am dem altbewährten Grundsatz »Sehen-urteilen-handeln« ausrichtet. Dann wird die Erwachsenenbildung zuerst einsteigen in die Bildung von Ehrenamtlichen, die in der Flüchtlingsarbeit tätig sind.

Modellseminar

Ein Modellseminar (an fünf Samstagnachmittagen) findet dazu derzeit in einem Bildungshaus in Freising statt. Das kostenfreie Seminar ist überbucht, der Bedarf ist riesengroß. Aus solchen Seminaren, die der Befähigung Ehrenamtlicher dienen, ergibt sich der weitere konkrete Bedarf für die Bildungsarbeit mit den Flüchtlingen. Ob das Deutschkurse für Flüchtlinge im Verfahren oder für sog. »geduldete« Menschen sind, wird sich zeigen. Wichtig ist mir, dass die Erwachsenenbildung gerade in solchen Situationen durch ihr Handeln präsent ist, und sei es nur, dass man die Bedeutung einer Wäschespinne als Zeichen für das interkulturelle Miteinander ganz neu entdeckt.

Wenn die Neuronen klicken

Die Ausbildung zum/zur Erwachsenenbildner/-in – ein verdoppelter Lernprozess

Es diskutierten die Lehrgangsleiterin, der Praxisbegleiter und eine Teilnehmerin.

Das Gespräch führte Ingrid Pfeiffer.

IP: Wenn ihr das Wort »lernen« hört – ihr habt ja alle drei viel damit zu tun – was ist das Schöne, das euch dabei einfällt?

Barbara Gruber: Wenn es Spaß macht, etwas Neues zu erfahren, und wenn man gar nicht merkt, dass man lernt. Das finde ich positiv und schön.

Brigitte Lackner: Für mich ist es in der Rolle der Lehrgangsleitung und Lehrgangsbegleitung schön, wenn ich in die Gruppe schaue und höre, wie es klick, klick, klick macht. Das ist meine Begrifflichkeit für das, was die Fachwelt als Anschlusslernen bezeichnet.

IP: Und wie ist es für dich persönlich?

Brigitte Lackner: Für mich privat ist das genauso – da ist für mich kein Unterschied. Ich kenne diese Reaktion übrigens auch von Kindern. Da kannst du richtig die Neuronen schalten hören.

Wolfgang Tüchler: Für mich ist lernen dann schön, wenn es mit einer Anforderung verbunden ist. Es muss schon eine kleine Hürde sein, aber sie darf nicht zu groß sein. Das ist nur ein schmaler Bereich. Wenn es zu anstrengend ist, heißt es schnell, das schaffe ich nie. Dann macht es eher Stress, und dann ist die Unlust da. Und auf der anderen Seite, wenn es nur mehr Routine ist, wenn die Herausforderung gar nicht gegeben ist,

dann macht es nicht viel Spaß, dann ist es langweilig.

Barbara Gruber: Der Flow!

Alle: Der Flow! (lachen)

IP: Den Flow nehme ich als Stichwort. Lernprozesse Erwachsener sind das Thema. Der Flow ist ja auch ein Prozess. Oder – Brigitte, du hast gesagt, das ist bei Kindern sehr ähnlich. Und trotzdem: Lernprozesse Erwachsener, das hat diese gewisse Unterscheidung in sich. Worin besteht für euch der wesentliche Unterschied?

Brigitte Lackner: Zwischen dem Lernen von Kindern und Erwachsenen?

IP: Ja.

Brigitte Lackner: Also ich denke mir, dass Lernprozesse bei Kindern viel unbewusster stattfinden. Das Lernen beginnt ja ab dem – eigentlich müsste man sagen vorgeburtlich. Der zweite Aspekt, wo es sich für mich unterscheidet, ist, dass der Erwachsene viel mehr Gestaltungsspielraum hat. Gestaltungsspielraum darin, wie er seine Lernumgebung, wie er die Technik wählt, wie er auswählt, wo, mit wem, wann, wie. Da hat der Erwachsene viel mehr Möglichkeiten. Und zum Prozesshaften: Eigentlich hört es nie auf.

IP: Es war ja bewusst gewählt, dass ihr drei zu diesem Gespräch zusammenkommt. Ihr habt in diesem Prozess, wenn man als Beispiel diesen Lehrgang anschaut, sehr unterschiedliche Rollen. Ihr müsst aber sehr darauf achten, dass ihre Gestaltungen nicht haarscharf anei-

nander vorbeigehen. Das ist viel Verantwortung für alle, stelle ich mir vor.

Barbara Gruber: Also diese Struktur der Module ist vorgegeben, von den Terminen, von den Zeiten, somit ist einmal die Lernzeit fixiert, damit muss ich mich zurechtfinden. Wobei es auch flexibel ist – es ist wirklich sehr gut abgestimmt –, und ich bin dankbar, dass es so gut geht. Ich glaube aber, dass die Gruppendynamik auch sehr viel mit den Inhalten macht. Denn je nachdem, wie wir mit den Vortragenden umgehen, wie wir die Gruppendynamik aufkommen lassen und wie wir miteinander umgehen, kann sich der Vortragende entsprechend in die Gruppe einfügen, und dann kann Lernen entstehen. Ich glaube schon, dass das eine Geben-und-Nehmen-Geschichte ist. Ein wesentlicher Unterschied ist auch, dass Erwachsene eben schon viel mehr Lernerfahrungen im Rucksack haben als die Kinder. Ich glaube, dass das eine Kunst ist, mit den Lernerfahrungen, mit denen wir kommen, weiterzuarbeiten. Für unseren Lehrgang meine ich, dass das gut im Gleichgewicht ist. Wir wissen, worauf wir uns einlassen. Und dabei ist es wirklich flexibel und sehr gut auf uns abgestimmt.

IP: Also ich höre – jedenfalls von dir –, dass es zwei wesentliche Elemente gibt: Struktur und Interaktion. Die beiden müssen eigentlich ständig im Wechselspiel bleiben.

Barbara Gruber: Für mich schon.

IP: Für dich als Teilnehmerin. – Aber: Lässt sich so etwas planen?

Brigitte Lackner: Die Struktur ja. Natürlich. Die Struktur ist geplant, sie ist sogar sehr detailliert geplant, weil wir ja zwei Curricula haben, nach denen wir uns richten müssen. Das sind unsere Rahmenbedingungen. Aber die Struktur darf nicht einschränken. Es muss immer im Kopf sein: Es gibt gewisse Ziele, die erreicht werden müssen, formal, damit ich einen Abschluss kriege, wenn ich das möchte. Bei uns gibt es niemanden, der abschließen muss. Im letzten Lehrgang waren zwei Frauen, die gesagt haben, es war für mich so wertvoll, aber ich bin in einer Lebensphase, ich brauche keinen Abschluss mehr, ich brauche kein Zeugnis mehr. Das war

Zu den Personen:

Barbara Gruber: Sonder- und Heilkindergartenpädagogin, Hortpädagogin, mobile Frühförderin, diplomierte Elternbildnerin in Ausbildung

Brigitte Lackner: Dipl.-Erwachsenenbildnerin, Coach, Lebens- und Sozialberaterin, Dipl.-Montessoripädagogin. Im Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich verantwortlich für den Fachbereich Elternbildung. Im Ausbildungsinstitut tätig als Leitung und Referentin im Lehrgang Elternbildung

Wolfgang Tüchler: Religionspädagoge, Dipl.-Erwachsenenbildner, AHS-Lehrer, Supervisor, Coach und Organisationsentwickler. Im Ausbildungsinstitut derzeit als Praxisbegleiter und Referent tätig.

aber auch erst im Prozess klar.

IP: Sie haben mit der Absicht begonnen abzuschließen?

Brigitte Lackner: Ja, und diese Entscheidung wurde im Prozess getroffen, nicht erst aus Panik kurz vor dem Ende.

Wolfgang Tüchler: Und das Bild, die Konstruktion, die entsteht, ist bei jeder Person eine andere. Das hat mit den eigenen Vorstellungen zu tun, was man damit tun möchte, was man damit arbeiten möchte, ob man Seminare anbieten möchte, ob man es nur zur eigenen Weiterentwicklung oder für die berufliche Weiterentwicklung verwenden mag, je nachdem baut man sich aus diesen Teilen sein eigenes Bild zusammen.

IP: Ist das vielleicht für das Lernen Erwachsener grundsätzlich wesentlich? Es gibt natürlich genug Angebote, wo die Gruppen in jedem Modul andere sind, wodurch der Austausch sofort ganz anders aussieht, wenn du nicht auf die bekannten, vertrauten Leute triffst, wo es keine durchgängige Lehrgangsbegleitung gibt, sondern unterschiedliche Verantwortliche für die einzelnen Inhalte kommen.

Brigitte Lackner: Ich glaube, dass es unter bestimmten Voraussetzungen anders auch geht. Spannend – ich habe mir gerade eine E-Learning-Plattform angesehen, die ganz ohne Präsenzphasen auskommt. Die Teilnehmenden suchen sich quasi ihr eigenes Curriculum auf elektronischem Wege zusammen. Es gibt Möglichkeiten für das Literaturstudium etc., und über Videos werden sogar Praxissituationen hereingeholt. Ich glaube, dass das auch funktioniert, es ist wahrscheinlich zum Teil eine Typfrage.

IP: Es hat mit der Erwartung der Lernenden zu tun?

Wolfgang Tüchler: Das sicher auch. Es hat auch mit den Lernzielen zu tun, wenn es um Sachwissen geht, dann sind solche Plattformen gut und die Sozialphasen nicht so wichtig. Wenn es aber um das Lernen von persönlichen und sozialen Kompetenzen geht, um Persönlichkeit und um Kommunikation –, und die Bildungsarbeit ist eine Kommunikationstätigkeit – dann ist das Lernen meines Erachtens schon ganz wesentlich auf sozialen Kontext angelegt. Das handlungsorientierte Lernen

hat sonst wenig Chancen.

Brigitte Lackner: Stimmt. Da brauche ich in jedem Fall mehr als ein virtuelles Visàvis.

Wolfgang Tüchler: Ich denke mir, wenn ich lernen möchte, in einer Gruppe Face-to-face-Lernprozesse zu initiieren, dann muss ich das in einer Gruppe erlernen. Bildungsarbeit existiert aber nicht nur in solchen Gruppen, sondern auch virtuell. Und dafür können auch E-Learning-Prozesse richtig sein.

IP: Dabei könnten wir noch ein bisschen bleiben. Ich gehe davon aus, dass die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/-innen quasi eine Verdoppelung ist. Das, was die Teilnehmenden des Lehrgangs an Prozessen erleben, ist dem vergleichbar, was sie später initiieren und begleiten sollen. Daher meine Frage: Ist es nicht wesentlich, das auch zu erleben?

Barbara Gruber: Also diese Bindung und diese Beziehung – da bin ich auch absolut dort. Wie reagiert man auf Gruppen? Learning by Doing irgendwie. Weil wir ja ganz viele Sachen auch auf der Metaebene betrachten, um herauszufinden, wie sich bei uns diese Gruppenprozesse abgespielt haben. Da schaut man nachher drüber, und dann ist man schon beim vorigen Workshop, den man selbst gehalten hat.

IP: Das heißt aber doch, dass die Prozesse sehr hingeordnet sind auf die Ergebnisse. Ich frage das deswegen, weil Lernergebnisorientierung in letzter Zeit wieder stärker zum Thema wird – bildungspolitisch, europaweit.

Wolfgang Tüchler: Obwohl man wahrscheinlich einen Unterschied machen muss zwischen Erwachsenenbildung als beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Weiterbildung. Ich glaube, in der beruflichen Weiterbildung war die

Ergebnisorientierung immer schon sehr stark.

IP: Aber wenn ich euch zuhöre, ist es bei euch ja auch so, ist dieses Hinlernen auf relativ Konkretes schon da. Es gestaltet sich nur anders.

Brigitte Lackner: Das kommt auf die Gestaltung des Ziels an. Das ist für mich ganz wesentlich. Was ist das Ziel? Wer gibt das Ziel vor?

Barbara Gruber: Wir haben ein Ziel vor Augen, das lässt sich nicht wegdenken. Mir bietet es Orientierung.

Wolfgang Tüchler: Ich glaube, es braucht eben beides. Für eine Ausbildung zur Erwachsenenbildnerin gibt es bestimmte Punkte, wo man als Ausbilder sagen muss, das müssen sie kennen, damit müssen sie sich beschäftigt haben, das müssen sie ausprobiert haben. Aber zusätzlich ist es wichtig, dass es diese individuellen Freiräume gibt, wo Leute sich einfach in eine Richtung entwickeln können, die nur in ihrer eigenen Logik sinnvoll ist.

Brigitte Lackner: Dieses große Ziel, diese Ausbildung in dem Fall zur Erwachsenenbildnerin / zum Erwachsenenbildner im Bereich Elternbildung zu absolvieren, ist eines, das ja auch wieder individuell gestaltbar ist.

IP: Ist der Angelpunkt dafür die Praxis? Passiert dort diese Kristallisation?

Wolfgang Tüchler: Die ist in allen Phasen des Lehrgangs mitlaufend. Jedes Modul ist so aufgebaut, dass mitreflektiert werden kann: Was heißt das für mich? In manchen Lehrgängen wird auch ein Lerntagebuch geführt, worin es immer wieder darum geht, die Erfahrungen für mich zu übersetzen.

IP: Gut. Das ist Reflexion in einem durchaus tiefgründigen Sinn. Was ich aber eigentlich meine, sind diese Phasen, wo ganz konkret an praktischen Beispielen

Zum Lehrgang:

Eltern suchen in einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft vermehrt Unterstützung und Begleitung in Erziehungsfragen. Elternbildungsveranstaltungen bieten einen idealen Rahmen für Information, Austausch und Reflexion. Im Lehrgang »Elternbildung« des Ausbildungsinstitutes für Erwachsenenbildung St. Pölten werden Personen zu LeiterInnen von Elternbildungsangeboten qualifiziert. Sie lernen, Menschen bei der Weiterentwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten und Ressourcen zu unterstützen und sie auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung, Entwicklung und Entfaltung zu begleiten.

probiert wird. Das begleitet ja den Lehrgang auch relativ weit.

Wolfgang Tüchler: Sicherlich in der Praxisberatung. Es gibt aber auch innerhalb des Lehrgangs Möglichkeiten, wo die Teilnehmenden etwas ausprobieren, eine kleine Sequenz selber gestalten, Rückmeldung erhalten. In der Praxisberatung geht es dann um die konkreten Seminarvorhaben der Teilnehmenden. Da wird es dann wirklich individuelles Lernen.

Barbara Gruber: Die Praxis ist schon auch klar. Wir haben recht klare Praxisvorgaben. Was mir sehr guttut, ist, dass man mit den eigenen Herzenthematen arbeiten kann. Wir kriegen Unterlagen und Methoden dazu, können aber mit den Themen arbeiten, die uns wichtig sind.

Brigitte Lackner: Die dürfen sich aber im Prozess auch verändern. Bei der allerersten Sammlung waren die Teilnehmenden auch bei ihren Herzenthematen, und die haben sich dann zum Teil gewandelt, auch das darf sein. Es darf auch sein, dass am Ende des Lehrgangs jemand sagt, ich bin jetzt zwar ErwachsenenbildnerIn, aber ich weiß jetzt, Elternbildung ist gar nicht meine Sache.

Wolfgang Tüchler: Die traurigste Geschichte wäre: Es kommt jemand in den Lehrgang und weiß eigentlich vorher schon ziemlich genau, was er möchte und auch wie es geht. Wir bringen gerade bei einer Tätigkeit wie dem Anregen von Lernprozessen schon Kompetenz mit. Wir sind erzogen worden, wurden zu Lernprozessen ermutigt, wir sind in die Schule gegangen, das heißt, wir haben alle schon Bilder verinnerlicht, wie Lernprozesse funktionieren und angeregt werden. Die große Gefahr ist, dass man durch einen solchen Lehrgang durchgeht und in diesem Bild nicht wirklich verunsichert wird.

Brigitte Lackner: Dann haben wir versagt, wenn wir nicht geschafft haben zu verunsichern.

Wolfgang Tüchler: Am meisten freue ich mich, wenn die Leute sagen: Und jetzt kenne ich mich überhaupt nicht mehr aus. Der produktivste Zustand ist die Verwirrung!

IP: Trotzdem – jetzt muss ich etwas Böses sagen. Irgendwie klingt mir das

Professionalisierung per Universitätslehrgang

Der Universitätslehrgang »Erwachsenenbildung/Weiterbildung (adult education/continuing education)«, der als Kooperationslehrgang zwischen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang durchgeführt wird, trägt den Professionalisierungstendenzen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich Rechnung. Mit der Bedeutungszunahme des lebenslangen Lernens ergibt sich auch ein steigender Bedarf an hoch qualifiziertem Fachpersonal in den unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Für die Entwicklung von erwachsenengerechten Angeboten und innovativen Lernmethoden ist auch eine Professionalisierung der Lehrenden, Planenden und Beratenden notwendig. Einen ersten Schritt dazu bildet das kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung¹, es trägt zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei. Wichtiges Instrument dabei ist die Weiterbildungsakademie Österreich, die Kompetenzen nach definierten Standards überprüft und anerkennt. Die Weiterbildungsakademie vergibt einen zweistufigen beruflichen Abschluss für den Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Zertifikat/Diplom). Der Universitätslehrgang versteht sich als Weiterführung der Qualifizierung von in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen auf universitärem Niveau. Somit wird ein Beitrag zu einer gesteigerten Durchlässigkeit im Bildungssystem geleistet. Für Personen mit einem Diplom der Weiterbildungsakademie Österreich und mindestens fünfjähriger facheinschlägiger Praxis in verantwortlicher Position ist auch ein Zugang ohne Matura möglich. Der ULG wird mit einem »Master of Advanced Studies (MAS)« abgeschlossen.

Der ULG ist konzipiert für Personen, die bereits in der Erwachsenenbildung tätig sind und ihre praktische Arbeit mit aktuellen Erkenntnissen der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung untermauern wollen. Dieser berufsbegleitende ULG hat eine praxisorientierte und praxisrelevante Qualifizierung der Teilnehmenden zum Ziel. Mit dem Lehrgang werden nicht nur die aktuellen Anforderungen einer verstärkten Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfüllt, sondern es wird auch versucht, zukünftigen Entwicklungen zu entsprechen und Themen aufzugreifen, die bisher nicht ausreichend wahrgenommen und bearbeitet wurden. Für die Zukunft der Erwachsenenbildung ist der wechselseitige Austausch von Theorie und Praxis von besonderer Bedeutung, die Masterthesen des ersten ULG zeigen, dass dieser Austausch sehr gut gelungen ist.

Der ULG läuft derzeit zum zweiten Mal. Bei den bisherigen Absolvent/-innen und Teilnehmenden spiegelt sich die bunte Landschaft der österreichischen Erwachsenenbildung wider. Neben Teilnehmenden aus den klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen wie beispielsweise dem Berufsförderungsinstitut (bfi), der Volkshochschule (VHS) oder dem Forum katholischer Erwachsenenbildung sind/waren auch Teilnehmende von privaten Erwachsenen-/Weiterbildungsanbietern sowie NGOs vertreten. Die Altersstruktur der bisherigen Teilnehmenden zeigt den Trend zum lebenslangen Lernen, im ersten Durchgang des ULG lag der Altersschnitt bei 44 Jahren. Im zweiten Durchgang liegt der Altersschnitt sogar bei 46 Jahren. Ein weiterer Universitätslehrgang wird im Oktober 2015 starten, Interessent/-innen können sich für weitere Informationen bei Dr. Susanne Huss (Lehrgangsbüro) (susanne.huss@aau.at) melden.

Dr. Susanne Huss

¹ Das »Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung« (kurz: Kooperatives System) ist eine Gemeinschaftsinitiative der zehn Verbände der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) und des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung. Ziel des Kooperativen Systems ist es, die berufsbegleitende Weiterbildung von Erwachsenenbildner/-innen und die Anerkennung der Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu fördern.

Ganze ein bisschen gar zu positiv. In so einem Prozess gibt es doch auch Enttäuschungen, da gibt es Stolpern und Nichtweiterwissen, da gibt es Phasen, die sind zäh, da rührt sich nichts. Muss nicht sein, wird auch nicht bei allen vorkommen – aber doch: Wie geht man mit derlei um?

Barbara Gruber: Ich bin, glaube ich, ein schlechtes Beispiel, weil ich aus Steinen lieber einen Turm baue, als in ihnen Stolpersteine zu sehen.

IP: Aber es wird nicht bei allen so sein.

Barbara Gruber: Nein, bestimmt nicht.

IP: Das ist dann schon eine große Verantwortung für die Begleitung.

Brigitte Lackner: Ja, das schon, aber trotzdem für mich immer in all der Entscheidungsfreiheit der Einzelnen. Es braucht aber auch unser Signalisieren, wir sind da, als Begleitung. Es können schwierige Familiensituationen auftreten, berufliche Probleme, Krankheit, all das. Wir sind da, wenn du bereit bist, in deiner Situation hier weiterzumachen, können wir dir das, das, das als Hilfestellung anbieten, Netzwerk schaffen ist ganz wichtig.

Barbara Gruber: Auch unter den Kolleginnen, unter den LehrgangsteilnehmerInnen – da ist ein starkes Netz gespannt.

IP: Von dir, Wolfgang, habe ich gehört, dass du Reibung erst so richtig produktiv findest.

Wolfgang Tüchler: Chance für Produktivität. Es kommt ganz darauf an: Es gibt Reibung und Konflikt, und sie werden nicht zum Thema. Dann sind sie nicht etwas, das zum Lernen führt, sondern etwas, das in die Lähmung führt. Wenn man es aber schafft, Reibungen und Konflikte öffentlich zu besprechen, auch wenn es da hart hergeht, das ist schon intensiv, da ist viel Energie und da wird auch viel gelernt.

IP: Reden wir hier nur über das Persönlichkeitslernen oder auch über das Sachlernen?

Wolfgang Tüchler: Hm? (zögerlich, nachdenklich)

IP: Also gilt das auch für Sachinhalte, für Wissen?

Wolfgang Tüchler: Gerade in unserem Bereich geht es sehr um Handlungswis-

sen. Da ist das zumindest immer sehr verknüpft.

Brigitte Lackner: Verknüpft ja, aber es gibt viele Bereiche, da muss ich auch etwas dazu wissen. Was ist Elternkompetenz zum Beispiel.

Barbara Gruber: Schon, aber das hat Platz, weil man es infrage stellen kann.

IP: Dann sind wir hier also bei so einer Reibung. Ist sie der eigentliche Lernort?

Brigitte Lackner: Absolut – auch für die Gruppe. Weil auch einer Person, die mit allem zufrieden ist, was sie hier gelehrt bekommt, kann durch eine Frage vieles durcheinandergeraten und möglicherweise ...

Wolfgang Tüchler: ... entsteht etwas Neues.

Brigitte Lackner: Ja. Wenn ich mir das dann zunutze mache und das wirklich wissen will und noch Literatur dazu lese, und dann geht das noch einmal in diese Konfrontation. Das ist doch Lernen par excellence. Oder? Diese Reibung gibt es schon auch im Inhaltlich-Sachlichen.

IP: Man lernt ja auch daran, dass jemand anderer widerspricht. Dann muss ich meine Position, die sich vorher so sicher angefühlt hat, auch noch einmal überprüfen.

Brigitte Lackner: Manchmal nutzt

man das ja sogar. Wir arbeiten viel mit Modellen, mit unterschiedlichen, ja sogar mit widersprüchlichen Modellen. Wir initiieren sogar ein solches Lernen. Wichtig ist, dass klar ist, dass es Modelle sind.

IP: Könntet ihr zum Abschluss ein Bild für das Ganze so eines Lernprozesses finden? Und habt ihr vielleicht sogar einen Tipp, den ihr jemandem geben würdet, der/die sich als Erwachsene/r darauf einlässt?

Brigitte Lackner: Ein Lernprozess ist wie ein Puzzle, bei dem sich nach und nach alles zu einem Bild zusammenfügt. Mein Tipp ist, mit sich selber dabei Geduld zu haben. Das betrifft alle Beteiligten.

Wolfgang Tüchler: Was ich mir immer wieder wünsche, und den anderen Lernenden wünsche, ist ein entspannter Umgang mit Fehlermachen. Weil ich bei uns allen merke, dass viele Lernchancen vergeben werden, weil zu viel Angst da ist. Mir gefallen die Menschen, die entspannt Fehler machen.

Barbara Gruber: Ein guter Tipp als Teilnehmerin wäre: eine offene Kommunikationsfähigkeit. Mut, einmal generell zu sagen, ich probiere jetzt etwas ganz Neues aus.

IP: Ich danke euch.

Wider die theologische Sprachlosigkeit

Glaubensbildung: Zugänge und Konzepte in Vorarlberg

Der Krimi »Sanft entschlafen« von Donna Leon spielt im kirchlichen Milieu. Da der Commissario Brunetti selbst der Kirche schon längst den Rücken zugekehrt hat, sucht er nach Menschen, die dieses Umfeld besser kennen – und es fällt ihm zunächst niemand ein. Für den »Normalmann« Guido Brunetti und sein Umfeld ist das Thema Kirche und Glaube schlicht und ergreifend kein Thema mehr. Die Sprache der Religion ist für viele Menschen eine »Fremdsprache« geworden.¹

Dass das positive Wissen im Bereich des Glaubens schwindet und hier eine zunehmende Sprachlosigkeit herrscht,

ist eine große Herausforderung, die viele Pfarren und religiöse Erwachsenenbildner gemeinsam haben. Der Ruf nach »Glaubensbildung« erschallt allerorten. In den meisten Fällen wird versucht, mit Maßnahmen aus der Erwachsenenbildung auf diesen wahrgenommenen Mangel zu reagieren. Dabei sind die Vorstellungen, welche Maßnahmen und Methoden hier helfen könnten, eher verschwommen und orientieren sich oft an klassischer Katechese. Solche Modelle funktionieren allerdings nur in beschränktem Maß. Für das Lernen Erwachsener gilt, dass sie unbelehrbar, aber lernfähig sind.² Das gilt auch und

vielleicht vor allem im religiösen Bereich. Angebote müssen »partnerschaftlich, zielgruppenorientiert und erfahrungsbezogen« sein.³ Dieser etwas schillernden Vielfalt methodischer Zugänge entspricht auch eine terminologische Unschärfe.⁴ Nach den Vorgaben des Österreichischen Forums Katholischer Erwachsenenbildung ist der Bereich »Glaube, Weltanschauung« einer der sieben inhaltlichen Bereiche der 63 Organisationen unter diesem Dach. In der neuesten Literatur wird von »religiöser Erwachsenenbildung«⁵ oder von »theologischer Erwachsenenbildung« gesprochen. Der Begriff der »Glaubensbildung«, wie er in Vorarlberg verwendet wird, soll in erster Linie anzeigen, dass hier nicht allein kognitiv, sondern auch stark erfahrungsbezogen gearbeitet wird.

Wie in allen österreichischen Bundesländern nimmt die Bildungstätigkeit im Bereich »Weltanschauung und Glaube« auch in Vorarlberg einen breiten Raum ein. 23,2% aller Veranstaltungen und 19,8% aller durchgeführten Arbeitseinheiten fielen 2013 in diese Bereiche. Instrumente der Glaubensbildung sind eine breite Palette an Einzelvorträgen, Seminaren, Kursen oder sogar ganzen Pastorkonzepten wie den »Wegen erwachsenen Glaubens«.⁶ Auf der Ebene des Forums wurde der Kurs »Basisinfo Christentum« entwickelt, der in einigen Diözesen seit 2009 eingesetzt wird und »fundiert, kompakt und allgemein verständlich die wesentlichen Aspekte des christlichen Glaubens« vermitteln will.⁷ Diese beiden unterschiedlichen Kurse sind gute Beispiele dafür, dass es in der religiösen Erwachsenenbildung zwei Grundtypen gibt. Die »Wege erwachsenen Glaubens« sind ein Beispiel für Kurse, die Menschen einführen wollen, die sich bereits im christlichen Binnenraum befinden.

Wenn die religiöse und spirituelle Sprachlosigkeit das Kernproblem ist, ist hier auch für die künftige Arbeit anzusetzen. Dabei wird die Kommunikation hier nicht einseitig vonstatten gehen. Der ehemalige Aachener Bischof, Klaus Hemmerle, brachte solche neuen religiösen Lernprozesse auf den Punkt: »Lass mich dich lernen, dein Denken und Sprechen, dein Fragen und Dasein, da-

mit ich daran die Botschaft neu lernen kann, die ich dir zu überliefern habe.«⁸ Erst nach diesem Kennenlernen und Akzeptieren der Lebensrealität kann und möchte religiöse Bildung ansetzen.

Die Chance der kirchlichen Erwachsenenbildung besteht genau darin, dass sie inhaltlich so breit angelegt und damit tendenziell gut an die Lebensfragen Erwachsener andocken kann. Produktiv ist der Ansatz Buchers, kirchliche Erwachsenenbildungsarbeit generell als ein Gebiet der Pastoral zu betrachten, deren Chancen gerade ihre Offenheit auf die Fragen und Lebensverhältnisse derer ist, die diese Angebote wahrnehmen.⁹ Das setzt einen authentischen und ernst gemeinten Kontakt mit den Menschen und ihrer Lebensrealität als Erwachsene voraus.

Im Bereich der Bildungshäuser bedeutet Professionalität auch Glaubwürdigkeit. Ihre Stärke ist, die Glaubensbildung im Gesamtzusammenhang einer geprägten und im Haus gelebten Spiritualität zu bieten. Für Josef Kittinger, den Leiter des Bildungshauses St. Arbogast, bedeutet das zu »versuchen, in möglichst allen Kursen unsere Spiritualität zu integrieren«. Das Leitbild des Hauses macht diesen Ansatz deutlich.¹⁰

Neben den Bildungshäusern sind die Pfarren wichtige Handelnde im Bereich der religiösen Erwachsenenbildung. Wie die Zahlen belegen, wird auch in den Pfarren vieles und Unterschiedliches an religiöser Bildung angeboten und durchgeführt. Im kirchlichen Netzwerk vor Ort, zu dem neben den Bildungshäusern in diesem Bereich auch etwa Klöster und die Bewegungen gehören, werden die Pfarren und die Institutionen ihren Platz in der Glaubensbildung behalten müssen, die vor Ort und sowohl inhaltlich als auch finanziell niederschwellig Bildungsangebote in dieser Richtung anbieten. Traditionelle Vorträge und Kursangebote werden hier nach wie vor ihren Platz behalten, doch wird das nicht genügen.

In einem Prozess des Pastoralamts und des Katholischen Bildungswerks der Diözese Feldkirch sind wir zum Schluss gekommen, dass es unsere Aufgabe sein muss, die Pfarren darin zu unterstützen, gute, zukunftsfrächtige und vor allem für die Pfarren und ihre handelnden

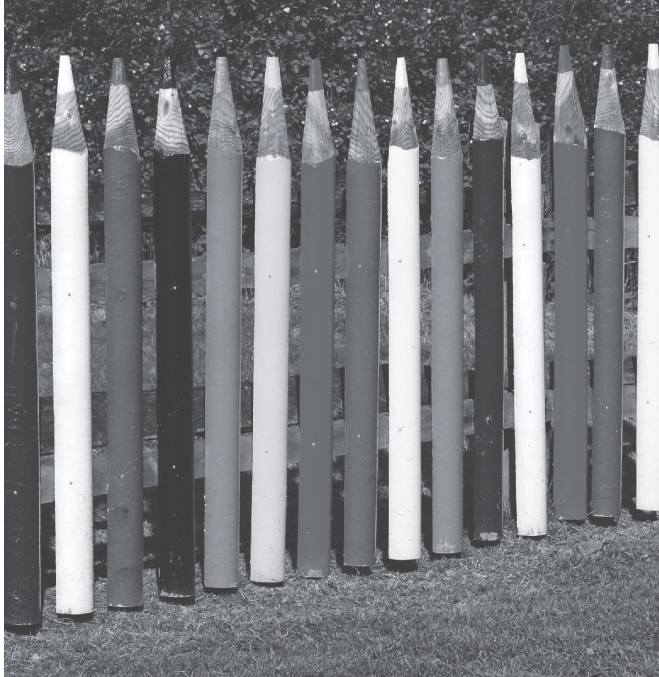
Personen passende Handlungsstrategien in der Glaubensbildung zu entwickeln und umzusetzen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Punkte im Leben Erwachsener zu richten sein, wo sich religiöse Fragen aufdrängen: bei der Geburt und der Taufe von Kindern, Erstkommunion, Firmung, Trennung oder Tod. Wenn Menschen an diesen Punkten gut begleitet und in sinnvollen Settings ihre Fragen stellen können und Gesprächspartner in der Suche nach Antworten finden, ist viel getan.¹¹ Da die unterschiedlichen Pfarren, Pfarrverbände oder Seelsorgeräume sehr unterschiedliche Profile und Charismen haben, wird es darum gehen, sie darin zu unterstützen, die für sie möglichen und attraktiven Wege der Glaubensbildung zu finden und milieusensibel¹² Neues zu entwickeln und auszuprobieren.

Hans Rapp und Roland Sommerauer

Anmerkungen

- 1 Bergold, R.; Boschki, R. (2014): Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 36.
- 2 Arnold, R. (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung. Der Lehr-Lernprozess. In: Mertens, G.; Frost U.; Böhm, W.; Ladenthin, V. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II. Paderborn u.a., S. 1171.
- 3 Schulz, E. (2014): Christsein-Lernen in lebens- und glaubensgeschichtlicher Perspektive. In: Achilles M.; Roth M.: Theologische Erwachsenenbildung zwischen Pastoral und Katechese. Ostfildern, S. 110.
- 4 Bergold, Ralf: Re-Kontextualisierung. Auftrag und Perspektive einer theologischen Erwachsenenbildung. In: Achilles/Roth, 2014, S. 19 f.
- 5 Bergold/Boschki 2014.
- 6 www.katechese.at/kat_frameset.html (09.03.2015).
- 7 Online im Internet: www.forumkeb.at/site/theologischespirituellebildung/basisinfo (09.03.2015).
- 8 Hemmerle, K. (2004): Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an? In: Göllner, R.; Trocholepczy, B. (Hg.): Spielräume Gottes und der Menschen. Beiträge zu Ansatz und Schwerpunkt kirchlichen Handelns. Freiburg i. Br. 1996, S. 329.
- 9 Bucher, R. (2011): Bildungspastoral. In: Erwachsenenbildung. 57. Jg. H. 1, S. 30.
- 10 www.arbogast.at/deutsch/ (09.03.2015).
- 11 Roth, M.: Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen. Glaube als Teil der Erwachsenenbildung. In: Achilles/Roth 2014, S. 223.
- 12 Barz, H./Tippelt, R.: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde. Bielefeld 2004.

Dr. Hans Rapp ist Theologe, Kommunikationswissenschaftler und Erwachsenenbildner und leitet das Katholische Bildungswerk Vorarlberg und das Team Spiritualität, Liturgie, Bildung des Pastoralamts der Diözese Feldkirch. Mag. Roland Sommerauer ist Theologe und Mitarbeiter im Bereich Glaubensbildung im Pastoralamt der Diözese Feldkirch.



Bildungsferne in der Weiterbildung

Evaluation und Best-Practice

Wie können Menschen mit geringer Bildung an Weiterbildungsangebote herangeführt werden? Drei Best-Practice-Beispiele aus Nordrhein-Westfalen zeigen, wie es gehen kann.



Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring,
Farina Wagner

Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne

Ergebnisse aus der wissenschaftlichen
Begleitung von Praxisprojekten in NRW

2015, 174 S., 24,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5496-4
Als E-Book bei wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

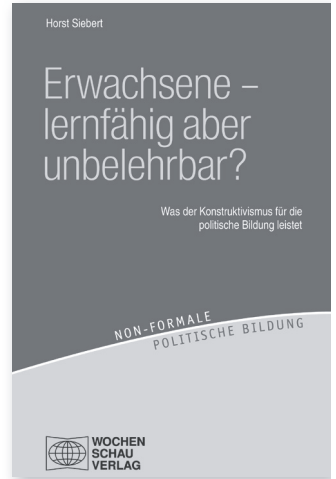
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

**NON-FORMALE
POLITISCHE
BILDUNG**



ISBN 978-3-7344-0012-4
160 S., € 19,80

Horst Siebert

Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar?

Was der Konstruktivismus für
die politische Bildung leistet

Der Autor beschreibt eine Vielzahl an Varianten des Konstruktivismus, erklärt lernpsychologische Grundlagen, vermittelt neurowissenschaftliche Erkenntnisse, zieht daraus schließlich didaktische und methodische Folgerungen für die politische Erwachsenenbildung und stellt entsprechende Beispiele vor. Dieses Buch ist mehr als eine erkenntnisreiche, spannende Einführung in die Debatten des Konstruktivismus. Die Leserinnen und Leser erhalten Anregungen und Zugänge, wie Konstruktivismus für die Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann.

Zur Reihe

Die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung findet in vielfältigen Arbeitskontexten statt. Die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG** verknüpft diese Kontexte. Die ausgewählten Publikationen der Reihe schlagen alle eine Brücke zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Arbeit und sind dadurch eine gewinnbringende Lektüre für alle, die im Feld der politischen Bildung tätig sind.

Die Reihe **NON-FORMALE POLITISCHE BILDUNG** wird herausgegeben von Ina Bielenberg, Benno Hafener, Klaus-Peter Hufer, Barbara Menke, Wibke Riekman, Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Stefanie Kröner

Empowerment und Gender

Zur Bedeutung des aktuellen Genderdiskurses für die Weiterbildung

Der Aufsatz stellt die Frage, welchen Beitrag der Empowerment-Begriff für die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung leistet. Dabei wird in erster Linie auf den Empowerment-Begriff eingegangen, der als Aufgabe der Erwachsenenbildung zum Erreichen beruflicher Chancengleichheit von Mann und Frau verstanden werden kann. Darüber hinaus wird der Empowerment-Begriff, der in unterschiedlichen sozialen Bewegungen verwendet wurde, für die Genderdiskussion ausgelegt. Angeregt werden soll eine verstärkte Genderforschung in der Erwachsenenbildung, welche positive Auswirkungen auf die pädagogische Praxis hätte.

Die mediale Präsenz der Genderthematik der letzten Jahre in Deutschland bezog sich in erster Linie auf die berufliche Stellung von Frauen.¹ Dabei werden beispielsweise die Frauenquote, eine gerechte Einkommensverteilung, Kinderbetreuung sowie die berufliche Förderung von Akademikerinnen diskutiert. Konsens der Debatte ist die Chancengleichheit, die sich damit in unterschiedlichen Bereichen zeigt: Beispiele hierfür sind die »Gläserne Decke« in Führungspositionen und die Besetzung von Professuren/Lehrstühlen, wobei deutlich weniger Frauen diese Positionen erreichen als Männer. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Einkommensverteilung.²

Dies stellt ein Phänomen dar, das sich in unterschiedlichen Bereichen des Berufs und der damit verbundenen beruflichen Weiterbildung widerspiegelt. Da die berufliche Weiterbildung Aufgabe der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist, kann erwachsenenpädagogische Forschung über geschlechtsbezogene Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung reflektieren. Die Relevanz für die Praxis der Erwachsenenbildung ergibt sich dabei aus der gesellschaftlichen Bedeutung der sozialen Empowerment-Bewegung.

Der Matthäus-Effekt

Der Matthäus-Effekt besagt, dass Menschen, die frühere Erfolge mit sich bringen, eine höhere Wahrscheinlichkeit für weitere Erfolge haben, denn »wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden« (Die Bibel, Matthäus 25,29). Erfolge werden demnach durch frühere Leistungen bestimmt, sodass Erfolge neue Erfolge und Misserfolge neue Misserfolge hervorrufen können. Dies lässt sich auf die Geschlechterrollen übertragen: So würden alte Rollenbilder von Mann und Frau übertragen, wenn es um neue Entscheidungen geht. Dabei bietet Erwachsenenbildung die Möglichkeit, Fähigkeiten und Kenntnisse, die in der ersten schulischen oder beruflichen Ausbildung nicht erworben wurden, aufzuholen. Gleichzeitig können Rollenverständnisse in Erwachsenenbildung/Weiterbildung reflektiert werden. Dies wiederum ermöglicht die Verringerung von Bildungsungleichheiten, die im ersten Bildungsweg oder aufgrund von Geschlechterrollen gelegt wurden. Dass auch die »Kategorie Geschlecht für die Weiterbildungsbeteiligung als relevante Einflussgröße noch immer bedeutsam ist«³, argumentiert Nader (2007) für die berufliche Weiterbildung:

»Solange geschlechtsspezifische Segregationslinien die gleichberechtigte Teilhabe am Erwerbssystem verhindern und solange die Lebensläufe von Frauen und Männern mit unterschiedlichen Akzentsetzungen bei der Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Ambitionen verknüpft sind, bleiben die Aussichten auf Chancengleichheit in der beruflichen Weiterbildung eher noch in weiter Ferne.«⁴ Folglich besteht die Frage, welchen Beitrag Erwachsenenbildung für das Empowerment von Frauen leisten kann. Ein Beitrag könnte die Loslösung von vorhandenen Ausgangsvoraussetzungen sein sowie die Minimierung von Bildungsunterschieden. Die Genderthematik zeigt sich damit als relevantes Thema für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Empowerment als soziale Bewegung

Ein Begriff, der im Rahmen unterschiedlicher sozialer Bewegungen in Anfängen verwendet wurde (z.B. von Inglis 1997), ist Empowerment, das dabei als ein Ziel von beruflicher Weiterbildung verstanden werden kann. Verwendet wird der Begriff, in unterschiedlichen – zu meist psychosozialen – Diskursen wie dem Empower-



Stefanie Kröner, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Würzburg

ment von Psychiatricpatient/-innen oder Klient/-innen sozialpädagogischer Arbeit. Den Begriff Empowerment haben wir im Deutschen als Anglizismus übernommen, wobei im Englischen der Begriff folgendermaßen erklärt wird: »to give somebody more control over their own life or the situation they are in«⁵. Dabei kann Empowerment einerseits als Selbstbefähigung im Sinne von Nussbaums (2000) Konzept der Capabilities verstanden werden, das sie ausgehend von Amartya Sens Capability Approach weiterentwickelt hat. Andererseits bestehen Diskurse um Empowerment im Verständnis von Selbstermächtigung. In diesem Verständnis von Empowerment als Selbstermächtigung wird Erwachsenenbildung als Mittel betrachtet, bestehende Machtverhältnisse reflektierend und auf dessen Basis ändern zu können.

Ursprünge des Begriffs

Ursprünge des Empowerment-Begriffs sind dabei bei dem Alphabetisierungspädagogen Paulo Freire zu finden, wobei Freire den Begriff selbst nicht verwendet.⁶ Ursprünge des Empowerment-Gedankens meinen »learning to challenge and change existing systems«⁷ in Freires »Pädagogik der Unterdrückten«. Dabei ist Empowerment kein einseitiger Vorgang, vielmehr ist es ein beständiger »process of conscientisation that women understand the systemic structures of power that dominate and subjugate them, and develop the capability and strength to influence the direction of social change«⁸. Damit sollen Frauen die systematischen Strukturen von Macht durch Erwachsenenbildung besser verstehen lernen. Daran anschließend können sich Prozesse sozialer Veränderung ergeben. Der von Freire geschaffene Begriff »Conscientization« meint die Bewusstwerdung über bestehende soziale Bedingungen durch Dialog. Dabei ist Veränderung durch Empowerment nicht »simply a change of mindset, [vielmehr bedarf es einer] collective action for transforming structures of gender subordination«⁹. Als kollektiver Prozess wird der Empowerment-Begriff seit den 1960er-Jahren verstanden. Dabei dient Empowerment der »(Wieder-)Herstellung einer politisch definierten Selbstbestimmung, der sich die Umverteilung von Entscheidungsmacht und die Korrektur von sozialer Ungleichheit auf seine Fahnen geschrieben hat«¹⁰.

Berufliches Empowerment als soziale Bewegung

Neben unterschiedlichen sozialen Bewegungen wie der Friedens- und Armutsbewegungen ordnet sich hier die »Frauenbewegung mit ihrer Dekonstruktion von Machtungleichheiten zwischen den Geschlechtern«¹¹ ein. Stromquist (2014) versteht Empowerment innerhalb der Frauenbewegung nicht nur als »emanzipatorisches Lernen und sozio-kulturelles Bewusstsein, sondern vielmehr als Verstehen des unverzichtbaren Bedarfs nach klaren und spezifischen politischen Zielen« Dafür sollen Strategien »entwickelt,

gepflegt und in politischer Aktion eingesetzt« werden.¹² Damit bedeutet Empowerment mehr als das Wecken von Bewusstsein für soziale Bewegungen wie beispielsweise für die Genderthematik. Dabei ist Freires Konzept vom Dialog zeit- und gesellschaftsübergreifend mit Gedanken von der Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheiten verknüpft. Anliegen einer gendersensiblen Erwachsenenbildung ist hierbei – so die Annahme –, Empowerment-Prozesse zu initiieren.

Empowerment durch Erwachsenenbildung

Berufliches Empowerment von Frauen überträgt das Verständnis des Empowerment-Begriffs aus anderen Kontexten sozialer Bewegungen. Empowerment von Frauen kann folglich durch Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgen. Freire zeigte, dass Empowerment – verstanden als Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung einer Gruppierung im Rahmen einer sozialen Bewegung – durch Erwachsenenbildung möglich ist. Inwiefern das Empowerment tatsächlich geschieht und welchen Bedingungen Empowerment unterliegt, ist noch nicht hinreichend geklärt. Dabei ordnet sich die Empowerment-Bewegung – im Rahmen beruflicher Weiterbildung von Frauen – in die gesellschaftliche Individualisierungsbewegung ein. Dabei ist die Individualisierung nicht »nur als Emanzipationsprozess insbesondere von Frauen, sondern auch als »Vergesellschaftungsmodus« zu verstehen. Damit wird Erwachsenenbildung zu einem neuen »sozialen Stützsystem«¹³, wobei andere traditionelle Stützsysteme weniger relevant werden können. In diesen Kontext ist Selbstbemächtigung die »notwendige Requisite einer gelingenden Individualisierung«¹⁴. Demnach wäre Empowerment unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen besonders notwendig, um der sozialen Bewegung der Individualisierung gerecht zu werden. Die postmoderne Bewegung der Individualisierung ist in der Forschung zum Beitrag von Erwachsenenbildung zu Empowerment reflektiert zu betrachten und als gesellschaftlicher Prozess zu verstehen.

Hier sollte aufgezeigt werden, dass die heutige Genderdebatte wie andere soziale Bewegungen mit Relevanz für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit dem Empowerment-Begriff erfasst und weiter verstanden werden können. Weitere Forschung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum Empowerment von Frauen durch Erwachsenenbildung ist notwendig und bleibt anzuregen. Hierbei hätte Forschung zu Gender und Erwachsenenbildung durch die hohe thematische Relevanz positiven Einfluss auf die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Da der Genderdebatte in Deutschland große mediale Aufmerksamkeit zukommt, sind Erwachsenenbildungskurse mit Bezug zur Genderthematik von der erwachsenenpädagogischen Forschung ebenso zu reflektieren.

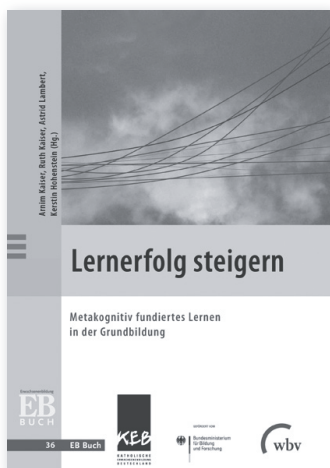
Anmerkungen

- 1 Es wurde in kleinem Rahmen eine qualitative Dokumentenanalyse von Artikel in den Wochenzeitschriften ZEIT ONLINE und SPIEGEL ONLINE durchgeführt, die diese Aussage bestätigte.
- 2 Sinus/Wippermann 2010, S.78; Destatis 2015; Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung/Lind 2006, S. 1–2.
- 3 Nader 2007, S. 37.
- 4 Nader 2007, S. 37.
- 5 Oxford University Press 2014.
- 6 Stromquist 2014, S. 548.
- 7 Inglis 1997, S. 6.
- 8 Patel 2008, S. 167.
- 9 Patel 2008, S. 167.
- 10 Herriger 2014.
- 11 Herriger 2014.
- 12 Stromquist 2014, S. 556 (eigene Übersetzung).
- 13 Siebert 2012, S. 66.
- 14 Herriger 2010, S. 49.

Literatur

- Destatis (2015): Gender Pay Gap. Wiesbaden. Zugriff am 01.04.2015. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/Qualitaet-Arbeit/Dimension1/1_5_GenderPayGap.html.
- Endephol-Ulpe, M.; Sander, E.; Geber, G.; Quaiser-Pohl, C. (2015): How They Became Different: Life Courses of Women Working Successfully in the Fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM). In: J. Ostrouch; Vieira, C. C. (Hg.): Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults. URL: <https://www.sensepublishers.com/media/2281-private-worlds.pdf> (12.02.2015), S. 145–156.

- Herriger, N. (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 4. Aufl. Stuttgart.
- Herriger, N. (2014): Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. Zugriff am 18.02.2015. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/180866/empowerment-landkarte?p=all>.
- Inglis, T. (1997): Empowerment and Emancipation. In: Adult Education Quarterly, 48, 1, S. 3–17. Zugriff am 10.01.2015. URL: http://www.umsl.edu/~henschke/henschke/empowerment_and_emancipation.pdf
- Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung; Lind, I. (2006): Kurzexpertise zum Themenfeld Frauen in Wissenschaft und Forschung im Auftrag der Robert Bosch Stiftung, Bonn. Zugriff am 01.04.2015. URL: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kurzexpertise.pdf>.
- Nader, L. (2007): Berufliche Weiterbildung und Geschlechtergerechtigkeit. In: REPORT, 3, S. 29–38. Zugriff am 31.03.2015. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/nader0701.pdf>.
- Nussbaum, M. (2000): Women's Capabilities and Social Justice. In: Journal of Human Development, 1, 2, S. 219–247. Zugriff am 19.10.2014. DOI: 10.1080/1464988002000874 9.
- Oxford University Press (2014): Empowerment. Zugriff am 31.03.2015. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/empowerment?q=empowerment>.
- Patel, I. (1998): The Contemporary Women's Movement and Women's Education in India. In: International Review of Education, 44, S. 155–175.
- Siebert (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Aufl. Augsburg.
- Sinus Sociovision GmbH; Wippermann, C. (2010): Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken. Heidelberg. Zugriff am 01.04.2015. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/frauen-in-f_C3_BChrungspositionen-deutsch,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.
- Stromquist, N. P. (2014): Freire, literacy and emancipatory gender learning. In: International Review on Education, 60, S. 545–558.



Arnim Kaiser, Ruth Kaiser, Astrid Lambert,
Kerstin Hohenstein (Hg.)

Lernerfolg steigern

**Metakognitiv fundiertes
Lernen in der Grundbildung**

EB Buch, 36
2015, 195 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5528-2
Als E-Book bei wbv.de

Grundbildung Erwachsener

Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit fördert Selbstlernkompetenzen

Die Autoren entwickeln in ihrem Buch eine Neue Didaktik mit der Ausrichtung auf metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Dieser Ansatz gewährleistet, dass sich Lernende grundlegende Kompetenzen für den selbstständigen Umgang mit komplexen Informationen und Problemen aneignen können.

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Kerstin Hohenstein

Die Umsetzung metakognitiv fundierter Bildungsarbeit

Auswertung von Strukturplanungen

Das Projekt mekoFUN^{®1} erforschte die leistungssteigernde Wirkung metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens. Hierzu wurden in ausgewählten Projektkursen² die Lerninhalte so aufbereitet, dass die Lernenden mit problemhaltigen Aufgabenstellungen konfrontiert waren, um an ihnen metakognitive Kompetenz auf- und auszubauen.³ Die Kursleitenden dieser Kurse wurden dazu umfassend in der Gestaltung metakognitiv fundierter Bildungsarbeit geschult.⁴ Ein zentrales Element in der Qualifizierung und bei der Umsetzung des Lehr-/Lernkonzepts ist die Erstellung von Strukturplanungen.⁵ Sie sollen die Verzahnung des metakognitiven Zugriffs mit den vorgegebenen Kursinhalten sicherstellen, den Kursleitenden Orientierung im Kursverlauf geben und ihnen im Nachgang eine kritische Reflexion auf das Geschehen ermöglichen.

Speziell die Verzahnung von metakognitivem Zugriff und Inhalt stellt besondere Anforderungen an die Kursleitenden. Daher wurden die im Projekt entworfenen Strukturplanungen mit Blick auf metakognitive Anteile⁶ entlang folgender Fragen ausgewertet (Auswahl):

- Wie groß ist der Anteil der Unterrichtszeit (in Prozent), in der die Teilnehmenden
 - bewusst planen, steuern und kontrollierten? (M_exekutiv)
 - ihr Vorgehen aus metakognitiver Sicht reflektierten? (M_reflexiv)
 - Aufgaben- und Strategiewissen zum Umgang mit Texten, Grafiken und Zahlen aufbauten? (M_deklarativ)
 - insgesamt metakognitiv fundiert arbeiten konnten, also (mindestens)

einer der drei oben aufgeführten Aspekte zum Tragen kam? (M_gesamt)

■ Welche metakognitiven Techniken, wie zum Beispiel der Einsatz von Leitfragen, das Lerntagebuch oder das paarweise Problemlösen, kamen zum Einsatz und wie oft? Besonders wichtig ist hier der Anteil des Lauten Denkens – einer der Basistechniken metakognitiver Bildungsarbeit.

Die so erhobenen Daten wurden statistisch ausgewertet. Abbildung 1 gibt eine Übersicht über den Umfang der verschiedenen Elemente von Metakognition im Unterricht der Projektkurse von mekoFUN[®].

Insgesamt wurde in den Projektkursen in rund zwei Dritteln der Unterrichtszeit (66,24%) metakognitiv fundiert gearbeitet (M_gesamt). Die Teilnehmenden konnten in fast der Hälfte der Unterrichtszeit (47,29%) ihre Arbeitsschritte planen, steuern und kontrollieren (exekutiver Aspekt von Metakognition: M_exekutiv) und in zusätzlichen rund 25% der Zeit dieses Vorgehen auch re-

flektieren (M_reflexiv). In gut 40% der Unterrichtszeit wurde (parallel hierzu oder zusätzlich) das deklarative Wissen der Teilnehmenden angesprochen und erweitert, indem Zugriffe auf Texte, Grafiken und Zahlen thematisiert wurden (M_deklarativ). An den Angaben zu Minimum und Maximum in der Tabelle ist jedoch zu erkennen, dass die Kurse untereinander in allen Variablen stark variierten.

Um metakognitive Aktivitäten bei den Teilnehmenden anzuregen, haben die Kursleitenden verschiedene Techniken eingesetzt. Mit rund 50% der Unterrichtszeit prägten Leitfragen⁷ einen Großteil der metakognitiv fundierten Arbeit. Rund ein Fünftel der Unterrichtszeit entfiel auf das paarweise Problemlösen⁸, welches manchmal auch durch Leitfragen unterstützt wurde. Das Lerntagebuch wurde in nur 4,5% der Unterrichtszeit eingesetzt, jedoch teilweise zusätzlich in Form von Hausaufgaben in die Arbeit integriert. Eine besondere Stellung unter den metakognitiven Techniken nimmt das *Laut Denken* ein.⁹ Im besten Fall

33

Anteile von Metakognition

Anteile von Metakognition (Angaben in Prozent)	Min.	Max.	Mittelwert	Standard- abweichung
M_exekutiv	8,15	86,11	47,29	17,19
M_reflexiv	0,00	86,11	25,19	22,75
M_deklarativ	13,79	75,00	40,77	21,81
M_gesamt	38,90	92,22	66,24	15,52

N = 26 Kurse

Abbildung 1: Übersicht über Mittelwert, Standardabweichung sowie Minimum und Maximum der Variablen *Metakognition exekutiv, reflexiv, deklarativ und gesamt*

begleitet »Lautes Denken« den Einsatz aller metakognitiven Techniken. Die exponierte Rolle des Lauten Denkens bei der Umsetzung metakognitiv fundierten Lernens lässt sich auch statistisch nachweisen: Wird geprüft, ob sich der Einsatz Lauten Denkens auf die Leistungserbringung auswirkt, und werden dazu die Kurse in zwei Gruppen eingeteilt nach dem Kriterium, ob sie Lautes Denken eingesetzt haben oder nicht, ergibt sich bei einem t-Test ein signifikanter Unterschied mit einem sehr starken Effekt ($d = 1$) zugunsten der Gruppe, die *Lautes Denken* praktizierte ($t_{25} = -2,572$; $p = 0,016$; $d = 1$; Testpower ($1 - \beta$) = 0,8: optimale Stichprobengröße).

Fehlt also Lautes Denken bei der Umsetzung metakognitiven Lernens, kann sich die volle Wirkung metakognitiv fundierter Bildungsarbeit nicht entfalten. Das lässt sich auch aus dem theoretischen Ansatz heraus erklären: Nur mithilfe Lauten Denkens können sich die Teilnehmenden ihre Zugriffe, Strategien, Vorgehensweisen bei der Informationsverarbeitung bewusst machen. Dieses Explizitmachen und Offenlegen der eigenen Denkweisen ist ein erster und fundamentaler Schritt für den Aufbau metakognitiver Kompetenz. Ohne ihn ist es wohl möglich, die Bearbeitung von Aufgaben zu planen, zu steuern und zu kontrollieren – aber die Lernenden bleiben dabei im Bereich der Anwendung von »Handlungsrezepten«. Metakognitive Kompetenz geht jedoch darüber hinaus. Erst die Erkenntnis, wie ich bisher vorgegangen bin bzw. gerade vorgehe, wo die momentane Blockade liegt und welche Strategien ich sonst noch zur Verfügung habe, macht es möglich, das vorhandene (deklarative) Wissen zu erweitern und den Schritten des Planens, Steuerns und Kontrollierens zu ihrer vollen Macht zu verhelfen. Aus der Auswertung der Strukturplanungen ergeben sich folgende Implikationen für die Umsetzung metakognitiv fundierter Bildungsarbeit:

Die metakognitive Fundierung von Unterricht ist über alle Inhaltsbereiche und Kursarten hinweg in hohem Maße möglich! Hier muss betont werden:

Metakognition ersetzt nicht die Kursinhalte, sondern ermöglicht einen anderen Zugang zu ihnen.

Insgesamt sollten ungefähr zwei Drittel der Unterrichtszeit eine metakognitive Fundierung aufweisen, das heißt, die Lernenden planen, steuern und kontrollieren ihre Zugriffsweisen auf die Inhalte, reflektieren diese und setzen bewusst Strategie- und Aufgabenwissen bei der Erschließung von Informationen ein.

Dies stärkt metakognitive Kompetenz – und verbessert daraus folgend die Leistung –, jedoch vor allem dann, wenn die Bearbeitung von Aufgaben und Inhalten so oft wie möglich von Lautem Denken begleitet wird.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt mekoFUN® (metakognitiv fundierte Lehren und Lernen in der Grundbildung) (Laufzeit: 2012–2014) unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Anim Kaiser (Universität der Bundeswehr München) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und getragen von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB). Für weitere Informationen zum Projekt siehe: <http://www.keb-deutschland.de/metakognition.html?&L=mpnagmyddpeahwdl>.
- 2 Neben den Projektkursen (Versuchsgruppe) waren in das Projekt auch Kurse integriert, in denen wie bisher, ohne metakognitives Treatment, gearbeitet wurde (Vergleichsgruppe). Die Leistungen beider Gruppen wurden jeweils zu Beginn und am Ende der Maßnahmen mit einem eigens entwickelten Performanztest erhoben und miteinander verglichen.
- 3 Zu den Effekten metakognitiv fundierten Lernens, siehe Kaiser, Kaiser (2015) und Kaiser, Kaiser in diesem Heft.
- 4 Der Artikel ist eine Zusammenfassung von Kapitel 9 (Hohenstein 2015) aus Kaiser et al. (2015). Einzelne Passagen können im Wortlaut identisch sein.
- 5 Hohenstein/Lambert 2013.
- 6 Metakognition beinhaltet einen exekutiven und einen deklarativen Aspekt. Ersterer umfasst die Ausführung von Metakognition bei der konkreten Bearbeitung einer Aufgabe. Es geht darum, das eigene Denken bei der Informationsverarbeitung zu beobachten und zu lenken (man unterscheidet hier die Schritte des Planens, Steuerns und Kontrollierens). Zum deklarativen Aspekt gehört das Wissen über Aufgaben, Strategien und die persönlichen Voraussetzungen (z.B. über Stärken und Schwächen beim Lernen). Der Aufbau metakognitiver Kompetenz berücksichtigt beide Bereiche: Das eigene Vorgehen kann nur geplant, gesteuert und kontrolliert werden, wenn dabei auf umfassendes deklaratives Wissen zurückgegriffen werden kann. Umgekehrt hängt das Funktionie-

ren einer Strategie von ihrer gezielten und bewussten Auswahl sowie ihrem versierten Einsatz ab.

- 7 Leitfragen unterstützen die Umsetzung des exekutiven Aspekts von Metakognition, indem sie die Lernenden gezielt auffordern, z.B. die Aufgabenstellung, eigene Schwierigkeiten oder Lösungshypothesen zu explizieren. Beispiele: In welchen Schritten möchtest du die Aufgaben angehen? Vor welche Schwierigkeiten siehst du dich gestellt? Welche alternativen Strategien kannst du einsetzen? Wie kontrollierst du, ob die Lösung richtig ist?
- 8 Beim paarweisen Problemlösen befragen sich zwei Problemlöser wechselseitig über ihre Zugriffsweisen auf das Problem, das heißt, sie bieten sich jeweils wechselseitig ihre Strategien der Informationsverarbeitung an.
- 9 Beim *Lauten Denken* sind die Lernenden aufgefordert, alle Gedanken (laut) zu verbalisieren. Das gelingt nur, wenn die eigenen Herangehensweisen und Überlegungen bewusst wahrgenommen und explizit gemacht werden.

Literatur

- Hohenstein, K. (2015): Metakognitiv fundierte Lehr-/Lernarrangements (didaktische Strukturplanungen). In: Kaiser, A.; Kaiser, R.; Lambert, A.; Hohenstein, K. (Hg.): *Lernerfolg steigern. Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 157–165.
- Hohenstein, K.; Lambert, A. (2013): Planen, steuern, kontrollieren mit mekoFUN®. Qualifizierungsprogramm von Kursleitenden in der Grundbildung. In: *Erwachsenenbildung*, 59, Heft 3, S. 143–144.
- Kaiser, A.; Kaiser, R. (2015): Effekte metakognitiv fundierten Lernens. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt mekoFUN®. In: *Weiterbildung*, 26, Heft 1, S. 38–41.

Dr. Kerstin Hohenstein arbeitet an der Universität der Bundeswehr München

Elisabeth Schlömer, Elvira Helms

Das Lernen besser lernen

Umsetzung von mekoFUN® am Beispiel Ludgerus-Werk Lohne

Teilnehmende von Hauptschulkursen benötigen schnelle Erfolgserlebnisse. Dafür hat die Erwachsenenbildungseinrichtung Ludgerus-Werk Lohne am dreijährigen Modellversuch mekoFUN® teilgenommen. Dabei geht es darum, Geringqualifizierten Fähigkeiten an die Hand zu geben, Aufgaben selbstständig lösen zu können. Die Ergebnisse sind ermutigend.

Insgesamt 1.277 Kursteilnehmende haben bei der Studie mitgemacht, davon die Hälfte mit metakognitiven Lehrplänen, die andere Hälfte als Vergleichsgruppe ohne. Unsere insgesamt 16 Hauptschüler/-innen gehörten zu der metakognitiven Gruppe. Es gab zwei Praxisphasen à 30 Unterrichtsstunden in allen Fächern. Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Unsere mekoFUN®-Gruppe schnitt deutlich besser ab als ihre Vergleichsgruppe.

Das von Professor Armin Kaiser von der Universität der Bundeswehr in München unter der Trägerschaft der KEB Deutschland entwickelte Lehr- und Lernarrangement fußt auf dem Konzept der Metakognition, also dem Denken über das Denken (s. den Artikel von Kaiser/Kaiser in diesem Heft). Die Teilnehmenden entwickelten mit unserer Hilfe, aber auch in Eigenregie Techniken, mit denen sie sich leichter und effektiver Wissen merken und besser anwenden können. Zu einer der wichtigsten Technik gehört das laute Denken. Der Teilnehmer spricht alles, was ihm zum Thema durch den Kopf geht, laut vor sich hin. Im Unterricht ist diese Methode natürlich nicht für alle Schüler/-innen gleichzeitig anwendbar. Aber dennoch haben wir es oft zugelassen. Die Teilnehmenden durften dazu teilweise auch den Raum verlassen. Neben dieser simplen Strategie setzt mekoFUN® noch auf Techniken wie Selbstbefragung, paarweises Pro-

blemlösen, Lerntagebuch und Portfolio. Hintergrund: Geringqualifizierte haben eine geringe Frustrationstoleranz. Ohne schnelle Erfolgserlebnisse verlieren sie schnell die Lust an Schule und am Lernen. Dadurch, dass sie Techniken an die Hand bekommen, mit denen sie sich selbst Sachverhalte erschließen und Probleme lösen können, erhalten sie auch schneller das so wichtige Erfolgserlebnis. Es gilt, ihre kognitiven Fähigkeiten zutage zu fördern, denn diese sind entgegen bisheriger Meinungen keineswegs schlechter ausgeprägt als bei anderen Schülern.

Stringend und umfassend

Sicherlich haben wir schon immer mit metakognitiven Methoden gearbeitet, aber längst nicht so stringent und umfassend wie in dieser Studie.

Beispiel: Eine Einheit im Fach Deutsch befasste sich damit, dass die Teilnehmenden zu einer Kurzgeschichte eine Inhaltsangabe schreiben sollten. Nach einer Stunde sollten sie erkennen, dass eine Inhaltsangabe in kurzer und sachlicher Form über den Inhalt eines Textes informiert. Die metakognitiven Elemente dieser Stunde bestanden darin, dass die Teilnehmenden zunächst bei einem ersten Brainstorming ihr Vorwissen aktivieren, das dann an der Tafel bereits zu einer Art Mindmap zusammengefasst wird. Anschließend planen sie gruppenweise, wie weiter vorgegangen werden soll, und erklären dann ihr Vorgehen. Im Anschluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Aber stopp! Haben die Teilnehmenden nicht etwas übersehen? Zu jeder Problemlösung gehört auch eine Kontrollüberlegung. Wo waren die angewandten Strategien erfolgreich und wo nicht? Erst dann ist das Lernenlernen komplett.

Unterstützung erhalten die Teilnehmenden über ein Ampelsystem. Grün steht für »Problem gelöst«, rot für »ungelöst« und gelb für »Kontrollüberlegung«. In unserem Hauptschulkurs haben wir statt einer Ampel Smileys verwendet, weil wir sie freundlicher und einprägsamer fanden. Aber das spielt nur eine untergeordnete Rolle. Das System als solches hat sich bewährt.

Beim Lernen haben wir für die Teilnehmenden statt eines Lerntagebuchs – das erschien uns zu schwierig – ein Karteikartensystem eingeführt, auf die sie die wichtigen Fragen formulieren, die notwendig sind, um ein Problem, beispielsweise das Anfertigen einer Inhaltsangabe, zu lösen. Das funktionierte bei den meisten Teilnehmern sehr gut. Sie sprachen davon, dass ihnen das Lernen mit diesem System deutlich leichter gefallen sei.

Dennoch hat der Meko-Ansatz auch Schwächen, wie sich herausstellte. Unterrichtseinheiten mit metakognitiven Elementen dauern länger. Außerdem fehlt es bisher weitgehend an Material für den Unterricht. Zum Teil haben wir bereits selbst damit begonnen, Arbeitstexte zu bearbeiten, indem wir zum Beispiel Schlüsselwörter fett markiert haben und mehr mit grafischen Darstellungen zu den Arbeitstexten gearbeitet haben.

Im nächsten Schritt soll es daher ein Basiscurriculum geben, in dem modellhaft zu den Themen finanzielle und politische Grundbildung oder Gesundheit Materialien zu erstellen sind. Das Bundesforschungsministerium hat das Forschungsprojekt mekoBASIS bereits genehmigt. Projektträgerin ist erneut die KEB unter der Leitung von Professor Kaiser.

Elisabeth Schlömer leitet das Ludgerus-Werk Lohne, Elvira Helms ist dort Mitarbeiterin.

Marco Düsterwald

»Die beste aller Welten«

Planspiele für Jugendliche und junge Erwachsene mit bildungsfernen Hintergründen

»Die beste aller Welten« ist ein Konzept, das aufgrund der positiven Erfahrungen schon lange und regelmäßig in der politischen Bildung der Akademie Klausenhof genutzt wird. Es besteht aus drei Planspielen, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit bildungsfernen Hintergründen demokratische Prozesse näherbringen und einen demokratischen Bildungsprozess unterstützen sollen. Diese Planspiele wurden von der bpb in Kooperation mit der Universität zu Köln entwickelt. Die Planspiele dauern jeweils einen Tag und können zusammen oder einzeln gespielt werden. Die Planspiele haben allerdings jeweils einen eigenen Ausgangs- und Bezugspunkt.

Die drei Planspiele

Das erste der drei Planspiele (das Einstiegsspiel) ist erlebnispädagogisch orientiert. Es geht darum, Demokratieverständnis und demokratische Prozesse erlebnisorientiert zu begreifen. Die Teilnehmenden veranstalten eine Reality-Show auf einer Insel. Auf der Insel sind verschiedene Interessengruppen, die miteinander konkurrieren und Verfassungen aufstellen. Diese Reality-Show wird anschließend auf Fragen wie »Beliebtheit beim Publikum«, »Überlebensfähigkeit« und »beste Verfassung« von allen analysiert und reflektiert.

Im zweiten Planspiel »Lebenswelt« geht es vor allem um Demokratie und kommunale Prozesse und den Erfahrungen der Teilnehmenden mit diesen. Das Planspiel findet in einer fiktiven Kleinstadt statt. In dieser Stadt soll ein Jugendzentrum gebaut werden. Die Teilnehmenden vertreten verschiedene Interessen. Sie sollen so erfahren, wie man sich gegen Widerstände durchsetzt und welche Spielregeln es



Typisches Planspiel

Foto: Akademie Klausenhof

in der Kommunalpolitik gibt. So erfahren die Teilnehmenden lebensnah, was Partizipation in der lokalen Demokratie bewirken kann.

In der »Wissenswelt«, dem dritten Planspiel, geht es vor allem um Wissensvermittlung und Wissensabfrage. Das Planspiel ist aufgebaut wie eine Quizshow. Die Teilnehmenden müssen Fragen über Demokratie beantworten und können mit jeder richtigen Antwort weiter aufsteigen bis zur Bundeskanzlerin oder zum Bundeskanzler. Nach der ersten Runde mit vorgegebenen Fragen müssen sich die Teilnehmenden in Gruppenarbeit selbst Quizfragen ausdenken und bereiten eine Show vor. Die vorbereiteten Quizrunden werden anschließend mit den anderen Gruppen gespielt. Es besteht auch die Möglichkeit, ein besonders gutes Quiz auf der Internetseite zu veröffentlichen.

Die größte Herausforderung ist die Vereinfachung des komplexen Themas »Demokratie«. Durch die Methode des Planspiels ist eine Komplexitätsreduktion impliziert.

Erfolge

Die Planspiele ermöglichen durch ihre spielerische Art einen simplen und praktischen Einblick in die sonst sehr komplexen Themen Politik und Demokratie. Bereits der Titel der Planspiele »Die beste aller Welten« zeigt, dass die Teilnehmenden einen gemeinsamen Nenner finden und lösungsorientiert arbeiten müssen, um für alle Beteiligten die beste Lösung zu finden, wie es auch in der Demokratie der Fall ist. Die wohl wichtigsten Kompetenzen, die das Spiel vermittelt, sind politische Urteilskompetenz und eine politische Handlungskompetenz. Somit sind die Planspiele eine gute Möglichkeit, Politik- und Demokratieverständnis an Personen aus bildungsfernen Hintergründen zu vermitteln. Gerade für Migrantinnen/-en und Asylsuchende, die sich noch nicht besonders mit unserem politischen System auskennen und noch sprachliche Probleme haben, ist dieses Konzept besonders geeignet, um Demokratieverständnis anschaulich zu vermitteln.

Marco Düsterwald leitet den Arbeitsbereich »Politische Bildung/Jugendakademie« an der Akademie Klausenhof.

Annegret Aulbert-Siepelmeier

Alpha plus Job

Ein Grundbildungsprogramm für Mitarbeitende in Unternehmen

Bei »Alpha plus Job« handelt es sich um ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziertes Grundbildungsprogramm für Beschäftigte in Unternehmen. Es hatte eine Laufzeit von 2,5 Jahren. Die Hauptziele des Projekts waren die Förderung von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten in beruflichen Zusammenhängen sowie die Verbesserung von Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationsmedien. Ein besonderes Augenmerk wurde auf den beruflichen und lebenspraktischen Bezug der Inhalte gelegt.

Die Projektleitung und -durchführung lagen beim Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH (BNW), Standort Osnabrück. Die Otto-Friedrich-Universität Bamberg übernahm die wissenschaftliche Begleitung und die Projektevaluation. Die Firma MediTECH Electronic GmbH war für die Entwicklung und Bereitstellung der technischen Ausstattung verantwortlich. Die Trainingsgeräte dienen der Förderung der Sprachverarbeitungs- und Wahrnehmungsprozesse im Gehirn (www.meditech.de).

Während der gesamten Kurslaufzeit (2013/14) wurden insgesamt 42 Arbeitnehmer/-innen geschult, die sich auf acht Lerngruppen verteilten. In fünf Unternehmen wurden zweimal wöchentlich drei Stunden lang Inhouse-Schulungen durchgeführt. Drei Lerngruppen wurden im BNW-Bildungszentrum Osnabrück geschult. Die Akquisition der Teilnehmenden gestaltete sich insgesamt schwierig, da die Mehrzahl der Unternehmen Grundbildungsangeboten ablehnend gegenüberstand. Die Begründungen dafür waren vielfältig. So seien Menschen mit Lese- und Rechtschreibdefiziten laut Aussage vieler Personalverantwortlicher in ihren Unternehmen gar

nicht vorhanden. In Anbetracht dieser Erfahrung ist es wichtig, die Unternehmen weiterhin für dieses Thema zu sensibilisieren. Im Gespräch mit Unternehmensleitungen ist es wichtig, eine Win-win-Situation zu kommunizieren, in der nicht nur der einzelne Mitarbeitende, sondern das Unternehmen selbst von der Bildungsarbeit für seine Beschäftigten langfristig und im Hinblick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen profitiert.

Darstellung des Unterrichts

Im Zentrum des Grundbildungsprogramms steht ein lehrerzentrierter Unterricht zur Vermittlung grundlegender Lese- und Rechtschreibkenntnisse, der durch computergestützte Programme ergänzt wird. Im Unterricht werden selbst entwickelte Materialien eingesetzt, die auf die Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt sind (www.bnw.de/bnwde/content/deutsch/erwachsene/unsere_angebote_fuer_arbeitsuchende/grundbildung). Es wurde besonders darauf

geachtet, alltags- und berufsrelevante Inhalte zielgruppenadäquat zu berücksichtigen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, auf unterschiedlichem Niveau selbstbestimmt und ausgehend vom eigenen Wissensstand eine individuelle Lernentwicklung zu verfolgen. Sie übernehmen somit Verantwortung für das eigene Lernen; das Maß an Unterstützung und Hilfe kann selbst (mit-)bestimmt werden. Der Lehrende nimmt eine Beraterfunktion ein, was nicht bedeutet, dass er die Lernenden sich selbst überlässt. Sie müssen schrittweise an diese Lernform herangeführt werden (s. Tabelle 1).

Computergestütztes Lernen

In der Phase des computergestützten Lernens wurden in »Alpha plus Job« verschiedene Trainingsprogramme genutzt, die im Folgenden dargestellt und von der MediTECH GmbH bereitgestellt wurden. Darüber hinaus kamen auch freie Lernprogramme und Lernportale zum Einsatz.

Uhrzeit	Thema	Aufwand
13.00	Ankommen	15 Minuten
13.15	Audio-Trainer (Wahrnehmungstraining)	15 Minuten
13.30	Lese-/Rechtschreibunterricht	60 Minuten
14.30	Pause	15 Minuten
14.45	Berufsbezogene Lernprogramme, eigene Materialien	45 Minuten
15.30	Audio-Trainer (Wahrnehmungstraining)	15 Minuten
15.45 – 16.00	Orthofix, Konsonantentraining	15 Minuten
Summe	Anwesenheit	180 Minuten
davon	Warnke-Verfahren (MediTech)	45 Minuten
davon	Klassischer Unterricht	60 Minuten
davon	Selbstlernphase PC	45 Minuten
davon	Pausenzeit	30 Minuten

Tabelle 1: Exemplarischer Unterrichtsablauf der berufsbegleitenden Schulung

Audio-Trainer

Visuelle, auditive und motorische Wahrnehmungsfunktionen lassen sich mit dem Audio-Trainer trainieren. Das wiederholte Üben der insgesamt acht Trainingsfunktionen auf zunehmend höherem Level führt zu einer Automatisierung der trainierten Fähigkeiten und erleichtert über Transfereffekte den Schriftspracherwerb. Der Audio-Trainer wurde vor allem zu Beginn des Kurses eingesetzt; später finden nur noch Auffrischungssitzungen statt.

Alpha-Trainer

Mit dem Alpha-Trainer wird die audiovisuelle Integration bei der Sprachverarbeitung und dem Informationsaustausch zwischen den Hirnhemisphären gefördert. Auf dem Monitor werden Wörter oder Sätze abgebildet, die über Kopfhörer von einer Modellstimme zu hören sind. Die Lernenden sprechen synchron dazu einzelne Silben, Wörter und Sätze; die beiden verschiedenen Sprachinformationen (Modellstimme und eigene Stimme) wandern fortlaufend gegenläufig vom linken zum rechten Ohr und wieder zurück. So können die beiden Stimmen, im Gegensatz zum »normalen Hören«, getrennt wahrgenommen und miteinander verglichen werden. Durch die gleichzeitige visuelle Darbietung des Lehrstoffes wird außerdem die audiovisuelle Verarbeitung von Lauteinheiten und Buchstaben gefördert. Der Lautwert und die Gestalt von Silben und Wörtern werden automatisiert. Lese- und Rechtschreibdefizite, die auf eine mangelnde Kenntnis der Buchstaben zurückzuführen sind, werden abgebaut, und die Aussprache der Wörter wird trainiert. Die Einsatzmöglichkeiten des Alpha-Trainers beschränken sich nicht auf die im Gerät zur Verfügung gestellten Materialien. Das System ermöglicht auch die lateralisierte Wiedergabe von externen Unterrichtsmaterialien.

Lautdiskriminationstraining

Die Unterscheidung von Konsonanten wird mit dem Lautdiskriminationstrainer geübt. Der Lernende hört abwechselnd links und rechts kurze Wörter, die jeweils mit einem »e« beginnen und mit einem

»i« enden. Der mittlere Buchstabe ist ein wechselnder Konsonant (z.B. EFL, EKI, EPI). Durch Tastendruck müssen die Lernenden den gehörten mittleren Laut angeben. Erfasst wird der prozentuale Anteil der richtig erkannten Wörter.

Orthofix

Mithilfe des Programmes »Orthofix« wird die Lautstruktur von Wörtern verinnerlicht. Auf einem Monitor wird ein Wort präsentiert, das über Kopfhörer von einer Modellstimme lautierend buchstabiert wird. Danach ist der Lernende aufgefordert, die einzelnen Buchstaben des Wortes in eine dafür vorgesehene Maske auf dem Monitor einzugeben (vorwärts und optional rückwärts). Orthofix enthält ca. 10.000 der gebräuchlichsten Wörter des deutschen Wortschatzes, die nach Themengruppen sortiert sind. Die Möglichkeit, eigene Wortlisten einzuspielen, gewährleistet eine hohe individuelle Berufsbezogenheit. Es wurden 15 berufsspezifische Wortlisten (Altenpflege, Dachdecker, Fleischer, Gerüstbauer u.a.) in das Programm eingefügt. Sie entsprechen den Arbeitsfeldern, in denen Mitarbeiter/-innen mit Grundbildungsbedarf verortet werden konnten.

Fazit

Im Umgang mit digitalen Medien zeigten sich in den Schulungen erhebliche individuelle Unterschiede. Durch das Lese- und Rechtschreibtraining mit digitalen Medien ist es den Lernenden möglich, ihre Schrift- und Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Universität Bamberg konnte in den Abschlusstestungen signifikante Verbesserungen in den Lese- und Rechtschreibfähigkeiten feststellen. Während die Gruppe der jüngeren Lernenden trotz ihrer Lese- und Rechtschreibdefizite i.d.R. gut mit digitalen

Medien umgehen konnten, traten bei den Älteren teils starke Berührungsängste auf. Das Lernen begann bei dieser Altersgruppe schon bei der Bedienung der Geräte. Beispielsweise ist es gar nicht so einfach, nur eine der beiden Maustasten zu drücken und nicht beide gleichzeitig. Auch die für den erprobten PC-Benutzer selbstverständlich erscheinenden Handgriffe wie Doppelklick, Fenster minimieren/maximieren, Lautstärke regulieren usw. stellten für die Lernenden anfangs nahezu unüberwindbare Aufgaben dar.

Die jüngeren Teilnehmenden zeigten sich sehr hilfsbereit und motiviert, ihren Wissensvorsprung an die Mitlernenden weiterzugeben. Die Chance auf die Teilhabe an modernen Informations- und Kommunikationsmedien dankten die medienunerfahrenen Teilnehmenden zumeist mit einer hohen Motivation und Lernbereitschaft. Die sich dadurch ergebende Stärkung des Selbstbewusstseins und des Selbstwertes führte bei beiden Altersgruppen zu einer Steigerung des gesellschaftlichen Ansehens. Die digitalen Medien sind nicht nur eine gute Möglichkeit, individuelle und zielgruppenspezifische Lernförderung zu forcieren, sie sind im modernen Verständnis von Grundbildung vielmehr ein wichtiger Teil des Bildungsziels.

Digitale Medien bieten auch in der Grundbildung eine Vielzahl von Möglichkeiten, Lernsituationen erfolgreich und individuell zu gestalten. Ein schrittweises Heranführen an moderne Kommunikations- und Informationsmedien bleibt unerlässlich.

Die Erfahrung zeigt, dass die digitalen Medien den Lernenden viele Angebote zum individuellen Lernen zur Verfügung stellen, mit denen sie ihre persönliche Lernentwicklung vorantreiben können. Digitale Medien bieten eine ausgezeichnete Ergänzung, ersetzen jedoch keinen lehrerzentrierten Unterricht. Ein mehrkanaliges Lernen und Methodenwechsel sind unabdingbare Voraussetzungen, um Grundbildungsarbeit abwechslungsreich, praxisnah und erfolgreich zu gestalten.

Annegret Aulbert-Siepelmeier ist Produktmanagerin ist Produktmanagerin beim Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH.



Der Alpha-Trainer

Regina Kahle

wb-web: Ein Portal für Lehrkräfte

Neues Angebot stellt Wissen und Material für die Erwachsenen- und Weiterbildung bereit

Im deutschsprachigen Raum sind Hunderttausende engagierter Menschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig. Sie werden als Trainerinnen und Trainer, Kursleitende, Teamerinnen und Teamer, Dozentinnen und Dozenten eingesetzt und üben in dieser Funktion eine wichtige Rolle aus: An ihren Kompetenzen bemisst sich der Lernerfolg der zahlreichen Teilnehmenden, die diese Angebote nutzen. Obwohl die Lehrkräfte einerseits für die Qualität der Weiterbildungsangebote verantwortlich sind, andererseits aber nicht zwingend über eine pädagogische Ausbildung verfügen, stehen sie selten bei den Bemühungen um Professionalitätswentwicklung in diesem Berufsbereich im Fokus. Vor diesem Hintergrund entstand vor etwa zwei Jahren zwischen dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und der Bertelsmann Stiftung die Idee, ein Online-Portal speziell für die erwachsenenpädagogischen Bedarfe dieser Zielgruppe zu entwickeln und damit zur Qualitätsverbesserung von Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung beizutragen.

Erwachsenenpädagogische Unterstützung

Ziel des Online-Portals wb-web ist es, die Lehrkräfte in der Weiterbildung dahin gehend zu unterstützen, dass sie wertvolle Bildungsangebote entwickeln können. Eine Bedarfserhebung, die von der Universität Tübingen im Auftrag des DIE und der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde, ergab erste Aufschlüsse im Hinblick auf die Nutzungsinteressen der Zielgruppe. Das Fazit dieser Studie zeigt auf Seiten der Lehrenden ein hohes Inter-

esse an Information, Vernetzung und Lernen. Das Portal sollte offen zugänglich Wissen und Materialien zur Weiterbildung bereithalten, die sich am konkreten Handlungskontext der Lehrkräfte orientieren und den fachlichen Austausch sowie die Vernetzung mit Lehrenden über verschiedene Fachbereiche, Anbieter und Regionen hinweg ermöglichen.

Um eine optimale Nachfrage- und Nutzerorientierung zu erreichen, findet über die gesamte Entwicklungsphase von wb-web ein kontinuierlicher Austausch mit der Zielgruppe in Fokusgruppen und über Befragungen im Rahmen einer Google-Group mit derzeit mehr als 200 Personen statt. Darüber hinaus werden verschiedene Akteure der Weiterbildungslandschaft aus den Bereichen Verbände, Wissenschaft und Praxis mit einbezogen. In einem hierfür eingerichteten und stetig wachsenden Unterstützerkreis konnte das DIE bereits namhafte Kooperationspartner wie die KEB Deutschland e.V. und andere Dachverbände oder auch Informationsanbieter als Content- und Kommunikationspartner gewinnen.

Qualität und Nutzerorientierung

Was bietet wb-web den Nutzerinnen und Nutzern genau? Fundiertes Grundlagen- und Handlungswissen für die Erwachsenen- und Weiterbildung und neueste Methoden und Tools für die Lehrpraxis werden ebenso präsentiert wie aktuelle Neuigkeiten zu praktischen, wissenschaftlichen und politischen Themen der Weiterbildungslandschaft. Ausführliche Informationen etwa zur Nutzung digitaler Medien und freier Bildungsmaterialien werden bereitgehalten und einfach

einzusetzende Handlungsanleitungen und Checklisten für den Weiterbildungsalltag angeboten. Außerdem erhalten die Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit, eigene Texte – Erfahrungsberichte, Blogbeiträge oder Praxistipps – zu veröffentlichen. Die Inhalte auf wb-web werden unter einer Creative-Commons-Lizenz frei und kostenlos zur Verfügung gestellt. Für den fachlichen und persönlichen Austausch unter den Lehrenden sorgt ein implementiertes Forum, und mithilfe von Profilseiten lassen sich individuelle Kompetenzen darstellen. Zusätzlich wird das Portal mit externen Angeboten wie einem von der Universität Tübingen und der KEB Deutschland e.V. entwickelten Video-Fall-Laboratorium verlinkt, und Studien- und Fortbildungsangebote verschiedener Träger werden zugänglich gemacht. Module zum selbstgesteuerten Ausbau von Kompetenzen folgen in einer späteren Projektphase.

Seit Anfang des Jahres ist das interdisziplinär besetzte Team aus den Bereichen Erwachsenenbildung, Projektmanagement, Redaktion und IT vollzählig und arbeitet mit hoher Intensität an der konzeptionellen und inhaltlichen Umsetzung des Portals. Inzwischen sind erste Inhalte von wb-web online unter dem Projektblog www.wb-web.de abrufbar.

Regina Kahle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Maren Satke, Holger Bienzle

Lernen, um zu kooperieren – kooperieren, um zu lernen

Die Community of Practice PACE für Manager/-innen von EU-Projekten

Die Beteiligung an transnationalen Projekten im Rahmen von EU-Förderprogrammen ist seit Ende der Neunzigerjahre ein unverzichtbarer Bestandteil der Erwachsenenbildung geworden. Diese Art von Projektarbeit schafft neue Forschungsergebnisse und pädagogische Erkenntnisse, gestaltet innovative Bildungskonzepte und Lernprodukte und organisiert Erfahrungsaustausch und Mobilität von Lehrenden und Lernenden. Dadurch trägt Kooperation über Grenzen hinweg zu besserer Bildungsqualität bei.

Internationale Kooperation benötigt wiederum ein bestimmtes Set an Kompetenzen von Erwachsenenbildner/-innen, die über die pädagogische Kernqualifikation hinausgehen. EU-Projekte müssen gemanagt, geführt, administriert, evaluiert und disseminiert werden. Kooperieren will also gelernt sein, doch bei der täglichen Arbeit ist der/die Projektmanager/-in häufig isoliert, da die Kolleg/-innen in der eigenen Institution anderen Aufgaben nachgehen. Existierende Hilfsmittel wie Projektmanagement-Handbücher, Anleitungen zu zielgerichteter Projektkommunikation, Checklisten, Formulare und Abrechnungsvorlagen u.Ä., die von »Meta-projekten« entwickelt wurden, welche selbst die Arbeit in EU-Projekten zum Gegenstand hatten, sind in den Untiefen des Internets verstreut.

PACE – Project Actors Community in Europe (www.projectactors.eu), ein Projekt unter Leitung des österreichischen Weiterbildungsträgers die Berater© und gefördert durch das EU-Programm für lebenslanges Lernen, trägt diesem Umstand Rechnung, indem es den Rahmen für eine Community of Practice (CoP) von europäischen Projektmanager/-in-

nen bereitstellt. Nach Lave und Wenger (Wenger, E.: Communities of practice: A brief introduction, 2007) sind die konstituierenden Elemente einer Community of Practice:

- ein gemeinsames Unterfangen, in diesem Fall das Agieren in transnationalen Bildungsprojekten,
- Gemeinschaftspflege, d.h. der Austausch von Wissen und Erfahrungen bezüglich europäischen Projektmanagements, sowie
- ein wachsender Fundus von Werkzeugen und Hilfsmitteln, welche die tägliche Projektarbeit erleichtern.

Doch warum eignet sich eine CoP gerade für die Lernbedarfe von EU-Projektmanager/-innen?

Der Zweck der CoP – kooperatives, kollegiales Lernen – entspricht dem Inhalt der beruflichen Tätigkeit – gemeinsames Entwickeln von europäischen Bildungsprodukten. Letzteres findet auch in der CoP statt: Tools und learning objects für europäisches Projektmanagement werden nicht nur gesammelt und statisch bereitgestellt, sondern sollen im Laufe der Zeit wachsen und von den Mitgliedern der CoP nach Bedarf adaptiert und kollaborativ weiterentwickelt werden.

Die CoP stellt unterschiedliche Lernmöglichkeiten bereit, die unterschiedlichen Lernbedürfnissen Rechnung tragen:

Information: Die PACE Library bietet direkten Zugang zu hilfreichen Materialien, Tools und Links.

Lernen: PACE learning objects – Lernmodule, Videos, Präsentationen, Audio-Files, Simulationen etc. – ermöglichen kompaktes E-Learning zu Kernthemen wie

- Planung und Organisation
- Administration

- Evaluation und Qualitätsmanagement
- Dissemination und Verwertung von Projektergebnissen
- Teammanagement in Projekten.

Performance Support: Die Mitglieder der CoP (»The PACERS«) werden ermuntert, Erfahrungen, z.B. mit dem immer noch neuen und ungewohnten Programm Erasmus+, auszutauschen und kollegial Probleme in der täglichen Projektarbeit zu lösen.

Die CoP generiert einen Mehrwert unabhängig von der einschlägigen Berufserfahrung. Für Newcomer/-innen im europäischen Projektmanagement wird die Einführung in grundlegende Tasks und Tools im Vordergrund stehen, während Kooperationsveteranen eher die gemeinsame Reflexion von Best Practice schätzen.

Die Intensität der Beteiligung, und auch hier treffen sich Theorie der CoP und Praxis in PACE, ist selbstbestimmt. Jedem Mitglied steht es frei, sich im sozialen Raum PACE entweder aktiv-gestaltend oder eher passiv-aufnehmend zu verhalten (legitimate peripheral participation).

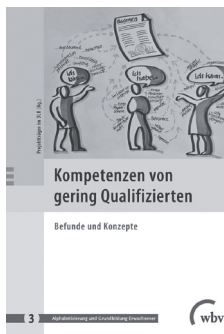
Und zu guter Letzt: PACE ist ein Hybrid aus Online- und Präsenz-Community: Wem die ausschließlich virtuelle Vernetzung nicht behagt, kann sich der CoP auch über einen realen sozialen Raum nähern: Jährlich wird ein PACE-Projektmanagement Bar Camp abgehalten, eine Mitmach-Konferenz, bei der die Teilnehmenden selbst das Programm gestalten.

Maren Satke und Holger Bienzle sind Mitarbeitende beim österreichischen Weiterbildungsträger die Berater©.

Praxishilfen und Publikationen

Neuerscheinungen Lernprozesse und Grundbildung

Die Beschäftigung mit Grundbildung, Alphabetisierung und »Bildungsfernen« ist derzeit en vogue. Insofern hat die Ausrufung der »nationalen Strategie« Alphabetisierung und Grundbildung 2011 durch den Bund und die KMK Erfolge gezeigt. Zahlreiche Neuerscheinungen beziehen sich unmittelbar auf



das Thema. So ist im W. Bertelsmann Verlag der Reader **Kompetenzen von gering Qualifizierten** (2014, 223 S., 34,90 Euro, siehe auch EB Heft 1/2015)

erschienen, der sich auf die Hamburger Tagung »Potenziale nutzen, Perspektiven schaffen« (2014) bezieht. Das vom Projektträger im DLR herausgegebene Buch beinhaltet 13 aktuelle Beiträge über das Themenfeld, darunter auch einen Bericht über den in diesem Heft vorgestellten metakognitiven Ansatz (siehe Beitrag von Kaiser/Kaiser). Das Konzept der Tagung und dieser Veröffentlichung ist es, verschiedene Bildungsbereiche aufzugreifen,

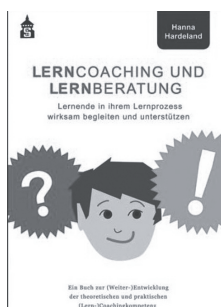


ob berufliche Bildung oder intergenerationalles Lernen.

Im selben Verlag ist die Dissertation von Barbara Nienkemper **Lernstands-**

diagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien erschienen. Die Autorin geht in dieser qualitativen Interviewstudie der Frage nach, wie funktionale Analphabeten/-innen mit schriftlichen Tests umgehen und wie die – notwendigen – Tests gestaltet werden können, damit adäquate Ergebnisse zu erwarten sind. Ebenfalls ist beim wbv soeben der Band **Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«** **herausgekommen** (siehe Rezension in diesem Heft) erschienen.

Konjunktur hat auch das – übergeordnete – Thema »Lernen«. Beim Springer-Verlag ist das Taschenbuch **Lernen Lernen – Allein und mit Anderen: Konzepte, Lösungen, Beispiele** von Klaus Konrad (296 S., 2014, 39,99 Euro) herausgekommen. Das Buch gibt zahlreiche Tipps und Hinweise, wie Lernen nicht nur in der Schule, sondern in verschiedenen Bildungszusammenhängen zielgruppengerecht und erfolgreich verlaufen kann. Einen solchen übergreifenden Ansatz wählt auch Dieter Wahl, Professor für pädagogische Psychologie in Weingarten, in seinem Buch **Lernumgebungen erfolgreich gestalten** (Klinkhard 2013, 311 S., 19,80 Euro), das jetzt in der dritten Auflage mit Methodensammlung erschie-



nen ist und sich ausdrücklich auch an die Erwachsenenbildung richtet. Das Buch **Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen** von Hanna Hardeland will Lernberater/-innen und -coaches beim Aufbau und der Professionalisierung

ihrer (Lern-)Coachingkompetenz unterstützen. Im Mittelpunkt der individuellen Begleitung steht demnach die Kompetenzförderung der Lernenden unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und Potenziale. Im Buch werden Themen wie Gesprächsführungstechnik, der Lerncoaching-Prozess sowie lerntheoretische Grundlagen dargestellt und mittels praktischer Beispiele erläutert (Schneider Verlag 2013, 3. Aufl. 2015, 192 S., 19,80 Euro).

Die Fachzeitschrift »Bildung und Erziehung« (böhlau Verlag) hat sich in ihrem Heft 4 mit dem Oberthema **Neue Lernformen – Alternative Lernwege** beschäftigt. Unter den Artikeln finden sich auch Bezüge zur (berufsbezogenen) Erwachsenenbildung. Zu erwähnen ist ferner eine Neuerscheinung, die hauptsächlich auf berufliche Bildung beziehen: **E-Learning – bejubelt und verteufelt. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe** (von Hartmut Barthelmeß, wbv 2015, 144 S., 34,90 Euro).

Nicht nur wissenschaftliche Bücher sind in den letzten Monaten zum Thema »Lernen« erschienen – auch im Ratgeberbereich sind Publikationen zu diesem Bereich weiterhin ein Renner. In der 52. (!) Auflage ist Vera F. Birkenbihls Buch **Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer** (mvg



Verlag 2013, 188 S., 8,99 Euro) erschienen. In der Serie »Für Dummies« ist neu **Effektiver lernen für Dummies** von Diplom-Pädagogin Birgit Ebbert auf dem Markt, die selber zwei Lern- und Nachhilfecenter betreibt.

Michael Sommer

Internetrecherche

Khan kann's

Um bildungsfernen Menschen den Weg zum Lernen zu ebnen, bieten sich Online-Kurse an, in denen in aller Anonymität an den Defiziten gearbeitet werden kann. Bekannt ist das Portal ich-will-lernen.de des Volkshochschulverbands, das gleich auf der ersten Seite kundgibt, dass es seit 2004 besteht und schon 490.449 Lerner das Portal genutzt haben (sollen). Der Look ist entsprechend »old style«: Die Besucher/-innen der Seite werden von einer spärlich animierten Empfangsdame begrüßt, die ein bisschen wie eine Sprechstundenhilfe beim Arzt aussieht. Für Leseschwache dürfte die Schrift zu klein und die Textmenge zu groß sein. Es fehlt auch ein Gastzugang ohne Registrierung. Man erhält einen anonymen Zugang mit einem komplizierten Password (»XzL\$4«), das man sich als lernschwacher User merken muss.

Ein moderneres Outfit hat die DVV-Page ich-will-deutsch-lernen.de, die sich gezielt an Migranten/-innen richtet und von der Stiftung Warentest als gelungen eingestuft wurde. 11.000 Übungen sind dort eingestellt, die als Selbstlerner/-in wie auch mit einer Gruppe im Kurs genutzt werden können. Was für diese Zielgruppe besonders wichtig ist: Alle allgemeinen Texte wie Nutzungsinformationen, Registrierung sind teilweise vielsprachig.

Wer lieber mit dem Smartphone arbeitet, der kann mit der »leo.-App« der Universität Hamburg unkompliziert und anonym seine Lese- und Schreibkenntnisse testen (Download unter: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?p=496>).

Leichte Sprache

Wer schon etwas Deutsch kann bzw. mit einfachen Texten klarkommt, für den ist das Portal www.nachrichten-leicht.de ein gutes Übungsfeld. Hier werden aktuelle Nachrichten in möglichst einfacher Sprache präsentiert und auch vorgelesen. Die Nutzer/-innen finden die wichtigsten Nach-

richten als Wochenrückblick aus Politik, Kultur, Sport und Gesellschaft. Betrieben wird die ansprechende und professionelle Seite vom Deutschlandfunk. Auch der Verlag »Spaß am Lesen« bietet gezielt Bücher und die Zeitung »Klar & Deutlich – leicht lesbare Zeitung« für leseschwache Erwachsene an (www.spassamlesenverlag.de). Der Verlag veröffentlicht Bücher in leichter Sprache und bietet mit seiner Agentur Schulungen und Hilfen an.

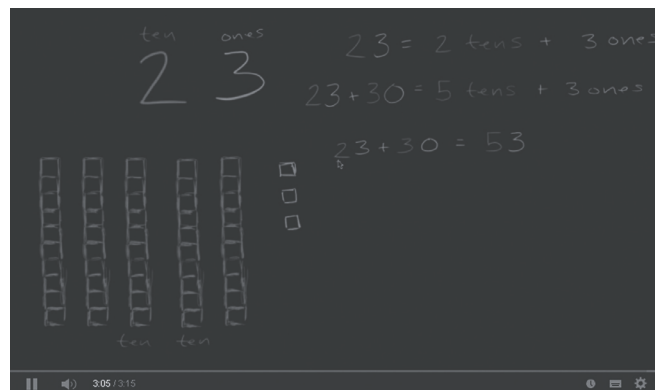
Während der Markt für E-Learning-Angebote im den Bereich Alphabetisierung naturgemäß klein ist, scheint generell das Online-Lernen für große Unternehmen interessant zu werden. So hat im letzten Herbst der Aufkauf des Online-Bildungsanbieters »Relias Learning« für einen mittleren drestelligen Millionen-Dollar-Betrag durch Bertelsmann für Aufmerksamkeit gesorgt. Das US-Unternehmen bietet rund 2.500 Online-Kurse in den Themenfeldern Altenpflege, Verhaltenstherapie und Behindertenbetreuung an. Bertelsmann will mittelfristig eine halbe Milliarde Euro in die Online-Bildung stecken und diesen Bereich als eigene Säule des Unternehmens ausbauen. Mitarbeiterfortbildung spielte sich immer stärker online ab, E-Learning habe ein weltweites Marktvolumen von 20 Milliarden Dollar, heißt es in der Begründung für den Deal (meedia.de).

Khan-Academy

Auch in unserem Lernalltag in Deutschland sind Internetquellen mittlerweile erste Wahl. Wie tapeziere ich meine Wohnung, wie spiele ich Gitarre oder

wie löse ich Algebra-Aufgaben? Youtube hat unzählige kleine Lehrfilme parat – ob professionell gemacht oder von Laien per Smartphone gedreht. Über einen eigenen Kanal bei Youtube verfügt die in den USA populäre und prämierte »Khan Academy«, die mittlerweile auch in Deutschland Fuß gefasst hat und viele Lehrfilme in deutschsprachiger Fassung anbietet (<https://de.khanacademy.org>). Die Khan Academy ist nicht kommerziell und enthält über 4.000 kostenlose Lehrfilme aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Wirtschaft. Die Website wurde von Salman Khan, einem US-Amerikaner mit Eltern aus Indien und Bangladesch, gegründet. 10 Millionen Nutzer/-innen weltweit hat die Khan Academy mittlerweile. Im typischen Khan-Academy-Film ist meistens ein schwarzer Untergrund zu sehen, auf dem eine Geisterstift Gleichungen oder Texte schreibt. Das Dargestellte wird von einer Stimme erklärt. Das sind keine aufwendig programmierten Online-Curricula, sondern ganz einfach gemachte Filme. Ein internationaler Bestseller ist z.B. der Acht-Minuten-Spot »Introduction to Vectors and Scalars« mit rund 1,7 Millionen Aufrufen. Es werden dabei nicht nur komplexe Fragen behandelt, sondern durchaus viele Themen insbesondere aus dem Bereich der Mathematik, die für die Grundbildung bestens geeignet sind. Und wenn man die Erklärung seines Online-Lehrers nicht beim ersten Mal verstanden hat, dann wiederholt er den Lösungsweg einfach. So oft man will.

Michael Sommer



Typischer Lehrfilm der Khan-Akademie über das Addieren von Zehnern

Rezensionen

Lernen und Selbstbewertung



Birgit Brouër
Selbstbeurteilung in
selbstorganisationsoffenen
Lernumgebungen
Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung
und evidenzbasierter Impulse für die Förderung
der Selbstbeurteilung in der Praxis
Klinkhardt
34 Euro

Birgit Brouër

Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen. Entwicklung eines Modells der Selbstbeurteilung und evidenzbasierter Impulse für die Förderung der Selbstbeurteilung in der Praxis
Klinkhardt (Bad Heilbrunn) 2014, 284 S., 34 Euro

Wie laufen Lernprozesse im Inneren des Menschen ab? Eine einfache Antwort auf diese Frage gibt es nicht. Viele Faktoren spielen eine Rolle, etwa die Art und Weise, wie man sich metakognitiv an die Lernaufgabe heranmacht (siehe dazu den Artikel von Kaiser/Kaiser in diesem Heft). Ein solches Element ist auch die Selbstbeurteilung. Wenn keine Fremdurteile durch Lehrende zur Verfügung stehen, dann bleibt diese Selbsteinschätzung als Bewertung des Lernens übrig. Brouër hat sich in ihrem Buch, das als ihre Habilitationsschrift erschienen ist, eingehend mit der Selbstbeurteilung als eine Möglichkeit beschäftigt, bessere Lernerfolge zu erzielen. Sie diagnostiziert schon zu Beginn, dass diese Fähigkeit in der Schulphase nicht berücksichtigt wird und damit eine wesentliche Kompetenz für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen nicht fundiert und organisiert vermittelt wird. Nach eingehenden theoretischen Herleitungen des Begriffs und Literatursichtungen dokumentiert sie drei kleine Studien zu diesem Thema. Eine ist im beruflichen Unterricht angesiedelt (Rechnungswesen), die zweite Studie untersucht das Portfolio als Instrument der Selbstbeurteilung bei Studierenden, und in der dritten Studie geht es um Veränderungen von Selbst- und Fremdeinschätzung über einen längeren Zeitraum bei Auszubildenden.

Die ganze Anlage und das verwendete Vokabular ist stark auf die Schulrealität ausgerichtet. Die Autorin stellt insbesondere bei der Rechnungswesen-Studie das selbstorganisierte Lernen – unterstützt von Lehrkräften – dem »normalen« Unterricht gegenüber. Hier zeigen sich starke Bezüge zur Erwachsenenbildung – ebenso wie bei der Nutzung eines Portfolios. Als Ergebnis dieser Arbeit stellt die Autorin heraus, dass ein Einüben von Selbstbeurteilungen besonders im selbstorganisierten Lernen erfolgreich ist, zu positiven Lernergebnissen führt, die kritische Selbstsicht fördert und Lehrende als Unterstützung wahrgenommen werden. Als sehr hilfreich hat es sich vor allem im Umgang mit schwächeren Lernenden erwiesen, die Ziele und die Kriterien der (Selbst-)Bewertung zuvor eingehend zu besprechen.

Das Buch folgt in seiner Anlage den wissenschaftlichen Standards und ist nicht unbedingt zur flüssigen Lektüre geeignet. Die gewählte Fragestellung aber könnte Erwachsenenbildner/-innen aufhorchen lassen, denn der Ansatz der Autorin berührt ein durchgehendes Problem in der non-formalen Erwachsenenbildung: Wie kann man den eigenen Lernfortschritt bewerten,

wie setze ich Ziele und überprüfe, dass diese Ziele erreicht werden? Das gilt ebenso für »Englisch für die Reise« wie für Literaturzirkel oder Bibelseminare. Für Vertreter/-innen der Erwachsenenbildung ist es allerdings enttäuschend, dass in dem Buch nur ein sehr enger schulischer und ausbildungsbezogener Begriff von Bildung ausgeprägt wird, obwohl der Ansatz sehr stark in alle Bildungsbereiche hineinreicht. Die Autorin kommt aus der Schulpädagogik und lehrt Wirtschaftspädagogik – kein Wunder also, dass sie diese beiden Bereiche besonders im Blick hat. Aber ihre Überlegungen und Ergebnisse sind für die non-formale Erwachsenenbildung transferierbar, was eine herausfordernde Aufgabe für Experten/-innen aus diesem Fach wäre.

Michael Sommer

Projekte für Bildungsferne



Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Farina Wagner

Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«: Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW

W. Bertelsmann (Bielefeld) 2015, 174 S., 24,90 Euro

Projekte sind ein willkommenes Experimentierfeld, neue Wege auszuprobieren, Ideen in der Praxis zu testen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung zu ermitteln. Sie sind zwar keine wissenschaftlichen Studien, doch durch eine externe Evaluation oft einem wissenschaftlichen Forscherblick unterworfen. Diese Perspektive nimmt das Autoren/-innenteam dieses Buches ein: Drei Projekte zur Bildung und Beratung von »Bildungsfernen« in NRW werden zunächst in einen grundsätzlichen theoretischen Zusammenhang gestellt, dann systematisch dargestellt und dokumentiert. Statistisch signifikante Forschungsergebnisse können so nicht erwartet werden, aber es sollte bei einer solchen Dokumentation ersichtlich sein, welche Erkenntnisse aus den Projekten gewonnen werden können – und wie diese Erkenntnisse in der Praxis umzusetzen sind.

Grundthese dieses Buch ist, dass »Bildungsferne« gleich doppelt von institutioneller Weiterbildung ferngehalten werden: durch ihre eigene geringe Motivation und den für diese Gruppe schweren Zugang zu den Institutionen sowie zweitens durch das Desinteresse der Bildungsinstitutionen, sich mit dieser Gruppe zu beschäftigen. Nach Faulstich hat dies zur Folge: Weiterbildung kompensiert nicht, sondern Selektivität werde durch Weiterbildung verstärkt, die »Bildungskumulation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort« (S. 15). Dies bewirke eine »doppelte Distanz«. Wie lassen sich diese Barrieren durchbrechen? Die drei beschriebenen Projekte (2010–2014) rund um das Globalthema »Herstellung von Bildungsgerechtigkeit« beschäftigten sich mit der Gewinnung von Teilnehmenden und Angebotsentwicklung (»Potenziale I«) sowie der Umsetzung dieser Erkenntnisse in die Praxis (»Potenziale II«) und einem

umfangreichen Projekt »Weiterbildungsberatung im sozialräumlichen Umfeld («WisU«), das gezielt die Beratungsarbeit in den Mittelpunkt rückte.

Die Ergebnisse der Projekte machen deutlich: Wer sich als Institution ernsthaft um diese Bildungsfernen kümmern möchte, der muss ganz neue Wege gehen. Am Anfang sollte eine Selbstreflexion stehen, ob man nicht lieber mit einem gewohnten Programmangebot den (bequemen) Markt der Bildungsinteressierten bedient und die Problemgruppe der Bildungsfernen gar nicht im Blick hat. Es muss wohl meistens erst eine aufsuchende Bildungsarbeit implementiert werden, es müssen Mitarbeitende qualifiziert und Finanzquellen erschlossen werden. Das NRW-Weiterbildungsgesetz gibt keine Möglichkeit, jenseits von klassischen Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen Bildung zu finanzieren. Ein wesentlicher Punkt ist auch die Vernetzung im Sozialraum und das Engagement der jeweiligen Projektmitarbeitenden. Die hier vorliegende Publikation hat mehr den Charakter eines Werkstattberichts. Während die Herleitung im Kapitel 1 (S. 13–44) ein lesenswerter Aufriss des Problems ist und viele Fragestellungen heranzieht – wie z.B. die Bedeutung von sozialen Milieus, der Sprache, der Beratung und der Sozialraumorientierung, folgt im zweiten Teil eine nicht ganz lesefreundliche Darstellung der Projekte mit langen, für die Leser/-innen langatmige Ausführungen mit unnützen Detailinformationen etwa über die Regionen, in denen die Projekte stattfanden, Methodenerläuterungen etc. Für interessierte Leser/-innen wäre hier eine klare Darstellung der Projekte und ihrer Ergebnisse zielführender gewesen. So muss man sich die wichtigen Erkenntnisse etwas mühsam zusammensuchen. Im dritten Kapitel kommt dann eine Darstellung von weiteren Projekten, Best-Practice-Beispielen und Aktivitäten, die sich mit Bildungsfernen beschäftigen, sowie über viele Seiten (S. 105–144) Steckbriefe von Forschungs- und Praxisprojekten. Vier Seiten am Schluss sind dann einer zusammenfassenden Bewertung gewidmet. So hat das Buch insgesamt den Charakter eines Steinbruchs, das viele interessante Details zum Thema präsentiert.

Michael Sommer

dungswissenschaft«. Die Reihe sieht sich den pädagogischen Zielsetzungen der Aufklärung und Emanzipation verpflichtet und sucht die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Mainstream sowie nach Möglichkeiten zur Intervention in den bildungspolitischen Diskurs. Der neu erschienene Band 10 über die protestantische Erwachsenenbildung stellt das Bildungsthema in eine historische Perspektive, womit er an neuere bildungsgeschichtliche Aufarbeitungen anknüpft. Zu nennen wären hier etwa die umfangreiche Studie von Carsten Krinn »Zwischen Emanzipation und Edukationismus« (2007) über die Schulungsarbeit der Weimarer KPD oder – das andere Ende des politischen Spektrums betreffend – der von Paul Ciupke u.a. herausgegebene Sammelband »Die Erziehung zum deutschen Menschen« (2007) über die völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik.

In diesem Sammelband erschien auch erstmals Ahlheims Aufsatz »Wir müssen Missionare sein, Missionare der Volksgemeinschaft« über den protestantischen Volkserzieher Hans von Lüpke und dessen »Dorfkirchenbewegung«. Der Text ist jetzt in der Neuerscheinung enthalten und wird dort mit einer früheren, umfangreichen Ausarbeitung des Autors über die Erwachsenenbildung der religiösen Sozialisten konfrontiert. Deren Protagonisten (Emil Blum, Emil Fuchs, Carl Mennicke) befanden sich allerdings, das betont der Beitrag nachdrücklich, in einer gesellschaftlichen und religiösen Außenseiterposition. Der Mainstream des Protestantismus ging ganz andere Wege. »In den Erwägungen und öffentlichen Stellungnahmen der evangelischen Kirchen bis 1933«, resümiert Ahlheim die kirchengeschichtliche Forschung, »blieb die Demokratie »ein Fremdkörper«. Die deutsche Niederlage im Ersten Weltkrieg wurde vom Protestantismus allgemein betrauert. »Die Herrlichkeit des deutschen Kaiserreichs, der Traum unserer Väter, der Stolz jedes Deutschen ist dahin«, hieß es etwa auf dem Dresdener Kirchentag von 1919. So stand man den demokratischen Parteien ablehnend gegenüber und sah natürlich in allen sozialistischen Bestrebungen per se den Feind.

Die beiden Texte geben Einblick in die Etablierungs- und Konsolidierungsphase einer Volksbildung, die mit der Gründung von Volks- und Heimvolkshochschulen nach dem Ende des Ersten Weltkrieges einsetzte. Denn in Artikel 148 der Reichsverfassung von 1919 wurde ja die Förderung der Volksbildung, einschließlich der Volkshochschulen, erstmals gesetzlich verankert. Ahlheims Buch leistet aber vor allem einen Beitrag zur Erhellung der Zeitgeschichte, indem es die gesellschaftlichen Triebkräfte thematisiert, die Aufstieg und Durchsetzung der NS-Herrschaft ermöglichten. Der Protestantismus und seine volkspädagogischen Bemühungen leisteten hier einen wesentlichen Beitrag. Der Theologe von Lüpke sah sich z.B. durch die Machtergreifung Hitlers in seinem Lebenswerk bestätigt. »Er begrüßte die nationalsozialistische Bewegung und den nationalsozialistischen Staat vorbehaltlos, ja jubelnd« (Ahlheim). Aber es ist nicht nur die Zustimmung zum NS-Programm, die hier zu nennen wäre, sondern auch der genuine Beitrag der evangelischen Kirchen zum nationalistischen und rassistischen Programm einer deutschen Großraumpolitik. Mit dem Buch wird also Anschauungsmaterial zum Thema »Klerikalfa-

Aktuelle Fachliteratur

Weimarer Republik



Klaus Ahlheim
Zwischen Arbeiterbildung und Erziehung zur Volksgemeinschaft – Protestantische Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik
 Hannover (Offizin) 2015, 160 S.,
 16,80 Euro

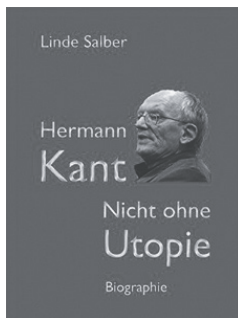
Ende 2009 startete der emeritierte Pädagogik-Professor Klaus Ahlheim,

der zuletzt politische Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen lehrte, die Reihe »Kritische Beiträge zur Bil-

schismus« geliefert. In der heutigen Zeit, wo dem Islam eine besondere Nähe zu Krieg und Gewalt unterstellt wird, kann es instruktiv sein, sich an diese christlich-abendländischen Traditionslinien zu erinnern. Die »Deutschen Christen«, ein 1932 gegründeter Zusammenschluss volks- und führertreuer Protestanten, gaben 1933 eine Erklärung ab, in der das folgende politische »Programm des Schreckens schon in aller Klarheit verkündet« ist, schreibt Ahlheim in seinem aktuellen Nachwort »1933 und der Kampf um die Seele des Volkes«. Mit der Dorfkirchenbewegung, die sich in die christlich-völkischen Strömungen Europas zu Beginn des 20. Jahrhunderts einfügte, gab es jedenfalls einen eigenständigen christlichen Weg der Nation hin zur faschistischen Radikalisierung der Volksgemeinschaft. Seine eigene kritische Position hat der Theologe und Erziehungswissenschaftler Ahlheim übrigens jüngst mit seiner Aufsatzsammlung »Mehr Opium als Salz? Theologie und Religionskritik nach 1968« (Ulm 2015) noch einmal explizit gemacht.

Johannes Schillo

DDR-Literatur



Linde Salber
Hermann Kant – Nicht ohne Utopie. Biographie
 Bonn (Bouvier) 2013, 630 S.,
 29,99 Euro

25 Jahre nach dem Ende der DDR wird deren Literatur, die einst nationale wie internationale Geltung besaß, neu bewertet. Früher, in den

80er-Jahren, erklärte ein westdeutscher Bundespräsident anlässlich eines Schriftstellertreffens: »Die Welt bezeugt, dass Wert und Ehre deutscher Sprache durch die Literatur aus der Deutschen Demokratischen Republik gemehrt wurde.« Heute, bei den einschlägigen Rückblicken, heißt es etwa im Feuilleton der FAZ (8.11.2014), die DDR habe kein einziges Werk der Weltliteratur hervorgebracht – ausgenommen Jurek Beckers Roman »Jakob der Lügner«. Doch sei dieser das Werk eines polnischen Juden, den es nur zufällig in die DDR verschlagen habe; deren literarische Erbschaft sei ansonsten belanglos und auch früher bloß von innerdeutschem Interesse gewesen.

Das stimmt natürlich nicht. Ein Gegenbeispiel wäre Hermann Kant, der im FAZ-Rückblick mit keinem Wort erwähnt wird. Der Schriftsteller und DDR-Nationalpreisträger Kant war einst ein international geschätzter Autor, Verfasser der in Ost und West zur Schullektüre avancierten »Aula« (1965) und des antifaschistischen Romans »Der Aufenthalt« (1977), der zu einem Welterfolg wurde und der als Paradigma einer deutschen Erinnerungskultur gelten kann – nicht der realen, etwa im Westen betriebenen, sondern einer noch anstehenden, ernsthaften Auseinandersetzung mit der urdeutschen Bereitschaft, sich der Obrigkeit für jede Untat zur Verfügung zu stellen. Im Westen hieß es seit der Wende, die DDR habe einen »verordneten

Antifaschismus« praktiziert und triumphalistisch ihren eigenen, nämlich kommunistischen Widerstand hochgehalten, deswegen den Holocaust vernachlässigt. Dass dies nicht zutrifft, zeigt Kants Roman, der von der NS-Judenvernichtung, speziell der Zerstörung des Warschauer Ghettos, handelt und von der Rolle der einfachen Landser, die nur ihrem Vaterland dienen wollten und alles mitmachten.

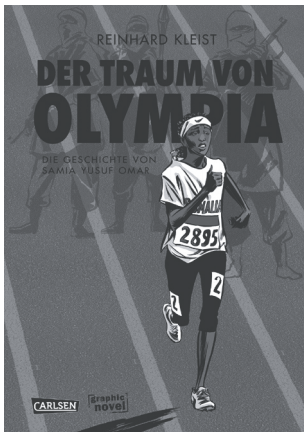
Bleibt zu ergänzen, dass Kant mit dem Roman auch – wie mit seinen anderen Büchern – bei der SED aneckte und die Veröffentlichung nur gegen Widerstände durchsetzen konnte. Der Parteiführung war ein solcher Versuch, hinter die glatt polierte, offizielle Antifa-Fassade zu blicken, nicht ganz geheuer. Obwohl sich Rang und Anerkennung seines Werkes nicht bestreiten lassen, wurde Kant nach dem Ende der DDR vom gesamtdeutschen Literaturbetrieb (Reich-Ranicki, Karasek ...) in Acht und Bann getan. Er wurde zur Zielscheibe einer heuchlerischen Kampagne, wie jüngst die Kölner Psychologin Linde Salber in einer hochinteressanten, detailreichen Biografie nachgewiesen hat. Ihr Buch ist mehr als eine Lebensbeschreibung – es schlüsselt deutsche Nachkriegsgeschichte und gleichzeitig eine weltpolitische Epoche auf, in der merkwürdigerweise Dichter zu wichtigen Akteuren im atomar hochgerüsteten Weltgegensatz aufstiegen.

Auch damals agierte der Westen unehrlich: Dass ein Rockmusiker wie Frank Zappa in den USA von den Radiostationen boykottiert wurde, war keine Aufregung wert, dass der Songwriter Wolf Biermann nicht im DDR-Radio gespielt wurde, empörte dagegen die freie Welt. Die seitdem gängige Charakterisierung der östlichen Kulturpolitik als Unterdrückung künstlerischer Kreativität nimmt Salber ebenfalls aufs Korn. Die Biografin, als Kind aus dem Osten in den Westen verbracht und dort seit Längerem als Autorin tätig, schreibt dabei gleichzeitig über sich und ein deutsches Schriftstellerschicksal. Sie stieß aus Zufall 2007 auf den Autor Kant und näherte sich ihm und der aufgeregten Debatte übers DDR-Funktionärswesen gewissermaßen auf unpolitischer Ebene. Ihr Buch zeichnet den Werdegang des Antifaschisten Kant nach und zeigt, wie er sich in der DDR als Vorsitzender des Schriftstellerverbandes für die Belange der Literatur einsetzte. Und es zeigt, dass seine politische Biografie heute der Stein des Anstoßes ist. Weil Kant eine untadelige Person war und sein Antifaschismus nichts mit Selbstbeweihräucherung zu tun hatte, soll die Erinnerung an ihn eliminiert werden. So erklärt sich ein Großteil der Verleumdung, die er nach 1990 erfahren hat – dass man es bei ihm mit einem üblen Charakter, einem Opportunisten, »stalinistischen Büttel« (Spiegel) zu tun habe etc. Im Literarischen Quartett (10.10.1991) wurde er öffentlich vorgeführt: Dieser Mann mache Angst, »der ist heute noch so gefährlich, und da muss man aufpassen...«. Dass die Abwertung Kants auch literarisch danebengreift, lässt sich zudem mit seiner neueren Produktion belegen, die umfangreicher als die der DDR-Zeit ist. Hervorzuheben wäre etwa der – zwischen Franz Kafka und Eric Ambler angesiedelte – satirische Stasi-Roman »Kennung« von 2010 (vgl. EB 2/10). Von zentraler Bedeutung bleibt jedoch Kants »Aufenthalt«. Es passt zur heutigen Erinnerungslandschaft, dass sie über dieses Buch hinweggeht und etwa Beckers symbolträchtige Antifa-Schnurre

vom lügnerischen Jakob feiert. Beckers »bezwingende Parabel« (FAZ), deren Grundidee später Roberto Benigni kongenial für seine KZ-Klamotte »Das Leben ist schön« verwertete und die auch Hollywood zu einer seichten Verfilmung (mit Robin Williams!) inspirierte, läuft darauf hinaus, dass man mit der Unwahrheit Politik machen muss. Bei Kants Buch geht es um das Gegenteil: Nur die schonungslose Selbsterforschung, die alle Rechtfertigungsmechanismen infrage stellt, hilft weiter.

Johannes Schillo

Graphic Novel: Flüchtlingstod im Mittelmeer



Reinhard Kleist
**Der Traum von Olympia:
Die Geschichte von Samia
Yusuf Omar**

Hamburg (Carlsen) 2015,
152 S., 17,90 Euro

2008 titelte Die Welt: »Somalische Sprinterin ist die heimliche Heldin« – gemeint war Samia Yusif Omar, die mit 17 Jahren Fahnenträgerin für Somalia auf der

Eröffnungsfeier der Olympischen Spiele in Peking war und beim 200-Meter-Lauf antrat. Die Zeitung berichtete weiter: »Streng genommen hat Omar in der Welt des Sports nichts zu suchen, ihre Zeit wird nicht mehr bleiben als eine skurrile Fußnote in den Statistikbüchern – ihr Auftritt bei den Spielen jedoch ein Beleg dafür, dass die Welt des Sports eben doch aus mehr besteht als aus Weiten, Höhen, Zeiten. ›Mir ist es egal, ob ich gewinne oder nicht,‹ sagt Omar. ›Ich bin glücklich, für mein Land antreten zu können bei diesem Großereignis.«

Sieben Jahre später ist nun ihre tragische Geschichte als Graphic Novel im Carlsen-Verlag erschienen. Samia Yusif Omar wurde in ihrer Heimat bedroht, weil die junge Sportlerin nicht dem radikalislamischen Frauenbild entsprach. Sie versuchte 2012, über das Mittelmeer nach Europa zu fliehen, und ertrank vor Malta. Ein individuelles Schicksal, dass auch symbolisch für die schrecklichen Ereignisse im Mittelmeer steht.

Der Künstler Reinhard Kleist hat aus diesem Stoff eine bedrückende Graphic Novel geschaffen. Durchweg in Schwarz-Weiß gehalten, gibt er Samias Geschichte von ihrem Olympialauf bis zum Tod im Mittelmeer wieder. Die holzschnittartigen, kräftigen Pinselstriche verstärken den dramatischen Charakter der Story und geben ihr einen Charakter jenseits humorhafter oder fantasyartiger Darstellung. Um den Realitätsbezug zu unterstreichen, fügt Kleist z.T. echte, aber auch fiktive Facebook-Einträge von Samia ein. Bei der Lektüre wird man unvermittelt in den Sog der Ausweglosigkeit eingefangen. Es gibt keine Chance, keine Hoffnung für Menschen wie Samia, die in ihrer Heimat keine Entwicklungsmöglichkeiten haben und ständig bedroht werden. Was bleibt anderes als die Flucht? Im Laufe der Geschichte wird deutlich, dass der Traum der jungen Frau, in Europa für Olympia in London zu trainieren, immer unrealistischer wird. Zu lange dauert die Flucht, zu kräftezehrend sind die Tage im überhitzten Lastwagen in der Wüste, die Zeiten in Lagern oder im Gefängnis. Das schwankende Schlauchboot, in das sie schließlich kriminelle Schlepper an der libyschen Küste drängen, ist ein starkes Bild für die Dramatik: Die Chancen sind minimal, wie ein kleiner Punkt im großen Meer. So stellt Kleist die letzten Stunden der jungen Frau dar.

Wer dieses Buch gelesen hat, versteht, warum sich Menschen auf den Weg nach Europa wagen, und wünscht sich Humanität statt Abschottung als Leitkonzept der europäischen Flüchtlingspolitik.

Michael Sommer

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

Annegret Aulbert-Siepelmeier, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft, Buersche Straße 1, 3, 5, 49074 Osnabrück; Prof. em. Dr. Rainer Brödel, Abteilung II: Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung, Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster; Prof. Dr. Jörg Dinkelaker, Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I, Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg; Marco Düsterwald, Akademie Klausenhof, Klausenhofstr. 100, 46499 Hamminkeln; Dr. Kerstin Hohenstein, Rubinsteinstraße 15, 81245 München; Regina Kahle, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn; Ruth Kaiser, Prof. Dr. Arnim Kaiser, Henriette-Fischer-Zach-Weg 1, 76593 Gernsbach; Stefanie Kröner, M.A., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Campus Hubland Nord, Oswald-Külpe-Weg 82, 97074 Würzburg; Maren Satke, Holger Bienzele, Wipplingerstraße 32/Top 23–26, 1010 Wien; Elisabeth Schlömer, Elvira Helms, Ludgerus-Werk e.V. Lohne, Mühlenstraße 2, 49393 Lohne

Forschungsfragen der Erziehungswissenschaft

Diskussion zu neuen Erkenntnissen

➔ wbv.de/ebibl

Der Band zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Dieter Nittel gibt einen Überblick über seine Forschung in Pädagogik, lebenslangem Lernen, Beratung sowie Lernen und Lehren mit Medien.

Alle Beiträge wurden in einem Tandem-Prinzip erstellt: Jede vorgestellte Forschungsfrage wird von einem ehemaligen Promovenden Dieter Nittels und einem prominenten Vertreter aus der Erziehungswissenschaft bearbeitet.



Rainer Brödel, Tobias Nettek, Julia Schütz (Hg.)

Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Forschung & Praxis, 23

2014, 262 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5389-9

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

Handlungsstrategien für Testsituationen

➔ wbv.de/alphabetisierung

Die Dissertation diskutiert den Einsatz von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Die Autorin betrachtet die lernstandsdiagnostische Situation aus der Sicht der Lernenden und analysiert deren Handlungsstrategien.



Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Akzeptanz und Handlungsstrategien

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2015, 327 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5544-2

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de