Kursleitende und die Autonomie der TeilnehmerInnen

Dana Jochim, Erika J. Schimpf

Zusammenfassung

Fokussiert wird das Kursgeschehen in der Alphabetisierungsarbeit aus erwachsenenbildnerischer Perspektive. Auf der Grundlage theoretischen und empirischen Materials wird Autonomie als Lernziel von erwachsenen KursteilnehmerInnen diskutiert und Implikationen für das Kursgeschehen werden herausgearbeitet. Inhalts- und Teilnehmerorientierung sowie die geleistete besondere Beziehungsarbeit erzeugen ein kursimmanentes Spannungsfeld, in dem Autonomie als Selbstbestimmung und Formen der Fremdbestimmung zentrale Aspekte darstellen.

1. Ausgangssituation

Ein allgemein geltendes Ziel von Bildungsarbeit ist die Verwirklichung der Idee von Mündigkeit im Sinne des Zugewinns an Selbstbestimmung und der Ermöglichung von Selbstbildung (vgl. Nolda 2008). Insbesondere die Alphabetisierungsarbeit hatte sich während ihrer Konstituierung dieser Maxime verschrieben. Mittlerweile hat sich das Selbstverständnis von der vordergründig anvisierten Emanzipation und Befreiung (in Anlehnung an Paolo Freire) über die Idee der sozialen Teilhabe hin zur verstärkt hervorgehobenen wirtschaftlichen Notwendigkeit von Grundbildung verschoben (vgl. Hubertus/Nickel 2006). Als primäre Ziele der pädagogischen Arbeit gelten nach wie vor die „Stärkung des Selbstkonzepts (der Betroffenen, d. Verf.) und des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten“ (ebd., S. 725). Der Ausgangspunkt der pädagogischen Bemühungen ist somit ein psychosozial defizitär konstruierter Adressat, der aufgrund ungünstiger (lern-)biographischer Erfahrungen eines besonders arrangierten „Schonraums Alphabetisierungskurs“ (ebd., S. 726) bedarf, um nicht nur den Prozess des Schriftspracherwerbs erneut aufzunehmen und zu durchlaufen, sondern auch um emotional stabilisiert¹ und in einem gewissen Sinne nachsozialisiert bzw. nacherzogen zu werden (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006).

2. Kursleitende aus Sicht der Erwachsenenbildungstheorie

Das besondere Kurskonzept und -geschehen in Alphabetisierungskursen nun in den Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen rückend, stehen wir vor der weiteren Herausforderung, dieses mittels (erwachsenenbildungs-)theoretischer Zugänge näher zu

beleuchten. Denn die eingangs genannten Aufgaben der pädagogischen Arbeit in Alphabetisierungskursen markieren den sich in einer Grauzone zwischen Beratung, Therapie und Bildung befindenden Handlungsbereich von Kursleitenden. Beraten und Unterrichten gelten neben dem Organisieren grundsätzlich als die beiden Kernkompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999). Die Gewichtung dieser Kompetenzen korrespondiert mit dem Berufsrollenprofil, das der jeweilige Erwachsenenbildner inne hat. Der Schwerpunkt der auf der mikrodidaktischen Ebene tätigen haupt- oder nebenberuflichen ErwachsenenbildnerInnen liegt im gekonnten Arrangieren einer adressatengerechten Lernumgebung sowie der Begleitung des Lernprozesses im direkten Teilnehmendenkontakt. Eine wesentliche Herausforderung ist hierbei die professionelle Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen Inhalts- und Teilnehmendenorientierung. Eingedenk des Prinzips der Teilnehmendenorientierung werden beim Aufbau kursinterner Strukturen individuelle Lernmotivationen und Bildungsinteressen der Kursteilnehmenden berücksichtigt. Für die Kursleitenden bedeutet dies, einer heterogenen Anforderungsstruktur und im Fall der Alphabetisierungsarbeit einer besonderen Lagerung der Inhalts- und Teilnehmerorientierung gerecht zu werden, die in vielen Fällen von ausgeprägter Beziehungsarbeit gekennzeichnet ist. Diese ist nicht frei von Paradoxien, die professionelles Handeln auszeichnen und changiert zwischen der Selbsteinschränkung des beruflichen Mandats auf einen funktional spezifischen Zuständigkeitsbereich, „sich selbst als Lernhelfer und nicht als ‚Lebenshelfer‘, als Berater in Weiterbildungsfragen und nicht als Berater in allen Lebenslagen“ (Nittel 2000, S. 82) wahrzunehmen und dem Aufbau einer ausreichend diffusen Arbeitsbeziehung, in der ErwachsenenbildnerInnen ihre ganze Persönlichkeit einbringen und „der Teilnehmer andererseits als ‚ganzer Mensch‘ in Erscheinung tritt.“ (ebd., S. 83). Letzteres wird im Kursgeschehen in der Alphabetisierungsarbeit zu einem spezifischen Charakteristikum der Kursleitenden- und Teilnehmendeninteraktion. Der Umgang mit Nähe und Distanz, als ein zu klärender Aspekt in einer professionellen pädagogischen Beziehung, beinhaltet die bewusste Selbstpositionierung im Gefüge (berufsethischer Fragestellungen um die Themen Versprechen, Vertrauen, Verantwortung, Macht und Abhängigkeit (vgl. Peters 2010). Die besondere Bedeutung dieser Aspekte für die Alphabetisierungsarbeit ergibt sich aus der oftmals sehr engen Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden, die häufig mit einer hohen persönlichen Aufopferungsbereitschaft und großer Fürsorge der Lehrenden einhergeht.

3. Kursleitende aus Sicht der TeilnehmerInnen

Danach befragt, was einen guten Kursleitenden ausmache, geben Teilnehmende in Alphabetisierungskursen u. a. an, „den Lernenden Ängste nehmen und Zuversicht vermitteln, zum Beispiel mit den Worten ‚Du kannst es schaffen!‘“, „jemanden, der im Unterricht fehlt, anrufen, sich also Gedanken machen“, „auch eine Stütze im Privatleben sein und bereit sein, jemanden zu begleiten“, „ein Freund des Lernenden zu sein“ (Scholz 2007, S. 181). Diese Aussagen lassen sich in ähnlicher Form auch im aktuell erhobenen Datenmaterial des Forschungsprojekts „Qualitative Biographiestudie“ wiederfinden.² Im Zentrum dieser Studie stehen Fragen zu den Lebensumstän-

den aktueller und ehemaliger Kursteilnehmenden. Mittels narrativer Interviews sollen dabei insbesondere die subjektiven Deutungen der (ehemaligen) Teilnehmenden, bezogen auf ihre aktuelle Lebenssituation, biographische Entwicklung und die Rolle, die sie dem Kurs dabei zumessen, rekonstruiert werden. Unsere Überlegungen zu Kursleitenden stützen sich also zum einen auf die Aussagen der InterviewpartnerInnen, zum anderen auf eigene Beobachtungen, die wir während der Feldphase machen konnten, etwa bei Hospitationen in Kursen oder in Gesprächen mit Kursleitenden. Auch wenn diese ethnographischen Daten nicht systematisch erhoben werden, sind sie dennoch Bestandteil des Forschungsprozesses und werden in Interviewprotokollen und Forschungstagebüchern dokumentiert und sowohl innerhalb des Projekts als auch projektübergreifend diskutiert. Dabei hat sich gezeigt, welche bedeutende Rolle Kursleitende oft über das Kursgeschehen hinaus für die Lebensbewältigung spielen, die sich vor allem daraus ergibt, dass mit dem Ausbau der Schriftsprachkompetenz implizit oder explizit ein genereller Abbau von Unsicherheit und/oder eine generelle Zunahme an Unabhängigkeit antizipiert wird. Die Loslösung aus der Abhängigkeit von Personen, die Schriftliches für sie erledigen müssen und damit der Wunsch nach größerer persönlicher Autonomie, stellt häufig den Grund für den Kursbesuch dar. Die erhobenen Daten zeigen, wie es zu der paradoxen Situation kommen kann, dass die Teilnehmenden zwar über einen empfundenen Zuwachs an Autonomie berichten, den sie auf den Kurs bzw. die KursleiterIn zurückführen, andererseits aber die Gefahr sichtbar wird, dass sie in eine neue Abhängigkeit zum Kursleitenden geraten. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass Kursleitende sich in der Elternrolle gegenüber ihren Teilnehmenden wahrnehmen und diese „beschützen“ wollen. Diese berufsethisch kritisch zu betrachtende Haltung scheint jedoch für Kursteilnehmende weniger bedeutsam bzw. problematisch zu sein, denn sie äußern sich überwiegend positiv über „ihre“ Kursleitenden und fühlen sich ihnen in besonderer Weise verbunden.

Es ergeben sich also auf den ersten Blick Widersprüche zwischen dem KursleiterInnenbild, das auf den Beschreibungen und subjektiven Deutungen der Teilnehmenden basiert und der Wahrnehmung von außen. Daher stellt sich die Frage, wie solche Diskrepanzen erklärt werden können: Warum empfinden Teilnehmende sogar jene Verhaltensweisen von Kursleitenden als unterstützende Autonomieförderung, die wir aufgrund der Interviewaussagen und unserer eigenen Beobachtungen als kritisch bis grenzüberschreitend einstufen würden?

Gerade entlang dieser vermeintlichen Brüche zeigt sich aber auch, dass Autonomie als Selbstbestimmung und Formen der Fremdbestimmung keine sich gegenüberliegenden Pole darstellen und klar voneinander abgrenzbar wären. Vielmehr wird hier auf ein den Alphabetisierungskursen immanentes Spannungsfeld verwiesen. Um dieses Spannungsfeld näher zu betrachten und dadurch das Kursgeschehen in einen übergeordneten strukturellen Zusammenhang bringen zu können, stellt Foucaults Konzept der *Pastoralmacht* einen interessanten Ansatz dar.

Exkurs: Foucaults Konzept der Pastoralmacht

Das Konzept der Pastoralmacht geht aus Foucaults Untersuchungen zur Genealogie des modernen Staates von der griechischen Antike bis in die Gegenwart hervor, in

denen er die jeweiligen Regierungskonzepte und die ihnen innewohnenden Machtverhältnisse analysiert. Der Begriff der Regierung bleibt dabei aber nicht auf das politische System beschränkt, sondern umfasst allgemeiner jegliche Formen der Führung von Menschen, die von der „Regierung des Selbst“ bis zur „Regierung der Anderen“ reichen. Das Spezifische der Pastoralmacht liegt nach Foucault darin, dass sie sich nicht auf die Regierung eines bestimmten Territoriums und den dort lebenden Menschen bezieht (wie etwa in der griechischen Polis), sondern „einen spezifischen Modus der Führung von Einzelexistenzen etabliert“ (Opitz 2004, S. 68). Im Zentrum seiner Untersuchungen stehen dabei Fragen nach Machtverhältnissen, wobei der Begriff bereits darauf verweist, dass Foucaults Machtkonzept einen relationalen Charakter besitzt, und er Macht als etwas versteht, das zwar ausgeübt, nicht aber besessen werden kann. Ohne die Existenz repressiver Formen der Machtausübung zu leugnen, versteht Foucault Machtverhältnisse als „Möglichkeitsfeld“ (Foucault 1987, S. 256), in dem ein Handeln auf Handlungen stattfindet.³

Die Machtausübung im christlichen Pastorat zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass in der Beziehung zwischen Hirte (Pastor) und Herde (Gemeinde) eine Form der Führung von Menschen hervorgebracht wird, die auf die „Regierung der Seelen“ (Lemke 2003, S. 153) abzielt. In Foucaults Analyse stehen jedoch nicht die religiösen Inhalte im Vordergrund, sondern die spezifischen Techniken, die es dem Hirten ermöglichen, sowohl die gesamte Herde als auch jedes einzelne Individuum darin zu lenken. Dazu dienen insbesondere die drei wesentlichen Elemente des christlichen Pastorats: Heil, Gesetz und Wahrheit.

4. Kursleitende als Hirten?

Das Bild des Hirten und seiner Herde erscheint geeignet, um nun wieder einen Bogen zu den Alphabetisierungskursen zu schlagen, zeichnet sich doch die im christlichen Sinne verstandene Herde als Gruppe „verstreuter Individuen“ (Lemke 2003, S. 154) aus, die sich erst durch die Anwesenheit und die Handlungen des Hirten überhaupt als Gemeinde formieren kann. Bezogen auf den Kurs hieße das also, dass der Kursleitende die zentrale Funktion dabei einnimmt, aus Personen, die aus jeweils spezifischen Gründen einen Alphabetisierungskurs besuchen, eine Gruppe werden zu lassen. Dafür sprechen auch die Aussagen unserer InterviewpartnerInnen: Die Beziehung zur Kursleitenden prägt die Wahrnehmung des Kurses als sozialen Ort stärker als das Verhältnis zu anderen TeilnehmerInnen. Während in den Interviews die Kursleitende meistens von selbst als wichtige Bezugsperson thematisiert wird, werden Aussagen zu den Mit-Lernenden oft erst auf Nachfrage getätigt. Die anderen TeilnehmerInnen scheinen aber weniger als Individuen, denn als Gruppe von Bedeutung zu sein, die gemeinsame Schwierigkeiten und Erfahrungen teilt und die eine Vergleichsfolie für die eigenen Lese- und Schreibkompetenzen bietet. Diese Funktionen beziehen sich auf die Gruppe als Gesamtheit und werden auch dann erfüllt, wenn einzelne Mitglieder ausgetauscht werden, also den Kurs verlassen oder neu hinzukommen. Das bedeutet nun nicht, dass Lernende untereinander keine engeren Beziehungen aufbauen könnten, jedoch besteht der qualitative Unterschied zur Beziehung

zur Kursleitenden gerade darin, dass diese sich außerhalb der Gruppe der LernerInnen befindet. Nicht das Gemeinsame, sondern die Differenz bestimmt dieses Verhältnis. Aus Sicht der Teilnehmenden verfügt die Lehrende einerseits über das Wissen und Können, das sie sich erst noch aneignen müssen und ist andererseits die Person, durch deren Handeln ihnen diese Aneignung ermöglicht werden soll.

Wie bereits erwähnt, ist bei den Teilnehmenden das Erlernen der Schriftsprache häufig mit dem Wunsch nach Autonomieerweiterung verbunden. Durch diese Kopplung wird seitens der TeilnehmerInnen von KursleiterInnen als Hirten nicht nur die Hinführung zur Schrift, sondern auch die Hinführung zur Autonomie erwartet. Das dem Alphabetisierungsdiskurs innewohnende Versprechen der Autonomie kann zumindest insofern mit dem christlichen Heilsversprechen gleichgesetzt werden, als beide diffus genug sind, um universelle und individuelle Wirkungsmacht zu entfalten. Darüber hinaus spiegelt sich in einigen Interviewaussagen die gesellschaftliche Erwartungshaltung einer autonomen Lebensführung als gelungene Lebensführung wider, die eher abstrakt als mit konkreten Inhalten besetzt zu sein scheint (etwa dann, wenn auf die Frage, warum der Kurs besucht wird, die Antwort lautet „Man muss ja was lernen“). Was bedeutet das nun für die KursleiterInnen? Sie müssen sich bewusst machen, welche Autorität sie allein aufgrund der Zuschreibung besitzen, den Weg zum „Heil“ aufzeigen zu können. Zudem kann der Autonomiebegriff der Kursleitenden inhaltlich anders gefasst sein, als derjenige der jeweiligen TeilnehmerInnen. Der Versuch, die Autonomie eines Anderen nach der eigenen Vorstellung zu fördern, könnte ins Gegenteil umschlagen und subjektive Autonomie einschränken. Der gutgemeinte Ratschlag des Kursleitenden kann beim Empfänger mitunter also nicht als eine von mehreren Optionen, sondern als die einzig richtige Alternative verstanden werden. Auch die Ausübung von (institutionellem) Zwang (z. B. auf TeilnehmerInnen, die im Rahmen von Maßnahmen zur Wiedereingliederung in die Erwerbsarbeit an einem Kurs teilnehmen müssen), wird durch den „Imperativ des Heils“ (Lemke 2003, S. 154), also der Erlangung von Autonomie in Verbindung mit Beschäftigungsfähigkeit, legitimiert. Die Kursteilnahme würde dann aber zunächst als Begrenzung der individuellen Autonomie erlebt werden.

Ganz klar muss gesagt werden, dass aus unserem Datenmaterial nicht hervorgeht, dass die Befragten in Bezug auf das Lernen im Kurs Zwang empfinden. Dennoch gibt es aber Hinweise dafür, dass sich aus der Kurssituation und der besonderen Beziehung zum Kursleitenden für die Teilnehmenden eine „subtile Ökonomie von Sünden und Verdiensten“ (ebd., S.154) ergeben kann. Das heißt, die Einschätzung des Kursleitenden, was „richtig“ oder „falsch“ sei auf dem Weg des Schriftspracherwerbs und damit verbunden zu einer autonomen Lebensführung, besitzt für die Lernenden eine ausschlaggebende Bedeutung. In der Hirten-Herden-Metapher entspreche dies dem Element des Gesetzes.

Selbstverständlich ist es Aufgabe der Kursleitenden, Lernstrategien, die sie für geeignet halten, den überwiegend sehr lernerfahrenen TeilnehmerInnen aufzuzeigen. Problematisch wird es dann, wenn den Teilnehmenden zugleich eine Unerfahrenheit in Lebensfragen unterstellt wird und von KursleiterInnen „Einschätzungs- und Bewertungsstrategie(n)“ (ebd.) etabliert werden, die sich nicht nur auf konkrete Lern-

handlungen richten, sondern auf „Gedanken, Willen, Wünsche, Begierden“ (ebd.) Einfluss nehmen sollen, um sie zu korrigieren oder zu steuern. Wenn ein Kursleiter den TeilnehmerInnen bestimmte Polit-Talkshows „ans Herz legt“ mag das ein harmloses Beispiel sein. Doch wenn Lernende, die öffentlich auftreten, als Hauptmotiv dafür Dankbarkeit gegenüber der Kursleitung nennen, stellt sich schon die Frage nach der Autonomie der Entscheidung. Entlang dieser Bandbreite lassen sich in den vorliegenden Interviews immer wieder Aussagen von TeilnehmerInnen finden, die von Einschätzungen oder Meinungen der KursleiterInnen oder normativen Ansprüchen des Alphabetisierungsdiskurses durchdrungen scheinen. Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung lassen sich keine eindeutigen Grenzen ziehen. Die Steuerung, die aus dem Zusammenspiel von Selbst- und Fremdführung erfolgt, beruht gerade nicht auf Zwang, sondern auf der Autorität, die mit der Rolle der Kursleiterin verbunden ist. Eng verknüpft ist damit die Wahrheit als drittes Element der christlichen Pastoralmacht, die in Form des Geständnisses, als Freilegung des Inneren, eine „dauernde Selbstprüfung“ (Lemke 2003, S. 155) voraussetzt. Für die TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen würde das also bedeuten, dass die Offenbarung im Kurs als funktionaler Analphabet zugleich die Selbstreflexion über die Gründe dafür erforderlich macht. Im weiteren Verlauf des Kurses würde dann die Selbstprüfung entlang der im Kurs etablierten Einschätzungs- und Bewertungsstrategien vollzogen, die eben auch über den Kursraum hinaus wirkungsmächtig sind.

5. Abschließende Überlegungen

Nach Betrachtungen der Rolle und Funktion von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung und einer kurzen Beschreibung der Wahrnehmung von KursleiterInnen durch Teilnehmende von Alphabetisierungskursen, haben wir unter Bezugnahme auf das Konzept der Pastoralmacht versucht, die Widersprüche zu beschreiben, die sich aus der programmatischen Zielvorgabe der Autonomieförderung ergeben. Abschließen möchten wir nun mit einigen Überlegungen dazu, was es bedeutet, Teilnehmende von Alphabetisierungskursen als Erwachsene zu adressieren.

Die grundsätzliche empirische Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis der Alphabetisierung führt uns dabei die nach wie vor existierende Lücke vor Augen, die in der empirischen Bestimmung des Erwachsenen in der Erwachsenenbildung (vgl. Nittel 2003) vorherrscht. Die mangelnde definitorische Festlegung wirkt sich dabei auf professionelles Wissen und Handeln von Berufsakteuren im Alphabetisierungsbereich aus und wirft folgende Fragen auf: Was kennzeichnet „den Erwachsenen“ als erwachsenes Subjekt (auch im Verhältnis zu Bildungsangeboten), wenn aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen „das Bild des Erwachsenen als Inkarnation des kompetenten, fertigen, vollständig qualifizierten und reifen Menschen obsolet geworden ist (...)“ (ebd., S. 74)? Wie gestaltet sich professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln bzw. wo verläuft dessen Grenze, wenn die Adressaten pädagogischer Bemühungen, hier funktionale AnalphabetInnen, vordergründig „in einem prekären Erwachsenenstatus wahrgenommen (werden, Anm. d. Verf.), denen man – eher subtil als offen ausgesprochen – autonomes Handeln im Grunde genommen abspricht

und die daher jeder Zeit pädagogisch adressiert werden dürfen (...)“ (Egloff 2007, S. 71)? Wie können Lernarrangements unter Einbezug erwachsenenbildnerischer Prinzipien gestaltet werden, wenn Autonomie nicht nur anvisiertes Lernziel, sondern in gradueller Ausgestaltung auch Bedingung des Lernens im Erwachsenenalter ist (vgl. Arnold 2005)?

Eine mögliche Annäherung an o.g. Fragestellungen könnte durch die Anerkennung einer zumindest relativen Autonomie der erwachsenenbildnerisch Adressierten erfolgen. Es würde den Blick für Phänomene im Aneignungsprozess von Bildungsangeboten auf Seiten der Lernenden öffnen und auf Seiten der Lehrenden könnte die Ausgestaltung autonomiefördernder professioneller Formen fokussiert werden sowie der professionelle Umgang mit der Paradoxie, dass „man (...) niemanden zur Autonomie „führen“ (kann, Anm. d. Verf.), ohne dabei zugleich gegen das Prinzip derselben zu verstoßen (...)“ (Arnold 2005, S. 38).

Durch die Betrachtung der Kurssituation auf der Folie der Pastoralmacht sollte das enge Zusammenspiel von Fremd- und Selbststeuerung deutlich gemacht werden, das (nicht nur) Alphabetisierungskurse und insbesondere das Verhältnis zwischen Kursleiter/in und TeilnehmerInnen bestimmt. Die dabei eingenommene theoretische Perspektive ist strukturell auf das Kursgeschehen gerichtet und zeigt Schwierigkeiten und Uneindeutigkeiten auf, die mit der Zielsetzung der Autonomieerhöhung in Alphabetisierungskursen einhergehen. Dadurch bestehen für Kursleitende besondere Herausforderungen an Wissen und Können, um mit den an sie gerichteten ambivalenten Erwartungen professionell umgehen zu können. Teilnehmende formulieren offen sowie verdeckt bestimmte Ansprüche an die Kursleitenden: Zum einen, die Schriftsprache zu erlernen, zum anderen scheint auch der Wunsch vorhanden zu sein, Hilfestellung zu erhalten, um sich in subjektiv bedeutsamen Lebensbereichen neu auszurichten. Das Ausmaß der Hilfestellung wird zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden individuell ausgehandelt und reicht von kurzen, entlastenden Gesprächen im Rahmen des Kurses bis hin zur direkten Intervention im Lebensalltag der TeilnehmerInnen. An dieser Stelle drängen sich zunehmend Fragestellungen auf, die einer tiefergehenden Bearbeitung ethischer Aspekte von Erwachsenenbildungshandeln bedürfen und darüber hinaus die Aktualisierung professionstheoretischer Reflexionen um die Möglichkeit und Grenzen der erwachsenenbildnerischen Disziplin im Alphabetisierungsbereich. Ferner eröffnet die tiefer gehende Auseinandersetzung mit der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten die Chance, die grundsätzliche Thematik der pädagogischen Definition des „Erwachsenen“ verstärkt im erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurs aufzunehmen, um diese vor dem Hintergrund normativer Bilder über den Erwachsenen zu durchleuchten und gängige Definitionen (auch von Professionellen) zu hinterfragen.

Anmerkungen

- 1 Egloff (1997) zeigt in ihrer Studie „Biographische Muster ‚funktionaler Analphabeten‘“ auf, dass Betroffene auch ein durchaus positives Selbstwertgefühl haben und der Fakt

- mangelnder Schriftsprachkompetenz nicht zwingend erbrachte Leistungen in anderen Bereichen des Lebens überdeckt.
- 2 Das Projekt „Qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation (ehemaliger) TeilnehmerInnen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“ ist Teil des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen/Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“, an dem neben der Universität Frankfurt die HU Berlin, die Universität Hamburg, die Universität Hannover, der Deutsche Volkshochschulverbund sowie TNS Infratest beteiligt sind.
 - 3 Aufgrund des Umfangs des Artikels kann die Darstellung von Foucaults Macht- bzw. Regierungsbegriff nur stark verkürzt erfolgen. Ohne der Komplexität beider Kategorien ausreichend Rechnung tragen zu können, soll aber mit dem Konzept der Pastoralmacht eine Möglichkeit vorgestellt werden, das Kursgeschehen auf einer nicht-subjektiven Ebene zu betrachten (vgl. dazu ausführlich Lemke 2003).

Literatur

- Arnold, R. (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 37-46
- Egloff, B. (2007): Biographieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 70-81
- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main, S. 243-261
- Hubertus, P./Nickel, S. (2006): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P. (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn, S. 719-728
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Hamburg
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 71-93
- Nolda, S. (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt Opitz, S. (2004): Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg
- Peters, R. (2010): Professionalität und Handlungsethos – am Beispiel von Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 25.-27. September 2008 an der FU Berlin. Baltmannsweiler, S. 74-85
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart
- Scholz, A. (2007): Erwachsene lernen Lesen und Schreiben. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V./Knabe, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Band 1. Münster, S. 180-183