

Hessische Blätter für Volksbildung

Grundbildung

Grundbildung

2 | 2014



Grundbildung

Mehr als Lesen und Schreiben

Grundbildung ist mehr als Lesen und Schreiben, dazu gehört auch ökonomisches Handeln. Aber wie können Erwachsene als Zielgruppe erreicht und was muss dort geleistet werden? Der Band dokumentiert Ergebnisse und Tipps einer BMBF-Forschungswerkstatt.



Birgit Weber, Iris van Eik, Petra Maier (Hg.)

Ökonomische Grund- bildung für Erwachsene

**Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen,
Akteure und Angebote – Ergebnisse einer
Forschungswerkstatt**

2013, 78 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5195-6

Auch als E-Book erhältlich

Versandkostenfrei
bestellen
im wbv-Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



Thema | Grundbildung

	Editorial	
<i>Birte Egloff</i>	Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	103
	Erziehungswissenschaftliche Grundlagen	
<i>Rudolf Tippelt, Johanna Gebrande</i>	PIAAC und die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft	107
<i>Anke Grotluschen, Wiebke Riekmann, Klaus Buddeberg</i>	Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld	116
<i>Ulrich Steuten</i>	Literalität und Stigma	125
<i>Ewelina Mania, Monika Tröster</i>	Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht	136
	Positionen	
<i>Steffi Rohling, Dirk Wolk-Pöhlmann</i>	Grundbildung für alle!? Was wir von der Zielgruppe her leisten müssten versus Was wir von Förderlogiken her leisten können – Ansprüche und Realitäten	146
<i>Peter Hubertus</i>	Vom Bündnis über die Strategie zur Nationalen Dekade – Aktivitäten zur Alphabetisierung und Grundbildung	150

Service

Berichte – Hinweise	156
Personalia	183
Rezensionen	189
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 64. Jg. 2014 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Dr. Birte Egloff

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2014 Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

hbv 2/2014 Grundbildung

hbv 3/2014 Schule und Erwachsenenbildung

hbv 4/2014 Bildung und Bilder

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2014 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_02/2014

ISBN 978-3-7639-5336-3

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1402W

Editorial

Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Birte Egloff

Knapp zwei Jahre sind nach dem Ende des mit 30 Millionen Euro ausgestatteten BMBF-Förderschwerpunktes des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Thema „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ vergangen. Gefördert wurden darin über 100 Projekte (zusammengefasst in 25 Projektverbünden) in den Bereichen der Grundlagenforschung sowie der praxisorientierten Forschung und Entwicklung. Die Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen fanden Eingang in eine Fülle an neuer Literatur, sowohl in Form von Praxisempfehlungen als auch in Form von erziehungswissenschaftlichen Einzel-Publikationen und Reihen.

Über einen Zeitraum von fünf Jahren, von 2007 bis 2012, schienen Alphabetisierung und Grundbildung bildungspolitisch, pädagogisch wie erziehungswissenschaftlich höchst relevante Themen zu sein. Auch die Hessischen Blätter für Volksbildung haben das Thema im Jahr 2010 aufgegriffen und ihm ein Schwerpunktheft gewidmet (Heft 3/2010 „Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe“).

Was hat sich seitdem im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung getan? Steht das Thema nach wie vor auf der bildungspolitischen Agenda? Inwiefern wissen wir heute mehr über die Zielgruppe „funktionale Analphabet/innen“? Wie hat sich die Praxis der Grundbildungsarbeit, etwa an Volkshochschulen, weiterentwickelt? Wie sind Wissenschaft, Forschung und Politik miteinander vernetzt? Was ist langfristig geplant, um Nachhaltigkeit in diesem Feld der Erwachsenenbildung zu sichern? Oder ist das eingetreten, was Kritiker schon 2008 befürchteten? Dass es sich um ein eher kurzes Strohfeuer handelt, das nach Ende des Förderschwerpunktes wieder erlischt und mehr offene Fragen und Probleme als Antworten und Lösungen hinterlässt?

Einige grundlegende Entwicklungen lassen sich festhalten:

- Mit der Leo.-Studie liegen zum ersten Mal verlässliche Daten über das Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland und somit über den Grundbildungsbedarf vor: demnach kann man von gut 7,5 Millionen erwachsenen Menschen ausgehen, die unterhalb des α -Levels 4 liegen, also nicht ausreichend lesen und schreiben können. Damit ist die bislang kommunizierte Schätzung von 4 Mil-

tionen weit übertroffen. Die inzwischen vorliegende PIAAC-Studie bescheinigt den Erwachsenen in Deutschland ebenfalls erhebliche Lücken in der Lesekompetenz und stellt damit eine weitere bevölkerungsdiagnostische Studie dar, die aufhören lässt. Zu fragen wäre nun, welche Schlussfolgerungen sich aus diesen Zahlen ziehen lassen. Dabei wäre es wichtig, diese nicht nur bildungspolitisch zu instrumentalisieren, sondern – aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive – darüber nachzudenken, welche weiteren Forschungsfragen diese nach sich ziehen könnten bzw. welcher pädagogische Handlungsbedarf sich daraus ableiten lässt.

- Allgemein lässt sich eine Verschiebung von der Thematik des „funktionalen Analphabetismus“ hin zum Thema „Grundbildung“ beobachten. Während der erste Begriff überwiegend auf Lesen und Schreiben bezogen ist, ist Grundbildung (oder Basisbildung) weiter gefasst und beinhaltet all jene konkreten Anforderungen, die zur Teilhabe an einer Gesellschaft vorausgesetzt werden. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen geht es dabei z. B. auch um grundlegende Kenntnisse im Bereich von Fremdsprachen (z. B. Englisch), von (digitalen) Informations- und Kommunikationstechnologien (informationstechnische Grundbildung bzw. digital literacy), von Gesundheit und Ernährung (health bzw. food literacy) sowie Finanzen und Ökonomie (financial literacy bzw. ökonomische Grundbildung). Selbst im Bereich der Religion und der Politik finden sich inzwischen die Begriffe der religiösen bzw. politischen Grundbildung und spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis Grundbildung und Allgemeinbildung zueinander stehen. Während diese Frage im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bereits seit längerem diskutiert wird (so widmete die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft bereits 2004 dieser Frage einen Schwerpunkt), scheint dies in der Erwachsenenbildung selbst eher noch ein randständiges Thema zu sein.
- Im Sinne der Vernetzung hat das BMBF gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz im Jahr 2011 die „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ ins Leben gerufen, der sich weitere gesellschaftliche Gruppen bzw. wichtige Akteure im Feld der Erwachsenenbildung angeschlossen haben, so etwa der Deutsche Volkshochschul-Verband, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Bundesagentur für Arbeit. Sie alle verpflichten sich für den Zeitraum von 2012-2016, die Zahl der Menschen mit unzureichender Grundbildung mittels konkreter Maßnahmen zu reduzieren.
- Das BMBF hat den weiteren Forschungsbedarf im Bereich der Grundbildung erkannt und dem ersten Förderschwerpunkt einen zweiten unter dem Titel „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ folgen lassen, der für die Jahre 2012-2015 mit dem thematischen Fokus auf Arbeitsplatz/Arbeitswelt Projekte und Entwicklungen im Sinne der nationalen Strategie voranbringen soll und immerhin 20 Millionen Euro umfasst. Dies lässt sich durchaus als Anzeichen dafür deuten, dass das Thema Grundbildung zum festen Bestandteil von Forschung, Praxis und Politik geworden ist und an einer Vernetzung der verschiedenen Akteure verstärkt gearbeitet wird.

Das vorliegende Heft der Hessischen Blätter greift einige der genannten Aspekte auf. Die Beiträge ziehen dabei insofern eine Art Bilanz, als sie einerseits rückblickend und vor dem Hintergrund zentraler Erkenntnisse aus dem Förderschwerpunkt danach fragen, was denn die intensive Forschungs- und Praxisarbeit bisher erreicht hat; andererseits nehmen sie prospektiv in den Blick, was künftig noch geleistet werden muss, um das Thema Grundbildung dauerhaft in der Erwachsenenbildung (Wissenschaft wie Praxis) zu platzieren und neue Verbünde und Partnerschaften herzustellen.

Das Schwerpunktheft beginnt mit einem Beitrag von *Rudolf Tippelt* und *Johanna Gebrande*, die sich mit einigen zentralen Ergebnissen der im Herbst 2013 veröffentlichten PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) befassen und diese insbesondere in den Kategorien Alter, Geschlecht, soziale Herkunft und Bildung mit Blick auf die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft diskutieren. Ihre These dabei ist, dass Kompetenzmessungen dieser Art durchaus neue Erkenntnisse für die Erwachsenenbildung liefern können und zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine „inklusive Erwachsenenbildungsforschung“ bieten, die aufzugreifen eine zentrale Herausforderung für die Erwachsenenbildung darstelle.

Anke Grotlüschen, *Wiebke Riekmann* und *Klaus Buddeberg* nehmen in ihrem Artikel Bezug auf die leo-Studie, die nicht nur wichtige Erkenntnisse zur Zielgruppe der „funktionalen Analphabeten“ geliefert hat und dabei auch einige Vorurteile, etwa was Arbeit, Familienstand bzw. Lebenssituation allgemein angeht, widerlegt hat, sondern die auch in der Bildungspolitik wie in der Öffentlichkeit breit rezipiert wurde. Die Autor/innen fragen, was von der erhöhten Aufmerksamkeit bleibt und was zukünftige Aufgaben für pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung sein könnten. Als nach wie vor zentrales Problem machen sie die Frage nach der Erreichbarkeit der Zielgruppe aus. Verstärkt werden müssten – so ihr Fazit – Bemühungen, das soziale, oft „mitwissende“ Umfeld in den Fokus der Aufmerksamkeit sowohl von Forschung als auch von Bildungspraxis zu rücken.

In eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten tritt *Ulrich Steuten* in seinem Beitrag „Literalität und Stigma“. Unter Rückgriff auf Erving Goffmans Stigmatheorie problematisiert er vor allem den immer noch gebräuchlichen Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“, der ihm angesichts der Vielfalt literaler Praktiken, wie sie inzwischen auch in zahlreichen Studien aufgezeigt wurden, als die Zielgruppe in höchstem Maße diskreditierend und stigmatisierend erscheint und auch zahlreiche Probleme nach sich zieht. Zwar bescheinigt er den Alphabetisierungs- und Grundbildungsforscher/innen durchaus ein Bewusstsein, was diese Begriffsproblematik angehe, dennoch sind – aus seiner Sicht – Bemühungen um andere, weniger stigmatisierende Begriffe bislang erfolglos geblieben.

Ewelina Mania und *Monika Tröster* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit einem im Rahmen des zweiten Förderschwerpunkts laufenden Projekt, das sich mit „financial literacy“ als einem erziehungswissenschaftlich noch wenig diskutierten Thema befasst. Die Autorinnen fragen nicht nur nach der Relevanz finanzieller Grundbildung, sondern auch danach, wie ein Kompetenzmodell zur finanziellen Grundbildung konzeptualisiert werden kann, welches dann auch Ausgangspunkt zur Entwicklung von Lernangeboten sowie zur Sensibilisierung von Multiplikator/innen sein soll.

Das Schwerpunktthema Grundbildung wird mit zwei Stellungnahmen aus der Erwachsenenbildungspraxis bzw. der Verbandsarbeit abgeschlossen. Anknüpfend an den 2009 in der DIE-Zeitschrift erschienen „Zwischenruf“ mit dem Titel „30 Millionen für 4 Millionen – und dann?“ von *Steffi Rohling*, Verbandsdirektorin des Landesverbandes der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V. stellt sie nun, in einer Art kritischen Rückblick auf den Förderschwerpunkt gemeinsam mit ihrem Kollegen *Dirk Wolk-Pöhlmann* die Frage nach der Passung von Forschungsförderung und tatsächlichen Grundbildungsbedarfen.

Peter Hubertus vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. zeigt noch einmal kommentierend die wesentlichen Stationen der Aktivitäten zu Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland auf, die nun zu einer Nationalen Strategie geführt haben, in der Verbände, Sozialpartner und (Bildungs-)Politik sich zu gemeinsamen Zielen im Hinblick auf Grundbildung verpflichtet haben.

PIAAC und die Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft

Rudolf Tippelt, Johanna Gebrande

Zusammenfassung

Nach einer kurzen Einführung in das PIAAC Untersuchungsprogramm werden anhand zentraler Ergebnisse Herausforderungen und Folgen für die Erwachsenenbildungswissenschaft formuliert. Dabei werden unterschiedliche Zielgruppen nach Alter, Geschlecht, Bildung und sozialer Herkunft in den Blick genommen, bevor am Ende auch die Relevanz der Steuerungsinstanzen für Wissenschaft und Forschung beleuchtet werden.

Kompetenzverständnis und methodisches Design der PIAAC Studie

Einleitend ist bereits festzuhalten, dass sich der Kompetenzbegriff von PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) und CiLL (Competencies in Later Life) von anderen Kompetenzbegriffen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung unterscheiden: Beispielsweise sind die berufsbezogenen Kompetenzen wie Sozial-, Fach-, Lern-, Personal- oder Handlungskompetenz im betriebspädagogischen und betrieblichen Weiterbildungskontext mit dem Kompetenzverständnis von PIAAC nicht identisch (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Auch die Kompetenzkonzeption des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) hebt Fachkompetenzen und Personale Kompetenzen hervor und folgt einer hierarchisierenden Logik, die mit PIAAC nicht deckungsgleich ist (vgl. Arbeitskreis DQR 2010). Dieser Unterschiedlichkeit muss man sich bewusst sein, wenn im Folgenden die PIAAC Ergebnisse knapp referiert und diskutiert werden.

Konzentriert man sich auf PIAAC, lässt sich festhalten, dass unter Kompetenz die Fähigkeit verstanden wird, in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln, wobei die Anwendung von Wissen, die Benutzung von Werkzeugen sowie kognitive und praktische Strategien und Routinen hohe Bedeutung haben. Der Kompetenzbegriff bei PIAAC und vielleicht noch stärker bei CiLL – durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Tübingen – beinhaltet auch Überzeugungen und Werte (vgl. OECD 2013). Gemessen wird bei PIAAC aber nur ein Ausschnitt möglicher Kompetenzen,

nämlich die Lesekompetenz (assessment of literacy skills), die alltagsmathematische Kompetenz (assessment of numeracy skills) und die technologiebasierte Problemlösekompetenz (assessment of problem solving in a technology rich environment). Dadurch führt PIAAC den Weiterbildungsdiskurs stärker an die in PISA gemessenen Kompetenzen heran, keinesfalls aber löst die neue Kompetenzmessung den Bildungsdiskurs in den Erziehungswissenschaften und der Erwachsenenbildung ab (vgl. Tippelt/Edelmann 2007). Was ist nun der Ausgangspunkt der PIAAC-Studie, was wird konkret unter Kompetenzen verstanden und wie wurden diese gemessen?

Bei der PIAAC-Studie handelt es sich um eine durch die OECD initiierte Studie zur Untersuchung des Kompetenzniveaus von erwachsenen 16- bis 65-Jährigen im internationalen Vergleich. Es haben 24 Länder an dieser Studie – teilweise in mehreren Wellen – teilgenommen. Die zentralen Ziele werden von der OECD folgendermaßen benannt: Es geht darum, aufschlussreiche Erkenntnisse über die Qualifikationen der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zu erhalten und eine empirisch fundierte Grundlage für mögliche politische und soziale Interventionen, insbesondere in Bereichen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, herauszuarbeiten. Die Daten der ersten PIAAC Welle wurden zwischen August 2011 und März 2012 erhoben. In Deutschland wurde die PIAAC-Studie vom Leibniz-Institut GESIS als Gesamtkoordinator durchgeführt. Die Zusammenarbeit bei der empirischen Datenerhebung erfolgte mit TNS Infratest. Die repräsentative Zufallsstichprobe der 16- bis 65-Jährigen wurde aus den Einwohnermeldeamtsregistern gezogen. Die Nettostichprobe betrug letztlich 5465 Probanden. Der Ausschöpfungsgrad der Gesamtbruttostichprobe lag damit bei 55 %, was gelang, weil verschiedene Maßnahmen und Prozeduren implementiert wurden – u. a. ein Incentive von 50 Euro –, um die Datenqualität zu verbessern und die Teilnahmequote zu erhöhen. 129 Interviewende von TNS Infratest begleiteten die Kompetenzmessung und ermöglichten es, über einen Hintergrundfragebogen über die befragte Person einige allgemeine Informationen zur Aus- und Weiterbildung, zur aktuellen Erwerbstätigkeit, zur beruflichen Erfahrung, zur Verwendung der eigenen Fähigkeiten im Arbeitsbereich sowie zu Einstellungen zum Lernen und zu alltagsbezogenen Themen in Erfahrung zu bringen. Bedeutsam war auch die Haltung zur Partizipation im gesellschaftlichen Leben. Im Anschluss an das persönliche Interview erfolgt im zweiten Teil die Kompetenzmessung, wobei 81 % der Probanden am Computer direkt die entsprechenden Testaufgaben lösten. Die übrigen 19 % haben Aufgaben in Papierheften bearbeitet. Dabei wurden die Aufgaben zufällig aus den drei Kompetenzdomänen ausgewählt und im Sinne des adaptiven Testens den Befragten zur Bearbeitung vorgelegt. Durchschnittlich dauerte die Befragung eineinhalb bis zwei Stunden (vgl. Rammstedt 2013).

Für jede Kompetenzdomäne wurde im Vorfeld eine Expertengruppe gebildet, die eine theoretische Konzeption entwickelte, anhand derer die einzelnen Testaufgaben erstellt wurden. Die Aufgaben wurden nach der Item-Response-Theorie skaliert, und ihr Schwierigkeitsgrad kann auf der gleichen Skala abgebildet werden, wie der Kompetenzwert von Personen. Mit dieser Skala können die Ergebnisse vergleichbar und anschaulich dargestellt werden. Für die Lesekompetenz und die mathematische Kompetenz wurden sechs Kompetenzstufen entwickelt (I bis V und unter I), die auf

einem Kontinuum mit dem mittleren Wert von 250 Punkten über die Kompetenz einer bestimmten Gruppe Auskunft geben. Die Stufen I bis IV umfassen jeweils 50 Punkte, unter 176 Punkten wird die Stufe unter I vergeben, über 375 Punkte die Stufe V. Für die Kompetenz des technologiebasierten Problemlösens gibt es vier Stufen (I bis III und unter I), wobei I und II auch jeweils 50 Punkte umfassen. Die Skalenwerte unterhalb von Stufe I sind niedriger als 241 Punkte, Stufe III beginnt bei 341 Punkten.

Für die Lesekompetenz diente das Literacy-Konzept aus den Vorläuferstudien IALS (International Adult Literacy Survey) und ALL (Adult Literacy and Lifeskills) als Ausgangspunkt. Daher wird in PIAAC unter Lesekompetenz die Fähigkeit verstanden, „geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigen Potential zu entfalten“ (Zabal et al. 2013, S. 33). Dabei sind grundlegende Komponenten der Lesekompetenz Worterkennung und -verständnis, um die Sinnhaftigkeit eines Satzes auch zu erfassen und längere Textpassagen flüssig lesen zu können. Letztlich geht es darum, Inhalte tatsächlich zu verstehen.

Auch bei der alltagsmathematischen Kompetenz diente die ALL-Studie als Ausgangspunkt und führte zu folgender Definition: Alltagsmathematische Kompetenz meint, „sich mathematische Informationen und Ideen zugänglich zu machen, diese anzuwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um so mit mathematischen Anforderungen in unterschiedlichen Alltagssituationen Erwachsener umzugehen“ (ebd., S. 47). Dabei wurden die Aufgaben relativ einfach formuliert, um nicht das Sprachverständnis, sondern die alltagsmathematische Kompetenz trennscharf messen zu können.

Das technologiebasierte Problemlösen wurde als solches erstmals in PIAAC beschrieben und erhoben, dabei wurden Konzepte zur Medienkompetenz, zur digital literacy und zum allgemeinen Problemlösen kombiniert (PIAAC Expert Group in PSTRE). Es ist also das Ziel durch „die Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken (...), Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen“ (ebd., S. 61). Dabei geht es unter anderem um das Sortieren und Versenden von Emails, um die Bearbeitung virtueller Formulare und die Beurteilung des Informationsgehalts sowie der Vertrauenswürdigkeit von verschiedenen Internetseiten.¹

Es ist deutlich festzustellen, dass Kompetenzmessungen bei PIAAC – genauso wenig wie bei PISA – keine umfassende Erhebung von Bildung darstellt, wenn man darunter ein kanonisches Orientierungswissen versteht, um sich beispielsweise normativ und evaluativ mit Wirtschaft und Gesellschaft auseinanderzusetzen oder die Welt ästhetisch expressiv zu gestalten. Dies ist auch nicht das intendierte Ziel, vielmehr werden wichtige basale Kompetenzen erhoben, mit denen man sich dann an verschiedenen Lernorten Bildungsinhalte erarbeiten kann. Insofern sind die gemessenen Kompetenzen eine Voraussetzung, um Bildung aufbauen und entwickeln zu können. Diese Klarlegung scheint uns gerade für das Verhältnis von Kompetenzmessung und Erwachsenenbildung sinnvoll.

Im Nachfolgenden sollen nun einige Ableitungen und Konsequenzen für die Erwachsenenbildungswissenschaft in Bezug auf die Ergebnisse der PIAAC-Studie gezogen werden.

Welche Herausforderungen stellen sich durch die Ergebnisse der PIAAC-Studie

Durch PIAAC lassen sich empirisch für verschiedene soziale Gruppen deren Kompetenzstufen, nicht aber die komplexen Prozesse der Kompetenzaneignung, analysieren. Allerdings wird das Wissen in der Erwachsenenbildungswissenschaft durch diese Kompetenzmessung um einen Bereich ergänzt, den es in dieser Form bislang noch nicht gab. Um welche neuen Erkenntnisse geht es konkret?

Bedarf an Grundbildung

Man erfährt zunächst, dass in Deutschland eine mittlere Lesekompetenz von 270 Punkten erreicht wird, das heißt eine durchschnittliche in Deutschland lebende Person hat eine Lesekompetenz der Stufe II. Damit ist sie in der Lage, mit Texten von unterschiedlichem Format mit zunehmender Komplexität umzugehen. Sie kann zwischen relevanten und irrelevanten Informationen unterscheiden sowie Informationen im Text identifizieren, integrieren, vergleichen oder diskutieren. Damit liegt Deutschland leicht, aber signifikant unter dem OECD-Durchschnitt mit 273 Punkten. Während sich über ein Drittel der Bevölkerung auf den Stufen II und III befindet, erreichen 10,7 % mindestens die Stufe IV und ein nicht unerheblicher Teil von 17,5 % erreicht maximal die Stufe I.

In der alltagsmathematischen Kompetenz schneidet Deutschland mit 272 Punkte leicht, aber diesmal signifikant besser ab als der OECD-Durchschnitt (269 Punkte). Wichtig ist hierbei, dass die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz hinsichtlich der erreichten Skalenwerte nicht direkt miteinander verglichen werden können, da den beiden Kompetenzkonzepten eine unterschiedliche Skalierung zu Grunde liegt. Auf Stufe II der alltagsmathematischen Kompetenz ist man in der Lage, mit mathematischen Informationen umzugehen, sofern der Abstraktionsgrad nicht zu hoch ist. Arithmetische Operationen genauso wie Messen, Schätzen und Interpretieren von Daten können von Personen auf dieser Stufe bewältigt werden, dabei können auch mehrere Schritte zum Erreichen der Lösung notwendig sein.

Vor dem Hintergrund der hohen Anteile von Erwachsenen mit Kompetenzstufe I und darunter bleibt es notwendig, Grundbildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in diesen Bereichen, aber auch dem Problemlösen anzubieten. Die Begründung von Interventionen und deren genaue Evaluation kann nur von der Erwachsenenbildungswissenschaft geleistet werden, auch wenn Formen der Grundbildung möglicherweise an die bisherige Alphabetisierungsforschung anknüpfen können.

Gerade unter jenen Gruppen, die eine Kompetenzstufe von I oder niedriger erreichen, sind auch Personen, die eine intensive inklusive Bildungsförderung benötigen. PIAAC stellt insofern erneut die Frage, inwieweit inklusive Weiterbildung eine Herausforderung darstellt. Auch wenn PIAAC nicht dazu führen sollte, sich aus-

schließlich den Problemgruppen zuzuwenden, ergeben sich Anknüpfungspunkte für eine inklusive Erwachsenenbildungsforschung. Die Entwicklung und Evaluation von besonderen Angebotsformaten und die Förderung von qualifiziertem Personal stellen sich als wissenschaftliche und praktische Herausforderungen dar.

Sinnvoll ist es aber auch, in Wissenschaft und Praxis darüber nachzudenken, inwieweit eine erweiterte Grundbildung für Kompetenzstufe II und III stattfinden soll, denn in einer Wissensgesellschaft sind hohe Mitwirkungs- und Partizipationserfordernisse gegeben. Auf den Stufen II und III befinden sich zwischen 66 % (mathematische Kompetenz) und 70 % (Lesekompetenz) der Bevölkerung. Daher ist es wichtig, dass sich Weiterbildungsangebote an die „gesellschaftliche Mitte“ der Bevölkerung richten und nicht ausschließlich auf spezielle Problemgruppen.

Kompetenz nimmt mit zunehmendem Alter ab

Sowohl bei der Lesekompetenz als auch bei der alltagsmathematischen Kompetenz lassen sich deutliche Differenzen hinsichtlich des Alters feststellen. So haben Jüngere im Mittel höhere Kompetenzwerte als Ältere. Im Bereich der Lesekompetenz schaffen es die 16- bis 34-Jährigen im Durchschnitt in Stufe III, während alle anderen Altersgruppen sich in der oberen Hälfte von Stufe II befinden. Selbst nach Berücksichtigung anderer Einflussfaktoren, wie Geschlecht oder Bildung bleibt der Unterschied (mindestens 15 Punkte) zwischen den Ältesten (55-65 Jahre) und den Jüngeren signifikant.

Dieser Trend setzt sich auch im höheren Alter fort. Die CILL-Studie zeigt, dass die 76- bis 80-Jährigen auch signifikant geringere Werte als Personen im Alter von 66 bis 75 Jahren erreichen. Die höchste Kompetenzstufe V wird im Alter von 66 bis 80 Jahren nicht mehr erreicht und auch auf der Stufe IV befinden sich nur Einzelne (0,8 % bei der Lesekompetenz, 2,8 % bei der mathematischen Kompetenz). Ob es sich tatsächlich um Alterseffekte handelt, ist aber zunächst noch nicht zu klären. Die deskriptiven Befunde von PIAAC sind zwar recht klar, aber es wird eine Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft sein, genauer aufzuzeigen, welche Gründe die Altersdifferenzen hervorrufen: Sind es Alterseffekte oder Kohorten- und Generationseffekte? Welche Bedeutung haben die strukturell sich wandelnden sozialen Bedingungen für die Kompetenzentwicklung?

Ob die Unterschiede also auf altersbedingte Entwicklungen zurückzuführen sind oder – was wahrscheinlicher ist – auf die Effekte der Bildungsmaßnahmen und der Bildungsexpansion, kann in Querschnittstudien prinzipiell nicht sicher entschieden und müsste in längsschnittlichen Studien analysiert werden (eventuell Daten von NEPS – Nationales Bildungspanel, vgl. dazu Blossfeld, Roßbach & Maurice 2011).

Von großer Bedeutung dürfte auch sein, die Kompetenzen in der nachberuflichen Phase weiter zu fördern, weil gerade Lesen, Rechnen und Problemlösen mit Hilfe von technischen Medien eine Möglichkeit auch für Ältere darstellt, am gesellschaftlichen Leben bewusster, intensiver und informierter teilzunehmen. Die CILL-Studie hat hierzu Anregungen entwickelt, die aber in einer sich verdichtenden Altersforschung weiter ausgearbeitet werden müssen.

Geschlechterdifferenzen

In Bezug auf Geschlechterdifferenzen zeigen in beiden Kompetenzbereichen Männer höhere Werte als Frauen, wobei der Unterschied (12 Punkte) nach Berücksichtigung anderer Faktoren nur bei der alltagsmathematischen Kompetenz signifikant bleibt. Männer sind also deutlich häufiger auf den Stufen IV und V vertreten, während Frauen häufiger auf Stufe I und darunter bleiben. Insbesondere in der jüngsten Altersgruppe fallen die Unterschiede allerdings geringer aus. Vermutlich kommen gerade hier die Bemühungen um eine Förderung der Mädchen hinsichtlich ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten zum Tragen. Bei den über 66-Jährigen der CiLL-Studie müssen gerade die 76- bis 80-jährigen Frauen als Risikogruppe bezeichnet werden, liegen sie doch mit 210 Punkten eine ganze Kompetenzstufe niedriger als die Männer zwischen 66 und 70 Jahren, die die höchsten Kompetenzwerte erreichen. Auch zu den Durchschnittswerten (240 Punkte) aller 66- bis 80-Jährigen weichen sie signifikant ab. Wenn man berücksichtigt, dass Frauen dieser Altersgruppe häufiger allein leben und es daher enorm wichtig ist, dass sie Lese- und mathematische Anforderungen im Alltag bewältigen können, sie jedoch häufig nur kurze Texte mit einfachem Grundwortschatz verstehen, dann sollte dieser Personengruppe in der Praxis mehr Beachtung geschenkt werden und die Erwachsenenbildungsforschung ist gefordert, die Didaktik des Lernens Älterer weiter zu differenzieren.

Starke Bedeutung der sozialen Herkunft

Der schon in PISA bedeutende Befund zur sozialen Herkunft setzt sich auch in PIAAC und CiLL fort. So besteht auch im höheren Erwachsenenalter weiterhin ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der erreichten Lesekompetenz. Bei den 16- bis 65-Jährigen liegt über eine Kompetenzstufe (55 Punkte) zwischen den Personen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben und denen, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben. Auch bei den über 66-Jährigen zeigt sich dieser Effekt der sozialen Herkunft (immerhin eine Differenz von 30 Punkten). Bei der Berücksichtigung von verschiedenen Einflussfaktoren wird aber auch deutlich, dass dieser Befund stark über den eigenen Bildungsabschluss vermittelt ist. Dieser Befund unterstützt die Notwendigkeit der Elternbildung im Rahmen von Konzepten der Kompetenzförderung, so dass sich hier neue Problemstellungen auch für die Forschung ergeben.

Einfluss von Migration und Sprache

Da die PIAAC-Studie in Deutschland nur in Deutsch durchgeführt wurde, können in Bezug auf Migrantinnen und Migranten auch nur Aussagen über deren Kompetenzen in der deutschen Sprache getroffen werden. Daher ist es sinnvoll, die Kompetenzen nach Muttersprache zu analysieren. Dabei zeigt sich, dass Personen mit Muttersprache Deutsch (274 Punkte) signifikant höhere Werte erreichen als Personen mit einer anderen Muttersprache (238 Punkte). Dies trifft nicht nur auf die Lesekompetenz,

sondern vergleichbar auch auf die alltagsmathematische Kompetenz zu. Mit einem Anteil von 40 % sind mehr als doppelt so viele Nichtmuttersprachler auf Stufe I und darunter als Personen mit deutscher Muttersprache.

Daher sind nach wie vor Sprach- und Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten im Sinne einer sich realisierenden Anerkennungskultur von großer Bedeutung. Allerdings muss in Folgestudien unbedingt die Variation der verschiedenen Milieus und Schichten der Migrantinnen und Migranten berücksichtigt werden. Selbstverständlich gibt es auch neben den Migrantinnen und Migranten mit äußerst niedrigen Kompetenzeinstufungen Migrantinnen und Migranten, die herausragende Leistungen in den entsprechenden Tests erbringen. Gründe und Konsequenzen für diese Diversität können von einer erwachsenenpädagogisch aufgeklärten Migrationsforschung geklärt werden.

Zusammenhang mit Weiterbildung

Die Weiterbildungsbeteiligung wurde in PIAAC über die in den letzten 12 Monaten besuchten Kurse, Workshops oder Schulungen operationalisiert. Danach nahmen 54 % der Befragten an mindestens einer formalen oder non-formalen Weiterbildungsmaßnahme teil. Diejenigen, die an einer Weiterbildung teilnahmen, erreichten eine Lesekompetenz von 283 Punkten, also im Durchschnitt die Kompetenzstufe III. Das sind 28 Punkte mehr als diejenigen ohne Weiterbildungsbeteiligung. Werden verschiedene Einflussfaktoren mitberücksichtigt, nimmt die Differenz ab, bleibt aber vorhanden. Während Personen mit hohen Kompetenzwerten (Stufe IV und V) eine Weiterbildungsquote von 70 % erreichen, sind es bei den Personen auf Stufe I und darunter nur mehr 28 %. Dies ist sicherlich ein für die Weiterbildung interessanter Befund. Allerdings sollte dies an keiner Stelle kausal interpretiert werden, denn es könnte durchaus sein, dass eben jene Personen mit einer höheren Kompetenz – resultierend aus ihrer bisherigen Biographie – stärker Weiterbildung aufsuchen. Dass Weiterbildungen ihrerseits kompetenzerhöhend und kompetenzfördernd wirken, ist eine plausible Hypothese. Letztlich wird es sinnvoll sein, in den längsschnittlichen NEPS-Daten hier die genaueren Zusammenhänge durch die Weiterbildungs-forschung herauszuarbeiten. Auch qualitativ-biografische Zugänge zur Klärung des Verhältnisses von Kompetenzentwicklung und formalem und informellem Lernen erscheinen vielversprechend.

Ausblick

Um Kompetenzen gezielter und auch im Kontext des Lebenslaufs besser fördern zu können, sind Vernetzungsperspektiven und Kooperationen von Schule, Betrieb, Hochschule und Weiterbildung von sehr großer Bedeutung. Es wurden bereits im Rahmen der Projekte von learning regions, learning cities oder Lernen vor Ort in diesen Feldern intensive Erfahrungen gesammelt. Für die Erwachsenenbildungswissenschaft ergeben sich mit Bezug zur Kompetenzförderung Fragen, wie Brücken zwischen den Bildungsbereichen zu etablieren sind und wie eventuell durch weitere Pro-

fessionalisierung die Kontinuität der Bildungsprozesse über die Lebensspanne verbessert werden kann (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

Ein großes Problem für die Verarbeitung der PIAAC-Ergebnisse in der Weiterbildung ist es, dass im Unterschied zu den PISA-Daten (vgl. Klieme u. a. 2010), die von der Kultusministerkonferenz aufmerksam rezipiert werden und die auch auf ein starkes Interesse der einzelnen länderspezifischen Kultusministerien stoßen, im Bereich der Weiterbildung kein einheitlicher Ansprechpartner gegeben ist. Weiterbildung in ihrer Pluralität und Subsidiarität dürfte sehr viele Organisationen und Institutionen interessieren, wie z. B. die KMK, das BMBF, die Einrichtungen der EU, die zuständigen Landesministerien, die Verbände, einzelne Kommunen und Betriebe. Allerdings ist die Verantwortung breit gestreut, was immer die Gefahr mit sich bringt, dass sich eine einzelne Institution nicht in vollem Umfang für die Verbesserung der Kompetenzen Erwachsener verantwortlich fühlt. Auch für die erwachsenenpädagogische Forschung ist der Adressat unklar. Jedenfalls ergeben sich neue und (alte) organisationspädagogische Fragestellungen, die wissenschaftlich vertieft erörtert werden müssen.

Abschließend ist noch einmal zu betonen, dass Kompetenzmessung – wie sie in PIAAC auf hohem Niveau erfolgte – zu zahlreichen Fragen an eine methodisch und theoretisch reflektierte und nicht aktionistische Implementierungsforschung in der Erwachsenenbildung führen kann. Es kommt darauf an, diese neuen Fragen und entsprechende Forschungsstrategien in die komplexe und detaillierte Erwachsenenbildungsforschung zu integrieren.

Anmerkungen

- 1 Die Kompetenzdomäne „technologiebasiertes Problemlösen“ ist bisher noch nicht umfassend ausgewertet, so dass diese im vorliegenden Beitrag nur erwähnt wird.
- 2 Quelle der hier genannten Ergebnisse der PIAAC-Studie ist der Bericht von Rammstedt (2013). Es wird daher darauf verzichtet die Quelle jeweils einzeln nochmal anzugeben. Die Ergebnisse der CiLL-Studie beruhen auf eigenen Berechnungen.

Literatur

- Arbeitskreis DQR (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin.
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. von (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Wiesbaden.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. IX-XI). Stuttgart.
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.
- Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Weinheim.
- OECD (2013): The Survey of Adult Skills: Reader's Companion. OECD Publishing.

- PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009): „PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework“, OECD Education Working Papers, No. 36, OECD Publishing.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster.
- Tippelt, R./Edelmann, D. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik (S. 129-146). Wiesbaden.
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012 (S. 31-76). Münster.

Adressatinnen und Adressaten von Grundbildung und ihr mitwissendes Umfeld¹

Anke Grottlüsch, Wiebke Riekman, Klaus Buddeberg

*„Die Sache hat nur einen kleinen Haken.
Der Analphabet ist nie zur Stelle, wenn von
ihm die Rede ist.“*

(Lob des Analphabeten, Rede von Hans
Magnus Enzensberger 1985)

Zusammenfassung

Die Themen Alphabetisierung, Grundbildung und speziell das Thema funktionaler Analphabetismus haben im Zuge repräsentativer Studien zu Grundkompetenzen an politischer Aufmerksamkeit gewonnen. Obwohl das Wissen über die Adressatinnen und Adressaten dadurch stark zugenommen hat, und trotz einer Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung, harrt die zentrale Frage der Erreichbarkeit einer Antwort. Eine stärkere Hinwendung zum Umfeld der Betroffenen stellt eine mögliche Option dar. Das Umfeld rückt daher in den Fokus der Forschung. Zudem diskutiert dieser Beitrag die Frage, ob eine Verengung der Akquisebemühungen der Kursanbieter auf Lese- und Schreibkurse im untersten Kompetenzbereich an den Grundbildungsbedarfen der Mehrheit der Adressatinnen und Adressaten vorbeisteuert.

leo. revisited

Seit 30 Jahren findet in Deutschland Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene statt (vgl. Wagener-Drecoll 2008). Bereits Mitte der 1990er Jahre lieferte die IALS-Studie der OECD besorgniserregende Zahlen zur Literalität in der deutschen Erwerbsbevölkerung. Die Ergebnisse dieser Studie wurden in Deutschland jedoch im Gegensatz zu anderen teilnehmenden Ländern nur wenig rezipiert (vgl. Gnahn 2007, S. 4). Die erste Alfabund-Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2007-2012) führte dann mit der leo-Level-One Studie zur Durchführung einer repräsentativen nationalen Erhebung. Ihre Ergebnisse wurden im Februar 2011 im Beisein von Bildungsministerin Schavan, KMK-Präsident Alt-

husmann und DVV-Präsidentin Süssmuth vorgestellt. Die Ergebnisse der leo.-Studie zur Größenordnung des Phänomens sind hinlänglich dokumentiert, kommentiert und diskutiert worden. 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland lesen und schreiben so schlecht, dass sie als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten gelten müssen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012). Hinsichtlich der Kompetenzdomäne Literalität wurden die Ergebnisse der Studie durch die PIAAC-Studie der OECD in weiten Zügen bestätigt (vgl. Zabal et al. 2013, S. 41 f).

Weiteres zentrales Ergebnis der leo.-Studie war aber neben dieser Quantifizierung, dass die Zusammensetzung der Adressatengruppe von 7,5 Millionen Menschen weitaus heterogener ist, als gängige Vorstellungen zum funktionalen Analphabetismus erwarten ließen. Landläufige Klischees des Analphabetismus – wie die des arbeitslosen, sozial isolierten Schulabbrechers – resultieren nicht zuletzt daraus, dass sich das Wissen bisher maßgeblich aus Untersuchungen unter Teilnehmenden speiste. Bei einem Missverhältnis von rund 7,5 Millionen Adressaten und nicht mehr als 20.000 Teilnehmenden pro Jahr, sollte die Gefahr auf der Hand liegen, die aus einer Generalisierung von Untersuchungsergebnissen der Teilnehmendenforschung auf die Gesamtgruppe der Adressaten erwächst: Verallgemeinerungen bestehender Konstruktionen verleiten immer wieder zu irrigen Annahmen über die Gesamtgruppe.

Die Vorstellung, Betroffene seien meist alleinstehend und sozial isoliert, wird durch Teilnehmendenstudien wie das AlphaPanel durchaus gestützt: Die Kursteilnehmenden sind in der Tat zu 36 % alleinstehend (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 42). Laut leo. aber sind der Familienstand und die Lebenssituation der Betroffenen insgesamt gänzlich unauffällig: Nur 15 % der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten leben allein, das entspricht recht genau dem Durchschnitt der Bevölkerung in Deutschland (vgl. Riekmann 2012, S. 175). Ein weiterer Unterschied zwischen Teilnehmenden und Adressatinnen/Adressaten wurde hinsichtlich des Schulabschlusses und der Erwerbstätigkeit sichtbar: Betroffene haben zu 80 % einen Schulabschluss und sind zu 57 % berufstätig (vgl. Grotlüschen 2012, S. 141). In den Kursen lernen zudem überwiegend Personen, die allenfalls die Wortebene beherrschen – in der leo.-Diktion: Alpha-Level 2 (vgl. Lehmann/Fickler-Stang/Maué 2012, S. 130), die Adressatinnen und Adressaten hingegen lesen und schreiben mehrheitlich besser, sie beherrschen meist die Ebene zumindest einfacher Sätze (Alpha-Level 3, vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 4).

Sind also die Anbieter von Lese- und Schreibkursen auf der Suche nach der falschen Zielgruppe? Rein quantitativ müsste die Adressierung neuer Teilnehmender stärker den Alpha-Level 3 berücksichtigen. Diese Gruppe allerdings ist besonders schwierig zu erreichen, da ihr zwar geringer aber doch vorhandener Grad an Literalität es ihnen häufig ermöglicht, viele Jahre weitgehend unbemerkt zu bleiben. Obwohl fast jeder dritte Arbeitslose zur Zielgruppe gehört (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 9 f.), geben beispielsweise Mitarbeitende von Jobcentern an, „an ihrem Arbeitsplatz nur ‚hin und wieder‘ oder ‚selten‘ Kontakt mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten zu haben“ (Wagner 2011, S. 256). Der Vergleich zwischen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und der Systematik der

Alpha-Levels in der leo-Studie zeigt zudem: Analog zur Förderung in den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge bis zum Niveau B1 müssten zudem Personen mit einer Literalität oberhalb des funktionalen Analphabetismus aber mit gravierenden Rechtsschreibschwierigkeiten als förderungswürdig gelten (vgl. Grotlüschen 2014).

Das erweiterte Wissen über die Adressatinnen und Adressaten führt also nicht automatisch zu einer erleichterten Ansprache: Die Frage der Erreichbarkeit stellt sich unverändert.

Bildungspolitische Folgen der Kompetenzerhebungen

Die Politik reagierte auf die Resultate der ersten Alphabund-Förderlinie und auf die konkreten Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus mit der Formulierung einer nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung. Damit holte Deutschland verspätet das nach, was in anderen Ländern schon weitaus früher stattfand.

In England wurden die Ergebnisse der IALS-Studie intensiv rezipiert und entsprechende Empfehlungen im so genannten Moser-Report niedergelegt. Die Folge war eine nationale Strategie für Grundbildung, die *Skills-for-Life*-Strategie. In diesem Kontext fand 2003 eine erste nationale Erhebung statt, die mittlerweile ein zweites Mal durchgeführt wurde. Die Wiederholungsstudie zeigt eine leichte Steigerung der Literalität der Bevölkerungen, die jedoch hinter den Zielsetzungen der *Skills-for-Life*-Strategie zurückblieb (vgl. Harding et al. 2011, S. 5).

Auch in Frankreich wurde bereits vor Jahren eine nationale Strategie mit regionalen Aktionen ins Leben gerufen. Die regionalisierte Umsetzung gilt dabei ebenso als erfolgreich wie der Blick auf *Grundbildung* anstelle der reinen Alphabetisierung (vgl. ANLCI 2009, S. 17). Die französischen IVQ-Erhebungen (vgl. Jeantheau 2007; Jonas 2012) lassen ebenfalls eine leichte zahlenmäßige Abnahme des funktionalen Analphabetismus erkennen. Der zentrale Akteur, die *Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme* (ANLCI) hat die Thematik trotzdem zur „Grande Cause Nationale“ erheben können. Diese Position erlaubt Sensibilisierungsmaßnahmen mit Hilfe der Massenmedien und die Einwerbung von Spendengeldern.

In Deutschland wurden Lehren aus den Studienergebnissen und aus den internationalen Erfahrungen gezogen. Die Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung wird von der Großen Koalition zur Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung verstetigt. Beteiligt sind neben Bund und Ländern auch der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, der Deutsche Volkshochschulverband, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, Kirchen, Gewerkschaften und weitere Akteure. Die nationale Strategie wurde durch eine zweite Alphabund-Förderlinie flankiert („Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung“). Die Projekte in dieser zweiten Förderlinie richten sich auf die Arbeitswelt. 2012 startete die BMBF-Kampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“, deren regionale Auftaktveranstaltungen die mediale Aufmerksamkeit weiterhin aufrechterhalten. Diese drei Elemente: Nationale Strategie, BMBF-Förderlinie und Medienkampagne zie-

len zentral auf die Frage der Erreichbarkeit funktionaler Analphabetinnen/Analphabeten und der Sensibilisierung deren Umfelds.

Regional verankerte Aktivitäten, wie am französischen Beispiel als erfolgreich beschrieben, setzen sich auch in Deutschland durch. In den Bundesländern und Regionen gründeten sich Netzwerke und Bündnisse, in den Bundesländern wurden Zuständige in den Ministerien bestimmt. Die Zusammenkünfte dieser Personen befördern die Berichtslegung im Bereich Grundbildung. Sie zeigen aber auch auf, wie strittig die Vorstellung noch ist, was unter Grundbildung zu verstehen und zu fördern sei. Dass aber in Teilen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland neben der Literalität zumindest auch in den Bereichen Alltagsmathematik und Computernutzung Grundbildungsbedarf besteht, haben die Ergebnisse der PIAAC-Studie 2013 gezeigt (vgl. Zabal et al. 2013, S. 55 und 70). Weitere Kompetenzdomänen wie die gesundheitliche, politische, finanzielle, sprachliche oder kulturelle Grundbildung blieben aber auch in der PIAAC-Studie außen vor.

Mitwissendes Umfeld und doppelter Adressat

Grundsätzlich sind mit den skizzierten bildungspolitischen Reaktionen wichtige Schritte in Richtung Reduktion von Grundbildungsproblemen gemacht worden. Dennoch harrt die zentrale Frage der Erreichbarkeit einer Lösung. Aufgrund der schwierigen Adressierbarkeit der Betroffenen selbst ist dabei die Bedeutung des unterstützenden Umfelds unbestritten. Personen im privaten oder im beruflichen Umfeld der Betroffenen wissen von den Problemlagen und leisten verschiedene Arten der Unterstützung (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 70). Die Art dieser Unterstützung ist Gegenstand aktueller Forschung. Bereits in der Vergangenheit wurden Mitwissende von Bildungseinrichtungen systematisch angesprochen. Programmanalysen (vgl. Schmidt-Lauff/Sanders 2011, S. 14) und Erhebungen bei Volkshochschulen (vgl. Ernst/Schneider 2011, S. 274) weisen auf den in diesem Themenfeld einzigartigen *doppelten Adressaten* der Ankündigungstexte hin. Da die Betroffenen durch Programme und Ankündigungstexte selbst nur schwer zu erreichen sind, adressieren Bildungseinrichtungen die Betroffenen selbst sowie Personen in ihrem Umfeld. Bezogen auf das betriebliche Umfeld ließen sich schon innerhalb der ersten Alfabund-Förderlinie Multiplikatoreffekte und erfolgreiche Zugänge über das mitwissende betriebliche Umfeld belegen, etwa in den Projekten ‚Chancen erarbeiten‘ (vgl. Breining/Klatta/Mehler 2010, S. 19), EQUALS (vgl. Rygulla/Wallner-Rübling 2011, S. 183) oder ALBI (vgl. Haller/Syren/Wagner 2011, S. 48).

Anstöße zur Teilnahme an Weiterbildung stammen aber mehrheitlich nicht aus dem betrieblichen, sondern aus dem privaten Umfeld. Die Befragten des AlphaPanels nannten als Impuls zunächst ihre eigene Initiative (53 %), danach aber Familie (18 %), Freunde (12 %) oder Partner/in (9 %) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 23). Das deckt sich mit einer Bremer Repräsentativbefragung zu Beratungspartnern bei Bildungsentscheidungen: Eltern, Lebenspartner/in und Freundeskreis werden angesprochen, bevor man eine Beratungsstelle nutzt, auch, aber nicht nur Kolleginnen/Kollegen und Vorgesetzte (vgl. Grotluschen/Kubsch 2008, S. 49).

Dennoch: Über die genauen Mechanismen der Unterstützung im Privathaushalt ist in der Forschung noch wenig bekannt. An der Universität Hamburg startete 2013 die „Studie zum Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“, kurz: Umfeldstudie. Die Studie integriert beide Felder des Mitwissens, das berufliche und das nicht-berufliche, private Umfeld, mit dem Ziel, vorhandenes Wissen über Unterstützungsnetzwerke zu systematisieren. Die Arten der Beziehungen und die Art der dadurch geleisteten Unterstützung durch das private, soziale oder betriebliche Umfeld, so die Hypothese, unterscheiden sich erheblich und sollten sich in Form einer Typologie abbilden lassen.

Erste Konturen einer solchen Typologie zeichnen sich im Zuge der Studie ab. Elemente, anhand derer sich Arten des Mitwissens unterscheiden lassen, sind der Grad des Wissens, die Offenheit des Wissens, die Intensität der daraus resultierenden Unterstützung, das Problembewusstsein jenseits der konkreten persönlichen Beziehung und die Frage, ob Betroffene durch die Beziehung zum Weiterlernen motiviert werden. Der Grad des Wissens reicht von einer diffusen Ahnung bis hin zu profundem Wissen. Eng damit verbunden ist die Frage, ob die Lese- und Schreibprobleme überhaupt offen angesprochen werden (offenes Mitwissen) oder ob ein Mantel der Verschwiegenheit bestehen bleibt (verdecktes Mitwissen), in welchem Maße das Thema also tabuisiert bleibt. Die Intensität der Unterstützung bietet ebenfalls ein Unterscheidungsmerkmal. Zu beobachten sind sowohl Formen eines intensiven und regelmäßigen Sich-Kümmerns um die Betroffenen als auch sehr sporadische und pragmatische ad-hoc Unterstützung. Aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung von besonderer Bedeutung ist die Frage, inwieweit bei den Betroffenen durch Beziehungen in ihrem mitwissenden Umfeld Lernprozesse angestoßen werden. Hier wird die Ambivalenz von Unterstützungsbeziehungen deutlich: Die pauschale Übernahme von Lese- und vor allem von Schreibaufgaben durch Dritte, so wohlmeinend sie auch motiviert ist, trägt als Kehrseite mit sich, den Betroffenen auch noch die seltenen Situationen zu nehmen, in denen sie überhaupt mit Lesen und Schreiben in Kontakt kommen, sie also faktisch vom Weiterlernen abzuhalten. Die Netzwerktheorie etwa besagt, dass es im Umfeld nicht nur zum Lernen ermutigende Beziehungen gibt, die also im Idealfall eine Verbindung zur Weiterbildung herstellen können (engl. *bridging*), sondern auch solche, die die Selbständigkeit der Betroffenen durch prinzipielle Übernahme von Schreibaufgaben eher unterbinden und keine neuen gesellschaftlichen Felder erschließen (engl. *bonding*, vgl. Putnam 2001). Die Kernfrage aus Sicht der institutionalisierten Erwachsenenbildung lautet also: Repräsentieren die Mitwisser *bridging social capital*, stellen sie also Kontakt zu Weiterbildung her, oder dominieren *bonding*-Effekte, die die Betroffenen von der Weiterbildung fernhalten? Ist die Ansprache über das Umfeld also so erfolgversprechend wie erhofft?

Die Studie, bestehend aus einer qualitativen Teilstudie und einer quantitativen Hauptstudie wird Ergebnisse ab dem Frühjahr 2015 liefern und dabei regionale Repräsentativität bezogen auf eine Großstadt erreichen. Vorgeschaltet war eine Erhebung bei 440 Beschäftigten in Ein-Euro-Jobs bei Hamburger Beschäftigungsträgern (2012). Demzufolge kennen fast zwei Drittel der Befragten Erwachsene mit auffällig geringer Literalität. Beschäftigungsträger sind offenbar ein Feld, in dem von viel

Mitwissen ausgegangen werden kann und in dem sich Information, Aufklärung und Sensibilisierung in besonderem Maße auszahlen können. Mehr als die Hälfte der Mitwissenden unter den Befragten sind zwar der Meinung, dass die ihnen bekannten Betroffenen ihre Fertigkeiten verbessern wollen, mehrheitlich leisten sie auch Unterstützung bei Schreibarbeiten. Sie weisen aber nur sehr selten auf die Möglichkeiten von Kursen hin, und das, obwohl von einer breiten Kurskenntnis auszugehen ist. Es wird also – netzwerktheoretisch gesprochen – eher *bonding* als *bridging social capital* aktiviert. Die sich für das Feld der Beschäftigungsträger ergebende Hypothese, dass Mitwissen Weiterbildung durch die situationsbezogene pragmatische Unterstützung eher behindert, als dass es sie befördert, wird im quantitativen Studienteil regional repräsentativ für die Gesamtbevölkerung geprüft. Diese regionale und daher forschungsökonomische Pionierarbeit kann als Vorarbeit verstanden werden für eine bundesweit repräsentative Erhebung im Rahmen einer möglichen erneuten leo.-Erhebung.

Neujustierung von Themen und Niveaus

Was bedeutet das zuvor Ausgeführte für die Diskussionen im Bereich der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildungsforschung? Hinsichtlich der Kompetenzniveaus der Adressatengruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten einerseits und der bisherigen Kursteilnehmenden im Bereich Lesen und Schreiben andererseits lässt sich ableiten, dass künftig weniger zentral Lesende und Schreibende auf den Niveaus Alpha-Level 1 und 2 zu adressieren sind, sondern vermehrt auch Lesende und Schreibende auf den Kompetenzniveaus Alpha-Level 3 und 4. Bei den letztgenannten Gruppen, die mit Abstand die größten Gruppen mit Schwierigkeiten in der Literalität sind, stellt sich indes die Frage der Erreichbarkeit aufgrund ihrer relativen Unsichtbarkeit der Adressaten in besonderem Maße.

Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich die klassische Adressatenforschung, die bisher eine Reihe von Differenzierungen durchlebt hat, in stärkerem Maße dem mitwissenden Umfeld als Forschungsgegenstand zu stellen. Das mitwissende Umfeld ist schon seit Jahrzehnten durch die Praxis anerkannt und zeigt sich als doppelter Adressat in Kursankündigungen und Werbespots. Weiterbildungsteilnahme und -motivation sind möglicherweise keine rein individuelle, sondern eine kollektive Leistung. Wenn aber das Umfeld – Familienangehörige, Bekannte, Kolleginnen und Kollegen, aber auch das Personal von Jobcentern oder Schuldnerberatungen, Ärzte und Lehrpersonal – als doppelter Adressat dazu beitragen soll, die Kluft zwischen Betroffenen und dem Weiterbildungssystem zu überbrücken, dann bedarf es auch einer praktikablen Diagnostik. Die erste Alphabund-Förderlinie hat hier einige Ergebnisse geliefert, die aber in der Praxis immer mehr oder weniger aufwändiger Einarbeitung bedürfen. Anders gelagert ist die 2014 lancierte leo.-App für iPhones oder iPads, die den Alpha-Level nach der Bearbeitung einiger Aufgaben automatisiert ermitteln kann. Sie kann einer Person im Selbsttest zeigen, dass möglicherweise Grundbildungsbedarf besteht, auch wenn man nach eigenem Dafürhalten hinreichend zu-rechtkommt.

Der Fokus früherer Studien und früherer Programme lag häufig allein auf der Literalität. Neuere Studien (wie PIAAC) legen einen weiteren Begriff von Grundbildung zugrunde. In Frankreich hat sich im Rahmen staatlicher Programme diese Weitung des Fokus von der Literalität hin zu einem weiteren Grundbegriffsverständnis bewährt. Auch in den USA ist die Rede von Adult Basic Education. In der Erwachsenenbildung existieren dort für einige Bereiche Curricula, etwa hinsichtlich Health Literacy oder Financial Literacy. In Deutschland sollte sich analog die nationale Dekade, wie in ihrem Titel angelegt, auf *Alphabetisierung* und auf *Grundbildung* richten, also auf diejenigen Kompetenzen, welche mindestens als notwendig erachtet werden, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben bzw. mit den gesellschaftlichen Anforderungen zurechtzukommen (vgl. Tröster 2000, S. 13). Das könnte weitere Bereiche umfassen wie die alltagsmathematische, die gesundheitliche, politische, finanzielle, sprachliche und kulturelle Grundbildung einschließen.

Anmerkungen

- 1 Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W138000.

Literatur

- ANLCI – Agence Nationale de la Lutte contre l'Illettrisme (2009): Les accords cadres signés entre l'ANLCI et les partenaires du monde du travail. In: ANLCI Infos – Journal trimestriel de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (13), S. 17–21.
- Breining, E./Klatta, R./Mehler, F. (2010): Ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt im Rahmen des Verbundes „Chancen erarbeiten“. In: W&B – Wirtschaft und Berufserziehung 62 (11), S. 16–21.
- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster.
- Egloff, B./Grotluschen, A. (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung, Münster.
- Ernst, A./Schneider, K. (2011): Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache. In: Schneider, K./Ernst, A./Schneider, J. (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, S. 273–282.
- Gnahn, D. (2007). Ein PISA für Erwachsene? Retrieved from www.die-bonn.de/doks/gnahn0701.pdf.
- Grotluschen, A. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Kompetenzmodellen am Beispiel von Literalität. Im Erscheinen in: von Felden, H./Pätzold, H./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung, Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
- Grotluschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In Grotluschen, A./Riekman, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster, S. 135–165.
- Grotluschen, A./Kubsch, E. (2008): Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In: Grotluschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 27–62.

- Grotlüschen, A./Rickmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, Presseheft, online: blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2014.
- Grotlüschen, A./Rickmann, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie, Münster.
- Haller, E./Syren, S./Wagner D. (2011): Netze knüpfen. Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung. In: Höffer-Mehlmer, M. (Hrsg.): Bis hierher... und weiter! Neue Ansätze der Alphabetisierung und Grundbildung. Tagungsdokumentation. Verbundprojekt Alphabetisierung und Bildung, Mainz, S. 46–50.
- Harding, C. (2011): BIS Research Paper Number 57. 2011 Skills for Life Survey: Headline findings. Hrsg. v. Department for Business Innovation and Skills (BIS). London (BIS Research Paper, 57). Online: www.bis.gov.uk/assets/biscore/further-education-skills/docs/0-9/11-1367-2011-skills-for-life-survey-findings, zuletzt geprüft am 24.01.2014.
- Jeantheau, J.-P. (2007): Low levels of literacy in France. First results from IVQ survey 2004/05, Focus on the ANLCI Module. In: Knabe, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 41–58.
- Jonas, N. (2012): Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul. Online: www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1426/ip1426.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2014.
- Lehmann, R./Fickler-Stang, U./Maué, E. (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Grotlüschen, A./Rickmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster, S. 122–134.
- Putnam, R. (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh.
- Rickmann, W. (2012): Literalität und Lebenssituation. In: Grotlüschen, A./Rickmann, W. (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Münster, S. 166–186.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Berlin.
- Rygulla, I./Wallner-Rübling, P. (2011): Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren. In: Schneider, K./Ernst, A./Schneider, J. (Hrsg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld, S. 175–184.
- Schmidt-Lauff, S./Sanders, A. (2011): Regionale Programmanalyse zu Alphabetisierungskursen in Sachsen. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Projekt E.DI-regional – Teilerhebung zum Teilprojekt: Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik der Technischen Universität Chemnitz.
- Tröster, M. (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Dies. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12–27.
- Wagener-Drecoll, M. (2008): 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld, S. 163–178.
- Wagner, D. (2011): Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Unter Mitarbeit von Projektträger im DLR e.V. Bielefeld, S. 245–259.
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 31–76.

Glossar

AlphaPanel: Panel-Studie der Humboldt-Universität zu Berlin zu Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen.

ANLCI: Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme, nationale französische Agentur zur Bekämpfung von Literalitätsproblemen. Sitz der Agentur ist Lyon.

IVQ: Information et vie quotidienne, regelmäßige französische Sozialerhebung. An diese Erhebung wurde erstmals 2004 eine Kompetenzerhebung zur Literalität angeschlossen.

leo. – Level-One Studie: Studie der Universität Hamburg zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Die Studie differenzierte den Bereich geringer Literalität in mehrere Alpha-Levels weiter aus.

Level One: Der Level-One wurde im Zuge der Mitte der 1990er Jahre durchgeführten OECD-Studie International Adult Literacy Survey (IALS) definiert. Er beschreibt den untersten Kompetenzbereich beim Lesen.

PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies, international Vergleichsstudie der OECD zu Alltagskompetenzen von Erwachsenen. Laut PIAAC schneiden Erwachsene in Deutschland beim Lesen leicht unter dem OECD-Durchschnitt, bei der Alltagsmathematik und beim Problemlösen am Computer leicht überdurchschnittlich ab.

Skills for Life-Studie: Englische Studie zu Grundkompetenzen Erwachsener in England. Die Studie war Teil der Skills-for-Life-Strategie, den nationalen Strategie für Grundbildung in England Anfang der 2000er Jahr.

Literalität und Stigma

Ulrich Steuten

Zusammenfassung

Die Modellierung und Etablierung wissenschaftlicher Begriffe bleibt nicht ohne Folgen für die gesellschaftliche Realität. Wie für viele andere „Benennungen“ hat sich in jüngster Zeit auch gegenüber dem Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“ eine neue Sensibilität entwickelt. Sie ist u. a. auch auf die verstärkte Rezeption von alternativen Literalitätskonzepten aus dem englischsprachigen Raum zurückzuführen.

Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage, inwieweit es angemessen ist, die Problematik unterschiedlicher literaler Praktiken weiterhin in Begrifflichkeiten zu fassen, die „(funktionale) Analphabeten“ eben damit der Gefahr von Stigmatisierung aussetzen. Dem in der Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung jeher zentralen Definitionsmerkmal der Teilhabe kommt dabei besondere Beachtung zu.

Der Blick auf Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen hat sich seit der Veröffentlichung der leo.-Level.One Studie im Februar 2011 erheblich verändert. Dies lässt sich zumindest für die fachwissenschaftliche Sichtweise konstatieren. Eingebettet in den Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des BMBF, gelang es dem Forschungsteam um Anke Grotlüschen erstmals, belastbare Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus zu ermitteln. In nachfolgenden Veröffentlichungen haben differenziertere Analysen aus dem Forschungsschwerpunkt weitere, zum Teil überraschende Zusammenhänge sichtbar gemacht: Befunde zum Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und Erwerbstätigkeit, Schulabschluss, regionaler Verteilung brachten einige unerwartete Fakten hervor (vgl. hierzu auch den Beitrag von Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg in diesem Heft). Wie nie zuvor in der Geschichte der deutschen Erwachsenenalphabetisierung entwickelten sich in der Folge des Bekanntwerdens der leo.-Forschungsergebnisse auf verschiedenen Ebenen Diskurse über angemessene und wirksame Reaktionen auf die Problematik eines postschulischen Analphabetismus. Zu diesen Diskursen gehört – vornehmlich in fachwissenschaftlichen Kreisen – zum einen die Auseinandersetzung über eine adäquate Bezeichnung der Problematik und der von ihr betroffenen Menschen. Zum anderen nimmt die – auch zunehmend öffentlich geführte – Diskussion über ein angemessene

nes Verständnis der Lebenssituation nicht hinreichend alphabetisierter Menschen seit Veröffentlichung der leo-Studie größeren Raum ein. Die Erkenntnis, dass die allseits gängige Vorstellung des von gesellschaftlicher Teilhabeoptionen nahezu ausgeschlossenen, weitgehend hilflosen lese- und schriftunkundigen Menschen sich als nicht zutreffend erwiesen hat, hat geradezu einen Boom an Beiträgen zur Teilhabediskussion ausgelöst (vgl. Hessische Blätter 3/2010; Kastner 2011; Report 3/2011, 1/2012; EB 2/2012; Alfa-Forum 84/2014). Wenngleich die Revision des Teilhabe-Trugbildes in der fachlichen Diskussion mittlerweile intensiver nachvollzogen wurde, so gilt dies trotz verschiedenster Alphabetisierungs- und Grundbildungskampagnen (z. B. „Mein Schlüssel zur Welt“) und Förderschwerpunkte längst nicht für die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit.

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick hauptsächlich auf die beiden oben skizzierten Diskurse, um damit einige Entwicklungen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung der letzten zwei Jahre zu verdeutlichen. Er zielt darauf ab, Fortschritte wie auch Desiderate sichtbar zu machen.

Begriff und Stigma

Die Tatsache, dass in hoch entwickelten Gegenwartsgesellschaften Menschen leben, deren Schriftkenntnisse unter dem für das alltägliche Leben in diesen Gesellschaften als notwendig angesehenen Maß liegt, löst bis heute vielfach Erstaunen und Befremdung aus. Sie als „funktionale Analphabeten“ zu bezeichnen, hat sich als gängiger und weitgehend akzeptierter Terminus technicus durchgesetzt. Noch 2010 befasste sich eine Expertenkommission aus Theorie und Praxis der Erwachsenenalphabetisierung in der Fachgruppe „Zielgruppenanalyse“ im Kontext des BMBF-Förderschwerpunktes „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ mit einer Überprüfung und Neujustierung dieses Begriffs. Ihrer später als „Alphabund-Definition“ bekannt gewordenen Definition zufolge liegt „Funktionaler Analphabetismus“ vor, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (von Rosenblatt/Bilger 2011, S. 9). Zu den gemeinten Anforderungen werden in diesem Kontext die „gesellschaftliche Teilhabe“ und die „Realisierung individueller Verwirklichungschancen“ gerechnet. In den weiteren Ausführungen zur Definition werden „prekäre Lebensumstände“, permanente „Abhängigkeit von sozialstaatlicher und/oder privater Hilfe“ sowie „eingeschränkte(n) Kompetenzen in anderen Bildungsbereichen“ als Begleiterscheinungen funktionalen Analphabetismus‘ genannt.

Wenngleich eine so gefasste Definition eine fraglos bestehende Problematik und ihre Folgen zunächst schlüssig erscheinen lässt, haftet ihr doch ein entscheidender Nachteil an: Die gewählte Bezeichnung für Menschen mit diesem speziellen Problem diskreditiert die Betroffenen. Allein das Wort „Analphabetismus“ – so konstatiert von Rosenblatt (2012, S. 10) zu Recht – hat „einen dramatisierenden Charakter“. Menschen mit Schriftproblemen als „Analphabeten“ zu bezeichnen, kann von diesen

daher im 21. Jahrhundert kaum anders als diffamierend empfunden werden. Mehr noch, die „Rede von Analphabeten (...) verschärft die Stigmatisierung“ (von Rosenblatt 2012, S. 10). Sie lässt das Problem Norm abweichender literaler Praxis als „pathologische(n) Zustand“ (Linde 2004, S. 28) erscheinen, marginalisiert die „Betroffenen“ und erschwert es ihnen damit, sich anderen Menschen, aber auch Weiterbildungseinrichtungen mit ihrem Problem anzuvertrauen. Die Dramatisierung der Abweichung von einer Norm-Literalität produziert und verstetigt ein in den Massenmedien gern aufgegriffenes Klischee des sprach- und hilflosen Außenseiters (vgl. Egloff 2000). Folgt man der Klassifizierung des kanadischen Soziologen Erving Goffman (1980, S. 56 ff.), so lassen sich „funktionale Analphabeten“ sehr wohl der Gruppe der „Diskreditierbaren“ zuordnen. Sie sind anders als Menschen mit sichtbaren Behinderungen oder auffälligem Sozialverhalten, die Goffman zu den „Diskreditierten“ rechnet, als solche nicht zu erkennen. Dennoch führen sie einen „Makel“ mit sich. Viele von ihnen leben auf Grund dessen in beständiger Angst, dass ihr Handikap offenbar wird. Aus diesem Grund haben sie Techniken des Umgangs mit dem ihnen zugeschrieben und mitunter auch selbst empfundenen Stigma entwickelt. Laut Goffman umfasst ihr „Stigma-Management“ unterschiedliche „Techniken der Informationskontrolle“ (Goffman 1980, S. 116) und steht im Dienst der Aufrechterhaltung ihrer Identität. Dazu gehört unter anderem, dass sie in bestimmten, antizipierten Situationen die Hilfe vertrauter Menschen (oder anderer, um ihre besondere Situation „Wissende“, bei Goffman: „Weise“) in Anspruch nehmen oder auf selbsterdachte Bewältigungsstrategien zurückgreifen, um Begegnungen mit der Schrift in ihrem Alltag zu meistern und so einer Stigmatisierung zu entgehen. Unter Bezug auf die Studie von H. Freeman und G. Kasenbaum „The Illiterate in America“ von 1956 verweist Goffman (1980, S. 31) darauf, dass „Analphabeten“ sehr wohl über eigene normative Begriffe zur Bewertung von Situationen verfügen, sich ein differenziertes Wertesystem schaffen und dieses anerkennen sowie eigene Symbole und Idiome kreieren, die für ihre Lebenswelt sinnvoll und tauglich sind. Die durch Vertraute und „Weise“ vermittelte „moralische Unterstützung“ führt die „Diskreditierbaren“ dazu, sich „akzeptiert zu fühlen, als eine Person, die wirklich wie jede andere normale Person ist“. Unter Ihresgleichen und Vertrauten fühlen sie sich sicher und vor der Bedrohung ihres „Images“ weitgehend geschützt. Die selbstgeschaffene Lebenswelt zu verlassen, kann für die Betroffenen dagegen einen potentiellen Kontrollverlust bedeuten. Die Vergegenwärtigung dieser besonderen Problematik trägt auch zur Erklärung der Frage bei, warum sich nur ein minimaler Bruchteil nicht hinreichend alphabetisierter Menschen zur Teilnahme an Kursen zum Lesen- und Schreibenlernen entschließt.

Auf die von Goffman beschriebene latente Gefahr der Stigmatisierung funktionaler „Analphabeten“ und deren Einfluss auf ihre Identität wie auch auf ihre (zum Teil kontraproduktiven) Problemlösungsstrategien wurde bereits in den Anfängen der Alphabetisierungsbewegung in Deutschland hingewiesen (vgl. Oswald/Müller 1982, S. 98 ff.). Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“, an der sich auch Wissenschaftler des „Literacy Research Centers der Universität Lancaster“ beteiligten, vermochte Mitte der 2000er Jahre im deutschsprachigen Raum weder eine begriffliche Modifizierung noch eine theoretische Neuaus-

richtung herbeizuführen (vgl. hierzu die Beiträge von Ivancic/Baron/Hamilton 2004, Linde 2004, Korfkamp/Steuten 2004).

In jüngster Zeit hat von Rosenblatt erneut einen Versuch unternommen, stigmatisierende Effekte bei der Benennung der Thematik durch eine sensiblere Sprachverwendung zu vermeiden. Alternativ zum „Begriff des „(funktionalen) Analphabetismus“, der ihm zufolge „in der Öffentlichkeit jedoch falsche Vorstellungen (weckt) und auch nicht dazu geeignet (ist), die Zielgruppe möglicher Bildungsangebote anzusprechen“ (von Rosenblatt, 2012, S. 75), schlägt er ein Konzept vor, „in dem die Grade der Schriftbeherrschung unterschieden werden“ (von Rosenblatt/Lehmann 2013, S. 56). Die besonderen Schwierigkeiten mancher Menschen mit geschriebener Sprache wären ihm zufolge analog zu den etablierten Begriffen der „Rechenschwäche“ oder der „Lese-Rechtschreibschwäche“ dann als „Schriftschwäche“ zu beschreiben. Die Betroffenen wären entsprechend als „Menschen mit Schriftschwäche“ oder als „Schriftschwache“ zu bezeichnen. Freilich signalisiert auch dieser Vorschlag eine Problemlage. Ob mit ihm aber eine Diskreditierung vermieden wird und Betroffene diese Bezeichnung akzeptieren können, ist damit noch nicht gesagt.

Die Problematik der begrifflichen Schwierigkeiten zeigt sich sehr deutlich auch in den Vorüberlegungen und Darstellungen zur „leo-Studie“. Die dazu eingeführte Unterscheidung von unterschiedlichen „Alpha-Levels“ hat sich für den wissenschaftlichen Bereich als trennscharf und aussagekräftig erwiesen. Die Verwendung des Begriffes der „Literalität“ und die Charakterisierung unterschiedlicher Stufen (levels) eröffnet und signalisiert prinzipiell aber auch die Chance einer Abkehr von der Konzeption des „Funktionalen Analphabetismus“. Gleichwohl operiert die Studie durchgängig sowohl mit dem Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“ auf der Basis der Alphabund-Definition, der Definition der UNESCO von 1978, die auf eine wortgleiche, seinerzeit freilich nur zu statistischen Zwecken empfohlene Formulierung des Analphabetismus von 1958 zurückgeht als auch mit dem Begriff der „Literalität“. Letztere stellt laut den Autorinnen ein Merkmal dar, „das in unterschiedlichen Abstufungen auftritt“ (Grotluschen/Riekmann 2011, S. 26). Der International Adult Literacy Survey (IALS) hatte 1995 die Literacy-Konzeption bewusst gewählt, um – wie auch Grotluschen und Riekmann (ebd., S. 26) erwähnen – „von der dichotomen Teilung in Personen, die als literalisiert und nicht literalisiert gelten, Abstand nehmen zu können“.

Obwohl Grotluschen u. a. bereits 2009 in ihrem Aufsatz über „Die unterschätzte Macht legitimer Literalität“ die Tragfähigkeit einer Konzeption anerkennen, der zufolge „im Wege multipler Literalitäten Raum für Anerkennung und Ressourcenorientierung geschaffen würde“, entscheiden sie sich nun dafür, den Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ beizubehalten. Diese als „konservativ“ (im Sinne von vorsichtig) und begründungswürdig bezeichnete Entscheidung wird von den Autorinnen als notwendig erachtet, um präzise angeben zu können, wo funktionaler Analphabetismus beginnt.

Die Auswertung der ermittelten Daten zeigt wie erwartet eine deutliche Korrespondenz der Ergebnisse mit den Definitionen des Analphabetismus beziehungsweise des funktionalen Analphabetismus. Das gewählte Forschungsdesign macht es nach-

weislich möglich „die präzisierte Definition des funktionalen Analphabetismus mit Hilfe von Alpha-Levels zu operationalisieren“ (ebd., S. 27). Die Gefahr, das Phänomen in seinem Ausmaß zu überschätzen, wurde durch die „konservative Entscheidung“ ausgeschaltet. Damit scheint auch ein hinreichender Beleg für die Angemessenheit der begrifflichen Festlegungen des leo.-Forschungsansatzes gegeben. Quasi als unerwünschten, aber in Kauf genommenen Nebeneffekt hat der gewählte Forschungsansatz aber die problematischen, dichotomisierenden und stigmatisierenden Begriffe des (funktionalen) Analphabetismus verstetigt. Nahezu unmerklich gewinnt damit eine zu einem bestimmten Zweck (statistische Vergleichbarkeit) gefasste Definition eine neue Dimension. Sie setzt sich in Diskursen fest und generiert einen Bedeutungswandel. Sicherlich hat eine Bedeutungsverlagerung und -verstetigung des Begriffs „Funktionaler Analphabetismus“ auch in der Zeit vor der leo.-Studie stattgefunden; durch den „leo-Schock“ hat sie in der Öffentlichkeit aber eine andere Dimension erlangt.

Dass Begriffe Diskurse prägen und Diskurse neue Realitäten erschaffen, wird sehr wohl auch von den Wissenschaftlern der leo.-Forschung gesehen. So geht Grotluschen (2011, S. 24) im Kontext ihrer Überlegungen zur „Modellierung von Literalität“ auch auf das Problem der „Benennung“ und seiner Tragweite ein und stellt klar: „Es scheint uns also sinnvoller, die Hierarchie zu benennen und zum Streitgegenstand zu erklären, statt sie in einer diffusen Unterschiedlichkeit aufgehen zu lassen“. Eine derart deutlich artikulierte programmatische Intention klärt auf den ersten Blick die Sachlage. Sie scheint bei genauerer Betrachtung aber nicht als zwingend notwendig und daher nicht als die beste Lösung des Problems. Denn gerade die leo.-Studie hat Befunde geliefert, die zum einen mit einer „diffusen Unterschiedlichkeit“ aufräumen, zum anderen aber nicht zwangsläufig in hierarchischen Kategorien interpretiert werden müssen.

Die folgenden Überlegungen zu Literalität und Teilhabe sollen dies erläutern.

Literalität

Die Wirkmächtigkeit des Konzeptes „Funktionaler Analphabetismus“ und eine über Jahrzehnte fehlende Grundlagenforschung zum postschulischen Analphabetismus haben im deutschen Sprachraum eine intensive Beschäftigung mit alternativen Konzepten zur Literalität weitgehend verhindert. So hat in der Geschichte der hiesigen Erwachsenenalphabetisierung bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Kamper 1994; Linde 2004; Hussain 2010) über lange Zeit keine genauere Auseinandersetzung mit Konzepten der „New Literacy Studies“ und der „Multiliteracies“, wie sie beispielsweise in Nordamerika und in England entwickelt wurden, stattgefunden. In diesen wird von einer „monolithischen Perspektive auf Literalität zunehmend Abstand genommen“ (Hussain 2010, S. 187). Vielmehr gehen diese Konzeptionen von einer Pluralität unterschiedlich sozial konstruierter Literalitäten („multiliteracies“) aus und erkennen diese prinzipiell als gleichberechtigt an. Theoriegeschichtlich können sie als eine Ausdifferenzierung innerhalb der britischen Tradition der Cultural Studies angesehen werden, einer sozial- und sprachwissenschaftlichen Forschungsausrichtung, die sich

hegemoniekritisch mit kulturellen Praktiken des Alltags auseinandersetzt. Sie thematisiert insbesondere Prozesse der Marginalisierung und Exklusion vermeintlich nicht legitimer politischer, sozialer und kultureller Artikulation. Das im deutschen Sprachraum ansatzweise unter dem Begriff „Literalität als soziale Praxis“ aufgegriffene Konzept geht auf ethnographische und sprachwissenschaftliche Forschungen von David Barton und Mary Hamilton sowie Brian Street zurück. Im deutschen Sprachraum erlangen diese Konzeptionen in Fachkreisen erst seit Kurzem mehr Aufmerksamkeit.

Entscheidend für die Grundannahmen beider Forschungsansätze ist ein weites Verständnis von „Literalität“. Anders als der hierzulande diskutierte „Funktionale Analphabetismus“ bezieht sich der Literacy-Begriff in der englischsprachigen Diskussion zum einen auf lesekundige wie nicht lesekundige Menschen und geht zum anderen über die Fokussierung auf die Techniken des Lesens und Schreibens zum Erwerb einer Norm-Orthographie hinaus (vgl. Street 2008, S. 3). So unterscheidet Street ein autonomes Modell der Literalität, das kognitiv-technische Lernprozesse unabhängig von einem sozialen Umfeld beschreibt, von einem ideologischen Literalitätsmodell, das den Schriftspracherwerb als eingebettet in spezifische soziale Kontexte begreift sowie dessen subjektiven Begründungen Beachtung schenkt. Vertreter der „New Literary Studies“ verstehen Spracherwerb grundsätzlich in Abhängigkeit von vorherrschenden Macht- und Abhängigkeitsstrukturen, die in den dominierenden Formen sozialer, kultureller und ökonomischer Praxis zum Ausdruck kommen. Aus letzteren erwachsen unreflektiert „dominante“ Literalitäten, die zum gesellschaftlichen Maßstab werden, an dem sich auch allgemeine Zuschreibungen und Zielsetzungen ausrichten. „Alltagsweltliche Literalitäten“ werden somit vom Standpunkt der dominanten Literalität aus gewöhnlich als Formen der Norm-Abweichung betrachtet und negativ sanktioniert. In diesem Verständnis erscheinen sie folglich als weniger „berechtigte“ literale Praxen. In vielen institutionalisierten Kontexten wird solch illegitimen Literalitäten die Geltung abgesprochen, ihren Sprechern droht der soziale Ausschluss aus der etablierten Schriftsprachkultur. So gesehen ist es lediglich „die als „richtig“ determinierte Art der Literalität, die soziale Teilhabe an und Partizipation in der Gesellschaft ermöglicht“ (Hussain 2010, S. 191). Das zentrale Problem, das Hussain und andere mit ihrer Kritik an einem eindimensionalen Verständnis von Literalität offenlegen, besteht jedoch darin, zu zeigen, dass ein Diskurs über normierte (autonome) Literalität eben auch ein die „Normalität“ definierender Diskurs ist. Dieser generiert soziale Konstruktionen von Zugehörigkeit und erschafft damit Inkludierte und Exkludierte. Letztlich gilt dies auch für einen Diskurs, der weiterhin – wenngleich oft unbedacht und nicht mit ausgrenzender Absicht – mit dem Begriff des Funktionalen Analphabetismus arbeitet. Allein die Perpetuierung dieser Begrifflichkeiten unterstützt ungewollt die Vormachtstellung eines bestimmten Literalitätsverständnisses. Es führt dazu, Lese- und Schreibfähigkeit als Voraussetzung für gesellschaftlichen Teilhabe und Inklusion zu sehen (vgl. Zeuner/Pabst 2011, S. 218 f.) und dadurch Stigmatisierungen Raum zu geben. Für Bremer (2010, S. 102) bedeutet die „Doxa“ des „Beherrschens der legitimen Schriftkultur“ – im Sinne einer unhinterfragten Selbstverständlichkeit – ein Wirken symbolischer Gewalt. Es exkludiert Menschen, die daran

nicht teilhaben können oder drängt sie in die Selbstexklusion.

Teilhabe

Wie viele andere aktuelle Arbeiten zur Erwachsenenalphabetisierung stützen sich auch Grotluschen/Riekmann (2011) bei ihrer Unterscheidung zwischen Analphabetismus und funktionalem Analphabetismus auf den Begriff der Teilhabe. Funktionale Analphabeten sind ihnen zufolge dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht in der Lage sind, „in angemessener Weise am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“ (Grotluschen/Riekmann 2011, S. 6).

Diese Vorstellung lässt sich bis in die Anfänge der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland zurückverfolgen. Schon Anfang der 1980er Jahre behaupten Müller/Oswald in ihrer These zur „Selbstisolierung und politischen Enthaltsamkeit“ funktionaler Analphabeten: „Analphabeten können sich kaum bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagieren und beschränken ihre Kontakte meist auf den engsten Familienkreis“ (Oswald/Müller 1982, S. 76). Das Motiv der verminderten oder gänzlich ausgeschlossenen Teilhabe ist bis heute eine konstante Bezugs- und Orientierungsgröße in der Grundbildung geblieben. Dies gilt sowohl für die theoretisch-konzeptionelle Ausrichtung der Erwachsenenalphabetisierung im Sinne einer Neuen Sozialen Bewegung (vgl. Steuern 2008, Korfkamp/Steuern 2010) als auch für die konkrete Unterrichtspraxis. Menschen mit gering ausgebildeten literalen Kompetenzen durch Grundbildung Teilhabeoptionen zu verschaffen, ihre gesellschaftliche Inklusion zu ermöglichen oder zu verbessern, ist von den Anfängen der Erwachsenenalphabetisierung bis heute nicht nur Ziel der Alphabetisierungsbewegung, sondern auch gleichzeitig deren Legitimationsgrundlage.

Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe – auch dies ist eine weitgehend einhellige Einschätzung – zeigt sich dabei hauptsächlich in folgender Weise: Funktionale Analphabeten sind häufiger von Arbeitslosigkeit bedroht, sie haben kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt, können sich weder politisch hinreichend artikulieren noch mit technischem Fortschritt mithalten sowie bestimmte Anforderungen im Alltagsleben nur mit Hilfe anderer bewältigen. Ihre Teilhabeoptionen am Konsum sind stark eingeschränkt, sie tragen zu weiterer Marginalisierung bei, weil aktivem Konsumverhalten eine entscheidende Bedeutung für die individuelle Verortung und Selbstvergewisserung innerhalb der Gesellschaft zukommt. Ihre Grundbildungskenntnisse, zu denen neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen häufig auch soziale und ökonomische Kompetenzen, Medien- und Gesundheitskenntnisse, Kenntnisse des politischen Systems sowie allgemein problemlösende Strategien gezählt werden (vgl. Rothe/Ramsteck 2010, S. 274 f.), werden als nicht ausreichend erachtet, um in einer modernen Gesellschaft ein autonomes Leben führen zu können.

Der leo-Studie ist es zu verdanken, dass diese Sichtweise nach langer Zeit gravierende Korrekturen erfahren hat.

Von Rosenblatt (2012) hat die repräsentativen und zum großen Teil überraschenden Ergebnisse aus der leo-Studie übersichtlich zusammengefasst:

- Zum Aspekt des *Erwerbslebens* resümiert er, dass „der Anteil von Erwerbstätigen unter den Personen mit Schriftschwäche relativ hoch und vom Grad der Schriftschwäche kaum berührt ist“ (S. 79). Bereits in den ersten Publikationen der leo.-Ergebnisse hatte das Forschungs-Team festgestellt: „Funktionale Analphabet/inn/en sind mitnichten auf breiter Front vom Erwerbsleben ausgeschlossen.“ (leo.-News Nr. 02/2012). Probleme mit der Schrift schließen auch eine berufliche Existenz als Selbständige/r nicht aus. Dass sie faktisch oft in einfachen Arbeitsverhältnissen mit vergleichbar geringer Bezahlung arbeiten, ist kein Indiz für ihren Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe.
- Schriftschwache Menschen haben teil an der *Welt des Konsums*. Allerdings machen sie seltener alleine Einkäufe und führen auch deutlich seltener ohne Hilfe im Versandhandel oder per Internet ihre Einkäufe durch.
- Auch in ihrer *Mobilität* sind sie generell nicht eingeschränkt. Sie nutzen häufiger als Menschen mit höherer literaler Kompetenz öffentliche Verkehrsmittel, steuern aber seltener selbst ein Auto.
- Die *Nutzung von technischen Geräten* stellt schriftkundige Menschen jeden Grades punktuell vor Probleme. Bei gängigen Geräten wie Fernseher, DVD, Waschmaschine, sowie Computerspielen ist zwischen mehr oder weniger literalisierten Menschen kein Unterschied zu erkennen. Die Kommunikation mit E-Mails oder SMS nutzen aber immerhin auch „44 Prozent (...) [der] hochgradig schriftschwache[n] Personen“ (von Rosenblatt, ebd. S. 81).
- Ein immer noch erstaunlich hoher Anteil „funktionaler Analphabeten“ erledigt eigenständig *Geldgeschäfte mit Banken* (78 %). Mehr als zwei von dreien (68 %) regeln selbständig ihre persönlichen *Belange mit Ämtern, Versicherungen und Behörden*.

Für die verschwindend geringe Teilgruppe der nicht Norm-Literalisierten, die in Alphabetisierungskursen lernen, haben von Rosenblatt und Bilger (2011) weitere Teilhabebereiche untersucht. Aus ihren Untersuchungen geht hervor, dass die „überwiegende Mehrzahl der befragten Kursteilnehmer/innen (...) in einem normalen Privathaushalt“ lebt (ebd. S. 42). Sie können dort, aber auch über andere Wege, Hilfe bei ihren Lese- und Schreibproblemen finden. 80 % der in einer Partnerschaft lebenden Befragten nutzen den Partner als Hilfsperson, andere lassen sich von ihren Kindern oder anderen Familienmitgliedern helfen, 42 % haben Freunde, die sie unterstützen. Von Rosenblatt/Bilger (S. 43) attestieren ihnen aufgrund ihrer Antworten und in Anbetracht der „Schwierigkeiten und Belastungen, mit denen diese Menschen zu kämpfen haben (...), ein bewundernswertes Maß an Lebensmut und Lebenszufriedenheit.“

Letztendlich spricht auch die Tatsache, dass weniger als 1 % der „funktionalen Analphabeten“ einen Kurs zum Lesen- und Schreibenlernen besucht, dafür, dass die weit überwiegende Mehrheit der Menschen mit Schriftproblemen es offensichtlich vorzieht, ihr Leben ohne einen solchen zu bewältigen. Bei dieser Entscheidung mögen auch Scheu und Scham vor der mit einer Kursanmeldung verbundenen Offenlegung ihres Handikaps eine Rolle spielen. Eine in einzelnen Bereichen mehr oder we-

niger eingeschränkte Teilhabeoption scheint ihnen aber offensichtlich weniger auszumachen, als dafür ein schwer kalkulierbares Risiko zwischen Lernerfolg und Stigmatisierungsbedrohung einzugehen. „The stigma of ‚illiteracy‘ is often a greater burden than the actual literacy difficulties.“ (Street, 1991, S. 163).

Fazit

Die referierten Befunde zeigen, dass Menschen, die nicht normgerecht literalisiert sind, sehr wohl am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Sie tun dies in vielen Bereichen in einer Weise, die sich nicht wesentlich von der der normgerecht Literalisierten unterscheidet. In bestimmten Situationen, in denen ihre Fähigkeiten aufgrund fehlender Schriftkenntnisse nicht zur direkten Teilhabe ausreichen, bedienen sie sich der Hilfe anderer. Wo diese nicht verfügbar ist oder sie sich scheuen, jene um Hilfe zu bitten, verzichten sie auch auf einzelne Teilhabeoptionen. Allein in diesen einzelnen Fällen lässt sich vertretbar davon sprechen, dass ihre „Lese- und Schreibprobleme (...) zu einem Rückzug“ (Rosenblatt 2011, S. 96) führen. Man kann aber – anders als von Rosenblatt fortfährt – gerade nicht sagen, dass sie somit zu einer „sozialen Exklusion“ (ebd., S. 96) führen. Denn dies hieße, dass sie vollständig von sozialen Interaktionen abgekoppelt wären. Wie die leo-Studie und von Rosenblatts eigene Untersuchungen sehr deutlich zeigen, ist dies genau nicht der Fall.

Die Problematik, auf die es im Kontext der aktuellen Forschungen zum „funktionalen Analphabetismus“ im deutschsprachigen Raum immer wieder hinzuweisen gilt, besteht somit nicht in der vermeintlichen Exklusionsbedrohung „funktionaler Analphabeten“. Sie besteht vielmehr darin, dass sie sich weitgehend in Normalität definierenden und generierenden Diskursen bewegt und artikuliert. In der Folge „verrechnet“ sie gesellschaftliche und bildungspolitische Versäumnisse als individuelle Schwächen. Wie die Literacy-Konzeptionen in den anglophonen Ländern seit etwa zwei Jahrzehnten deutlich machen, sind es diese Diskurse, die zur Stigmatisierung und Marginalisierung der Betroffenen beitragen. Sie tun dies zum einen, indem sie ohne zwingende Begründungen in der Wissenschaft und der Öffentlichkeit an einem heute fragwürdigen Begriff des „*funktionalen* Analphabetismus“ festhalten, der dem sozialwissenschaftlichen Funktionalismus der späten 1950er Jahre entstammt. Zum anderen tun sie dies, indem sie die Zugangswege zur gesellschaftlichen Teilhabe der nicht Norm-Literalisierten nicht als gleichwertig und ihre Art der Literalität nicht als gleichberechtigt anerkennen.

Genau dies aber exkludiert Menschen, die Probleme mit der dominanten Form von Literalität haben. So wenig wie man Menschen, die sich nicht an Bundestagswahlen beteiligen gerechtfertigter Weise als „unpolitisch“ bezeichnen kann, so wenig sollte man, Menschen, die sich nicht an der dominierenden Form der Literalität beteiligen, als „(funktionale) Analphabeten“ bezeichnen.

Es ist also längst an der Zeit, sich im deutschsprachigen Raum vom Begriff des „Funktionalen Analphabetismus“ zu verabschieden und stattdessen wie in der englischsprachigen Forschung mit dem besser geeigneten Begriff der „Literatität“ beziehungsweise dem der „Literalitäten“ (multiliteracies) zu arbeiten. Allein um der Ver-

meidung der folgenreichen Stigmatisierung willen, erscheint ein solcher Paradigmenwechsel geboten.

Literatur

- Bremer, H. (2010): Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In: Bothe, J./BV Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst. Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, New York, München, Berlin, S. 89-105.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Frankfurt am Main.
- Egloff, B. (2000): „Blind, taub und sprachlos: der Analphabet“. Zur Konstruktion eines Phänomens. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Frankfurt, S. 131-153.
- Egloff, B./A. Grotluschen (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, Berlin.
- Goffman, E. (1980): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main (erstmalig 1963).
- Grotluschen, A./Heinemann, A.M./Nienkemper, B. (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report 4, S. 55-67.
- Grotluschen, A./Riekman, W. (2011): leo-Level-One Studie. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland.
- Grotluschen, A./Riekman, W. (2011): Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report 3, S. 24-35.
- www.alphabund.de/fileadmin/downloads/Alphabund_neu/Bilanzkonferenz/2011_Mar_leo_v3_Bilanzkonferenz_Berlin.pdf (Abruf 04.08.2011).
- Grotluschen, A. (2011): Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit. In: Egloff, B./Grotluschen, A. (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, S. 21-34.
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 185-210.
- Ivanic, R./Barton, D./Hamilton, M. (2004): Wie viel „Literacy“ braucht ein Mensch? In: Alfa-Forum 54-55, S. 19-21.
- Kastner, M. (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien.
- Korfkamp, J./Steuten, U. (2004): Abschied vom „funktionalen Analphabetismus“? In: Alfa-Forum 54-55, S. 30-32.
- Korfkamp, J./Steuten, U. (2010): Grundbildung und soziale Teilhabe – Erwachsenenalphabetisierung als bürgerschaftliches Engagement in der literalen Gesellschaft. In: Praxis Politische Bildung, Heft 4, S. 271-277.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.
- Linde, A. (2004): Sind Sie funktional alphabetisiert? Auf der Suche nach geeigneten Begriffen und Konzepten. In: Alfa-Forum 54-55, S. 27-29.
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart.
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen, Bonn.

- Rosenblatt, B. von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, B./Grotluschen A. (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, S. 89-99.
- Rosenblatt, B. von (2012): Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report 2, S. 73-89.
- Rosenblatt, B. von (2012): Der sogenannte funktionale Analphabetismus – eine sprachkritische Bestandsaufnahme. In : Alfa-Forum 79, S. 10-13.
- Rosenblatt, B. von/Lehmann, R.H. (2013): Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 1, S. 55-77.
- Rothe, K./C. Ramsteck (2010): „ABC zum Berufserfolg – Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, S. 273-279.
- Steuten, U. (2008): Demokratisches Kapital und Problemindikator – Erwachsenenalphabetisierung in der Zivilgesellschaft. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderung. Münster, S. 153-162.
- Steuten, U./Korfkamp, J. (2004): Abschied von „funktionalen Analphabetismus“? Gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu einem fragwürdigen Begriff. In: Alfa-Forum 54-55, S. 30-32.
- Street, B. (1991): International Literacy Year. Rhetoric and Reality. In: Adult Education and Development 36, S. 161-167.
- Street, B. (2008): New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In: Street, B./N.H. Hornberger (Ed.): Encyclopedia of Language and Education. Volume 2. New York, S. 3-14.
- Zeuner, Chr./A. Pabst (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt“. Literalität als soziale Praxis – eine ethnographische Studie. Bielefeld.

Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht

Ewelina Mania, Monika Tröster

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Entstehung des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curricula-re Vernetzung und Übergänge“ (CurVe). Zunächst werden der Grundbildungsbegriff begründet und eingeordnet sowie die konzeptionellen und theoretischen Grundlagen skizziert. Nach der Darstellung des (inter-)nationalen Diskussionsstands zu „Financial Literacy“ folgen die Beschreibung der Charakteristika und Bestandteile des Modells sowie die Thematisierung seiner theoretischen Potenziale und praktischen Einsatzmöglichkeiten.

Problemaufriss und Ausgangslage

Einhergehend mit international geführten Diskussionen zu Literacy erfolgte in Deutschland in den 1990er Jahren ein Wandel im Verständnis von Alphabetisierung. Von eher engeren Konzepten der Alphabetisierung geht die Entwicklung hin zu umfassenderen und flexibleren Grundbildungsansätzen (vgl. Tröster 2000). So wird im Sachstandsbericht der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum funktionalen Analphabetismus in Deutschland konstatiert und problematisiert, dass eine Fokussierung auf Lesen, Schreiben und Rechnen nicht ausreiche, sondern eine stärkere Berücksichtigung allgemeiner und grundlegender beruflicher Schwerpunkte erforderlich sei; gefordert wird eine „Neubestimmung der Grundbildung“ (Huck/Schäfer 1991, S. 34). Inzwischen haben zwar weitere Auseinandersetzungen mit Begriffen stattgefunden, aber die kritisierte Verengung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsverständnisses auf Lesen, Schreiben und Rechnen ist immer noch nicht gänzlich überwunden. So wird zum Teil immer noch von ‚Beherrschung der Kulturtechniken‘ gesprochen, ohne die jeweils relevanten Kontextbezüge entsprechend zu berücksichtigen (vgl. Abraham/Linde 2011).

Für ein umfassendes Grundbildungsverständnis reicht eine Ansammlung von Fertigkeiten nicht aus, es geht zunehmend um dynamische und flexible Fähigkeiten und Kompetenzen (vgl. Tröster 2000, S. 17 ff). Unterschiedliche gesellschaftliche

Gruppen und Akteure (u. a. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Bildungswissenschaftler/innen und Erwachsenenbildner/innen) formulieren zudem unterschiedliche Anforderungen an Grundbildung, was die Relativität des Begriffs verdeutlicht (ebd.).

Im Rahmen von *Alphabund*¹ umfasst der Begriff Grundbildung „allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau“, was jedoch nicht näher ausgeführt wird (vgl. Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. 2011, S. 2). Neben dem Beherrschen von Lese- und Schreibfertigkeiten wird hier auf das Vorhandensein von verschiedenen Schlüsselkompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie beispielsweise mathematische Grundkenntnisse oder allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft, verwiesen (vgl. ebd.).

Wesentlich weiter gefasst ist eine Definition der UNESCO, die Grundbildung als die Entwicklung und Entfaltung von Individuen und deren Potentialen versteht und zudem davon ausgeht, dass Grundbildung nicht nur als „ein Recht, sondern auch (als) eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gemeinschaft als Ganzes“ zu sehen ist. Betont wird, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von flankierenden Maßnahmen begleitet wird, die entsprechende Voraussetzungen in allen Lebensbereichen schaffen, um den komplexen Herausforderungen einer sich stetig verändernden globalen Welt gewachsen zu sein (vgl. UNESCO/CONFITEA 1998, S. 4). Dieser Ansatz ist multiperspektivisch angelegt, so dass die lernenden Menschen als Handelnde in den je unterschiedlichen Lebensbereichen angesehen werden (vgl. Linde 2008, S. 54).

Wird Literalität als soziale Praxis begriffen (vgl. u. a. The New London Group 1996; Street 2003), werden die Bedeutungshorizonte, Anwendungskontexte und Situationen, in denen Schriftsprache gebraucht wird, betrachtet. Zeuner und Pabst (2011) haben in einer neueren Studie² die Vielfalt „literaler Ereignisse“ (ebd., S. 152 und 175 ff) sowie die lebensweltlichen Kontexte, in denen Schriftsprache verwendet wird, aufgezeigt.

Barton/Hamilton (2003) gehen in ihrem Konzept der *Situated Literacies* von unterschiedlichen Literalitäten in unterschiedlichen Domänen, d. h. sozial strukturierten Kontexten oder Lebensbereichen, aus. Dazu zählen beispielsweise Computer oder Workplace Literacy (siehe dazu auch Grotluschen 2010, S. 25). In Deutschland werden inzwischen zunehmend auf die internationale Diskussion ebenfalls verschiedene Bereiche unterschieden wie Health Literacy (vgl. Wist 2013) und Food Literacy (vgl. Groeneveld u. a. 2011).

Seit einigen Jahren wird im internationalen Diskurs zunehmend von „Financial Literacy“, d. h. dem „adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“ (Aprea 2012, S. 1), gesprochen. In einzelnen Ländern wie Neuseeland, Kanada, den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und Großbritannien gibt es bereits nationale Strategien, Programme und Projekte, inklusive Serviceleistungen, zur Förderung von „Financial Literacy“.³

Die Anforderungen im Hinblick auf Financial Literacy werden in Deutschland zwar bereits in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ökonomie, Haushaltslehre

oder von privatwirtschaftlichen Finanzdienstleistern thematisiert, jedoch bisher kaum als ein Thema der Grundbildung.

Mit dem Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe)⁴, das am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung-Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn durchgeführt wird, soll diese Lücke geschlossen werden. Durch die Entwicklung eines Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ wird ein Beitrag zum theoretischen und praktischen Grundbildungsdiskurs angestrebt. Im Rahmen des folgenden Aufsatzes soll der Frage nachgegangen werden, wie „Financial Literacy“ im Sinne eines Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ konzeptualisiert werden kann. Zuvor werden die Relevanz und Aktualität des Themas herausgearbeitet sowie der (inter-)nationale Diskussionsstand im Themenbereich „Finanzielle Grundbildung“ skizziert. Schließlich werden die Potenziale des partizipativ angelegten Projekts CurVe für die Programm- und Angebotsentwicklung, die Erreichung neuer Adressatinnen und Adressaten für Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung sowie im Hinblick auf die Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgelotet.

Financial Literacy als Gegenstand der Grundbildung Fokus Überschuldung

Einer aktuellen Studie zum Zusammenhang von Überschuldung und Rechenkompetenz zufolge kommen Personen mit geringeren mathematischen Kompetenzen beim Abzahlen von Krediten häufiger in Verzug als Personen mit höheren mathematischen Kompetenzen (vgl. Gerardi/Goette/Meier 2013). Auf Grundlage der Auswertung der Daten des „SchuldnerAtlas Deutschland“ (Creditreform u. a. 2009) sowie empirischer Studien zum Wissen im Wirtschafts- und Finanzbereich stellt Hummelsheim (2010) einen erhöhten Bedarf an finanzieller Grundbildung fest. Mittlerweile ist die Zahl der überschuldeten Menschen laut dem „SchuldnerAtlas Deutschland“ 2012 (Creditreform u. a. 2012) sogar gestiegen und beträgt 6,6 Millionen (9,7 % Erwachsene). Die aktuell verfügbaren Daten zu Überschuldung – die Überschuldungsstatistik des Statistischen Bundesamtes (2013) oder der iff-Überschuldungsreport (2012) – basieren auf den Daten der Schuldnerberatungsstellen. Allerdings problematisiert Mantseris (2010, S. 4 ff), dass die Entstehung von Überschuldung in der Sozialen Arbeit bzw. in den Schuldnerberatungsstellen bisher unzureichend behandelt wurde. So wird mal von komplexen Ursachen und mal von singulären Ereignissen als Auslösern von Überschuldung gesprochen. Weiterhin wird mit dem „Begriffspaar endogen/exogen“ (ebd., S. 7) versucht, die möglichen Ursachen von Überschuldung zu kategorisieren. Demnach wäre Arbeitslosigkeit eine exogene Ursache, während Verhalten und Werteeinstellungen zu den endogenen Ursachen gehören. Nicht ausreichende Grundbildungskompetenzen im Sinne einer Financial Literacy als eine mögliche Ursache von Überschuldung wurden in Deutschland bisher jedoch kaum in den Blick genommen.

Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das auch lebenspraktische Handlungskompetenzen umfasst (vgl. Miller 2003), und einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung, die kritische Lebenssituationen als Lernanlässe bzw. -gelegenheiten begreift, kann das Phänomen der Überschuldung als gesellschaftliche und individuelle Problemlage zum Ausgangspunkt für die Erwachsenenbildung gesehen werden (vgl. Mania/Tröster 2013a, S. 28).

Financial Literacy – Begriffsdschungel

Im Themenbereich Financial Literacy bzw. „Finanzielle Grundbildung“ wird eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe benutzt. Während im englischsprachigen Sprachraum meist von „Financial Literacy“ oder gelegentlich auch von „Financial Capability“ (vor allem in Großbritannien und Irland) die Rede ist, werden in Deutschland verschiedene Termini synonym, gleichzeitig und meist unsystematisch gebraucht. Das Spektrum reicht von Finanzieller (Allgemein-)Bildung über Finanzbildung bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. finanziellem Analphabetismus und „Finanzkompetenz“ (vgl. u. a. Remmele u. a. 2013; Aprea 2012). Die Vielfalt der Begriffe spiegelt zum Teil die disziplinäre Herkunft bzw. weltanschauliche Einordnungen des Themas wider. So wird von „Financial Inclusion“ und „Financial Literacy“ eher dann gesprochen, wenn ein (sozial-)pädagogischer Hintergrund vorliegt und die Beschäftigung mit dem Thema der Hilfe von z. B. „disadvantaged people“ (Lederle 2006) dient. Zumeist wird finanzielle (Grund-)Bildung als Teilbereich einer umfassenderen ökonomischen (Grund-)Bildung verstanden: „Finanzielle Grundbildung ist ein Teil der ökonomischen Grundbildung.“ Die meisten, wenn nicht sogar alle Expertinnen und Experten fordern, dass die finanzielle Bildung in eine ökonomische Bildung eingebettet sein muss, sonst „hängt sie in der Luft“ (Piorkowsky 2010, S. 22; siehe dazu auch Weber/Eik/Maier 2013). Zwischen Basiskompetenzen und finanzieller Allgemeinbildung oder gar Spezialbildung wird meist nicht differenziert. Beispielsweise diskutiert Leinert (2004, S. 45) den Wissenstand der Deutschen zum Aktienindex, Effektivzins und Inflationsraten usw. unter den Stichworten „finanzielle Allgemeinbildung“ und „finanzieller Analphabetismus“, die synonym verwendet werden.

Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“

Die Sichtung verschiedener Konzepte und Modelle im Bereich „Financial Literacy“ (vgl. u. a. Mantseris 2011 und 2010; Remmele u. a. 2013; McQuaid/Egdell 2010; Habschick/Jung/Evers 2004; Leinert 2004) belegt, dass es bisher kein Konzept gibt, das explizit und ausschließlich auf Grundbildungsniveau angesiedelt ist. So setzen etwa Remmele u. a. (2013, S. 117 ff) die „allgemeine Grundbildung“ wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Medienkompetenz sowie soziale und personale Grundkompetenzen voraus und begreifen dabei „Finanzielle Grundbildung“ als eine Unterkategorie der Verbraucherbildung. Auch Mantseris (2011) setzt in seinem Modell einer „Finanzkompetenz“ eine Grundbildung voraus.

Ausgehend von diesem Diskussionsstand geht es im Projekt CurVe darum, ein Konzept zu Kompetenzanforderungen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ zu entwickeln, das explizit auf Grundbildungsniveau angesiedelt ist. Lesen, Schreiben und Rechnen werden dabei nicht als kontextlose Grundbildungskompetenzen vorausgesetzt, sondern im Anschluss an das Konzept der Situated Literacies von Barton/Hamilton (2003) sowie ausgehend von einem kontextspezifischen Kompetenzverständnis in das Modell integriert.

Auch wenn Lesen, Schreiben und Rechnen als eigenständige Kompetenzdomänen in Large-Scale-Assessments wie PISA und PIAAC konzipiert und gemessen werden, sind sie als Grundlage von Programm- und Angebotsentwicklung, Curricula und Lernzielbeschreibungen für lebensweltorientierte Grundbildungsangebote (vgl. Brödel 2012) oder für die Kompetenzdiagnose nicht ohne Lernfelder bzw. Alltagsbezüge zu denken. So wurden auch für PIAAC kontext- bzw. alltagsbezogene Textaufgaben entwickelt (vgl. OECD 2012, S. 35).

Weinert (2001, S. 27 f) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Bei der Entwicklung von prinzipiell empirisch überprüfbaren Kompetenzanforderungen hat sich jedoch eine analytische Trennung zwischen kognitiven und non-kognitiven Dimensionen durchgesetzt, die von Weinert selbst und von vielen anderen (u. a. Baumert/Kunter 2006; Schrader 2010) vorgeschlagen wurde. Somit beschränkt sich die folgende Darstellung auf die kognitiven Leistungsdispositionen, die eine Voraussetzung für kompetentes Handeln, d. h. die Performanz bilden (vgl. u. a. Gnahn 2010, S. 23).

Bevor nun die kognitiven Bestandteile des Modells einer „Finanziellen Grundbildung“ kurz dargestellt werden, werden die Charakteristika und Besonderheiten des Kompetenzkonzepts „Finanzielle Grundbildung“ des Projekts CurVe zusammengefasst.

„Finanzielle Grundbildung“

- fokussiert die existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten. Der Wahl von Inhalten für das Modell sind damit Grenzen gesetzt. So wird z. B. Haftpflichtversicherung thematisiert, jedoch keine nicht notwendigen Versicherungen, wie die Lebensversicherung. Bei bestimmten Sachverhalten besteht die Kompetenzanforderung darin, „vertrauenswürdige“ Beratungsstellen zu kennen und in Anspruch nehmen zu können.
- bewegt sich inhaltlich und im Hinblick auf das Schwierigkeitsniveau innerhalb des niedrigsten Kompetenzbereichs, des sogenannten „Level One“, und grenzt sich damit von der finanziellen (Allgemein-)Bildung ab.
- ist theoretisch eingebettet in eine umfassende ökonomische (Grund-)Bildung, inklusive Verbraucher-, Konsumenten- und Wirtschaftsbürgerbildung (vgl. Remmele u. a. 2013) sowie politische (Grund-)Bildung.

Das Grundgerüst des Modells besteht zum einen aus der Differenzierung von Domänen und Subdomänen finanzieller Grundbildung, die prozess- und alltagsorientiert entlang des Geldflusses die Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld und finanziellen Ressourcen benennen. Die Kompetenzanforderungen werden als Kann-Beschreibungen formuliert, z. B. „kann Einnahmen des Haushalts addieren“. Vorläufig werden folgende sechs Hauptdomänen unterschieden: Einnahmen/Geld generieren, Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben/Kaufen, Haushalten/Überblick behalten, Geld leihen sowie (Alters-)Vorsorge und Versicherungen.

Zum anderen werden die Kann-Beschreibungen jeweils den Teilbereichen Wissen (unterteilt in deklaratives und prozedurales), Lesen, Schreiben, Rechnen zugeordnet (siehe Abbildung 1).

Kompetenzdomänen finanzieller Grundbildung	Wissen	Lesen	Schreiben	Rechnen
1. Einnahmen/Geld generieren				
2. Verwaltung/Geld und Zahlungsverkehr				
3. Ausgaben/Kaufen				
4. Haushalten/Überblick behalten				
5. Geld leihen				
6. (Alters-)Vorsorge und Versicherungen				

Kann-Beschreibungen

Abbildung 1: Grundstruktur des Kompetenzmodells „Finanzielle Grundbildung“ im Projekt CurVe

Innerhalb jeder Domäne bzw. Subdomäne werden dementsprechend folgende Fragen gestellt:

Wissen:

- Deklaratives Wissen: Welche Fakten muss ich kennen? Welche Zusammenhänge muss ich verstehen?
- Prozedurales Wissen: Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt?
- Lesen: Was muss ich lesen und verstehen?
- Schreiben: Was muss ich schreiben?
- Rechnen: Was muss ich berechnen oder schätzen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen?

Eine konkrete Handlungsanforderung im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ kann aus Kann-Beschreibungen in nur einer, mehreren oder auch allen vier Teilbereichen bestehen.

Das Modell wird entsprechend des partizipativen Ansatzes im Projekt CurVe (vgl. Mania/Tröster 2013b) (weiter-)entwickelt. So wurden beispielsweise die Dimensionen und Anforderungen finanzieller Grundbildung sowohl in 22 Experteninterviews mit Schuldnerberater/innen und Weiterbildner/innen als auch in Forschenden Lern-

werkstätten (vgl. Grell 2006) mit ca. 20 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung erhoben. Dadurch ist gesichert, dass das Modell die tatsächlichen alltäglichen Handlungsanforderungen in geldlichen Angelegenheiten umfasst. Der Teilbereich Rechnen wird in Zusammenarbeit mit Anke Grotlüschen (2014) entwickelt und empirisch überprüft.

Fazit und Ausblick

Das entstehende Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“ bildet im Projekt CurVe die Grundlage für die Formulierung von Lernzielbeschreibungen als Bestandteil von Curricula und somit den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernangeboten. Zudem wird mit Blick auf die im Projekt geplante Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (u. a. Schuldnerberater/innen, Mitarbeitende von Jobcentern und Kreditinstituten) durch die Ausdifferenzierung von finanziellen Kompetenzdomänen und Teilbereichen die Komplexität der Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld und Finanzthemen herausgearbeitet, so dass die Aufmerksamkeit nicht nur auf exogene Faktoren wie Arbeitslosigkeit als mögliche Ursachen von Überschuldung gelenkt wird. Auf Grundlage des Modells können außerdem sowohl Angebote im Bereich Prävention bzw. Vermittlung von Basiskompetenzen für (junge) Erwachsene als auch Angebote für bereits überschuldete Personen konzipiert werden. Darüber hinaus könnte es für die Konzipierung von Kompetenzmodellen bzw. Curricula für andere Themen der Grundbildung als Beispiel dienen sowie für künftige Kompetenzmessungsstudien bei Erwachsenen genutzt werden.

Generell stellt sich das Projekt den von Hummelsheim (2010, S. 7) formulierten Aufgaben für die Weiterbildung, welche die Beschreibung von Kompetenzanforderungen im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ sowie die Entwicklung entsprechender niedrigschwelliger Lernangebote beinhalten. Weiterhin fordert Hummelsheim (ebd., S. 8) die Suche nach neuen Zugangswegen und die Etablierung neuer Kooperationen. Dies wird im Rahmen des Projekts durch eine enge Zusammenarbeit⁵ mit zwei Schuldnerberatungsstellen, dem Sozialdienst katholischer Männer e.V. in Köln und dem Diakonischen Werk Hamburg sowie der Lernenden Region Köln, einem Weiterbildungsnetzwerk, gewährleistet. Dass die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Sozialen Arbeit und Erwachsenenbildung neue Zugänge zu (finanzieller) Grundbildung eröffnen kann, zeigt bereits der Erfolg bei der Vorbereitung und Durchführung der Forschenden Lernwerkstätten im Projekt CurVe. Unter dem Titel „Forschungsprojekt ‚Fit im Umgang mit Geld‘- Ihre (Experten-)Meinung ist gefragt!“ wurden in zwei Veranstaltungen die Bildungsbedürfnisse der Ratsuchenden im Bereich „Finanzielle Grundbildung“ sowie deren Lernvorstellungen ermittelt. Die Mitarbeiter/innen in der Schuldnerberatung erwiesen sich dabei bereits als wichtige „Vertrauenspersonen“ (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2011, S. 29), die den Zugang zu potenziellen Grundbildungsadressatinnen und -adressaten ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Zusammenschluss der seit 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.
- 2 Titel des Projekts: „Literalität als soziale Praxis. Ein Stadtteil unter der Lupe: Erhebungen von soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität“.
- 3 Siehe z. B. www.mymoney.gov/Pages/default.aspx, www.sorted.org.nz
- 4 Das Projekt (Laufzeit 03/2013 – 09/2015) ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet; Förderkennzeichen: 01AB12009.
- 5 Darüber hinaus wird durch die Beteiligung von Nicolas Mantseris, Caritas Mecklenburg-Vorpommern, die Expertise im Hinblick auf das Phänomen der Überschuldung und die Arbeit der Schuldnerberatungsstellen herangezogen.

Literatur

- Abraham, E./Linde, A. (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 889-903.
- Aprca, C. (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen. Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 22. www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Barton D./Hamilton, M. (2003 EA 2000): Literacy Practices. In: Barton, D. (Hrsg.): Situated literacies. Reading and writing in context. Reprinted. London, S. 1-6.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 4, S. 469-520.
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2011): Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Essen. www.uni-due.de/imperia/md/content/politische-bildung/arbeitshilfe_potenziale (Stand: 27.01.2014).
- Brödel, R. (2012): Didaktik der Grundbildung. Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S. 63-66.
- Creditreform u. a. (2009): SchuldnerAtlas 2009. www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crefo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas_Deutschland_2009.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Creditreform u. a. (2012): SchuldnerAtlas Deutschland 2012: (www.creditreform.de/fileadmin/user_upload/crefo/download_de/news_termine/wirtschaftsforschung/schuldneratlas/SchuldnerAtlas_Deutschland_2012.pdf) (Stand: 27.01.2014).
- FSA (2006): Financial Capability in the UK: Delivering Change. www.fsa.gov.uk/static/pubs/other/fincap_delivering.pdf (Stand: 27.01.2014)
- Gerardi, K./Goette, L./Meier, S. (2013): Numerical ability predicts mortgage default. In: PNAS, S. 1-5. www.pnas.org/content/early/2013/06/19/1220568110.full.pdf+html?with-ds=yes (Stand: 27.01.2014).
- Gnaahs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung, Münster.
- Greeneveld, M. u. a. (2011): Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen. Informationen zur Durchführung einer Fortbildung für Kurs-

- leitende. kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food_Literacy_albi.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Grotlüschen, A. (2014): Recherche der bisherigen Diagnoseinstrumente in der Schuldnerberatung – Zwischenbericht zum Stand der Recherche. (unveröff. Manuskript).
- Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A. u. a. (Hrsg.): lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Münster, S. 13-39
- Habschick, M./Jung, J./Evers M. (2004): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung – ein Memorandum. Herausgegeben vom Commerzbank Ideenlabor. Frankfurt. tk.eversjung.de/www/downloads/kanon_broschuere_druckversion.pdf.
- Huck, G./Schäfer, U. (1991): Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 26. Bonn.
- Hummelsheim, S. (2010): Ökonomische Grundbildung tut not: Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE Fakten. www.die-bonn.de/doks/hummelsheim1001.pdf (Stand: 27.01.2014)
- iff-Überschuldungsreport (2012): Überschuldung in Deutschland. www.iff-ueberschuldungsreport.de/media.php?id=4581 (Stand: 27.01.2014).
- Lederle, N. (2006): Exploring the Impacts of Improved Financial Inclusion on the Lives of Disadvantaged People. Edinburgh. www.ros.hw.ac.uk/bitstream/10399/2218/1/LederleN_0509_sbc.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Leinert, J. (2004): Nachhilfe zur Vorsorge. Schlechte finanzielle Allgemeinbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, S. 45-47.
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen: Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster.
- Mania, E./Tröster, M. (2013a): Financial Literacy: Überschuldung als Thema der Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 83, S. 27-28.
- Mania, E./Tröster, M. (2013b): Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Norderstedt. H. 20, S. 12-1 – 12-8. erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Mantseris, N. (2010): Ursachen der Überschuldung. Neubrandenburg. www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/Literatur_SB/Mantseris_Ursachen_der_UEberschuldung_03-2010.PDF (Stand: 27.01.2014).
- Mantseris, N. (2012): Anumerismus – oder auf der Suche nach einem Begriff für unzulängliche Rechenkompetenz. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 79, S. 34-36.
- McQuaid R./Egdell V. (2010): Financial Capability – Evidence Review. Edinburgh. www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/304557/0102282.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Miller, T. (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München.
- OECD (2012): Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills, OECD Publishing. dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en (Stand: 27.01.2014).
- Piorkowsky, M.-B. (2010): Expertenpapier Ökonomische Grundbildung. Expertise zur Feststellung des Forschungsbedarfs im Themenfeld Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn. www.huk.uni-bonn.de/aktuelles/oekonomische-grundbildung-fuer-erwachsene (Stand: 27.01.2014).

- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.) (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn. www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Remmele, B. u. a. (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen. Schwalbach/Ts.
- Schrader, J. (2010): Mediengestützte Fallarbeit. Grundlagen und Zielsetzungen eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld, S. 71-124.
- SchuldnerAtlas Deutschland 2012: www.schuldnerberatung-sh.de/fileadmin/user_upload/aktuelles/SchuldnerAtlas_2012.pdf (Stand: 27.01.2014).
- Statistisches Bundesamt (2013): Statistik zur Überschuldung privater Personen – 2011. www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Ueberschuldung/Ueberschuldung5691101117004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 27.01.2014).
- Street, B. V. (2003): What's „new” in New Literacy Studies? In: Current Issues in Comparative Education. Jg. 2, H. 5, S. 77-91.
- The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, Jg. 66, H. 1, S. 60-92.
- Tröster, M. (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld.
- UNESCO-Institut für Pädagogik (1998): CONFINTEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Hamburg.
- Weber, B./Eik, I. van/Maier, P. (Hrsg.) (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote- Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. a., S. 17-31.
- Wist, T. (2013): Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Nr. 82, S. 23-25.
- Zeuner, C./Pabst, A. (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld.

Grundbildung für alle!?

**Was wir von der Zielgruppe her leisten müssten versus
Was wir von Förderlogiken her leisten können –
Ansprüche und Realitäten**

Steffi Rohling, Dirk Wolk-Pöhlmann

Grundbildung ganz oben auf der Agenda

Im September 2012 haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder und zehn weitere gesellschaftliche Gruppen, darunter die Kirchen, Gewerkschaften, Kommunale Spitzen und die Allgemeine Weiterbildung, eine Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland für die Jahre 2012 bis 2016 vereinbart. Diese Nationale Strategie soll, so eine entsprechende Absichtserklärung im Koalitionsvertrag der derzeitigen Bundesregierung, nunmehr zu einer Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung weiterentwickelt werden.

BMBF-Förderschwerpunkt 2007 bis 2012, leo. Level-One Studie, die bundesweite Öffentlichkeitskampagne „Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“, PIAAC-Studie, das noch bis 2015 währende Förderprogramm „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, prioritäre Einstufung des Bereichs Alphabetisierung und Grundbildung durch die Europäische Kommission – Alphabetisierung und Grundbildung stehen in Politik und Öffentlichkeit seit geraumer Zeit ganz oben auf der Agenda.

„Endlich!“ – aus Sicht der Allgemeinen Weiterbildung ist dies ein lange überfälliger und gerade deshalb so notwendiger Schritt. Nationale Strategie, Dekade, Kampagnen, Förderschwerpunkte: „Grundbildung für alle“ ist als Handlungsfeld offenbar mitten in der Gesellschaft angekommen und wichtiger denn je.

Wie wichtig Grundbildung für alle ist, wird in den Industrienationen seit den 1970er Jahren diskutiert und seither in der Allgemeinen Weiterbildung je nach finanziellen Möglichkeiten in zahlreichen Beratungs-, Kurs- und Unterstützungsangeboten umgesetzt. Nach dem ersten und in der zweiten Hälfte des aktuellen Förderschwerpunktes ist die Grundbildungsarbeit auf einem guten bzw. auf einem deutlich besseren Stand als noch Anfang der 2000er Jahre! Förderung von Netzwerkstrukturen,

Koordinierungsstellen, Bündnisse, Sensibilisierungskonzepte, neue Kursformate, Lernportale, Diagnostik, Rahmencurriculum, Qualifizierungsangebote für Lehrende: Seitens Wissenschaft und Praxis gab es in den zurückliegenden Jahren eine Vielzahl notwendiger Entwicklungen. Die Allgemeine Weiterbildung kann vieles leisten. Doch erlauben ihr die vorhandenen Rahmenbedingungen auch das zu leisten, was sie leisten müsste?

Was wir für die Zielgruppe leisten müssten

Wir brauchen für die Zielgruppe eine ressourcenorientierte, Stärken stärkende Grundbildung für alle innerhalb einer adäquaten Förderlogik. Für deren Umsetzung lohnt vielleicht ein kurzer Blick über unseren „Alpha- und Grundbildungs-Tellerrand“:

Beispiel „Mehrsprachigkeit“: Die EU hat 2002 das Programm „Muttersprache plus 2“ oder auch „Dreisprachigkeit aller Europäer/innen“ konzipiert. Mit diesem sprachenpolitischen Ziel und entsprechenden Bildungs-/Berufsbildungsprogrammen für lebenslanges Lernen will die EU dazu motivieren, dass alle Europäerinnen und Europäer ab dem frühen Kindesalter an neben ihrer Herkunftssprache mindestens zwei Fremdsprachen erlernen. Dabei gilt der Leitsatz „Mehrsprachigkeit als Chance“: Mehrsprachigkeit wird nicht nur als defizitausgleichend oder unter dem Aspekt beruflicher Verwertbarkeit gesehen, sondern als ein individuell motivierter, emotionaler Lernbereich angesichts einer gelebten Mehrsprachigkeit in mehrsprachigen Lebenswelten eines zusammenwachsenden Europas.

Um dazu zu motivieren eine Sprache zu erlernen, ermöglicht das österreichische Projekt „ESPRIS – Emanzipatorische Sprachlernmethoden im Salzkammergut“ (www.espris.at/) des Bildungszentrums Salzkammergut (BIS) Lernpartnerschaften zwischen jeweils zwei Personen unterschiedlicher Muttersprache, sowohl Migrant/innen als auch Nicht-Migrant/innen, die sich gegenseitig die jeweilige Fremdsprache näher bringen. Hier ermöglichen Förderlogiken gleichberechtigtes, freiwilliges, selbstgesteuertes und auch erfolgreiches Lernen.

Aus diesem kurzen Blick über den „Alpha und Grundbildungs-Tellerrand“ lassen sich mögliche leitende Prinzipien für Förderlogiken ableiten:

- Partnerschaftliches, emanzipatorisches Lernen anstelle von eindimensionalen Maßnahmen
- Selbstgesteuerte Lernsysteme
- Förderung pädagogischer Reflexivität: Kollegiale Beratung, Supervision, Fortbildung
- Weiterbildungsträger als Kompetenzinstanzen, um Beratungs-, Unterstützungs-, Lernarrangements optimal zu gestalten.

Bezogen auf Grundbildung für alle bedarf es zur optimalen Unterstützung der Zielgruppe einer Förderung von Organisationsstrukturen, in denen sich Träger so aufstellen können, dass sie von A wie Ansprache bis Z wie Zeugnis flächendeckend und individuell im privaten, beruflichen, sozialen und kommunalen Umfeld der Zielgruppe

pe ansetzen, informieren, sensibilisieren und qualifizieren können. Die Organisationsstruktur Regionaler Grundbildungszentren etwa könnte hier aufgrund zwei zentraler Merkmale ein Modell sein: Zum einen sind sie ressourcenorientiert, zum Beispiel bei der Zielgruppe Jugendlicher, die im Umgang mit Medien, Computer und Internet vertraut sind und damit über Kompetenzen verfügen, die für das Lernen förderlich sind. Zum anderen zeichnen sie sich strukturell durch ganzheitliches pädagogisches Arbeiten in einer für die Teilnehmenden vertrauten Umgebung mit individuell-zielgerichteten Unterstützungs- und Lernangeboten aus.

Dabei kann es dann auch nicht ausschließlich um das Lernen von Lesen und Schreiben gehen. Zur Grundbildung gehören weitere Kompetenzfelder, wie zum Beispiel:

- den Ernährungsalltag verantwortungsbewusst gestalten (food literacy)
- im eigenen Gesundheitsverhalten selbstbestimmt handeln (health literacy)
- Neue Medien adäquat nutzen können (media literacy)
- auf unterschiedlichsten Wegen (Wikis, Blogs, SMS, Tweets, Statistiken, Diagramme...) kommunizieren können (communication literacy)
- mit Geld umgehen können (financial literacy)

Was wir innerhalb bestehender Förderlogiken leisten können

Wer ist das eigentlich, den die Fördersysteme im Bereich Grundbildung in den Blick nehmen? Erwachsene mit Grundbildungsdefiziten. Menschen, die nicht hinreichend lesen und schreiben können. Männer und Frauen mit Grundbildungsbedarf. Funktionale Analphabeten. Lerner/innen mit Kompetenzen auf alpha-Level 1, 2, 3 oder 4.... – Hier existieren viele Begriffe, die einerseits wissenschaftlich geprägt und sehr neutral, andererseits zum Teil aber auch diskriminierend und ungeeignet sind, um die Zielgruppe direkt anzusprechen.

Und wo setzen Fördersysteme an, wenn es um die Zielgruppe der Förderung geht? Bei den Bildungsbenachteiligten. Bei Menschen im Leistungsbezug. Unter den Arbeitslosen. In Werkstätten für Behinderte. Bei Menschen mit Migrationshintergrund. In Betrieben – in den Bereichen der einfachen Tätigkeiten.

Es muss die Frage gestattet sein, ob unsere Strategien, unsere Fördersysteme der Projekt- und Angebotsstrukturen (noch) auf dem richtigen Weg sind? Denken die „Erfinder“ dieser Systeme notwendige Projekte und Angebote häufig zu sehr von den (Lese- und Schreib-)Defiziten vermeintlich sozial ausgeschlossener Menschen her, anstatt von vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen einer jeden und eines jeden auszugehen, die es durch elementare Grundbildungsangebote zu stärken gilt?

Fördersysteme sind nur so gut, wie sie in der Umsetzung von den betroffenen Menschen akzeptiert und in Anspruch genommen werden. Dies hängt nicht nur davon ab, ob bzw. dass der Allgemeinen Weiterbildung Fördermittel zur Angebotsentwicklung und -durchführung bereitgestellt werden, sondern auch davon, inwiefern Förderlogiken die Rahmenbedingungen im Organisationsumfeld von Angeboten in den Blick nehmen. Wir wissen etwa aus den Bereichen des Diversity Management und der Interkulturellen Öffnung, dass das Organisationsumfeld Handeln erleichtern,

aktiv unterstützen, erschweren oder nahezu unmöglich machen kann. So betrachten wir Interkulturelle Öffnung eben auch als Prozess der Organisations- und Personalentwicklung, der Veränderungen seitens handelnder Personen, seitens der Organisations- und Kooperationsstrukturen von Institution und eine entsprechend ausgerichtete Förderung Dritter erfordert.

Zusammenfassend: Was wir brauchen, um das leisten zu können, was wir müssten

Die International Humanist and Ethical Union (IHEU) spricht in ihrem 1996 verabschiedeten „Minimum Statement on Humanism“ davon, dass „(alle) Menschen das Recht und die Verantwortung haben, ihrem eigenen Leben Sinn und Form zu geben“ (iheu.org/content/iheu-minimum-statement-humanism). Übertragen auf Grundbildungsangebote für alle erwächst daraus der Anspruch, Strategien und Fördersysteme so zu denken, dass jede und jeder in unsere Gesellschaft zahllose Qualifikationen einbringt: Weg von: 60 Projekte, „um den Anteil funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen in Deutschland langfristig zu senken“ (www.bmbf.de/de/426.php). Hin zu: Voraussetzungen stärken, um lebenslang lernen zu wollen und zu können. Weg von: Welche geförderten Projekte und Maßnahmen beseitigen welche Defizite. Hin zu: Welche Förderlogiken und Angebote können die breit gefächerten Kompetenzen jeder und jedes einzelnen stärken.

Unsere Förderlogiken im Bereich Grundbildung bedürfen einer Haltung, eines Klimas und geeigneter Strukturen, welche es jeder und jedem ermöglichen, selbstbestimmt und ausgehend von den eigenen Stärken zu lernen: ohne Wartezeiten, unabhängig von Mindestteilnehmendenzahlen, individuell nach den jeweiligen Ressourcen, Lernerfahrungen und Lebenslagen.

Ja, die Allgemeine Weiterbildung ist in der Lage das zu leisten, was sie leisten müsste: Von ihrer Haltung her und aufgrund ihrer Beratungs- und Angebotskompetenz – oft sogar mit gesetzlichem Auftrag, wie es beispielsweise das Weiterbildungsgesetz Rheinland-Pfalz formuliert: „Weiterbildung dient der Verwirklichung des Rechts auf Bildung. Sie soll durch bedarfsgerechte Bildungsangebote zur Chancengerechtigkeit, insbesondere zur Gleichstellung von Frau und Mann und von behinderten und nicht behinderten Menschen, beitragen, Bildungsdefizite abbauen, die Vertiefung, Ergänzung und Erweiterung vorhandener oder den Erwerb neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen ermöglichen und zu eigenverantwortlichem und selbstbestimmtem Handeln im privaten und öffentlichen Leben sowie zur Mitwirkung und Mitverantwortung im beruflichen und öffentlichen Leben befähigen“ (Weiterbildungsgesetz (WBG) vom 17. November 1995, §2).

An diesem Punkt sind unsere Fördersysteme noch nicht angekommen. Um „Grundbildung für alle“ zu sichern, muss die Förderung der Weiterbildungsanbieter, die entsprechende Angebote für die Zielgruppe vorhalten, weiterentwickelt werden. Dazu bietet die angekündigte Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung die große Chance, für jede und jeden die Grundlage zur umfassenden Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen und am lebenslangen Lernen zu schaffen – entlang vielfältigster individuellen Ressourcen und Bedarfe!

Vom Bündnis über die Strategie zur Nationalen Dekade Aktivitäten zur Alphabetisierung und Grundbildung

Peter Hubertus

Ende der 1970er Jahre wurden die ersten Lese- und Schreibkurse für funktionale Analphabeten in der Bundesrepublik Deutschland angeboten. Vor allem die Volkshochschulen waren damals und sind auch heute noch die hauptsächlichen Kursanbieter. Bereits im Jahr 1981 gab das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft die erste Studie „Über Analphabetismus in der BRD“¹ in Auftrag. In den 1980er Jahren förderte das Ministerium bundesweite Projekte, die wichtige Grundlagen in diesem Bereich der Erwachsenenbildung geschaffen haben und baute die Projektförderung kontinuierlich aus. Nach dem ersten Förderschwerpunkt zur „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener“ (2007-2012) folgte eine spezifizierte Ausrichtung auf „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (bis 2015).²

Neben den zahlreichen bundesweiten und einigen landesweiten Projekten gab es in der Vergangenheit immer wieder Initiativen, die eine systematische, zielgerichtete und langfristige Strategie für den Auf- und Ausbau der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland verfolgten. Wichtiger Akteur ist seit nunmehr 30 Jahren der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., dessen Vorgängerverein 1984 gegründet wurde. Der Verband hat besonders durch die Kampagne „Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben“ (seit 1998) und zahlreiche Fernsehspots mit dem Verweis auf das ALFA-TELEFON für das Phänomen unzureichender Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen in einer breiten Öffentlichkeit für sehr viel Aufmerksamkeit gesorgt und Erwachsene zum Kursbesuch motiviert.³

Anfang 2003 rief die UNO die Weltalphabetisierungsdekade aus. Bis Ende 2012 sollte die Zahl der Analphabeten weltweit halbiert werden. In Deutschland konstituierte sich zur Umsetzung dieser Weltdekade auf Initiative der Deutschen UNESCO-Kommission und des Bundesverbandes Alphabetisierung das „Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung“.⁴ Zu Beginn der Aktivitäten in Deutschland wurde in den „Bernburger Thesen“⁵ (2003) eine Programmatik für den Ausbau der Alphabetisierung in Deutschland vorgelegt. Zu den dort formulierten Dekadezielen wurden jährlich bundesweite Fachtagungen mit Förderung des BMBF durchgeführt. Diese behandelten relevante thematische Aspekte; Tagungsergebnisse und daraus resultie-

rende Handlungsempfehlungen für politische Entscheidungsträger und Akteure der Erwachsenenbildung wurden publiziert.⁶

Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland hatte der Bundeverband Alphabetisierung nach der Wiedervereinigung Deutschlands die Schätzung vorgelegt, nach der vier Millionen Erwachsene trotz Schulbesuchs funktionale Analphabeten sind. Die erste empirische Untersuchung wurde dazu von der Hamburger Universität durchgeführt. Die zentralen Ergebnisse wurden am Ende der Weltalphabetisierungsdekade⁷ im Frühjahr 2011 mit der „leo.-Level-One Studie“⁸ veröffentlicht. Danach leben in Deutschland 7,5 Millionen funktionale Analphabeten im erwerbsfähigen Alter, davon 4,4 Millionen mit Deutsch als Muttersprache. Dieser empirische Befund löste zwar keinen zweiten „PISA-Schock“ aus, doch wurden erstmals von Bund und Ländern Bestrebungen unternommen, einen „Nationalen Pakt zur Alphabetisierung und Grundbildung“ zu vereinbaren. Schließlich wurde am 7. September 2012 eine gemeinsame „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland“ vereinbart,⁹ an der wichtige gesellschaftliche Gruppen und Akteure beteiligt sind.¹⁰

Im November 2013 wurde im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD angekündigt, den Kampf gegen Bildungsarmut fortzusetzen und zu intensivieren. Dazu soll die Alphabetisierungsstrategie von Bund und Ländern zu einer Dekade der Alphabetisierung weiterentwickelt und die Förderung ausgebaut werden.¹¹ Damit wird eine Empfehlung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung aufgegriffen, in den Ländern und auf Bundesebene Strukturen zu schaffen, die für einen Zeitraum von zunächst zehn Jahren eine verlässliche Basis für die weitere Arbeit erlauben. Dafür müssen nun realistische und messbare Zielvorgaben formuliert, Meilensteine bestimmt, Zuständigkeiten geklärt und finanzielle Mittel bereitgestellt werden.

Ein wichtiges Ziel der Nationalen Dekade muss der Ausbau der Lernangebote sein. Derzeit besuchen lediglich 25.000 Erwachsene Lese- und Schreibkurse, vor allem an Volkshochschulen. Zusätzlich sollen neue Akteure gewonnen und aufsuchende Angebote in sozialen Brennpunkten entwickelt werden. In diesem Zusammenhang sollten auch neue attraktive und niederschwellige Angebotsformen entwickelt und erprobt werden, die auf den Erwerb alltagspraktischer Grundbildungskompetenzen ausgerichtet sind. Notwendig und erfolgversprechend sind erreichbare und passgenaue lebensweltorientierte Angebote für Erwachsene – unabhängig von Alter, Nationalität, Herkunft und Geschlecht. In Anlehnung an die Regelungen zu den Integrationskursen mit Alphabetisierung sollten Erwachsene mit Grundbildungsbedarf die Möglichkeit haben, bis zu 1.245 Stunden Unterricht möglichst kostenlos besuchen zu können. Für Menschen ohne Arbeit sollten intensive Lernangebote geschaffen werden.

Damit die Lernbegleiter/innen und Kursleiter/innen Erwachsene professionell beim Erwerb von Grundbildung unterstützen können, müssen diese entsprechende Qualifikationen erwerben. Dafür müssen nicht nur passende Ausbildungskonzepte vorhanden sein, sondern auch die Beschäftigungsbedingungen der meist freiberuflich Tätigen deutlich verbessert werden.

Eine bundesweite Kampagne mit kontinuierlicher Bildungswerbung muss immer wieder neue Akzente setzen und zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit beitragen sowie Erwachsene mit geringen Lese-, Schreib- und Grundbildungskompetenzen ermutigen, entsprechende Angebote wahrzunehmen. Besonders erfolgversprechend sind öffentlichkeitswirksame Aktivitäten, bei denen Lernende einbezogen werden.

Neben der wichtigen Projektförderung durch den Bund werden zunehmend in den Ländern zahlreiche Aktivitäten entfaltet. Hierzu werden derzeit auch auf regionaler und lokaler Ebene Bündnisse und Netzwerke zur Alphabetisierung und Grundbildung errichtet. Die jeweiligen Projekte und Strukturen sollten sich in den nächsten Jahren stärker aufeinander beziehen und zu einer effektiven und verlässlichen und abgestimmten Infrastruktur ausgebaut werden.

Politik, Sozialpartner und Verbände müssen der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Zukunft noch größere Bedeutung beimessen: für die Menschen in Deutschland und für die Entwicklung unserer Gesellschaft. Auch die Herausforderungen des fortschreitenden demographischen Wandels sollten in diesem Zusammenhang nicht außer Acht gelassen werden. Erforderlich sind gute Ideen, ein langer Atem und ausreichendes Budget.

Anmerkungen

- 1 Ehling, Bettina; Müller, Horst-M.; Oswald, Marie-Louise: Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener (BMBW-Werkstattberichte 32). Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Kleve 1981.
- 2 Informationen zum aktuellen Förderschwerpunkt und zu den Projekten: www.alphabund.de/
- 3 Zur Sozialkampagne siehe www.alphabetisierung.de/kampagne/alfa-telefon.html
- 4 Partner waren: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband, Ernst Klett Sprachen GmbH, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Stiftung Lesen und das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen.
- 5 Bernburger Thesen, siehe www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Bernburger_Thesen.pdf, Abruf zuletzt: 27.01.2014
- 6 Fachtagungsdokumentationen siehe www.alphabetisierung.de/shop/produkte/fachliteratur/dokumentationen.html
- 7 Weltalphabetisierungsdekade: Rückblick, Durchblick, Ausblick. Hrsg.: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung/Andreas Brinkmann. Münster 2012. Download: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/BVAG_Broschuere_Web.pdf
- 8 Anke Grotlischen, Wibke Riekman (Hrsg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster 2012.
- 9 Siehe [www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung %281%29.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung_%281%29.pdf), Abruf zuletzt: 27.01.2014
- 10 Das sind (Stand: 31.12.2013): Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, Der Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutscher Landkreistag, Deutscher Volkshochschul-Verband, Kommissariat der deutschen Bischöfe,

Stiftung Lesen, Bundesagentur für Arbeit (seit Anfang 2013), Deutscher Gewerkschaftsbund (seit Anfang 2013), Deutscher Städtetag, Deutsche Städte- und Gemeindebund (seit Dezember 2013).

- 11 Siehe Seite 24 in folgendem Dokument: www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf (Abruf zuletzt: 27.01.2014).



Funktionale Analphabeten

Fördermaßnahmen am Übergang Schule – Beruf

Der Leitfaden enthält Handlungshilfen für pädagogische Fachkräfte und betriebliches Ausbildungspersonal am Übergang von Schule zu Beruf, um funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen zu erkennen und individuelle Fördermaßnahmen zu entwickeln.



Manuela Schneider

Ausbildungsorientierte Alphabetisierung

**Jugendliche mit Schriftsprachdefiziten
am Übergang Schule – Beruf fördern**

Leitfaden für die Bildungspraxis, 60
2014, 47 S., 22,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5371-4
Auch als E-Book erhältlich

Versandkostenfrei
bestellen
im wbv-Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Nicole Justen

Umgang mit ZeitzeugInnen

Ein Leitfaden für die
praktische Bildungsarbeit

ZeitzeugInnen sind in vielen Geschichtsdokumentationen und bei öffentlichen Gedenkveranstaltungen zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Ihrem Zeugnis wird ein enormer Wert zugesprochen. Der politische und pädagogische Imperativ, der dahinter steht, ist in der Formel „Nie wieder!“ zu suchen. Durch die Weitergabe lebensgeschichtlicher Erfahrungen von desaströsen geschichtlichen Ereignissen – wie bspw. dem Holocaust – soll verhindert werden, dass sich solche Verbrechen noch einmal wiederholen.

Es ist deshalb sinnvoll und notwendig, die Bildungsarbeit mit ZeitzeugInnen unter praxisrelevanten Gesichtspunkten zu reflektieren und zu systematisieren. Das Buch dient Praktikerinnen und Praktikern im Bildungskontext dazu, die eigene Arbeit mit ZeitzeugInnen richtig einzuschätzen, zu strukturieren und die Organisation und Konzeption zu erleichtern. Das komplexe Thema wurde so aufbereitet, dass ein verständlicher Leitfaden für die Bildungspraxis entstanden ist.

Aus dem Inhalt

Gedächtnis und Erinnerung | Erinnerungskultur | ZeitzeugInnenarbeit | Zielgruppe | Auswahl der ZeitzeugInnen | Vorgespräche mit den ZeitzeugInnen | ZeitzeugInnengespräche führen | ZeitzeugInneninterviews führen | ZeitzeugInnenarbeit im Rahmen angeleiteter biographischer Kommunikation | ZeitzeugInnenarbeit mit digitalen Medien

Praktische Bildungsarbeit



ISBN 978-3-89974948-9,
128 S., € 14,80

Die Autorin

Nicole Justen, Dr. phil., ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Duisburg-Essen an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören vor allem die Biographieforschung, die Pädagogische Biographiearbeit sowie der Umgang mit ZeitzeugInnen.

www.wochenschau-verlag.de



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



@wochenschau-ver

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Berichte

Förderstopp für berufsbezogene Deutschkurse

Überraschend hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) den Trägern berufsbezogener Deutschkurse mitgeteilt, dass ab dem 1. April 2014 keine weiteren Förderanträge für dieses Jahr mehr bewilligt werden können, da das Programm besser angenommen werde als geplant. ver.di fordert die Landesregierung Baden-Württemberg auf, sich beim Bund dafür einzusetzen, das Programm zu den bisherigen Bedingungen fortzusetzen.

„Das ist ein Schlag ins Gesicht für alle Beteiligten“, so Leni Breymaier, Landesbezirksleiterin ver.di Baden-Württemberg. „In einem Atemzug wird den Trägern der Kurse bescheinigt, dass sie gute und erfolgreiche Angebote machen und damit quasi selbst schuld sind, dass deswegen in diesem Jahr keine weiteren Bewilligungen nach dem Programm erteilt werden.“ Das Programm wurde und wird vom BAMF weiter beworben, erst auf Nachfrage erfahren Interessenten, dass es mindestens ein dreiviertel Jahr keine neuen Kurse gibt (www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/deutschberuf-node.html).

Menschen mit Migrationshintergrund, die sich für Kurse in der zweiten Jahreshälfte anmelden wollten, um schnell einen Arbeitsplatz zu finden oder um ihre Deutschkenntnisse in Bezug auf ihre Arbeit zu verbessern und dafür zum Teil auch schon die Zusagen ihrer Arbeitgeber hatten, die Kursteilnahme durch eine entsprechende Freistellung zu unterstützen, wurden vor den Kopf ge-

stoßen; ihre berufliche Integration wird durch den Förderstopp deutlich erschwert.

Gerade in Baden-Württemberg wurde das Programm von vielen Firmen unterstützt und hat dadurch neben Sozialleistungsempfängern auch die Förderbedarfe berufstätiger Menschen mit Migrationshintergrund erreicht. Damit ist das Programm auch für das Land Baden-Württemberg ein Erfolg, an dessen Fortführung die Landesregierung ein Interesse haben muss.

Auch die Beschäftigten und die Honorarkräfte der betroffenen Träger, in Baden-Württemberg insbesondere die DAA, sind ratlos. Da das Programm auf das ganze Jahr ausgelegt war, durften sie davon ausgehen, über das ganze Jahr verteilt entsprechende Kurse zu geben.

Hanna Binder, Landesfachbereichsleiterin Bildung, Wissenschaft und Forschung bei ver.di Baden-Württemberg: „Im Moment ist noch unklar, wie sich der Wegfall geplanter Kurse auf die einzelnen Lehrenden auswirkt, dass es in diesem Bereich weniger Arbeit geben wird, ist aber sicher, wenn es bei dem Förderstopp bleibt.“

Quelle: Pressemeldung ver.di Baden-Württemberg, 10. April 2014

Paritätischer Gesamtverband legt Studie zu Förderangeboten für Langzeitarbeitslose vor

Dr. Ulrich Schneider, Hauptgeschäftsführer des Paritätischen Gesamtverbandes, stellte am 4. April 2014 die Ergebnisse der Verbandsumfrage zur Situation der Beschäftigungsunternehmen in der Freien Wohlfahrtspflege vor: Seit 2010 hat über ein Drittel (37 Prozent) der im Paritätischen Gesamtverband zusammengeschlossenen Bildungsunternehmen ihre Arbeit eingestellt. Im Vergleich zu

2010 sind 49 Prozent der geförderten Maßnahmeplätze weggefallen.

Langzeitarbeitslose im Abseits: Förderpolitik im Aus

„Sehr geehrte Damen und Herren, nach 2010 und 2012 legen wir Ihnen heute die Ergebnisse unserer dritten Befragung zur Situation der Beschäftigungsunternehmen in der Freien Wohlfahrtspflege vor.

Lassen Sie mich kurz den Hintergrund erläutern. Im Jahr 2010, als wir die erste Befragung vornahmen, gab es bei den Wohlfahrtsverbänden rund 1.000 Beschäftigungsunternehmen, die rund 200.000 schwer vermittelbare Arbeitslose erreichten. Rund 20 Prozent dieser Unternehmen waren und sind unter dem Dach des Paritätischen organisiert. Diese wurden von uns befragt. Bei einem Rücklauf von fast 70 Prozent – der bei den Folgebefragungen naturgemäß moderat zurückging – hatten wir damit eine robuste Grundlage, um Aussagen treffen zu können zur Situation der Unternehmen und – in den Folgebefragungen – zu den Auswirkungen der arbeitsmarktpolitischen Sparbeschlüsse aus dem Jahre 2010 und der sogenannten Instrumentenreform aus 2011.

Für uns ist dieser Blick in die Trägerlandschaft aus zwei Gründen so wichtig und in mehrfacher Hinsicht aussagekräftiger als die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit: Zum einen haben viele Beschäftigungsunternehmen gehofft, die Kürzungen der Bundesregierung vielleicht und wenigstens teilweise mit anderen Förderprogrammen aus EU-, Landes- oder kommunalen Mitteln ausgleichen zu können. Zum anderen sagen die Zahlen der Bundesagentur nichts zur Qualität der Maßnahmen für schwer vermittelbare und Langzeitarbeitslose aus. Die Einschränkungen, mit denen die

Träger vor Ort zu kämpfen haben, liegen jedoch nicht nur im Abbau von Maßnahmenplätzen, sondern können ebenso die pädagogische Begleitung betreffen, im Abbau von Sozialarbeiterstellen liegen oder in einer nicht sachgerechten Verkürzung von Maßnahmezeiten. Auch solche Erkenntnisse sind für uns sehr wichtig. Beschäftigungsunternehmen sind kein Selbstzweck. Es geht um soziale Arbeit, im besten Fall um Integration in den ersten Arbeitsmarkt, aber sehr häufig auch erst einmal um psychosoziale Unterstützung, um soziale Stabilisierung von Menschen. Welche Auswirkungen die Kürzungen auf diese Zielsetzungen haben, findet in der Statistik der BA keinen Niederschlag.

Die Ergebnisse unserer dritten Befragung sind durchweg erschütternd.

Bereits nach der Umfrage 2012 dachten wir, dass nun das Ende der Fahnenstange erreicht sein müsste. Die Teilnehmerzahl in den Maßnahmen unserer Beschäftigungsträger war gegenüber 2010 um über 40 Prozent zurückgegangen, 27 Prozent der Träger hatte ihre Arbeit auf diesem Feld eingestellt.

Wir haben eindringlich davor gewarnt, mit dieser Kürzungspolitik den öffentlich geförderten Beschäftigungssektor auszuhöhlen. Wir haben vor weiterem Trägersterben gewarnt und davor, dass ihr Know-how und gutes Fachpersonal, das über Jahre und Jahrzehnte Erfahrungen in der Integration, Unterstützung und Förderung von Langzeitarbeitslosen aufgebaut hat, unwiederbringlich verloren geht. Wenn nicht Einhalt geboten wird, wird eine ganze Hilfs- und Förderstruktur für schwer vermittelbare Arbeitslose auf der Strecke bleiben.

Heute, zwei Jahre später, müssen wir feststellen: Wir haben leider recht behalten. Es ist genau so gekommen.

Wie Sie wissen, wurde weiter gekürzt. Standen 2010 noch 6,6 Milliarden Euro

für Eingliederungsleistungen zur Verfügung, sind es in diesem Jahr gerade noch 3,9 Milliarden Euro.

Was heißt das konkret für die Angebote der Beschäftigungsunternehmen in 2013?

Im Vergleich zu 2010 ist praktisch jeder zweite geförderte Maßnahmenplatz verschwunden (49 Prozent). Das Angebot hat sich in nur drei Jahren regelrecht halbiert. Das heißt auch, die erhoffte Kompensation durch andere Mittel aus anderen Förderprogrammen ist bei kaum einem Träger gelungen und spielt angesichts der Gesamtzahlen faktisch keine Rolle.

Besonders deutlich sind die Verluste bei den Arbeitsgelegenheiten, die um zwei Drittel zurückgegangen sind. Der Beschäftigungszuschuss spielt als Integrationsinstrument faktisch überhaupt keine Rolle mehr.

Bereits in unserer Umfrage 2012 hatten sich 27 Prozent der Träger aus der Arbeit für Langzeitarbeitslose verabschiedet oder waren gezwungen, in die Insolvenz zu gehen. Wir waren der festen Überzeugung, dass es schlimmer nicht mehr kommen könnte. Umso mehr waren wir geschockt, dass es in 2013 noch einmal zehn Prozentpunkte mehr geworden sind. 37 Prozent der Träger haben in nur drei Jahren ihre Arbeit für Langzeitarbeitslose gänzlich einstellen müssen. Meine Damen und Herren. So etwas nennt sich Trägersterben auf dem Feld der Arbeitsmarktintegration.

Weitere 20 Prozent berichten über nicht nur leichte oder deutliche, sondern über massive Einschränkungen ihrer Arbeit, nicht nur durch gestrichene Maßnahmenplätze, sondern ebenso gestrichene Sozialarbeiterstellen, gekürzte Qualifizierungsanteile oder gekürzte Förderzeiträume.

Meine Damen und Herren, was wir hier in Form unserer Umfrageergebnisse

besichtigen dürfen, ist ein Feld arbeitsmarktpolitischer Verwüstung. Das, was Frau von der Leyen mit ihrer arbeitsmarktpolitischen Abrissbirne noch stehen gelassen hat. Von einer wie auch immer gearteten Regelförderstruktur für Langzeitarbeitslose kann heute beim besten Willen nicht mehr gesprochen werden. Eine solche Regelförderstruktur ist nicht mehr existent.

Die verbliebene Förderlandschaft ist ein Flickenteppich von kurzfristigen Hilfen und Maßnahmen, die nicht geeignet sind, das Problem der über Jahre verfestigten Langzeitarbeitslosigkeit zu lösen.

Nach unserem Verständnis geht es darum, Menschen nicht nur irgendwie mit irgendwas zu beschäftigen, sondern sie mit sinnvollen Beschäftigungsangeboten tatsächlich zu fördern. Eine solche Förderung, die den einzelnen in den Blick nimmt und passgenau ist, ist unter den gegebenen Bedingungen nicht mehr oder allenfalls noch aufgrund des über großen Engagements der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter möglich. Viele unserer Träger arbeiten mittlerweile an ihrer professionellen Schmerzgrenze.

Meine Damen und Herren, ich meine es genauso dramatisch, wie ich es sage: Wir stehen arbeitsmarktpolitisch am Abgrund. Die alte Bundesregierung hat mit ihrer rigorosen Kürzungspolitik und der von Anfang an umstrittenen Instrumentenreform keinen Beitrag zur Steigerung von Effizienz und Effektivität geleistet. Im Gegenteil: Sie hat das Hilfe- und Unterstützungssystem für Langzeitarbeitslose vor die Wand gefahren.

Wir müssen ehrlich werden: Alle arbeitsmarktpolitischen Akteure wissen, dass wir in Hartz IV 400.000 Personen mit so erheblichen Einschränkungen haben, dass diese auf den ersten Arbeitsmarkt kaum noch zu vermitteln sind. Es geht um Menschen, die vielfach mit pädagogischer und sozialarbeiterischer Hil-

fe zuallererst wieder an die Anforderungen eines Arbeitsalltages herangeführt werden müssen. Es geht vielfach um Menschen, die gesundheitlich so beeinträchtigt sind, dass sie in der Tat nicht mehr als drei Stunden am Tag arbeiten können, und diese drei Stunden sogar nicht einmal immer am Stück. Die Arbeitsmarktpolitik unter Frau von der Leyen hat sich von diesen Menschen abgewendet, sie ins Abseits gestellt und sich stattdessen in den letzten Jahren auf die arbeitsmarktnahen, die gut qualifizierten und schnell vermittelbaren Arbeitslosen konzentriert. Die Bundesagentur für Arbeit selbst räumt ein, dass es für diesen Personenkreis an passenden Förderangeboten fehlt.

Wir setzen unsere letzte Hoffnung in die neue Bundesregierung und die neue Bundesarbeitsministerin. Sie müssen jetzt die grundlegende Entscheidung treffen, ob sie das am Boden liegende Hilfesystem für diese Menschen schlussendlich aufgeben oder ob sie ihm wieder neues Leben einhauchen wollen.

Wir halten die Revitalisierung der Beschäftigungsförderung auch für ein moralisches Gebot und appellieren an die Große Koalition, das Ruder herumzureißen und arbeitsmarktpolitisch aktiv zu werden. Auch Schwerstvermittelbare, auch Menschen, die womöglich auf den ersten Arbeitsmarkt gar nicht mehr zu vermitteln sind, haben ein Recht auf Arbeit und auf entsprechende Hilfen bis hin zur öffentlich geförderten Beschäftigung, da wo es der erste Arbeitsmarkt ganz offensichtlich nicht richten will.

Hierzu brauchen wir mehr und nicht weniger sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsmaßnahmen. Wir brauchen einen Ausbau der pädagogischen Hilfen. Wir brauchen die finanzielle Unterstützung der Beschäftigungsunternehmen und die Sicherung ihres Stammpersonals. Und wir brauchen die Flexibilität, wirt-

schaftsnah und im Einzelfall unbefristet mit diesen Menschen arbeiten zu dürfen.

Folgende Maßnahmen sind aus Sicht des Paritätischen Gesamtverbands zwingend notwendig:

Die Arbeitsmarktpolitik muss neu ausgerichtet werden. Sie darf sich nicht länger einseitig auf die Interessen von Arbeitgebern, dem Thema der Fachkräftesicherung und damit der gut vermittelbaren „Kunden“ konzentrieren. Sie muss endlich die Gruppe der Langzeitarbeitslosen, d. h. den weitaus größten Teil der Arbeitslosen im Hartz-IV-Bezug, ins Auge fassen. Es ist Sache der Bundesregierung, der Bundesagentur für Arbeit einen entsprechenden politischen Auftrag zu erteilen, sich dieser Gruppe, ihrem Kernklientel, und insbesondere den langjährig im Hilfebezug lebenden Menschen, neu und intensiv zu widmen.

Perspektiven und Aufwärtsmobilität müssen durch Qualifizierung besser als bisher gefördert werden. Die Ursache für verfestigten Hilfebezug ist häufig eine geringe Qualifikation. Die Hälfte der rund zwei Millionen arbeitslos gemeldeten Personen im Hartz-IV-Bezug verfügt über keinen Berufsabschluss. Die Jobcenter geben derzeit nur sehr punktuell die Chance, Berufsabschlüsse nachzuholen. Nur ungefähr ein Prozent erhält ein Qualifizierungsangebot, das zum Berufsabschluss führt. Das muss sich ändern.

Um wirksam fördern zu können, braucht es langfristige Maßnahmen und die Ausrichtung am Einzelfall. Notwendig sind nachgehende Betreuungsangebote zur Absicherung (neu entstandener und auch bereits vorhandener) Beschäftigungsverhältnisse. Das Instrument der Arbeitsgelegenheiten muss wieder direkt mit Angeboten der sozialpädagogischen Begleitung und Qualifizierung verknüpft werden können.

Schließlich braucht es Angebote der öffentlich geförderten Beschäftigung, um

auch denen Teilhabe zu ermöglichen, die auf absehbare Zeit keine Chance auf dem ersten Arbeitsmarkt haben werden. Hier können wir durchaus von den Integrationsbetrieben für Menschen mit Behinderung lernen.

Für diesen Plan ist eine bessere Mitteleinsatzung erforderlich. Wir brauchen mindestens die Mittel, die wir 2010 hatten, d. h. eine Rücknahme der Kürzungen seit 2010. Wir brauchen wenigstens zusätzliche 2,7 Milliarden Euro. Das Geld ist da. Wir müssen es nur in die Finanzierung von Arbeit investieren, nicht länger in die Finanzierung von Arbeitslosigkeit.

Aus aktuellem Anlass: Lassen Sie mich noch ein paar Worte ergänzen zur aktuellen Ankündigung der Bundesarbeitsministerin, die Förderung Langzeitarbeitsloser auszuweiten. Das angekündigte Programm, durch das künftig etwa 30.000 Langzeitarbeitslose ohne Berufsabschluss für die Dauer von 18 Monaten durch einen degressiven Lohnkostenzuschuss gefördert werden sollen, ist ein erster Schritt hin zu notwendigen Verbesserungen. Konzeptionell füllt das Programm tatsächlich eine echte Leerstelle, nämlich die der von uns geforderten Nachbetreuung nach der Vermittlung. Wir müssen aber auch die Kirche im Dorf lassen: Durch das Programm werden gerade einmal drei Prozent und damit nur ein Bruchteil der Langzeitarbeitslosen erreicht.

Wenn wir diese Initiative von Frau Nahles tatsächlich als ein Signal für eine Neuausrichtung der Arbeitsmarktpolitik und als einen ersten Schritt hin zu einer wirklichen Offensive für langzeitarbeitslose Menschen verstehen dürfen, dann hat die Arbeitsministerin unsere volle Unterstützung.“

Quelle: Statement von Dr. Ulrich Schneider, Hauptgeschäftsführer Paritätischer Gesamtverband, anlässlich einer Studie zur aktuellen Entwicklung von Förderangeboten für Langzeitarbeitslose am Freitag, 4. April 2014, Berlin.

tischer Gesamtverband, anlässlich einer Studie zur aktuellen Entwicklung von Förderangeboten für Langzeitarbeitslose am Freitag, 4. April 2014, Berlin.

Bildungsfreistellung: Niedersachsen Nur wenige nutzen die Angebote

In Niedersachsen haben Arbeitnehmer im Jahr Anspruch auf fünf Tage bezahlte Freistellung für Bildungsurlaub. Das gilt auch für Auszubildende und Menschen in arbeitnehmerähnlicher Stellung sowie Beschäftigte in Werkstätten für Behinderte. Die Veranstaltung muss von der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung anerkannt worden sein. Sie sollte an fünf, mindestens jedoch an drei aufeinanderfolgenden Tagen stattfinden und muss täglich mindestens acht Unterrichtsstunden, am An- und Abreisetag mindestens je vier Unterrichtsstunden umfassen.

Nur wenige nutzen jedoch das Angebot. Die Nachfrage in Niedersachsen ist niedrig, steigt aber. Nach Auskunft des Kultusministeriums in Hannover Anfang 2014 haben von 2004 bis 2008 insgesamt 145.415 Menschen einen Bildungsurlaub gemacht – also knapp 30 000 pro Jahr. Allerdings haben sich die Teilnehmerzahlen in den vergangenen Jahren erhöht. Genauere, aktuelle Zahlen gab es jedoch noch nicht.

Nachgefragt werden besonders Bildungsurlaube, die einen beruflichen Bezug haben. In Niedersachsen sind das rund 42 Prozent. Darauf folgen politische oder wert- und normenorientierte Bildungsmaßnahmen (etwa 31 Prozent) und allgemeine (rund 20 Prozent).

Bildungsurlaub muss nach dem Niedersächsischen Gesetz nicht direkt mit dem Beruf zu tun haben. Ein Techniker kann sich auch mit politischen Themen beschäftigen. Arbeitnehmer könnten

auch ihren Horizont erweitern. Zum Angebot gehören Seminare zu Sprachen, Kultur und Kreativität, Computer und Internet, Gesellschaft, Politik und Geschichte, Ökologie und Natur oder Gesundheit und Ernährung.

Grundsätzlich wird Bildungsurlaub sehr häufig von Beschäftigten genutzt, die in gewerkschaftlich organisierten Betrieben arbeiten. Die meisten Teilnehmer kommen aus Großbetrieben und öffentlichen Verwaltungen. Der DGB arbeitet vor allem mit der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben zusammen. Bei der politischen Bildung seien Themen wie erneuerbare Energien oder Wohnformen – zum Beispiel generationenübergreifendes Wohnen oder Leben im Alter im Trend. Bei einem Seminar zu Zeitmanagement gehe es aber auch um Burnout und Prävention.

Nur rund drei Prozent der Arbeitnehmer/innen nutzten Bildungsurlaub. Etliche Mitarbeitende – vor allem aus kleineren Betrieben – trauen sich – so die Aussage der Gewerkschaften nicht, einen Antrag zu stellen.

Quelle: Bericht Tageszeitung „Der Norden“, 16.2.2014, gekürzt und verändert, pf

Bildungsfreistellung: Baden-Württemberg Wann kommt endlich der Anspruch auf Bildungsurlaub?

Baden-Württemberg ist eines der letzten Bundesländer, in dem Beschäftigte keinen Anspruch auf Bildungsurlaub haben. Die rot-grüne Landesregierung will diesen Anachronismus beenden. Ab 2015 sollen alle Beschäftigten einen Anspruch auf fünf Tage Bildungsurlaub erhalten.

Gegen dieses Vorhaben gibt es Widerstand. Insbesondere das Arbeitgeberlager befürchtet den Verlust der Wett-

bewerbsfähigkeit. Doch das scheint vorgeschoben zu sein. Es passt den Unternehmen nicht, wenn Beschäftigte Rechtsansprüche auf bezahlte Bildungsfreistellungen erhalten.

Unter dem Motto „Gib mir fünf!“ fordert der DGB in Baden-Württemberg die Landesregierung auf, das Bildungsurlaubsgesetz endlich zu verabschieden. Denn es gibt gute Gründe für dieses Gesetz!

Fünf Tage Bildungszeit für alle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Auszubildende, dual Studierende und Beamtinnen und Beamte sichern den Fachkräftebedarf, kompensieren die ungleiche Verteilung von Bildungschancen, stärken das lebenslange Lernen und eröffnen individuelle Bildungs- und Aufstiegschancen!

Fünf Tage Bildungszeit für politische Bildung ermöglichen die Beteiligung an politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entscheidungen, stärken die grundlegenden Werte einer demokratischen und sozialen Gesellschaft und beugen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus vor.

Fünf Tage Bildungszeit für berufliche Bildung bauen die beruflichen Kompetenzen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus, eröffnen individuelle Bildungs- und Aufstiegschancen und helfen bei der Bewältigung von Strukturwandel und Innovation in der Arbeitswelt.

Fünf Tage Bildungszeit für das Ehrenamt stärken die Zivilgesellschaft und leisten einen Beitrag zur aktiven Mitgestaltung von Politik und Gesellschaft durch die Bürgerinnen und Bürger und fördern die Mitbestimmung in Betrieb und Gesellschaft.

Fünf Tage Bildungszeit für allgemeine Bildung fördern durch den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen die interna-

tionale Mobilität und durch interkulturelle Bildungsangebote die Integration von Migrantinnen und Migranten.

Fünf Tage Bildungszeit zur Gesundheitsbildung ermöglichen es Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die negativen Folgen einer zunehmenden Arbeits- und Leistungsverdichtung durch präventive Gesundheitsbildung abzumildern.

Die Delegierten der DGB-Bezirkskonferenz fordern die Landesregierung auf, bis zum Ende des Jahres 2014 die Voraussetzungen für mehr Bildungszeit für die Menschen in Baden-Württemberg zu schaffen. Vorbild sind die Bildungsfreistellungsgesetze anderer Bundesländer. Damit würde eine zentrale Forderung des DGB und seiner Gewerkschaften erfüllt und die Ankündigung im grün-roten Koalitionsvertrag umgesetzt.

Quelle: Resolution DGB in Baden-Württemberg, 3.2.2014

Bildungsfreistellung: Bremen

Bericht zum Forschungsprojekt „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekte – Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zu den Wirkungen der Novellierung des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes“

In Deutschland gibt es nur wenige gesetzliche Regelungen, die ein Recht des Einzelnen auf Weiterbildung sichern. Ein besonderes Beispiel sind die Landesgesetze zum Bildungsurlaub (auch Bildungsfreistellungsgesetze), mit denen ein individueller Anspruch des Arbeitnehmers auf Lernzeit – i. d. R. fünf Tage im Jahr – unter Fortzahlung des Arbeitsentgelts durch den Arbeitgeber gesetzlich festgeschrieben wird (vgl. Grotluschen/Habertzeth/Krug 2011, S. 361 f.).

Im Bundesland Bremen wurde 1974 eines der ersten Bildungsurlaubsgesetze (BremBUG) erlassen, das zuletzt am 23.03.2010 geändert wurde. Neu ist u.a., dass neben öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen nun auch gewerbliche Weiterbildungsanbieter Bildungsurlaub offerieren dürfen. Weiterhin können neben 5-tägigen Kompaktkursen auch kürzere Veranstaltungsformate als Bildungsurlaub angeboten werden. Mit der Zulassung gewerblicher Weiterbildungsanbieter und der zeitlichen Flexibilisierung von Veranstaltungsformaten wird bildungspolitisch das Ziel verfolgt, die Teilnahmequote an Bildungsurlaub zu erhöhen, indem das Spektrum an Bildungsurlaubsanbietern und Veranstaltungsformaten ausdifferenziert und bedürfnisorientiert bedient werden soll.

Anlässlich der Novellierung des BremBUG wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz Universität Hannover/Mitarbeit: Lena Heidemann, Claudia Pohlmann) und Dr. Horst Rippien (Universität Bremen) eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zu den „Wirkungen von Bildungsurlaub und Steuerungseffekten“ durchgeführt. Das Projekt wurde teilfinanziert von der Arbeitnehmerkammer Bremen und in Kooperation mit der Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit der Freien Hansestadt Bremen realisiert. Von Interesse sind die polyvalenten Wirkungen von Bildungsurlaub allgemein und die durch die Novellierung des BremBUG evozierten Steuerungseffekte auf der Ebene (1.) der Anbieter und Angebote, (2.) der Programmplanung und (3.) der Teilnehmenden:

Wie verändert sich die Anbieter- und Angebotsstruktur im Bereich Bildungsurlaub durch die Gesetzesänderung?

Welche Umsetzungsstrategien werden durch die Gesetzesnovellierung bei den Planenden ausgelöst?

Wer nimmt am Bildungsurlaub teil und in welcher Weise unterstützt Bildungsurlaub die Ausdifferenzierung bzw. Aufrechterhaltung von Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen?

Das mehrperspektivisch angelegte Forschungsdesign umfasst mehrere Teilstudien:

1. Analyse der Bildungsurlaubsangebote nach der Gesetzesveränderung 2012 (H. Rippien)
Programmanalyse, Vergleich der Ergebnisse mit der Auswertung von J. Schrader 2006
2. Analyse der Modellierung des Programmplanungshandelns (C. Pohlmann)
Neun Interviews mit pädagogischen Mitarbeiter/innen und Leitenden verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen
3. Analyse der Teilnehmendenstruktur (H. Rippien)
Auswertung der statistischen Daten 2011 im Vergleich mit anderen Angebotsformaten
4. Analyse zum Anschlusslernen und zu den Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden

Qualitative Studie: Zehn exemplarische Leitfadeninterviews mit Bildungsurlaubs-teilnehmenden zu Lernanschlüssen und Verwertungszusammenhängen (S. Robak)

Quantitative Studie: Befragung einer Stichprobe von Teilnehmenden (L. Heidemann).

Anbieter- und Angebotsstruktur des Bremischen Bildungsurlaubs

Die Untersuchungsbasis bildete die vergleichende Analyse der geplanten Angebote des Jahres 2012 (n=1.754) und des

Jahres 2006 (n=1.689) der 14 nach dem Bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen.

In der Fördersystematik des Landes Bremen führt der Bereich der beruflichen Weiterbildung mit ca. 39% der Veranstaltungen, gefolgt von der allgemeinen Weiterbildung mit ca. 36%, die politische Weiterbildung hat einen Anteil von etwa 25%. Unter den Bildungsbereichen hat der Bildungsurlaub für die politische Weiterbildung eine besondere Bedeutung, zwei Drittel ihrer Veranstaltungen finden in dieser Form statt.

In der *politischen Bildung* führen Umwelt, Umweltrecht und Umweltpolitik die Liste der behandelten Themenbereiche an. Für alle Themenbereiche der politischen Bildung kann – mit Ausnahme des Themenfeldes Arbeit, Betrieb und Gewerkschaften – gelten, dass die Angebote generelle oder universelle politische Fragen behandeln, dabei häufig den gesellschaftlichen Nahbereich betonen und eher der Vermittlung von allgemeinem politischen Wissen und der Entwicklung von entsprechender Analyse- und Urteilsfähigkeit dienen. Der Handlungsbezug dagegen ist stark rückläufig. Auffällig ist der hohe Anteil an annähernd gleichlautend formulierten Veranstaltungsankündigungen bei Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft – die Zielsetzungen des Bremischen Weiterbildungsgesetzes haben offenkundig eine normierende Wirkung entwickelt. An diesem Programmsegment beteiligen sich mit Ausnahme der arbeitgebernahen Bildungswerke alle landesseitig anerkannten Anbieter.

In der *allgemeinen Weiterbildung* sind es vor allem die kommunalen Generalanbieter, die das Bild bestimmen. Hier führt der Gesundheitsbereich (gefolgt von den Fremdsprachen und der kulturellen Weiterbildung), vor allem mit Angeboten, die in unterschiedlichen Kom-

binationen von Wissensvermittlung und Erleben Möglichkeiten der Selbstsorge präsentieren und in den Kursen selbst erfahrbar machen sollen. Konzeptionelles Zentrum ist der Erhalt von Gesundheit. Interessierte werden angesprochen als selbst verantwortlich und zuständig für den Erwerb eines Laienwissens, das als Voraussetzung für den Erhalt oder die Wiedergewinnung körperlichen Wohlbefindens apostrophiert wird. Auffällig ist hier die legitimatorische Absicherung der Angebote durch den Hinweis auf die Ausgleichsfunktion für in erster Linie berufliche Belastungen.

Von den seit 2010 möglichen kürzeren Zeitformaten wird fast ausschließlich bei den zur beruflichen Nutzung ausgewiesenen Bildungsurlaubsangeboten Gebrauch gemacht. Die „Kurzzeitformate“ haben einen Anteil von 15% in der *beruflichen Weiterbildung*. Eine besondere Rolle spielen nach wie vor die EDV-Angebote. Vor dem Bereich der Schlüsselqualifikationen machen sie fast die Hälfte des Gesamtangebotes an beruflicher Weiterbildung aus. Dies geschieht in einer doppelten Normierung: einerseits durch die Schulung von Standard-Softwareprodukten und andererseits durch die Orientierung an nicht von den Veranstaltern selbst formulierten Lehr-Lernzielen, sondern an Zielsetzungen z. B. der ECDL Foundation oder an von Kammern zertifizierten Qualifikationen. Eine Anbieterspezifität ist hier nicht zu erkennen, eine solche findet sich nur in den zahlenmäßig geringen Veranstaltungen der gewerblich-technischen Weiterbildung. Prominentester noch als im Angebot der vom Land Bremen anerkannten Einrichtungen ist die berufliche Weiterbildung bei außerhalb Bremens ansässigen Bildungswerken vertreten, die Bildungsurlaube jeweils einzeln zur Nutzung durch bremische Beschäftigte genehmigen lassen müssen. Hier ist eine

neue Tendenz abzulesen, den Bildungsurlaub in längerfristig angelegte Aufstiegsfortbildungen zu integrieren, indem z. B. die erforderlichen Präsenzphasen von Fernlehrgängen in Form von Bildungsurlauben veranstaltet werden.

Umsetzungsstrategien im Planungshandeln

Auf der Grundlage qualitativer Experteninterviews mit Einrichtungsleitenden und pädagogischen Mitarbeitenden wurde herausgearbeitet, wie Bildungsurlaub vor dem Hintergrund der Gesetzesänderung in öffentlich anerkannten („traditionelle“ Bildungsurlaubsanbieter) und gewerblichen Weiterbildungseinrichtungen („neue“ Bildungsurlaubsanbieter) konzeptualisiert wird.

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Planungsentscheidungen zum Bildungsurlaub bildungsbereichs- und trägerspezifisch im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Anliegen, erwachsenenpädagogischer Prinzipien und ökonomischer Interessen begründet werden. Die identifizierten Begründungslogiken werden im Folgenden am Beispiel der Formatauswahl (Kompaktwoche/Kurzzeitformate) für die untersuchten Bildungsbereiche politische Bildung, Sprachen und berufliche Bildung skizziert:

In der *politischen Bildung* entscheiden sich die Befragten begründet gegen kürzere Formate und schreiben die bewährte Kompaktwoche fort. Sie begründen diese Entscheidung mit der pädagogischen Konzeption und der bildungspolitischen Idee von Bildungsurlaub: Eine Woche Zeit für Bildung sei notwendig, um sich in Themen zu vertiefen, das eigene Leben zu reflektieren, neue Lernformen zu erlernen und neue Bildungsinteressen zu entwickeln. Bildungsurlaub eröffnet Räume für Regeneration und Entschleunigung in Zeiten der Arbeitsverdichtung. Bildungsurlaub soll Zugän-

ge zu Bildung zu ermöglichen, negative Schulerfahrungen bewältigen und Lernanschlüsse eröffnen. Bildungsurlaub wird von den Befragten als ein milieu- und generationenübergreifenden öffentlichen Diskussionsort beschrieben: Menschen aus verschiedenen Generationen und Milieus lernen über eine Woche zusammen, tauschen sich über Themen aus und machen eine wichtige soziale Erfahrung.

Während in der politischen Bildung die Kompaktwoche aus gesellschaftspolitischen und erwachsenenpädagogischen Gründen (Demokratisierungs-, Kompensations- und Bildungsfunktion) beibehalten wird, wird im Bereich *Sprachen* der 5-Tages-Bildungsurlaub vorrangig aus didaktisch-methodischen Erwägungen bevorzugt: Das Format ermögliche den Teilnehmenden zum einen ein intensives und effektives Erlernen der Fremdsprache mit spürbaren Lernerfolgen. Zum anderen biete die Kompaktwoche den Kursleitenden vielfältige didaktisch-methodische Möglichkeiten. Und schließlich sei die Kompaktwoche gut nachgefragt, sodass keine Notwendigkeit gesehen wird, Umsteuerungen im Programm vorzunehmen.

Im Unterschied zur politischen Bildung und zu Sprachen gibt es in der *beruflichen Bildung* ein großes Angebot an Kurzzeitformaten. In einer öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtung wurden neue Kurzzeitformate kreativ entwickelt, wie z. B. gesplittete Bildungsurlaubsveranstaltungen. Neukonzeptionen sind aber die Ausnahme, häufiger werden regulär angebotene 1-, 2- oder 3-Tages-Seminare für Bildungsurlaub geöffnet. Dies bedeutet eine faktische Gleichsetzung von Bildungsurlaub und regulärer beruflicher Weiterbildung – die ursprüngliche bildungspolitische Idee von Bildungsurlaub wird somit aufgeweicht. Hinzu kommt, dass die gewerblichen Anbieter in den Interviews beto-

nen, dass Bildungsurlaub sowohl für den Arbeitnehmer als auch für den Arbeitgeber einen Nutzen haben muss. Bildungsurlaub wird unter einer beruflichen Verwertungsperspektive ausgelegt. Eine arbeitgeberorientierte Bildungsurlaubsplanung führt zwar zu einer höheren Akzeptanz des Bildungsurlaubs bei den Unternehmen, andererseits besteht die Gefahr, dass Bildungsurlaub für betriebliche Zwecke instrumentalisiert wird.

Kritisch betrachtet, haben wir es einerseits mit Auflösungserscheinungen von Bildungsurlaub in der beruflichen Bildung zu tun, andererseits mit Beharrungstendenzen und Widerständen in der politischen Bildung und in den Sprachen. Die mit der Gesetzesnovellierung verbundenen Möglichkeiten sind nicht voll ausgeschöpft, es gibt Spielräume und Gestaltungspotential für innovative Formatentwicklungen. Gleichwohl erfüllen auch die Kompaktkurse eine wichtige Funktion und sollten beibehalten werden. Um eine Vielfalt an Bildungsurlaubsangeboten in allen Bildungsbereichen zu erhalten und eine Teilnahme für alle Bevölkerungsschichten zu ermöglichen, ist eine starke öffentliche Förderung der anerkannten Weiterbildungseinrichtungen notwendig.

Teilnehmendenstruktur

Das Land Bremen erhebt in den Bildungsurlaubsveranstaltungen eine Reihe von sozio-demographischen Daten, die für das Jahr 2011 ausgewertet wurden. Auf der Basis des Vergleichs der Teilnehmendendaten im Bildungsurlaub ($n=11.148$) und in allen anderen dokumentierten Veranstaltungen ($n=44.389$) lassen sich für den Bildungsurlaub einige zentrale Besonderheiten konstatieren.

Männer machen etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden aus, was in erster Linie auf die Teilnahme von Be-

schäftigten aus der Industrie zurückzuführen ist. Der „Vorsprung“ der generell weiterbildungsaktiven Beschäftigten aus dem öffentlichen Dienst wird im Bildungsurlaub kleiner, unterdurchschnittlich ist der Anteil der Beschäftigten aus Handel und Handwerk. Stärker als in den anderen Formaten werden auch Teilnehmende mit vergleichsweise niedrigen formalen Bildungsabschlüssen erreicht. Der Bildungsurlaub erreicht (noch) weniger jüngere Teilnehmende als die anderen Formate.

Das Anwahlverhalten zeigt, dass es bei den niedrigen formalen Bildungsabschlüssen eine starke Konzentration auf Angebote der politischen Weiterbildung gibt, mit den höheren Abschlüssen steigen Gesundheitsangebote auf Platz 1. Generell ist festzuhalten, dass die Anwahloptionen der Teilnehmenden umso breiter werden, je höher der formale Abschluss und je niedriger das Lebensalter sind.

Bildungspartizipation, Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen der Teilnehmenden

Auf Basis qualitativer Interviews und der quantitativen Befragung einer Stichprobe von Teilnehmenden im Bildungsurlaub (n=561) wurden Konstellationen der Bildungspartizipation, sowie Optionen des Anschlusslernens und Lernverwertungsinteressen offengelegt.

Die Mehrheit der Teilnehmenden in Bildungsurlaubsveranstaltungen hat ihre gesetzliche Bildungsfreistellung in Anspruch genommen, auch wenn die Veranstaltungen ebenfalls anderen Personen offenstehen. Die Entscheidung für die Teilnahme am Bildungsurlaub trafen zwei Drittel der Befragten alleine und ein Drittel gemeinsam mit anderen Personen, was auf ein freiheitliches Moment der Entscheidung und die soziale Komponente der Teilnahme deutet. Die Teil-

nehmenden sind zudem – das besondere Veranstaltungsformat, nicht aber unbedingt den Inhalt betreffend – häufig „Wiederholungstäter“: 60 % der Befragten nahmen bereits zuvor am Format Bildungsurlaub teil, wählten aktuell jedoch mehrheitlich neue Themen. Die sonstige Weiterbildungsaktivität der Teilnehmenden variiert; der Anteil der andernorts nicht weiterbildungsaktiven Personen liegt bei 35 %. Des Weiteren werden auf Seiten der Teilnehmenden spezifische Gelegenheitsstrukturen für die Teilnahme am Bildungsurlaub sichtbar: 90 % der Herkunftsunternehmen der erwerbstätigen Befragten haben einen Betriebsrat. Auch der gewerkschaftliche Organisationsgrad (ca. 50 %) ist hoch. Zugleich stammen die meisten erwerbstätigen Befragten zwar aus Unternehmen mit hohem Weiterbildungssupport, partizipieren mit der jeweiligen Berufsgruppe aber zugleich nicht immer an finanzierter Weiterbildung. Besonders stark (42 %) ist die Gruppe der Schichtarbeiter im Bildungsurlaub repräsentiert, so dass Bildungsurlaub für diese Zielgruppe eine wichtige Weiterbildungsinstanz darstellt. Bildungsurlaub erreicht somit sowohl Personen mit einer positiven betrieblichen Gelegenheitsstruktur, als auch diejenigen, die andernorts nicht an Weiterbildung teilhaben (können).

Mit Blick auf mögliche Optionen des Anschlusslernens im Bildungsurlaub werden vielfältige Lernverwertungsinteressen sichtbar. Eingang finden situative und biographische Konstellationen, die Teilnahme gestaltet sich dabei sowohl voraussetzungs- als auch prospektiv bedeutungsvoll. Das Veranstaltungsformat bildet u.a. einen Gestaltungsraum für Partizipation, biographische Entwicklung, sowie die Bearbeitung ungelebter Potentiale des Individuums. Dabei hat der individuelle Bezug zum Thema einen hohen Stellenwert. In der *politischen Bil-*

ung sind Lernverwertungsinteressen in differenziellen Lebenszusammenhängen des Individuums dominant. Differenzielle Lebenszusammenhänge meinen hier über eine engführende Erfassung des Privaten hinaus differenzierte, nicht-berufliche Aspekte (Beispiele: Austausch mit anderen, persönliche Entfaltung und geistige Anregung). Es findet eine Abgrenzung vom Berufsbezug statt (ausgenommen der Spezifik betrieblicher, politischer Funktionsträger im Bildungsurlaub). In der *allgemeinen Bildung* deutet sich eine Doppelstruktur von nicht-beruflichen Lern-Verwertungsinteressen des Individuums zum einen und beruflichen Intentionen (Beruflichkeit, Employability) zum anderen an. In der *beruflichen Bildung* sind primär der unmittelbare Tätigkeitsbezug sowie die langfristige Entwicklung von Beruflichkeit relevant, während nicht-berufliche Intentionen eine untergeordnete Rolle spielen, aber anteilig vorhanden sind. Die Teilnahme am Bildungsurlaub ermöglicht Optionen und Anschlüsse für berufsbiographische Orientierung. Intendiert wird dabei sowohl die Aneignung von neuem als auch die Vertiefung von vorhandenem Wissen. Die individuelle, berufsbezogene Entwicklung des Individuums wird deutlich, gleichwohl eine Relevanz des unmittelbaren Tätigkeitsbezugs erkennbar ist.

Literatur

Grotluschen, Anke/Haberzeth, Erik/Krug, Peter (2011): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. durchgesehene Aufl., Wiesbaden, S. 347-366

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld

Text: Steffi Robak, Horst Rippien, Lena Heidemann, Claudia Pohlmann

Bildungsfreistellung: Sachsen Ruf nach Bildungsurlaub wird lauter

Bildungsurlaub heißt nicht, faul im Strandkorb zu liegen: Der Arbeitnehmer zahlt die Kursgebühren der Weiterbildung selbst, der Arbeitnehmer den Lohn weiter – maximal fünf Tage pro Jahr.

Gewerkschafter und Politiker in Sachsen sprechen sich für die Einführung eines gesetzlich geregelten Bildungsurlaubs im Freistaat aus. „Ein Weiterbildungsfreistellungsgesetz wäre aus Sicht des DGB Sachsen dringend notwendig“, sagt der stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Markus Schlimbach. „Wer von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens spricht, darf dabei auch die Weiterbildung nicht vergessen“, erklärt Cornelia Falken, bildungspolitische Sprecherin der Fraktion der Linken im Sächsischen Landtag.

Gegen den Bildungsurlaub spricht sich dagegen Torsten Herbst, wirtschaftspolitischer Sprecher der FDP-Fraktion, aus: „So notwendig und sinnvoll berufliche Weiterbildung im heutigen Arbeitsleben auch ist – wir brauchen keinen gesetzlichen Zwangsurlaub dafür.“

Auch die CDU ist dagegen. „Diese Forderung ist nicht neu, viele Unternehmen haben dies bereits schon viel früher ohne Allgemeinverbindlichkeit in die Praxis umgesetzt“, sagte der wirtschaftspolitische Sprecher der CDU-Landtagsfraktion, Frank Heidan. „Eine gesetzliche Regelung würde auch die Unternehmen belasten, oder die, die es gar nicht benötigen. Dann wäre wieder der Staat zur Finanzierung gefragt, ohne vom Gießkannenprinzip wegzukommen.“

Nach Angaben der Vereinigung der sächsischen Wirtschaft investieren derzeit rund 90 Prozent der Unternehmen

im Freistaat in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter, die zu 80 Prozent während der bezahlten Arbeitszeit stattfindet. „Wenn ein Arbeitnehmer eine Weiterbildung absolvieren möchte, die in keinem Zusammenhang mit seiner beruflichen Tätigkeit steht, sollte diese Zeit nicht der Arbeitgeber bezahlen müssen“, sagte der FDP-Politiker. Doch eben ein solches Recht auf Freistellung für Weiterbildungen etwa zu gesellschaftspolitischen Themen soll nach Vorstellungen des DGB erreicht werden, erklärte Schlimbach. „Eine gesetzliche Regelung bleibt für uns auf der politischen Tagesordnung in Sachsen.“

Unterstützung findet die Gewerkschaft bei den Sozialdemokraten. „Dabei geht es eben nicht allein um die rein beruflich bezogene Weiterbildung, die es heute bereits in mittelständigen und großen Unternehmen gibt, sofern es im Interesse des Unternehmens ist“, so Eva-Maria Stange, bildungspolitische Sprecherin der SPD-Landtagsfraktion. Auch im Ehrenamt müssten Kompetenzen erworben werden können. „Eine von uns geforderte geregelte, bezahlte Freistellung von fünf Tagen im Jahr beziehungsweise zehn Tagen in zwei Jahren ist da ein wichtiger Anreiz.“

Auch Cornelia Falken forderte, dass Beschäftigte nicht nur das Recht auf fachliche, sondern auch allgemeine Weiterbildung haben sollten. „Die sächsische Staatsregierung könnte sofort etwa das entsprechende Gesetz aus Brandenburg abschreiben und für Sachsen in den Landtag einbringen“, sagte die Linken-Abgeordnete. Wie die SPD fordern auch die Grünen eine bezahlte Freistellung maximal für zehn Tage in zwei aufeinanderfolgenden Kalenderjahren.

„Damit kleine Unternehmen mit weniger als zehn Mitarbeitern nicht zu stark belastet werden, sollen sie einen Lohnkostenzuschuss von bis zu 45 Euro pro

Tag erhalten, wenn ein Mitarbeiter Bildungsurlaub in Anspruch nimmt“, fasste Miro Jennerjahn, arbeitsmarktpolitischer Sprecher der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen, einen Gesetzentwurf seiner Partei zusammen, der mit den Stimmen der CDU/FDP-Koalition abgelehnt wurde. Würden im Landeshaushalt jährlich 300.000 Euro vorgesehen, könnten seinen Angaben nach knapp 7.000 Tage Bildungsfreistellung im Jahr finanziert werden. „Mit unserem Gesetzentwurf wollen wir nicht ausschließlich die berufliche Qualifizierung fördern, sondern auch politische und allgemeine Weiterbildung ermöglichen.“

In Sachsen können Arbeitnehmer für die berufliche Weiterbildung seit November 2010 einen sogenannten Weiterbildungs-Scheck beantragen. Seither wurden nach Angaben des Wirtschaftsministeriums mehr als 10.394 Teilnehmer mit insgesamt 28,8 Millionen Euro gefördert. „Diese Zahl bestätigt den Ansatz, den Arbeitnehmern die Entscheidung zu überlassen, wann, wo und wie sie sich weiterbilden, denn sie kennen ihren Bedarf am besten“, sagte Sachsens Wirtschaftsminister Sven Morlok (FDP). Das im September 2014 auslaufende Programm soll nach dem Willen des Ministeriums weitergeführt werden. (Quelle Bericht dpa 16.2. 2014, geändert pf)

Bildungsfreistellung: Thüringen Landtag lehnt gesetzlichen Anspruch ab

Länger schon fordert eine Reihe von Parteien und Verbänden auch für Thüringen einen Anspruch auf Bildungsfreistellung: DGB Thüringen, IG BAU, IG BCE, GdP, GEW, IG Metall, NGG, Transnet, ver.di, Arbeit und Leben Thüringen e.V., DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., DGB-Jugend Thüringen, IG-Metall-Jugend Thüringen, Landeskurato-

rium für Erwachsenenbildung Thüringen, Ländliche Erwachsenenbildung Thüringen e. V., Landesjugendring Thüringen e. V., AfA Thüringen, Bündnis 90/Die Grünen Landesverband Thüringen, PDS-Landesverband Thüringen, PDS-Landtagsfraktion, SPD-Landesverband Thüringen und die SPD-Landtagsfraktion haben Eckpunkte für einen Gesetzentwurf (bildungsurlaub-th.de/eckpunkte.html) entwickelt.

Lange Zeit ohne Durchsetzungsmöglichkeit war die Hoffnung durch die veränderte Regierungskoalition gestiegen. Die SPD hat allerdings zurückgesteckt. Der Landtag lehnte am 9.4.2014 einen gesetzlich festgelegten Weiterbildungsanspruch auf Grundlage zweier Entwürfe der Fraktion Die Linke und der Grünen für ein Bildungsfreistellungsgesetz ab.

Es wird also weiterhin keinen gesetzlichen Anspruch auf freie Tage zur Weiterbildung geben. Die Gegner des bezahlten Bildungsurlaubs sitzen in den Reihen der CDU- und der FDP-Fraktionen, die befürchten, dass das Gesetz die Wirtschaft belastet und Wettbewerbsnachteile bringe.

Das sehen die Befürworter anders. Bildungsurlaub habe noch in keinem Bundesland geschadet, wo es ihn gebe (in Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen besteht kein Anspruch). Bildungsminister Christoph Matschie (SPD) sagte im Landtag, dies sei keine Sternstunde für die Bildungspolitik. Die SPD ist für den gesetzlichen Bildungsurlaub, wollte aber nicht gegen den Koalitionspartner stimmen. Wie schon oft zeigt sich, dass der Streit um Bildungsfreistellung sich von Lerninteressen und -themen abgelöst hat und zur Facette symbolischer Politik geworden ist. Es geht darum, soziale Positionen zu beziehen und Wirtschaftsnähe aufzuweisen.

Quelle: pf

Erwachsenenbildung und Raum: „Raus aus dem Container“ – Drittes Treffen der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Raum

Raum ist Thema in der erwachsenenpädagogischen Forschung und wird es weiter bleiben. Dies zeigt sowohl das Interesse am dritten Treffen der AG „Erwachsenenbildung und Raum“ als auch dessen facettenreiches Programm am 7./8. März 2014 in Basel unter dem Titel „Raus aus dem Container“. „Mit dem Begriff ‚Container‘ wird dabei die Vorstellung zurückgewiesen, dass Raum unabhängig vom Handeln der Menschen einfach vorhanden sei und lediglich als Kulisse für menschliches Handeln diene. Räume in einer Gesellschaft entstehen vielmehr durch das Handeln von Menschen. Sie sind sozusagen das Ergebnis der menschlichen Strukturierung der Existenzbedingung Raum“ (Katrin Kraus im Cfp der Tagung). Grundlegend zeigt sich in der Diskussion ein relationaler Raumbegriff. Dieser fasst als zentrales Ergebnis die Diskussion des spatial turns in den Sozial- und Kulturwissenschaften zusammen, die in den letzten Jahren immer wieder mit neuen Konzepten unterfüttert wurde.

Unter dieser Prämisse konnte bei der Tagung in Basel das abstrakte Thema Raum durch konkrete Anwendung auf Themen wie Architektur und Orte des Lernens, Governance und Inklusion heruntergebrochen und in Bezug zur Erwachsenenbildung gesetzt werden. Dabei zeigt sich in den möglichen Raumbezügen eine große Breite sowohl in den theoretischen Konstrukten zur Thematisierung des Raumes als auch in den Anwendungsfeldern, die alle didaktischen Ebenen von der Politik bis hin zum Lernen berücksichtigten.

Die Beiträge der Tagung gruppieren sich zentral um den Hauptvortrag des Sozialgeographen Benno Werlen (Uni

Jena) zum Thema gesellschaftliche Räumlichkeit. Werlen beschreibt in seinem viel beachteten und kontrovers diskutierten Entwurf einer Sozialgeographie Raum als subjektive Dimension von Handeln. Die bisherigen theoretischen Konzepte von Raum stellten zu sehr den Raum an sich ins Zentrum. Raum müsse mehr als eine von drei Dimensionen von sozialen Praktiken gesehen werden: subjektive Welt (mental Bereich), soziale Welt (sozial-kulturelle Gegebenheiten) und physisch-materieller Kontext (Raum). Denn: Materie alleine bietet keine Sinnstruktur oder Handlungsmöglichkeiten, nur deren subjektive Wahrnehmung und Deutung durch handelnde Subjekte. Auf dieser Basis gelte es, Handlungen räumlich als Regionalisierungen zu betrachten, anhand derer Geographien durch (machtvolle und weniger machtvolle) Akteure (re-)produziert und möglicherweise institutionalisiert werden. Auf diesem Wege trete Räumlichkeit an die Stelle von Raum und somit gesellschaftliche Räumlichkeit. Entsprechend müsse man Henri Lefebvres ‚La production de l’espace‘ umformulieren in ‚La production de la société dans les contextes spatiaux‘. Entscheidend für die Entwicklung von Gesellschaften sind laut Werlen die der Gesellschaft zur Verfügung stehenden Mittel zur Überwindung von physischem Raum.

Mit verschiedenen Raumkonzepten betrachteten auch die anderen Beiträge der Tagung – teils theoretisch, teils praktisch ausgerichtet – die Räumlichkeit von erwachsenenpädagogischen Prozessen. So wurden Einblicke und Ergebnisse von konzeptionellen und empirischen, raumbezogenen Forschungsprojekten zur Diskussion gestellt. Einigkeit herrscht aufgrund der bisherigen Arbeit der AG Erwachsenenbildung und Raum in der Verständi-

gung auf ein relationales Raumverständnis– sei es im Kursraum, in Organisationen oder auf der (politischen) Steuerungsebene. Raum wird in diesem Verständnis als etwas Fluides und vom Menschen gemachtes betrachtet. Dabei stellt die Werlen’sche Konzeption nur eine der in diesem Verständnis möglichen Spielarten dar. Auch die Ausführungen von Martina Löw oder Läßle sind in diesem Verständnis zu verorten. Raum wird darin immer sozial gedacht, was die Rede vom *Sozialraum* betont.

Die AG Erwachsenenbildung und Raum ist ein offener Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern. Sie verfolgt das Ziel Forschungsaktivitäten zu vernetzen, um auf diese Weise das Thema zu erschließen und voranzutreiben. Dies erfolgte bisher auf kleineren Zusammentreffen in Bonn und Bamberg. Mit dem Baseler treffen sind bisher eher vage Planungen für einen Sammelband konkretisiert worden, der 2015 unter Herausgeberschaft einiger Mitglieder erscheinen soll.

Die noch zu präzisierenden Nachfolgetreffen sind offen für Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Kontakt: Christian Bernhard (Universität Bamberg), Katrin Kraus (PH Nordwestschweiz), Thomas J. Lang (Universität Bamberg) und Martin Nügel (Universität Bamberg)

DGB: Gute Bildung für gute Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe

Beschluss vom 20. Ordentlichen Bundeskongress

Unsere Gesellschaft steht vor großen Herausforderungen: Der demographische Wandel führt zu einem starken

Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.

Arbeiten, die nur geringfügige Qualifikationen erfordern, verschwinden zunehmend aus den Betrieben oder finden in prekärer Beschäftigung statt. Der wirtschaftliche Strukturwandel hin zu wissensintensiven Industrien und Dienstleistungen führt zu steigenden Anforderungen an die Kompetenzen aller Beschäftigten.

Für uns ist Bildung ein Menschenrecht und ein Grundpfeiler der Demokratie. Sie muss kulturelle, demokratische und soziale Teilhabe für sichern. Kognitives Lernen und Verantwortung, Wissen und Werte gehören zusammen. Bildung eröffnet den Zugang zur Welt, zu Arbeit und Beruf. Sie bedeutet Entwicklung und ermöglicht die Entfaltung der Persönlichkeit. Bildung muss die rationale und kritische Auseinandersetzung mit der betrieblichen und gesellschaftlichen Realität ermöglichen und somit die Grundlage für die Gestaltung und Verbesserung der Gesellschaft und der Arbeitswelt schaffen. Das Menschenrecht auf Bildung erfordert auch ein inklusives und gebührenfreies Bildungssystem von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule.

Für eine Weiterbildung mit System

In kaum einem anderen Politikfeld klafft die Lücke zwischen Sonntagsreden und Wirklichkeit mehr auseinander als in der Weiterbildung. Die steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz, die zunehmend geringere Halbwertszeit von Wissen, der drohende Fachkräftemangel – all das macht eine kontinuierliche Qualifizierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern notwendig. Das ist gesellschaftlicher Konsens.

Doch auch bei der Weiterbildung gilt das Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben.

Gut ausgebildete junge Männer mit Vollzeitstellen können ihr Wissen ständig auffrischen. Wer Teilzeit arbeitet, geringfügig beschäftigt ist, wenig verdient oder keinen Schulabschluss hat, bekommt auch später die Chance zur Weiterbildung nicht mehr.

Ein Blick auf die Angebote in der Weiterbildung zeigt: Es gibt zu wenig Angebote für eine längerfristige berufliche Qualifizierung und gravierende Qualitätsprobleme.

Der Markt ist intransparent, der persönliche und gesellschaftliche Nutzen dadurch zu oft nicht erkennbar. Zudem fehlen vielen Beschäftigten, die sich an einem zunehmend deregulierten Arbeitsmarkt behaupten müssen, schlicht die nötige Zeit und das Geld für Qualifizierung.

Um die Chancen der Weiterbildung für Beschäftigte und Betriebe zu erhöhen, müssen Angebot und Nachfrage gestärkt werden. Ein neues und besseres Weiterbildungssystem kann nur vom Staat, den Tarifvertragsparteien und den Betrieben gemeinsam gestaltet werden. Nötig sind eine innovative betriebliche Weiterbildung, mehr Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen sowie eine aktive staatliche Weiterbildungspolitik.

Für eine Weiterbildung mit System fordern wir:

Eine Kultur der zweiten Chance

Menschen ohne abgeschlossene Berufsausbildung benötigen eine „Zweite Chance“. Kurzfristig schlagen der DGB und seine Mitgliedsgewerkschaften ein steuerfinanziertes Bundesprogramm „Zweite Chance“ vor, das für Arbeitslose, die Hartz IV-Leistungen beziehen, das Nachholen von Berufs- und Schulabschlüssen fördert.

In einem nächsten Schritt sollte die Ausbildungsförderung so erweitert wer-

den, damit generell das Nachholen von Schulabschlüssen bis zum Abschluss der Sekundarstufe II sowie beruflicher Abschlüsse innerhalb und außerhalb der dualen Berufsausbildung gefördert kann. Hierbei muss es sich um eine Vollkostenförderung handeln. Verbunden ist das mit einem gesetzlich garantierten Recht auf Freistellung und Rückkehr in den Betrieb.

Eine neue Finanzarchitektur des lebenslangen Lernens

Bisher gibt es zahlreiche Elemente – BAföG, MeisterBAföG, Bildungsprämie etc. – die unverbunden nebeneinander stehen. Um Transparenz zu schaffen und Förderlücken zu schließen muss die Bundesregierung ein Finanzierungssystem aus einem Guss schaffen, dass dem Konzept des lebenslangen Lernens gerecht wird.

Die Studienfinanzierung, das Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse sowie die Weiterbildung und die Aufstiegsfortbildung sollen in einem Bildungsförderungsgesetz zusammengeführt werden. Je nach Ausbildungsgang und persönlicher Ausgangslage sind hier unterschiedliche Förder- und Finanzierungsansätze möglich.

Ein Weiterbildungsgesetz

Um die Weiterbildung in Deutschland voranzubringen, muss die Bundesregierung klare Strukturen schaffen, die für mehr Verbindlichkeit und Planungssicherheit alle Beteiligten sorgen. In einem Bundesgesetz muss deshalb der Rahmen für ein Recht auf Weiterbildung, für rechtlich garantierte Lernzeiten, für eine sichere Finanzierung, mehr Beratung und Transparenz, für bessere Qualitätssicherung und Zertifizierung gesetzt werden.

Non-formal und informell erworbene Kompetenzen validieren

Lernen, das sich außerhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht wird nur in geringem Maße dokumentiert. Dabei erfordern Arbeitskonzepte in den Unternehmen eine umfassendere Kompetenzentwicklung und damit ein Lernen im Prozess der Arbeit. Die heutigen Berufsbiographien verlaufen selten linear und formale Zeugnisse geben immer weniger Auskunft über die berufliche Handlungskompetenz einer Person. Sie geben nur einen veralteten Stand von erworbener Bildung wieder.

Um Lernen im Lebenslauf zu ermöglichen und auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen sichtbar zu machen, muss deren Validierung in öffentlicher Verantwortung geregelt werden. Hierzu können entsprechende Regelungen aus anderen europäischen Ländern (z. B. Schweiz) als Vorbild dienen.

Mehr Investitionen in außerschulische politische Bildung

Politische Bildung gewinnt an Bedeutung, dies umso mehr, da angesichts globaler Wirtschafts- und Finanzkrisen mehr und mehr Menschen Zweifel an der Handlungsfähigkeit und Glaubwürdigkeit demokratischer Institutionen haben – sei es auf regionaler, nationaler oder internationaler Ebene.

Politische Bildung darf kein neues Bildungsprivileg begründen. Sie muss für alle Menschen zugänglich sein. Ausgerechnet bei der politischen Bildung haben der Bund und die Länder ihr Versprechen gebrochen, mehr in Bildung zu investieren. Das zeigen die Einschnitte bei der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung sowie den Volkshochschulen. Notwendig ist

vielmehr ein Ausbau der Mittel für die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung sowie für die Volkshochschulen, um den Informationsbedarf zu decken und Beteiligung zu erhöhen. Notwendig sind zudem Bildungsfreistellungsgesetze in allen Bundesländern mit bundeseinheitlichen, hohen qualitativen Standards. In Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen müssen endlich Bildungsfreistellungsgesetze eingeführt werden.

Damit dieser Bildungsbereich fortentwickelt werden kann, sind sowohl innergewerkschaftlich wie gesamtgesellschaftlich die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ein Abbau von Ressourcen ist mit dem Anspruch des Ausbaus der politischen Bildung nicht vereinbar.

Quelle: Beschluss DGB-Bundeskongress 5/2014; Abschnitte Grundsätze und Weiterbildung

Hinweise

Berichterstattung der Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 – 2016 ergriffenen Maßnahmen

Folgende Maßnahmen wurden von den Ländern vereinbart:

1.

Die Länder erklären ihre Bereitschaft, sich gemeinsam mit dem Bund und wei-

teren Paktpartnern aktiv an der Öffentlichkeitsarbeit zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus zu beteiligen. Die großen Medienanstalten (Rundfunk, Fernsehen, Verlage) sollen in diesen Prozess ebenso einbezogen werden wie die internetbasierten neuen sozialen Netzwerke.

2.

Die Länder setzen sich dafür ein, dass in der ESF Förderperiode 2014-2020 für das Thema Grundbildung eigene Förderbereiche in den Ländern fortgeführt oder neu eingerichtet werden.

3.

Die Länder benennen Koordinationsstellen bzw. Ansprechpartner für das Thema Grundbildung in den Ländern. Sie fördern damit den länderinternen und länderübergreifenden Austausch sowie die Kooperation mit dem Bund, den Sozialpartnern und zivilgesellschaftlichen Organisationen.

4.

Die Länder prüfen, inwieweit vorhandene regionale Netzwerke genutzt werden können, um Schlüsselpersonen und Netzwerkpartner für Fragen der Grundbildung und Alphabetisierung zu sensibilisieren und eine langfristige Angebots- und Beteiligungsstruktur mit Blick auf Grundbildung und Alphabetisierung zu etablieren.

5.

Die Länder begrüßen die Absicht des Bundes, das Programm Bildungsprämie für Grundbildungsangebote zu öffnen. Sie werden in den Ländern die Öffnung vergleichbarer Länderprogramme (Bildungsgutscheine, Bildungsschecks) für Grundbildungsangebote prüfen.

6.
Die Länder ergreifen bereits jetzt vielfältige Maßnahmen zur Reduzierung des funktionalen Analphabetismus. Zukünftig werden sie Beispiele guter Praxis verstärkt untereinander austauschen und bestehende Grundbildungsangebote im Rahmen ihrer Möglichkeiten kontinuierlich ausbauen

7.
Die Länder prüfen die Aufnahme der Themen Alphabetisierung und Grundbildung entsprechend des aktuellen wissenschaftlichen Standes in die jeweiligen Curricula der Lehramtsstudiengänge.

8.
Die Länder werden regelmäßig über die im Rahmen des Grundbildungspaktes ergriffenen Maßnahmen berichten.

Zu 1) Nach dem Start der Öffentlichkeitskampagne des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im September 2012 hat das BMBF gemeinsam mit den Ländern zwischen Oktober und Dezember fünf Regionalveranstaltungen durchgeführt: Sachsen-Anhalt (Magdeburg), Nordrhein-Westfalen (Bochum), Rheinland-Pfalz (Trier), Niedersachsen (Oldenburg), Bayern (München). Die Veranstaltungen wurden durch regionale Pressearbeit begleitet und die kommunalen Verantwortlichen aus Politik, Verwaltung, Volkshochschulen, Weiterbildungsverbänden, Arbeitsagenturen einbezogen. ...

Den Partnern wurden von Seiten des Bundes Ausstellungs- und weitere Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt. Die Länder haben ihre Koordinationsstellen über den Zeitplan der Werbe- und Kinospots „Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ und die Möglichkeit zur Bestellung von Werbemateri-

alien (Plakate, Flyer, etc.) informiert und um Unterstützung der Öffentlichkeitskampagne gebeten.

Darüber hinaus sensibilisieren die Länder Öffentlichkeit und Multiplikator/innen in Fachveranstaltungen, durch Presseveröffentlichungen oder beispielsweise „Vor-Ort“-Besuchen der für Alphabetisierung und Grundbildung zuständigen Minister/innen und Senator/innen. Diese Maßnahmen werden fortgeführt.

Mit Blick auf eine durch die Öffentlichkeitskampagne möglicherweise zu erwartende stärkere Nachfrage haben die Länder ihre Kursangebote quantitativ ausgeweitet und beispielsweise einen eigenen Haushaltsansatz für Alphabetisierung und Grundbildung eingerichtet oder die Grundförderung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen aufgestockt, in ihren Projektförderungen einen eigenen Förderschwerpunkt aufgelegt, über den Europäischen Sozialfonds (ESF) zusätzliche Mittel in der auslaufenden ESF-Förderphase bereit gestellt, darauf hingewirkt, vorhandene Kurskapazitäten mit Blick auf die Zahl der Teilnehmenden stärker auszu-schöpfen.

Zu den quantitativen kommen in den Ländern begleitend qualitative Maßnahmen wie z. B.

- Sensibilisierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Behörden, Institutionen, Betrieben, Berufsschulen etc.
- weitere Gewinnung von Unterstützergruppen, z. B. von Ehrenamtlichen und Patenschaften
- Ansprache besonderer Zielgruppen wie Migrantinnen und Migranten, Roma/Sinti etc.
- Professionalisierung des pädagogischen und des Verwaltungspersonals

- Entwicklung lebensweltorientierter niedrigschwelliger Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote zur gezielten Ansprache Betroffener
- Einbeziehung regionaler Netzwerke
- die Einrichtung von Regionalstellen Alphabetisierung und Grundbildung oder regionaler Grundbildungszentren
- Einrichtung runder Tische, ressortübergreifender Arbeitsgruppen, Grundbildungspakt auf Länderebene.

Zusammenfassend ergreifen die Länder über die im Rahmen der Nationalen Strategie verabredeten Aktivitäten hinaus vielfältige quantitative und qualitative Maßnahmen. Sie sollen Öffentlichkeit und Betroffene für Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung sensibilisieren und Hilfestellung geben, ein geeignetes Lernangebot zu ermitteln. Dabei arbeiten die Länder eng mit Akteuren aus Politik, Wirtschaft, Verbänden und Zivilgesellschaft zusammen und beabsichtigen, diese Maßnahmen fortzuführen.

Zu 2) In einigen Ländern ist es in der derzeitigen ESF-Förderphase noch kurzfristig gelungen, eigene Förderprogramme für Alphabetisierung und Grundbildung entweder neu einzurichten oder fortzuführen.

Für die neue ESF-Förderphase (2014 bis 2020) sind Mittel für Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung angemeldet. In der überwiegenden Zahl sind die landesinternen Planungen bzw. Ressortabstimmungen jedoch noch nicht abgeschlossen und hängen insbesondere vom Abschluss der zugrunde liegenden europäischen Gesetzgebungsverfahren (EU-Verordnungen) und der Ausstattung des ESF ab.

Zu 3) In allen Ländern sind Koordinationsstellen und Ansprechpersonen für

das Thema Alphabetisierung und Grundbildung benannt. Die Länder haben verabredet, sich untereinander stärker über Ansätze, Methoden, etc. auszutauschen. Ein erster Workshop fand auf Einladung Nordrhein-Westfalens statt (s. auch zu Punkten 4. und 6.). Die Länder stehen in einem regelmäßigen Austausch mit dem Bund und weiteren an der Nationalen Strategie beteiligten Akteuren. ...

Der vorliegende Bericht zeigt, dass die Länder bereits seit langem vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus ergreifen. Mit der Ausrufung einer Nationalen Strategie hat dieses Engagement zweifelsohne eine weitere Steigerung erfahren.

Gleichwohl ist festzustellen, dass die Angebote angesichts einer Zahl von 7,5 Millionen Menschen mit Alphabetisierungsbedarf noch weiter ausgebaut werden müssen.

So fordern beispielsweise der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung jährlich rund 100.000 Plätze in Alphabetisierungskursen zusätzlich und der Deutsche Volkshochschulverband (dvv) die Bereitstellung von 20.000 zusätzlichen Plätzen im 1. Jahr, 36.500 im 2. Jahr, 66.000 im 4. Jahr und 66.000 im 5. Jahr ...; der Finanzbedarf beläuft sich nach einer Modellrechnung des dvv bei einer intensiven Förderung ähnlich den Alphabetisierungskursen des BAMF auf über 400 Mio. Euro. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die tatsächliche Inanspruchnahme von Alphabetisierungsangeboten von den Ländern nur bedingt beeinflussbar ist. Auch bei einer hinreichenden gesellschaftlichen und individuellen Mobilisierung für Angebote im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich ist zudem darauf zu verweisen, dass die Alphabetisierungs- und Grundbildungsar-

beit mit Erwachsenen personell und zeitlich aufwändig ist und eine Ausweitung des Angebotes entsprechende finanzielle Ressourcen erfordert.

Quelle: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Nationale_Strategie_Alphabetisierung-Bericht_2012.pdf

European Literacy Network (ELiNet)

Ziel des Netzwerkes ELiNet ist es, die Lese- und Schreibfähigkeit in Europa weiter zu verbessern.

Der Bundesverband Leseförderung e.V. ist Mitglied im neugegründeten European Literacy Network. Zusammen mit 80 Organisationen aus 28 Ländern werden in den kommenden zwei Jahren Konzepte entwickelt, Strategien erarbeitet und Maßnahmen initiiert, um die Lese- und Schreibkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weiter zu verbessern.

Der Bundesverband Leseförderung (BVL) wird zusammen mit Partnerorganisationen aus den Niederlanden, Großbritannien, Belgien und Irland Kampagnen entwickeln, die die Aufmerksamkeit in Europa für diese Thematik erhöhen.

Vom 24. bis 27. Februar 2014 fand in Wien die Eröffnungskonferenz statt, die von der Universität zu Köln und dem Österreichischen Buchklub der Jugend organisiert wurde. Prinzessin Laurentien aus den Niederlanden und die EU-Kommissarin für Bildung, Kultur, Jugend und Mehrsprachigkeit, Androulla Vassiliou eröffneten zusammen mit Prof. Christine Garbe von der Universität zu Köln die Konferenz.

Quelle: Pressemitteilung www.eli-net.eu

Ich-will-lernen.de

Ich-will-lernen.de ist ein Internet-Lernportal zur Grundbildung für gering qualifizierte Erwachsene.

Der Lernbereich Alphabetisierung und Grundbildung bietet mit individuellen Übungen einen niederschweligen Einstieg in Lernprozesse der Grundbildung: Schreiben, Rechnen und Übungen zum Alltag sowie zur Ökonomischen Grundbildung (Leben und Geld).

Im Lernbereich Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit/chulabschlüsse können Lernende sich in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch sowie berufliche Orientierung auf ihren Schulabschluss vorbereiten.

Der Lernbereich Leben und Geld bietet Übungen zu Themen rund um die Ökonomische Grundbildung an. Er setzt an konkreten ökonomisch geprägten Lebenssituationen der Lernenden an und bietet Inhalte zu den Themen: Haushalt, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Schulden, Konsum, Bankgeschäfte und Vorsorge/Versicherungen.

Das Portal kann von den Lernenden sowohl individuell genutzt werden als auch im Rahmen von Präsenzkursen im Bereich Alphabetisierung und Nachholen des Hauptschulabschlusses.

Präsenzeinheiten:

Typ 1: „Lerncafé“

Typ 2: „Lernen am PC“

Typ 3: „Tägliches Lernportal“

Typ 4: „Lernwerkstatt“

Typ 5: „Klassisches Kurskonzept“

Typ 6: „Verpflichtendes Selbststudium“
Regelmäßige Nutzung

Typ 7: „Ergänzendes Selbststudium“
Ergänzende Nutzung zum Unterricht

Typ 8: „Kursvorbereitung“

Seit 2004 haben sich insgesamt knapp 450.000 Interessierte für das Lernportal www.ich-will-lernen.de ein Passwort geben lassen (Stand: Januar 2014).

Die Evaluation kommt nach der Begleitung und Untersuchung der eingesetzten Konzepte zu dem positiven Fazit: „...ausgehend von den in allen Kursen über den gesamten Projektzeitraum beobachteten durchwegs positiven Reaktionen der TeilnehmerInnen und deren positivem Gefühlserleben bei der Arbeit im Lernportal ist dessen Einbindung in Kurse der Erwachsenenalphabetisierung sowie in den Unterricht von Kursen zum Nachholen des Schulabschlusses in Form von Blended-Learning Szenarien auf jeden Fall empfehlenswert“

Ein grundsätzlicher Vorteil ist die Binnendifferenzierung, d. h., dass alle Lernenden an ihren individuellen Stärken und Schwächen arbeiten können und auf diese Weise vom Lernstand ganz heterogene Gruppen zusammen arbeiten können.

Weiterhin sind die meisten Aufgaben im Lernportal so konstruiert, dass sie direkt vom System korrigiert werden. So wird den Lernenden unmittelbar das Ergebnis der von ihnen erledigten Aufgaben mitgeteilt. Sie bestimmen ihr eigenes Lerntempo, sie sehen selber ihren Lernfortschritt, es ist Abwechslung zur sonstigen Schreibtischarbeit oder trägt zur Förderung der Lernerautonomie bei.

Zu erwähnen bleibt, dass auch für die Lehrenden die Nutzung des Lernportals vielfältige Vorteile bietet. So steht den Lehrenden mit dem Lernportal z. B. ein großer Pool an Aufgaben zur Verfügung, der im Unterricht auch binnendifferenziert eingesetzt werden kann.

Quelle: Dr. Torben Schön, Projektleiter Evaluation beim DVV, (stark gekürzt und verändert, pf)

Grundbildung

Zunehmend werden über Schreiben, Lesen und Rechnen hinaus andere Kompetenzen Gegenstand der Alphabetisierungsdebatte. Begrifflich wird entweder der Begriff „Alphabetismus“ ausgeweitet, oder aber es wird nach einem umfassenden Konzept der „Grundbildung“ gesucht: Es sind zunächst der technische und der ökonomische Analphabetismus ins Blickfeld geraten:

„Finanzieller Analphabetismus“

Beim Wort Analphabetismus denken die meisten an Defizite im Lesen und Schreiben. Bezöge man weitere Grundkompetenzen, die für eine vollständige Teilhabe an der heutigen Lebens- und Arbeitswelt erforderlich sind, in die Betrachtung ein, träten wohl noch viel problematischere Ergebnisse zu Tage. Das belegt nun auch eine weltweite Studie zum Grundwissen über Geld, über die das US-Magazin *The Atlantic* berichtet. Das verblüffende Ergebnis: 47 % aller Deutschen konnten drei einfache Fragen zum Thema Finanzen nicht beantworten. Mit diesem erschreckenden Ergebnis steht Deutschland weltweit noch am besten da.

In der Studie wurden in aller Welt drei simple Fragen zum Thema Geldanlage gestellt. Zum Vorschein kam ein erschreckender Grad an finanziellem Unwissen.

1. Angenommen, Sie haben 100 Dollar auf dem Konto, bei einem Zinssatz von 2 Prozent. Wie hoch glauben Sie, ist Ihr Kontostand nach fünf Jahren, wenn Sie das Geld nicht anrühren? A) mehr als 102 Dollar; B) exakt 102 Dollar; C) weniger als 102 Dollar; D) weiß nicht/keine Antwort.

2. Stellen Sie sich vor, der Zins auf Ihr Konto beträgt 1 Prozent und die Inflationsrate liegt bei 2 Prozent. Können Sie mit dem Geld nach einem Jahr A) mehr kaufen; B) genauso viel kaufen; C) weniger kaufen; D) weiß nicht/keine Antwort.

3. Ist die folgende Aussage richtig oder falsch? „Der Kauf einer einzelnen Aktie ist in der Regel weniger riskant als der Kauf eines Aktienfondsanteils.“ A) richtig; B) falsch; C) weiß nicht/keine Antwort.

Korrekt sind die Antworten 1-A; 2-C; und 3-B.

Nur eine sehr knappen Mehrheit in Deutschland kann alle drei Fragen richtig beantworten. Das ergab die Studie, die zuerst im „Journal of Economic Literature“ („JEL“) veröffentlicht worden ist.

Demnach konnten lediglich 53 Prozent aller Befragten in Deutschland diese drei Fragen zum Thema Geldanlage korrekt beantworten. Damit hat Deutschland weltweit noch das beste Ergebnis erzielt. Ähnlich gut kam nur die Schweiz weg, wo 50 Prozent der Befragten drei richtige Antworten gaben.

Ansonsten ergibt sich vor allem für die Industriestaaten der westlichen Welt, in denen eigentlich ein Mindestmaß an Finanzverständnis vorauszusetzen sein sollte, ein problematisches Resultat: 69 Prozent der Franzosen beispielsweise konnten nicht alle drei Fragen richtig beantworten, ebenso wie 73 Prozent der Japaner, 75 Prozent der Italiener, 76 Prozent der Neuseeländer und 79 Prozent der Schweden.

Nach der Studie der US-Wissenschaftlerinnen Annamaria Lusardi von der George Washington University in Washington D.C. und Olivia S. Mitchell von der University of Pennsylvania be-

standen lediglich 30 Prozent der US-Amerikaner das kleine Finanzquiz fehlerfrei – 70 Prozent fielen durch.

Die Untersuchung von Lusardi und Mitchell offenbart einen erschreckenden Grad an finanziellem Analphabetismus in aller Welt, schreibt „The Atlantic“. Und das führe zu einem gefährlichen Paradoxon: Die Ignoranz in Gelddingen breite sich ausgerechnet in einer Zeit aus, in der eine solche Unwissenheit aufgrund der Finanzsituation gefährlicher ist als je zuvor.

Die Interpretation liefern die Studienautoren selbst: Die Finanzmärkte weltweit stünden Privatanlegern offener denn je. Neue Produkte und Finanzdienstleistungen breiten sich aus, zudem sei das Kredit- und Hypothekengeschäft mit Privatkunden, das bereits zur vergangenen Finanzkrise beigetragen habe, wieder auf dem Vormarsch.

Gleichzeitig steigt die Verantwortung für die eigene Altersvorsorge. Man muss immer mehr selbst entscheiden, wie viel gespart wird, wo investieren, und in welchem Maße sie – vor allem im Ruhestand – ihre Ersparnisse aufbrauchen können, so Lusardi und Mitchell.

Die Folge von alldem: Eine immer größere Zahl von Menschen ist nur eine falsche Entscheidung vom persönlichen Ruin entfernt. Und der Schlüssel um dieses Problem zu lösen liege in Kenntnissen in finanziellen Dingen. Nach Ansicht der Wissenschaftler Lusardi und Mitchell ließe sich die wirtschaftliche Situation insbesondere von Leuten mit geringem Bildungsstand stark verbessern, wenn sie in Finanzfragen besser informiert wären.

Die Nachfrage nach Weiterbildung zur Kenntnisvermittlung ist allerdings gering: Der Großteil der Bevölkerung, und zwar vor allem in den USA, den Niederlanden und Deutschland, auch das ergab die Lusardi-Mitchell-Studie, glaubt vielmehr, zusätzliche Vermittlung finan-

zieller Grundkenntnisse nicht nötig zu haben, weil das erforderliche Wissen bereits vorhanden sei.

Die Menschen überschätzen sich selbst dramatisch. Der Kampf gegen den finanziellen „Analphabetismus“ ist daher nicht nur enorm wichtig. Er ist offenbar auch ziemlich schwer zu führen.

Besondere Anstrengungen dürften in den „postsowjetischen“ Staaten – beispielsweise in Russland sowie in Rumänien – erforderlich sein. Dort lag die Quote derer, die alle drei „Quizfragen“ richtig beantworten konnten, bei jeweils lediglich knapp 4 Prozent. Auch die Tatsache, dass die Menschen beider Länder aufgrund der sozialistischen Vergangenheit gewissermaßen einen Startnachteil haben, weil solche Kenntnisse nicht wichtig waren, bietet nur wenig Trost.

Quelle: Bericht im „manager magazin online 8.5. 2014, gekürzt und verändert, pf)

Technischer Analphabetismus

Distanz bei gleichzeitiger Unkenntnis wird inzwischen als naturwissenschaftlicher Analphabetismus charakterisiert. Zunehmend wird aber auch in Frage gestellt, ob Gesellschaften, die sich als moderne Industriegesellschaften apostrophieren, sich solches auf Dauer werden leisten können.

„You don't have to be a scientist. But at least know and understand what's going on!”

Wir leben in einer Welt, die in sämtlichen Aspekten durch die Wissenschaft geprägt ist. So gut wie nichts, was uns in unserem Alltag umgibt wäre ohne die wissenschaftliche Forschung der letzten paar hundert Jahre vorhanden. Ich schreibe diesen Text auf einem Laptop, der allein

schon fast die komplette moderne Physik (Quantenphysik, Materialphysik, Kernphysik, Elektromagnetismus etc.) beinhaltet. Neben mir läuft Musik im Radio – auch das ist reine Physik. Aber auch der ganze andere Kram, der auf meinem Schreibtisch so rumliegt – mein Handy, die Getränkeflasche aus Plastik, die Schere aus rostfreien Stahl, der Kugelschreiber, eine Packung mit Medikamenten, ein Stapel Bücher –, wäre ohne Wissenschaft nicht da. Selbst das T-Shirt, das ich trage; das Haus, in dem ich wohne, und der Stuhl, auf dem ich sitze, beinhalten jede Menge Wissenschaft.

Und trotzdem haben viele Menschen erstaunlich wenig Ahnung von Physik, Chemie, Biologie und den ganzen anderen Wissenschaften, die unser Leben prägen oder stehen ihnen gar feindlich gegenüber. Das ist nicht nur schade – Wissenschaft ist wahnsinnig spannend und faszinierend! –, sondern auch unverständlich. Gerade weil Wissenschaft unser Leben so komplett durchdringt, sollte es eigentlich selbstverständlich sein, dass man sich darüber informiert. Und – wer keine Ahnung hat, den kann man leicht reinlegen und ausnutzen. Auch wenn wir der Wissenschaft quasi alles verdanken, was wir in unserer modernen Zivilisation zur Verfügung haben, heißt das ja nicht, dass hier nur Friede, Freude und Eierkuchen herrscht. Denn selbstverständlich bergen neue Entwicklungen auch Risiken, und wenn man davon keine Ahnung hat, dann wird es schwierig, mitzudiskutieren (das sieht man ja zum Beispiel wunderbar an Debatten über Gentechnik, Nanotechnologie oder Stammzellenforschung).

Es sollte eigentlich jedem ein Anliegen sein, so gut wie möglich über die Welt, in der man lebt, Bescheid zu wissen. Und unsere Welt ist eine Welt der Wissenschaft.

Quelle: <http://scienceblogs.de/astrodictum-simplex/2010/07/28/gegen-den-wissenschaftlichen-analphabetismus/>

Weitergehend sind handlungsorientierte Grundbildungskonzepte, die auf den Verwendungszusammenhang erworbenen Wissens abstellen.

„Arbeitsplatzbezogene Grundbildung“

Leitfaden des Instituts der deutschen Wirtschaft

„...Der demographische Wandel macht es erforderlich, vorhandene Potenziale zu erschließen, um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Daher ist davon auszugehen, dass die mangelnde Grundbildung und Strategien der Kompensation verstärkt auch zum Thema in der betrieblichen Weiterbildung werden. Bislang spielt die arbeitsplatzbezogene Grundbildung wegen des vergleichsweise geringen Bedarfs kaum eine Rolle in der betrieblichen Weiterbildung, weil diese in der Regel tätigkeits- und anlassbezogen ist. Auch in der Weiterbildungsdiskussion in Deutschland wurde die nachholende Grundbildung kaum beachtet (...). Hinzu kommt, dass bestehende Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene wenig Bezug zur Arbeitswelt haben.

Dieser Leitfaden zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung für Unternehmen wurde im Rahmen des Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Kontext von Wirtschaft und Arbeit“ vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) in Kooperation mit dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e. V., Regionalbüro Darmstadt, entwickelt.

Der funktionale Analphabetismus hebt die schriftsprachlichen Fähigkeiten

von Erwachsenen hervor, die niedriger sind als die zur Teilhabe an Gesellschaft und Arbeit mindestens erforderlichen. Grundbildung schließt neben der Fähigkeit, lesen, schreiben und rechnen zu können, weitere Qualifikationen ein, zum Beispiel soziale und personale Kompetenzen, den Umgang mit Technologien, Englischkenntnisse sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstständigen Lernen.

Der Ansatz der arbeitsplatzbezogenen Grundbildung stammt aus dem angelsächsischen Raum und wird dort als Workplace Basic Education (WBE) bezeichnet. Gemeint ist damit das nachträgliche Lernen von berufsrelevanten Grundbildungsinhalten am Arbeitsplatz, vor allem Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, aber auch Problemlösungsstrategien, Teamarbeit oder die Computeranwendung. Adressaten sind solche Mitarbeiter/-innen, deren Basiskompetenzen nicht bzw. nicht mehr für die geänderten Anforderungen am Arbeitsplatz ausreichen. Damit umfasst WBE das nachholende Lernen von grundlegenden Fähigkeiten am Arbeitsplatz bzw. für den Arbeitsplatz, die in der Regel bereits durch das allgemeinbildende Schulwesen hätten vermittelt werden müssen.

Die vielfältigen Weiterbildungsangebote richten sich an Mitarbeiter/-innen, deren Kompetenzen nicht bzw. nicht mehr für die sich wandelnden Erfordernisse am Arbeitsplatz ausreichen. Programme zur Workplace Basic Education in angelsächsischen Ländern fördern überwiegend – zugeschnitten auf die jeweiligen betrieblichen Belange: Leseverstehen – Sprechen – Schreiben – Rechnen.

Öffentliche Programme zur Förderung von arbeitsplatzbezogener Grundbildung können ein Hebel sein, die Beschäftigungsfähigkeit von illiteraten und

geringqualifizierten Personen innerhalb wie außerhalb des Beschäftigungssystems zu verbessern. Da vergleichbare Maßnahmen in Deutschland nicht vorliegen, entscheidet hier zum einen vielmehr die Motivation des Einzelnen, sich durch die Beteiligung an entsprechenden Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu qualifizieren. Zum anderen bestimmen vor allem die Bedarfe der Unternehmen, ob und in welchem Umfang im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung Geringqualifizierte mit unzureichender Grundbildung gefördert werden. ...

Wenn Unternehmen Grundbildungsmaßnahmen für Beschäftigte planen und weder das Know-how noch die Ressourcen für eigene Angebote haben, können sie auf Angebote von freien Bildungsträgern zurückgreifen. Die Volkshochschulen sind in Deutschland der Hauptanbieter für nachholende literale Grundbildung. Vor allem bei beruflich orientierten Bildungsträgern spielt arbeitsplatzbezogene Grundbildung bislang kaum eine Rolle. Angaben des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zufolge nahmen im Jahr 2009 etwa 31.000 Personen an Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskursen teil. Etwa 5.000 Teilnehmer an Kursen bei anderen Bildungsträgern kommen noch nach Schätzung dazu (...). Darüber hinaus lernen etwa 20.000 Personen regelmäßig anonym im Lernportal www.ich-will-lernen.de, einer vom BMBF geförderten Selbstlernplattform (...). Bezogen auf die Zahl der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ist der Anteil derjenigen Personen, die aktiv Kurse besuchen, äußerst gering. Hinzu kommt, dass es sich überwiegend um die Teilnahme an allgemeinen Grundbildungskursen handelt, die auf die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit abzielen. Hinsichtlich der Verfügbarkeit gibt es erhebliche regionale Unterschiede, ein flächende-

ckendes Angebot ist nicht gegeben. Angebote spezifisch für den Beruf oder Arbeitsplatz bilden eher die Ausnahme. Auch bei berufsorientierten Bildungsträgern haben berufsbezogene Grundbildungsangebote für erwachsene Geringqualifizierte kaum einen Stellenwert. So ergab eine Recherche des IW Köln, dass Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern zwar Maßnahmen im Bereich der Berufsvorbereitung und der Förderung von Auszubildenden anbieten, aber keine berufsbezogenen Grundbildungskurse. ...

Empfehlungen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung

- Vorgesetzte, Führungskräfte, Personalexpert*innen, Betriebsräte im Unternehmen sollten sensibilisiert werden für die Möglichkeit vorhandener Grundbildungsdefizite von Mitarbeitern/innen.
- Als lernförderliche Bedingungen haben sich kleine Lerngruppen von sieben bis zehn Personen, eine motivierende angstfreie Lernatmosphäre, die Freiwilligkeit der Teilnahme, eine gute zeitliche und räumliche Erreichbarkeit des Angebots (flexibel zum Beispiel hinsichtlich der Arbeitsschichten) erwiesen.
- Mögliche Hemmschwellen zur Teilnahme an den Kursen sollten niedrig gehalten werden – von der sensiblen Ansprache der Betroffenen bis hin zur wertschätzenden Bezeichnung der Maßnahme, um die Bereitschaft der Mitarbeiter/innen, das Problem anzugehen, nicht zu gefährden (...).
- Maßnahmen zur Grundbildung für den Arbeitsplatz sollten sich an individuellen literalen Mitarbeiterbedürfnissen sowie an Anforderungen unterschiedlicher Branchen und Tätigkeitsbereiche orientieren. Es emp-

fehlt sich eine Analyse des Bedarfs der Grundbildungsanforderungen an den jeweiligen Arbeitsplätzen (...).

- Für die Zielgruppe eignen sich lebens- und arbeitsweltorientierte sowie praxisnahe Angebote, ausgerichtet am (beruflichen) Alltag und an der konkreten Lebenssituation der Teilnehmenden.
- Entsprechend sollten die Inhalte und Materialien teilnehmerbezogen gestaltet und abwechslungsreiche, erwachsenenbezogene Methoden eingesetzt werden. Dabei ist die Verbindung der Lese- und Schreibförderung mit dem Arbeiten am Computer vorteilhaft.
- Einstufungs- bzw. Kompetenztests sollten bedachtsam eingesetzt werden, um das Leistungsniveau der Lerngruppe einordnen zu können, aber keine zusätzlichen Hemmschwellen für bildungsungewohnte Mitarbeiter/innen aufzubauen.
- Es ist zu empfehlen, einen vergleichsweise höheren Zeitumfang

- von Maßnahmen zur Verbesserung der Grundbildung einzuplanen. Zeitintensive Maßnahmen von insgesamt 100 bis 150 Stunden erzielten deutlich messbare Lernzuwächse, während diese in 30- oder 40-stündigen Kursen geringer ausfielen.
- Bei der Wahl der Dozenten/Trainer ist es wichtig, auf vorhandene Erfahrungen in der Grundbildungsarbeit und im Umgang mit bildungsungewohnten Lernern zu achten.
- Eine Evaluation der Maßnahmen hilft, Lernerfolge einschätzen und Rahmenbedingungen gegebenenfalls in Zukunft optimieren zu können.“

Quelle: www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/63336

Erstaunlicherweise werden hier Ansätze wieder aufgenommen, wie sie in den 1980er Jahren im Konzept „Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung“ formuliert worden sind.

(stark gekürzt, pf)

Personalia

Wilhelm Flitner 125. Jubiläum seines Geburtstags

Am 20. August 2014 jährt sich zum 125. Mal der Geburtstag Wilhelm Flitners. Sein Wirken durchzieht das 20. Jahrhundert. Er hat seit seinen Aktivitäten in der Jugendbewegung, seinem Engagement für die Volkshochschularbeit in Thüringen, über seine Berufung an die Pädagogische Akademie in Kiel 1926 und von dort 1929 als ordentlicher Professor an die Universität Hamburg, über seine Funktion als Vorsitzender des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz und als Organisator der „Tutzingen Gespräche“ zum Problem der Hochschulreife bis hin zu seinem Tod am 21.1.1990 die Erziehungswirklichkeit und das Bildungsdenken in Deutschland geprägt. (Die Aktivitäten Flitners werden dargestellt in einem zum 125. Geburtstag erscheinenden Bandes: Faulstich, Peter: Wilhelm Flitner – die Jugendbewegung, die Erwachsenenbildung und die Pädagogik. Weinheim 2014.

Wilhelm Flitner war einer der tonangebenden Akteure der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik und darüber hinaus in der entstehenden Bundesrepublik. Aus dem der Jugendbewegtheit folgenden „Kriegserlebnis“ stammen für viele der Beteiligten die wichtigsten Anstöße für die nach 1919 entstehende Volkshochschulbewegung, welche später bissig als ein „Volkshochschulrummel“ karikiert wurde.

„Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluss: Wer die geistige

Basis eines neuen demokratischen Staates betrachtet, musste langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten dringen.“ (GS 11, S. 260 f.)

Zunächst war nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs die materielle Not erdrückend: Hunger, Wohnungs- und Kleidungsknappheit lastete auch auf dem Bürgertum.

Als die Volkshochschulbewegung in Jena Anfang 1919 begann, wurde die Initiative von Herman Nohl, Eugen Diederichs und Wilhelm Rein angestoßen. Die Geschäftsführung der Jenaer Volkshochschule wurde Flitner angeboten und er sagte zu. Die Erfahrung der Bildungsarbeit mit Erwachsenen vor dem Hintergrund seiner eigenen reformpädagogischen Positionen hat Flitners pädagogisches Denken lebenslang geprägt. Im Rückblick auf die „Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit“ resümiert der neunzigjährige Wilhelm Flitner anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Regensburg am 22. Mai 1979:

„Es war im Kriege, daß mir die Tätigkeit für die Weiterbildung von Erwachsenen als Aufgabe verstärkt ins Blickfeld kam [...].“ (Gesammelte Schriften, im Folgenden zitiert als GS; hier GS 1, 1982, S. 321)

Ein Anlass war ein Erstaunen darüber, wie viele künstlerische Talente es in den besetzten Gebieten in Vlamen oder im Artois unter Handwerkern, Krämern und Landwirten gab, besonders im Vergleich zur scharfen Abspaltung dieser Gruppen gegenüber „einer gebildeten Bevölkerung“ im deutschen Kaiserreich.

„Aber daß die Kluft, die zwischen den Gruppen verschiedener Schulbildung bestand, ein Übel sei, für den Staat wie für die Kultur, das drängte sich auf. Sprache, Gedankenkreis, Geschichtsbeußtsein, politische Grundsätze gingen

völlig auseinander. ... Wie der Krieg auch ausgehe, heimkehrend müßten wir einen neuen Anfang machen und uns entschlossen einsetzen für die Schulreform und auch sofort für die Weiterbildung und geistige Belebung der erwachsenen Generation auf dem Weg einer neuen ‚Freien Volksbildung‘. Sie dürfe nicht auf den Staat warten, sondern müsse gleich aus Bürgerinitiative in Gang kommen.“ (Ebd. S. 322)

In vielen Briefen und Gesprächen – z. B. mit Nohl an der Front in Frankreich – war klar geworden, welches große geistige „Gefälle unter den Volksschichten“ bestand, aber gleichzeitig auch, welche „hervorragende einzelne achtungsgebietende Charaktere in allen Schichten“ (ebd.) wirkten.

„Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluß: wer die geistige Basis eines neuen demokratischen Staates bedachte, mußte langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten drängen.“ (Ebd. S. 260 f.)

Diese Stimmung verbreitete sich im ganzen Deutschland und führte zur Gründungswelle der Volkshochschulen. Am 1. April 1919 erfolgt die Eröffnung der Abendvolkshochschule in Jena unter Geschäftsführung von Wilhelm Flitner.

Aus dem politischen und personellen Zusammenhang entstand Flitners in der Erwachsenenbildungsdiskussion bekannteste Schrift „Laienbildung“ (Flitner 1921), die in der Rezeption als „kühn“ und „fast als einen Geniestreich“ aufgenommen, aber auch als „romantizistisch“ und „illusionär“ bezeichnet wurde. Ein Jahr nachdem er die Leitung der Jenaer Volkshochschule übernommen hatte, verfasste er diesen programmatischen Text. Die „Laienbildung“ ist Flitners meistbesprochener und zitierter Text (Ob allerdings die tatsächliche Leser-

schaft ebenso hoch war und ist, bleibt unbelegt.). Thema ist die Spaltung der Gesellschaft, die als zu überwinden in nahezu allen Konzepten der Erwachsenenbildung mitschwingt und unter den Begriffen Klassen, Schichten und Milieus und mit Strategien wie Adressatenbezug, Teilnehmerorientierung, Selbststeuerung usw. bearbeitet worden ist: Der Zugang zu Bildung ist – in Flitners Sprache – scharf getrennt zwischen dem Priesterstand der Gelehrten und dem Laienstand des Volkes. Flitner versucht eine Volksbildung zu begründen, welche kulturelle Traditionen bewahrt, sinnliche Erfahrung aufnimmt und gleichzeitig auf Wissenschaft und Vernunft baut. Die „Laienbildung“ ist die Utopie einer neuen, an alte Traditionen anknüpfenden, geistigen kulturellen Gemeinschaft, die aber auch mit moderner Wissenschaft, Technik und Rationalität verbunden werden soll (ebd.). Behandelt wird ein Thema, das alle Erwachsenenbildungsbemühungen seit ihren Anfängen durchzieht. In der „Laienbildung“ erhält dies eine besondere Fassung, welche die Klassenspaltung als „Kluft zwischen den Bildungsschichten“ auffasst:

„Nur der Künstler und Denker und eine Anzahl hervorragender Menschen, die in eine ganz besondere Schule gegangen sind, und da ein Wesentliches erarbeitet haben, was heute Bildung heißt, die könnten von sich sagen, daß ihr Leben erfüllt sei von Geistigem. Nimmt man solche Leute zum Maß, alle anderen sinken dann herab in die Reihe der Halb- und Ungebildeten. ... Sie sind Laien geblieben, jene wenigen aber bildlich gesprochen, die die Priesterschaft der Bildung eingegangen.“ (Ebd.)

Ein solcher, religiös untermalter Begriff von Bildung könnte leicht kippen: entweder in verklärende Naivität oder zu entmündigender Elitität. Gegen einen priesterchaftlichen Bildungsbegriff setzt

Flitner die Vorstellung einer „Laiengeistigkeit“, welche die gesamte Bevölkerung umfasst. Er versucht eine Gradwanderung zu einer neuen Gemeinsamkeit.

„Der Sachverhalt ‚Volksbildung‘ bedeutet das Enthaltensein eines geistigen Lebens in dem werktätigen und gemeinsamen drin.“ (GS 1, 1982, S. 33)

Flitners Hoffnung richtet sich auf die Gemeinschaft zwischen Menschen beider Bildungsgruppen, die schöpferisch Neues hervorbringen.

„Der Gebildete im neuen Sinne wird laiengeistig sein. Er wird der tätige, im natürlichen Dasein schaffende Mensch bleiben auch da, wo ihm die geistige Welt begegnet.“ (Ebd. S. 78)

Gegen eine Gelehrtenschulung wird die Idee einer „Lebensschulung“ (ebd. 79) gestellt. Die Gedankenreihe mündet im Schaubild eines laienmäßig gebildeten, einfachen, arbeitsstarken und solidarischen Volkes (ebd.). Wilhelm Flitner bezieht sich auf die „Schönheit, Tiefe und Sammlung unmittelbaren Lebens“ (ebd. S. 80).

Wilhelm Flitner hielt lebenslang an der Idee der Laienbildung fest. Der Aufsatz „Das Laienproblem ist universell“ von 1966 (GS 1, 1982, S. 297-304) rechtfertigt und aktualisiert das Konzept. Er setzt den Begriff des Laien ins Verhältnis zu seinem Gegenteil; dem Fachmann aber auch dem Priester (ebd. 298). Laien werden jedoch immer bestimmt von den Anderen, dem Weiestand oder Ordensstand Angehörigen: „ein schlächt, einfältig und unwissend mensch“ (Grimms Wörterbuch). Flitner dagegen hebt Expertise – ein „spezialisiertes Können und Wissen“, „gesellschaftliche Verschiedenheit“ und „eigentümliche Verantwortlichkeiten“ hervor. Damit bezieht er sich dann doch auf Vorstellungen von Elite, die zu Führern zu werden drohen; er betont gleichzeitig das Interesse des „Gemeinwohls“ (ebd. S. 302) und bezieht

den Begriff Dienst ein. Es häufen sich heute verdächtig gewordene Wörter.

Der Zugang zur „Laienbildung“ ist sperrig. Er ist in der Sprache der Zeit in antimodernen Formeln und antiaufklärerischen, neuromantischen Ambivalenzen verengt. Dies war auch schon Kern der Kritik der Zeitgenossen. Die Zwiespältigkeit geht aber noch weiter: einerseits steht hinter der Dichotomie von „Priestern“ und „Laien“ das Erleben der Klassenspaltung der Weimarer Gesellschaft; andererseits droht in der Beschwörung von Volksgemeinschaft, Nation und „deutscher Bewegung“ ein Abgleiten in völkische, rassistische und nationalistische Abgründe. Dies hat Wilhelm Flitner jedoch zu vermeiden versucht.

Eine Formel, unter der die verschiedenen Bestrebungen der „Neuen Richtung“ zusammengeführt werden können, ist die der „Arbeitsgemeinschaft“ – nicht nur als methodisches Prinzip, sondern zugleich gesellschaftliche Grundbestimmung. Einerseits hatte Eduard Weitsch, Leiter der Heimvolkshochschule Dreißigacker, ein Lehrverfahren entwickelt, um mit den Teilnehmenden in ein Gespräch zu kommen und an ihre Erfahrungen anzuknüpfen. Andererseits begründeten Erdberg und Picht vom Preussischen Kultusministerium eine Zeitschrift „Die Arbeitsgemeinschaft“, die als Leitbild das konservative Ideal einer Gemeinschaft des Volkes anstrebte. Unter der Formel „Volkbildung durch Volksbildung“ ging es um die Stiftung einer neuen „Volksgemeinschaft“, die Schaffung einer „neuen Volkseinheit“ zur Überwindung der Klassengegensätze durch die Vermittlung der gemeinsamen kulturellen Tradition und durch Menschenbildung. Wer die Formel geprägt hat ist unklar. Meist wird sie Robert von Erdberg oder Alfred Mann zugeschrieben.

Unterstellt wurde, Volkshochschule könne zum einen der Ort für eine Ge-

meinschaft Gleichgesinnter werden und so die Gemeinschaft aller Volkskreise vorwegnehmen, und sie könne zum anderen durch eine Methode, die bewusst auf Schulung für parteipolitische Kämpfe verzichte, politische und gesellschaftspolitische Fragen aber nicht ausklammere, zu einem Übungsfeld für die Bildung mündiger Bürger werden.

Die „Neue Richtung“ während der Weimarer Republik lässt sich unter diesen Nenner zusammenbringen und die ersten Ansätze nach 1945 wurden ebenfalls von dieser Geisteshaltung her versucht. Gegen die 1871 gegründete „Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung“ und ihre der Aufklärung verpflichtete Zielvorstellung, die Bildungsbemühungen sollen alle Gebiete umfassen und allen Menschen zukommen, richtete sich die Kritik der „Neuen Richtung“. Dies wird komprimiert in einer Programmatik, welche „verbreitende“ gegen „intensive“ Volksbildung stellt. Der einzelne Mensch solle im Vordergrund der Bildungsbemühungen stehen, im Gegensatz zu einer Verbreitung von Wissen, bei der nicht nach individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gefragt werde. Daraus folgt auch eine „Neutralität“ der Dozent/innen und Institutionen durch Wertabstinenz. Die Abgrenzung gegenüber der in der Tradition der Aufklärung sich verstehenden „verbreitenden Volksbildung“, die mit dem Etikett „alte Richtung“ versehen wurde, hat Wilhelm Flitner 1930 zusammengefasst.

„Die neue Richtung in der Erziehung und vor allem auch in der Erwachsenenbildung geht [...] von einer ganz anderen Gesinnung aus.

1. Es kann sich nicht mehr darum handeln, die Bildung der geistigen Oberschicht an die ungeschulten Schichten einfach mitzuteilen. Man muß aufhören, die Bildung aller nach einem Maßstab zu messen, der nur für eine bestimmte

Schicht gültig sein kann. Das Ideal des allseitig kenntnisreichen Menschen gibt keinen Maßstab für die Bildung von Arbeitern, Bauern und der modernen Großstädtern des Mittelstandes. Vielmehr soll jeder in seiner Schicht, in seiner gesellschaftlichen Lage und für seine Lebensaufgabe erzogen werden. Den Industriearbeiter gilt es zum Glied des Industrievolkes, den Bauer zum ländlichen Menschen unserer Tage, den Arzt, Juristen, Lehrer zum echten Träger seines Amtes im Volk zu bilden. [...]

2. Die Volksbildungsarbeit kann sich auch nicht mehr einseitig in den Dienst der Aufklärung stellen im Sinne einer Mitteilung von Wissen, das die Wissenschaft bereitstellt. Sie versucht vielmehr das Ganze erzieherischer Zwecke zu verwirklichen; das Wissen und die Aufklärung sind nur ein Teil dieses Ganzen. Die neue Volksbildung sieht den Menschen in seiner Gesamtlage und fragt nach dem Ganzen seiner geistigen Bedürfnisse. Sie begnügt sich dabei nicht, auf das einzugehen, was der andere als ein Bedürfnis anmeldet. Sie sucht zu verstehen, was sein tieferes und wirkliches Bedürfnis ist. Es zeigt sich dann, dass hinter dem Bedürfnis nach dem Wissen der Gelehrten eine Lebensnot sich regt, die durch jenes Wissen der Gelehrsamkeit gar nicht gestillt werden kann, sondern das Bedürfnis nach praktischer Hilfe, nach Besinnung und Aufklärung über das wirklich gelebte Leben und seine Aufgaben ist.“ (GS 1, 1982, S. 206 f.)

Die „Laienbildung“ und das dahinter stehende Problem des Verhältnisses von Priestern und Laien, von „Masse“ und „Elite“ war ein wesentlicher Diskussions- und Streitpunkt der Debatten für die Diskussion bis 1933.

Ihr Diskussionsforum erhielt die „Neue Richtung“ im „Hohenrodter Bund“. Die Durchsicht der Programme und Berichte zeigt, wie stark Kulturarbeit

die dabei gepflegten Formen der Geselligkeit, des Tanzes, des Liedes, des Theaterspiels und des gemeinsamen Wanderns die Arbeit der Thüringer Volksbildung bestimmte. Die Einflüsse der Jugendbewegung sind unverkennbar.

In Hohenrodt kam 1923 ein Austausch zustande, den die Beteiligten als ungeheuer anregend schilderten. Der „Geist von Hohenrodt“ trug eine Kultur des Gesprächs und des Zuhörens jährlich zwischen 1923 bis 1930. Flitner war daran führend beteiligt. Zusammen mit Theodor Bäuerle – Geschäftsführer des Vereins zur Förderung der Volksbildung in Stuttgart – und Robert von Erdberg gehörte er zu den drei Obmännern, die die Tagungswochen vorbereiteten und dazu einluden.

In Wilhelm Flitners Denken über Erwachsenenbildung schwingen immer lebensphilosophische Grundpositionen mit und deren spezifische, kennzeichnende Uneindeutigkeiten. Einerseits kritisiert er „Das romantische Element in der Erwachsenenbildung“ (GS 1, 1982, S. 191 ff.). Er setzt sich ab gegen Wirklichkeitsfremdheit, Sehnsucht nach vergangener Kultur, Beharren im Besinnlichen, Schwärmerischem (ebd. S. 196). Andererseits geht es ihm um „Überwindung“ (ebd.). Dabei tauchen allerdings problematische Begriffe auf, für die wir hellhörig geworden sind; das Echte, Reine, Tiefe, Dunkle, das Volkhafte, Gemeinschaftliche, Bodenständige usw. Dieses Vokabular setzt sich nicht hinreichend ab gegen nationalsozialistische Indienstnahme. In der Tiefenschicht der „Deutschen Bewegung“ (Nohl) gibt es Überlagerungen von Traditionen, die Durchdringungen begünstigen.

In seinem Nachdenken über „Lebenslehre“ (GS 1, 1982, S. 215 ff.) hat Flitner 1946 nochmals Bezug genommen auf „Laienerfahrung“ als Lebenserfahrung. Die Begriffe „Volkstümlichkeit“

und „Lebenserfahrung“ bleiben zwar gefährlich, aber auch hinreichend unbestimmt. Sie entziehen sich analytischer Systemkonstruktion. Ihre hinreichende Unbestimmtheit sichert Offenheit entgegen Einseitigkeiten. Allerdings hatte die „Freie Volksbildung“ dem aufziehenden Nationalsozialismus ebendeshalb auch wenig entgegenzusetzen und wurde z.T. mitgerissen.

Am 5. April 1946 hielt Wilhelm Flitner vor früheren Mitgliedern des Hohenrodter Bundes einen Vortrag über „Deutsche Politik als pädagogisches Problem“. Wieder war „Lebenshilfe“ die Devise. Aus der historischen Situation schließt Flitner, dass Deutschland eine gebildete und sittlich gebundene Gesellschaft, die alle Stände, Volksschichten und Landschaften verbindet“ schaffen müsse. Dies ist das alte Thema der „Laienbildung“. Er schließt auch hier wieder an das politische Klima an und wagt nun den Satz: „Die Überwindung der kapitalistischen Inhumanität muß also zu einer sittlichen Pflicht werden“ (ebd. S. 37). Die Ablehnung des Kapitalismus aus Gründen der Gerechtigkeit wird aber abgefedert durch eine deutliche Zurückhaltung gegenüber dem Marxismus.

Fritz Laack, Geschäftsführer der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ des Hohenrodter Bundes, hat über Flitners Versuch zur Wiederbelebung des Geistes von Hohenrodt ausführlich berichtet, er habe tieferschüttelt, weit ausholend und glänzend formulierend an die christlich-humanistische Tradition angeknüpft und die Erneuerung dieser Werte in einer der Moderne entsprechenden Formgefordert.

Angesichts der drängenden Aufgaben des Überlebens und des Wiederaufbaus waren solche volkspolitischen Ideen und Werte für die konkrete Volkshochschul-

arbeit scheinbar nicht zeitgemäß und erschienen wenig hilfreich. Flitner fand bei der Mehrheit der Erwachsenenbildner/innen, die mit der Gewinnung von Dozent/innen und der Heizung ihrer

Veranstaltungsräume beschäftigt waren, keine Resonanz. Allerdings hat er bis zu seinem Tod immer wieder zu Fragen der Erwachsenenbildung Stellung genommen und so auch Einfluss zurückgewonnen.

Peter Faulstich

Rezensionen

Faulstich, Peter (Hg.) (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld

Peter Faulstich widmet sich in „Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie“, einem Phänomen, das zum einen als Schlüsselbegriff einer von Wandlungsprozessen dominierten Gesellschaft betrachtet wird (vgl. S. 7), zum anderen von „Eigensinn und Unverfügbarkeit“ (S. 211) geprägt ist. Damit vereint er in diesem Begriff zwei zunächst unvereinbar erscheinende Aspekte: Die zentrale Bedeutung bei gleichzeitig innewohnender ausbleibender Aufschlussfähigkeit.

Faulstich beschreibt zunächst die Bedeutung des Begriffs „Lernen“ für primär durch Wandlung charakterisierte Gesellschaften. In diesen Zusammenhängen scheint „Lernen“ synonym zum Begriff des „Veränderns“ verwendet zu werden, betrifft alle Bereiche des menschlichen Lebens und bestimmt diese sogar. Folge des entstehenden „sich überdrehenden Wirbelwinds“ (S. 7) ist eine Vielzahl von Lerntheorien, was Orientierungsprobleme nach sich zieht. Angesichts dieser Voraussetzungen weist er darauf hin, dass einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie zunächst die Formulierung der Anforderungen, die an eine angemessene Lerntheorie gestellt werden, vorangehen muss: Konsistenz, Komplexität, Angemessenheit und Offenheit. Darüber hinaus kann es keine „fertige Lerntheorie“ (S. 8) geben, weil sich das Phänomen selbst gegen Geschlossenheit und Fixierung über Definitionen sperrt.

Die Besonderheit des menschlichen Lernens liegt Faulstich zu folge zum einen in der Sinnhaftigkeit der Lernhandlung – Lernen macht Sinn oder eben nicht – und zum anderen im Begriff der Menschlichkeit als soziale Kategorie. Humanität als Grundlage des Zusammenlebens macht deutlich, dass Menschen auch in ihrem Lernen aufeinander angewiesen sind. Individuelle wie auch kulturelle Entwicklung sind nur möglich in einer Gemeinschaft und die darüber gesetzten Grenzen der Anpassung und Evozierung von (Lern-)Widerständen. Faulstich geht es um ein „Lernen für ein besseres Leben“ (S. 11, S. 215).

Er ist sich darüber bewusst, dass diese Aussage „das Verdikt der Unwissenschaftlichkeit“ (S. 11) nach sich ziehen wird. Im ersten Kapitel mit dem Titel „Horizonte und Perspektiven des Nachdenkens über Lernen“ geht er darum zunächst einmal zurück zu den philosophischen Wurzeln des Begriffs. Dieser „Schnelldurchgang durch die Geschichte der Philosophie“ (S. 22) mündet, ausgehend von Platon und Aristoteles über Descartes, Kant und Hegel, in die hermeneutisch-phänomenologische Sichtweise und in die Darstellung der gegensätzlichen Denkmuster des Erklärens und Verstehens am Beispiel der Ebbinghaus-Dilthey-Kontroverse. Er stellt heraus, dass auch der „Sieg“ der Naturwissenschaften und das Ausblenden von interpretativen Ansätzen nichts an der Tatsache änderten, dass phänomenologische Konzeptionen sich ihren Weg bahnten. Diese verbleiben allerdings für Faulstich zu sehr im Bereich des Innerweltlichen: Er möchte letzten Endes (und verweist hier auf die Konzeptionen Deweys, Holzkamps und Bourdieus) ein Verständnis des menschlichen Lernens evozieren, welches einen „nicht-dualistischen, nicht reduktionistischen Bogen über Ich und Welt spannt“ (S. 25).

Peter Faulstich führt hierzu zunächst aus (Kapitel 2), dass der Begriff „Lernen“ zum einen für viele verschiedene Phänomene verwendet wird und zum anderen Unterschiedliches meint. Lernen umfasst sowohl einzelne Lernakte als auch ganze Sequenzen und umfassende Systeme. Er beschreibt hier drei Ordnungsversuche (Gagné, Piaget und Bateson), weist aber darauf hin, dass diese Versuche auf der formalen Ebene verbleiben, eine Konzeption menschlichen Lernens aber immer die Ebene von Bedeutungszuweisungen mit einbeziehen muss. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, sich die Multidimensionalität von Lernarten bewusst zu machen und so die Differenz der verschiedenen Dimensionen und ihre unterschiedlichen Ausprägungen erfassen zu können.

Das dritte Kapitel, titulierte mit „Kritische Reflexion reduktionistischer Lerntheorien“, untersucht ausgewählte lerntheoretische Ansätze „in der Abfolge ihrer wissenschaftlichen Konjunktur“ (S. 35). Dabei möchte Faulstich diese Positionen nicht als „falsch“ oder gar „dumm“ verurteilen (vgl. S. 35), sondern die jeweiligen „Schieflagen“ aufzeigen, die in der Ausblendung einzelner Aspekte des Lernens bzw. in Verallgemeinerungen durch die Erhebung spezifischer Konzepte zu grundlegenden Modellen bestehen. Die gewählten Konzepte (verhaltenswissenschaftliche Theorien, Kognitivismus, Handlungsregulationstheorie, Konstruktivismus und neurophysiologische Lernkonzepte) werden einer Theorie menschlichen Lernens nicht gerecht, weil zwar eine Entwicklung vom Passivismus zum Aktivismus bzw. vom Analytischen zum Systemischen deutlich wird, die Freiheit menschlichen Handelns fernab vom naturwissenschaftlich fundierten Kausalitätsdenken aber nicht erfasst wird.

Diese Kluft überwindet Faulstich in den Kapiteln 4 und 5, ebenso wie die Il-

lusion der vollständigen Freiheit menschlicher Aktivität. Diese wird abgelöst vom Gedanken der bedingten Freiheit menschlichen Handelns und Lernens, der zur „Suche nach dem ‚missing link‘ zwischen Subjekt und Struktur“ (S. 95) führt.

In den folgenden Kapiteln leitet Faulstich von der Reinterpretation bestehender Konzepte über zur Ausarbeitung seiner eigenen Position. Dies geschieht unter Bezugnahme auf die Begriffe Tätigkeit, Erfahrung, Interesse, Widerstand, Kontext und Gesellschaftlichkeit: Lernen als Tätigkeit zu betrachten bedeutet, es als aktive Veränderung der Lebens- und Weltbezüge zu begreifen. Daraus ergeben sich Fragen nach der Rolle der Erfahrung (Kapitel 7) und der Rolle von Motiven und Interessen (Kapitel 8). Menschliches Lernen findet immer dann statt, wenn die durch Erfahrungen konstituierte Handlungsroutine durch Brüche oder Zweifel in Frage gestellt wird. Das Individuum kann sich an dieser Stelle für oder gegen das Lernen entscheiden. Lernwiderstände (Kapitel 9) sind Ausdruck bedingter Freiheit, der Entscheidung nicht zu lernen. Diese Eigensinnigkeit stößt gerade auf institutioneller Ebene auf wenig Gegenliebe, ist nicht „zugelassen“ und führt dazu, dass die Lernenden sich zumindest partiell entziehen. Die zentrale Perspektive muss sich demzufolge auf die Gründe für fehlendes Lernen und Widerstände richten. Widerstände sind Teil der Lebensführung (Kapitel 10). Lernen findet immer in bestimmten Lebensverhältnissen statt, also in konkreten, körpergebundenen und biographischen Kontexten – Zusammenhänge, die durch gemeinsame Praxis erzeugt und entstanden sind. Neben der Leibgebundenheit und verschiedenen Lernzeiten bzw. -räumen spielt die Biographizität des Lernens bzw. des Habitus eine entscheidende Rolle, denn sie

bilden die wichtigste situative Bestimmung menschlichen Lebens und Lernens. Humanes Lernen bedeutet die Teilnahme an gesellschaftlicher Praxis (Kapitel 11), als Lernen mit Anderen, Lernen in Gruppen/Gemeinschaften, Organisationen und als Lernen in Gesellschaft. Für Faulstich fallen Merkmale der Person und der Struktur im Habitus zusammen. Der Habitus bildet das sozialisierte Subjekt, die Fähigkeit und das Ausmaß seiner Transformation die Grundlage jeglichen menschlichen Lernens. Hier schließt sich der Kreis, der „missing link“ ist gefunden.

Für das Lehren (Kapitel 12) folgt daraus, dass seine Aufgabe in der Vermittlung zwischen den Interessen der Lernenden und gesellschaftlichen Problemen besteht. In der „Vermittlung von Lernen“ (vgl. S. 204) durch das Zusammenbringen von individuellen Lerninteressen mit gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen entwickeln sich thematisch verschränkte Perspektiven.

Im 13. Kapitel bringt Peter Faulstich schließlich Lerntheorien, Identitätskonzepte und Bildung zusammen. Die anspruchsvollste Aufgabe des Lebens besteht darin, unabänderliche Tatsachen nicht als Grenze zu empfinden, sondern gerade zwischen Brüchen und Widersprüchlichkeiten nach Chancen und Veränderungen zu suchen. Diesen lebensgeschichtlichen Vorgang, in dem Individuen versuchen, Identität herzustellen, nennt Faulstich Bildung: Konkrete gesellschaftliche Probleme zu verstehen, eine eigene Position zu entwickeln und dabei Souveränität für das eigene Leben, erweiterte Handlungsfähigkeit und Lernchancen zu gewinnen bedeutet Beharren auf ein „besseres“, zukünftiges Leben (S. 215).

Peter Faulstich selbst führt in der Einleitung aus, dass eine abschließende, fertige Lerntheorie nicht im Bereich des

Möglichen liegt, wenn man nicht in abgeschlossenen Systemen denken will, die immer die Gefahr der Verfestigung mit sich bringen und dem zentralen Punkt des Lernens an sich widersprechen würden: „Lernen ist nicht denkbar, ohne Neues zuzulassen; das Problem selbst sperrt sich gegen Geschlossenheit und feststehende Antworten“ (S. 8).

Demzufolge ist auch „menschliches Lernen“ eine mögliche Perspektive auf das zugrundeliegende Problem. Perspektiven (von lat. „perspicere“ – hindurchsehen, hindurchblicken) sind immer an den Ort des Betrachters gebunden, eine Erfassung aller Aspekte ist also prinzipiell nicht möglich. Der Wert perspektivischer Darstellungen für die Geometrie bzw. die Kunst liegt in der Möglichkeit, dreidimensionale Objekte auf zweidimensionalen Flächen so abzubilden, dass ein räumlicher Eindruck entsteht, die Objekte also vom Auge erfasst werden können, ohne im Wortsinn „fassbar“ zu sein. Genau hier liegt in meinen Augen auch der Wert dieser Monographie. Es gelingt Peter Faulstich, das Objekt „Menschliches Lernen“ so zu veranschaulichen, dass die Leser die Möglichkeit haben, es im Rahmen der innewohnenden Grenzen (Eigensinn und Unverfügbarkeit) zu durchblicken.

„Menschliches Lernen“ erscheint so komplex, dass zentralperspektivische Darstellungen nicht ausreichen. Es ist nicht möglich, so viele Fluchtpunkte zu setzen, dass alle wesentlichen Aspekte des humanen Lernens im Blickpunkt des Betrachters liegen können. Von daher wählt Peter Faulstich auch eine multiperspektivische Darstellung, die – um im Bereich der Kunst zu bleiben – an die Werke des Schweizer Künstlers Matthias Zimmermann erinnert. Zimmermann unterscheidet zwischen „konkreten“ (Objekte, die eindeutig auszumachen sind), „variierten konkreten“ (Objekte,

die nur ungefähr zu erkennen sind) und „nicht-konkreten“ (nicht mehr als konkretes Objekt zu erkennen) Objekten. Die drei Formen stehen in ständiger Interdependenz, deren Gewichtung sich ständig verändert. Zimmermann nutzt die Objekte dazu, denkbare Wirklichkeiten entstehen zu lassen. Ähnlich verfährt meines Erachtens auch Peter Faulstich. Es gelingt ihm, konkrete und Variationen der konkreten Aspekte so mit den nicht mehr erkennbaren Objekten, den Unverfügbarkeiten, zu verbinden, dass das Phänomen „Menschliches Lernen“ wahrnehmbar wird und gleichzeitig die bedingten Freiheiten deutlich werden.

„Menschliches Lernen“ ist eine Hommage an die Bedeutung und Größe des Lernens und wendet sich gegen jede Verkürzung, perspektivische Eingrenzung und vor allem gegen eine Machbarkeit des Lernens, wie sie zum Beispiel in den zumeist bildungspolitisch motivierten Ausführungen zum Lebenslangen Lernen zu finden sind. Menschliches Lernen lebt von seiner Multiperspektivität, sowohl was Identität als „Resultat einer aneignenden Perspektivenkonvergenz“ (S. 181) angeht, als auch in Bezug auf das handelnde Einwirken als gesellschaftliches Wesen.

„Menschliches Lernen“ ist voraussetzungsreich. Die Multiperspektivität des Phänomens und der Darstellung verursacht, dass man mit diesem Werk im Grunde niemals „fertig“ wird. Immer wieder tauchen beim Lesen neue Aspekte auf, verfolgen die Gedanken einen anderen Strang. Wer klar voneinander absetzbare Aspekte und Definitionen, also Fluchtpunkte, sucht, der wird hier nicht fündig werden. Wer die Multiperspektivität des Phänomens und der Monographie erleben möchte, der ist „immer mitdendrin“ (S. 206).

Stephanie Borgmann

Brake, A./Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. BeltzJuventa: Weinheim 2013, 301 Seiten

Der vorliegende Sammelband geht zurück auf eine Anregung Steffani Englers, die vor etwa 10 Jahren mit den jetzt Herausgebenden über ein solches Buchvorhaben gesprochen hatte. Sie, am 26. 1. 2005 nur 44 Jahre alt gestorben an einer Blutkrebserkrankung, war zuletzt Vorsitzende der Sektion Bildungssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Zusammen mit Jürgen Zinnecker und Barbara Friebertshäuser hat sie als eine der Ersten in der Bundesrepublik in einer Hochschulstudie in den 1980er Jahren Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus und des Feldes mit einer empirischen Untersuchung verschiedener Fachkulturen z. B. der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Elektrotechnik, verbunden.

Es werden im vorliegenden Band neun Forschungsansätze vorgestellt, die sich auf die theoretische Konzeption Bourdieus rückbeziehen und diese für empirische Forschung nutzbar machen. Am Anfang des Bandes steht ein Interview Pierre Bourdieus mit Beate Kraus aus dem Jahr 1988, in dem Bourdieu seine wissenschaftstheoretischen Reflexionen darstellt. Er will den positivistischen (Lazarsfeld) einerseits wie den theoretizistischen Strömungen (Adorno) andererseits eine theoretisch begründete empirische Gesellschaftswissenschaft entgegenstellen. Bourdieu betont ein „Primat der Konstruktion. Die Konstruktion des Objekts ist der grundlegende wissenschaftliche Akt“ (22).

Ein bisher unveröffentlichter Beitrag Steffani Englers „Der wissenschaftliche Beobachter in der modernen Gesellschaft“ will als „Wissenschaft vom Wissenschaftler“ das Selbstverständnis der Forschenden ins Blickfeld holen.

Die methodische Umsetzung einer theoretisch begründeten empirischen Forschung verdeutlicht Anna Brake am Beispiel der Photographie (59-92). Einer „Konversion des Blicks“ (59), d. h. der Außerkraftsetzung alltäglicher Präkonstruktionen, die die Gegenstände von sich aus vorzugeben scheinen, zeigt sie am Beispiel der Familienphotographien im Marburger Mehrgenerationenprojekt (Büchner/Brake 2006) zu bildungs- und kulturbezogenen Austauschprozessen zwischen Großeltern, Eltern und Enkeln auf.

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler skizzieren ihren Ansatz der Habitushermeneutik – ein in zahlreichen Forschungswerkstätten entwickeltes, komplexes Verfahren um Muster des Habitus zu erschließen (93-129). Die Methode und das Vorgehen – die am Beispiel einer Interviewauswertung sowie einer Gruppenwerkstatt, in der auch die Erstellung von Collagen erfolgte, vorgestellt werden – zeigen die Vielfalt der Möglichkeiten, Bourdieus Ansatz kreativ weiterzutreiben.

Michael Vester, lange Jahre Leiter der AG Interdisziplinäre Sozialstrukturforschung (agis) in Hannover setzt sich mit den verschiedenen Konzepten der Klassenanalyse nach Bourdieu auseinander und stellt das spezifisch Milieumodell von agis nachvollziehbar vor (130-195).

Andrea Lange-Vester unternimmt es, „Historische Habitusforschung am Beispiel einer Familiengeschichte“ (196-227) in Thüringen vom 17. bis ins 20. Jahrhundert, umzusetzen. Sie stößt dabei auf das Problem der Beharrlichkeit und/oder Transformation eines klassenspezifischen Familienhabitus.

Auf Machtverhältnisse am Beispiel des Feldes der Bildenden Kunst in Berlin beziehen sich Sandra Beaufaÿs und Valerie Moser (228-254). Vor allem durch Interviews mit Akteuren, die unterschiedli-

che Positionen im Feld besetzen, gelingt es die „sozialen Wurzeln“ (245) der Zuschreibung „individueller Kreativität“ freizulegen.

In einer Selbstvergewisserung (256) blickt Barbara Friebertshäuser auf Zinneckers, Englers und ihre eigenen Untersuchungen zu wissenschaftlichen Fachkulturen in den 1980er Jahren zurück (255-277). Die Möglichkeiten einer biographischen Analyse mit den Denkwerkzeugen Bourdieus macht sie am Beispiel der Habilitationsschrift Steffani Englers („In Einsamkeit und Freiheit“, 2001) deutlich.

Auch Anne Schlüter fragt „Biographisch arbeiten mit Bourdieu?“ (278-299). Dabei konfrontiert sie Bourdieus Sichtweise auf Biographie mit einem erziehungswissenschaftlichen Subjektkonzept.

Das Spektrum der Themen und die Vielfalt der Ansätze zeigen, dass Bourdieus Konzept der Forschung hinreichend offen bleibt, um verschiedene Lesarten und Zugriffe zuzulassen. Er gibt keine fertigen Instrumente vor und liefert keine geschlossene Theorie, sondern er regt an zu einer Denkweise. Er will das Schisma zwischen Theorie und Empirie überwinden (9). „Das Instrument ist Theorie in actu“ (zit. 8). Dabei brandmarkt er einen methodologischen Monothetismus (17). Hier wird dann auch verwiesen auf eines meiner Lieblingszitate: „Kurz, die Forschung ist eine viel zu ernste und viel zu schwierige Angelegenheit, als dass man sich erlauben könnte, Wissenschaftlichkeit mit Rigidität zu verwechseln, was das Gegenteil von Klugheit und kreativem Denken ist“ (aus der „Reflexiven Anthropologie“ (Bourdieu/Wacquant 1996), hier zit. 17). Diese Einsicht wird in den verschiedenen Beiträgen anregend durchgespielt.

Peter Faulstich

Burghardt, Daniel; Homo spatialis. Eine pädagogische Anthropologie des Raums, Beltz-Juventa: Weinheim 2014, 239 Seiten

In den letzten Jahren ist eine Zunahme der Forschung zu Lernräumen resp. Lernorten zu verzeichnen. Daniel Burghardt unternimmt es, diese in den sozialwissenschaftlichen Diskursen der Soziologie, der Psychologie, der Ökonomie grassierende Tendenz in ihren Konsequenzen für eine „pädagogische Anthropologie“ aufzuarbeiten und darzustellen. Er setzt sich – wie mittlerweile gang und gebe – ab gegen eine Raumvorstellung, die gekennzeichnet werden kann mit dem Etikett des Containers. Dazu greift er drei Theoriekonvolute auf: 1. Die Entwicklungspsychologischen Einsichten Piagets, welche die kognitiven Raumvorstellungen der Kinder erforschen und dabei die Entwicklung von Raum als Konstruktion aufdecken und diese mit der Motorik des eigenen Körpers verbinden, 2. die phänomenologische Perspektive Bollnows auf den erlebten Raum; 3. die – als kulturwissenschaftlich bezeichnete – Position Foucaults, der die machterfüllten Strukturen von Räumen aufdeckt.

Mit Piaget will Burghardt den Bezug zum Lernen herstellen, mit Bollnow eine bildungstheoretische Perspektive öffnen und mit Foucaults machtanalytischem Fokus auf die Doppeldeutigkeit von Erziehung als Freiheit und Indienstnahme in der Geschichte der Disziplinarräume hinweisen.

Die Argumentation folgt diesem Dreischritt, auch die interne Gliederung der Abschnitte folgt diesem Muster: Es werden zunächst Rückbindungen an den übergeordneten Diskurs aufgezeigt, dann die raumtheoretische Position des jeweiligen Autors dargestellt und schließlich die pädagogischen Verschränkungen von Raum und Lernen (Piaget), Raum und

Bildung (Bollnow) sowie Raum und Erziehung (Foucault).

Durch diesen stringenten Aufbau gelingt es einen roten Faden durch die Vielfalt des Materials zu ziehen und die Breite des Konzepts weitgehend durchzuhalten. Allerdings erhalten die Theoriekonzepte für die Argumentation unterschiedliches Gewicht. Man merkt, dass Burghardt selbst eher der Phänomenologie verpflichtet ist und deshalb Bollnow besonders behandelt.

Bei Otto Friedrich Bollnow (1908-1991) (vgl. a. Burghardt 76-119; Darstellung hier im Rückgriff auf den Originaltext) findet sich zweifellos eines der elaboriertesten Konzepte eines „pädagogischen“ Raums. In seinem zusammenfassenden Aufsatz „Der Raum“ (Bollnow 1979) setzt er sich zunächst ab gegen mathematische Konzepte des Raums.

„Unsere Vorstellungen vom Raum sind in der Regel durch den euklidischen Raum bestimmt, wie wir ihn im Mathematik- und Physik-Unterricht unserer Schulzeit kennengelernt haben. Kein Punkt in ihm ist vor einem andern Punkt, keine Richtung vor einer andern Richtung ausgezeichnet“ ... „Dieser Raum ist völlig ungegliedert und kann insofern als eine Art von Gefäß betrachtet werden, in dem sich die Dinge befinden. Diese Raumvorstellung ist uns so selbstverständlich geworden, daß wir darüber meist vergessen, daß der konkrete Raum, in dem wir leben und den wir erleben, kurz gesagt: der erlebte Raum ganz anders ist. Dieser hat vielmehr eine reiche Gliederung, die wir uns in einigen Grundzügen vergegenwärtigen wollen“ (Bollnow 1979, 15).

Bollnow befasst sich dann mit dem „erlebten Raum“, der durch den menschlichen Leib zentriert ist:

„Der erlebte Raum hat zunächst einen natürlichen Nullpunkt. Das ist der Ort, an dem wir uns befinden, oder ge-

nauer: der Ort, an dem wir uns gewöhnlich befinden, wo wir zuhause sind. Dieser Raum hat, um beim einfachsten zu beginnen, eine bevorzugte Richtung, das ist die Senkrechte, und dieser entspricht eine bevorzugte Ebene, die Horizontalebene, die, im groben gesehen, mit der Erdoberfläche übereinstimmt. Auf dieser Ebene spielt sich im wesentlichen das menschliche Leben ab ...“ (ebd.).

Dieser Raum ist strukturiert durch erreichbare Nachbarschaft, über die Wege (gr. hodos), um Entfertheit zu überwinden. Bollnow führt den Begriff des „*hodologischen Raumes*“ ein:

„In diesem erlebten Raum bestimmt sich die Entfernung zu einem andern Ort nicht nach dem in der Luftlinie zu messenden Abstand in Metern und Kilometern, sondern nach der Möglichkeit, diesen zu erreichen. So können geometrisch nahe benachbarte Orte praktisch weit von einander entfernt sein, weil sie durch schwer zu überwindende Hindernisse, etwa durch Flüsse und Gebirge, voneinander getrennt sind, und andre wieder nahe benachbart, weil sie, etwa durch Straßen, Brücken oder gar Tunnels leicht zu erreichen sind. Man hat darum den erlebten Raum sehr treffend als einen *hodologischen*, einen durch Wege gegliederten Raum (Kurt Lewin), bezeichnet. ...“ (ebd.).

Dieser Raum ist in Sphären gegliedert. Im Unterschied zu existenzialistischen Positionen, die auf Geworfenheit und Verlorenheit menschlichen Seins in Raum und Zeit abheben, betont Bollnow die Geborgenheit im Innenraum des Hauses, das sich aber über Türen und Fenster auch nach außen öffnet.

„Um aber an einer bestimmten Stelle als der Mitte der darum geordneten Welt einen sicheren Aufenthalt zu haben, ist

es notwendig, diesen Ort durch Mauern und Wände abzugrenzen, um so einen Raum zu gewinnen, in dem der Mensch geschützt vor den Unbilden der Witterung wie den Angriffen seiner Feinde in Ruhe und Frieden wohnen kann. Damit gliedert sich der erlebte Raum in zwei konzentrische Sphären, in einen engeren Innenraum des Hauses oder der Wohnung, ganz gleich, wie dieser im einzelnen beschaffen ist, und einen weiteren, sich bis ins Unendliche verlierenden Außenraum. Beide Räume sind durch Wände voneinander getrennt, aber durch Tür und Fenster wieder miteinander verbunden. Und nun ist entscheidend, dass beide Räume, der Innenraum und der Außenraum, im Leben des Menschen eine ganz verschiedene Bedeutung haben“ (ebd. 15/16).

Die phänomenologische Raumauffassung verkürzt sich so allerdings auf Empfinden und Wahrnehmen – das Fühlen im Raum. Zwar betont *Bollnow*, dass der erlebte Raum nicht nur sinnlich erfahren werde, sondern, dass ihm genau dadurch „Wirklichkeit“ zukomme, aber die phänomenologische Perspektive bricht sich an der Oberfläche der Erscheinungen. Handeln spielt keine Rolle. Dies gilt auch für Burghardt.

Der Text verbleibt auf der Ebene der raum*theoretischen* Debatte. Eine Öffnung zu Erfahrungsbezügen findet nicht statt. Damit übergeht Burghardt die mittlerweile doch zahlreichen Versuche in der Soziologie, der Geographie, der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung, einen „relationalen Raum“ empirisch zu fassen. Was nicht heißen soll, dass die theoretische Diskussion eine solche Sichtweise nicht bereichern kann.

Peter Faulstich

Gerhard Hirscher/Eckhard Jesse (Hg.), Extremismus in Deutschland – Schwerpunkte, Vergleiche, Perspektiven. Baden-Baden (Nomos) 2013, 608 S., 89 €.

Armin Pfahl-Traugher, Linksextremismus in Deutschland – Eine kritische Bestandsaufnahme. Wiesbaden (Springer VS) 2014, 248 S., 24,99 €.

Bodo Ramelow (Hg.), Schreddern, Spitzeln, Staatsversagen – Wie rechter Terror, Behördenkumpanei und Rassismus aus der Mitte zusammengehen. Hamburg (VSA) 2013, 238 S., 12,80 €.

In puncto Extremismusabwehr ist Deutschland spitze, denn „nirgendwo gibt es ein derart ausgeklügeltes System an Schutzmechanismen“. Das schreibt jemand, der es wissen muss, der Politikwissenschaftler Eckhard Jesse, in dem gemeinsam mit Gerhard Hirscher (Hanns-Seidel-Stiftung) edierten Sammelband seiner Reihe „Extremismus und Demokratie“ (Nr. 26). Wie dieses Buch oder die neue Bestandsaufnahme des Staatsschutzexperten Armin Pfahl-Traugher belegen, gibt es neben den drei Dutzend Einrichtungen, die in Deutschland über die Staatssicherheit wachen, eine darauf eingeworene, publizistisch präsente Forschergemeinde, die eine Definitionsmacht gerade auch für die (außerschulische) politische Bildung beansprucht. Ihr wichtigstes Geschäft besteht darin, dem erlaubten Pluralismus Grenzen zu setzen. Das sei am linken Rand besonders wichtig, so Rudolf van Hüllen, Ko-Autor von „Linksextrem – Deutschlands unterschätzte Gefahr“ (2011), weil hier „zentrale Begriffe der Sozial- und Ideengeschichte wie Sozialismus, Gleichheit und Demokratisierung“ im eigenen Sinne „besetzt“ würden. Deshalb müsse die Grenze zwischen einer parlamentarisch-repräsentativen

und einer marxistisch-leninistischen Demokratie-Tradition, inklusive „identitär-demokratischer Interpretation“, messerscharf gezogen werden.

Mit dem NSU-Skandal von Ende 2011 ist die deutsche Sicherheitsarchitektur in eine ihrer schwersten Krisen geraten. Trotz der „ausgeklügelten“, weit im Vorfeld tätigen Extremismusabwehr wurde die rassistische Mordserie nicht erkannt. Die Fachleute waren sich einig, dass kein rechter Terror existiere – und das angesichts einer westdeutschen Tradition rechter Gewalt seit den 50er Jahren oder eines spektakulären Anschlags auf das Oktoberfest 1980, wo ein Rechtsterrorist mehr Opfer produzierte als tödliche Anschläge der RAF.

Seit dem November 2011 hieß es dann allseits, das als „unfassbar“ konstatierte „Versagen“ der Sicherheitsbehörden dürfe nicht einfach hingenommen werden, es müsse schonungslose Aufklärung erfolgen. Bundestag und Bundesländer setzten Untersuchungsausschüsse ein und zogen sie nach allen Regeln der Kunst durch. Aus der Ungeheuerlichkeit einer Nähe von Verfassungsschutz und Neonazi-Szene wurde so das Protokoll einer „Pannenserie“ verfertigt, das nur ein Fazit kennen wollte: Der Staatsschutz muss gestärkt werden! Kritische Stimmen, die dieses Ergebnis wie die behauptete Aufklärungsleistung in Frage stellten – etwa der Sammelband des Linkspolitikers Bodo Ramelow –, spielen seitdem kaum noch eine Rolle.

Die Politik hat mittlerweile kleinere Korrekturen vorgenommen. So hat Bundesjugendministerin Schwesig die umstrittene Extremismusklausel für die Bildungsarbeit abgeschafft (vgl. Journal für politische Bildung 2/14); Ramelow wird nicht mehr vom Verfassungsschutz überwacht; die Opferzahlen rechter Gewalt werden überprüft, um die jahrzehntelange Verharmlosung zu revidieren...

Ob die ebenfalls umstrittenen Extremismusbekämpfungsprogramme der ehemaligen Jugendministerin Schröder mit dem neuen Schwerpunkt auf der linken Gefahr fortgeführt werden, ist noch nicht entschieden; das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat jedenfalls Anfang 2014 einen Zwischenbericht zur Evaluation des Linksextremismus-Programms vorgelegt, die ihm im Prinzip seine Überflüssigkeit bescheinigt. Wer aber erwartet, die Extremismusforschung wäre von den Vorgängen rund um den NSU-Skandal betroffen gemacht und zur Nachdenklichkeit angeregt worden, wird enttäuscht. Davon ist, wie die beiden einschlägigen Publikationen demonstrieren, nichts zu spüren. Im Gegenteil, man macht unverdrossen weiter; van Hüllen hält sogar an seiner Einschätzung fest, der Linksextremismus sei die unterschätzte Gefahr.

Pfahl-Traughber verliert in seinem Buch, das die Tradition solcher Gefahreneinschätzungen fortschreibt, beim Vergleich des links- und rechtsextremen „Gefahrenpotenzials“ kein Wort zum Thema NSU. Zu dem Sammelband von Hirscher/Jesse hat er jedoch einen Text über den NSU-Komplex beige-steuert, der dort im Grunde die einzige Auseinandersetzung mit der Zäsur des Jahres 2011 darstellt. Sonst gibt es nur vereinzelte, meist beiläufige Bezugnahmen auf das Thema. Ein paar Überlegungen mehr widmet ihm Jesse, und zwar bei seiner Zurückweisung „differenzierter und plumper Kritik“ am Extremismus-Begriff. Jesse konstatiert „schwerwiegende Ermittlungsspannen und Versäumnisse der Sicherheitsbehörden“, um fortzufahren: „Untersuchungsausschüsse im Bund sowie in Bayern, Sachsen und Thüringen sind dabei, diese schonungslos aufzuklären. Die spätere Konsequenz: ein vermutlich grundlegender Umbau der Sicherheitsstruktur.“ Jesse spricht auch

gleich aus, welche Sorge ihn bei dem Thema umtreibt: „Diese – schlimmen – Vorgänge eignen sich zur Instrumentalisierung“, nämlich zu einer Infragestellung der Arbeit des Verfassungsschutzes. Das ist das Schlimme und muss seiner Ansicht nach auf jeden Fall verhindert werden! So ist sein Aufsatz wie der ganze Sammelband – der sich nach Rechts- bzw. Linksextremismus, Islamismus und einem zusammenfassenden Vergleichsteil gliedert, dabei Machart wie Material der Verfassungsschutzberichte kopiert – auf die Zurückweisung der Kritik am Extremismus-Konzept bedacht.

Pfahl-Traughber umgeht in dem genannten Beitrag das eigentliche Problem der „unfassbaren“ Pannenserie. Er bringt einerseits eine minutiöse Schilderung von Personal und Aktivitäten des NSU, als ob an solchen Informationen Mangel bestünde. Zudem wird im Münchner Gerichtsverfahren seit 2013 überprüft, ob die früheren Auskünfte der Sicherheitsbehörden zutreffend waren, wobei sich bislang allerlei kritische Nachfragen – zu Ablaufschilderungen oder Erklärungsversuchen – ergeben haben. Andererseits kapriziert er sich darauf, dass die Mordserie des NSU eine neuartige Erscheinung des Rechtsterrorismus gewesen sei, die Sicherheitsbehörden also keine Schuld treffe. So billig geht die Reinwaschung des Sicherheitsapparates samt der angeschlossenen Forschergemeinde. Jahrzehntlang haben sich die Fachleute auf die Beobachtung linker Protestbewegungen konzentriert – von denen man heute, in Pfahl-Traughbers aktueller Bestandsaufnahme erfährt, dass sie legitime demokratische Anliegen verfolgten –, während sie am rechten Rand nichts Großartiges entdeckten, weil sie es mit lauter Einzeltaten zu tun hatten, von denen man keinesfalls auf ein Programm zur Terrorisierung von Ausländern und sonstigen „Volksschädlingen“ schließen

konnte. Und Rechtsterrorismus wird ja nach der Definition dieser Experten – wie der Extremismus überhaupt – als Angriff auf den Verfassungsstaat verstanden: Wenn einfach nur Menschen umgebracht werden, ist der Staatsschutz nicht alarmiert.

Marcel Eilenstein blickt in der Veröffentlichung von Ramelow auf diese Verfassungspolitik zurück, speziell auf das Oktoberfest-Attentat: „Der Anschlag fand im Vorfeld der Bundestagswahl statt, in dem der CSU-Kanzlerkandidat Franz-Josef Strauß öffentliche Sicherheit und die Gefahr durch die 'Rote-Armee-Fraktion' (RAF) als zentrale Wahlkampfthemen positionierte.“ Daher hätte kein Interesse an der Aufdeckung einer rechtsradikalen Gefahr bestanden. Dasselbe Muster zeigte sich beim rechten Untergrund, der seit den 1990er Jahren ungestört in Deutschland agierte. Da es ein politisches Desinteresse am Feindbild Rechtsterrorismus gab, ging die Fahnung in die politisch erwünschte andere Richtung: Die Ausländergemeinde, die die Opfer zu beklagen hatte, galt als Sumpf der Kriminalität, dem man mit heftigem Ermittlungsdruck zu Leibe rücken musste. Es geht also der Sache nach um mehr als um „Staatsversagen“, d. h. die von den Untersuchungsausschüssen als unfassbar apostrophierte Pannenserie. Es geht um die – systembedingte – Unfähigkeit- bzw. Unwilligkeit der Behörden, rassistischen Tendenzen entgegenzutreten.

Die 30 Beiträge, die Hirscher/Jesse versammelt haben und die sich teils explizit an die politische Bildung wenden, tragen wenig zur pädagogischen Praxis bei. Prävention, die nach 1990 „erhöhte Ansprüche an politische Bildung“ stelle, wird von van Hüllen vor allem im polizeilichen Sinne verstanden. Dabei mokiert sich der Autor gleichzeitig im Stil der Jungen Freiheit über die – seit

Schröders „Aufstand der Anständigen“ im Kampf gegen rechts entstandene – „regelrechte Präventionsszenerie mit eingefahrenen Stellenplänen, Versorgungsperspektiven für die Beteiligten und einer institutionellen Infrastruktur“. Dass hier eine Aufgabe auf Dauer gestellt und mit Fachkompetenz ausgestattet wurde, soll man anscheinend bedenkenlich finden! Pfahl-Traughbers Buch, das neben der Wissenschaft die Fachkräfte der politischen Bildung als Zielgruppe nennt, listet nach einführenden, terminologischen und (ideen-)geschichtlichen Erläuterungen die linksradikale Szene im Stil der Verfassungsschutzberichte auf, wobei ein Unterschied zu Hirscher/Jesse auffällt: Während dort die Linkspartei im Mittelpunkt steht, ist ihr hier nur ein Exkurs gewidmet. Pfahl-Traughber betont auch mehrfach, dass Kapitalismuskritik und Sozialismusforderungen nicht per se unter das Extremismus-Verdikt fallen. Hier ist wie an anderen Stellen des Buchs eine Anpassung an den Zeitgeist festzustellen, haben doch seit der Finanzkrise kapitalismuskritische Töne weite Kreise gezogen.

Zahlreiche Kritikpunkte und eher vorsichtige Hypothesen hat Ramelow in seinem Band zusammengetragen. Er setzt damit die Publikation „Made in Thüringen? Nazi-Terror und Verfassungsschutz-Skandal“ fort, die 2012 eine erste Bilanz des NSU-Skandals versuchte. Die rund 30 Beiträge der neuen Veröffentlichung entwerfen ein breites Themenspektrum: Es geht um den „Stand der (Nicht-)Aufklärung“ in Bund und Ländern, um die Rolle der Geheimdienste und um den Rassismus, der aus der Mitte der Gesellschaft kommt. Letzteres ist ein Thema, das der Extremismusforschung von Jesse und Co. völlig abwegig erscheint, auch wenn man sich dort gelegentlich zustimmend auf Wilhelm Heitmeyers Befunde zur „grup-

penbezogenen Menschenfeindlichkeit“ bezieht, die dem Topos vom „Extremismus der Mitte“ wieder Nachdruck verliehen haben.

Wichtig für die Bildungsarbeit sind bei Ramelow etwa die Beiträge von Rolf Gössner oder Friedrich Burschel. Gössner, einer der führenden zivilgesellschaftlichen Geheimdienstexperten, greift die unter den Titeln „Prävention“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ laufende Offensive von Verfassungsschutzbehörden auf, sich als eigenständiger Bildungsakteur zu etablieren. Hier liege eine „inakzeptable Kompetenzüberschreitung“ vor. „Politische Bildungsarbeit“, so Gössner, „die

ihrem Namen und Auftrag etwa zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung gerecht wird, muss demgegenüber gerade frei, kritisch und weitgehend staatsunabhängig sein.“ Burschel geht auf die geheimdienstliche Einflussnahme im Wissenschaftsbereich – Stichwort Extremismustheorie – ein, die auch Konsequenzen für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung hat. Diese sollte, das belegen die drei vorgestellten Publikationen jeweils auf ihre Weise, nicht positiven Verfassungsschutz betreiben, sondern sich auf ihre eigene diskursive, kritische und fachliche Kompetenz verlassen.

Johannes Schillo

Mitarbeiter/innen

Klaus Buddeberg, Jg. 1966, Wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Grotlüschen: Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Diskussion um Inklusion, in: Burtscher u. a. (Hg.): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 135-144.

Birte Egloff, Dr., Jg. 1969, Akademische Rätin FB Erziehungswissenschaften Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Interkulturelle Momente in Biografien – Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks (hg. von Egloff/Friebertshäuser/Weigand), Münster 2013.

Johanna Gebrande, Jg. 1986, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung Universität München – Veröffentlichungen: Tippelt/Gebrande: Neue Bildung über den Lebenslauf, in: Wahl/Kruse (Hg.): Lebensläufe im Wandel? Sichtweisen verschiedener Disziplinen, Stuttgart 2014.

Anke Grotlüschen, Prof. Dr., Jg. 1969, Professorin Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung, Wiesbaden 2010.

Peter Hubertus, Gründungsmitglied und Geschäftsführer Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.

Ewelina Mania, Jg. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin „Programme und Beteiligung“ am Forschungs- und Entwicklungszentrum Deutsches Institut für Erwachse-

nenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen – Veröffentlichungen u. a.: Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion – am Sozialraum orientiert, in: DIE Zeitschrift, H. 1/2013, S. 50-52.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr., Jg. 1951, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung Universität, München – Veröffentlichungen u. a.: Nittel/Schütz/Tippelt: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Weinheim 2014.

Wibke Riekmann, Dr., Jg. 1973, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Veröffentlichungen u. a.: Grotlüschen/Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland, Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie, Münster u. a., 2013.

Steffi Rohling, Direktorin Verband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz e. V.

Ulrich Steuten, Dr., Jg. 1957, Fachbereichsleiter VHS Moers, Lehrbeauftragter Universität Klagenfurt und PH Weingarten – Veröffentlichungen u. a.: Grenzen der Literalität – Grenzen der Teilhabe? In: Forum Wissenschaft, Nr. 3 2012, S. 19-23.

Monika Tröster, Jg. 1956, Wissenschaftliche Mitarbeiterin „Programme und Beteiligung“ Forschungs- und Entwicklungszentrum Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen – Veröffentlichungen u. a.: Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland, in: Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, S. 211-234; Bielefeld 2010.

Dirk Wolk-Pöhlmann, Fachreferent für die Bereiche Sprachen, Integration und Alphabetisierung im Verband der Volkshochschulen Rheinland-Pfalz e. V.



Das wbv-
Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de

wbv Journals



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und
Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de

Einfach recherchieren – bequem bestellen

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





10. wbv Fachtagung

Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten

➤ wbv-fachtagung.de

Präsenz-Lernen im Seminar, Blended Learning, Informelles Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning von zu Hause. Das Lernen von Erwachsenen wird zunehmend vielfältiger und findet in immer mehr Lernwelten statt.

Die 10. wbv Fachtagung bietet spannende Vorträge, Input und Diskussion in 3 Foren. Am zweiten Tag wird die Diskussion fortgeführt im Format eines BarCamps. Profitieren Sie von spannenden Diskussionen, bringen Sie sich ein und erweitern Sie Ihr persönliches Netzwerk!

Jetzt anmelden!

**10. wbv Fachtagung
mit BarCamp**

29. bis 30. Oktober 2014

Bielefeld



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

