

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung und Prekariat

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Warum nicht kooperieren?



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Warum nicht kooperieren?

weiter bilden 3/2021

Kooperieren ist gängige Praxis in der EB und WB. Doch unter welchen Bedingungen gelingen Kooperationen? Befördert die Digitalisierung neue Formen des Kooperierens? Welche neuen Fragen entstehen dabei? Darauf blickt diese Ausgabe der „weiter bilden“.

wbv.de/weiter-bilden

56 S., 15,90 € (D)
Auch als E-Book

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung und Prekariat

Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland
71. Jahrgang 2021

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Marianne Ebsen-Lenz, Lich; Dr. Ralph Eglar, Borna; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehses, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Gießen; Jürgen Küfner, Dresden; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Hamburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Julia Franz, Jürgen Küfner

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 19,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 49,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit -Nachweis: 40,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2104
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2104W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Editorial

| | |
|---|---|
| <i>Julia Franz, Jürgen Kufner</i> Erwachsenenbildung und Prekariat | 5 |
|---|---|

Wissenschaft

| | |
|--|---|
| <i>Ulrich Klemm, Jürgen Kufner</i> „Bildung für alle“ | 8 |
|--|---|

| | |
|--|----|
| <i>Klaus-Peter Hufer</i> Armut – (k)ein Thema der Erwachsenenbildung? | 21 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Ewelina Mania</i> Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“ . | 31 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Jana Arbeiter, Michael Schemmann</i> Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung | 41 |
|--|----|

Praxis

| | |
|--|----|
| <i>Esther Winther, Jessica Paeßens, Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen</i> Spielend lernen: Monetto – das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung | 53 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Anja Jäpel-Nestler, Annett Lungershausen</i> (Grund-)Bildung im Stadion | 71 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Jean-Marie Thill</i> Und sie kommen doch! Geld für Bildung! | 79 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Torsten Hafß</i> Bildung in der Platte | 85 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| <i>Gabi Pfeifer, Verena Walter, Dennis John, Niko Kohls, Christina Röhrich</i> Können Volkshochschulen „gesundheitliche Chancengleichheit“? | 94 |
|--|----|

Service

| | |
|--|-----|
| Berichte – Nachruf – Buchvorstellung und Rezension | 107 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Gutachterinnen und Gutachter 2021 | 116 |
|---|-----|



Erwachsenenbildung und Prekariat

Editorial

JULIA FRANZ, JÜRGEN KÜFNER

Die Wortschöpfung des Prekariats wird bereits in vielen öffentlichen Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Ungleichheiten, schwierige Lebensbedingungen und soziale Abstiegszenarien genutzt. Der Begriff stellt dabei eine Kombination aus dem Adjektiv „prekär“, das auf den französischen Begriff *précaire* zurückgeht, und so viel wie widerruflich, unsicher und heikel bedeutet, und dem auf Karl Marx zurückgehenden Begriff des Proletariats dar. Insbesondere durch die Sinus-Milieu-Studie, in der die sogenannten prekären Milieus identifiziert wurden (vgl. z. B. Hempelmann & Flaig 2019), wurden Vorstellungen „des Prekariats als neues Proletariat“ (Vogel 2008, S. 14) intensiver diskutiert.

„Die Prekariater sind in diesem Forschungskonzept die Repräsentanten einer neuen Unterschicht der Abgehängten und Aussichtslosen. Sie können mit den Beschleunigungen kapitalistischer Modernität nicht Schritt halten und sind wohlfahrts- und sozialpolitisch behandlungsbedürftige Modernisierungsverlierer. Der Zugang zu stabiler Beschäftigung ist ihnen verwehrt, sie verfügen über keine verwertbaren Bildungsabschlüsse, ihre Sozialbeziehungen sind nicht gefestigt oder entsprechen nicht den Vorstellungen der sie beobachtenden, versorgenden und regulierenden Mittelklasse. Die Orientierung dieser Prekariater an Leistung, Fortkommen und Disziplin lässt aus der normativen Perspektive der Mehrheitsgesellschaft zu wünschen übrig. Spezifische Erwerbsbiografien und Mentalitäten der Abkoppelung vom gesellschaftlichen Ganzen sind die Folge. Der entscheidende Unterschied zwischen Prekariat und Proletariat ist freilich, dass dem Prekariat politisch nichts zugetraut wird [...]. Während das Proletariat als soziale Klasse mit allerlei Heilserwartungen oder politischen Verbesserungsfantasien betrachtet wurde, eignet sich das Prekariat heute eher als neue Projektionsfläche politischer Ressentiments und sozialer Resignation. Das Prekariat scheint in dieser Perspektive ein Ort sozialer Aussichtslosigkeit zu sein“ (ebd.).

In dieser recht düsteren Beschreibung wird sichtbar, dass mit dem Prekariat vor allem sogenannte Bildungsverlierer*innen in unsicheren sozialen Lagen umschrieben werden. In den Diskursen der Erwachsenenbildung werden dafür zusätzlich andere Begriffe verwendet. Hier ist beispielsweise die Rede von sogenannten „Bil-

dungsfernen“, „Niedrigqualifizierten“, „Bildungsmarginalisierten“, „Lern- und Bildungsungewohnten“ oder „Widerständigen“ (vgl. Erler, 2010). Mit solchen Bezeichnungen wird „Bildung“ als normativer Wert gesetzt, zu dem die bezeichneten Personengruppen aus unterschiedlichen Gründen keinen Zugang haben. Während dabei informelle Lernperspektiven empirisch kaum untersucht oder als ernsthafte Bildungsmöglichkeiten im Diskurs anerkannt werden, wird im Kontext institutioneller Erwachsenenbildung die Frage adressiert, wie diese Personengruppen durch formale und non-formale Bildungsangebote erreicht werden können.

In der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung hat die Idee, „Bildung für alle“ zu ermöglichen, seit jeher eine konstitutive Bedeutung. Dies zeigt sich in den traditionellen Konzepten aufsuchender Bildungsarbeit ebenso wie in der zunehmenden praktischen und empirischen Beschäftigung mit Alphabetisierung und Grundbildung, in der niedrigschwellige Angebote entwickelt werden. Mit dem Themenheft „Erwachsenenbildung und Prekariat“ wird vor diesem Hintergrund darauf abgezielt, Entwicklungen im Umgang mit Zielgruppen aus „prekären Milieus“ zusammenzutragen und dabei sowohl aktuelle theoretische und empirische Auseinandersetzungen in den Blick zu nehmen als auch innovative Projekte aus der erwachsenenpädagogischen Praxis.

In einem ersten Beitrag setzen sich Ulrich Klemm und Jürgen Kufner aus bildungshistorischer und internationaler Sicht mit dem Thema „Bildung für alle“ auseinander. Sie reflektieren dabei Anspruch und Grundverständnis dieses pädagogischen Paradigmas, indem sie dessen bildungshistorische Wurzeln aufzeigen und die bildungspolitischen Implikationen im 20. Jahrhundert systematisch nachzeichnen. Im Anschluss daran diskutiert Klaus-Peter Hufer im zweiten Beitrag die Frage, inwiefern „Armut“ ein Thema der Erwachsenenbildung darstellt. Aus theoretischer Perspektive setzt er sich dabei mit den entsprechenden Diskursen der Erwachsenenbildung auseinander und reflektiert Handlungsstrategien und Herausforderungen für die Profession. Ewelina Mania beschäftigt sich im dritten Beitrag mit sozialraumorientierter Bildungsarbeit für „bildungsferne Gruppen“ in der Erwachsenenbildung. Anhand von empirischen Forschungsergebnissen zu sozialraumorientierten Angeboten wird hier z. B. deutlich, dass es nicht ausreicht, einzelne Bildungsbarrieren zu reduzieren, sondern dass der Passung zwischen Angebotsprofil und den Lebenswelten und Interessen der Lernenden eine entscheidende Rolle zukommt. Im vierten Beitrag werden mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen fokussiert. Jana Arbeiter und Michael Schemmann entwickeln in diesem Zusammenhang ein mikrodidaktisches Planungsmodell für das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung auf Basis einer empirischen Studie, in der Interviews mit Bildungsmanager*innen, Konzeptentwickler*innen und Lehrenden aus dem Grundbildungsbe-
reich geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Im zweiten Teil des Heftes steht die Auseinandersetzung mit innovativen Praxis-konzepten im Vordergrund. Dazu beschreiben Esther Winther, Jessica Paeßens, Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen zunächst das Lernspiel „Monetto“, das für die finanzielle Grundbildung entwickelt wurde. Im zweiten Beitrag wird das Projekt

„(Grund-)Bildung im Stadion“ vorgestellt, das auf einer Kooperation der Volkshochschule Dresden mit der SG Dynamo Dresden basiert. Anja Jäpel-Nestler und Annett Lungershausen zeigen hier auf, wie es gelingt, die Themen Fußball und Grundbildung lebensweltorientiert miteinander zu verknüpfen. Im dritten Praxisbeitrag berichtet Jean-Marie Thill von seinen Erfahrungen mit einem Bildungsprojekt in Wien, bei dem bildungsferne Jugendliche und jungen Erwachsene durch finanzielle Incentives zur Beteiligung an Bildungsformaten angeregt wurden. Torsten Haß erörtert in seinem Beitrag „Bildung in der Platte“ die sozialraumorientierte Brennpunktarbeit der VHS Erfurt. Das Heft schließt ab mit einem Praxisbeitrag von Gabi Pfeifer, Dennis John, Niko Kohls, Christina Röhrich und Verena Walter, in dem die Erfahrungen mit dem Projekt „Gesunde Südstadt“ in Nürnberg vorgestellt werden und danach gefragt wird, inwiefern Volkshochschulen „Gesundheitliche Chancengleichheit“ ermöglichen können.

Die Beiträge aus den Perspektiven von Wissenschaft und Praxis geben spezifische Einblicke zu aktuellen Diskursen und Entwicklungen zum Umgang mit prekären, „bildungsfernen“ Zielgruppen der Erwachsenenbildung. Den Leser*innen sei bei diesen Einblicken eine anregende Lektüre gewünscht.

Literatur

- Erlar, E. (2010). Der Bildung ferne bleiben: was meint „Bildungsferne“? *Magazin. Erwachsenenbildung.at*, 4(10), 10-1–10. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>.
- Hempelmann, H. & Flaig, B. B. (2019). Das Prekäre Milieu. In Hempelmann, H. & Flaig, B. B., *Aufbruch in die Lebenswelten. Die zehn Sinus-Milieus als Zielgruppen kirchlichen Handelns* (S. 147–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, B. (2008). Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer sozialer Ungleichheiten. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 58(33/34), 12–16.

Autorin und Autor

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Jürgen Küfner, MA (Erziehungswissenschaft, Ev. Theologie, Germanistik), seit 2012 Direktor der Volkshochschule Dresden, stellv. Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.



„Bildung für alle“

Überlegungen zu Anspruch und Grundverständnis eines pädagogischen Paradigmas

ULRICH KLEMM, JÜRGEN KÜFNER

Zusammenfassung

„Bildung für alle“ hat sich im 20. Jahrhundert zu einer zentralen Leitidee und Herausforderung für die Erwachsenenbildung entwickelt. Wo kommt diese Idee her und wie lässt sie sich begründen? Wie kann dieser Anspruch in einer komplexen, vernetzten und differenzierten (Welt-)Gesellschaft heute aufrechterhalten werden? Wie kann dieses Paradigma in zunehmend heterogenen, interkulturellen, intergenerationellen und globalisierten Formen der Vergesellschaftung umgesetzt werden? Aus bildungshistorischer und internationaler Sicht werden diese Fragen erörtert und in einen aktuellen andragogischen Diskurs gestellt.

Stichwörter: UNESCO; OECD; PISA; PIAAC; Bildungsgerechtigkeit; Club of Rome; Bildungskatastrophe Chancen(un)gleichheit; Lerngesellschaft; Seneca; Comenius

Abstract

“Education for all” has become a central guiding idea and challenge for adult education in the 20th century. Where does this idea come from and how can it be justified? How can this claim be upheld in a complex, interconnected and differentiated (world) society today? How can this paradigm be implemented in increasingly heterogeneous, intercultural, intergenerational and globalised forms of socialisation? These questions will be discussed from an educational-historical and international perspective and placed in a current andragogical discourse.

Keywords: UNESCO; OECD; PISA; PIAAC; educational equity; Club of Rome; educational disaster; (in)equality of opportunity; learning society; Seneca; Comenius

1 „Bildung für alle“ als pädagogisches Paradigma der Neuzeit

Der neueste und zugleich vierte Weltbericht zur Erwachsenenbildung der UNESCO (vgl. UIL 2021) hat als Motto: „Niemand soll zurückbleiben: Teilnahme und Teilhabe“. Diese Zielrichtung schließt an die basale pädagogische Grundformel der Neuzeit, „Bildung für alle“, an und stellt für das 21. Jahrhundert fest, dass Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit im Bereich der Erwachsenenbildung – global betrachtet – nach wie vor nur sehr eingeschränkt wirksam sind. Bildung und Lernen im Erwachsenenalter erleben in den meisten Mitgliedsstaaten der UNESCO „zu wenig Aufmerksamkeit – im Zuge von unbefriedigender Teilnahme, unzureichenden Fortschritten und ungenügenden Investitionen“ (ebd., S. 13).

Die Idee einer „Bildung für alle“ taucht bereits früh in der abendländischen und europäischen Geschichte auf und soll im Folgenden in einem ersten historischen Teil mit Seneca und Comenius exemplarisch beschrieben werden. In einem zweiten Teil wird der internationale Diskurs dazu aus dem 20. und 21. Jahrhundert skizziert. Zielrichtung ist dabei die Verdeutlichung der Vielfalt und Dichte der Diskursorte und Formen.

2 Bildungshistorische Dimension: „Omnes, omnia, omnino“ – warum *alle* lebenslang lernen müssen

Dass der Mensch „an sich“ – und mithin alle Menschen – ihre wesensgemäße Bestimmung nur in lebenslangen Lernprozessen erlangen können, ist ein bereits in der Antike weitverbreiteter Gedanke (siehe Konfuzius, Platon und andere).

So erkennt etwa Seneca – um hier nur ein Beispiel herauszugreifen – zunächst in der Vernunft des Menschen dessen Alleinstellungsmerkmal gegenüber allen übrigen Lebewesen und erklärt: „Beim Menschen – was ist das Beste? Die Vernunft: durch sie ist er den Tieren überlegen, folgt er den Göttern.“ (Seneca 1984, S. 99 [76, 9])

Während ihm jedoch die Vernunft als Wesensmerkmal ohne eigenes Zutun zukommt, muss er an ihrer Entfaltung kontinuierlich arbeiten – und dies ein ganzes Leben lang: „Solange muss gelernt werden, wie du unwissend bist: [...] so lange muss gelernt werden, *wie* du lebst, *solange* du lebst.“ (Ebd., S. 95 ff. [76, 3]; Hervorhebung im Original)

Erst indem der Mensch sein „einzige(s) Gut“ – eben die Vernunft – kontinuierlich entwickelt und entfaltet, kann er der eigentlichen „Bestimmung seines Wesens“ gerecht werden. Diese „Wesens-eigenart“ gipfelt – wie Seneca in den „Epistulae morales“ ausführt – in der Sittlichkeit, denn „Vernunft heißt, wenn sie vollkommen, sittliche Vollkommenheit, und [...] ist das Sittliche“ (ebd., S. 101 [76, 10]). Wenn aber der Mensch erst einmal zur Sittlichkeit gelangt (ist), wird er – mit sich und der Welt „im Reinen“ – auch zur „Seelenruhe“ finden und mithin zu einem glücklichen Leben.

Schon aus diesem Grund ist Senecas Konzeption eine „Schule des Lebens“ – eine Schule für alle Menschen, für den Menschen „an sich“, der *wesensgemäß* auf Bildung angewiesen ist. Und es erstaunt nicht, wenn Seneca in seinem berühmt gewordenen, für gewöhnlich „verkehrt“ wiedergegebenen Ausspruch ironisch bemerkt: „non vitae, sed scholae discimus“ („nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“, ebd., S. 626 f. [106, 12]).

Für das Mittelalter sieht Franz Pöggeler die „lebenslange Bildungsbedürftigkeit aller Menschen“ bereits „zum Prinzip erhoben“; er verweist dabei auf das christliche „Verständnis der Gleichwertigkeit aller Menschen ohne Ansehen von Herkunft und Stand.“ (Pöggeler 1975, S. 12) – ein Menschenbild, das auf dem schöpfungstheologischen Grundgedanken der Gottesebenbildlichkeit fußt, gemäß dem der Mensch – und wiederum jeder Mensch – von Gott in prinzipiell gleicher Weise in die Verantwortung gerufen wird, für Mit- und Umwelt mit Bedacht zu sorgen.¹

Auch Eugen Schoelen unterstreicht, dass nach mittelalterlicher Auffassung „nicht nur der junge, sondern auch der erwachsene Mensch zeitlebens bildungsbedürftig war“ und dass dieses Selbstverständnis „durch Sitte und Gewohnheit stabilisiert, für jeden Stand oder Beruf in einem festen Lebens- und Bildungsgang konkretisiert war“ (Schoelen 1975, S. 16).

Zu den ersten, „theoretisch explizit ausformulierte[n] Ansätze[n] für eine lebensumspannende Bildung“ (Meilhammer 2021, S. 36) gehört – im 17. Jahrhundert – die Konzeption des gelehrten Bischofs der Böhmisches Brüdergemeine, Johann Amos Comenius (1592–1670): Bereits in seiner „Didactica magna“ entwickelt dieser außergewöhnliche Denker den ambitionierten Grundgedanken, „alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius 1954, S. 11). Konzeptionell ergänzt und entfaltet wird dieser Grundsatz im lange verschollen geglaubten vierten Teil der „Allgemeine[n] Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ – der „Pampaedia“. Anders als in der „Großen Didaktik“ bezieht hier Comenius Menschen aller Altersstufen – mithin auch Erwachsene und Alte – in seine Überlegungen mit ein, wenn er erklärt: „[S]o geht es hier also darum, daß dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, gründlich – pan-tes, panta, pantos – omnes, omnia, omnino – gelehrt werde“ (Comenius 1960, S. 15).

Wie Seneca zielt Comenius darauf ab, den Menschen durch lebenslange Bildungsprozesse zur „Vollkommenheit seines Wesens“ zu führen (ebd.). Dabei teilt er mit dem Stoiker die Überzeugung, dass sich Menschen mit der Entfaltung ihrer Vernunft „zwangsläufig“ auch sittlich (Haltung und Verhalten betreffend) bessern werden.

Anders als Seneca aber, der seinen „Nach-Denkern“ in letzter Konsequenz den Weg zur Erlangung (irdischer) Seelenruhe weist, verfolgt Comenius die Absicht, die Menschheit durch die „Schulen des Lebens“ (siehe unten) auf das „Leben danach“, die Ewigkeit, vorzubereiten.

¹ Moderne Exegese hat längst nachweisen können, dass „der Mensch“ in Gen 1, 26 – „Und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde“ – „ein Kollektivbegriff ist“. Somit wird in der zitierten Schöpfungserzählung nicht an die Erschaffung eines „für sich existierenden Individuums“ gedacht, sondern an die Menschheit als Ganzes – an „die Gattung Mensch“ (Westermann 1989, S. 87).

Deshalb und dazu möchte Comenius, dass ausnahmslos alle Menschen – ihrer Bestimmung gemäß – durch die systematische Entfaltung ihrer gottgegebenen Vernunft zu Pansophoi, „Allweisen“, werden, „d. h.: I. daß sie Einsicht gewinnen in die Gliederung der Sachenwelt, der Gedanken und der Rede; II. daß sie die Ziele, die Mittel und die Vollzugsweisen der eigenen und der fremden Handlungen verstehen; und III. [...] daß sie ein Abschweifen ihrer eigenen und der fremden Gedanken, Reden und Taten erkennen und diese immer und überall auf den rechten Weg zurückzuführen verstehen. – Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung, Licht und Frieden“ (ebd., S. 21).

Auch deshalb – zur (Mit-)Gestaltung einer besseren Welt – ist für Comenius die Forderung nach Bildung aller Menschen unverzichtbar. Gemeint sind dabei tatsächlich ausnahmslos „alle“: „jung und alt, arm und reich, adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist“ (ebd., S. 15).

Comenius argumentiert konsequent schöpfungstheologisch, wenn er postuliert, dass dort, „wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, [...] auch der Mensch keine Schranken aufrichten“ (ebd., S. 31) soll.

Angesichts wiedererstarkender rechter Ideologien klingt diese Stimme aus dem 17. Jahrhundert – weltanschaulich im Christentum verhaftet – frappierend modern: „Gott [...] hat keinen Unterschied zwischen den Menschen gemacht, wenigstens nicht in der Anordnung dessen, was das Wesen des Menschen betrifft.“ (Ebd.)²

Und so fordert Comenius, dass nicht nur die Menschen aller Völker „dieselben Wege geführt werden“ – um so zum für alle „gleichen Ziele [zu] gelangen“ (ebd., S. 37) –, sondern mithin und explizit auch all diejenigen, die das Leben vor besondere Herausforderungen gestellt hat – in der Sprache der Zeit: „die Blinden, die Tauben und die Dummen“. „Nur außermenschliche Geschöpfe werden von der vervollkommenen Pflege ausgeschlossen“, so Comenius, denn besonders dort, „wo die Natur sich wegen eines inneren Mangels nicht selbst helfen kann, [ist] äußere Hilfe nötig“ (ebd., S. 47).

Auch wenn es für Comenius auf der Hand liegt, dass Menschen in Führungspositionen – die „zur Lehre, Leitung und Lenkung anderer berufen sind“ – in besonderer Weise fundierter Bildung bedürfen, hält er an seinem Grundgedanken, der Schulungsbedürftigkeit aller („omnes“), uneingeschränkt fest: „Denn jeder soll [...] nicht nur in erster Linie ein Lehrer, Leiter und Lenker seiner selbst sein, er soll vielmehr auch die anderen lehren, leiten und lenken.“ (Ebd., S. 47)

Dabei konstruiert Comenius lebenslange Bildung als ein System von acht Schulen – abgestuft nach acht Lebensaltern: die Schule des (1.) „vorgeburtlichen Werdens“, (2.) „der frühen Kindheit“, (3.) „des Knabenalters“, (4.) „der Reifezeit“, (5.) „des Jungmannesalters“, (6.) „des Mannesalters“, (7.) „des Greisenalters“ und (8.) „des Todes“ (ebd., S. 13).

2 „Denn er hat alle erschaffen 1. aus einem Blut – Apg. 17,26 – also ein Stoff! 2. als Teilhaber am gleichen göttlichen Ebenbilde – 1. Mos. 1,26 – also eine Form! 3. als Geschöpfe desselben Schöpfers – ebenda – also eine Ursache! 4. als Erben derselben Ewigkeit – Matth. 25,34 – also ein Ziel! 5. In die gleiche Welt werden wir ausgesandt; es ist uns aufgegeben, uns für ein anderes Leben vorzubereiten. Alles ist also einheitlich!“ (Ebd.)

Wenngleich die sechste und siebte der hier benannten Schulen das Kernklientel heutiger Erwachsenenbildung unschwer „aufnehmen“ könnten, denkt Comenius natürlich keinesfalls (oder allenfalls am Rande) an institutionalisierte Formen der „Erwachsenenbildung“; im Gegenteil: „Die Schule des Mannesalters ist [...] freier; sie ist nicht an Bücher und Lehrer gebunden. Da nun aber jedem sein Beruf [...] eine Schule ist, dürfte es notwendig sein, dass jeder nun sich selbst und seinen Leuten Lehrer, Buch und Schule ist, indem er sich selbst und den Seinen Beispiele, Regeln und fortgesetzte Übungen verschafft.“ (Ebd., S. 379)

Darüber hinaus rät Comenius – unter Zuhilfenahme geeigneter Literatur – zu permanenten „selbstorganisierten“ Lern- und Entwicklungsprozessen mit dem Ziel weiterer innerer Vervollkommnung (siehe oben). „Als Methode wird [u. a.; Anmerkung d. Verf.] das Selbstgespräch vorgeschlagen. Jeder Mann soll zu sich selber sprechen, er soll alle Aufgaben sich selbst vortragen und selbst lösen.“ (Ebd.)

Selbstkritisches Reflektieren steht auch und insbesondere im Mittelpunkt der Schule des Greisenalters, die Comenius als „höchste aller Schulen“ bezeichnet. In ihr soll gelernt werden, „das bisher durchlebte Leben recht zu erfüllen“, „den Rest des Lebens richtig zu vollenden“ und schließlich das irdische Leben „richtig (!) zu beschließen und fröhlich (!) in das ewige Leben einzugehen“ (ebd., S. 423). Dazu soll sich der alte Mensch zunächst nach Kräften weiter betätigen, hilfreich einbringen und körperlich gesund halten, sich aber eben auch – die Augen auf den herannahenden Tod gerichtet – um einen ernsthaften Lebenswandel bemühen.

Somit lässt sich zusammenfassend feststellen: Auch für Comenius ist der Mensch – und eben ausnahmslos jeder Mensch – lebenslang und bis ins hohe Alter auf Bildung angewiesen.

Gegenwärtige Erwachsenenbildungspraxis bleibt bis heute herausgefordert, gerade diese existenziell notwendigen (Selbst-)Bildungsprozesse konstruktiv zu begleiten und dabei Rahmenbedingungen zu schaffen, die – ganz im Sinne der „Erwachsenenpädagogik“ des Comenius – auch Raum für selbst organisierte sowie kooperative Lehr-Lern-Formen bieten.

3 Internationaler Bildungsdiskurs

3.1 „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“

Mit der Feststellung in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948: „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“, wurde für das 20. Jahrhundert „Bildung für alle“ zum wichtigsten Postulat einer internationalen und demokratischen Bildungspolitik. Dieses Recht auf Bildung ist ein universelles Menschenrecht und ein Meilenstein in der kulturellen Evolution der Menschheit. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts wird dies in zahlreichen internationalen Dokumenten und Deklarationen immer wieder bestätigt, ausdifferenziert, konkretisiert und programmatisch gefordert (vgl. Hinzen 2021). Gleichzeitig scheint „Bildung für alle“ aber auch eine Utopie zu sein, da sie selbst in wohlhabenden und hoch technisierten Gesellschaften

des globalen Nordens auch im 21. Jahrhundert nur eingeschränkt realisiert werden kann (vgl. OECD 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Klieme et al. 2010; Grotlűschen & Riekmann 2012; Rammstedt 2013). Vor allem in Ländern des globalen Südens ist Bildung immer noch ein Privileg für wenige und Minderheiten (vgl. UIL 2021). Im Bericht zur Confitea VI (6. Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO 2017 in Suwon-Osan) heißt es dazu: „Eine der größten Herausforderungen ergibt sich durch die bestehenden ungleichen Chancen, an Weiterbildung zu partizipieren“ (BMBF 2008, S. 117).

Die UNESCO ist seit ihrer Gründung 1945 zu einem zentralen internationalen Wegbereiter für die Umsetzung eines Rechts auf „Bildung für alle“ geworden. Für das 21. Jahrhundert ist sie dabei zum wichtigsten Motor des seit 1990 von der UNESCO koordinierten Programms „Education for All – Bildung für alle“ geworden, das auf der Weltkonferenz von Jomtien (Thailand) beschlossen wurde (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1991). In zahlreichen Weltkonferenzen, Weltbildungsberichten und Deklarationen wird seitdem dafür geworben und gekämpft (vgl. Hinzen 2021).

Wir erleben mit diesen internationalen Diskussionen und Proklamationen, die ihren Ursprung in internationalen Organisationen wie der UN, der UNESCO und der OECD haben, eine neue Dimension pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie- und Praxisbildung, die relativ losgekoppelt ist von nationalen Entwicklungen und Diskursen in Ländern des Nordens. Die Geschichte und Entwicklung der Pädagogik und Erziehungswissenschaft hat in den letzten Jahrhunderten vor allem einen nationalen Fokus gehabt und ist entsprechend in ihrem internationalen Erkenntniswert verengt bzw. begrenzt. Mit einer globalen Perspektive verbinden sich damit auch Impulse für neue Entwicklungen einer eher national ausgerichteten Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

Diese globalen Perspektiven seit den 1940er-Jahren stehen auch im Zusammenhang mit einem weltweiten Demokratisierungs- und Entkolonialisierungsprozess und sind Ausdruck einer pädagogisch konnotierten postkolonialen Befreiungsbewegung. Vor allem Paulo Freire steht hier als Pate (vgl. Freire 1971), der mit seinen Alphabetisierungskampagnen ab den 1960er-Jahren nicht nur den Aspekt der „Bildung für alle“ pragmatisch und beispielhaft für Länder des Südens umsetzen konnte – durch die Ausbildung von „Laienpädagogen“ –, sondern auch die Grenzen einer europäischen pädagogischen Theoriebildung sowie Methodik und Didaktik für die sogenannte Dritte Welt vor Augen geführt hat. Den Wandel der Lernkultur, den wir bei uns seit den 1990er-Jahren viel diskutieren, jedoch nur bedingt umsetzen (können), also der Wandel von der Erzeugungsdidaktik zur Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold & Schűßler 1998), konnte Freire durch einen operativen Paradigmenwechsel von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung in der Pädagogik für Länder des Südens realisieren.

Alfred Tremml hat diesen Blick in den 1970er- und 1980er-Jahren in Deutschland mit seinem Ansatz der „Entwicklungspädagogik“ – zur Betrachtung von gesellschaftlichen Über- und Unterentwicklungen – in die deutsche Pädagogik und Erziehungswissenschaft eingebracht (vgl. Tremml 1980). Und in der westdeutschen Erwachsenen-

bildung begann ab den 1960er-Jahren eine erste systematische Auseinandersetzung mit internationalen Perspektiven. Hans Tietgens brachte die „Dritte Welt als Bildungsaufgabe“ (Tietgens 1961) auf die Agenda der Volkshochschulen und mit der 1969 gegründeten Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern beim DVV (Horn et al. 1980) sowie dem daraus 1993 hervorgegangenen Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e. V. – DVV International (IIZ/DVV) entstand ein bis heute für die deutsche Erwachsenenbildung wichtiger Diskursort für internationale Perspektiven.

3.2 Auf dem Weg zur globalen Lerngesellschaft!?

Es folgen unterschiedliche internationale Diskurskontexte (OECD-Studien, programmatische Leitstudien der UNESCO und des Club of Rome, Weltbildungsberichte der UNESCO und OECD, Weltbildungskonferenzen), die die Auseinandersetzung mit „Bildung für alle“ in den letzten 60 Jahren maßgeblich beeinflusst bzw. getragen haben. Zu bedenken ist dabei jedoch immer, dass die Durch- und Umsetzung neuer international orientierter bildungspolitischer Leitplanken und Leitideen in erster Linie eine nationale Angelegenheit ist und die internationalen Organisationen keine Macht- und Steuerungsinstrumente haben, diese national zu beeinflussen. UN, UNESCO, OECD sowie andere internationale Organisation sind vom nationalen politischen Willen und vom Goodwill bei der Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen abhängig und damit auch bei der Leitidee „Bildung für alle“.

3.2.1 OECD-Studien

Bei internationalen und vergleichend ausgerichteten Forschungsarbeiten ist es u. a. die OECD, die sich seit ihrer Gründung 1961 in besonderer Weise auch bildungspolitisch engagiert. Aus der Vielzahl der OECD-Studien sind hier vor allem vier zu nennen, die im Kontext von „Bildung für alle“ einen Stellenwert haben.

Die erste umfangreiche Bildungsstudie der OECD wurde bereits im Gründungsjahr der OECD 1961 veröffentlicht (vgl. Widmaier 1967; erstmals engl. 1961) und unterstreicht den hohen Stellenwert von Bildung für diese internationale Organisation. Das Thema dieser ersten OECD-Bildungsstudie ist programmatisch und wegweisend für die gesamte internationale und nationale Bildungsdiskussion in den 1960er-Jahren: Es geht um die Ungleichheit der Bildungschancen, um die Frage nach der Förderung des nationalen Begabungspotenzials und um die Realisierung von „Bildung für alle“.

Es folgte eine Forschungsarbeit, die das Problem der Chancenungleichheit unter dem Aspekt der *Bildungsplanung* (vgl. Thomas 1970; engl. 1967) erfasst und an die Studie von 1961 anschließt. Sie geht auf eine Arbeitsgruppe der OECD zum Thema „Bildungsökonomie“ zurück, die von 1962 bis 1965 arbeitete. Drei Aspekte stehen bei dieser Untersuchung im Mittelpunkt: (1.) die Folgen der Bildungsexpansion, (2.) die Barrieren der bestehenden Bildungsstrukturen und (3.) das Verhältnis von sozialen Milieus und Bildungsverhalten.

Von besonderer Bedeutung für die Bundesrepublik ist eine weitere OECD-Studie von 1972 (vgl. Hüfner 1973). Sie ist als Länderbericht angelegt – wie zuvor bereits für

Schweden, Irland, Italien, Österreich, Holland, Japan, USA, Frankreich – und beschtigt sich ausschließlich mit dem Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ergebnis: „Bildungswesen: mangelhaft“ (ebd.). In diesem Bericht wurde u. a. festgestellt, dass

- das deutsche Bildungssystem den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen nicht gerecht wird,
- die erfolgte Bildungsexpansion nicht zu der erhofften Chancengleichheit im Bildungsbereich geföhrt hat,
- ein unzureichend ausgebautes Vorschulsystem besteht,
- die Kultusb rokratie von einem obrigkeitsstaatlichen Charakter geprägt ist und
- es einer neuen Bildungsplanungskonzeption bedarf.

Die sicherlich bekanntesten und forschungstechnisch renommiertesten internationalen OECD-Studien sind die vergleichenden Kompetenzuntersuchungen seit Beginn des 21. Jahrhunderts (vgl. z. B. OECD 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Klieme et al. 2010; Rammstedt 2013). Bei diesen PISA- und PIAAC-Studien wurde der Bildungsbegriff durch einen seit den 1990er-Jahren international diskutierten Kompetenzbegriff ersetzt, um Lernentwicklungen im internationalen Vergleich signifikanter darstellen zu können. Diese regelmäßig durchgeföhrt Untersuchungen haben eine hohe politische Relevanz und Akzeptanz und sind wegweisend in der nationalen und internationalen Bildungsforschungslandschaft.

3.2.2 Programmatische Leitstudien der UNESCO und des Club of Rome

Der Analyse der weltweiten Krisen der Bildungssysteme in den 1960er-Jahren (vgl. Coombs 1969) folgte die Suche nach neuen Strategien, die zu Beginn der 1970er-Jahre mit der Leitidee des *lebenslangen Lernens* gefunden wurde (vgl. Gerlach 2000). So reagierte die UNESCO mit dem sogenannten *Faure-Report* (vgl. Faure 1973), der die Kritik am verschulerten und b rokratisierten Bildungssystem mit der Forderung nach einem lebensbegleitenden Lernen verbindet. Die von Coombs festgestellte „Weltbildungskrise“ (Coombs 1969) findet hier erstmals eine internationale Rezeption.

Ende der 1970er-Jahre wurde ein weiterer Bericht zur internationalen Bildungslage von der Forschergruppe des Club of Rome vorgelegt. Nach ihrem epochalen Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ (vgl. Meadows et al. 1972) folgte 1979 ihr Lernbericht „Das menschliche Dilemma“ (vgl. Peccei 1979). Die Lösung globaler Probleme ist, so der Club of Rome, vor allem durch eine neue Lernkultur – die im Gegensatz zum „Lernen nach Schock“ steht – möglich, die zu einem „innovativen Lernen“ föhren muss. *Partizipation* und *Antizipation* werden dabei zu den wesentlichen Dimensionen der neuen Lernkultur.

Ein für das 21. Jahrhundert wegweisender Bildungsreport stammt von der UNESCO und schließt an den Faure-Bericht von 1972 an. Er geht auf die dreijährige Arbeit der UNESCO-Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert von 1993 bis 1996 unter dem Vorsitz von Jacques Delors zur ck (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997). Er ist als Delors-Bericht in die Geschichte der internationalen Bildungspolitik

eingegangen und sieht im lebenslangen Lernen den „Schlüssel zum 21. Jahrhundert“ und für „Bildung für alle“.

Was diese programmatischen Studien auszeichnet, sind weniger empirische und quantitative Datenerhebungen – wie beispielsweise bei den PISA-Studien –, sondern ihr Blick in die Zukunft. Ihre Nachhaltigkeit liegt im Programmatischen. Die Berichte bilden einen breiten interdisziplinären und internationalen Konsens ab, der national unterschiedlich priorisiert werden kann. Damit kommt ihnen eine Wegweiserfunktion beim Thema „Bildung für alle“ zu. So geben sie eine international gemeinsame Richtung vor und bieten eine Strategie für Bildungsgerechtigkeit. Von Bedeutung ist dabei auch, dass keine Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung vorgenommen wird. Mit dieser konzeptionellen Inklusion wird eine Segmentierung und Konkurrenz innerhalb des Bildungssystems vermieden. Betont wird der ganzheitliche Blick auf Bildung und Lernen. Die Leitstudien wenden sich damit auch gegen die möglichen Folgen einer Bildungslandschaft, die aus einer funktional ausdifferenzierten Vergesellschaftung im Kontext einer Marktwirtschaft erwachsen können, wo Bildung einen Warencharakter erhält und sich in einer Wettbewerbsspirale bewähren muss. Letztlich geht es darum, den Macht- und Herrschaftscharakter von Bildung zu demokratisieren.

3.2.3 Weltbildungsberichte

Von Bedeutung für die Erfassung von Bildungsungerechtigkeit sind auch die statistisch orientierten Weltbildungsberichte der UNESCO und der OECD. Die UNESCO veröffentlicht im zweijährigen Abstand einen Weltbildungsbericht, der die Entwicklung des Bildungswesens im internationalen Vergleich darstellt und auf einen Schwerpunkt fokussiert (vgl. UNESCO 2000). Folgende Themen wurden dabei seit 1991 u. a. bearbeitet: „Grundbildung für alle“ (1991), „Bildung und Forschung“ (1993), „Bildung von Frauen und Mädchen“ (1995), „Die Rolle des Lehrers“ (1998), „Recht auf Bildung“ (2000).

Die OECD veröffentlicht ergänzend dazu jährlich einen Indikatorenbericht zur Bildung, der international und vergleichend zentrale Bildungsindikatoren misst. Insgesamt werden dabei mit 31 Indikatoren die Bildungssysteme beurteilt (vgl. aktuell OECD 2020). Ziel ist eine umfassende statistische Erfassung und Beschreibung der Situation der Bildungssysteme. Die Bedeutung dieser Berichte zum Thema „Bildung für alle“ liegt vor allem im statistischen Datenmaterial und in der Fokussierung auf spezielle bildungspolitische Themen. Bildungsungerechtigkeit kann damit empirisch belegt und historisch nachgewiesen werden und bietet eine Basis für bildungspolitische Schwerpunktsetzungen.

3.2.4 Weltbildungskonferenzen und CONFINTEA-Konferenzen

Die 1990er-Jahre waren auf der internationalen und transnationalen Ebene u. a. durch eine Vielzahl wichtiger Weltkonferenzen gekennzeichnet, z. B. durch den Weltkindergipfel in New York 1990, den Umweltgipfel in Rio 1992, die Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994, die Weltwissenschaftskonferenz in Budapest 1999. Das Thema Bil-

dung griffen dabei insbesondere zwei Konferenzen auf: die Weltbildungskonferenz 1990 in Jomtien (Thailand) und das Weltbildungsforum 2000 in Dakar (Senegal). Dieser Zeitraum von 1990 bis 2000, die sogenannte Jomtien-Dekade, war das Jahrzehnt, in dem die alte Forderung der UNESCO nach „Bildung für alle“ nachhaltig realisiert werden sollte. Dazu kamen in Jomtien 115 Staaten und 150 Organisationen zusammen und verabschiedeten eine Deklaration zur weltweiten *Grundbildung* (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1991). Im Mittelpunkt stand die Idee von Bildung als Grundrecht und Schlüssel für Innovation und zur Überwindung von Armut.

Zur Überprüfung und zur Weiterentwicklung fand im April 2000 eine darauf aufbauende Weltbildungskonferenz in Dakar statt, an der 1.500 Delegierte aus 181 Ländern teilnahmen. Dazu wurde im Vorfeld die bislang umfangreichste weltweite Bildungsevaluation durchgeführt (vgl. Sandhaas 2000). Speziell für die Erwachsenenbildung finden seit 1949 auf internationaler Ebene und ausgerichtet von der UNESCO ebenfalls Konferenzen statt: die sogenannten CONFITEA-Konferenzen (Conférence International sur l'Education des Adultes). Bislang fanden sechs solcher Konferenzen statt, zuletzt 2009 in Belém (Brasilien). Die nächste folgt 2022 in Marokko.

Diese Konferenzen reihen sich in die internationale Konferenzkultur der Vereinten Nationen ein, auf denen die oben beschriebenen Studien, Berichte und Statistiken diskutiert und fokussiert werden. Ein Merkmal ist dabei die breite Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure und ihr Dialog mit Politik und Forschung. Im Vorfeld dieser Konferenzen finden weltweit nationale Workshops zur Abstimmung statt.

4 Fazit

„Bildung für alle“ ist einerseits – international ebenso wie in der Bundesrepublik Deutschland – als politischer Leitbegriff seit den späten 1960er-Jahren in den gesellschaftlichen und pädagogischen Diskursen sichtbar implementiert und wird als solcher in bildungspolitischen Programmen und politischen „Sonntagsreden“ gepflegt; andererseits ist „Bildung für alle“ jedoch auch sehr heterogen empirisch existent – und auch in Deutschland kann nur eingeschränkt davon gesprochen werden, wenn wir beispielsweise die Situation von funktionalen Analphabeten bzw. gering Literarisierten betrachten (vgl. Grotlűschen & Riekmann 2012; Grotlűschen & Buddeberg 2020).

Zweifellos ist dabei die Situation zwischen den Ländern des Südens und des Nordens nicht vergleichbar.

Die abendländische Idee (lebenslanger) „Bildung für alle“, wie sie bereits Seneca und Comenius philosophisch und theologisch begründet und verortet haben, wird heute von internationalen Organisationen (UN, UNESCO, OECD) und Vereinigungen (Club of Rome) in den gesellschaftspolitischen Diskurs eingebracht und ist mittlerweile auch im Bereich der Erwachsenenbildung zu einer zentralen Leitidee geworden.

Die Zukunft wird zeigen, ob es gelingt, mit neuen (erwachsenen-)pädagogischen Konzepten sowie auf der Grundlage ausreichender öffentlicher Förderung diesen Anspruch voranzubringen.

Empirisch signifikante Daten liegen vor und es ist auch weniger ein Erkenntnisproblem als vielmehr ein operatives und strategisches Umsetzungsproblem. Der politische Wille ist entscheidend und damit gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

„Bildung für alle“ kann nur gelingen, wenn Erwachsenenbildung nicht nur als ökonomisch verwertbare Weiterbildung betrachtet wird, sondern – mit Seneca und Comenius – als eine Schule des Lebens: für *jeden* Einzelnen. Das aber ist keine pädagogische, sondern eine politische Fragestellung.

Literatur

- Arnold, R.; Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008). *Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea VI-Bericht Deutschland*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik*. Düsseldorf/München: Helmut Küpper.
- Comenius, J. A. (1960). *Pampaedia*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Coombs, P. H. (1969). *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart: Klett.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1991). *Weltdeklaration „Bildung für alle“ und Aktionsrahmen zur Befriedung der grundlegenden Lernbedürfnisse*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1997). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. Neuwied: Luchterhand.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faure, E. (1973). *Wie wir Leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag.
- Gerlach, C. (2000). *Lebenslanges Lernen*. Köln/Weimar/Berlin: Böhlau.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Hinzen, H. (2021). Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen für die Weltgemeinschaft: Aktivitäten, Berichte Empfehlungen. *Magazin. erwachsenenbildung.at*, 14(42), 02-1–14.
- Horn, J., Hinzen, H., Leumer, W. & Niemann, R. (1980). Leitlinien der Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit. In *Volkshochschule im Westen*, 31(2), 79–81.

- Hűfner, K. & OECD (Hrsg.) (1973). *Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Műnster u. a.: Waxmann.
- Meadows, D., Meadows, D. H., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Meilhammer, E. (2021). Zur Ideengeschichte lebenslanger Bildung für alle: Die Beispiele Comenius und Mendelsohn. In R. Eglert, U. Klemm & J. Kűfner (Hrsg.), *Blick zurűck nach vorn. Überlegungen zur Zukunft der Volkshochschule*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Peccei, A. (1979). *Das menschliche Dilemma*. Wien: Molden.
- Pűggeler, F. (1975). Epochalgeschichte der Erwachsenenbildung. In F. Pűggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 12–106). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Műnster: Waxmann.
- Sandhaas, B. (2000). Die Förderung der Grundbildung in Entwicklungsländern nach Dakar. In *UNESCO heute*, 47(2/3), 77–83.
- Schoelen, E. (1975). Mittelalter. In F. Pűggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 12–16). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Seneca, L. A. (1984). An Lucilius. Briefe über Ethik. In L. A. Seneca, *Philosophische Schriften. Lateinisch und Deutsch*. Band 4. Ad Lucilium epistulae morales LXX–CXXIV, [CXXV] (70–124, [125]). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tietgens, H. (1961). Entwicklungsländer als Thema der politischen Bildung in der Volkshochschule. In *Berliner Arbeitsblätter für die deutsche Volkshochschule* (18), 105–122.
- Thomas, H. (1970 [1967]): *Weltproblem Chancengleichheit*. Frankfurt a. M.: OECD.
- Treml, A. K. (Hrsg.) (1980). *Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung*. Frankfurt: Haag und Herchen.
- UIL – UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2021). 4. Weltbericht zur Erwachsenenbildung. Hamburg: UIL.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2000). *World Education Report 2000*. Paris: UNESCO.
- Westermann, C. (1989): *Schűpfung. Wie die Naturwissenschaft fragt – was die Bibel antwortet*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Widmaier, H. P. (1967 [1961]): *Begabung und Bildungschancen*. Frankfurt a. M.: OECD.

Autoren

Ulrich Klemm, Prof. Dr., Diplom-Pädagoge, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Augsburg, seit 4/2021 Vertretung der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz, 2013–2021 Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.

Jürgen Küfner, MA (Erziehungswissenschaft, Ev. Theologie, Germanistik), seit 2012 Direktor der Volkshochschule Dresden, stellv. Vorsitzender des Sächsischen Volkshochschulverbandes e. V.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.



Armut – (k)ein Thema der Erwachsenenbildung?

KLAUS-PETER HUFER

Zusammenfassung

Armut ist schon immer ein sozialpolitisches Problem, zudem nimmt die Kluft zwischen Arm und Reich zu. Es wäre also ein dringliches Thema der Erwachsenenbildung. Bei einem Rückblick auf die Fachliteratur ist jedoch weitgehend Fehlanzeige zu vermelden. Wenn neuerdings „Armut“ um Kategorien wie „Bildungsferne“ und „Bildungsverlierer“ erweitert wird, dann ist das zwar kritisierbar, aber es sind originäre Zielgruppen für die Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis stellen sich darauf ein, denn immer noch gilt der Anspruch, dass Bildung frei macht. Bei der Realisierung ergeben sich neue Handlungsstrategien und einige Herausforderungen für die Profession. Freiberufliche Weiterbildner*innen sind oft selbst von Armut betroffen. Letztendlich kann Armut nur bedingt durch Bildung beseitigt werden.

Stichwörter: Armut; Erwachsenenbildung; Bildungsferne

Abstract

Poverty has always been a socio-political problem; moreover, the gap between rich and poor is increasing. It would therefore be an urgent topic for adult education. However, a review of the specialist literature reveals a largely lack of evidence. If “poverty” has recently been expanded to include categories such as “educationally disadvantaged” and “educational losers”, then this can be criticised, but these are original target groups for adult education. Theory and practice are adapting to this, because the claim that education sets people free is still valid. In realising this, new strategies for action and some challenges for the profession arise. Freelance trainers are often affected by poverty themselves. Ultimately, poverty can only be eliminated to a limited extent through education.

Keywords: poverty; adult education; educational disadvantage

Es ist ein eigenartiger Widerspruch: Die Spaltung der westlichen Gesellschaften, auch der deutschen, in Arm und Reich und die immer weiter auseinandergehende Schere wird breit und prominent dargestellt (vgl. Piketty 2014; Butterwegge 2020). Auch die

offiziellen Daten sind eindeutig. Dem Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland galten im Jahr 2018 16,0 % der Bevölkerung in Deutschland als „armutsgefährdet“. Gemessen wurde es, wenn das „Nettoäquivalenzeinkommen [...] weniger als 1.136 Euro im Monat betrug“ (Destatis et al. 2021, S. 224). Das „Armutgefährdungsrisiko“ korrespondiert mit dem erreichten Bildungsabschluss: „9,6 % der Personen mit einem hohen Bildungsstand, 16,2 % der Personen mit einem mittleren Bildungsstand und 30,5 % der Personen mit einem niedrigen Bildungsstand (waren im Jahr 2018) armutsgefährdet“ (Ebd., S. 226).

1 Erwachsenenbildung und Armut: „ein gestörtes Verhältnis“

Die letzte Zahl müsste alle auf den Plan rufen, die in Wissenschaft und Praxis, Bildungs- und Verbandspolitik oder in der Trägerschaft und den Einrichtungen für Erwachsenenbildung tätig sind. Doch das ist die andere Seite des Widerspruchs: Armut scheint kein nennenswertes Thema der Erwachsenenbildung zu sein, in der Fachpublizistik spielt es allenfalls am Rande eine Rolle. Will man da fündig werden, muss man weit zurückgehen, beispielsweise in den Anfang des Jahres 1994. Dort hatte sich DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung zum ersten und letzten Mal schwerpunktmäßig mit „Armut in der Erwachsenenbildung“ beschäftigt. Das war damals, also vor 27 Jahren, das zentrale Thema des ersten Heftes nach der „Null-Nummer“ von DIE (vgl. Nuissl 1994).

Auch die Durchsicht weiterer Jahrgänge von Fachzeitschriften erbringt keine wesentlich anderen Ergebnisse. Die Schwerpunktthemen für das Journal für politische Bildung konnten bis zum Heft 1/2005 zurückverfolgt werden. Für Heft 3/2006 hieß es „Verdrängte Herausforderungen. Ungleichheit und politische Bildung“, das war das einzige Mal, dass dieses Thema zentral dargestellt wurde. Bei der Rückschau auf die Hessischen Blätter für Volksbildung wird man erst im Heft 4/2009 fündig, es ging um „Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung“. Die Redaktion der Außerschulischen Bildung griff das Problem im Heft 3/2008 auf, es lautete „Politikferne und bildungsbenachteiligte Menschen als Zielgruppe politischer Bildung“. Das Forum Erwachsenenbildung fragte immerhin recht zeitnah (Heft 3/2017): „Armut – arm an Mut?“

Diese kleine Bilanz lässt den Schluss zu, dass Armut nicht zu den drängenden und vordringlichen Themen der Erwachsenenbildung zählt. Verstärkt wird dieser Eindruck, wenn man in das voluminöse, 1.609 Seiten umfassende „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ schaut (vgl. Tippelt & Hippel 2018). Im Sachwortregister tauchen weder die Begriffe Armut oder Bildungsferne noch Prekariat o. Ä. auf (vgl. ebd., 1589–1609).

Dabei hatte – ein weiterer Widerspruch, nämlich zu der dürftigen Zahl der Funde – Ekkehard Nuissl im Editorial von DIE, Heft 1/1994, verkündet: Armut „ist ein wichti-

ges Thema, ein Problem, das in die Erwachsenenbildung gehört, vor allem in die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung“ (Nuissl 1994, S. 3).

Das hätte ein Ausrufezeichen sein können, doch es hatte – zumindest für die Publizistik der Erwachsenenbildung – nur eine spärliche Resonanz. Aber auch in den Jahren davor wurde in der Erwachsenenbildung das Thema Armut ausgegrenzt, ja ignoriert. Im selben DIE-Heft stellte Hans Tietgens fest, dass die Erwachsenenbildung „in der Vergangenheit ein gestörtes Verhältnis zur Armut gehabt hat [...]. [Es] könnte darüber nachgedacht werden, warum Armut von der Erwachsenenbildung mit einer merkwürdigen Haltung der Scham behandelt wird“ (Tietgens 1994, S. 33).

Doch warum war und ist das so? Mit einer rhetoretischen Frage gibt Gerhard Reutter im Forum Erwachsenenbildung eine Antwort: „Scheut die Erwachsenenbildung insgesamt womöglich davor, mit dieser weitreichenden Thematik allzu politisch widerständig und kapitalismuskritisch wahrgenommen zu werden?“ (Reutter 2017, S. 4)

2 Bildungsferne, Bildungsverlierer*innen, Benachteiligte und Benachteiligungsförderung

Wurde Armut, obwohl sie so offensichtlich ist, von denjenigen, die wissenschaftlich, bildungspolitisch und unmittelbar praktisch für und in der Erwachsenenbildung tätig sind, wirklich nicht intensiv wahrgenommen und aufgegriffen? Im Jahr 2002 erschien eine umfassende Veröffentlichung, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, mit dem Titel: „Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung“ (Brüning & Kuwan 2002). Es ist eine umfangreiche Studie, die u. a. auf Datenanalysen, Literaturrecherche, der Auswertung von Programmen, Projekten und Modellvorhaben sowie Expert*innen- und Teilnehmer*inneninterviews beruht.

Der Ausgangspunkt: Es „wurde deutlich, dass benachteiligte Bevölkerungsgruppen in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind“ (ebd., S. 5).

Neu ist, dass in der Studie die Einschätzung von „Benachteiligung“ problematisiert wurde: „Die Begriffe ‚Benachteiligte, benachteiligte Zielgruppen, Benachteiligtenförderung‘ sind eine unzulässige Verkürzung der dahinter liegenden individuellen wie gesellschaftlichen Problemlagen. Wenn der Blick nicht nur auf die Personen gerichtet ist, die für benachteiligt gehalten werden, verfestigt er die Defizitsicht. Ihre Erfahrungen, vorhandenen Kompetenzen und Potenziale sowie die Bewältigungsstrategien, um mit ihrer Lebenssituation umzugehen, bleiben außerhalb der Wahrnehmung und Anerkennung. ‚Benachteiligt‘ wird zur individuellen Zuschreibung der Gesamtperson, die zudem meist von außen, in der Regel von Institutionen, vorgegenommen wird. Damit geht eine normative Zuschreibung von Defiziten einher, die zu Stereotypisierung und zu Stigmatisierung führen kann“ (ebd., S. 20).

Das war eine Distanzierung von dem Zielgruppenansatz, der in den 1970er-Jahren eine Kernidee emanzipatorischer Erwachsenenbildung war. Die Studie wandte

sich davon ab, der „benachteiligten“ Zielgruppe „objektive“ Bildungsziele zuzuschreiben, stattdessen erfolgte eine Hinwendung zu den „subjektiven Faktoren“, d. h. dem „Lerninteresse, [dem] Verwertungsinteresse und [den] individuellen Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung“ (ebd., S. 23). D. h.: „Erforderlich sind auf die Lebenssituation der jeweiligen *Zielgruppe* ausgerichtete Angebote, die bisherige Lern-erfahrungen, die Motivationslage und die spezifischen Bildungsbarrieren der potenziellen Zielgruppe berücksichtigen“ (ebd., S. 219; Hervorhebung im Original).

3 Konsequenzen für das Professionsverständnis

Für Didaktik und Methodik gaben die Forscher*innen die folgende Empfehlung: „In die Bildungsmaßnahmen sind als durchgängiges Prinzip Kompetenzansatz und Potenzialanalyse, Lebensweltbezug und Lernen-Lernen sowie Vermittlung von Kenntnissen zu neuen Medien zu integrieren. In Bildungsmaßnahmen sollen demokratische Vorgehensweisen eingeübt und Konzepte der Lebensplanung unter Berücksichtigung diskontinuierlicher Erwerbsverläufe entwickelt werden“ (ebd., S. 90).

Entsprechend diesen Prämissen sollte sich auch das Professionsverständnis der pädagogischen Mitarbeitenden in den Bildungseinrichtungen verändern: Bedeutend werden „[i]ndividuelle Förderung, Beratung, Begleitung“ (ebd., S. 222).

Damit entfällt die herkömmliche Vorstellung vom „Lehren“ und der „Lehre“: „Die Dozenten wissen, dass sie nicht mehr die Lehrenden im klassischen Sinne sind, sie verstehen sich als Lernbegleiter, die die Teilnehmenden beraten und unterstützen, damit diese ihre eigenen Lernziele und -wege finden. Diese Umorientierung erfordert ein verändertes Selbstverständnis und eine andere Rolle der Lehrenden und eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Situation jedes Teilnehmenden, sowohl was die Lebensbiografie als auch was die augenblickliche Situation betrifft. Die Lernbegleiter haben selbst erfahren, dass es oft schwer ist, den Teilnehmenden die Verantwortung für ihr Lernen zu überlassen, sie aber gleichzeitig so zu unterstützen, dass sie die notwendigen Lernschritte machen können“ (ebd., S. 232).

4 Die Gruppe der Adressat*innen bleibt unklar

Die Studie ist zwar detailliert erarbeitet worden – von ihren zahlreichen Erkenntnissen, Empfehlungen und aufgeworfenen Fragen wurden hier nur wenige wiedergegeben –, aber sie löst nicht das bereits konstatierte Manko der „Armut in der Erwachsenenbildung“. Bezeichnend ist, dass die umfangreiche Expertise das eng gefasste Thema „Armut“ nur am äußersten Rand zum Ausdruck bringt, in einem kleinen Absatz (ebd., S. 18).

Doch sind „Bildungsferne“ und „Benachteiligte“ gleichzusetzen mit Armen? Diese Frage verweist auf unterschiedliche Erkenntniszugänge. Die „Bildungsferne“ kann kulturell begründet werden, die Benachteiligung psychologisch, die Armut aber

politisch. Insofern zeigt auch die Arbeit der Gruppe der Autor*innen um Brüning und Kuwan keinen Weg, wie Erwachsenenbildung auf Armut reagieren soll.

Aber es gibt gleichwohl einen Zusammenhang. Denn mangelnde finanzielle Mittel sind ein Grund dafür, dass es „Bildungsverlierer*innen“ gibt. Darauf verweist das Heft 4/2009 der Hessischen Blätter zur Volksbildung: „Bildungsverlierer können heute Menschen sein, die voll erwerbstätig sind, von ihrem Lohn aber keine Weiterbildung mehr finanzieren können [...]. Bildungsverlierer können Menschen sein, denen der Zugang zu ausreichender Bildungsinfrastruktur fehlt oder verloren zu gehen droht oder die in prekären Lebensumständen in vergleichsweise ‚reichen‘ Regionen leben und keine finanziellen Mittel zur Bildungspartizipation (mehr) haben. Bildungsverlierer können Menschen sein, die im Alter zwar Zeit, aber keine finanziellen Mittel zur Teilhabe an Bildung (mehr) haben“ (Schöll & Robak 2009, S. 303).

5 Ein Blick in die Teilnahmestatistiken

Dass es nach wie vor erhebliche Diskrepanzen in der Beteiligung an Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung gibt, belegt der AES-Trendbericht „Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018“ (Bilger & Strauß 2019): „Auch im Jahr 2018 zeigt sich, dass mit zunehmender schulischer Bildung die Quoten der Teilnahme an Weiterbildung ansteigen. Im Jahr 2018 nehmen 69 Prozent der Personen mit hohem Schulabschluss mindestens an einer non-formalen Weiterbildungsaktivität teil. Darauf folgen mit deutlichem Abstand Personen mit mittlerem Schulabschluss (51%) und wiederum mit deutlichem Abstand Personen mit niedrigem Schulabschluss (39%). Diese Rangfolge ist seit dem Jahr 1991 unverändert“ (ebd., S. 30 f.).

Bei der „nicht berufsbezogenen Weiterbildung“ wird die Misere noch deutlicher. An Veranstaltungen hierzu nahmen 18% (der 5.359 Befragten) mit hohem Schulabschluss, aber nur 7% mit einem niedrigen Abschluss teil (vgl. ebd., S. 31).

Von dem Erwerb von umfassender Bildung weitgehend ausgeschlossen und damit mehr oder weniger bildungsarm sind Menschen ohne ausreichende Deutschkenntnisse und solche mit mangelnder Lese- und Schreibkompetenz (Illiteralität, Analphabetismus). Das sind seit einigen Jahren neue, für die Institutionen auch lukrative Zielgruppen. In den Volkshochschulen wurden im Jahr 2019 61.506 Kurse zu „Deutsch als Fremdsprache“ angeboten, gezählt wurden da 894.669 Teilnehmer*innen (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 79). Es gab 11.640 Alphabetisierungskurse mit 138.238 Belegungen (vgl. ebd., S. 81).

6 Immer noch gilt: Wissen ist Macht und Bildung macht frei

Die Begriffe „Bildungsferne“ und „Bildungsarmut“ sind in den letzten Jahren wieder stärker in die Diskussion gekommen (vgl. Bremer et al. 2015, S. 17 ff., 50; Butterwegge

2020, S. 226–237). Christoph Butterwegge sieht sie kritisch: „Problematisch ist der Begriff ‚Bildungsarmut‘, weil er [...] suggeriert, dass die Armut in Bildungsdefiziten der einzelnen Person begründet liegt. Einkommens- bzw. finanzschwache Familien wird auf diese Weise das sie sozial ausgrenzende und stigmatisierende Etikett der ‚Bildungsferne‘ angeheftet. Damit vertauscht man Ursache und Wirkung, denn Armut zieht in einer zunehmend ökonomischen Imperativen gehorchenden, marktförmig bzw. kapitalistisch organisierten Gesellschaft fast zwangsläufig mangelnde bzw. mangelhafte Bildung nach sich, während eine gute (Aus-)Bildung heutzutage keineswegs mehr die Gewähr dafür bietet, außerhalb des breiten Niedrigsektors zu arbeiten“ (ebd., S. 231f.).

Daraus könnte man folgern, dass das Thema „Armut und Erwachsenenbildung“ einen Zusammenhang herstellt, der faktisch nicht gerechtfertigt ist. Denn Erwachsenenbildung, so der weitere Schluss, verhindere keine Armut. Die Teilnahme an ihren Veranstaltungen könnte die Illusion erzeugen, dem Prekariat und der Armut zu entgehen. Die wahren Verursacher – so Butterwegge – sind die „ökonomischen Imperative“ der kapitalistischen Gesellschaft. Er spitzt zu: „Wer im Bildungssystem einer Klassengesellschaft auf ‚Chancengleichheit‘ oder ‚Gerechtigkeit‘ hofft, hängt einer Illusion an“ (ebd., S. 233).

Diese pointierten (und im Buch gut belegten) Aussagen könnten zu der Konsequenz führen, dass die Arbeit der Erwachsenenbildung für die Beseitigung von „Armut“, „Bildungsarmut“ und „Bildungsbenachteiligung“ ein trügerischer Etikettenschwindel sei. Denn die maßgeblichen Faktoren wirken nicht im Bildungssystem. Das würde jedoch dem Professionsverständnis von Erwachsenenbildner*innen widersprechen. Da ist das alte, kämpferische und optimistische Motto von Wilhelm Liebknecht nach wie vor richtungsweisend: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (Liebknecht 1904) oder „Bildung nach frei“ (ebd., S. 17). Auch heute noch ist aktuell und gültig, was er 1872 sagte: „Der Durst nach Wissen ist jedem Menschen angeboren, die Fähigkeiten sind gleichmäßig unter den Menschen verteilt. Nicht alle haben gleiche Anlagen, aber bei allen normalgeborenen Kindern ist die Gesamtsumme der Anlagen so ziemlich gleich, und von den Verhältnissen hängt es ab, ob und wie die Anlagen und welche Anlagen entwickelt werden. Die Keime sind in unendlicher Fülle in dem Menschengeschlecht niedergelegt; fast alle aber vertrocknen aus Mangel an den Entwicklungsbedingungen unter den heutigen Gesellschaftsverhältnissen. Es ist purer Zufall, kommt ein Talent zur Entfaltung; eine Menge günstiger Umstände müssen zusammenwirken. Die Talente des Armen haben gerade so viel Aussicht zu wachsen und aufzublühen wie Saatkorn, gestreut auf die festgestampfte, ununterbrochen von Füßen getretene, von Rädern zerfressene Landstraße“ (ebd., S. 43).

Aus meiner Sicht spricht nichts dagegen, dass diese Klarstellung von vor 150 Jahren heute noch richtig ist.

7 Aufgaben und Herausforderungen für die Profession und die Praxis

Nun aber zur Frage, wie Erwachsenenbildung heute auf die eindeutig konstatierte Armut und Bildungsarmut reagieren könnte. Ich gehe zurück auf die Studie von Brüning und Kuwan aus dem Jahr 2002, die trotz aller bereits festgestellten Mängel einige perspektivreiche Schlüsse nahelegt. Ich fasse sie zusammen:

- Armut nicht personalisieren
- dennoch den subjektiven Faktor berücksichtigen
- keine Defizitschreibung
- die Kompetenzen und Potenziale fördern
- Lebenswelt und -erfahrung einbeziehen
- Verringerung, Abbau der Zugangsbarrieren zur „Bildung“
- auf Betroffene aktiv zugehen
- Beratung und Förderung
- Lernbegleitung statt Belehrung

Das alles sind Kriterien und Kategorien, die allgemein für Erwachsenenbildung sinnvoll und derzeit unbestritten sind. Doch so einfach ist das in der Realität nicht umzusetzen. Ein aktuell erschienenen Interviewbuch ging der Frage nach, wie jüngere politische Erwachsenenbildner*innen ihre Profession verstehen und vor welchen besonderen Herausforderungen sie derzeit steht. Dabei hat sich Falk Scheidig u. a. mit der Frage nach den Zielgruppen auseinandergesetzt:

„Dem Zielgruppenbegriff haftet immer eine implizite Defizitzuschreibung an, was in der Erwachsenenbildungswissenschaft eine Problematisierung erfährt. Bedeutsam scheinen mir Angebote für jene Menschen, die die außerschulische politische Bildung wenig bis gar nicht erreicht und/oder die im Hinblick auf ihre Haltung und individuelle Voraussetzungen darin bestärkt werden müssen, informiert an der Demokratie zu partizipieren respektive überhaupt partizipieren zu können. Dies könnten zum Beispiel Personen mit niedrigem formalen Bildungsniveau und Illittrismus ebenso sein wie Personen mit Migrations- und Fluchterfahrung oder Politikdesinteressierte und -verdrossene – unabhängig von Alter und Geschlecht. Dies impliziert, Formate zu entwickeln und auszubauen, die für wenig erreichte Kreise oder solche mit entsprechenden Bedarfen und Bedürfnissen attraktiv, niedrighschwellig und anschlussfähig sind. Darin liegt zweifelsohne eine große Herausforderung, der sich Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik noch intensiver zuwenden müssten“ (Scheidig 2021, S. 149).

Helmut Bremer hat in derselben Publikation ebenfalls die Kritik am Zielgruppenbegriff aufgegriffen, „er hätte die Tendenz, Bilder defizitärer Gruppen zu transportieren, es würden damit erst die Gruppen konstruiert, für die dann schubladenartige Konzepte und Angebote gemacht würden [...]. Gleichwohl ist daran zu erinnern, dass das Zielgruppenkonzept in der Erwachsenenbildung gerade dazu helfen sollte und soll, auf makro- und mikrodidaktischer Ebene die lebensweltlichen Einbindungen

und Voraussetzungen der Adressat*innen zu berücksichtigen und Teilnehmendenorientierung zu ermöglichen“ (Bremer 2021, S. 45).

Für „bildungsferne“ und arme Menschen sind die Zugangsbarrieren zu den Häusern der Erwachsenenbildung hoch, oft zu hoch. Sie gehen nicht von selbst dort hin. Daher müssen Erwachsenenbildner*innen gruppen- und ortsspezifische Formen der „aufsuchenden Bildungsarbeit“ (Bremer et al. 2015, S. 17) entwickeln – also weg vom Schreibtisch hin in die prekären Stadtteile und Quartiere. Damit fällt die Grenze zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik (vgl. ebd., S. 29 ff.). Dazu Bremer et al.: „Gerade im Hinblick auf ‚bildungsferne‘ Gruppen ist die Schnittmenge zwischen Bildungsarbeit und Lebenshilfe oder Sozialarbeit groß. Wenn man Zugang in die Lebenswelt dieser Zielgruppe erreichen möchte, helfen klare disziplinäre Grenzziehungen möglicherweise wenig“ (ebd., S. 30 f.). Angesichts der Individualisierung der Lebensverhältnisse und der sozialen Spaltungen in der Gesellschaft wird diese Grenze sowieso obsolet. Der tarif- und professionspolitische Pferdefuß: Das könnte bei manchen Trägern zu Überlegungen führen, ob die tariflichen Eingruppierungen ihrer pädagogischen Mitarbeiter*innen entsprechend angepasst, im Klartext: heruntergestuft, werden könnten.

8 Letztlich geht es ums Geld

Natürlich spielt bei den Themen „Armut“ und „Bildungsarmut“ Geld eine große Rolle, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen stehen die Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung unter einem betriebswirtschaftlich bestimmten Diktat, die „Einnahmen müssen stimmen“, das „Unternehmen muss sich rechnen“, die „Leistung“ von Pädagog*innen wird am erzielten „Kostendeckungsgrad“ ihrer Arbeit bemessen (siehe Dobischat & Hufer 2014; Hufer 2021). Die Seminare werden dadurch teurer. Arme Menschen bzw. von Armut Betroffene sind damit de facto an der Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen ausgeschlossen. Zum anderen arbeitet das Gros der Erwachsenenbildner*innen freiberuflich und „soloselbstständig“. Die Einkünfte reichen oft gerade zum Überleben, keinesfalls zu einem guten Leben (siehe Alfänger et al. 2014). Auf einer Tagung der GEW-Fachgruppe Erwachsenenbildung meldete sich eine freiberufliche Pädagogin zu Wort: Sie sagte sinngemäß: „Ich arbeite in Alphabetisierungskursen der Erwachsenenbildung, und zwar bei mehreren Trägern. Dafür habe ich bewusst studiert. Ich machte mir keine Illusionen, dass ich damit hohe Einnahmen erzielen könnte, aber ich nahm an, dass ich einigermaßen gut leben könnte. In der Realität sieht es so aus, dass ich gerade ans Existenzminimum komme, d. h., dass ich in etwa die gleichen Einkünfte habe wie meine Kursteilnehmer*innen. Um mir wenigstens etwas leisten zu können, habe ich mich einem Tauschring angeschlossen. Ich biete Nachhilfestunden, Unterstützung im Umgang mit Behörden und Sprachunterricht an und bekomme dafür meine Haare geschnitten, meine Kleidung genäht oder werde ab und zu zum Essen eingeladen.“

Wenn man über Armut in der Erwachsenenbildung spricht, dann geht die Zielrichtung zwar nach außen, in die Gesellschaft hinein, der Blick muss aber auch ins Innenleben der Einrichtungen der Erwachsenenbildung gehen. Damit schließt sich der Kreis: Armut und Bildungsarmut abzubauen ist vor allem eine politische Aufgabe. Das spezielle Feld der Bildungspolitik ist da mitentscheidend. Erwachsenenbildner*innen, die in der Praxis stehen, müssen sich daher politisch positionieren. Das geht nicht ohne Konflikte – und dazu bedarf es Mut.

Literatur

- Alfänger, J., Cywinski, R. & Elias, A. (2014). Weiterbildung im Wandel – Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen. In R. Dobischat & K.-P. Hufer (Hrsg.), *Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profittkurs* (S. 39–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bilger, F. & Strauß, A. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bremer, H. (2021). „Es gilt, dahin zu gehen, wo sich das Unbehagen an der Politik zeigt“. In K.-P. Hufer, T. Oeffering & J. Oppermann (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 37–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für Bildungsferne. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnung aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Brünig, G. & Kuwan, H. (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Butterwegge, C. (2020). *Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Destatis – Statistisches Bundesamt, WZB – Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & BiB – Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.) (2021). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Dobischat, R. & Hufer, K.-P. (Hrsg.) (2014). *Weiterbildung im Wandel. Profession und Profil auf Profittkurs*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hufer, K.-P. (2021). „Wir müssen reden“ – Erwachsenenbildung in einer geänderten Gesellschaft – Konsequenzen für ihre Profilbildung und Wahrnehmung. In S. Schreiber-Barsch, M. Benz-Gydat, S. Schmidt-Lauff, A. Pabst, K. Petersen & K. Schmidt (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung* (S. 112–126). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Huntemann, H., Erharti, N., Lux, T. & Reichert, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik, 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Liebknecht, W. (1904). *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener-Bildungsvereins am 5. Februar 1872*. Berlin: Verlag der Expedition des „Vorwärts“.

- Nuissl, E. (Hrsg.) (1994). *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1(1): Armut in der Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/138>
- Nuissl, E. (1994). Editorial. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1(1), 3.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Reutter, G. (2017). Armut und Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 50(3), 12–18.
- Scheidig, F. (2021). „Politische Bildung ist eine Grundvoraussetzung für den Bestand und die Entwicklung von Demokratie“. In K.-P. Hufer, T. Oeftering & J. Oppermann (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 3. Interviews zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (S. 144–150). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schöll, I. & Robak, S. (2009). Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 59(4), 303 ff.
- Tietgens, H. (1994): Armut und Bildung unter historischem Aspekt. *DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1(1), 33.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2 Bände (6., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Klaus-Peter Hufer, Dr. rer. pol. phil. habil., außerplanmäßiger Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen; Arbeitsschwerpunkte: politische Bildung, Erwachsenenbildung, politische Philosophie, Bildungspolitik, Zivilcourage, Rechtsextremismus, Rechtspopulismus.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.



Sozialraumorientierte Bildungsarbeit für sogenannte „bildungsferne Gruppen“

EWELINA MANIA

Zusammenfassung

Sozialraumorientierte Bildungsansätze werden verstärkt als Strategien zur Erreichung neuer Zielgruppen diskutiert. Es ist in erster Linie die Aufgabe von Programmplanenden in der öffentlich geförderten Weiterbildung, eine breite Palette von Bildungsangeboten für alle Bevölkerungsgruppen bereitzustellen und auch bisherige Nichtteilnehmende zu erreichen. Der Beitrag zeigt auf, was sozialraumorientierte Ansätze kennzeichnet und welchen Beitrag diese bei der Gewinnung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ leisten können. Im Ergebnis wird u. a. an Beispielen aus der Alphabetisierung und Grundbildung deutlich, dass es nicht ausreicht, einzelne Bildungsbarrieren und Selektionsmechanismen zu beseitigen oder zu reduzieren, sondern der Passung zwischen dem Angebotsprofil und den Ansprachestrategien der Weiterbildungseinrichtungen sowie den Bildungsinteressen, Lebenswelten, Ressourcen auf der Seite des Individuums bedarf.

Stichwörter: Sozialraumorientierung; Ansprachestrategien; Teilnehmendengewinnung; Alphabetisierung und Grundbildung; Bildungsferne

Abstract

Social space-oriented educational approaches are increasingly discussed as strategies for reaching new target groups. It is primarily the task of programme planners in publicly funded continuing education to provide a wide range of educational opportunities for all population groups and also to reach previously non-participants. The article shows what characterises social space-oriented approaches and what contribution they can make in attracting so-called "educationally distant groups". Using examples from literacy and basic education, it becomes clear that it is not enough to remove or reduce individual barriers to education and selection mechanisms, but that a fit is needed between the profile of the services offered and the approach strategies of the

CET institutions as well as the educational interests, lifeworlds and resources on the part of the individual.

Keywords: social space orientation; approach strategies; recruiting participants; literacy and basic education; educationally disadvantaged people

1 Einleitung

Im Kontext der Erforschung und Entwicklung passender Ansprachestrategien für sogenannte „bildungsferne Gruppen“ gewinnen sozialraumorientierte Ansätze in der Erwachsenen-/Weiterbildung an Bedeutung (vgl. Mania 2018; Bremer, 2021). Die soziale Selektivität der Weiterbildung wird unter den Begriffen Weiterbildungsschere, Bildungsbenachteiligung oder Bildungsungleichheit problematisiert. Die Gewinnung bisheriger Nichtteilnehmender wird im Weiterbildungsdiskurs oft als Aufgabe des Bildungsmarketings, Bildungsmanagements oder der Bildungsplanung begriffen. Die Konzeption passender Bildungsangebote, Ansprache (neuer) Zielgruppen und die Entwicklung geeigneter Ansprachestrategien gehören zu den Kernaufgaben von Programmplanenden in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Gieseke 2008; Fleige et al. 2018) und bringen spezifische Kompetenzanforderungen mit sich (vgl. Hippel 2019). Insbesondere öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter stehen vor der Herausforderung, „Bildung für alle“ anzubieten und alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen. Damit ist für Weiterbildungseinrichtungen und ihr Personal die Herausforderung verbunden, Programme und Angebote immer wieder zielgruppenbezogen anzupassen und zu optimieren. Der Beitrag nimmt daher die Perspektive der Weiterbildungseinrichtungen in den Blick und beleuchtet Strategien der Ansprache und Gewinnung sogenannter „bildungsferner Gruppen“. Dazu geht er der Frage nach, was sozialraumorientierte Ansätze kennzeichnet und welchen Beitrag diese bei der Gewinnung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ leisten können. Nach der Klärung des Begriffs „Bildungsferne“ werden Ausgangspunkte und Merkmale sozialraumorientierter Ansätze skizziert. Dabei wird insbesondere auf die persönliche Ansprache über Vertrauenspersonen und Brückenmenschen im Sozialraum eingegangen. Zur Veranschaulichung wird auf Beispiele aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zurückgegriffen. Abschließend werden die Herausforderungen bei der Umsetzung sozialraumorientierter Ansätze aufgezeigt.

2 Bildungsferne: Klärung des Begriffs

Wenn man sich mit dem Phänomen der ungleichen Weiterbildungsbeteiligung auseinandersetzt, begegnen einem Begriffe wie Bildungsferne, Bildungsbenachteiligte, Bildungsungewohnte, Bildungsabstinernte, Nichtteilnehmende, Niedrigqualifizierte oder Geringqualifizierte. Diese Begriffe sind mehrdeutig und meist negativ belegt;

zudem werden sie oft unsystematisch verwendet (vgl. Siebert 2004b; Bremer et al. 2015b). Im Grunde ist kaum definiert, wer zu den sogenannten Bildungsfernen zählt, so Erler (vgl. 2010). Gemeint sind in der Regel Personen, die eine geringe Affinität zur Beteiligung an Bildungsangeboten aufweisen. Im Anschluss an Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015b, S. 17) wird im Folgenden jedoch von einer „doppelten Verankerung von Bildungsdistanz“ ausgegangen. Demnach haben nicht nur die Individuen eine „Distanz zu institutionalisierter (Weiter-)Bildung, sondern umgekehrt hat auch die institutionelle Weiterbildung soziale und kulturelle Distanz zu diesen AdressatInnen“ (ebd.). „Bildungsferne“ ist dabei nicht zu reduzieren auf eine subjektive Distanzierung von Bildung und eine defizitäre Perspektive, „sondern lässt sich als Selbstausschluss aus Bildung als Folge struktureller Fremdausschließung sehen“ (Bremer et al. 2015a, S. 107). In den Blick rücken deshalb Veränderungen auf der Seite der Weiterbildungseinrichtungen. Im Hinblick auf die Angebotsgestaltung bzw. Ansprachestrategien werden insbesondere Ansätze der aufsuchenden bzw. sozialraumorientierten Arbeit als geeignete Strategien thematisiert (Bremer et al. 2015b; Mania 2021).

3 Sozialraumorientierte Bildungsarbeit

Konzepte der Sozialraumorientierung in der Erwachsenenbildung stehen in der Tradition der „aufsuchenden Bildungsarbeit“, die als Methode der Erwachsenenbildung die traditionelle „Komm-Struktur“ um eine „Geh-Struktur“ ergänzt (Siebert 2004a, S. 17). Ansätze der Sozialraumorientierung können dementsprechend als Möglichkeit gesehen werden, die „aufsuchende Arbeit“ konkret auszugestalten. Bei der Formulierung von Merkmalen der Sozialraumorientierung wird häufig an Konzepte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit angeknüpft (vgl. Hinte 2009; Kessl et al. 2010; Früchtel et al. 2010). Das „Fachkonzept“ „Sozialraumorientierung“ (Fehren & Hinte 2013) stellt dort in verschiedenen Arbeitsfeldern wie der offenen Jugendarbeit (vgl. Deinet 2005), dem Quartiersmanagement (vgl. Grimm et al. 2004) oder der Gesundheitsförderung (vgl. Bestmann et al. 2008) die konzeptionelle Grundlage dar. Das Konzept steht in der Tradition der Theorie und Praxis der Gemeinwesenarbeit, die in den 1960er- und 1970er-Jahren aus der angelsächsischen Tradition der „communitybezogenen“ Ansätze nach Deutschland übertragen wurde. Zentralpunkt der Gemeinwesenarbeit ist die Überwindung der Fokussierung der Mikroperspektive im Sinne der Individualisierung von Problemlagen durch die Berücksichtigung der Handlungsebene „Community“, die im Anschluss an sozialökologische Ansätze als Mesoebene zwischen der Mikroebene und der Makroperspektive (Gesamtgesellschaft) angesiedelt ist (vgl. Mania 2018, S. 50). Im Anschluss an die Diskussion im Bereich Soziale Arbeit lassen sich folgende Prinzipien sozialraumorientierter Ansätze in der Weiterbildungspraxis benennen (vgl. Mania 2013; 2020):

- a) Bezug auf (sozial-)räumliche Distanzen
- b) Ressourcen- und Lebensweltorientierung

- c) Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten
- d) ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation.

Bezug auf (sozial-)räumliche Distanzen

Für die Teilnahme an Weiterbildung sogenannter „bildungsferner Zielgruppen“ sind (arbeitsbezogene) Gelegenheitsstrukturen und dezentrale Weiterbildungsangebote besonders relevant. Daher sind Angebote in der Nähe des Wohn- bzw. Arbeitsortes oder am Arbeitsplatz förderlich. Zudem ist die Wahl niedrighschwelliger Lernorte relevant. Durch das Einbeziehen von Veranstaltungsorten im Sozialraum, die der anvisierten Zielgruppe bereits bekannt und vertraut sind, können Barrieren zu Weiterbildungsanbietern vermieden und die charakteristisch geringe Mobilität der Zielgruppen berücksichtigt werden.

Ressourcen- und Lebensweltorientierung

Die Lebenswelt- und Ressourcenorientierung rekurriert auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, der auch lebenspraktische Fähigkeiten einbezieht (vgl. Bremer et al. 2015b). Im Anschluss an die phänomenologische Soziologie wird „Lebenswelt“ stark an den Begriff des Alltags gekoppelt und beschreibt „ein Interesse an der Konkretheit menschlichen Lebens, dem praktischen Handeln der Individuen und ihrer Lebensführung“ (Rahn 2010, S.143). Bei der Konzeption von Bildungsangeboten sollen demnach die Alltagsanforderungen, Lebensumstände, Handlungskontexte und Bildungsinteressen der Individuen berücksichtigt werden. So ist es zielführend, bei der Programm- und Angebotsentwicklung stärker kritische Lebensereignisse als mögliche Lernanlässe aufzugreifen. Im Sinne einer „Pädagogik der Übergänge“ (Hof et al. 2014) eignen sich biografische Ereignisse und Statuswechsel im Lebenslauf als Bezugspunkt für die Entwicklung von neuen Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung. Bei der Entwicklung neuer Formate kann an bestehende Lernangebote und Kompetenzen der Lernenden angeknüpft werden. So können beispielsweise Lehrende in bestehenden Angeboten passgenaue Informationen zu möglichen Folgeangeboten vermitteln und damit im Sinne eines Übergangsmangements weitere Bildungsaktivitäten ermöglichen (vgl. Lückner & Mania 2014). Im Hinblick auf mögliche Themen und Inhalte ist an Angebote zu denken, die einen konkreten Nutzen für den Alltag und die Lebenswelt darstellen bzw. auf Austausch und Begegnung abzielen. Dabei gilt es, Assoziationen zu Schule zu vermeiden und durch nutzenorientierte, praxisrelevante und handlungsaktivierende Settings neue und positive Bildungserfahrungen hervorzurufen.

Partizipation der Betroffenen sowie Flexibilität und Offenheit bei der Entwicklung von Lernformaten

Sozialraumorientierung zielt auf die Unterstützung der Eigenständigkeit und Aktivität der Individuen in „möglichst selbstbestimmten Lebenszusammenhängen“ (Hinte & Treeß 2011, S. 58). Es geht dabei um die Gestaltung solcher Rahmenbedingungen

und Arrangements, die eine Mitbestimmung der Adressat*innen ermöglichen. Die Partizipation der Individuen, beispielsweise bei der Konzeption von Lernangeboten, bedarf eines Menschenbilds, das von einem mündigen Subjekt ausgeht. Im Rahmen der Angebotsentwicklung kann an Ansätze partizipativer Angebotsentwicklung angeknüpft werden, in welchen Lernende als „Expert*innen“ für sich selbst gesehen werden. Als „Türöffner“ für neue Zielgruppen eignen sich vor allem kürzere „Schnupperangebote“ mit wenigen Unterrichtsstunden, in welchen das Angebot ausprobiert werden kann, ohne eine Verpflichtung für viele Termine eingehen zu müssen.

Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation

Bei der Entwicklung und Bewerbung neuer Lernangebote wird oft auf die Bedeutung sozialraumbezogener Netzwerke und Aktivierung von sogenannten „Beziehungsarbeiterinnen und -arbeitern“ (Bremer et al. 2015a, S. 111) hingewiesen, die „Vertrauenspersonen“ oder „Brückenmenschen“ genannt werden. Eine Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungseinrichtungen und Organisationen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit ist dabei Erfolg versprechend. So können Kooperationen mit Einrichtungen aus dem Sozialraum wie sozialen Beratungsstellen, Tafeln, Familienzentren, Arbeitsagenturen und Vermittlungszentren, aber auch Schulen, Kitas, Betrieben, Vereinen, Seniorenheimen etc. entstehen. Als *Vertrauenspersonen* können Personen charakterisiert werden, die durch „ihren Beruf oder ihre ehrenamtliche Tätigkeit Zugang zu Zielgruppen haben“ (ebd.). Es handelt sich beispielsweise um Erzieher*innen oder Sozialarbeiter*innen. Hingegen werden als *Brückenmenschen* Personen bezeichnet, die „innerhalb des Milieus, aus denen die Zielgruppen kommen, anerkannt sind und dadurch bedeutsam werden im Hinblick auf das Erkennen, Artikulieren und Umsetzen von Weiterbildungsinteressen“ (ebd.).

4 Ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation

Im Folgenden wird exemplarisch das Prinzip „ortsbezogene Netzwerkaktivitäten und Kooperation“ anhand einer empirischen Studie und von Beispielen aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung näher beleuchtet.

4.1 Studie zur Bedeutung von Netzwerken

Die Bedeutung der sogenannten Beziehungsarbeiter*innen für die Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ wurde in der Studie von Mania (vgl. 2018) empirisch herausgearbeitet. Die Untersuchung basiert auf problemzentrierten, sozialraumorientierten Interviews mit 49 Besucher*innen des sozial benachteiligten Quartiers Soldiner-/Wollankstraße in Berlin-Mitte. Als Ergebnis der Arbeit wurde ein sozialräumliches Modell von Regulativen der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung entwickelt, das sowohl die Bedingungen des Systems (Dimensionen „Sozialstruktur“ und „Organisation“) als auch die Bedingungen der Lebenswelt (Dimensionen „Netzwerk“ und „Individuum“) systematisiert und ausdif-

ferenziert. Für die Betrachtung des Zustandekommens der Weiterbildungsaktivitäten aus sozialräumlicher Perspektive gilt es demnach, Aspekte der Sozialstruktur vor Ort, der (Weiterbildungs-)Organisationen, der sozialen Netzwerke sowie des Individuums als potenzielle Adressat*innen organisierter Weiterbildung in den Blick zu nehmen.

Die sozialraumorientierte Betrachtung von „Netzwerken“ fokussiert die Ressourcen und Gelegenheiten des Sozialraums sowie die Potenziale des sozialen Kapitals, die in den verschiedenen Bereichen der Lebenswelt vorhanden sind. So verbreiten etwa Brückenmenschen wie Familienmitglieder, Personen aus dem Freundeskreis und der Nachbarschaft oder Kolleg*innen, aber auch Vertrauenspersonen wie Kursleiter*innen oder Hausärzt*innen Informationen über Weiterbildungsanbieter und -angebote, tauschen Erfahrungen aus, geben Empfehlungen hinsichtlich passender Angebote, sind beratend tätig oder tragen durch ihre eigene Teilnahme an Weiterbildung dazu bei, dass auch Personen aus ihrem sozialen Umfeld die Distanz zur Weiterbildung abbauen.

Vertrauenspersonen in Sozialräumen, die als Vermittler*innen von Lernangeboten fungieren, zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Vertrauen der „Community“ bzw. der Bewohner*innen genießen sowie in den Sozialräumen bekannt und präsent sind. Mitunter verfügen sie aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds zudem über Fachexpertise, sodass ihrer Meinung eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Bei der Suche nach passenden Bildungsangeboten werden Vertrauenspersonen daher um Rat oder Empfehlung gebeten. Sie bilden eine Art „Anlaufstelle“ und sind eine bevorzugte „Informationsquelle“ oder „Beratungsperson“ (ebd., S. 131). Zudem sprechen Vertrauenspersonen und Brückenmenschen einzelne Individuen konkret an, um sie auf ein bestimmtes Weiterbildungsangebot aufmerksam zu machen und sie zu ermutigen, dieses wahrzunehmen. Dadurch werden Bildungsinteressen geweckt oder bereits vorhandene Bildungsinteressen bestärkt. Typische Antworten der Interviewten auf die Frage nach dem Zugang zu einem Weiterbildungsangebot in diesem Zusammenhang sind folgende Ausdrücke: „Ich wurde darauf aufmerksam gemacht“ oder „Das habe ich empfohlen bekommen“ (ebd., S. 129).

4.2 Beispiele aus der Alphabetisierung und Grundbildung

In der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ist vor dem Hintergrund der Besonderheiten der Zielgruppe und der schwierigen Adressierbarkeit die Bedeutung des unterstützenden Umfelds und von aufsuchenden Ansprachestrategien besonders relevant (vgl. Peters & Tröster 1995; Kastner, 2011). Hier wird i. d. R. nicht von Vertrauenspersonen oder Brückenmenschen gesprochen, sondern vom „mitwissende[n] Umfeld“ (Riekmann et al. 2016) oder allgemein von Multiplikator*innen (vgl. Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2018). In verschiedenen Projekten wie PASSalpha (vgl. Schneider et al. 2008), AlphaKommunal (vgl. Projekt AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Grundbildung & DVV 2015), CurVe II (vgl. Tröster & Bowien-Jansen 2019) wurden Sensibilisierungskonzepte für Multiplikator*innen entwickelt und erprobt. So umfasst das im Projekt CurVe II entwickelte Sensibilisierungskonzept für den Bereich der Finanziellen Grundbildung die Planung, Durchführung und Evalua-

tion einer Fortbildung. Die Fokussierung auf den Inhaltsbereich Finanzielle Grundbildung und damit den Umgang mit Geld als einer Alltagskompetenz ermöglicht es, „neue“ bzw. „andere“ Zielgruppen der Grundbildungsarbeit in den Blick zu nehmen, z. B. Ratsuchende der Schuldnerberatung, Langzeitarbeitslose, Mitarbeitende im Niedriglohnsektor, Geflüchtete oder Familien (vgl. Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018, S. 4). Als geeignete Multiplikator*innen für diese Personengruppen werden neben Fachkräften aus der Sozial- und Schuldnerberatung auch Mitarbeitende der Jobcenter und Arbeitsagenturen sowie der Sparkassen/Banken, Verbraucherzentralen, Familienzentren und Kitas, Personalverantwortliche, Betriebsräte sowie Kursleitende und Programmplanende in Weiterbildungseinrichtungen adressiert (vgl. Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2018). Bei der Sensibilisierung dieser Personengruppen geht es darum, sie zu befähigen, den Lebens- und Alltagskontext der Ratsuchenden, Klient*innen oder Lernenden ganzheitlich zu erfassen, um den Bedarf an Finanzieller Grundbildung zu erkennen, sensibel anzusprechen und im Dialog geeignete Lösungsmöglichkeiten zu finden (vgl. Tröster, Mania & Bowien-Jansen 2018, S. 4). Ein weiteres Ziel des Sensibilisierungskonzepts ist die Entstehung von Kooperationen und Netzwerken sowohl innerhalb als auch zwischen den beiden Disziplinen der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Sozialen Arbeit (vgl. Tröster et al. 2020).

Auf der Grundlage der durchgeführten Sensibilisierungsworkshops mit insgesamt 166 Multiplikator*innen konnten – trotz der bisher kaum vorhandenen spezifischen (Bildungs-)Angebote – bereits zeitnah potenzielle Lernende weitervermittelt werden, und zwar an Weiterbildungseinrichtungen, Schuldnerberatungen und Verbraucherberatungen. Insgesamt 34% der Teilnehmenden an der zweiten Erhebungswelle (N = 82), die wenige Monate nach Beendigung der Workshops stattfand, bestätigen die Aussage: „Ich habe meine Klienten mit Bedarf an Finanzieller Grundbildung erfolgreich weitervermittelt“ (Tröster, Bowien-Jansen & Mania 2018, S. 38).

5 Ausblick

Sozialraumorientierte Ansätze sind Erfolg versprechend, niedrigschwellige Zugänge zu bisher wenig oder kaum erreichten Adressat*innengruppen zu ermöglichen. Die Umsetzung sozialraumorientierter Bildungsarbeit erfordert seitens der Träger und Einrichtungen und aller in der Weiterbildung tätigen Personengruppen wie Leitungskräften, Programmplanenden, Lehrenden, Weiterbildungsberatenden sowie Multiplikator*innen vielfältige Ressourcen. Die Aufgaben liegen oft quer zu gewohnten Routinen und Arbeitsabläufen und sind zeitintensiver als die gewohnte pädagogische Praxis (vgl. Bremer et al. 2015a). Die Erreichung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ erfordert seitens des Weiterbildungspersonals eine grundsätzliche Reflexion der eigenen Einstellungen, Bildungsideale und Zielgruppenvorstellungen und stellt eine Weiterbildungsorganisation vor umfangreiche Herausforderungen im Hinblick auf die Anpassung bzw. Ergänzung der Ansprachestrategien, Entwicklung neuer Bildungsformate sowie Vernetzung und Kooperation vor Ort.

Eine sozialräumliche Perspektive gilt allerdings nicht nur für die Weiterbildungspraxis als fruchtbar, sondern erweist sich auch im Rahmen der Weiterbildungsforschung als Chance, neue theoretische und methodische Zugänge zu erschließen (vgl. Bernhard et al. 2015).

Literatur

- Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S. & Stang, R. (Hrsg.) (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv.
- Bestmann, S., Häsel, S. & Mann, R. (2008). Jugendaktion GUT DRAUF: Verbindung von Sozialraumorientierung mit der Gesundheitsförderung Jugendlicher. *Sozial extra*, 32(3/4), 14–19.
- Bremer, H. (2021). Milieusensible Weiterbildung. *Education Permanente*, 55(1), 21–31. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/milieusensible-weiterbildung>
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015a). Sozialraumorientierung und „Bildungsferne“. Aufsuchende Bildungsarbeit und -beratung in der Weiterbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 105–116). Bielefeld: wbv.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, D. (2015b). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“: Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit: Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte* (2., völlig überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Erl, I. (2010). Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 4(10), 10/02–10. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>
- Fehren, O. & Hinte, W. (2013). *Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm?* Freiburg: Lambertus.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Früchtel, F., Cypryan, G. & Budde, W. (2010). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit: Textbook: theoretische Grundlagen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Grimm, G., Hinte, W. & Litges, G. (2004). *Quartiermanagement: Eine kommunale Strategie für benachteiligte Wohngebiete*. Berlin: Edition Sigma.
- Hinte, W. (2009). Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(1), 20–33. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/einrichtungen/issab/eigensinn_und_lebensraum.pdf

- Hinte, W. & Treeß, H. (2011). *Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Basistexte Erziehungshilfen* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hippel, A. v. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 111–121.
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.) (2014). *Übergangs- und Bewältigungsforschung. Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kastner, M. (2011). *Vitale Teilhabe: Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung*. Wien: Löcker.
- Kessl, F., Reutlinger, C. & Deinet, U. (Hrsg.) (2010). *Sozialraum: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Lücker, L. & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(2), 71–83.
- Mania, E. (2013). Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 25(1), S. 50 ff.
- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>
- Mania, E. (2020). Potenziale der Sozialraumorientierung für die Volkshochschulen. *Volkshochschulen in Berlin (Online-Journal)* (1), 33–37. https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/05/00a_Gesamtausgabe_2020.pdf
- Mania, E. (2021). Weiterbildungsbeteiligung und Sozialraumorientierung: Potenziale eines mehrdimensionalen Blicks. *Education Permanente*, 55(1), 32–39. <https://www.ep-web.ch/de/artikel/weiterbildungsbeteiligung-und-sozialraumorientierung-potenziale-eines-mehrdimensionalen-blicks>
- Peters, M. & Tröster, M. (1995). Alphabetisierung und Öffentlichkeitsarbeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 45(2), 135–142.
- Projekt AlphaKommunal – Kommunale Strategie für Grundbildung & DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2015). *Kommunale Grundbildungsplanung. Strategieentwicklung und Praxisbeispiele*. Bonn: o. V.
- Rahn, P. (2010). Lebenswelt. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die soziale Arbeit* (S. 141–148). Wiesbaden: VS.
- Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen: Ergebnisse aus der Umfeldstudie*. Münster/New York: Waxmann.
- Schneider, J., Eulenberger, J., Gintzel, U., Hannich, K., Jensen, P. & Stange, D. (2008). Das Projekt PASS alpha – Grundlinien von Forschungsarbeit und Praxisentwicklung. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit: Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 180–183). Münster u. a.: Waxmann.

- Siebert, H. (2004a). *Methoden der Bildungsarbeit*. Bielefeld: wbv.
- Siebert, H. (2004b). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 27(3), 9–14.
- Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2019). *Sensibel für Finanzielle Grundbildung: Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/43/0060w>
- Tröster, M., Bowien-Jansen, B. & Mania, E. (2018). Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. *Alfa-Forum*, 33(93), 35–39.
- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 11(34), 08/2–10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-157334>
- Tröster, M., Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2020, April). Finanzielle Grundbildung: eine gemeinsame Aufgabe von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. *Überschuldungsradar* (18). https://www.iff-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/04/Überschuldungsradar18_April_Tröster-et-al.pdf

Autorin

Dr. Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Bonn. Kontakt: mania@die-bonn.de

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.



Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung

JANA ARBEITER, MICHAEL SCHEMMANN

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Besonderungen im mikrodidaktischen Planungsprozess für Angebote der arbeitsorientierten Grundbildung heraus und schließt somit an die Debatte der Didaktik in der Erwachsenenbildung an. Die Spezifik des Feldes der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) besteht u. a. in der vulnerablen Zielgruppe der gering Literalisierten. In Anlehnung an Stanik (vgl. 2016), der ein Modell für den mikrodidaktischen Planungsprozess für die Erwachsenenbildung vorlegt, werden zentrale Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im mikrodidaktischen Planungsprozess für das Feld der AoG dargestellt. Als empirische Grundlage dienen mehrperspektivische Expert*innen- und Fokusgruppeninterviews, die mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) ausgewertet wurden.

Stichwörter: Didaktik; mikrodidaktische Planung; arbeitsorientierte Grundbildung; gering Literalisierte; vulnerable Zielgruppe

Abstract

The article highlights the special features of the micro-didactic planning process for offers of work-oriented basic education and thus connects to the debate on didactics in adult education. The specificity of the field of work-oriented basic education (AoG) consists, among other things, in the vulnerable target group of the low-literate. Following Stanik (cf. 2016), who presents a model for the micro-didactic planning process for adult education, central decision fields and influencing factors in the micro-didactic planning process for the field of AoG are presented. Multi-perspective expert and focus group interviews, which were evaluated by means of structuring content analysis (cf. Mayring 2010), serve as the empirical basis.

Keywords: didactics; micro-didactic planning; work-oriented basic education; low-literacy; vulnerable target group

1 Einleitung

Spätestens seit dem Erscheinen der ersten LEO-Studie im Jahre 2010 genießt die Gruppe der Menschen mit geringer Literalität sowohl bildungspolitisch als auch in der Weiterbildungsforschung hohe Aufmerksamkeit. Diese besondere Aufmerksamkeit kommt nicht zuletzt in der von 2016 bis 2026 vom BMBF ausgerufenen AlphaDe-kade zum Ausdruck, in deren Rahmen eine Vielzahl von Praxis- und Forschungsprojekten gefördert wird.

Die LEO-Studie aus dem Jahre 2018 zeigt auf, dass 6,2 Millionen (12,1%) der Menschen zwischen 18 und 64 Jahren in Deutschland zur Gruppe der gering Literalisierten zu zählen sind. Versucht man die Gruppe näher zu kennzeichnen, so fällt u. a. auf, dass Menschen mit geringer Literalität grundsätzlich in die Arbeitswelt eingebunden sind. Immerhin 62,3% der gering literalisierten Erwachsenen gaben an, erwerbstätig zu sein. Zugleich ist die Gruppe häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als höher literalisierte Gruppen. Im Jahre 2018 waren 12,9% der gering literalisierten Erwachsenen arbeitslos (vgl. Buddeberg & Stammer 2021, S. 197). Hinzu kommt, dass der Anteil der gering literalisierten Beschäftigten in jenen Branchen besonders hoch ist, die als krisenanfällig gelten. So liegt der Anteil von gering literalisierten Arbeitnehmenden im Gastgewerbe etwa bei 25,8%, im Wirtschaftszweig Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen (Zeitarbeit, Gebäudebetreuung, Wach- und Sicherheitsdienste etc.) bei 18,1%, im verarbeitenden Gewerbe bei 15,7%, im Baugewerbe bei 15,4% sowie in der Branche Verkehr und Lagerei bei 13,2% (vgl. ebd., S. 199).

Insofern kommen Buddeberg, Stammer und Grotluschen zu dem Schluss, dass gering literalisierte Erwachsene eine vulnerable Gruppe insofern darstellen, als sie zwar formal nicht von Teilhabe (in diesem Fall am Wirtschafts- und Arbeitsleben) ausgeschlossen sind, jedoch das Risiko des Ausschlusses überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Buddeberg et al. 2021).

Mit Blick auf die Teilnahme an Weiterbildung lässt sich festhalten, dass bei den gering literalisierten Beschäftigten eine ähnlich hohe Teilnahmebereitschaft an berufsbezogener Weiterbildung erkennbar ist wie bei allen Beschäftigten: „Von allen Beschäftigten würden 66,5% einer Empfehlung von ihren Vorgesetzten zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten nachkommen. Unter gering literalisierten Beschäftigten ist der Anteil mit 59,7% nur geringfügig niedriger“ (Buddeberg & Stammer 2021, S. 202). Allerdings haben lediglich 31,2% der gering literalisierten Beschäftigten im Unterschied zu 55,4% bei den höher literalisierten Beschäftigten in den zwölf Monaten vor der Erhebung an einem Weiterbildungsangebot teilgenommen (vgl. ebd., S. 203).

Vor diesem Hintergrund erscheint es folgerichtig, dass sich bildungspolitische Aktivitäten ebenso wie Forschungsaktivitäten im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) intensiviert haben. Im Anschluss an Schwarz (vgl. 2021) verstehen wir AoG als komplexe Bildungsdienstleistung im Sinne einer „aufsuchenden Strategie, (um) Bildungsmöglichkeiten in Alltags- und Lebensräumen zu schaffen“ (ebd., S. 21).

Nicht zuletzt unterstützt durch den BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012–2015; vgl. Kowalczyk et al. 2016) sowie der derzeit laufenden AlphaDekade (vgl. BMBF & Kultusministerkonferenz 2016) ist der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn der letzten Jahre erheblich und bezieht sich u. a. auf Konzepte, Programme und Programmentwicklung, Institutionalisierung, Beratung und Schulung von Akteur*innen der Arbeitswelt sowie Professionalisierung der Lehrenden (vgl. Koller et al. 2020; Lernende Region – Netzwerk Köln 2021). Bisher wurden im Kontext der Professionalisierung der Lehrenden, wenn auch sporadisch, mikrodidaktische Fragen aufgegriffen. Zumeist geschah dies in eher programmatischer Weise, um etwa Planungsprozesse zu beschreiben und zu reflektieren (vgl. Klein 2020; <https://www.toolbox-aog.de>). Für den Bereich der mikrodidaktischen Planung stehen empirische Erkenntnisse über die „Prozessorganisation“ bislang aus (vgl. Lernende Region – Netzwerk Köln & Universität zu Köln 2020).

Wir rücken in diesem Beitrag ebendiese mikrodidaktischen Planungsprozesse in den Vordergrund und gehen der Frage nach, inwiefern sich bei mikrodidaktischen Planungsprozessen in der AoG und damit für die vulnerable Zielgruppe der gering Literalisierten Besonderungen im Vergleich zu allgemeinen Planungsprozessen in der Erwachsenenbildung ergeben. Zur Bearbeitung der Fragestellung gehen wir wie folgt vor: Zunächst stellen wir den theoretischen Rahmen in Anschluss an Arbeiten von Tim Stanik (vgl. 2016; 2019) vor. Daran schließen sich Ausführungen zum methodischen Vorgehen und die Darstellung ausgewählter Befunde an. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.¹

2 Theoretische Überlegungen zur Mikrodidaktik

Die Didaktik in der Erwachsenenbildung versteht sich als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen in pädagogischen Handlungsfeldern, vornehmlich in institutionalisierten und professionalisierten Bereichen“ (Zierer 2012), die „Fragen auf der Ziel-, Inhalts- und Prozess- und Handlungsebene“ behandelt (ebd., S. 14). Während die Makro Perspektive eher die koordinativen Aufgaben im Planungsprozess fokussiert, wird in der mikro- und mesodidaktischen Perspektive die konzeptionelle Planung eines Angebots in den Blick genommen (vgl. Reich-Claassen & Hippel 2011). Ein Blick in vorhandene Theorien zeigt, dass zahlreiche Arbeiten vorliegen, die makrodidaktische Planungsprozesse fokussieren (vgl. beispielsweise Dollhausen 2008; Hippel 2011). Indes liegen über die mikrodidaktische Planung präskriptive Beschreibungen und Empfehlungen vor (vgl. Stanik 2016, S. 318). Zu verweisen ist zum einen auf das theoretisch begründete und auf die Praxis ausgerichtete Strukturmodell der Angebotsentwicklung von Schlutz (vgl. 2006), der sechs Entscheidungskategorien (Verwendungssitua-

1 Die hier vorgestellte Studie steht im Zusammenhang mit der Verlängerung des Projekts ABAG² von August 2020 bis August 2021. Hier steht die Entwicklung eines Leitfadens für den mikrodidaktischen Planungsprozess in der AoG im Fokus. Finanziert wird das Projekt mit dem Förderkennzeichen W142400B vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade.

tion, Zielgruppe, Lernziel, Inhalte, Organisationsform, Methoden/Medien) für die didaktische Planung von Lehr-Lern-Veranstaltungen in der Weiterbildung identifiziert, die jeweils zueinander in Passung gebracht werden müssen (vgl. ebd., S. 78 ff.). Zum anderen entwickelt Stanik (vgl. 2016) aus einer Synopse von empirischen Befunden über mikrodidaktische Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung ein Modell (vgl. Abb. 1), das mikrodidaktische Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren differenziert darstellt.

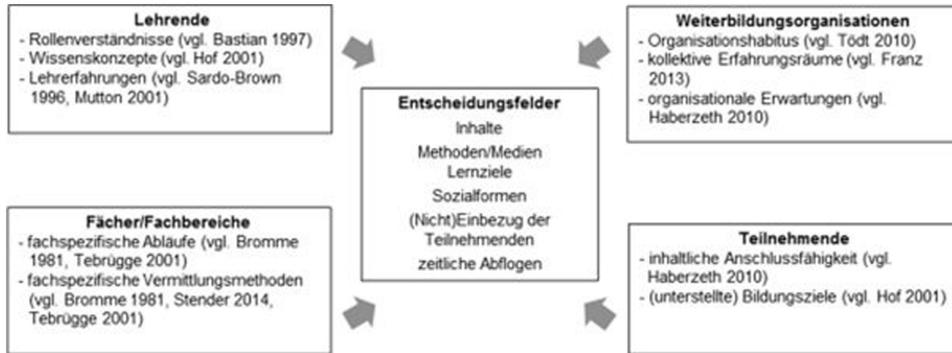


Abbildung 1: Mikrodidaktische Planungsprozesse in der Erwachsenenbildung

Stanik fasst mikrodidaktische Planungen als „kognitive, materiale und soziale Prozesse, in denen implizites Erfahrungswissen, deklaratives Professionswissen und wahrscheinlich auch (biografisch geprägte) Auffassungen über fachliche Inhalte, subjektive Rollenverständnisse, Wissenskonzepte als Lehrende, stereotype Konstruktionen der Teilnehmenden sowie Einflüsse der Weiterbildungsorganisationen eine Rolle spielen“ (ebd., S. 326). Mikrodidaktische Planungen werden dabei verstanden als „komplexe Entscheidungsprozesse, die Einfluss auf das Lehr- und Lernverhalten nehmen“ (ebd., S. 317) und gelten als „Bindeglied zwischen Selbst- und Aufgabenverständnis und professionellem Handeln“ (ebd., S. 318). Sie umfassen alle Maßnahmen zur vorausgehenden Strukturierung von organisierten Lehr-Lern-Situationen und werden auf drei Planungsebenen relevant (vgl. ebd., S. 319). Innerhalb der *sozialen Prozessebene* werden mit den am Prozess beteiligten Akteur*innen Entscheidungen zu Aufträgen, Inhalten, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen sowie der Zielgruppe ausgehandelt und konkretisiert (vgl. Stanik 2019, S. 199). Auf der *kognitiven Strategieebene* werden „die konkreten Lerninhalte und die Vermittlungsmethoden geplant und zueinander in Beziehung gesetzt“ (ebd.), wobei die methodischen Entscheidungen dezidiert erläutert werden können. Die *materiale Planungsebene* beinhaltet die schriftliche Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie das schriftliche Fixieren von Planungsentwürfen, Verträgen etc. (vgl. ebd.). Stanik (vgl. 2016, S. 320) verweist insgesamt auf die Bedeutung gesellschaftlicher und organisationaler Kontexte für mikrodidaktische Planungsprozesse, da auch organisationale Zielvorgaben strukturierend auf die Planungen einwirken.

Auch empirisch liefert Stanik (vgl. 2019) Erkenntnisse für die mikrodidaktische Planung für die berufliche Weiterbildung, indem er didaktische Entscheidungen und deren Verknüpfungen von Trainer*innen untersucht. Es zeigen sich drei Phänomene für die berufliche Weiterbildung: die Klärung des Trainingsauftrages, die Auswahl bzw. Planung der Trainingsinhalte und die Planung der Vermittlungsmethoden. Besonders in der beruflichen Weiterbildung ist die mikrodidaktische Planung von Erwartungen der auftraggebenden Betriebe geprägt. Die Auswahl der Inhalte knüpft an die bereits gefällten makrodidaktischen Weiterbildungsentscheidungen bzw. Erwartungen der Betriebe an und erfolgt durch die Trainer*innen. Bei der Planung von Vermittlungsmethoden wird auf eigene Lehrprinzipien und auf den bereits bestehenden Methodenpool zurückgegriffen. Gleichmaßen steht die Teilnehmendenorientierung im Fokus (vgl. ebd., S. 117 ff.).

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen eines mehrperspektivischen qualitativen Erhebungsdesigns wurden leitfadengestützte Expert*inneninterviews ($n = 6$) und Fokusgruppeninterviews ($n = 2$) zu der Vorgehensweise bei der Planung und deren Gelingensbedingungen durchgeführt. Um die verschiedenen Expertisen zum mikrodidaktischen Planungsprozess in der AoG und die Vielfältigkeit der beteiligten Akteur*innen abzudecken, liegt ein mehrperspektivisches Untersuchungssample vor. Insgesamt wurden 16 Expert*innen auf den Ebenen der Bildungsmanager*innen (BM, $n = 3$), der Konzeptentwickler*innen (KE, $n = 5$) und der Lehrenden (L, $n = 8$) befragt. Die Expert*innen verfügen „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und Entscheidungsprozesse“ (Meuser & Nagel 1991, S. 443). Fokusgruppeninterviews bieten den zusätzlichen Mehrwert, „Sichtweisen, Einstellungen, Geschichten und Selbstrepräsentationen in einem gegebenen kulturellen und kollektiven Kontext zu erheben“ (Mäder 2013, S. 24). Eine Kombination der Erhebungsmethoden diene zur umfassenderen Erfassung der verschiedenen Sichtweisen.

Zur Auswertung der Interviews wurde die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) angewendet. In Anlehnung an Staniks (vgl. 2016; 2019) Modell der Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren diene ein theoriegeleitetes Kategoriensystem zur Auswertung des Datenmaterials. Die Intercoder-Reliabilität (vgl. Krippendorff 2004) liegt bei einem guten Cohens-Kappa-Wert von 0,78.

4 Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess der AoG

In Anlehnung an Stanik (vgl. 2016; 2019) wurde auf der Grundlage der Ergebnisse ein Modell (vgl. Abb. 2) entwickelt, das die Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess von Angeboten der AoG strukturiert und somit die Besonderungen

für die vulnerable Zielgruppe der gering Literalisierten verdeutlicht. Die zentralen Entscheidungsfelder sind die Organisation der *Rahmenbedingungen*, die Auswahl und Entwicklung der *Inhalte* und des *Materials* sowie die Orientierung an *methodischen Leitlinien*. Im Planungsprozess sind das *Bildungsmanagement* und die *Weiterbildungsorganisationen* sowie die *Betriebe* als auch die *Lehrenden* und *Teilnehmenden* mit ihren jeweiligen Funktionen als zentrale Einflussfaktoren zu benennen.

Stellt man einen Vergleich zu dem Modell von Stanik für die Erwachsenenbildung (vgl. Abb. 1) an, fallen folgende Differenzen auf. Das Entscheidungsfeld der *Rahmenbedingungen* nimmt im Planungsprozess der AoG einen zentralen Stellenwert ein. Eine weitere Spezifik besteht darin, dass die Auswahl der Methoden auf der Grundlage von Leitlinien geschieht. Sodann sind das Bildungsmanagement und die Betriebe als bedeutende Einflussfaktoren hinzuzuziehen.



Abbildung 2: Entscheidungsfelder und Einflussfaktoren im Planungsprozess von Angeboten der AoG

Im Folgenden werden die Entscheidungsfelder (4.1) differenziert beschrieben, um die Besonderungen für das Feld der AoG deutlich zu machen. Sodann wird auf die Spezifika der Einflussfaktoren (4.2) eingegangen.

4.1 Entscheidungsfelder

Zentral für die *Rahmenbedingungen* ist die finanzielle Förderung der Angebote, die zumeist vom BMBF oder ESF übernommen oder aus weiteren landesinternen Mitteln

geleistet wird (vgl. auch Koller et al. 2021). Die Art der *Finanzierung* bestimmt des Weiteren den *zeitlichen Umfang* (Anzahl der Unterrichtseinheiten) der Angebote. Wenn Angebote über den finanzierten Umfang hinausgehen, werden sie zumeist von den Betrieben selbst getragen (BM_2 Abs. 38 ff.). Eine weitere zentrale Rahmenbedingung ist die Auswahl des *Zeitpunktes*, zu dem das Angebot stattfindet, der sich an den Bedarfen der Beschäftigten und Betriebe ausrichtet: „Wenn die reguläre Arbeitszeiten haben, dann kommen wir nach der regulären Arbeitszeit, bei Schichtdienst, kommen wir nach der Frühschicht oder vor der Spätschicht.“ (BM_2 Abs. 22) Da der Betrieb als Lernort dient, ist zudem die *Lernorganisation* vor Ort relevant. Außerdem wird über *Verantwortlichkeiten und Ansprechpartner*innen* für die Planung und Durchführung entschieden.

Das Entscheidungsfeld der *Inhalte* ist geprägt von der Aushandlung der *betriebs-internen Bedarfe* zum einen und der *Bedürfnisse der Beschäftigten* zum anderen. Die Aushandlung der Inhalte findet auf zwei Ebenen statt. Die Ansprache und Gewinnung der Betriebe vom Bildungsmanagement legen zunächst den groben Rahmen fest. Ferner entwickeln die Lehrenden im eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen konkrete Inhalte, die sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausrichten, die zu Beginn des Lernangebots „noch gar nicht voll umfänglich feststehen“ (L_5 Abs. 2). Hier „hat nicht nur das Unternehmen ein Recht, Ziele zu formulieren, sondern auch die Beschäftigten“ (BM_3 Abs. 48). Die Aushandlung der Inhalte unterstreicht die Bedeutung der sozialen Prozessebene, denn hierfür „braucht es diese unterschiedlichen Expertisen und die holst du dir aber nicht nacheinander ab, sondern versuchst die in dieser Planung zusammen an einen Tisch zu kriegen und eben auch gemeinsam zu arbeiten“ (KE_4 Abs. 28). Insgesamt kann von mehrfachem Zielgruppenbezug der Angebote gesprochen werden, wobei die Passung zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden zentral sein sollte. Denn „auch wenn wir im Unternehmen sind und in den verschiedensten Ebenen auch Unterstützung bekommen, heißt es noch lange nicht, dass die Teilnehmenden auch in unsere Kurse kommen“ (BM_2 Abs. 2).

Das *Material* stellt für das Feld der AoG ein weiteres Entscheidungsfeld dar. Es liegen zahlreiche Lehr-Lern-Materialien (beispielsweise Ina Pflege 2 Toolbox) vor, die in „iterativen Praxis-Theorie-Schleifen“ (KE_4 Abs. 12) zwischen den Lehrenden, der Wissenschaft, Weiterbildungsorganisationen und Betrieben entwickelt wurden. In der Entwicklung dieser Materialien ist eine „Orientierung am Wissenschaftsprinzip, Persönlichkeitsprinzip und Situationsprinzip“ (KE_7 Abs. 42) zentral. Jedoch ist nicht nur die Entwicklung von Materialien als zentrales Entscheidungsfeld zu kennzeichnen, sondern auch die (Vor-)Auswahl der Materialien stellt einen bedeutenden Schritt in der Planung dar. Diese tätigen zumeist Akteur*innen des Bildungsmanagements, um die Lehrenden zu entlasten. Zudem besteht die Anforderung mit „authentischen Materialien, mit echten Arbeitssituationen“ (BM_3 Abs. 48) zu arbeiten, wobei sich „nicht mal branchenspezifisch vorgefertigte[r] Materialien“ (BM_2 Abs. 32) bedient werden kann. Zentral ist vielmehr, betriebsinternes Material zu beschaffen und dies didaktisch so zu reduzieren, dass die betriebsinternen Bedarfe sowie die Bedürfnisse der Beschäftigten gedeckt werden können: „Dann gibt’s firmenintern ganz viel Mate-

rial, das aber nie dahingehend aufbereitet wurde. Dass eben da Menschen sind, die das nicht verstehen können inhaltlich, weil sie es nicht lesen können und weil sie es auch sprachlich nicht packen, und dann nehmen wir das und arbeiten das so in einfache, verständliche Sprache um, und dann trainieren wir diese Dinge mit denen“ (BM_2 Abs. 32).

Das Entscheidungsfeld der Methoden ist in der AoG dadurch gekennzeichnet, dass weniger spezifische Methoden (ausgenommen Szenario-Ansatz und situativer Lernansatz) benannt werden. Vielmehr stehen *methodische Leitlinien* (vgl. Abb. 3) im Vordergrund, die eine Orientierung für die Auswahl der Methoden liefern: „Bei uns geht’s um Beziehungslernen, bei uns geht’s darum, dass unsere Dozenten Vertrauen aufbauen und das hinkriegen, dass die Teilnehmer sich öffnen. [...] Und bei uns liegt dieses Beziehungslernen voll im Vordergrund, und das, was er nachher verstehen muss, ihm verständlich zu machen, ist eigentlich dann leicht“ (BM_2 Abs. 42). Abbildung 3 zeigt auf, welche methodischen Leitlinien in den Interviews benannt wurden.



Abbildung 3: Methodische Leitlinien

Insgesamt liegt die methodische Feinplanung in der Hauptverantwortung der Lehrenden und wird als „klassisches Handwerkszeug eines Erwachsenenbildners“ (KE_4 Abs. 10) beschrieben. Die kognitive Planungsebene wird als „strukturelles Element ins Training implementiert“ (BM_3 Abs. 43), um situativ thematisierte Arbeitssituationen sowie aufkommende Herausforderungen im Arbeitsalltag aufgreifen zu können. Flexibilität (vgl. Koller & Radtke 2020) ist dabei maßgeblich: „Dann muss man auch ein gutes Stück improvisieren und aus dem Unterrichtsgeschehen heraus erarbeiten, wo kann ich sie abholen, wie kann ich was vermitteln“ (L_6 Abs. 35).

4.2 Einflussfaktoren

Die verschiedenen *Einflussfaktoren* wirken in ihren jeweiligen Funktionen auf den Planungsprozess ein. Die *Betriebe* sind insofern zentral, als ohne ihre Zustimmung und bereitgestellten Ressourcen ein Angebot nicht zustande kommen würde. Zum einen liefern sie betriebsinterne Materialien und zum anderen ermöglichen sie den niedrigschwelligen Zugang zu den Teilnehmenden. Entscheidend im Planungsprozess ist,

„auf welche Weiterbildungskultur im Unternehmen man trifft“ (BM_3 Abs. 14). Für das Gelingen des Planungsprozesses ist zudem das *Bildungsmanagement* zentral, das die Rahmenbedingungen verantwortet und die Kernfunktion der Prozessbegleitung übernimmt: „zu gucken, dass das alles gut zusammenpasst, dass das harmoniert, dass Informationen auch fließen und der Transfer gesichert wird“ (BM_3 Abs. 48). *Weiterbildungsorganisationen* sind als Kooperationspartnerinnen wesentlich, da sie „dann praktisch die Dozent*in einstellen“ (BM_2 Abs. 60). Zudem verfügen Mitarbeitende von Weiterbildungsorganisationen durch ihren Erfahrungswert über Expertise in der Materialentwicklung und sind somit entscheidend für deren passgenaue Selektion (KE_7_Abs. 14). *Lehrende* agieren im Planungsprozess in einem Spannungsgefüge, das von vielerlei Erwartungen geprägt ist (Teilnehmende, Betriebe, Weiterbildungsorganisation). Hier stehen die Lehrenden vor der Herausforderung, dass die (zeitlichen) Rahmenbedingungen die Möglichkeiten begrenzen, auf die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen allumfassend einzugehen: „Das Angebot wird nicht funktionieren, weil die Rahmenbedingung nicht passen.“ (L_8 Abs. 12) Lehrende prägen den Planungsprozess zudem durch ihre eigene Bildungs- und Berufsbiografie. *Teilnehmende* nehmen mit ihren Bedürfnissen (indirekten) Einfluss auf das eigentliche Lehr-Lern-Geschehen, indem diese von den Lehrenden aufgegriffen und umgesetzt werden. Zentrales Ziel (aus Sicht der Lehrenden) besteht darin, dass auch die Teilnehmenden „tatsächlich gern an dem Unterrichtsangebot teilnehmen und bleiben und kommen und mit mir gemeinsam auch etwas entwickeln, also ich habe das immer in Kooperation mit ihnen eigentlich gemacht“ (L_5 Abs. 18). Aus Sicht der Lehrenden erfüllen Angebote der AoG somit nicht nur das Ziel des Kompetenzerwerbs, sondern es geht vielmehr um Teilhabe und Mitgestaltung an betrieblichen (Demokratie-)Prozessen für die Teilnehmenden (vgl. auch Frey 2021, S. 25).

5 Fazit

Der Beitrag zielt auf die Darstellung der Besonderungen im Planungsprozess von Angeboten der AoG und somit der vulnerablen Zielgruppe der gering Literalisierten ab. Hierfür wurde ein mehrperspektivisches methodisches Design gewählt, auf dessen Grundlage ein Modell für den mikrodidaktischen Planungsprozess von Angeboten der AoG erarbeitet wurde. Die Besonderheiten des Feldes zeigen sich vor allem darin, dass die Organisation der Rahmenbedingungen als zentraler Planungsschritt gilt, wobei die Passung zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden im Vordergrund steht. Zu betonen ist hier, dass die Bedürfnisse der Teilnehmenden in weiteren Arbeiten aus ihrer Perspektive zu erfragen sein sollten. Ferner sind das Bildungsmanagement als Prozessbegleitung und die Betriebe für den niedrigschwelligen Zugang zu den Teilnehmenden im Planungsprozess wesentlich. Insgesamt wird eine Kluft zwischen den finanziell bedingten Möglichkeiten und dem hohen Anspruch aufgrund des mehrfachen Zielgruppenbezugs (Betriebe und Teilnehmende) deutlich. Die soziale Prozessebene ist vom Aushandeln verschiedener Interessen und Einflussfaktoren geprägt.

Hieran anschließen könnte eine Diskussion über Parallelen zu weiteren didaktischen Handlungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. für berufliche Weiterbildung Käßpflinger 2016; für wissenschaftliche Weiterbildung Schemmann & Seitter 2014). Für das spezifische Feld der AoG bleiben Fragen von Begründungsstrukturen und der Legitimation von Entscheidungen offen.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Berlin: BIBB. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Buddeberg, K. & Stammer, C. (2021). Geringe Literalität und Arbeit. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 195–210). Bielefeld: wbv Publikation.
- Buddeberg, K., Stammer, C. & Grotlüschen, A. (2021). Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 25–32). Bielefeld: wbv Publikation.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv.
- Frey, A. (2021). Arbeitswelt und darüber hinaus: das Projekt „BasisKomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 21–36). Bielefeld: wbv Publikation.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–57. <https://doi.org/10.3278/REP1101W045>.
- Käßpflinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.
- Klein, R. (2020, Januar). ProfiTRAIN. Handbuch für das Selbststudium. Kompetent für Arbeitsorientierte Grundbildung. Dortmund. http://www.profi-train.de/images/Selbstlernhandbuch_final_OER.pdf
- Koller, J., Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021). „Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld“ – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2>

- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (Hrsg.) (2020): *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Koller, J. & Radtke, C. (2020). Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung – eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 115–170). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kowalczyk, K., Neureiter, M., Pabst, A. & Zeuner, C. (2016). *Evaluation des BMBF-Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“*. Abschlussbericht. Berlin: BMBF. https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwachsener_mit-Anhang.pdf
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. & Universität zu Köln (Hrsg.) (2020, 4. August). *Arbeitsorientierte Grundbildung in Deutschland – Überblick und Perspektiventwicklung* [Thesenpapier]. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/aog-ueberblick-und-perspektiventwicklung.pdf>
- Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode – Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 23–52.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/2402/ssoar-1991-meuser_et_al-expertinneninterviews_-_vielfach_erprobt.pdf
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippel, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003–1016). Wiesbaden: VS.
- Schemmann, M. & Seitter, W. (2014). Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultate eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In H. Pätzold, H. v. Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.–21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Marburg* (S. 154–169). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Schwarz, S. (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 17–24). Bielefeld: wbv Publikation.
- Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(3), 317–330. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0076-7>
- Stanik, T. (2019). Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 109–124). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Zierer, K. (2012). *Studien zur Allgemeinen Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Autorin und Autor

Jana Arbeiter, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln.

Michael Schemmann, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 12th August 2021.



Spielend lernen: Monetto – das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung¹

ESTHER WINTHERR, JESSICA PAESSENS, MONIKA TRÖSTER, BEATE BOWIEN-JANSEN

Zusammenfassung

Wie lassen sich Bildungsinnovationen in der Alphabetisierung/Grundbildung implementieren? Welche Form von innovativen Lehr-Lern-Konzepten sind geeignet? – Der Beitrag stellt exemplarisch für sich verändernde Lehr-Lern-Prozesse in der Grundbildung ein Lernspiel vor. Das Lernspiel orientiert sich an der gesellschaftsrelevanten Fragestellung, wie sich gering literalisierte Erwachsene für Weiterbildung gewinnen lassen und wie Kompetenzaufbau angeregt werden kann. Mit einem spielerischen Zugang zu Lerninhalten lassen sich eine hohe Teilnehmendenbindung sowie günstige Lernprognosen realisieren. Im vorgestellten Lernspiel „Monetto: Das Spiel rund ums Geld“ werden über Alltagssituationen im Umgang mit Geld Lerngelegenheiten theoriegeleitet und unter Rückgriff auf ein validiertes Kompetenzmodell für den Grundbildungsbereich angeboten.

Stichwörter: Lernspiel; Finanzielle Grundbildung; anchored instruction; spielbasiertes Lernen

Abstract

How can educational innovations be implemented in literacy/basic education? Which form of innovative teaching-learning concepts are suitable? - The article presents a learning game as an example for changing teaching-learning processes in basic education. The learning game is oriented towards the socially relevant question of how low-literate adults can be won over for further education and how competence building can be stimulated. With a playful approach to learning content, a high level of participant retention and favourable learning prognoses can be realised. In the presented learning game “Monetto: Das Spiel rund ums Geld” [Monetto: The Money Game],

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 141300 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

learning opportunities are offered on the basis of everyday situations in dealing with money, guided by theory and with recourse to a validated competence model for the basic education sector.

Keywords: serious game; financial literacy; anchored instruction; game-based learning

1 **Notwendigkeit modellbasierter, zielgruppenadäquater und didaktisch orientierter Bildungsangebote für gering Literalisierte**

In Deutschland wurde angebunden an die europäischen Entwicklungen 2004 die Strategie für lebenslanges Lernen verabschiedet, die verschiedene Entwicklungsschwerpunkte – Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, neue Lernkultur/Popularisierung des Lernens, chancengerechter Zugang zur Bildung – entlang von Lebensphasen ausdifferenziert. Auch international wird der Frage nach basic skills oder literacy große Beachtung geschenkt. In Deutschland wurde mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie öffentliche Aufmerksamkeit auf das Problem des funktionalen Analphabetismus in einer entwickelten und wissensorientierten Gesellschaft gelenkt; politisch wird es als gemeingessellschaftliche Aufgabe herausgehoben (vgl. Rammstedt 2013). Begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse führen in einer Gesellschaft, die hohe Anforderungen gerade an die Beherrschung der Schriftsprache stellt, zu Ausgrenzung und sozialer Armut. Die Befunde und deren Ausmaß sind seit Langem bekannt: Seit dem IALS-Survey (vgl. OECD 2000) variieren die Zahlen kaum. Auch aktuelle large-scale assessments wie LEO 2018 (vgl. Grotlüschen & Buddeberg 2020) zeigen eindrücklich auf, dass ein erheblicher Anteil der erwachsenen, Deutsch sprechenden Bevölkerung gering literalisiert ist (etwa 12 % der erwachsenen Bevölkerung verfügen – in Abhängigkeit der Spezifikationen in den jeweiligen Studien – über sehr geringe Lese- und Schreibkompetenzen).

2 **Literalität als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung**

Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist bemerkenswert, dass trotz geringer Literalität 62,3 % dieser Erwachsenen erwerbstätig sind und 76 % in ihrer Bildungsbiografie einen Schulabschluss erhalten haben (vgl. Grotlüschen et al. 2020). Es wird daher als eine der zentralen Aufgaben der Erwachsenenbildung gesehen, die Literalität zu sichern und zu stärken – dies wird aktuell durch die „National[e] Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026“ (KMK & BMBF 2016) in besonderer Weise betont. Vielen Angeboten der Erwachsenenbildung, beispielsweise Formaten wie Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse, Vorbereitungskurse für den Erwerb von Schulabschlüssen, Integrationskurse oder offene Lerncafés (vgl. Mania & Thöne-

Geyer 2019), gelingt es (noch) nicht, modellbasierte, zielgruppenadäquate und mit didaktischer Zielsetzung entwickelte Bildungsangebote für die Zielgruppe der gering Literalisierten zu gestalten. Obwohl die Lernenden nur in geringem Maß eine positive Leistungsprognose aufweisen (für Befunde zu Lernfortschritten in Alphabetisierungskursen vgl. u. a. Rosenblatt & Lehmann 2013), erfährt diese Gruppe von Bildungsangeboten vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit in Bildungsforschung und Bildungspolitik. Folgende empirische Befunde können hierfür als Erklärung gelten: So verweisen Löffler und Korfkamp (vgl. 2016) auf die zielgruppenspezifischen (eher negativen) Lernerfahrungen, die die individuellen Bildungsbiografien begleiten und damit (1) einen genuinen Zugang zu Bildungsangeboten verbauen und (2) aufseiten des Lehrpersonals die didaktische Planung und Gestaltung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen erschweren. Rosenblatt und Lehmann (vgl. 2013) sowie Nienkemper und Bonna (vgl. 2011) zeigen auf, dass ein forschungsbasierter Zugang zu den Alphabetisierungskursen schwierig ist: So werden diagnostische Verfahren zur Leistungsbeurteilung von den Kursleitenden weitestgehend abgelehnt und auf die besonderen Lernbedürfnisse der Kursteilnehmenden adaptierte Verfahren liegen nur in geringem Umfang (bzw. wenig validiert) vor (wenige Ausnahmen kommen aus dem Bereich der beruflichen Bildung; vgl. hier u. a. Alamprese et al. 2011; Greenberg et al. 2011; Sabatini et al. 2011; Ege et al. 2020). Die aktuellen Entwicklungen in den Alphabetisierungskursen, die sich vorrangig auf die Etablierung verlässlicher Rahmenbedingungen konzentrieren, ermutigen allerdings dazu, auch explizit lehr-lern-theoretische Forschungsfragen zu stellen: So sind beispielsweise die Sequenzierung von Lerninhalten, die Überprüfung von Lernerfolgen oder die Aufbereitung von Lehr-Lern-Materialien kaum erforscht (vgl. u. a. Ludwig & Müller 2011; Meer et al. 2011). Als Beleg dafür kann angeführt werden, dass erst in den letzten Jahren Rahmencurricula für den Lese- und Schreibunterricht in Grundbildungskursen verabschiedet worden sind, mit deren Hilfe stärker abschluss- und zielorientiert unterrichtet werden kann und soll (vgl. Rustemeyer 2013).

3 Grundbildung ist mehr als Alphabetisierungsarbeit

Unter einem zielorientierten Instruktionsansatz setzt sich im erwachsenenpädagogischen Diskurs zunehmend die These durch, dass gelingende Alphabetisierung inhaltlich an lebensrelevante Themengebiete zu binden sei, um den Zugang zu den Bildungsangeboten möglichst niedrigschwellig zu organisieren und um direkte, alltagsrelevante Problemlösungen anbieten zu können (in der beruflichen Bildung konnte gezeigt werden, dass diese Form der lerninhaltlichen Konzeptintegration zu einem Abbau sozialer Disparitäten vor allem in der Erstausbildung führt; vgl. hierzu u. a. Winther et al. 2016). Alphabetisierungsarbeit fließt damit zunehmend in das Konzept der Grundbildung ein (vgl. Kastner 2016; Tröster & Schrader 2016). Neben der Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen greift die Grundbildung insbesondere auf die Lernbereiche Medien-/Computerkompetenz, Gesundheitskompetenz, Ernäh-

rungskompetenz, ökonomische Literalität und Finanzielle Grundbildung, politische Bildung sowie grundlegende Fremdsprachenkenntnisse zurück (vgl. Abraham & Linde 2018; Mania & Tröster 2018; Tröster & Schrader 2016). Gerade im Bereich der ökonomischen Literalität konnten in den letzten Jahren Lehr-Lern-Prozesse in der Grundbildung empirisch expliziert werden (vgl. hierzu Aprea et al. 2016; Ackermann et al. 2018; Ackermann 2019; Fortunati & Winther 2021). Damit liegen erste Erkenntnisse vor, die (1) die bislang nur begrenzten Lernerfolge in den Grundbildungskursen erklären, die (2) neue Formen der Grundbildungsarbeit begründen können und die (3) eine Forschungslücke decken, die seit Etablierung der ersten Alphabetisierungskurse (1978 in Bremen; vgl. hierzu Nienkemper & Bonna 2011) ausgeblendet wurde: das Beschreiben von Lehr-Lern-Prozessen in der Alphabetisierung und Grundbildung.

4 Game-based learning als Konzept für die (Finanzielle) Grundbildung

Seit den Verwerfungen der Finanzkrise 2008/2009 ist der Bedarf ökonomischen Wissens zur Erklärung von realpolitischen Ereignissen gestiegen (vgl. Ackermann et al. 2018). Dabei stehen im internationalen bildungspolitischen Fokus insbesondere zwei Konzepte: „Umgang mit Geld“ sowie „Umgang mit finanziellem Risiko“ (vgl. o. A. 2013; OECD 2014; 2017). Gerade für den Grundbildungsbereich sehen wir hier weitgehende Gestaltungsfreiräume: So setzen die aktuell zur Verfügung stehenden Materialien und didaktischen Designs sehr stark auf ein Vor-Ort-Lernen und auf intensive Beziehungen zwischen Kursleitenden und Lernenden. Als Lernraumerweiterung ließe sich z. B. spielbasiertes Lernen (game-based learning, GBL) in der Grundbildung stärker integrieren, um bereits angebaute Lernbeziehungen aufrechtzuerhalten und das Lernen implizit in den privaten Raum zu ziehen: Über Spielszenarien lassen sich Lehr-Lern-Prozesse umsetzen, die in einem geschützten Spielsetting Lerninhalte authentisch und lebensweltnah, aber ohne direkte realweltliche Konsequenzen vermitteln und gleichsam direktes Feedback im Spielszenario selbst geben (vgl. Jackson Kellingner 2017). Ein Lernspiel kann verstanden werden als eine risikoreduzierte Umwelt, in der Lernende Probleme lösen. Metaanalysen belegen, dass der Einsatz von Lernspielen aus pädagogischer Sicht sinnvoll ist, da ein Leistungszuwachs (vgl. Marzano 2010), Wissensverfügbarkeit, kognitive Gewinne und eine bessere Einstellung zum Lerninhalt beobachtbar sind.

Die Grundannahme des GBL ist, dass Lernen beiläufig in einem Zustand des Flows (vgl. Csikszentmihalyi 1990) während des Spiels stattfindet (vgl. Prensky 2001; 2006; Gee 2003; 2007). Spielsituationen, die eine angemessene Schwierigkeit haben, werden als unterhaltsam erlebt und sind damit eine günstige Ausgangsbedingung für den Kompetenzerwerb (vgl. Kerres et al. 2009). Das Lernspiel wird in dieser Situation allerdings nicht als Lern-/Leistungssituation erlebt (vgl. Behr et al. 2008). Damit adressiert GBL verschiedene Facetten des Lernens und Lehrens, die für Instruktions-

prozesse der (Finanziellen) Grundbildung zielführend sein können (vgl. Tab. 1). Insbesondere die Bildungs- und Beschäftigungssituationen von gering literalisierten und unqualifizierten Erwerbspersonen werden vor dem Hintergrund der erwarteten Digitalisierungsfolgen als problematisch beschrieben (vgl. Dengler & Matthes 2015; Hirsch-Kreinsen 2017). Chancen, die das GBL gerade für diese Gruppe der Lernenden entfalten kann, werden hingegen wenig aufgezeigt.

Tabelle 1: GBL in Instruktionsprozessen der (finanziellen) Grundbildung

| | |
|---|---|
| Erfolgsfaktoren in Instruktionsprozessen der Grundbildung (vgl. Abraham & Linde 2018) | GBL als Instruktionsansatz für die (finanzielle) Grundbildung |
| (Wieder-)Aufnahme des Lernens | Abbau von Zugangsbarrieren |
| Entdecken des Lernspaßes | Motivation von Lernenden |
| Erhalt von Anregungen für den Lebens- und Berufsalltag | Erreichen anderer Lernendengruppen |
| Wissenstransfer in private/berufliche Kontexte | Aufbau sozialer Bindungsstrukturen |

5 Zwischenfazit: Ziele eines Lernspiels in der Finanziellen Grundbildung

Es wird deutlich, dass eine weitergehende Veränderung in den Angeboten gebraucht wird, um eine schwer erreichbare Zielgruppe besser ansprechen und für den Besuch eines Alphabetisierungskurses motivieren zu können. Die Frage der Ansprache bei einem vorrangig aufsuchenden Kursangebot in der Erwachsenenbildung wurde mehrfach diskutiert (vgl. hierzu u. a. Gieseke 2016). Vor diesem Hintergrund verfolgt das Lernspiel das Ziel, Zugänge zu Bildungsangeboten der Grundbildung Erwachsener zu vereinfachen. Hierbei werden Spielszenarien entwickelt, die sich an der Lebensrealität von erwachsenen Lernenden orientieren und so einen direkten Anwendungsbezug ermöglichen. Die Erkenntnisse aus dem GBL lassen sich für die Ziele eines Lernspiels in der Finanziellen Grundbildung wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 2: Ziele für die Lernspielentwicklung in der Finanziellen Grundbildung

| | |
|--|--|
| Ziel | angestrebter Effekt |
| spielerische Lernszenarien ... | systematische Anbahnung didaktischer Lernprozesse sowie bessere Nachverfolgung der individuellen Bildungskette |
| ... mit konkretem Lebensweltbezug und durch authentische Problemformulierung für den finanziellen Alltag (beispielsweise Beantragung von Sozialhilfe, Ticketkauf für öffentliche Verkehrsmittel, das Führen eines Haushaltsbuches) | niedrigschwelliger Zugang zu (spielbasierten) Lerngelegenheiten |

6 Umsetzung theoretischer Konzepte im Lernspiel Monetto

Während bei gering literalisierten Lernenden negative Lernerfahrungen aufgrund geringer Transferierbarkeit und geringer praktischer Anwendung vorliegen, gilt es, im Lernspiel lebensreale Themen inhaltlich anzubinden, um damit den Anwendungsbezug zu verstärken. Hierbei sollten Lernspiele inhaltlich und didaktisch mit einer Vielzahl von Merkmalen gestaltet sein (zu Metaanalysen hierzu vgl. u. a. de Castell & Jenson 2003; Wu et al. 2012). Hieran knüpft auch die Theorie der situierten Kognition an und fordert, dass Lernen in einen authentischen Kontext eingebettet ist, um Zusammenhänge zu erkunden (vgl. Driscoll 2005): Der Lebensweltbezug, die Problemorientierung und Kontextualisierung des Lernens, die Aktivierung der Lernenden sowie kooperative Lernformen entsprechen sowohl den didaktischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung (vgl. u. a. Schrader 2019) als auch der Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. Brödel 2012; Löffler & Korfkamp 2016).

Ziel 1: Spielerische Lernszenarien didaktisch umsetzen

Die Spielszenarien orientieren sich an der Lebensrealität von erwachsenen Lernenden und ermöglichen so einen direkten Anwendungsbezug. Die Konstruktion der Spielszenarien erfolgt hierbei theoriegeleitet entlang der Lehr-Lern-Ansätze des anchored instruction (vgl. CTGV 1990; 1992; 1996) und des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung (vgl. Mania & Tröster 2015). Aus der Begleitforschung zu den didaktischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung (vgl. u. a. Schrader 2019) als auch der Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. u. a. Brödel 2012) haben sich Gestaltungsprinzipien herauskristallisiert (vgl. Scharnhorst 2001), die für die Entwicklung der Spielszenarien – hier am Beispiel der Finanziellen Grundbildung – adaptiert wurden:

- **Situiert und anhand authentischer Probleme lernen:** Der Ausgangspunkt von Lernprozessen sind authentische Herausforderungen, die aufgrund ihres Lebensweltbezugs und ihrer Relevanz dazu motivieren, neues Wissen zu erwerben. Die Lernszenarien sind dementsprechend so gestaltet, dass sie den Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen ermöglichen und anregen. Das Prinzip des Lebensweltbezugs sichert die praktische Anwendung des Gelernten. Hierzu werden in den spielerischen Lernsituationen lebensnahe Themen präsentiert, die das Prinzip der Problemorientierung aufgreifen. Geldliche Angelegenheiten sind Ausgangspunkte von authentischen Problemen, die didaktisch reduziert sind, um neues Wissen zu erwerben. Als Problemeinstiege sind beispielsweise die Lohnabrechnung, der Arbeitsvertrag, der Mindestlohn oder eine Jobsuche geeignet.
- **In multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven lernen:** Um zu verhindern, dass neu erworbene Kenntnisse auf eine bestimmte Situation fixiert bleiben, werden dieselben Inhalte in mehreren verschiedenen Kontexten gelernt. Hierfür ist die Lernumgebung so gestaltet, dass das Gelernte auch auf andere Problemstellungen übertragen werden kann. Zudem wird sichergestellt, dass

einzelne Inhalte oder Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen oder unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden können. – In der hier vorgeschlagenen Konzeption werden multiple Perspektiven und multiple Kontexte über Rollenzuweisungen realisiert. Die Lernenden sind beispielsweise aufgefordert, die Perspektive einer (alleinerziehenden) Arbeitnehmerin, eines Verbrauchers oder eines Arbeitssuchenden einzunehmen. Dieses Prinzip sowie die hierzu genutzten Methoden sichern die Flexibilität bei der Anwendung des Gelernten.

- Mit instruktionaler Unterstützung kollaborativ lernen: Lernen ohne jegliche instruktionale Unterstützung ist in der Regel ineffektiv und führt leicht zu Überforderung. Lehrende können sich deshalb nicht darauf beschränken, nur Lehrangebote zu machen, sie müssen Lerngelegenheiten anbieten. Die Lernumgebung ist folglich so gestaltet, dass neben vielfältigen Möglichkeiten eigenständigen Lernens in komplexen Situationen vor allem der kollaborative Austausch zu Peers und den Lehrpersonen unterstützt wird. Ziel ist es, das zur Bearbeitung von Problemen erforderliche Reflexionswissen bereitzustellen und zu vermitteln. Gelingende Lehr-Lern-Prozesse profitieren vom Austausch; hier spielen Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen (vgl. Harring et al. 2010) eine ebensolche Rolle wie institutionalisierte Lehr-Lern-Gelegenheiten, wenngleich die Kursleitendenorientierung sukzessive zurückgeht (vgl. u. a. Siebert 2017). Das gemeinsame Lernen in spielerischen Lernsituationen wird im Rahmen situierter Probleme durch Interaktionsformate umgesetzt. Hierzu wird ein Austausch mit Expert*innen – einerseits mit der Spielleitung in Form eines Kursleitenden und andererseits mit Peer-Lernenden in Form von Spielcharakteren, die eine Familie innerhalb des Spiels repräsentieren – implementiert (Lernen am Modell).

Das Lernspiel Monetto kann die Zielgruppe der gering literalisierten Lernenden unterstützen/bestärken, Hypothesen darüber zu bilden, was in einer neuen (Spiel-)Situation auf Basis früherer Erfahrungen passieren kann (vgl. Gee 2007). Die Entwicklung eines Lernenden von der Novizin oder dem Novizen zur Expertin oder zum Experten zeichnet sich einerseits durch die Komplexitätserhöhung in Lern-/Spielaufgaben und andererseits durch die praktische Wissensanwendung in anderen und neuen Kontexten aus (vgl. Bransford et al. 2000).

Ziel 2: Lebensweltbezug über das Kompetenzmodell erreichen

Im Lernspiel werden systematisch entwickelte Lernszenarien eingesetzt, die sich am Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung orientieren (vgl. Mania & Tröster 2015). Das Kompetenzmodell strukturiert und beschreibt die Anforderungen mit geldlichen/finanziellen Themen auf Grundbildungsniveau in sechs unterschiedlichen Kompetenzdomänen. Die Kompetenzdomänen bestehen aus weiteren 23 Subdomänen (vgl. Abb. 1).

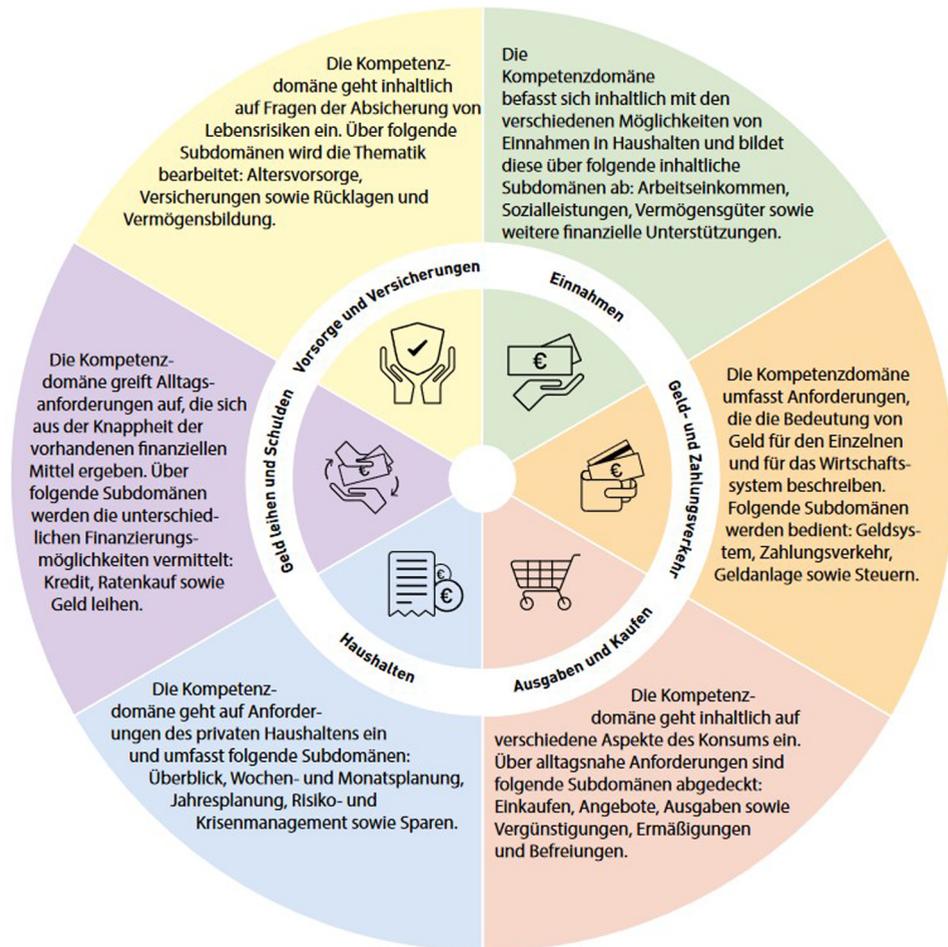


Abbildung 1: Kompetenzdomänen

Innerhalb des empirisch validierten Kompetenzmodells werden über die Kompetenzdimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen unterschiedliche kognitive Leistungen von Lernenden abgebildet. Mithilfe dieses Kompetenzmodells und differenzierter Kompetenzfacetten werden zum einen das Spielthema systematisch beschrieben und zum anderen angemessene Spielherausforderungen entwickelt, die für erfolgreiche Spielende nicht zu einfach sind, damit der Spaß nicht verloren geht (vgl. Jackson Kellinger 2017). Damit definiert das Kompetenzmodell (1) das Thema des Lernspiels, aus dem Thema entwickeln sich (2) das Leitmotiv des Lernspiels sowie das charakteristische Spielerlebnis.

Über die kompetenzorientierten Aufgaben im Lernspiel Monetto wird sichergestellt, dass das Spielerlebnis als bedeutungsvoll betrachtet wird (vgl. Schell 2008): Für das Spielziel sind alltagsrelevante finanzielle bzw. geldliche Probleme zu lösen (vgl.

Aktionskarten in Abbildung 3), wobei jede Lernaufgabe einen spezifischen Bezug zu einer Kompetenzdomäne bzw. Subdomäne des Kompetenzmodells aufweist. Dies ermöglicht die Bearbeitung verschiedener Themenbereiche und unterstützt den Anwendungsbezug.

7 Präsentation des Lernspiels „Monetto: Das Spiel rund ums Geld“

Das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung ist ein Brettspiel. Das Spielbrett als mentaler Simulationsraum und geistiges Experimentierfeld stellt einen Stadtplan der fiktiven Stadt Maisenbohn dar (vgl. Abb. 2).

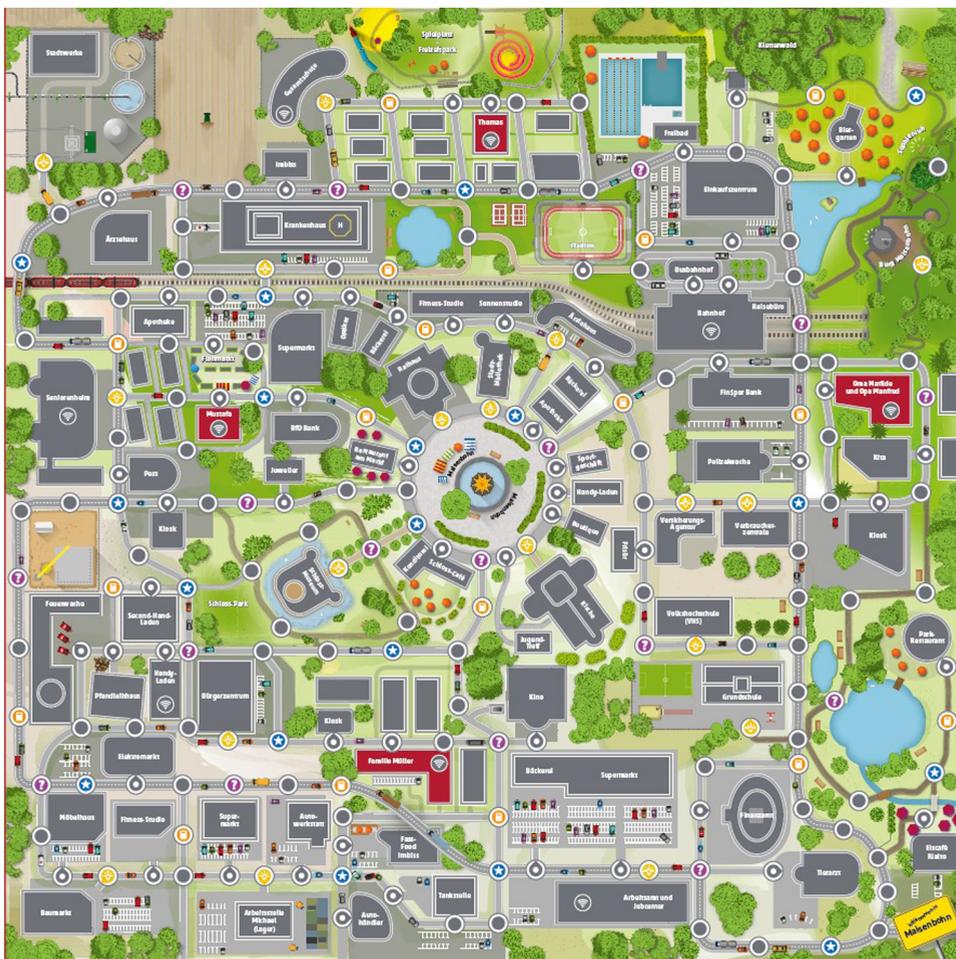


Abbildung 2: Stadtplan von Maisenbohn

In Maisenbohn lebt Familie Müller (vgl. Steckbrief, Abb. 3), die von den Spielenden bei finanziellen Herausforderungen begleitet wird. Auf einer Aktionskarte wird die Herausforderung für eine Spielfigur der Familie Müller beschrieben. Die Aktionskarte ist somit der Spielauftrag für die Spielfigur (vgl. Aktionskarte, Abb. 3). – Die Geschichten auf den Aktionskarten verleihen dem Lerninhalt Sinnhaftigkeit und motivieren zum spielerischen Lernen in der Lernumgebung Maisenbohn. Da sich die Lernenden mit der Familie Müller identifizieren können, nehmen sie die Finanzgeschichten der Spielfiguren als relevant wahr, sodass die Lernaufgabe besser in die Wirklichkeit transferiert werden kann (vgl. Macleod 2008). Damit ergänzt die lernförderliche Geschichte als narrativer Anker die Authentizität, die handlungsleitend für die Instruktion ist.



Abbildung 3: Beispiele für Steckbrief einer Spielfigur (links) und Aktionskarte (rechts)

Das Spiel ist so angelegt, dass die Spielfiguren an einen Zielort in Maisenbohn gelangen müssen. Auf dem Weg dorthin sind eine bestimmte Anzahl von Tipps und Münzen zu erspielen. Das Spiel endet, wenn eine Spielfigur das Ziel erreicht und die erforderliche Anzahl von Tipps und Münzen auf dem Weg dorthin erspielt hat. Tipps und Münzen gibt es auf entsprechend gekennzeichneten Spielfeldern, die während des Spielzugs aufgesucht werden müssen – um Münzen zu erhalten, müssen Rechenaufgaben gelöst werden (vgl. Tipp- und Rechenkarte, Abb. 4).



Abbildung 4: Beispiele für Tippkarte (links) und Rechenkarte (rechts)

Des Weiteren gibt es an bestimmten Orten auf dem Spielbrett Quizkarten, die zusätzliche Punkte ergeben (vgl. Quizkarte, Abb. 5). Das Quiz kann auch losgelöst vom Brettspiel allein gespielt werden. Für Überraschungen im Spielverlauf sorgen (1) Ereignisfelder auf dem Spielbrett (vgl. Ereigniskarte, Abb. 5), (2) der Hund Muffin, der Zusatzpunkte bringt, wenn Lernende eine 1 würfeln, oder (3) wenn Spielende sich auf einem Feld treffen und beliebig viele Münzen und Tipps tauschen können.



Abbildung 5: Beispiele für Ereigniskarte (links) und Quizkarte (rechts)

Das Spiel wird in einer Kompetenzdomäne gespielt, gleichwohl greifen die Quiz-, Tipp- und Rechenkarten alle Subdomänen des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung auf (vgl. Mania & Tröster 2015). Die Rechenaufgaben unterscheiden sich zusätzlich zur Kompetenzdomäne auch in ihrer Schwierigkeit. Hierbei wird aufgegriffen, dass das zugrunde liegende Scoring-Modell unterschiedliche Rubriken und Leistungsbeschreibungen enthält (vgl. Baker & Delacruz 2008) – im Lernspiel wird dies über die unterschiedliche Anzahl von Münzen in Rechenaufgaben und Punkten aus Tipp- und Quizkarten realisiert. Da 999 Spielkarten vorliegen, von denen 920 die Kompetenzdomänen repräsentieren, sind Lernende motiviert, das Spiel noch einmal mit einem anderen Wissen zu spielen (vgl. Jackson Kellingier 2017; Abb. 6).

| Bereich / Domäne | Aktionskarten (200 Stück)  | Tippkarten (360 Stück)  | Quizkarten (180 Stück)  | Rechenkarten (180 Stück) Stufe 1-3  |
|----------------------------------|--|---|---|--|
| Einnahmen | 34 | 60 | 30 | 30 |
| Geld- und Zahlungsverkehr | 34 | 60 | 30 | 30 |
| Ausgaben und Kaufen | 34 | 60 | 30 | 30 |
| Haushalten | 33 | 60 | 30 | 30 |
| Geld leihen und Schulden | 32 | 60 | 30 | 30 |
| Vorsorge und Versicherung | 33 | 60 | 30 | 30 |

Abbildung 6: Übersicht Scoring-Modell

8 Ein theoriegeleitetes Lernspiel als Innovation im Bildungsbereich

Mit dem Lernspiel „Monetto: Das Spiel rund ums Geld“ liegt eine Innovation im Bildungsbereich vor, die sowohl für die Forschung als auch die Praxis einen Mehrwert bietet.² Es soll insbesondere ein kurzes Schlaglicht auf die Möglichkeiten der diagnostischen Leistungsbeurteilung geworfen werden. Während bisher ein forschungsbasierter Zugang in den Alphabetisierungs-/Grundbildungskursen eher abgelehnt wird (vgl. Nienkemper & Bonna 2011; Rosenblatt & Lehmann 2013), können mit dem Lernspiel (1) Lernerfolge in Kursen und (2) in individuellen Lehr-Lernprozessen in der Alphabetisierung und Grundbildung beschrieben werden. Das Lernspiel bietet damit eine neue Form der Grundbildungsarbeit, die nicht als Lern-/Leistungssituation erlebt wird (vgl. Behr et al. 2008), sondern subjektiv begründete literale und numerale Praktiken als Potenziale berücksichtigt (vgl. Pabst & Zeuner 2021). Mithilfe von Spiel-

² Aktuelle Informationen und ein Videotrailer zum Lernspiel sind unter https://www.die-bonn.de/curve/lernspiel_monetto verfügbar.

figuren der Familie Müller können gering literalisierte Lernende ihre Erfahrungen abgleichen und über die Aufgaben der Spielfiguren neue, alternative Handlungsoptionen kennenlernen. Die Spielfiguren durchlaufen stellvertretend für die Lernenden Situationen und Ereignisse in Maisenbohnen.

Aus einer Praxisperspektive eignet sich der Bereich der Finanziellen Grundbildung sehr gut dazu, gering literalisierte Erwachsene an Angebotsstrukturen der Erwachsenenbildung zu binden: Eine hohe Pro-Kopf-Verschuldung der privaten Haushalte, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, komplexe Finanzdienstleistungen oder der Bedarf an privater Vorsorge sind Themen, die eine Vielzahl von Lernenden beschäftigen (vgl. Remmele et al. 2013). Eine Studie aus dem Jahr 2020 (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2021) belegt, dass der kompetente Umgang mit Geld bei den Bundesbürger*innen als wichtigste Fähigkeit noch vor dem Lesen (Platz 2) eingeschätzt wird. Somit ergeben sich vielfältige Ausgangspunkte für die didaktische Ausgestaltung von Angeboten der Finanziellen Grundbildung. Hier sind insbesondere durch das Projekt CurVe („Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung“) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung praxisrelevante Materialien und Unterrichtshilfen sowie niedrigschwellige Ansprachestrategien entwickelt worden (vgl. u. a. Mania & Tröster 2014). Ferner konnten für die Lernprozesssteuerung in CurVe die Gestaltungsprinzipien qualitativ-empirisch abgesichert werden (vgl. Paeßens & Winther 2021). Zusammenfassend gilt für die Gestaltungsprinzipien, dass sie (1) Lehrenden Orientierung geben und (2) für Lernende Identifikationsmöglichkeiten bieten und somit (c) insgesamt auf ein gemeinsames, aktivierendes Lernen zielen. Hierbei begleiten Lehrende die Lernenden und führen sie ins selbstständige Lernen ein.

Literatur

- Abraham, E. & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt und A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2 (6., überarb. Aufl., S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS.
- Ackermann, N. (2019). *Wirtschaftsbürgerliche Kompetenz Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kompetenzmodellierung, Testentwicklung und evidenzbasierte Validierung* (Dissertation). Universität Zürich.
- Ackermann, N., Ruoss, T. & Flury, C. (2018). Warum fördern sie ökonomische Bildung: Aktivitäten, Argumente und Handlungslegitimationen von Akteuren am Beispiel der Schweiz. *Bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (35, Dezember), 1–19.
- Alamprese, J. A., Macarthur, C. A., Price, C. & Knight, D. (2011). Effects of a Structured Decoding Curriculum on Adult Literacy Learners' Reading Development. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 154–172.
- Apra, C. et al. (Hrsg.) (2016). *International Handbook of Financial Literacy*. Singapore: Springer.

- Baker, E. & Delacruz, G. (2008). Framework for the Assessment of Learning Games. In H. O'Neil & R. Perez (Hrsg.), *Computer Games and Team and Individual Learning* (S. 21–37). Amsterdam: Elsevier.
- Behr, K., Klimmt C. & Vorderer P. (2008). Leistungshandeln und Unterhaltungserleben im Computerspiel. In: T. Quandt, J. Wimmer & J. Wolling (Hrsg.), *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames* (S. 225–240). Wiesbaden: VS.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.
- Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 58(2), 63–66.
- CGTV – Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored Instruction and Its Relationship to Situated Cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2–10. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9109/mod_resource/content/1/1177136.pdf
- CGTV – Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). The Jasper Experiment: An Exploration of Issues in Learning and Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 40(1), 65–80.
- CGTV – Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1996). Looking at Technology in Context: A Framework for Understanding Technology and Education Research. In D. Berliner & R. Calfee (Hrsg.), *The Handbook of Educational Psychology* (S. 807–840). New York: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Collins.
- De Castell, S. & Jenson, J. (2003). Serious Play. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 649–665.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015, 14. Dezember). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland* [IAB-Forschungsbericht 11]. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf>
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*. Bonn: DIE. <https://die-bonn.de/li/1630>
- Driscoll, M. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ege, A., Lenhard, W., Joßberger, R. & Ebert, H. (2020, 22. Dezember). Technologieunterstützte Förderung der Leseflüssigkeit im Erwachsenenalter mittels Reading While Listening. *Lernen und Lernstörungen* (online vorab), 1–12. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000333>
- Fortunati, F., & Winther, E. (2021). Ein neues Curriculum genügt nicht: Wie aus neuen Inhalten gute Instruktionsprozesse für die ökonomische Grundbildung werden (können). *Berufsbildung*, 75(188).
- Gee, J. (2003). *What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. (2007). *Good Videogames + Good Learning*. New York: Peter Lang.
- Gieseke, W. (2016). Beratung über die Lebensspanne: Zwischen Steuerung, neuen Optionen und Erweiterung von Autonomiespielräumen – Wechselwirkungen. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 31–41). Weinheim/München: Beltz Juventa.

- Greenberg, D. et al. (2011). A Randomized Control Study of Instructional Approaches for Struggling Adult Readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 101–117.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Media.
- Harring M., Böhm-Kasper O., Rohlf, C. & Palentien C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: M Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peer als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (9–20). Wiesbaden: VS.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2017). Digitalisierung industrieller Einfacharbeit. Entwicklungspfade und arbeitspolitische Konsequenzen. *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 26(1), 7–32.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2021). *Die Bedeutung von Lesen und Schreiben für den Alltag in einer sich schnell verändernden Welt* [Vorabergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage]. Allensbach.
- Jackson Kellinger, J. (2017). *Advances in Game-Based Learning. A Guide to Designing Curricular Games: How to „Game“ the System*. Cham: Springer International Publishing.
- Kastner, M. (2016). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene* [Dossier erwachsenenbildung.at.]. <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/>
- Kerres, M., Bormann, M. & Vervenne, M. (2009). Didaktische Konzeption von Serious Games: Zur Verknüpfung von Spiel- und Lernangeboten. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*, 1–16. <https://www.medienpaed.com/article/view/194/194>
- KMK – Kultusministerkonferenz & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Löffler, C. & Korfkamp, J. (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster/New York: Waxmann.
- Ludwig, J., & Müller, K. (2012). Lernforschung in der Alphabetisierung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35(1), 33–44.
- Macleod, H. (2008). Games in Learning. In M. Pivec & M. Moretti (Hrsg.), *Game-Based Learning: Discover the Pleasure of Learning* (S. 17–23). Lengerich: Pabst.
- Mania, E., & Thöne-Geyer, B. (2019). Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung: Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), S. 151–158.
- Mania, E. & Tröster, M. (2014). Finanzielle Grundbildung – ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60(2), 136–145.
- Mania, E., & Tröster, M. (2015). Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung: Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 8(25), 08/1–10.

- Mania, E., & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (33), 09/2–09/10.
- Marzano, R. (2010). Using Games to Enhance Student Achievement. *Educational Leadership*, 67(5), 71 f.
- van der Meer, E., Pannekamp, A., Foth, M., Schaadt, G., Horn, E., Hild, I., et al. (2011). Diagnostik basaler kognitiver, sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von Analphabeten und Analphabetinnen. In Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.), *Lernprozesse in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 87–108) Bielefeld: wbv.
- Nienkemper, B. & Bonna, F. (2011). Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. *Bildungsforschung*, 8(2), 61–85.
- O. A. (2013). PISA 2012. Financial Literacy Framework. In OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy* (S. 139–166). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey (IALS)*. Paris: OECD.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century*. Band 6. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2017). *PISA 2015 Results. Students' Financial Literacy*. Band 4. Paris: OECD.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2021). Betrachtungen zu Literalität und Numeralität als soziale Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 68–87.
- Paeßens, J. & Winther, E. (2021). Game Design in Financial Literacy. Exploring Design Patterns for a Collaborative and Inclusive Serious Game From Different Perspectives. In C. Aprea & D. Ifenthaler (Hrsg.), *Game-based Learning Across the Disciplines*. Basel: Springer International Publishing, S. 43–59.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom – I'm Learning!* St. Paul: Paragon House.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). Ansprüche an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung. In B. Weber, I. v. Eik & P. Maier (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 41–52). Bielefeld: wbv Publikation.
- Rosenblatt, B. von, & Lehmann, R. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 55–77.
- Rustemeyer, A. (2013). Roter Faden und mehr Sichtbarkeit. Der DVV entwickelt ein Rahmencurriculum für die Grundbildung. *dis.kurs*, 11(1), 9 f.

- Sabatini, J. P., Shore, J., Holtzman, S. & Scarborough, H. S. (2011). Relative Effectiveness of Reading Intervention Programs for Adults with Low Literacy. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 118–133.
- Scharnhorst, U. (2001). Anchored Instruction: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 471–492.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Burlington: Morgan Kaufmann.
- Schrader, J. (2019). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer*. Band 1 (2., korr. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Siebert, H. (2017). *Lernen und Bildung Erwachsener. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*. Bielefeld: wbv.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster/New York: Waxmann.
- Winther, E., Festner, D., Klotz, V. K. & Sangmeister, J. (2016). Facing Commercial Competence: Modeling Domain-Linked and Domain-Specific Competence as Key Elements of Vocational Development. In E. Wuttke, J. Seifried & S. Schumann (Hrsg.), *Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults. Status and Challenges* (S. 149–164). Opladen: Barbara Budrich.
- Wu, W.-H., Hsiao, H.-C., Wu, P.-L., Lin, C.-H. & Huang, S.-H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: a meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 265–279.

Autorinnen

Esther Winther, Prof. Dr., Professorin für Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Jessica Paeßens, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Bonn.

Beate Bowien-Jansen, wissenschaftliche Assistentin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) in Bonn.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 12th August 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (4)

DOI: 10.3278/HBV2104W007

ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



(Grund-)Bildung im Stadion



Ein Projekt der Volkshochschule – in Kooperation mit der SG Dynamo Dresden

ANJA JÄPEL-NESTLER, ANNETT LUNGERSHAUSEN

Zusammenfassung

„mittendrin – mit Kopf und Ball“ ist ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekt, das sich mit seinen Lernorten und Lernangeboten konkret in die Lebenswelt und in den Sozialraum der Menschen begibt. Im Rahmen des Projektes werden neue offene Lernformate für bildungsbenachteiligte Erwachsene entwickelt, wobei die Besonderheit darin besteht, dass die Angebote oft an eher ungewöhnlichen Orten stattfinden, wo sich fußballbegeisterte Menschen gern aufhalten und in der Gemeinschaft zu Hause fühlen. Individuelle Hemmschwellen und negative Gefühle, die u. a. im Mangel an ausreichender Schriftsprachkompetenz begründet liegen, treten hier oftmals in den Hintergrund. Das Novum des Projekts ist durch den Motivationsfaktor „Fußball“ gekennzeichnet und wird durch die Unterstützung der SG Dynamo Dresden positiv verstärkt.

Stichwörter: Grundbildung; Stadion; Fußball; Lebenswelt; geringe Literalität

Abstract

"mittendrin - mit Kopf und Ball" is a literacy and basic education project that goes into people's living environments and social spaces with its learning places and learning opportunities. Within the framework of the project, new open learning formats are developed for educationally disadvantaged adults, with the special feature that the offers often take place in rather unusual places where people who are enthusiastic about football like to be and feel at home in the community. Individual inhibitions and negative feelings, which among other things are due to a lack of sufficient written language skills, often fade into the background here. The novelty of the project is characterised by the motivational factor "football" and is positively reinforced by the support of SG Dynamo Dresden.

Keywords: basic education; stadium; football; lifeworld; low literalism

1 Projektidee und -ziele

Schon in den 1970er-Jahren waren es Volkshochschulen, die auf das Problem der geringen Literalität aufmerksam machten und schnell entsprechende Kurse organisierten. Allerdings haben der fortschreitende Digitalisierungsprozess und die damit verbundenen gestiegenen Anforderungen diese Situation zunehmend verschärft, sodass heute deutschlandweit eine große Anzahl gering literalisierter Erwachsener nur unzureichend am sozialen und beruflichen Leben teilhaben kann.

Laut einer grundlegenden Studie (vgl. Grotluschen, 2020) haben aktuell 6,2 Millionen Erwachsene in Deutschland Schwierigkeiten, Wörter, Sätze oder einfache zusammenhängende Texte zu lesen und zu schreiben. Weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Zielgruppe sind beispielsweise, dass 58,4% der gering literalisierten Erwachsenen männlichen Geschlechts sind bzw. 25,5% der Betroffenen zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 46 und 55 Jahre alt waren. Etwas mehr als die Hälfte benennen Deutsch als ihre erste Sprache.

Mit dem Projekt „mittendrin – mit Kopf und Ball“ beschreitet die Volkshochschule Dresden seit 2019 gemeinsam mit der SG Dynamo Dresden und unter wissenschaftlicher Begleitung des Zentrums für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden (ZFWB gGmbH) neue Wege, erschließt auf unkonventionelle Art und Weise die Zielgruppe und generiert neue Lernorte für die Alphabetisierung und Grundbildung in der Stadt Dresden und dem Umland.

Der Sozialraum „Fußballstadion“ wirkt durch sein einzigartiges Setting in besonderem Maß motivierend und steht für ein positives Lernklima. Die Akzeptanz und die Attraktivität des Projektes für Fußballbegeisterte und daher auch für Menschen mit geringer Literalität findet durch die direkte Zusammenarbeit mit ihrem Verein eine positive Motivation, „da dies viele nicht mit dem üblichen ‚Lernen in der Schule‘ verbinden, sondern als Ort, wo sie gemeinschaftlich Freude erleben“ (Auszug aus einem Interview am 26. Mai 2021 mit Peggy Pachel, der Fanbeauftragten der SG Dynamo Dresden).

Die bisherigen praktischen Erfahrungen mit der sehr heterogenen Zielgruppe der Betroffenen haben gezeigt, dass für die Teilnahme an entsprechenden Angeboten – unabhängig von der sozialen Herkunft – eine besondere zielgruppenspezifische Ansprache und eine spezielle Motivation notwendig sind. Diese resultiert insbesondere aus dem individuell empfundenen Mehrwert des Einzelnen für sein unmittelbares (privates) Lebensumfeld. Eine Fokussierung auf die Lernbedürfnisse gering literalisierter Erwachsener ist darüber hinaus von großer Bedeutung. Lernformate und Lernorte müssen an deren lebensweltlichen Situationen ausgerichtet werden. Das Konzept der „Lebensweltorientierung“ verweist „auf die Notwendigkeit einer konsequenten Orientierung an den Adressat*innen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern in gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen“ (Grundwald 2005).

Neben den verschiedenen Lernformaten setzt das Projekt auf eine breit angelegte Öffentlichkeitsarbeit, um Vorurteile gegenüber gering literalisierten Menschen abzu-

bauen und aufklärend zu wirken. Unterstützt wird „mittendrin“ durch ein Netzwerk von Kooperationspartner*innen ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Verortung. Durch das breit gefächerte Zusammenwirken werden diverse Erkenntnisse über die Bildungsbedürfnisse von Menschen mit geringer Literalität gewonnen, die u. a. für die Weiterentwicklung von Lernangeboten, Arbeitsmaterialien sowie Sensibilisierungsformaten notwendig sind. Zielgruppen des Projektes sind Erwachsene in der Fußballfanarbeit und erwachsene Personen in deren sozialräumlichem Umfeld.

Die erste Projektidee zu „mittendrin“ gründet auf langjährigen Überlegungen der Volkshochschule Dresden „Bildung für alle“ tatsächlich niedrigschwellig und kostenfrei anbieten zu können, um auch lernungewohnte Menschen für die Teilnahme zu motivieren. Bereits 2016 wurde – aufgrund von Erfahrungen des Lernzentrums Denk-Anstoß im Stadion – gemeinsam mit dem damaligen Geschäftsführer des Fanprojekts Dresden e. V. der Gedanke zur Gründung einer „Stadionakademie“ entwickelt. Die Arbeit im Lernzentrum hatte verdeutlicht, dass die mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten junger Erwachsener zu den größten Herausforderungen außerschulischer Bildung gehören. Geringe soziale Kompetenzen gehen erfahrungsgemäß nicht selten mit Problemen des literalen sowie mathematischen Basiswissens einher. Deshalb sollte die „Stadionakademie“ mit ihren Lernangeboten die Möglichkeit bieten, Erwachsene aus Dresden und dem Umland an einem ihnen vertrauten und geschützten Ort – dem Stadion – so anzusprechen, dass die tabuisierte Problematik geringer Literalität nicht zwangsläufig ein Lernhindernis darstellt.

Die besondere Bedeutung des Stadions als Begegnungsort unterstreichen auch lernende Fans immer wieder: „Die Atmosphäre in dem neuen Stadion ist schon gewaltig“. Ich gehe ins Stadion, „um mit mehr Leuten in Kontakt zu kommen, sich gemeinsam freuen, sich gemeinsam ärgern über Fehlentscheidungen“. „Das gehört zum Leben dazu und das ist auch wichtig, dass man das ausleben kann“. „Die Fanszene ist schon gewaltig.“ (Auszüge aus einem Interview am 10. Mai 2021 mit Enrico Bakán, Lernexperte und Fan)

Um diese Idee Erfolg versprechend umsetzen zu können und den Zugang für die Betroffenen zu erleichtern, mussten jedoch zunächst finanzielle Mittel gefunden werden, die kostenfreie Lernangebote ermöglichten. Diese Chance bot sich 2017 mit der Veröffentlichung der Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.

Dank entsprechender Förderzusage wird „mittendrin“ nunmehr seit 2019 (bis Ende 2021) durch das BMBF im Rahmen der AlphaDekade (vgl. <https://www.alphadekade.de/>) gefördert.

2 Vorgehensweise

Zunächst erfolgte in bestehenden Angeboten der Fußballfanarbeit eine Bedarfserhebung hinsichtlich der lebensweltlichen Bedürfnisse und Anforderungen der Fans und

deren Bildungsbedürfnissen. Lediglich im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit war der Lernort „Stadion“ bereits erprobt. Ein erstes offenes Lernformat für Erwachsene musste als Test im Stadionumfeld etabliert werden und diente als „Anpfeiff“ für weitere Aktivitäten, die sukzessive durch die SG Dynamo Dresden Unterstützung fanden. Erste Erkenntnisse mündeten beispielsweise in die Verlegung des Lernangebots direkt ins Stadion, um eine größere Attraktivität generieren zu können.

Parallel zur Entwicklung von Lernformaten und zur Erkundung von Lernorten begann die Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit der Kooperationspartner*innen.

Weitere Kommunikationsformen und -maßnahmen für die Ansprache der Fans wurden unter Einbindung einer Agentur in Form eines professionell erstellten, konkreten Strategiepapiers entwickelt. Dadurch konnte die Kooperation mit der SG Dynamo und verschiedenen sozialen Trägern, wie beispielsweise Safe DD, sowie Akteur*innen aus der Alphabetisierung und Grundbildung, wie der Koordinierungsstelle Alphabetisierung im Freistaat Sachsen, intensiviert und konkretisiert werden. Für die Bewerbung der Lernangebote wurden Postkarten entwickelt, die in einfacher Sprache erforderliche Inhalte transportieren. Eine eigens für das Projekt konzipierte Broschüre kommt in vielen Bereichen der Öffentlichkeitsarbeit, der Vernetzung und der Sensibilisierung zum Einsatz.

Mittlerweile finden lebensweltorientierte Angebote innerhalb der Fußballfanarbeit (im Stadion und in der Nachwuchsakademie der SG Dynamo Dresden) statt. Durchgeführt werden Formate in den Räumlichkeiten der Beratungsstelle Safe DD, im Jugendarrest Dresden, in einer Einrichtung im Stadtteil Löbtau, in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung und gemeinsam mit der Obdachlosenzeitung DROBS. Für gering literalisierte Menschen, die sich für diese Kleingruppenformate noch nicht gewappnet fühlen, wird zunächst ein temporäres Einzelcoaching organisiert. Kontinuierlich entstehen neue Lernorte und Bildungsformate zur Alphabetisierung und Grundbildung, die nach innovativen lebensweltlichen und sozialintegrativen Prinzipien aufgebaut sowie konkret erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden, obwohl auch hier die Pandemie zu starken Einschränkungen geführt hat.

3 Erfolgsfaktoren

Wertvolle Praxispartnerin für die Ausführung und die Planung der Angebote sowie für die Zugänge zu den Fans ist die SG Dynamo Dresden. Eine ebenso wichtige Rolle nimmt sie in der Öffentlichkeitsarbeit ein. Im Bereich der Alphabetisierung arbeiten alle Partner*innen eng mit der Koordinierungsstelle Alphabetisierung im Freistaat Sachsen (Koalpa) zusammen. Durch diese Strukturen entstehen Verknüpfungen zu weiteren Multiplikator*innen aus dem Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung (z. B. Alfa Mobil, Alfa Media, Mehrgenerationenhäusern, Bildungsträgern) sowie zu Expert*innen aus verschiedenen sozialräumlich arbeitenden Netzwerken (z. B. Stadtteilrunden, Safe DD, Neuer Hafen e. V., Tafeln).

Immer wieder wird in der Begegnung mit der heterogenen Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener deutlich, dass die Unterstützung durch Lernexpert*innen, also ehemals betroffenen Personen, überaus hilfreich und gewinnbringend ist. Sie haben einen ganz besonderen Blick, beispielsweise auf Kommunikationsstrategien oder Werbematerialien, können mit ihrer persönlichen Geschichte Mut machen und zeigen, dass es immer lohnend ist, Lernbemühungen aufzunehmen. Deshalb wird „mittendrin“ von zwei ehrenamtlichen Lernexpert*innen begleitet.

Inhalte und Materialien werden gemeinsam mit ihnen ausgewertet und auf ihre Eignung zur Ansprache der Betroffenen geprüft. Dabei wird durchgehend auf Augenhöhe und nach Konsensprinzip entschieden. Die Lernexpert*innen werden in die Konzeption aller Lernangebote eingebunden, wirken bei der Evaluation der Angebotsformate mit, unterstützen bei der Konzeption von Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit, erproben Arbeitsmaterialien und stehen als Expert*innen für die Sichtweise der Betroffenen zur Verfügung.

Die Durchführung der Lernangebote übernehmen Dozent*innen, die Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit geringer Literalität haben. In einzelnen Formaten findet eine sozialpädagogische Begleitung statt, um dem gesamtheitlichen Blick auf die Teilnehmenden gerecht zu werden. Die Angebote werden seitens der Volkshochschule konzipiert, geplant und organisiert. Auch die Auswahl der Dozent*innen obliegt der Volkshochschule. Die SG Dynamo Dresden stellt Räumlichkeiten und Zugänge zu allen benötigten Anlagen zur Verfügung. Neben den Räumlichkeiten im Rudolf-Harbig-Stadion und im Trainingszentrum der SG Dynamo wurden weitere Lernorte mit Fußballbezug sowie in der Lebenswelt der Teilnehmer*innen erschlossen. Darüber hinaus arbeitet die Volkshochschule Dresden mit Partner*innen aus allen lebensweltlichen Bereichen der Fußballfans zusammen.

Der Motivationsfaktor „Fußball“ ist ein wesentlicher Ankerpunkt von „mittendrin“. Wie entscheidend der Bildungsort Stadion für die Motivation Betroffener ist, wird aus den nachstehenden Äußerungen deutlich.

„Der Lernort – die VIP-Loge – das war schon natürlich super [...] man ist dort gerne reingegangen [...] mir hat's echt gutgetan, muss ich sagen.“ „Egal in welchem Bereich das wäre im Stadion, ich würd's auf jeden Fall sagen [das Stadion ist ein guter Lernort].“ „[Das Stadion ist] auf jeden Fall gut fürs Lesen und Schreiben und das Mitteinanderverbinden, auch halt mit dem Fußball“. „Ich finde, dass man die Leute dort (im Stadion) erreicht“ (Bakán).

Für Vorhaben, die in der Öffentlichkeit eine Veränderung und ein Umdenken bewirken sollen, sind Schirmherrschaften von besonderer Bedeutung, weil damit insbesondere Personen des öffentlichen Lebens für die Ziele der Projekte eintreten, so auch bei „mittendrin“. Die Schirmherren des Projektes Holger Scholze (Präsident SG Dynamo Dresden) und Dirk Hilbert (Oberbürgermeister der Stadt Dresden) tragen mit ihrer Rolle dazu bei, dass betroffene Menschen in der Gesellschaft entstigmatisiert werden und Vorurteile öffentlichkeitswirksam abgebaut werden können. Beide Förderer weisen auf die Wichtigkeit und die gesellschaftliche Relevanz des Projektes hin.

Mittlerweile offeriert das Projekt eine breite Palette unterschiedlicher Lernformate, die alle auf der Projekthomepage (<https://www.vhs-dresden.de/projekte/mit-tendrin/kurse.html>) präsentiert werden. Exemplarisch werden hier fünf Angebote vorgestellt, um die Vielfalt der Ausrichtung darzustellen.

Fußball +

Es ist ein offenes Angebot, das einmal wöchentlich in einer VIP-Loge des Rudolf-Harbig-Stadions stattfindet. Perspektivisch wird das Angebot im Trainingszentrum der SG Dynamo durchgeführt und durch eine sportpädagogische Einheit in Form eines gemeinsamen Trainings bereichert werden. Fußball + richtet sich an fußballbegeisterte Menschen, die besser lesen und schreiben lernen wollen. Dabei werden eigen entwickelte Materialien aus der Lebenswelt der Fußballfanszene verwendet, um Lernen mit der Leidenschaft zum Fußball und der Liebe zum Verein zu verbinden.

Halbzeit +

Hierbei handelt es sich um ein geschlossenes Kursformat im Jugendarrest Dresden. Ziel ist es, die straffällig gewordenen Jugendlichen und Heranwachsenden zu ermutigen, nach dem Aufenthalt im Arrest an weiteren Angeboten teilzunehmen. Während der Zeit im Arrest wird besonderes Augenmerk auf die Vermittlung von Grundbildung und Kommunikationsstrategien gelegt. Außerdem wird ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmenden aufgebaut, um eine Reflexion der eigenen Lage zu erreichen und den Weg zu Veränderungen zu eröffnen.

Torschuss +

Torschuss + ist ein weiteres offenes Lernangebot für alle Fans der SG Dynamo Dresden, die ihre Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern und den Reiz des Stadions genießen wollen. Dieses Angebot findet wöchentlich in der VIP-Loge des Rudolf-Harbig-Stadions statt. Die Inhalte, die thematisch an den Lieblingsverein angelehnt sind, lassen sich in dieser Atmosphäre sehr authentisch vermitteln und werten das Bildungserlebnis deutlich auf.

Anstoß +

Die Initiative „Willkommen in Löbtau“ bietet Migrant*innen ein Fußballfreizeitangebot, das durch ein Lernformat ergänzt wird. Einmal in der Woche treffen sich Geflüchtete, um ihr Lesen und Schreiben zu verbessern. Auch Deutschkenntnisse können vermittelt und erprobt werden. Das Angebot zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilnehmenden anschließend gemeinsam Fußball spielen und damit beim Lernen wie auch im sportlichen Bereich Gemeinschaftsgefühl erfahren.

Drobskick +

In Kooperation mit der Dresdner Obdachlosenzeitschrift „DROBS“ wird in den Räumen einer Kirchgemeinde einmal in der Woche ein Kurs für Verkäufer*innen der Straßenzeitung angeboten. Hier bekommen diese die Möglichkeit, ihre (Schrift-)

Sprachkompetenzen zu verbessern. Weiterhin werden alltagsrelevante Themen besprochen und vermittelt.

Alle diese Formate verdeutlichen, dass „Fußball und Bildung zusammengehören, weil im Zusammenhang mit dem eigenen Hobby Lerninhalte vermittelt werden können und der Spaß beim Lernen hier nicht verloren geht. Die Lernumgebung ist vertraut und Blockaden werden leichter abgebaut“ (Pachel).

„Wer ein Fußballfan ist, möchte sich auch auf seinem Smartphone mit den passenden Apps beschäftigen. Dabei reicht es nicht, nur die Spielbegegnungen oder Tabellen abzurufen.“ (Beliebte Apps o. D.) Daher liegt die Entwicklung einer Fußball-App mit Übungen aus dem Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich nahe, die ein selbstbestimmtes Lernen ermöglicht. In der derzeitigen Phase wird eine innovative Fußball-Lern-App für Fans, die das Lernen im Fußballkontext spielerisch und digital ermöglichen soll, entwickelt.

Die aufgeführten Angebotsbeispiele machen deutlich, dass „mittendrin“ mit seinen Angeboten Personen aus allen sozialen Schichten, Nationalitäten und Kulturen anspricht. Der Umsetzung des inklusiven Anspruchs und somit der Anpassung der Angebote an die Bedürfnisse der einzelnen Menschen gilt besondere Aufmerksamkeit. Die Auswahl der Lernorte findet unter dem Aspekt der Barrierefreiheit statt. Die Angebote sind für die Teilnehmenden kostenfrei und damit für alle zugänglich. Ein wichtiges Anliegen des Projektes ist es, individuelle Bedarfe und Wünsche der Teilnehmenden in Bezug auf den Lernprozess zu berücksichtigen.

4 Ausblick

Das Fußballstadion als Bildungsort für Erwachsene stellt ein Novum in der Bildungslandschaft dar. Wie die bisherigen Erfahrungen von „mittendrin“ zeigen, bietet das Lernen in der Fußballfangemeinschaft einen deutlichen Mehrwert für den Einzelnen.

„Das Dynamostadion ist inzwischen mein drittes Zuhause und verbunden mit ausschließlich positiven Gefühlen... Das ist ein sehr guter Ort zum Lernen“ (Auszug aus einem Interview am 11. Mai 2021 mit Mandy Scholz, Lernexpertin und Fan).

Damit wird es möglich, auch benachteiligte Zielgruppen besser zu erreichen und zum Lernen zu motivieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die im Projekt entstehenden Angebotsstrukturen gut auf andere Vereine sowie sozialräumlich agierende Institutionen und Bildungseinrichtungen übertragbar sind. „mittendrin“ möchte über den derzeitigen Förderzeitraum hinaus kostenfreie Lernangebote für gering literalisierte Menschen im Fußballkontext anbieten. Zu diesem Zweck wird in der verbleibenden Projektlaufzeit die Verstetigung und Implementierung der Angebote angestrebt. Um die Fortsetzung der kostenfreien Angebote und die Weiterentwicklung des Projektes „mittendrin“ zu ermöglichen, wurde eine erneute Projektförderung ab 2022 für weitere drei Jahre beantragt.

Literatur

- Beliebte App für Fußballfans im Check* (o. D.). Fußballmanager. <https://www.fussballmanager.de/news/beliebte-apps-fuer-fussballfans-im-check/>
- Grotlüschen, A. & Buddenberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grundwald, K. & Thiersch, K. (2005). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otte & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 1137–1148). München/Basel: Reinhardt.

Autorinnen

Anja Jäpel-Nestler, Dipl.-Ökonomin, Berufspädagogin, seit 2011 Stellvertretende Direktorin der Volkshochschule Dresden.

Annett Lungershausen, M. A., seit 2019 Leiterin des Projektes „mittendrin – mit Kopf und Ball“ an der Volkshochschule Dresden.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 12th August 2021.

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (hvv) (Hrsg.)

Hessische Blätter für Volksbildung (HBV) – 2021 (4)

DOI: 10.3278/HBV2104W008

ISSN: 0018-103X wbv.de/hbv hessische-blaetter.de



Und sie kommen doch! Geld für Bildung!

Bildung mit „bildungsfernen“ Jugendlichen und jungen Erwachsenen – ein Erfahrungsbericht aus Wien

JEAN-MARIE THILL

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen Erfahrungsbericht über „spacelab“, ein niederschwelliges arbeitsmarktpolitisches Projekt aus Wien. Durch offene aufsuchende Jugendarbeit werden Jugendliche motiviert, an einem Bildungs- und Arbeitstraining teilzunehmen. Die verfolgten Ziele sind die Stärkung des Selbstvertrauens, die Steigerung der Motivation durch Erfolge, Spaß am entdeckenden Lernen. Ein professionelles Netzwerk von Wiener Sozial- und Bildungseinrichtungen begleitet junge Erwachsene bei ihren Schritten zur gelungenen gesellschaftlichen Teilhabe.

Stichwörter: Niedrigschwellige Bildungsangebote; finanzielle Incentives; Bedarfsorientierung

Abstract

The article gives an experience report on “spacelab”, a low-threshold labour market policy project from Vienna. Through open outreach youth work, young people are motivated to participate in educational and work training. The goals pursued are to strengthen self-confidence, to increase motivation through success, to have fun with discovery learning. A professional network of Viennese social and educational institutions accompanies young adults in their steps towards successful participation in society.

Keywords: low-threshold educational offers; financial incentives; needs orientation

1 spacelab – ein arbeitsmarktpolitisches Projekt

Der Anfang: Es gibt sehr wenige Lehrstellen, eine schwierige Arbeitsplatzsuche, ein erschwerter Zugang zu Ausbildung und Beruf für bildungsferne Jugendliche und junge Erwachsene. Das System „Schule – Lehre – Ausbildung – Beruf“ funktioniert nicht wirklich gut für diese Zielgruppe.

Die Idee: Ein innovatives EU-Projekt startet im Juli 2005 in Wien: spacelab. Ab 2014 wird das Projekt im Rahmen der Wiener Ausbildungsgarantie vom waff – dem Wiener Arbeitsmarktförderung Fond – und vom Arbeitsmarktservice (AMS) Wien gefördert, ab 2016 dann durch den waff und das Sozialministerium. Im Dezember 2020 endet das arbeitsmarktpolitische Projekt nach 15 Jahren – ein Erfahrungsbericht.

spacelab ist gekennzeichnet durch den klaren Fokus auf die Stärken der Jugendlichen und auf die Förderung ihrer Fähigkeiten. Hinweise auf ihre Defizite erlebt die Zielgruppe zur Genüge in der Schule, im sozialen Umfeld, im Alltag. Das kreative, aktive Gestalten und insbesondere die Partizipation der Jugendlichen wird das Projekt bis zum Schluss im Dezember 2020 auszeichnen.

Verschiedene Organisationen, welche engmaschig kooperieren, bilden die Basis einer erfolgreichen Integration der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aufsuchende Jugendarbeit im öffentlichen Raum durch den Verein Wiener Jugendzentren, sozialpädagogische Betreuung und Coaching durch das Werkstätten- und Kulturhaus, Training und Erprobung von beruflich relevanten Tätigkeiten durch die Volkshilfe Wien, Basisbildung in Wissenswerkstätten durch die VHS Wien sowie ein eigenes Projekt für Mädchen und junge Frauen durch den Verein Sprungbrett ergeben zusammen das erfolgreiche Netzwerk von spacelab.

Von den zunehmenden Schwierigkeiten beim Übergang von Schule zu Beruf sind insbesondere Jugendliche ohne oder mit unzureichendem Pflichtschulabschluss und vielschichtigen Problemlagen betroffen. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass ein großer Anteil von Jugendlichen ohne zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen nicht nachhaltig erreicht werden kann. Dies betrifft Jugendliche, die aufgrund fehlender Einstiegsanforderungen keinen Zugang zum Bildungs- und Arbeitsmarkt finden, aufgrund von Überforderungen aus diesem hinausfallen oder ihn nicht mehr aufsuchen, weil Angebote nicht ausreichend auf ihre besonderen individuellen Bedürfnisse abgestimmt und insgesamt mit zu hohen Hürden verbunden sind.

2 Der Einstieg

spacelab setzt sehr niederschwellig auf unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten. Die aufsuchende Jugendarbeit informiert die Jugendlichen über die Möglichkeiten und lädt zum Schnuppern ein. Jugendliche nutzen ihre Netzwerke und kommen auf Empfehlung anderer Jugendlicher. Mitarbeiter*innen des AMS und sonstiger sozialer Einrichtungen informieren in den jeweiligen Beratungsstellen.

spacelab ist ein Angebot für Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren. Gemeinsam ist allen Jugendlichen, dass sie fehlende Kulturtechniken und Sozialkompetenzen sowie einen erschwerten Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt bzw. geringe bis keine eigene Erfahrung mit Erwerbsarbeit haben.

Sowohl junge Frauen als auch junge Männer sollen an den gemischten Standorten ihre Trainingsräume finden. Mit einem eigenen Mädchenstandort wird die Wichtigkeit betont, neben gemischten Gruppen auch einen geschlechtshomogenen Platz für junge Frauen anzubieten. Mit diesem Angebot, das sich ausschließlich an junge Frauen wendet, werden Bereiche, die einen besonders sensiblen Umgang erfordern, abgedeckt. Dies sind z. B. Themen der eigenen Körperlichkeit, der Rollenzuschreibungen, der Sexualität, aber auch des Selbstwerts.

Jugendliche, die sich durch fehlende Gruppenfähigkeit, komplett fehlende Motivation oder Selbst-/Fremdgefährdung charakterisieren, sowie akut Suchtmittelkranke können nicht teilnehmen.

Sehr wichtig für den Einstieg ist die aufsuchende Jugendarbeit, welche sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert und diesen ermöglicht, auf Basis der Freiwilligkeit ohne große Verbindlichkeiten sich an den Angeboten zu beteiligen und sich mit eigenen Ideen einzubringen oder aber auch einfach nur da zu sein bzw. Beratung und Begleitung zu verschiedenen Problemstellungen zu bekommen.

Die aufsuchende Jugendarbeit leistet neben der Kontaktaufnahme auch Erstinformation zu spacelab und Erstmotivation zum Mitmachen von Jugendlichen.

3 Das Tagestraining

Die einzelnen Angebotsschienen mit unterschiedlichen Graden an Verbindlichkeit, die dem Spannungsfeld zwischen Bedürfnis- und Zielorientierung der Jugendlichen gerecht werden, bauen auf jahrelangen Erfahrungen in der Arbeit mit der Zielgruppe im Projekt spacelab auf. Ausgehend von aktivierenden Angeboten in der offenen und aufsuchenden Jugendarbeit liegen die wesentlichen Ziele beim Erreichen von Jugendlichen und der Vermeidung von Drop-outs sowie der konkreten Perspektivenentwicklung im Coaching. Das Erreichen dieses Kernziels wird durch die Erweiterung fachlicher und sozialer Kompetenzen sowie durch den Erwerb von Kenntnissen in diversen Kulturtechniken im Tagestraining, im Training und der Wissenswerkstatt unterstützt.

Eine essenzielle Charakteristik von spacelab ist, dass das Angebot von zwei unterschiedlichen niederschweligen Hauptaspekten geprägt ist: der niederschwellige Zugang wie u. a. flexible Zugangswege, aufsuchende Kontaktaufnahme, Freiwilligkeit, Anonymität etc. sowie das niederschwellige inhaltliche Angebot.

Das Tagestraining erfordert ein geringes Maß an Verbindlichkeit. Es bietet an vier Tagen in der Woche im Ausmaß von täglich fünfeinhalb Stunden eine Einstiegsmöglichkeit ins Tätigwerden an. Das inhaltliche Angebot richtet sich nach den jeweilig aktuellen Tätigkeiten der Trainingsgruppen, z. B. Medien, Design, Natur, Garten,

Kultur etc. Die Jugendlichen gewinnen hier wieder eine Tagesstruktur, sie können nicht kommen und gehen, wie es ihnen beliebt, sie müssen die Trainingszeiten der Werkstätten einhalten. Neben ihrer Anwesenheit wird auch ein bestimmtes Maß an Engagement erwartet. Als Gegenleistung erhalten die Teilnehmenden eine finanzielle Entschädigung in Form eines Taschengeldes in der Höhe von 10 Euro pro Tag. Für viele Jugendliche ist dieses „Geld für Bildung“ das erste selbst verdiente Geld. Die Verbindlichkeit der Vereinbarung zwischen spacelab und den Jugendlichen wird hiermit stärker unterstrichen. Ganz wichtig war allen, dass „echtes Geld“ und keine Gutscheine zur Auszahlung kommen. Die Verfügungsgewalt über das Geld im Sinne einer Selbstermächtigung stärkt das Selbstvertrauen der Jugendlichen. Dieses Angebot ist natürlich attraktiv für Jugendliche, die kurzfristig Geld benötigen, die aber kein sonstiges Interesse an weiterem Lernen haben. Dennoch ist gerade dieser niederschwellige, wenig verbindliche Einstieg ein erster Schritt für eine längere Wiedereingliederung in die Bildungsprozesse und eventuelle nachfolgende Arbeitsaufnahmen. Um der Entwicklung der Jugendlichen gerecht zu werden, wird nach Abbrüchen ein neuerlicher Einstieg ermöglicht. Oft ist eine Vielzahl von Anläufen notwendig, bis das Angebot und die Bedürfnisse zusammenpassen.

4 Das Training

Der Schwerpunkt von spacelab liegt in der Folge auf dem Training. Dieses umfasst 25 Wochenstunden für die Dauer von sechs bis zwölf Monaten und erfordert ein viel höheres Maß an Verbindlichkeit als das Tagetraining. Die Inhalte orientieren sich am erhöhten Bedarf der Zielgruppe an begleitender Unterstützung zur aktiven Lebensgestaltung und beruflichen Perspektivenentwicklung. Die Möglichkeit, selbsttätig Erfahrungen zu machen, sowie die Berücksichtigung der persönlichen Lebenswelt der Jugendlichen sind dafür Voraussetzung. Ein besonderes Augenmerk liegt bei der Aufbereitung komplexer Inhalte in überschaubare und einfach zu bewältigende Aufgabenstellungen. Während der gesamten Trainingszeit erhalten die Teilnehmenden eine Beihilfe DLU (Deckung des Lebensunterhalts) in Höhe von täglich ca. 27 Euro durch das AMS Wien. Das praktische Training findet in Werkstätten an vier Standorten in Wien statt:

- *spacelab_umwelt* mit den Schwerpunkten Umweltpädagogik sowie Garten- und Landschaftsbau,
- *spacelab_kreativ* mit den Schwerpunkten Kunsthandwerk, Medienpädagogik sowie Holz und Keramik,
- *spacelab_gestaltung* mit den Schwerpunkten kulturelle Produktion im öffentlichen Raum, Theaterpädagogik, experimentelles und kreatives Gestalten, sowie
- *spacelab_girls*: Dieses zeichnet sich durch eine besonders breit gestreute Angebotspalette aus, die es ermöglicht, auf die jeweiligen Fähigkeiten der jungen Frauen einzugehen. Schwerpunkte sind Handwerk, Gesundheit und digitales Arbeiten.

5 Die Wissenswerkstatt

Das Bildungsangebot der VHS Wien in spacelab ist durch die sehr individuellen Angebote gekennzeichnet. Diese werden den Bedarfen der Jugendlichen sowohl inhaltlich wie zeitlich angepasst. Das pädagogische Handeln fokussiert auf die Unterstützung der Jugendlichen, um zu einem selbst gestalteten Leben zu finden. Neben der Motivationsförderung zum Lernen soll Spaß und Lebensqualität durch Bildung erlebbar werden. Das Andocken der Wissenswerkstatt am praktischen Arbeiten des Tagestrainings und des Trainings ermöglicht sehr individuelle sinngebende Aufgabenstellungen. Die Wissenswerkstatt gewährleistet die nachhaltige Förderung und Kompetenzentwicklung der Jugendlichen. Durch die Verbindung von Arbeitsprozessen und die darüber stattfindenden Lernprozesse werden Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die individuelle Weiterentwicklung, die Aufnahme einer weiteren Bildungslaufbahn oder einer Erwerbstätigkeit notwendig sind, entwickelt bzw. gefördert.

Ein Teil der Wissenswerkstatt ist die wöchentlich stattfindende Lernwerkstatt mit Schwerpunkt Basisbildung. Die Jugendlichen lernen im Gruppensetting, um sich schrittweise wieder an das Lernen in größeren Gruppen zu gewöhnen.

Ergänzt wird das Bildungsangebot durch das monatliche Denkforum. Schwerpunkt dieses Angebots ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen, philosophischen, wirtschaftlichen u. ä. Themen, welche die Jugendlichen auch selbst einbringen. Hierbei geht es einerseits um Diskussionen, Entwicklung von Argumentationsstrategien und kritische Meinungsbildung, andererseits auch um die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen im Umgang mit sich selbst, mit anderen und in Bezug auf die Zusammenarbeit in Gruppen oder in der Arbeitswelt.

6 Coaching

Dem Coaching kommt bei spacelab eine zentrale Funktion zu. Es sichert die Verbindung vom niederschweligen, unverbindlichen Teil zum allgemeinen Teil von spacelab. Voraussetzungen für die Teilnahme am Coaching sind die Bereitschaft und Fähigkeit der Jugendlichen, sich auf einen verbindlichen, zielorientierten Beratungs- und Betreuungsprozess einzulassen. Sind diese (noch) nicht gegeben, können die Jugendlichen weiterhin die niederschweligen Angebote nutzen und eventuell zu einem späteren Zeitpunkt von den Coaches begleitet werden. Jährlich wurden durch das Coaching ca. siebenhundert Jugendliche erreicht.

7 Zielerreichung

Ein abschließender Blick auf die Wirkungsziele von spacelab zeigt diese auf mehreren Ebenen: Auf der individuellen Ebene der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfolgt eine Stärkung des Selbstvertrauens, eine klare Kompetenzentwicklung und eine

Verbesserung des Zugangs zum Arbeitsmarkt. Auf der gesellschaftspolitischen Ebene zeigt sich ein Beitrag zum sozialen Frieden und zur stärkeren Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Arbeitsmarktpolitisch zeigt sich eine Verbesserung der Bereitschaft zu Qualifizierungen und damit einhergehend eine Reduktion des Risikos zur Arbeitslosigkeit.

„[G]enauso sicher ist es, dass es weiterhin etliche Jugendliche geben wird, die wieder nicht in die angebotenen Systeme und Maßnahmen passen werden. Vermutlich wird dann nach einiger Zeit festgestellt werden: Wir brauchen dringend was noch Niederschwelligeres ... da gab es doch mal so ein Projekt namens spacelab ... sollten wir uns nicht die Konzepte nochmals anschauen?“ (Langer 2020)

Literatur

Langer, G. (2020). spacelab Abschlussstatement. In: WUK, Verein zur Schaffung offener Kultur- und Werkstättenhäuser (Hrsg.), *spacelab_stories. Die Geschichte und Geschichten von spacelab* (S. 100). Wien: WUK. https://sprungbrett.or.at/wp-content/uploads/2014/08/spacelab_stories_web_klein_20201022.pdf

Autor

Jean-Marie Thill, Bereichsleiter für Innovation und Internationales der vhs Wien.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 12th August 2021.



Bildung in der Platte

Brennpunktarbeit der Volkshochschule Erfurt

TORSTEN HASS

Zusammenfassung

Bildungsaffinität ist nicht in allen gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen ausgeprägt. Gerade in Stadtteilen, in denen die Menschen soziostrukturell in mehrfacher Hinsicht depriviert sind – was in der Landeshauptstadt Erfurt vor allem auf die in industrieller Großbauweise errichteten Stadtteile zutrifft –, ist festzustellen, dass die Herausforderungen einer sich schnell wandelnden Gesellschaft vielfach überfordernd wirken, was einen Rückzug ins Private oder auch in Subgesellschaften zur Folge hat. Daraus resultiert nicht zuletzt gesellschaftspolitische Apathie, die auch zu einer Erosion demokratischer Strukturen oder gar der Demokratie selbst führen kann. Dem ist nur durch geeignete, auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittene Angebote zu begegnen, die in der Zielgruppenerreichung speziellen Prämissen folgen sollten.

Stichwörter: Sozialraumorientierung; Bildung im Stadtteilzentrum; Bildungsaffinität; Bildungszugang; Chancengleichheit; Niedrigschwelligkeit

Abstract

Affinity for education is not equally pronounced in all social groups. Especially in districts where people are socio-structurally deprived in many respects – which in the state capital Erfurt applies above all to the districts built in large-scale industrial construction – it can be seen that the challenges of a rapidly changing society often seem overwhelming, resulting in a retreat into the private sphere or even into sub-societies. This results not least in socio-political apathy, which can also lead to an erosion of democratic structures or even democracy itself. This can only be countered by suitable offers tailored to the respective target group, which should follow specific premises in reaching the target group.

Keywords: social space orientation; education in the district centre; affinity to education; access to education; equal opportunities; low-threshold accessibility

Die Gesellschaft, als systemische Entität betrachtet, unterliegt einem ständigen Wandel in all ihren Subsystemen. Normative Grenzen, die als Orientierungspunkt dienen, können durch diese Charakteristik sozialer Systeme an Validität verlieren. Idealtypisch verläuft die Adaptation der Menschen an ihre gesellschaftskontextualisierenden Lebensumstände parenthesisch. Durch die zunehmende Geschwindigkeit der Veränderung ist dies allerdings für manche Bürger*innen gar nicht mehr bzw. allenfalls noch eingeschränkt möglich.

Hervorgerufen durch die mediale Fülle an Berichterstattungen in vielzähligen, leicht zugänglichen Kanälen – ob über lokale, regionale, nationale oder globale Ereignisse – wird ein Anpassungsdruck auf die Individuen erzeugt, neue Informationen unverzüglich aufzunehmen, zu verarbeiten und einzuordnen. Negative Berichterstattungen werden dabei evolutionsbiologisch besser aufgenommen, führen letztlich aber auch dazu, dass diese Stressoren Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben und Ängste fördern. Problematisierend ist vor allem, dass die selektive Wahrnehmung als Eigenart der Menschen in Verbindung mit dem Verbleib in der Peergroup unter Umständen zu sozialen, politischen und auch wirtschaftlichen Entkopplungsprozessen führt, was letztlich in gesellschaftlicher und politischer Apathie enden kann. Die bewusste Einschränkung des Medienkonsums, eine Unterstützung bei der Einordnung von Ereignissen sowie der physische Austausch im Sozialraum und darüber hinaus können der besseren Verarbeitung der Flut an Informationen dienlich sein. Gerade in Stadtteilen mit soziostrukturell multipel deprivierten Bürger*innen sind Unterstützungsleistungen zur Entwicklung von Copingstrategien notwendig, um eine Verbesserung der Lebensverhältnisse für alle Bewohner*innen und ein höheres Maß an Chancengleichheit zu erreichen, was letztlich zur Stabilisierung des gesellschaftlichen und damit auch politischen Systems beiträgt.

Dieser Sachverhalt kumuliert in zwei zentralen Thesen, denen in den weiteren Ausführungen nachgegangen werden soll.

1 Zentrale Thesen

1. In einer sich zunehmend schnell wandelnden Gesellschaft mit einer Fülle von medialen Angeboten und Anforderungen, einer oft auch verängstigenden Informationsflut brauchen Menschen zunehmend Angebote in der Nachbarschaft, reale Treffen mit Mitmenschen und den persönlichen Austausch, Antworten auf unmittelbare Fragen des Alltags und Ansprechpartner*innen vor Ort.
2. Zweifellos ist die gesellschaftliche und damit auch die politische Stabilität eines Landes gefährdet, wenn einem erheblichen Teil seiner Bürger*innen die normative oder gar Verfassungsordnung fremd bleibt. Es beunruhigt, wenn politische Apathie sowie antidemokratische Ressentiments weitverbreitet sind und das Demokratieverständnis erodiert. Die Bildungsinstitutionen sind also aufgefordert, alle gesellschaftlichen Milieus wieder an die Demokratie heranzuführen.

2 Die Erfurter Volkshochschule

Die Volkshochschule (VHS) Erfurt, als das kommunale Weiterbildungszentrum der Landeshauptstadt, ist eine gemeinnützige Einrichtung zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Mit der strukturellen Integration der Schülerakademie und der Erfurter Malschule wurde die Zielgruppe der über 16-Jährigen auch auf die darunterliegende Altersgruppe ausgedehnt. Die VHS kooperiert überparteilich und überkonfessionell mit Schulen, mit öffentlichen, privaten, konfessionellen und wissenschaftlichen Organisationen sowie mit anderen Volkshochschulen.

Die VHS, als Ort der Demokratie und Bildung, fördert die Teilhabefähigkeit, die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen und regt zur Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben an. Ziel ist, allen Menschen lebenslanges Lernen zu ermöglichen, um ihre ganz persönlichen Lernziele zu verwirklichen.

Dabei organisiert die VHS Erfurt auch federführend die Entwicklung der Erfurter Bildungsstadt und die Bildungskoordination für Neuzugewanderte. Sie ist qualitätstestiert nach LQW, AZAV und Ökoprofit und seit 2008 zugelassene Kursträgerin für Integrations- und Berufssprachkurse.

Die Volkshochschule Erfurt schafft mit offenen Bildungsangeboten und beteiligungsorientierten Methoden einen Raum für Auseinandersetzung und Verständigung. Ein vielfältiges Angebot an Veranstaltungen und Exkursionen in den Fachbereichen ist etabliert.

3 Mehr als ein Stadtteilzentrum – das Bildungszentrum vor Ort

Aus dem Quartiersmanagement, dessen Ursprung in der politischen Wendezeit liegt, wurde nach den dramatischen Veränderungen der Plattenhaussiedlungen im Erfurter Norden in den 1990er-Jahren, der Einrichtung der Ortsteilvertretungen 2009 und dem Einzug vieler Organisationen in ein neues Stadtteilzentrum ein bemerkenswerter Ort der Verknüpfung von sozialraumorientierten Angeboten im Planungsraum.

Im direkten Einzugsgebiet, dem Moskauer Platz, leben ca. 8.000 Erfurter*innen. Im sozialräumlichen Bezug werden ca. 25.000 Bewohnende der Plattenbaugebiete im Erfurter Norden erreicht.

Im Gebäude der Moskauer Straße 114 – entstanden aus einem leergezogenen Kindergarten – haben sich nach Gründung des Stadtteilzentrums 2012 verschiedene Träger, Vereine, das Büro des Ortsteilbürgermeisters und auch die VHS angesiedelt.

Das Christopheruswerk unterhält seine Psychosoziale Kontakt- und Beratungsstelle „Mensch mit Leib und Seele“ in der ersten Etage des Hauses. Im Souterrain ist eine Werkstatt für Menschen mit besonderem Förderbedarf untergebracht. Die dort hergestellten Waren können gleich eine Etage darüber im Mehrgenerationenhaus des Trägers MitMenschen e. V. (MMeV) verwendet werden.

Der Verein MMeV organisiert u. a. Familienangebote, das Projekt „welcome“, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit, Schuldnerberatung, Angebote im Jugendhaus und das Projekt „Kita-Einstieg“. Familien finden hier Beratung, Hilfe und eine Fülle von Angeboten zur Freizeitgestaltung und zur Weiterbildung.

In der ersten Etage sind auch der Ortsteilbürgermeister und Vertreter*innen des Ortsteilrates beheimatet. Regelmäßig bieten sie Sprechstunden für Bürger*innen an, helfen beim Ausfüllen von Formularen und Anträgen und sind für Fragen von Ordnung und Sauberkeit für die Anwohnenden da.

Jeden Dienstag berät das Jugendamt Erfurt in der ersten Etage zu den Themen Kindeswohl, Hilfen zur Erziehung und Fragen der Familienbildung.

Auch werden in der ersten Etage Wanderausstellungen gezeigt und mit Vernissagen beworben, oft von den Anwohner*innen des Moskauer Platzes gestaltet, was zu einer hohen Identifikation mit dem Stadtteil beiträgt. Kurz gesagt: Alle Angebote finden sich im Stadtteilzentrum unter einem Dach.

Das Stadtteilzentrum als Stadtteilrathaus Moskauer Platz ist ein Beispiel zukunfts-trächtiger bildungsbezogener Quartiersarbeit sowie für das Miteinander von Trägern, Akteur*innen und Verwaltung. Es stellt ein nachhaltiges Modell für die Vernetzung der Akteur*innen, die Reduzierung von Wegen und ineffektiver räumlicher, geografischer Mobilität und die unbürokratische Bearbeitung von Fällen „auf dem kleinen Dienstweg“ dar.

Vielfältige Kooperationen finden über die Stadtteilkonferenz im Saal des Stadtteilzentrums und von der Leiterin des Mehrgenerationenhauses moderiert mit allen anderen Institutionen, Vereinen und Verbänden vor Ort statt und sind fest vereinbart.

Aus den genannten Gründen bietet auch die Volkshochschule Erfurt in den unteren Räumen Weiterbildung für alle an. Sprachangebote, Vorträge, Fortbildungen und Tanzen, aber auch Integrationskurse und zahlreiche Kooperationsangebote mit zivilgesellschaftlichen Partner*innen sind hier verortet.

4 Der Bildungsansatz der VHS in der Platte

Die Bildungsangebote der VHS richten sich insbesondere an bildungsferne bzw. weniger bildungsaffine Gruppen, die mit den bisherigen regulären Bildungsangeboten noch unzureichend erreicht wurden. Bildungsferne soll hier zudem als wertneutrale Zustandsbeschreibung der Situation von Menschen verstanden werden, die aus verschiedensten Gründen zum klassischen Bildungssystem wenig oder keinen Zugang gefunden haben – in dem Bewusstsein, dass „Ferne“ in Abhängigkeit zur Perspektive steht (vgl. Sterzing 2011, S. 11).

Wir müssen feststellen, dass sich ein Teil der Gesellschaft den Bemühungen der politischen und gesellschaftlichen Bildung weitgehend entzieht. Dieses Segment setzt sich zum großen Teil aus den unteren Sozialschichten zusammen. Die Angehörigen dieser Schichten verfügen oftmals nur über niedrige Bildungsabschlüsse. Ihr Fern-

sehkonzum ist deutlich höher, aber auch deutlich weniger anspruchsvoll als der von Angehörigen höherer Sozialschichten. Das niedrige Bildungsniveau korreliert mit erheblicher Sprach- und Gesprächsarmut. Auch ist die politische Urteilskompetenz als gering zu veranschlagen. Dies ist das Ergebnis des nur sporadisch vorhandenen Wissens über Politik. Denn politische Aufgeschlossenheit ist eine Funktion des vorhandenen Wissens (vgl. Detjen 2016). Deshalb gilt es, Strategien zu entwickeln, die es ermöglichen, beteiligungsferne Gruppen für gesellschaftliche Grundsatzentscheidungen zu interessieren und auf dem Weg dorthin für individuelle Weiterbildungsangebote zu gewinnen.

Niedrige Bildungsabschlüsse korrelieren mit unsicheren beruflichen Karrieren und folglich mit prekären Lebenslagen. Die Unzufriedenheit mit den eigenen Lebensverhältnissen führt wiederum häufig zur Unzufriedenheit mit der bestehenden politischen Elite im ursprünglichen Wortsinn sowie zu einer Distanz gegenüber dem politischen Gemeinwesen. Je unsicherer die Zukunft erscheint, desto mehr wird die Politik abgelehnt. Klassische Bildungsangebote rufen bei bildungsfernen Gruppen leicht Gefühle von Frustration, Minderwertigkeit, Ohnmacht und Überforderung hervor. Sie kompensieren dieses Gefühl mit dem Argument, dass Bildung nutzlos ist, da sie nicht direkt und unmittelbar den Alltag zu erleichtern hilft.

Das Bücherlesen ist kaum verbreitet. Hieraus folgt: *Bildung muss in kleinen Portionen, ohne großen Aufwand* und vor allem *ohne große Anstrengung konsumierbar* sein. Sie darf nicht überfordern, also nicht zu viel Wissen voraussetzen. Sie muss sprachlich einfach und visuell reizvoll sein (vgl. ebd.). Bildung muss für die meisten bildungsfernen Gruppen einen praktischen Nutzen haben. Das meint: Am Ende einer Bildungsanstrengung muss man mehr Geld verdienen und sich mehr leisten können. Etwas Weiteres kommt hinzu: Wissen soll sich ohne viel Aufwand aneignen lassen. Die Bildungsveranstaltungen werden dann freiwillig besucht, wenn diese in irgendeiner Weise Eventcharakter haben. Denn das verheißt Unterhaltung sowie eine angemessene Form und Sprache.

Diese Optimierungspotenziale in der gesamtheitlichen Zugänglichkeit von Bildungsprozessen können somit zur Erhöhung der Bildungsaffinität beitragen.

Folgende Prämissen sind Grundlage des besonderen Bildungsangebotes in der Platte:

Erreichbarkeit (keine Zugangshürden): Angebote für bildungsbenachteiligte Menschen müssen erreichbar sein. Wichtig ist die geografische Nähe zum Wohnumfeld. Auch ein geringer Teilnahmebeitrag ist ein Kriterium für Erreichbarkeit. Außerdem bestehen zu bestimmten Einrichtungen Barrieren, da sie als Orte der „höheren Bildung und Kultur“ und somit als „fremde Welt“ gelten.

Persönliche Ansprache: Über die herkömmlichen Informationswege (Programmhefte, Flyer, Pressemeldungen etc.) wird die Zielgruppe nicht erreicht. Wirksame Zugänge sind die persönliche Ansprache durch Vertrauenspersonen und Mund-zu-Mund-Propaganda. Wichtig ist die Zusammenarbeit mit „Brückenmenschen“ (besonders aktive

und selbstbewusste Quartiersbewohner*innen, die innerhalb des „Nahbereichs“ als Multiplikator*innen/Sprecher*innen fungieren) und „Schnittstellenpersonen“ (Mitarbeitende von Wohnungsunternehmen, sozialen Einrichtungen, Mitglieder der Stadtteilkonferenz ...), die viel Kontakt zur Zielgruppe durch ihre überwiegend hauptamtliche Tätigkeit haben. Sie besitzen Vertrauen, Kommunikationskompetenz, sind engagiert und haben eigenes persönliches oder berufliches Interesse. Die systematische Einbindung einer vermittelnden Instanz zwischen Weiterbildungsanbietenden sowie Adressat*innen ermöglicht eine sehr viel stärker an den Interessen orientierte Weiterbildungsbedarfsermittlung. Die soziale Nähe der „Brückenmenschen“ und die langjährige Erfahrung der „Schnittstellenmenschen“ mit der Zielgruppe ermöglichte eine Planung von Veranstaltungen ausgehend von deren alltagsweltlichen und milieuspezifischen Problemlagen.

Kontinuierliche Kommunikation: Immer wieder muss über Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten kommuniziert werden, zudem müssen *zentrale Anlaufstellen* vor Ort aufgebaut sowie flexible Angebots-, Beteiligungs- und Engagementmöglichkeiten vorgehalten werden, um dauerhaft vor Ort präsent zu sein.

Vernetzung: Kooperationen von verschiedenen Akteur*innen im Stadtteil tragen zu einer größeren Verbreitung einzelner Angebote bei und müssen kontinuierlich gestärkt werden. Zielgruppen übergreifende Angebote sind nachweisbar besser besucht. *Die Unterstützung bereits bestehender partizipativer Projekte* im „Nahraum“ ist der Schlüssel, um Teilnehmende zu gewinnen.

Ansetzen an der direkten Lebenssituation: Die Angebote der Weiterbildung und später der gesellschaftlichen Beteiligungsmöglichkeiten müssen sich an den realen/alltäglichen Problemen von (sozial benachteiligten) Menschen orientieren. Es muss versucht werden, etwas an dieser Situation zu verändern. Abstrakten Debatten ohne Lebensweltbezug sind grundsätzlich zu vermeiden (vgl. Knoll 2008).

5 Von der VHS initiierte Projekte

Wichtig war der Aufbau eines Netzwerkes von „Schnittstellenpersonen“ und „Brückenmenschen“, die dann in einem ersten Schritt geschult wurden. Hier sind insbesondere die Mitarbeitenden des Mehrgenerationenhauses als Kontaktpersonen, aber auch die Mitglieder der Stadtteilkonferenz zu nennen, welche vielfältige unterschiedliche Zugänge zu den Menschen vor Ort haben.

Es wurden lebendige Kommunikation, Körpersprache und Sensibilisierung im interkulturellen Kontext – Sensibilisierung für die Weiterbildung – mehrfach in den Stadtteilkonferenzen direkt oder in persönlichen Gesprächen vermittelt.

Projektbeispiele aus Erfurter Sicht sind:

- Veranstaltungen mit Eventcharakter nutzen, um Interesse für Bildung zu wecken. An dieser Stelle wurden die Stadtteilstefte, der Adventsmarkt, aber auch Seniorengedurtstagsrunden u. Ä. genutzt, um die Bildungsangebote untschwellig direkt anzubieten oder so attraktiv darzustellen, dass sie in einem nächsten Schritt besucht werden.
- Der „interkulturelle Chor“ richtete sich gezielt an Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Inhaltlich geht es um das gemeinsame Singen von Liedern verschiedener Kulturen und Stilrichtungen. Ziel ist der gemeinsame Spracherwerb und die Vermittlung anderer Kulturen über einfache Liedtexte. Hier tritt jährlich der durch Deutschland reisende Moskauer Chor des Heiligen Wladimir auf und animiert die sich findende Gesangsgruppe.
- Initialisierung einer „Fotogruppe am Moskauer Platz“ (www.fotofreunde-erfurt-moskauerplatz.de).
- Projekt „Politik trifft Hartz IV“: Prinzipiell bestätigt sich, dass Bildung für diese Zielgruppe oft bei lebensweltlichen Problemlagen beginnt. Sie hat häufig eher den Charakter von Beratung, da Menschen, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind und zusätzlich zurückgezogen leben, auf typische Bildungsangebote von sich aus nicht reagieren. Sie artikulieren keine „Bildungsinteressen“ bzw. „Bildungsbedarfe“, sondern es treten bestimmte „Handlungsprobleme“ zutage. Das bedeutet auch, dass bei der Arbeit mit solch weniger bildungsaffinen Personen die Grenze zwischen „Sozial-“ und „Bildungsarbeit“ unscharf werden kann. In Bezug auf die notwendige Niedrigschwelligkeit ist bei der Arbeit mit diesen Gruppen aber davon auszugehen, dass die lebensweltliche Anknüpfung bereits Teil der methodisch-didaktischen Strategie ist.
- niedrigschwellige Angebote, die auf Begegnung, Freizeitgestaltung und Geselligkeit zielen
- Kontakt über Essen: Dies bietet Begegnungsmöglichkeiten für soziale Gruppen, die Entwicklung eines expliziten Bildungsprogramms, die Integration neuer Lernformen und die Zusammenarbeit mit bestehenden Bildungsorganisationen.
- Sport- und Bewegungsangebote in Kooperation mit Wohnungsunternehmen und dem Mehrgenerationenhaus schaffen wohnortnahe erreichbare Präventionsangebote.
- Fahrten: Es zeigt sich, dass bildungsferne Gruppen gern an Tagesfahrten mit Bildungscharakter teilnehmen. Kosten dürfen für die Teilnehmenden nicht entstehen.
- Organisation einer „Wahl“ im Mehrgenerationenhaus, Vorstellung von Erfurter Politiker*innen aus dem Bundestag, Vorstellung des Wahlsystems, der Parteien, der Wahlbezirke etc.
- Diskussionsforen
- Leseabende
- Möglichkeiten zur Information über finanzielle Unterstützung, Anträge etc.

Wichtig sind auch Workshops, die Netzwerke im Wohngebiet stärken und Möglichkeiten bieten, neue Konzepte für Seminare in trägerübergreifender Zusammenarbeit kontinuierlich zu erarbeiten.

6 Fazit

Die Bildungsarbeit in der Platte ist im wahrsten Sinne des Wortes alternativlos, wenn es unser Anspruch als kommunales Weiterbildungszentrum ist, alle Bevölkerungsgruppen unserer Gesellschaft zu erreichen und auf die Herausforderungen dieser Zeit der zunehmenden Polemisierung und Politisierung, auch und vor allem im Kontext der Digitalisierung, vorzubereiten.

Die VHS benötigt für diese herausfordernde Aufgabe zeitlich-räumliche, finanzielle und personelle Ressourcen im institutionellen Bereich, um mittel- und langfristig diese Grundfrage der Gesellschaft im Verbund mit allen gutwilligen Partner*innen in den Kommunen angehen zu können und so einen wesentlichen Beitrag bei der Rettung unserer Demokratie zu leisten! Bildung und Begegnung sind die Kernelemente, um Menschen zu befähigen, kritisch und rational zu denken, zu handeln und so die Komplexitätsreduktion der aktuellen Herausforderungen für die Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Form des Empowerments der wenig bildungsaffinen Gruppen gelingt durch Bildungsangebote, die den oben genannten Prämissen folgen.

Literatur

- Detjen, J. (2016). *Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Sterzing, D. (2011). *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0–6 Jahren. Überblick über die Angebote in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. http://www.intern.dji.de/bibs/Praeventive_Programme_fuer_sozial_benachteiligte_Familien.pdf

Autor

Torsten Haß, seit 2007 Leiter der Erfurter Volkshochschule, seit 2009 Ortsteilbürgermeister des Moskauer Platzes.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 12th August 2021.



Können Volkshochschulen „gesundheitliche Chancengleichheit“?

Ein Erfahrungsbericht aus Nürnberg zum Projekt „Gesunde Südstadt“

GABI PFEIFER, VERENA WALTER, DENNIS JOHN, NIKO KOHLS, CHRISTINA RÖHRICH

Zusammenfassung

Volkshochschulen verstehen sich als Bildungsorte für alle Bevölkerungsgruppen. Es stellt sich die Frage, ob die sogenannten sozial benachteiligten Zielgruppen tatsächlich erreicht werden können. Das von 2016 bis 2020 in der Stadt Nürnberg durchgeführte Projekt „Gesunde Südstadt“, ein Projekt zur kommunalen Gesundheitsförderung, liefert dazu einige Antworten. Im Projekt, das in einem Stadtteil mit sozial deprivierten Bevölkerungsgruppen durchgeführt wurde, konnte gezeigt werden, dass Volkshochschulen durchaus geeignete Orte sind, um diese Gruppen zu erreichen. Dazu müssen gewisse Rahmenbedingungen erfüllt und die Bereitschaft gegeben sein, bewährte Wege zu verlassen und neue Methoden in die Arbeit der Volkshochschulen zu integrieren.

Stichwörter: kommunale Gesundheitsförderung; Setting; Präventionsgesetz; Partizipation; Empowerment

Abstract

Adult education centres see themselves as places of education for all population groups. The question arises whether the so-called socially disadvantaged target groups can actually be reached. The project “Gesunde Südstadt” (Healthy South City), a project for municipal health promotion carried out in the city of Nuremberg from 2016 to 2020, provides some answers to this question. In the project, which was carried out in a district with socially deprived population groups, it could be shown that adult education centres are certainly suitable places to reach these groups. In order to do so, certain framework conditions must be met and there must be a willingness to leave proven paths and integrate new methods into the work of the adult education centres.

Keywords: community health promotion; setting; prevention law; participation; empowerment

„Bildung für alle“ ist eine sinnvolle Forderung und sicher grundsätzlich ernst gemeint. Aber können Volkshochschulen sozial benachteiligte Zielgruppen tatsächlich erreichen, oder müssen wir uns eingestehen, dass wir es lediglich versuchen, den gesellschaftlichen Ansprüchen von Niedrigschwelligkeit und Chancengleichheit zu genügen? Ist es nicht eher so, dass es für solche Zielgruppen nur mit großem Aufwand realisierbar ist, für die eigene Situation stimmige Bildungsangebote zu finden, sich anzumelden und eine regelmäßige Teilnahme zu garantieren?

Zur Beleuchtung dieser Fragestellung blicken wir in die Nürnberger Südstadt, in der von 2016 bis 2020 das Projekt „Gesunde Südstadt“ am Bildungszentrum (BZ) durchgeführt wurde. Die „Gesunde Südstadt“ wurde im Rahmen des 2015 geschaffenen Präventionsgesetzes von der AOK Bayern über § 20 SGB V gefördert und nach Auslaufen der Projektförderung 2020 als Daueraufgabe ins Fachteam Gesundheit des BZ überführt. Das BZ ist die städtische Volkshochschule und bildet gemeinsam mit der Stadtbibliothek den Bildungscampus (BCN) der Stadt Nürnberg. Das Fachteam Gesundheit des BZ hat seinen Sitz im südpunkt, einem Zentrum für Bildung und Kultur. Dort befinden sich mehrere Bewegungsräume und eine kleine Küche für die Durchführung von Angeboten zur Ernährungsbildung.

1 Der südpunkt – Zentrum für Bildung, Kultur und Gesundheit

Rückblick: 2009 wird der südpunkt eröffnet, mitten in der Nürnberger Südstadt, von der Europäischen Union gefördert als Stadtteil mit zahlreichen Arbeitersiedlungen und noch heute mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Zielgruppen. Lebenslanges Lernen soll im südpunkt mit beruflicher Weiterbildung und kultureller Begegnung vernetzt werden, vor allem aber den Menschen vor Ort zugutekommen. Die Erwartungen sind hoch und das Angebot vielfältig, attraktiv und zielgruppenspezifisch. Zwei städtische Dienststellen, der BCN und das Amt für Kultur und Freizeit, machen das Programm umfassend und den südpunkt einzigartig. Die tägliche Besucherzahl liegt vor der Coronapandemie zwischen 800 und 1000 Personen.

In den Gründungspapieren des südpunkts lässt sich nachlesen, dass sich das neue Zentrum als kommunales Setting für Bildung und Kultur etablieren soll – wo die Menschen leben und arbeiten. Zwölf Jahre und etliche Kursreihen und Veranstaltungen später stellt sich die Frage, ob dieses Ziel erreicht wurde. Konnte man tatsächlich diejenigen erreichen, für die ein öffentliches Gebäude eher eine Hürde als ein attraktives Angebot darstellt? Das Projekt „Gesunde Südstadt“ des Fachteams Gesundheit im Bildungszentrum liefert dazu ein paar Antworten.



Abbildung 1: südpunkt, Außenansicht

2 Das Projekt „Gesunde Südstadt“

Der Gesetzgeber hat den Sozialversicherungsträgern durch das Präventionsgesetz weitere Möglichkeiten an die Hand gegeben, Kommunen finanziell zu unterstützen. In diesem Kontext konnte das Projekt „Gesunde Südstadt“ beantragt und über einen Zeitraum von vier Jahren gefördert werden. Durch seinen Lebensweltansatz zielte es auf einen Beitrag zur Verringerung gesundheitlicher Ungleichheit im sozioökonomisch deprivierten südlichen Bezirk der Stadt. Im Fokus stand die bedarfsgerechte Entwicklung und Umsetzung von Präventions- und Gesundheitsförderungsmaßnahmen mit sozial benachteiligten Zielgruppen verschiedener Altersgruppen.

Das Präventionsgesetz hatte zum Ziel, vor allem die Aktivitäten in den Lebenswelten zu stärken, und damit Gesundheitsförderung dort in den Fokus gerückt, wo die Menschen leben und arbeiten. Der Leitfaden Prävention der gesetzlichen Krankenkassen gibt den Rahmen zur Umsetzung vor. Die Maßnahmen dienen einerseits dem Strukturaufbau (Verhältnisprävention) und andererseits der konkreten individuellen Gesundheitsförderung in den Handlungsfeldern Bewegung, Ernährung etc. (Verhaltensprävention). Prinzipien und Grundlagen der Umsetzung sind dabei immer die Partizipation und die Nachhaltigkeit.

Südstadt

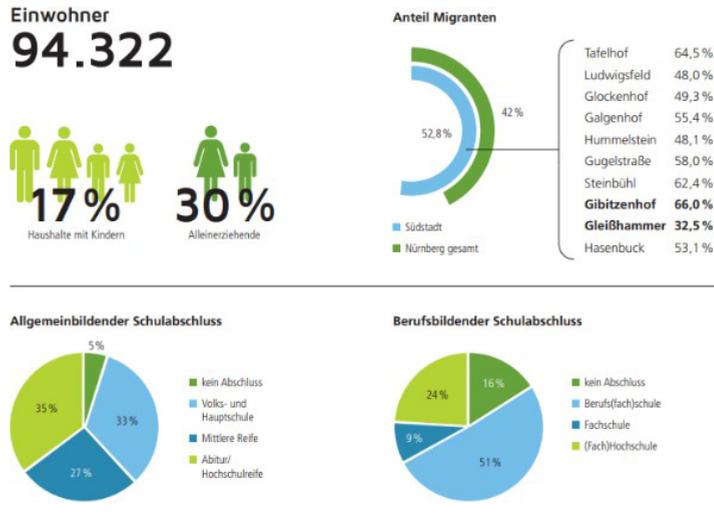


Abbildung 2: Einwohnerzusammensetzung Südstadt

Die bis dahin über einige Jahre hinweg strukturell und organisational etablierte Infrastruktur des südpunkts ermöglichte einen lebensweltnahen und niedrighschwelligem Ansatz zur sozillagenbezogenen Gesundheitsförderung im kommunalen Setting. Ein Großteil der Besucher*innen des südpunkts entstammen sozial benachteiligten Gruppen (Teilnehmende von Deutschkursen, Integrationskursen, Alphabetisierungskursen oder nachzuholenden Schulabschlüssen). Dadurch konnten diese Gruppen ohne zusätzlichen Aufwand mit dem Thema Gesundheit in Berührung gebracht werden. Neben dem Ansatz über den südpunkt (Säule I des Projekts) wurde über Kooperationen mit Einrichtungen aus dem Stadtteil und mittels Netzwerkstärkung (Säule II des Projekts) das Thema bei Kooperationspartner*innen etabliert und damit ein Beitrag zur gesundheitsförderlichen Entwicklung geleistet. Über diese Zusammenarbeit wurde versucht, weitere Zielgruppen zu erreichen, die bisher wenig Kontakt zu verhaltensbezogenen Angeboten der Gesundheitsförderung hatten. Gemeinsam mit den Zielgruppen und relevanten Akteur*innen wurden in einem partizipativen Prozess passgenaue Angebote der Gesundheitsförderung entwickelt und gemeinsam umgesetzt.

3 Empowerment, Partizipation und Nachhaltigkeit als Schlüsselkriterien

Die Herangehensweise baute auf einem Dreiklang folgender Prinzipien auf: Partizipation, Empowerment und Nachhaltigkeit. Die geplanten Maßnahmen sollten grundsätzlich in enger Abstimmung mit der Zielgruppe und idealerweise auch mit den Einrichtungen und Kooperationspartner*innen entwickelt werden (Partizipation). Durch einen hohen Grad an Partizipation wächst die Chance auf das Empowerment der einzelnen Person oder der Gruppe. Durch Empowerment sollen Menschen in die Lage versetzt werden, Verantwortung für ihre eigene Gesundheit zu übernehmen, während Partizipation die aktive Einbindung in die Bedarfserhebung, Planung, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen verfolgt. Die Vertretung individueller Interessen soll dadurch ermöglicht werden. Die Nachhaltigkeit sichert schließlich den Erfolg der Maßnahmen und die Weiterführung über das Ende eines Projekts hinaus. Im Falle der „Gesunden Südstadt“ entstand ein Netzwerk, das gemeinsam mit dem BZ die Weiterführung der Maßnahmen sichern konnte.

4 Evaluation

In Kooperation mit Prof. Dr. Niko Kohls, Christina Röhrich M. Sc. (Hochschule Coburg) und Prof. Dr. Dennis John (Evangelische Hochschule Nürnberg) erfolgte eine externe Evaluation des Projekts. Neben der Identifikation von Erfolgsfaktoren und Barrieren wurde der Grad der Realisierung folgender Projektziele untersucht:

1. Akzeptanz der Maßnahmen durch die Teilnehmenden (TN)
2. Möglichkeit der Partizipation durch die TN
3. Gestaltung von Partizipationsmöglichkeiten auf Seite der Durchführenden
4. Förderung interaktiver und funktionaler Gesundheitskompetenz der TN

5 Hohe Akzeptanz der Maßnahmen bei TN

Die Teilnahmebereitschaft an den Maßnahmen war insgesamt hoch. Die TN gaben an, dass sie im Allgemeinen mit den Maßnahmen sehr zufrieden waren. Die Stimmung in der Gruppe wurde als sehr positiv erlebt. Die meisten TN hatten das Gefühl, dass sie im Rahmen der Maßnahmen etwas Neues gelernt haben. Ebenso sind die Themen und Inhalte der Maßnahmen für die TN sehr interessant. Weiterhin wird die Möglichkeit zum Alltagstransfer als sehr gut beurteilt.

6 Mittleres Maß an Partizipation

Die Partizipationsmöglichkeiten (aktive, selbstbestimmte Gestaltung) der TN bewegen sich gemäß des Stufenmodells der Partizipation von Wright et al. (vgl. 2007; Abb. 3) vorrangig auf einem mittleren Niveau und damit auf der Ebene der Einbeziehung durch die Durchführenden, gefolgt von häufigen Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Maßnahmen bis zur selteneren Stufe der Entscheidungskompetenz, worunter die selbstbestimmte Gestaltung der Maßnahme verstanden wird.

| | | |
|----------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Stufe 9 | Selbstständige Organisation | Weit über Partizipation hinaus |
| Stufe 8 | Entscheidungsmacht | Partizipation |
| Stufe 7 | Teilweise Entscheidungskompetenz | |
| Stufe 6 | Mitbestimmung | |
| Stufe 5 | Einbeziehung | Vorstufen der Partizipation |
| Stufe 4 | Anhörung | |
| Stufe 3 | Information | |
| Stufe 2 | Erziehen und Behandeln | Nicht-Partizipation |
| Stufe 1 | Instrumentalisierung | |

Abbildung 3: Stufenmodell der Partizipation (Wright et al. 2007)

7 Subjektive Zunahme interaktiver und funktionaler Gesundheitskompetenz

Die Maßnahmen trugen in hohem Maße zur Bildung sozialer, persönlicher Netzwerke bei. Menschen heterogener kultureller Hintergründe lernten sich kennen, tauschten sich über gesundheitsrelevante Themen aus und unterstützten sich gegenseitig. In mittlerem bis hohem Maße wurde berichtet, dass die Maßnahmen dazu beigetragen haben, sich im Alltag gesünder zu ernähren und sich vereinzelt auch das Essverhalten weiterer Familienmitglieder verändert hat. Kursleitungen, die den so-

zialintegrativen Aspekten in der Maßnahme Priorität schenken – vor der Vermittlung von Gesundheitswissen –, ermöglichen TN ein höheres Maß an Akzeptanz und Partizipation in den Maßnahmen. Erfolgskritisch sind ein modernes Verständnis von Gesundheitsförderung, Moderations- und Gesprächsführungskompetenzen sowie eine offene und authentisch interessierte Haltung gegenüber fremden Kulturen und biografischen Hintergründen.

Bei der Ergebnisqualität zeigte sich, dass die Maßnahmen eine Möglichkeit zur sozialen Integration für vulnerable Personengruppen, insbesondere für Personen mit Migrationshintergrund, darstellen können. In der Arbeit mit Migrant*innen und möglicherweise auch allgemein mit sozial Benachteiligten scheinen somit kommunale Gesundheitsförderungsmaßnahmen passend zu sein, um soziale Integration zu fördern. Die Maßnahmen trugen auch dazu bei, die funktionale Gesundheitskompetenz zu fördern. Möglicherweise ist für Personen mit Migrationshintergrund die Förderung von sozialer Integration eine bedeutsame Voraussetzung für den gesundheitsbezogenen Wissens- und Kompetenzerwerb.

8 Maßnahmenbeispiel Bewegungstreffs in der Südstadt

Als praktisches Beispiel soll hier die Maßnahme Bewegungstreff skizziert werden. Bei einer Befragung von Anwohner*innen im Rahmen eines Studierendenprojektes (Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Nürnberg im Studiengang Gesundheits- und Pflegepädagogik) wurde deutlich, dass die vorhandenen Grünflächen in der Nürnberger Südstadt bisher sehr wenig für Bewegungsaktivitäten genutzt wurden. Gleichzeitig teilten 44 % der Befragten einen klaren Bedarf an Bewegungsangeboten auf den Grünanlagen mit. Das Quartiersmanagement formulierte den Bedarf einer sinnvollen Nutzung der wenigen Frei- und Grünflächen in der Südstadt. Bewegung im Freien ist auch aus Sicht der Stadtentwicklung ein interessanter Aspekt: Menschen kommen zusammen, sind aktiv und machen den Stadtteil lebendiger. Das Quartiersbüro macht sich deshalb für die Installation eines Bewegungsparcours auf einer Grünfläche in der Südstadt stark.

Die Konzeption erfolgte mit einem hohen Maß an Partizipation im Rahmen der Umsetzung. Geplant wurden die Bewegungstreffs in Kooperation mit unterschiedlichen Partner*innen aus der Südstadt: Quartiersmanagement, Stadtteilkoordination, AWO Südstadt, Quartiersbüro Hasenbuck, Seniorennetzwerke etc. Beworben werden die Treffs durch das Netzwerk der „Gesunden Südstadt“, über Flyer, E-Mails und lokale Radiospots.

Die Bewegungstreffs sind offen für alle Interessierten und laufen nun seit 2017 mehrmals wöchentlich über die Sommermonate an unterschiedlichen Orten der Südstadt. Die Bewegungstreffs sind kostenlose, zugangsoffene Bewegungsangebote mit dem Ziel, Spaß an Bewegung zu vermitteln, Alltagsbewegung zu steigern und Grünflächen zu beleben.

Inhaltlich sind sie sportartunspezifisch und werden stets den jeweiligen TN angepasst. Die Schwerpunkte variieren somit und beinhalteten z. B. Koordinations- spiele, Rückenübungen oder auch Gedächtnistraining. Bei der Umsetzung wird darauf geachtet, dass alle Interessierten – unabhängig von Alter und Bewegungserfahrung – teilnehmen können und Freude an der Bewegung im Freien haben. Es werden Ideen zur Integration von verschiedenen Übungen in den Alltag gegeben. Mittlerweile bringen sich auch TN mit Übungsvorschlägen selbst aktiv ein. Die Ergebnisse der Bewegungstreffs können sich sehen lassen:

- bewegungsferne oder bewegungsentfernte Personen werden erreicht,
- Verbesserungen physischer Ressourcen, z. B. Verbesserung der Beweglichkeit,
- Übungen werden in den Alltag integriert und sorgen für mehr Aktivität,
- soziales Miteinander und soziale Teilhabe wird gefördert,
- Bindung an den Stadtteil wird verbessert,
- Kontakte aus verschiedenen Generationen, Kulturen und sozialen Schichten,
- Grünflächen werden belebt und der öffentliche Raum wird „gesünder“.

Mit den Bewegungstreffs gelingt es, die Stadtteilbevölkerung wohnortnah zu erreichen und in Bewegung zu bringen. Für die Kursleitungen ist die Umsetzung sehr anspruchsvoll, da sie sich auf unterschiedlichste TN einstellen müssen. Daneben sind die Kursleitungen auch Ansprechpartner*innen für andere Gesundheitsthemen oder einfach als interessiertes Gegenüber oder Impulsgeber*in zur sozialen Interaktion. Die Bewegungstreffs laufen in diesem Jahr zum fünften Mal und konnten von drei Standorten auf mittlerweile sieben Standorte erweitert werden. Bei der Finanzierung wird das BZ von der Stadtteilkoordination und dem Quartiersmanagement unterstützt.

9 Erfolge und Rückschläge

Zu Beginn des Projekts konnten aufgrund von bereits bestehenden Netzwerken und Kooperationen zügig unterschiedliche Maßnahmen geplant und umgesetzt werden. Beispielsweise wurde in Kooperation mit dem Amt für Kultur und Freizeit ein Zusatzangebot für die TN der Integrationskurse geschaffen. Es entstanden ein wöchentliches Bewegungs- und ein Ernährungsangebot für Migrant*innen. Diese wurden von der Zielgruppe gut angenommen, hatten jedoch auch Phasen, in denen die Beteiligung abflaute. Es galt also, zu jedem Zeitpunkt der Projektphase die Motivation weiter hochzuhalten, Bedarfe zu ermitteln und die Maßnahmen anzupassen. Dazu war die professionelle Haltung der Kursleitenden von immenser Bedeutung. Die Maßnahmen wurden darüber hinaus auf zielgruppenspezifische Gegebenheiten angepasst (z. B. Ramadan). Phasen, in denen eigentlich gut laufende Aktivitäten plötzlich erlahmten, gab es immer wieder, und hier galt es, durchzuhalten und anzupassen.

Die gegebenen Voraussetzungen und entstandenen Strukturen waren Anlass zur Bewerbung um den „Bayerischen Präventionspreis“ des Bayerischen Staatsministe-

riums für Gesundheit und Pflege, den das Projekt 2019 in der Kategorie „Gesundheitliche Chancengleichheit“ erhielt. Die damalige Gesundheitsministerin Melanie Huml hob in ihrer Laudatio hervor:

„Dieses Projekt der Nürnberger Volkshochschule füllt mit Leben, was das Präventionsgesetz unter ‚Gesundheitsförderung in Lebenswelten‘ meint! Es ist gelungen, Strukturen und Netzwerke in einem Stadtteil mit einem hohen Anteil von Menschen in sozial schwierigen Situationen im Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung aufzubauen und mit passenden Angeboten immer mehr Menschen zu gewinnen, die hier leben.“ Sie fügte hinzu: „Es freut mich sehr, dass dies durch eine beispielhafte Kooperation erreicht wird. Denn dabei sind die Stadt Nürnberg mit dem Bildungszentrum, die AOK Bayern, das Gesundheitsamt der Stadt und auch die Gesundheitsregion^{plus} Nürnberg, die mit dem ‚Gesundheitsterminal‘ im Südpunkt ein wichtiges lokales Informationsangebot geschaffen hat. Sie machen damit deutlich: Gesundheitsförderung und Prävention gelingen am besten gemeinsam!“

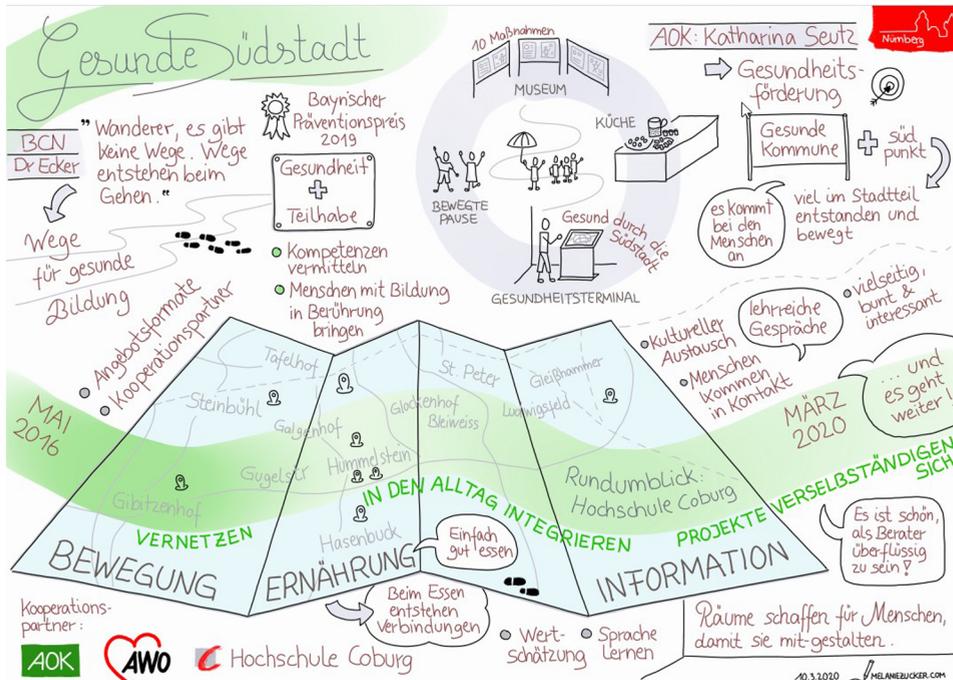


Abbildung 4: Projektposter „Gesunde Südstadt“

Zum Ende des Projekts waren vor allem die Maßnahmen am erfolgreichsten und nachhaltigsten, die über die Laufzeit hinweg am intensivsten Personal und Zeit gebunden hatten und deren Rahmen stetig weiterentwickelt wurde. Ende Februar hatte die Coronapandemie bereits erste Spuren im Veranstaltungswesen hinterlassen und so konnte die Abschlussveranstaltung lediglich unter veränderten Rahmenbedingun-

gen durchgeführt werden. Das Projekt konnte zwar organisatorisch abgeschlossen, die bereits geplanten Angebote für Frühjahr und Sommer jedoch zum Großteil nicht mehr umgesetzt werden. Dieser Umstand war sehr bedauerlich, da vor allem der Aspekt der Nachhaltigkeit eine wichtige Rolle im Projekt gespielt hat. Umso erfreulicher ist es, dass mit der Lockerung der Coronamaßnahmen an die guten Erfolge einiger Aktivitäten angeknüpft werden konnte.

10 Fazit

Die Frage, ob Volkshochschule gesundheitliche Chancengleichheit kann, kann mit kleinen Einschränkungen durchaus bejaht werden. Grundsätzlich sind Volkshochschulen ein geeigneter Ort, um spezifische Zielgruppen zu erreichen und niedrigschwellige Angebote zu machen. Es bedarf jedoch spezieller Rahmenbedingungen, die nicht überall gleichermaßen vorausgesetzt werden können. Die Erreichung der genannten Zielgruppen ist insgesamt ein komplexer und aufwendiger Weg, der finanzielle und personelle Freiheitsgrade in einem Maße erfordert, die an Volkshochschulen nicht flächendeckend vorhanden sind. Darüber hinaus bedarf es eines Umdenkens, was die methodische Vorgehensweise zur Ansprache der Zielgruppen angeht. Die eher aufsuchende Struktur unterscheidet sich z. T. erheblich vom üblichen Kursgeschäft der Volkshochschulen. Nichtsdestotrotz überwiegt an dieser Stelle der Nutzen den Aufwand und kann damit auch für kleine und mittlere Volkshochschulen attraktiv sein.

Von immenser Bedeutung ist die Rückendeckung der übergeordneten Struktur. Ohne die grundsätzliche Unterstützung von zentralen Stakeholdern wie Bürgermeister*in, Landrätin oder -rat oder Aufsichtsrat sind Projekte und Maßnahmen dieser Art nicht durchführbar. Es ist ein Bekenntnis aus der lokalen und regionalen Gesundheitspolitik nötig, um passgenaue Angebote entwickeln und nachhaltige Veränderungen herbeiführen zu können.

Das BZ hatte während und nach Abschluss der Projektphase vielfältige Effekte zu verzeichnen. Einerseits wurde das Angebot zahlreichen Zielgruppen zugänglich gemacht, die mit dem Regelangebot einer Volkshochschule nur schwer erreicht werden. Andererseits konnte sich das BZ als verlässlicher Partner der Gesundheitsförderung innerhalb der Stadt etablieren. Noch immer profitiert das BZ von den positiven Erfahrungen und erhält regelmäßig Kooperationsangebote von ganz unterschiedlichen Partner*innen. Letzteres belebt das eigene Kerngeschäft und bietet Möglichkeiten der Weiterentwicklung sowie die Ausweitung der eigenen Angebotspalette.

Zusammengefasst: Volkshochschulen können sozial benachteiligte Zielgruppen erreichen, wenn die entsprechenden personellen und finanziellen Voraussetzungen gegeben sind und ein klares Bekenntnis zur kommunalen Gesundheitsförderung seitens der lokalen Politik vorhanden ist!

Literatur

- Walter, V. & Pfeifer, G. (2020). *Abschlussbericht Gesunde Südstadt*. Bildungszentrum im Bildungscampus der Stadt Nürnberg.
- Wright, M. T., Block, M. & Unger, H. v. (2007). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. Ein Modell zur Beurteilung von Beteiligung. *Info_Dienst für Gesundheitsförderung. Zeitschrift von Gesundheit Berlin*, 7(3): 4–5.

Autorinnen und Autoren

Gabi Pfeifer, Fachteamleitung Gesundheit im Bildungszentrum im Bildungscampus Nürnberg

Verena Walter, Gesundheitsregionplus Würzburg

Dennis John, Prof. Dr., Professor für Psychologie des Erwachsenenalters, Evangelische Hochschule Nürnberg

Niko Kohls, Prof. Dr., Professor an der Hochschule Coburg

Christina Röhrich, Hochschule Coburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 12.08.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 12th August 2021.



Begleitung und Unterstützung von Lehrveranstaltungen



Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Bernd Käpplinger, Steffi Robak

Programm- und Angebotsentwicklung

in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Wie werden Programme und Angebote für die Erwachsenenbildung geplant? Dieser Band der Lehrbuchreihe führt durch den kompletten Prozess, von der Bedarfsermittlung über Planung, Marketing und Finanzierung. Ein besonderer Schwerpunkt ist das Thema Programmforschung.

„Auf jeden Fall sollten diese Bände bei keiner Erwachsenenbildnerin und keinem Erwachsenenbildner im Bücherregal (oder eBook-Reader-Store) fehlen, denn hier fassen die führenden Vertreter/-innen den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung in übersichtlicher Weise zusammen.“

Michael Sommer, EB Erwachsenenbildung, 2/2019

utb-shop.de

Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, 2
2. überarbeitete Auflage
2019, 185 S., 19,99 € (D)
ISBN 978-3-8252-5282-3
Auch als E-Book bei utb-shop.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Ihr Fachverlag für politische Bildung

Die Bildungsfreistellungs-, Bildungsurlaubs- und Bildungszeitgesetze von 14 Bundesländern geben Erwachsenen das einzige verbrieftete Recht auf frei verfügbare Bildungszeit. Dieser Sammelband setzt sich aus vielfältigen Perspektiven (Wissenschaft, Bildungspolitik, Bildungspraxis, Teilnehmenden) mit den besonderen Implikationen dieser Bildungszeitgesetze auseinander. Darüber hinaus wird gefragt, welche Bedeutung Zeit für Bildung in vorge-schriebenen Formen der beruflichen Weiterbildung und im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse, wie der Digitalisierung, hat.

ISBN 978-3-7344-1198-4, 280 S., € 32,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1199-1, € 31,99



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



ISBN 978-3-7344-1148-9
208 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0998-1
384 S., € 39,90



ISBN 978-3-7344-0412-2,
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0071-1
288 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974973-1
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974995-3
176 S., € 19,80



ISBN 978-3-7344-0013-1
368 S., € 39,80



ISBN 978-3-7344-0069-8
192 S., € 24,80



Alle Titel sind auch als E-Book erhältlich.



Berichte – Nachruf – Buchvorstellung und Rezension

Berichte

Für eine zukunftsfähige Weiterbildung – Forderungen des Rats der Weiterbildung – KAW zur Bundestagswahl 2021

RAT DER WEITERBILDUNG – KW

1 Weiterbildung benötigt eine bundesweite strukturelle Verankerung und angemessene finanzielle Ausstattung ihrer Strukturen und Angebote

In Deutschland wurde Weiterbildung – definiert als Fortsetzung organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungslaufbahn – mit der Bildungsreform der 1970er-Jahre als vierte Säule des deutschen Bildungssystems konstituiert. Weiterbildung ist in Deutschland derjenige Bildungsbereich, der die größte Personenzahl erreicht: Nahezu die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren nimmt an organisierten Formen der Weiterbildung teil.

Trotzdem wird die Weiterbildung als tragende Säule des Bildungssystems nicht entsprechend ihrer gesellschaftlichen Bedeutung sowie ihrer Stellung in der Bildungsbiografie der Menschen ausgestattet. Um eine gleichwertige Säule im Bildungssystem werden zu können, braucht Weiterbildung einen strukturellen Rahmen des Bundes und der Länder, der Zugang, Finanzierung, Teilnahme und Qualität für die Umsetzung ihrer Aufgaben gewährleistet.

Die Sicherung der Weiterbildungslandschaft sowie eine bessere finanzielle Ausstattung der Träger und Einrichtungen der Weiterbildung sind notwendig, um auch weiterhin attraktive und zeitgemäße (digitale) Lernorte zur Verfügung stellen zu können. Ebenso ist eine bessere finanzielle Ausstattung notwendig, um die angemessene Bezahlung der Lehrkräfte umfassend sicherstellen zu können.

Damit der Zugang zu Angeboten der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung weiterhin niedrigschwellig bleiben kann und die gegebenenfalls anfallenden Beträge für die Teilnehmenden stabil bleiben, ist ein besserer finanzieller Rahmen unumgänglich.

Weiterbildung benötigt in Deutschland den gleichen rechtlichen und strukturellen Stellenwert wie die anderen Säulen des Bildungssektors, damit sie den in sie gesetzten Erwartungen entsprechen kann. Alle Bereiche der Weiterbildung müssen als gleichwertig anerkannt werden.

2 Die Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) muss die gesamte Weiterbildung in den Blick nehmen

Die Stärke des Weiterbildungssektors ist seine Vielfalt. Sowohl die Vielfalt der Einrichtungen als auch ihrer Angebote in den unterschiedlichen Bildungsbereichen: Gesellschaftspolitische, kulturelle, berufliche Weiterbildung, aber auch die Angebote zur Gesundheitsbildung stärken das Individuum und die Gesellschaft in ihrer Entwicklung und stellen deshalb keine Freizeitbeschäftigung dar. Die aktuelle pandemische Situation hat gezeigt, dass gesellschaftliche Aufgabenstellungen, wie die digitale Transformation oder die Festigung des demokratischen Systems, nur mithilfe der Weiterbildung bewältigt werden können.

Eine NWS muss alle Bereiche der Weiterbildung einbeziehen und den zu starren Fokus auf die berufliche Verwertbarkeit beenden. Die gleichberechtigte Förderung und Berücksichtigung aller Bildungsbereiche muss Ziel der NWS einer neuen Bundesregierung gemeinsam mit den Bundesländern sein. Deshalb ist der Einbezug der Verbände von Erwachsenenbildung/Weiterbildung dringend geboten. Eine umfassende Bildung ist nicht nur ein Grundrecht jeder und jedes Einzelnen, sondern die Weiterbildung bietet auch örtliche und zeitliche Räume, in denen Menschen zusammenkommen, Meinungen austauschen und gemeinsame Positionen entwickeln können. Der Zusammenhalt einer Gesellschaft kann nur gelingen, wenn Dialogräume gemeinsamen Lernens in den Einrichtungen der Weiterbildung erhalten und gefördert werden.

Menschen müssen am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft mitentscheiden können. Hierfür sind Orientierungskompetenz und das Wissen um Zusammenhänge von entscheidender Bedeutung. Der Ausbau der Weiterbildung, deren selbstverständliche Bestandteile politische und berufliche Bildung sind, kann Menschen dazu befähigen, Hintergründe und Zusammenhänge zu verstehen und so eine an Humanität und Gerechtigkeit orientierte Arbeitswelt und Gesellschaft mitzugestalten.

3 Eine bundesweite digitale Weiterbildungsoffensive ist für die Transformation der Gesellschaft, aber auch eines gesamten Bildungsbereichs, notwendig

Die aktuelle Pandemie hat gezeigt, wie umfassend die Einrichtungen der Weiterbildung auf neue Ausgangsbedingungen reagieren können. Ein flächendeckendes Angebot von digitaler Weiterbildung wurde mit großen Kraftanstrengungen ermöglicht, damit Bildungsbiografien nicht abreißen, um Menschen zweite Chancen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, aber auch, um sie in einer außergewöhnlichen, die gesamte Gesellschaft herausfordernden Situation mit Lernangeboten zu begleiten. Die Vielfalt des Weiterbildungssystems hat hier Stärke und Innovationsfähigkeit

bewiesen. Bereits jetzt zeigt sich aber, dass die finanziellen Reserven ausgereizt und die Kräfte des Systems ausgezehrt sind.

Um die Vielfalt der Weiterbildungslandschaft zu erhalten, aber auch, um die digitalen Entwicklungen in diesem Bildungssektor voranzutreiben, ist eine finanziell gut ausgestattete digitale Weiterbildungsoffensive notwendig, die neben einer entsprechenden personellen und strukturellen Ausstattung auch die Weiterbildung von Lehrkräften und Personal der Weiterbildung sowie die Entwicklung innovativer digitaler Lernangebote fördert. Hierzu müssen Bund und Länder bisherige Denk- und Kooperationsverbote überwinden und im Sinne gemeinsamer Wahrnehmung gesamtstaatlicher Verantwortung eine gemeinsame Kraftanstrengung unternehmen, damit eine neue Bundesregierung die entsprechenden Mittel für die Digitalisierung der Weiterbildung zur Verfügung stellt.

Eine Gesellschaft der Vielfalt, die sich durch die Digitalisierung in einem grundlegenden Wandel befindet und deren Zusammenhalt gefährdet ist, benötigt eine zukunftsfeste Weiterbildung. Damit die Einrichtungen der vierten Säule des Bildungssystems diese Herausforderungen bewältigen können, fordern die im Rat der Weiterbildung zusammengeschlossenen Organisationen:

- eine bundesweite strukturelle Verankerung und angemessene finanzielle Ausstattung der Strukturen und Angebote der Weiterbildung,
- die Anerkennung aller Bereiche der Weiterbildung als gleichwertig und deren Berücksichtigung in der NWS sowie
- eine bundesweite digitale Weiterbildungsoffensive.

Tagung Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen

BERND KÄPPLINGER

Vom 15. bis 17. September 2021 fand die digitale Tagung der Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu dem Thema „Erwachsenenbildung in internationalen Perspektiven: Grenzen und Chancen“ an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr in Hamburg statt. Gastgeberin war im Wesentlichen Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff mit ihrem Team rund um Jessica Kleinschmidt. Die eigentlich für 2020 geplante Tagung war zuvor pandemiebedingt verschoben worden. An der sehr gut besuchten und nahezu perfekt organisierten Sektionstagung nahmen mehr als 200 Personen teil. Die beiden Keynotes steuerten Prof. Dr. Regina Egetenmeyer (Uni Würzburg) und Prof. Dr. Leona English (St. Francis Xavier University, Kanada) bei. In elf Panels gab es rund 30 anregende und vielfältige Vorträge von Forschenden aus Deutschland und dem Ausland. Neben einem Barcamp wurden auch Vorstandswahlen der Sektion durchgeführt. Dem neuen Vorstand gehören nun fünf Personen an und er ist für zwei Jahre gewählt. Eine Neuerung ist, dass dem Vorstand zwei Personen angehören, die sich noch in wissenschaftlichen Qualifikationsphase befinden.

Nachruf

Die Sektion „Erwachsenenbildung“, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Die Ehemaligen

Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Universität Bremen, Dr. Horst Rippien

Das Department

Weiterbildungsforschung und Bildungstechnologien, Universität für Weiterbildung, Krens, Prof. Dr. Monika Kil

Mit großer Trauer mussten wir erfahren, dass unser langjähriger Kollege und Weggefährte in Forschung und Lehre, Prof. Dr. Erhard Schlutz, am 21. Juli 2021 im Alter von 79 Jahren verstorben ist.

Erhard Schlutz hat sich für die Disziplin Erwachsenenbildung – im Kontext der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und deren Sektion „Erwachsenenbildung“ – als herausragende Persönlichkeit über mehrere Jahrzehnte hinweg kontinuierlich und nachhaltig eingebracht (von 1982 bis 1988 war er erster Sprecher des Sektionsvorstandes „Erwachsenenbildung“). Er hat insgesamt deren Ausbaugrad maßgeblich ausgestaltet und ihre Forschungsthemen wegweisend profiliert (Initiierung und Umsetzung des Forschungsmemorandums Erwachsenen-/Weiterbildung). Besonders für sein wissenschaftliches Handeln ist dabei, dass er aus und mit der Profession und den Forschungsarbeiten seiner Kolleg*innen aus der Erwachsenenbildung Theorie und Empirie wechselseitig aufeinander bezogen hat und auf Kohärenz kritisch und innovativ prüfen konnte. Seine berufliche Erfahrung als Volkshochschulleitung (Direktor der VHS Bremen von 1989 bis 1995) hat ihm dabei immer eine institutionelle Verantwortung für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung bewahrt und aktuelle und zukünftige Herausforderungen aufspüren und annehmen lassen. Die Formulierung dieser Herausforderungen hat er in der Folge uneigennützig in den Diskurs der System- und Professionsentwicklung der Erwachsenenbildung eingebracht („Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“).

Vor allem für die Forschungsgebiete Didaktik, Programm- und Angebotsentwicklung und eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Lehren und Lernen hat er theoretische Rahmungen hinterlassen, Systembeobachtungen und Datenbestände gebündelt und publiziert. Dafür hat er sowohl geisteswissenschaftliche als auch empirische bildungswissenschaftliche Zugänge unorthodox miteinander kombiniert. An der Universität Bremen im Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung hat er über Jahre diese Art von Forschung geradezu zelebriert, koordiniert und gemeinschaftlich geforscht. Er hat den wissenschaftlichen Diskurs gepflegt und ist für jede Studiengangskohorte „Diplom Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung“ an der Universität Bremen gleichermaßen ein zentraler Ansprechpartner, Betreuer, Inspirationsquelle und forschendes Vorbild gewesen. Dabei hat er sich nie gescheut,

auch Unbequemes auszusprechen und kritisch die Grenzen bzw. Entgrenzung des Fachs mit manchen Modeerscheinungen weise kopfschüttelnd zu kommentieren, offen zu diskutieren, zu reflektieren und sich zu positionieren.

Generationen von in der Erwachsenenbildung Tätigen, Forschenden, Lehrenden und Studierenden sind von seinen Vorlesungsskripten, Selbstlernmaterialien, Studienbriefen, Vorträgen, Diskussionen, Moderationen, seiner weitsichtigen Mitwirkung in Auswahlverfahren, Publikationen und sein bedingungsloses Aufmerksamsein bei Forschungsfragen geprägt und waren dabei doch stets aufgefordert, sich selbstständig zu ihrer eigenen wissenschaftlichen Verortung und/oder forschungsgeleiteten Praxis von Erwachsenenbildung zu verhalten.

Vorbildhaft für den wissenschaftlichen Nachwuchs verfolgte er eine Art popperisches Arbeitshandeln: Er rang, prüfte, vergewisserte, reflektierte, verwarf und publizierte mit Bedacht. Diese Eigenschaft war in den auch schon seinerzeit sich beschleunigenden Zeitläuften mit z. T. unkritisch übernommenen Steuerungspraktiken und Legitimationsfiktionen besonders und mutig. Er hat Nachwuchswissenschaftler*innen dabei unterstützt, dem Standardisierungseifer und der Schnelligkeit zu widerstehen und dagegen für sich eine historisch-reflektierte, aufgaben- und fachgerechte Profil- und Professionsentwicklung mit Rückversicherungen und Anregungen aus der erwachsenenbildnerischen Praxis anzustreben, um auch Persönlichkeit und Position in notwendigen Führungs-, Organisations- und vor allem Programmplanungskompetenzen selbstwirksam und systematisch zeigen zu können.

Er hat zahlreichen Akteur*innen der derzeitigen Erwachsenenbildung eine strukturierte und abgesicherte Möglichkeit des Promovierens, Habilitierens und des „Sich-selbst-Entwickelns“ von höchster Qualität gegeben. Gleich drei Juniorprofessuren konnten für die Erwachsenenbildung an der Universität Bremen in seiner Verantwortung erfolgreich und mit großem „Spillovereffekt“ umgesetzt werden.

Neben all diesen Verdiensten in Forschung, Lehre und Studium bleibt er als Persönlichkeit in lebendiger Erinnerung. Persönliche wie fachliche, humorvolle Begegnungen in all den Jahren vor und nach seiner Pensionierung werden uns immer in guter Erinnerung bleiben.

Durch seinen Tod verliert die Erwachsenenbildung einen Forscher, Gestalter, kritischen Geist und sehr sympathischen und herzlichen Menschen mit hintergründigem Humor und verschmitztem, auch eigensinnigem und durchaus provokantem und unbequemem Wesen mit enormer und bewundernswerter, fast schon einschüchternder Schaffenskraft. Es muss uns nun ein Ansporn sein, Werke und Herangehensweisen, die nicht schnell auf Knopfdruck ausgegoogelt sind, trotzdem zu rezipieren und sich ihn in seiner sich rückversichernden, genauen und gebildeten Art weiter als Vorbild und einzigartigen Forschergeist zu nehmen. D. h. auch, ihn in diesen schwierigen Zeiten mit globalen Herausforderungen, in denen Erwachsenenbildung derzeit agiert, in Erinnerung zu behalten und professionelle Ruhe und Weitsicht für die Forschung zu bewahren. Für die Erwachsenenbildung, eingebettet in die Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin, heißt dies, ihre geisteswissenschaftlichen Wurzeln zu bewahren und gleichzeitig die Herausforderung auszuhalten, die Komplexität empiri-

schen Arbeitens im Wechselverhältnis des „Lehrens und Lernens“ zu analysieren mit Fallverstehen und unermüdlicher Suche nach Evidenz.

Buchvorstellung und Rezension

Benz-Gydat, M., Pabst, A., Petersen, K., Schmidt, K., Schmidt-Lauff, S. & Schreiber-Barsch, S. (Hrsg.) (2019). *Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

MELANIE BENZ-GYDAT

Anlässlich einer Fachtagung, die zum 60. Geburtstag von Christine Zeuner unter dem Motto „Erwachsenenbildung als kritische Utopie? Diskussionen um Mündigkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung“ stattfand, ist dieser gleichnamige Sammelband entstanden. In diesem würdigen die Autor*innen Christine Zeuners Handeln in Forschung und Lehre, dessen Fokus das Spannungsfeld zwischen Anpassung an gesellschaftliche und ökonomische Verhältnisse einerseits sowie Widerstand gegenüber jenen Verhältnissen andererseits zur Diskussion gestellt wird.

Um dieses Spannungsfeld sowohl als Individuum als auch als Disziplin der Erwachsenenbildung auszuhalten und mitzugestalten, wird in der Einleitung des Bandes die Entfaltung von Kritik-, Urteils- und Utopiefähigkeit gefordert. Erwachsenenbildung hat laut der Herausgeberinnen die Aufgabe, Menschen zu ermöglichen, an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren und diese kritisch zu hinterfragen. Dabei sei die Erwachsenenbildung auf Ideen des Utopischen angewiesen, indem Vergangenes und Gegenwärtiges mit Zukunftsentwürfen zu humaneren Gesellschaftsentwürfen verbunden werden.

Oskar Negt führt in das Thema des Bandes ein, indem er eine historische Zusammenschau demokratischer Prinzipien vornimmt, um „Demokratie als Lebensform zu begreifen“ (S. 23), die kritische Utopien enthält. Die Vielfalt utopischer Momente in der Erwachsenenbildung wird sodann in drei Kapiteln diskutiert.

Kapitel 1 zielt auf Utopiemomente im Rahmen politischer Bildung. *Katja Petersen* und *Katja Schmidt* zeigen mithilfe von historischen, autobiografischen Erzählungen bzw. Biografien auf, wo utopische Momente in Gesellschafts- und Menschenbildern enthalten sind, die vom (politischen) Denken der jeweiligen Zeit geprägt sind. *Daniela Holzer* widmet sich den „Momente[n] politischer Kritik“ (S. 42) und fragt, wie Negation und Utopien für kritisches, politisches Handeln und Denken zusammenspielen können. *Jens Korfkamp* diskutiert, welche Möglichkeiten das Philosophieren als Diskursmethode in der politischen Bildung darstellen kann. Den Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und Gesellschaftsbildern sowie ihren Bedeutungen für die politische Bildung geht *Helmut Bremer* in seinem Beitrag nach.

„Lernen – Bildung – Utopie“ wird in Kapitel 2 aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Der Beitrag von *Antje Pabst* und *Melanie Benz-Gydat* beschreibt, wie utop-

pische Momente im Rahmen von Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation in der Erwachsenenbildung durch transformative Lernprozesse sowie kritische Bildungsarbeit Eingang finden können. *Jana Trumann* zeigt anhand einer Studie, wie Utopiewerkstätten Reflexionsprozesse im Hinblick auf Leben und Lernen initiieren können. Dabei unterstützt Erwachsenenbildung als kritisches Korrektiv. *Klaus-Peter Hufer* setzt sich kritisch mit den gegenwärtigen Ökonomisierungsprozessen auseinander, die sich in der institutionalisierten Erwachsenenbildung zeigen. Damit Bildung nicht „verbetriebswirtschaftlich“ wird, solle sich die Erwachsenenbildung wieder an ihre emanzipatorischen Wurzeln der Aufklärung erinnern. In ihrem Beitrag nimmt *Elke Gruber* einen historischen Rückblick in Bezug auf Menschenbilder im Kontext von Bildung und (lebenslangem) Lernen vor. Dem Konzept des lebenslangen Lernens setzt sie emanzipatorisch-aufklärerische, humanistische Ideen entgegen, die das Fundament von zukünftigen Menschenbildern bieten sollten.

Kapitel 3 nähert sich aus einer historisch-internationalen Perspektive dem Thema Utopie. Dabei rekurren *Silke Schreiber-Barsch* und *Sabine Schmidt-Lauff* in ihrem Beitrag auf Begrifflichkeiten wie Bürger*innen-Sein, citizenship, policy, die sie mit der Aufgabe der (politischen) Erwachsenenbildung im Sinne einer Kritik-, Urteils- und Utopiefähigkeit verbinden. *Elisabeth Meilhammer* lotet in ihrem Beitrag die Potenziale und Grenzen einer global citizenship education aus und konstatiert, die „politische Bildung wird um Wege zum globalen Mitbürger ringen müssen“ (S. 160). *Michael Schemmann* konkretisiert den Citizenship-Ansatz anhand der Umweltbildung und arbeitet heraus, wie insbesondere Volkshochschulen eine aktive demokratische Bürgerschaft unterstützen können.

Das abschließende Wort gehört *Christine Zeuner* selbst. Sie gibt Einblicke in die bereits seit über 100 Jahren bestehende Antigonish Movement in Kanada und thematisiert, wie „realistische Utopie[n]“ (S. 199), auch mithilfe von Bildungsarbeit, umgesetzt wurden und bis heute andauern.

Reischmann, J. (Hrsg.) (2021). Essential Readings in International and Comparative Adult Education. Augsburg: Ziel.

BERND KÄPPLINGER

Jost Reischmann legt mit dem Sammelband eine beeindruckende Sammlung vor, die Potenzial für ein Must-have hat für Menschen, die sich in internationalen Kontexten mit Erwachsenenbildung befassen. Auf mehr als 300 Seiten versammelt er zentrale Texte aus mehr als 100 Jahren. Der früheste Text ist von Michael E. Sadler von 1900 und er thematisiert die bis heute wichtige Frage, was man praktisch lernen kann, wenn man sich mit fremden Bildungssystemen befasst. Einer der jüngsten Texte ist von 2012 und in ihm werfen Qi Sun und Elizabeth Erichsen die Frage auf, wie man zwischen der westlichen und östlichen Welt Brücken schlagen kann. Zwischen diesen Polen versammelt sich ein breites, buntes Spektrum an Beiträgen. Viele Texte sind Klassiker und der Wert des Bandes ist nicht zu unterschätzen, weil hier erstmalig in

gebündelter Form diese Klassiker zusammengeführt werden. Insofern verdient der Sammelband absolut seinen Namen.

Kritisieren kann man allerdings, dass es zu viele weiße, westliche, englischsprachige Männer sind, die hier versammelt werden mit ihren Schriften. Allerdings thematisiert Reischmann selbst diesen berechtigten Kritikpunkt und seine Reaktion darauf in dem Band selbst ist auch richtig, dass dies schlichtweg ein Spiegelbild davon ist, wie international-vergleichende Weiterbildungsforschung vor Dekaden sichtbar aufgestellt war. Hier bräuchte es quasi über historische Forschung mittlerweile gesonderte Bemühungen, um z. B. wesentliche Beiträge von Frauen oder auch nicht westlichen Ländern sichtbar(er) zu machen. Dies hat sich glücklicherweise mittlerweile gewandelt und im Band wird dies u. a. dadurch sichtbar, dass bei den jüngeren Texten deutlich mehr Frauen als bei den frühen Texten auftauchen. Ein sehr interessanter Beitrag der Serbin Katarina Popovic am Ende des Bandes macht dies auch deutlich. Eine gleichgewichtige Sichtbarkeit ist allerdings auch heute weiterhin Ideal und Realität im internationalen Bereich.

Jost Reischmann steuert am Ende noch eigene Beobachtungen und Perspektiven bei, die auch kritisch reflektieren, was in dem Band versammelt ist und welche Limitierungen zu bedenken sind. Es werden auch Hinweise gegeben, was der aktuelle Stand beim internationalen Vergleich ist und wo gegebenenfalls die Reise in Zukunft hingehen kann. Hier wird auch nichts schöneredet, sondern durchaus eine kritische Bestandsaufnahme vorgenommen. Berührend sind dabei die Beobachtungen, wie wichtig das Reisen für den internationalen Vergleich ist und welche Rolle Freundschaften im Internationalen für alle Beteiligten gespielt haben. Insofern ist der Beitrag und der ganze Band keine nüchterne, distanzierte Analyse, wie sie in manchen Publikationen heute als implizites Ideal durchschimmern mag, sondern ein engagiertes und menschliches Plädoyer für eine internationale Dimension in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die über Wettbewerb und Ländervergleiche à la PISA deutlich hinausweisen. Es wird spannend sein zu verfolgen, wie sich in den nächsten Dekaden dieser Teilbereich der Weiterbildungsforschung und -praxis weiter entwickeln wird.

Die Leistungen der früheren Generationen sollten nicht einschüchtern, wenngleich sie durchaus beeindruckend sind, wie dieser Band aufzeigt, der sehr zur Lektüre vielen Lesenden zu empfehlen ist, wenn man nicht nur an Aktuellem interessiert ist.

Im September 2021 wählten die Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bei der digitalen Sektionstagung in Hamburg an der Helmut-Schmidt-Universität einen neuen Vorstand. Alter und neuer Vorsitzender ist Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Uni Gießen). Seine Vertretungen sind Dr. Malte Ebner v. Eschenbach, (Uni Halle-Wittenberg), JProf.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Maria Kondratjuk (TU Dresden), Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katrin Kraus (Uni Zürich) und Prof. Dr. Matthias Rohs (TU Kaiserslautern). Der neue Vorstand ist für zwei Jahre gewählt. Die Erwachsenenbildungswissenschaft forscht und publiziert grundlagentheoretisch wie anwendungsorientiert zu Fragestellungen der Erwachsenen- und Wei-

terbildung in der ganzen gegenstandsbezogenen Breite wie Tiefe von allgemeiner, kultureller und politischer Erwachsenenbildung bis zu beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung. In der Sektion sind fast 500 Forschende organisiert.

Weitere Informationen: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-9-erwachsenenbildung>.

Gutachterinnen und Gutachter 2021

Der Hessische Volkshochschulverband und die Redaktionskonferenz der *Hessischen Blätter für Volksbildung* danken den externen Gutachterinnen und Gutachtern des Jahres 2021.

Matthias Alke

Lisa Breitschwerdt

Timm Feld

Erik Haberzeth

Ramona Kahl

Katrin Kraus

Anita Pachner

Henning Pätzold

Natalie Pape

Matthias Rohs

Karin Rott

Bernhard Schmidt-Hertha

Silke Schreiber-Barsch

Maria Stimm

Johannes Wahl

Sarah Widany



Ansätze zur (Weiter-)Bildung für alle



Halit Öztürk (Hg.)

Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung

Das Lehrbuch ist eine Bestandsaufnahme zum Themenkomplex Diversität und Migration in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zentrale Themen sind die Teilnehmenden, Diversitätskompetenzen und Professionalität sowie Organisationsentwicklung.

utb-shop.de

2021, 220 S., 25,00 € (D)

ISBN 9783825256845

Auch als E-Book bei utb-shop.de



Finanzielle Grundbildung spielerisch vermitteln



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)
Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen

MONETTO

Das Spiel rund ums Geld

Das Brettspiel zur Finanziellen Grundbildung vermittelt spielerisch alltägliche Kompetenzen im Umgang mit Geld. Flexibel kombinierbares Spielmaterial ermöglicht einen vielseitigen Einsatz in der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit.

wbv.de/monetto

2021, 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6761-3