Newsletter – Nr. 1

Dezember 2008

Verbundprojekt ‚GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch'

In dieser Ausgabe:

Grundbildung – Lernen – Lernberatung

GiWA-Workshop am 12.-13.11.2008

Zu den Arbeitsstrukturen des Projektverbundes GiWA gehören Verbund- und Teilverbundarbeitstreffen, Standortberatungen und zusätzlich Workshops zu spezifischen Fragestellungen aus der Verbundarbeit. Zu letzteren laden wir externe Expertinnen und Experten ein. Beim ersten Workshop in Göttingen standen einige unserer aktuellen Verbundfragestellungen im Mittelpunkt. Durch interne und externe Impulse und zielführende Diskurse entstanden Synergien im Verschränken des Expertenwissens.

Workshop-Rahmung

In ihrem Einführungsbeitrag skizziert Sabine Karwath (UNESCO/UIL) mit vier Transfer-Domänen die zentralen Aufgaben der Transferstelle.

Die Themenfelder im Workshop

1. **Auf der Suche nach einem Grundbildungsverständnis in Referenzmodellen**: Die Aufschläge von Gerhard Reutter (DIE und Dieter Zisenis (GiWA/bbb) lenkten den Blick auf den europäischen Kontext von Alphabetisierung rsp. die Referenzmodelle um Schlüsselkompetenzen und die Frage, welcher Nutzen für Bildung und Lernen abzuleiten ist.

2. **Grundbildung und Lernen**: Die Bedeutung von Kommunikation im Lernen und in der (Lern)Beratung im Rahmen von Grundbildung und die Frage, was zu lernen wichtig wäre, bildeten den diskursiven Einstieg von Alfred Berndl (ISOP Graz) und Roland Drubig (GiWA/Ifak). In der Diskussion wurden u.a. die Herausforderungen eines achtsamen, nicht-diskriminierenden sprachlichen Umgangs mit Grundbildung/Alphabetisierung vertiefend erörtert.

Viele Partner/innen des Verbundprojektes GiWA sind Mitglieder von **VOLD**, dem **V**erband der **o**rganisierten **L**ernberater/innen **D**eutschland e.V.; www.bbb-dortmund.de

3. **Der betriebliche Blick: Von Arbeitsanforderungen zu Grundbildungsinhalten**: Arbeitsanforderungen im Betrieb und der Stellenwert für Grundbildung und Lernen wurde in den Ausführungen von Tim Stanik (GiWA/bbb) und Thorben Wist (AlphaBIT/DIE) thematisiert, die Ergebnisse aus wissenschaftlichen Bestandsaufnahmen in verschiedenen Branchen präsentierten. Wie die Balance zwischen Subjektorientierung und betrieblichen Lern- und Verwertungsinteressen sich gestalten kann, führte zu durchaus kontroversen Debatten.

4. **Grundbildung und Erwachsenenbildung:** Dieser Bereich befasste sich mit Positionierungen zu einer Grundbildung / Alphabetisierung im Spannungsfeld von Bildung – nachholender Erziehung – lebenslangen Lernen. Während Thorben Wist (AlphaBIT/DIE) Ergebnisse aus einer Dozentenbefragung mit professionellen Herausforderungen verband, formulierten Rosemarie Klein (GiWA/bbb) und Ralf Häder (Chancen erarbeiten/Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) als Resümee aus dem Workshop durchaus provokante Thesen und nachdenkliche Fragestellungen.

Herausgeber: bbb Büro für berufliche Bildungsplanung
Große Heimstr. 50 in 44137 Dortmund
Rosemarie Klein: 0231-423380; klein@bbbklein.de;
GiWA-Verbundleitung FKZ 01AB072101
Fotos: Ilona Holtschmidt (GiWA/KOMBÜSE/Kaiserswerther Seminare Düsseldorf

alphabund
Forschung zur Alphabetisierung & Grundbildung

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Transferstelle *alphabund*: : Vernetzung und Dokumentation

Sabine Karwath

UNESCO–Institut für Lebenslanges Lernen; Transferstelle „alphabund"
Sabine Karwath, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Feldbrunnenstr. 58 ; 20148 Hamburg
Tel.: 040 44 80 41 – 849; Fax: 040 44 80 41 – 888
E–Mail: s.karwath@unesco.org; www.alphabund.de

Die Transferstelle *alphabund*, die am UNESCO–Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg angesiedelt ist, behält die Ergebnisse der einzelnen Projekte als Ganzes im Blick, die im Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitet werden. Sie vernetzt die einzelnen Projekte untereinander und stellt Verbindungen zu relevanten Stakeholdern im In– und Ausland her.

Die Aufgaben der Transferstelle lassen sich in vier Transfer–Domänen zusammenfassen:

1) Vernetzung der Projektverbünde

Im Förderschwerpunkt soll ein starkes Netzwerkgefühl geschaffen werden. Die Transferstelle organisiert und moderiert den Austausch von Informationen, Erfahrungen und Ergebnissen.

Mit *alphabund* hat die Transferstelle der Projektinitiative einen Namen gegeben, der gemeinsam mit dem Logo für die gemeinsame Identität aller Akteure im Förderschwerpunkt steht. Auf der Website www.alphabund.de werden regelmäßig Neuigkeiten aus der Initiative sowie dem Themenfeld Alphabetisierung berichtet. Einmal jährlich findet eine Statuskonferenz statt, auf der sich alle Beteiligten über den Stand ihrer Ergebnisse austauschen. Zudem wird in übergreifenden Fachgruppen gearbeitet. Damit von den Fördermitteln ein Maximum an Ergebnissen bei der Zielgruppe ankommt, soll u.a. auf diese Weise Doppelarbeit von vornherein vermieden werden. Unterstützt wird die Fachgruppenarbeit über ein Online–Netzwerk, das die Kommunikation unabhängig von Zeit und Ort erleichtert.

Außerdem ist geplant, über die Projektlaufzeiten hinaus eine stabile Verortung für Alphabetisierung und Grundbildung im Sinne einer Sicherung der wissenschaftlichen Forschungsergebnisse und der Projektprodukte zu erreichen. Die Herstellung von Zukunftsfähigkeit ist damit eine der Kernleistungen des Ergebnistransfers.

2) Aufbau von Kooperationen von Projekten und potenziellen Nutzern

Zukünftige Nutzergruppen werden recherchiert und in Verteilerlisten aufbereitet. Erste Kontakte werden unter anderem über Konferenzen hergestellt. Kompetente Fürsprecher werden in einem Lerner–Netzwerk gewonnen. Um direkten Kontakt zu den Kurleiter/innen herzustellen, plant die Transferstelle, an den Fachtagungen der VHS–Landesverbände teilzunehmen. Wichtige Multiplikatoren sind Medienvertreter, Konzerne wie auch kleine und mittelständische Unternehmen, die bereits Erfahrungen mit funktionalem Analphabetismus gemacht haben oder sich engagieren, Wirtschaftsverbände, die Sozialpartner, Bibliotheken sowie Vertreter der Politik und der Kirchen.

3) Sensibilisierung gesellschaftlicher Akteure und der Öffentlichkeit

Über Artikel, ausführliche Berichte, Konferenzen und andere zentrale Veranstaltungen werden die im Förderschwerpunkt dokumentierten (Zwischen–) Ergebnisse im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext vorgestellt. So sollen Bündnispartner zur nachhaltigen Sicherung der Projektergebnisse gewonnen werden.

Die Transferstelle gibt dafür einen regelmäßigen Newsletter heraus und berichtet auf der alphabund–Website und in diversen Zeitschriften aus dem Themenschwerpunkt wie etwa dem *Alfa–Forum*. Veranstaltungen, an denen die Transferstelle regelmäßig teilnimmt oder sie selbst ausrichtet, sind die zentrale Feier zum alljährlichen Welttag der Alphabetisierung oder die LitCam im Rahmen der Frankfurter Buchmesse.

Die Dokumentation der Ergebnisse erfolgt in mehreren Bänden, die in zwei Reihen (als journalistisch aubereitete Informationen über Teilergebnisse und als wissenschaftliche Aufsatzsammlung im Sinne einer Theorie der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland) – zusätzlich zu den Einzelpublikationen der Projekte – herausgegeben werden. Zielgruppen sind potentielle Nutzer der Ergebnisse, Fach– und interessierte Öffentlichkeit, Vertreter der Bildungspolitik, in– und ausländische Forscher, Kursleitende und Berater an den unterschiedlichsten Institutionen, wie etwa den Jobcentern.

4) **Aufbau nationaler und internationaler Querverbindungen**

Der gesamte Förderschwerpunkt wird als Beitrag Deutschlands zur Weltalphabetisierungsdekade dokumentiert, präsentiert und publiziert. Beiträge auf internationalen Tagungen als auch in internationalen Fachzeitschriften sind wichtiger Bestandteil der Arbeit in der Transferstelle. Die Zugehörigkeit der Projektgruppe zur UNESCO gewährleistet die notwendige internationale Vernetzung. Internationale Forschungsergebnisse werden an alle Themenfelder im Förderschwerpunkt herangetragen, zum Beispiel über Inputvorträge. Die Projekte sollen außerdem mit nationalen und internationalen Experten vernetzt werden. Auch die Publikationen werden durch internationale Forschung angereichert.

Thema: Auf der Suche nach einem Grundbildungsverständnis in Referenzmodellen

Alphabetisierung/Grundbildung im internationalen Kontext: Welche Bilder von Lernen und Bildung werden sichtbar?

Gerhard Reutter

Bilder von „Bildung" zu vergleichen, setzt voraus, dass vergleichbare Begriffsverständnisse existieren. Beim Begriff der Bildung ist diese Voraussetzung nicht gegeben; der Bildungsbegriff mit seiner ideellen Aufladung ist ein singulär deutscher Begriff, der sich so im englischen oder französischsprachigen Raum nicht findet. Das bleibt nicht folgenlos: Weil der deutsche Bildungsbegriff offensichtlich an die europäische Debatte sprachlich nicht anschlussfähig ist, dominieren Begriffe wie education, qualification, competency. Das mit dem Bildungsbegriff verbundene Subjektverständnis und damit das in ihm enthaltene emanzipatorische Potential von Bildung droht im Zuge einer europäischen Annäherung aus dem Blick zu geraten.

Gemeinsamkeiten im internationalen Kontext:

Die Datenlage über die Dimension des funktionalen Analphabetismus ist in nahezu allen OECD-Ländern relativ unzureichend und beruht eher auf spekulativen Schätzungen denn auf ausgewiesener Empirie. Bei der Erfassung der „Grundbildungsbedürftigen" ist eine quantitative vergleichende Einschätzung kaum möglich, weil ein gemeinsames Verständnis von Grundbildung nicht existiert.

Auffällig im EU-Kontext ist, dass in der Programmatik der Alphabetisierungs- und Grundbildungskonzepte auf nationaler Ebene die Verbesserung der employability das übergreifende Leitziel darstellt. Die Bedürfnisse des Marktes, nicht die der Subjekte stellen den programmatischen Ausgangspunkt dar. Hier zeigt sich, dass die in der Lissabon-Strategie beschlossene Zielsetzung, die Europäische Union zum konkurrenzfähigen Wirtschaftsraum zu machen, eine hohe Wirkmächtigkeit besitzt. Subjektbezogene Ziele wie empowerment oder Verbesserung der Lebensqualität erschienen als nachrangiger „Kollateralnutzen"; in der konzeptionellen Umsetzung finden sich daher nur selten Konzepte, die die Lebensweltsituation oder die Lebensziele der Subjekte zum Ausgangspunkt haben. (Die Parallele zu EU-Proklamationen im Kontext des lebenslangen Lernens ist auffällig: Auch dort rangiert Beschäftigungsfähigkeit an erster Stelle, eher pflichtschuldig tauchen Passagen auf, in denen gesellschaftliche Teilhabe oder soziale Inklusion als Ziele genannt werden.) Es scheint naheliegend, dass eine Orientierung auf Beschäftigungsfähigkeit einhergeht mit einer eher defizitorientierten Perspektive und weniger mit einer kompetenzorientierten. Damit wird Alphabetisierung/Grundbildung eher als nach Erziehung denn als Bildungsaufgabe begriffen. Ob das in der Konsequenz auch zu einer häufig benannten, aber empirisch nicht belegten paternalistischen Haltung des pädagogisch tätigen Personals führt, wäre zu untersuchen.

Unterschiede im internationalen Kontext:

Unterschiedliche Einschätzungen existieren zur Frage der Bedeutung der verbalen Kommunikationsfähigkeit als Voraussetzung für den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz. In Deutschland gibt es die Tendenz, umfassende anspruchsvolle Verständnisse von Grundbildung zu definieren. Neben Lesen. Schreiben und Rechnen werden bspw. die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation und soziale und personale Kompetenzen aufgelistet; in angelsächsischen Ländern nicht eben pragmatisch auf Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz reduziert; wobei der Rechenfähigkeit eine weit höhere Bedeutung als in Deutschland zugeschrieben wird. In der Folge sind in Deutschland ausführliche Begriffsdebatten und hohe Zielmarken zu beobachten, die zum einen eine rasche Umsetzung von Konzepten erschweren, zum anderen durch zu hohe Ansprüche den Kern des suboptimalen Gelingens in sich tragen.

Der beschriebene Pragmatismus in UK führt dazu, dass die Zeitspannen zwischen dem Erkennen einer Problemlage und der Etablierung von Programmen zur Behebung dieser Problemlagen kürzer sind. In UK sind Programme zur Alphabetisierung/Grundbildung eher auf Dauer gestellt, während sie in Deutschland eher von „Programmkonjunkturen" abhängig sind, d.h., eine Förderung dann erfahren, wenn die Problematik auf der politischen Agenda steht. Eine Kontinuität in der Förderung von Alphabetisierung/Grundbildung ist daher bisher nicht zu beobachten. Ob sich dies in der Folge der

neuen BMBF–Programmatik langfristig ändern wird, bleibt abzuwarten.

Der Stand der Professionalisierung und der berufliche Status des in der Alphabetisierung/Grundbildung tätigen pädagogischen Personals ist in den meisten großen EU–Ländern weiterentwickelt als in Deutschland. Insbesondere in Österreich, den Niederlanden und UK ist die Zahl der festangestellten pädagogisch Tätigen ungleich höher. In Deutschland dominieren unsichere Beschäftigungsverhältnisse auf Honorarbasis; anerkannte Curricula zur Professionalisierung sind erst in der Entwicklung. Wie das Angebot eines Master–Studiengangs zu Alphabetisierung/Grundbildung angenommen wird, bleibt vorläufig offen. Ob sich in Folge der BMBF–Programme eine dauerhafte Strukturverbesserung in der Alphabetisierung/Grundbildung ergibt, bleibt ebenfalls abzuwarten.

Dank an Sabina Hussein, die die relevanten Informationen aus dem DIE–Projekt Alpha - State of the Art zu diesem Impuls zur Verfügung gestellt hat.

Gerhard Reutter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im DIE und wissenschaftlicher Begleiter im Projekt ProGrundbildung. Email: reutter@die–bonn.de
www.die–bonn.de; www.progrundbildung.de

„Gut“ und „böse“ in der Grundbildungsdiskussion – vorläufiger Abschluss der Debatte um Grundbildungsverständnisse im GiWA–Projekt

Dieter Zisenis

Hintergrund ist die bereits beim zweiten GiWA–Verbund–Arbeitstreffen entbrannte Diskussion um das Für und Wider einer möglichst eindeutigen und einmütigen Begriffsklärung des Grundbildungsverständnisses im Projektverbund. Nach Versuchen einer Verständigung auf eine Arbeitsdefinition hat auf Initiative der Verbundleitung eine Kerngruppe aus Vertreter/innen aller Teilprojekte an den inzwischen als Plural formulierten Grundbildungsverständnissen gearbeitet.

In einem ersten Arbeitsschritt wurden unterschiedliche, in der bildungspolitischen Diskussionen aktuell bedeutsame Referenzmodelle daraufhin untersucht, ob sie als Referenzrahmen für GiWA–Grundbildungsverständnisse taugen:

- Die Schlüsselkompetenzen der EU
- Die Definition and Selection of Competencies der OECD (DeSeCo)
- Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen der EU (EQR)
- Die Bildungsstandards der KMK
- Schulleistungsuntersuchungen Programme for International Student Assessment (PISA)

Nach intensiver Auseinandersetzung mit diesen Referenztexten sind wir zu folgenden Ergebnissen (**böse**) gekommen:

- Alle Referenzmodelle sind einem ausschließlich externen Anforderungen geschuldetem, funktionalen Kompetenzverständnis verpflichtet.
- Sie benutzen einseitig einen Kompetenzbegriff, der einen emanzipatorischen Charakter von Bildung unberücksichtigt lässt.
- Im Vordergrund steht – unabhängig von einem unterschiedlich engen oder weiten Begriff des lebensbegleitenden Lernens – die ökonomische Verwertbarkeit von Kompetenzen.
- Damit liegen die Referenzmodelle im Trend der zunehmenden „Outcome–Orientierung“ im Bildungswesen.
- Sie fokussieren auf die Selektionsfunktion von Bildung und tragen so ungewollt zur Stigmatisierung in Bezug auf sogenannte Risikogruppen mit geringen Arbeitsmarktchancen bei.
- Sie eröffnen kaum Zugänge zu den eigenen Interessen und Lebenswelten der individuellen Lernerinnen und Lerner.
- Sie müssen kritisch im Hinblick auf die Deutungshoheit und die Definitionsmacht über Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe diskutiert werden.

Demgegenüber schlagen wir vor, kontextuelle Grundbildungsverständnisse zu entwickeln, die bestimmten Kriterien (**gut**) genügen sollen:

- „Bildung“ in Grundbildung ernst nehmen!
- Bildung zielt auf die Konstitution von Subjektivität, hat einen aufklärerischen und emanzipatorischen Charakter und fragt nach den Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbildung und Selbstbestimmung. Grundbildung ist von daher keine Anpassungsleistung an durch die Ökonomie „aufgeherrschten Zwänge“, sondern ist der „Kon–

stitution von Subjektivität" der erwachsenen Lerner verpflichtet.

- Anschluss an den Literacy/Literalität-Diskurs. Literalität wird hier nicht nur als separate Kulturtechnik verstanden, sondern „als Fähigkeit, das geschriebene Wort zu nutzen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln" (ALL-Studie). Insbesondere die New Literacy Studies mit ihrem Verständnis von Literalität als soziale, kontextabhängige Praxis setzen einen weiterführenden Impuls.
- Wenn analog Grundbildung sich auch als soziale Praxis auszeichnet, ist die Begrenztheit der Referenzmodelle offensichtlich. Grundbildung kann dann nicht als ein Kanon von (Schlüssel-)Kompetenzen, Fertigkeiten oder Wissensbeständen definiert werden. Auch kann sie nicht auf eine individuelle Leistung und/oder Pflicht bezogen bleiben, sondern muss die Lebenswelt, das System und das Milieu berücksichtigen.
- In diesem Sinne müssen unterschiedliche Grundbildungsverständnisse entwickelt werden, die genauso eine Identifizierung von „grundgebildeten oder grundzubildenden" Systemen ermöglichen, wie etwa Arbeitsumgebungen in Unternehmen, Lebenswelten oder Quartieren.
- Grundbildungsverständnisse können somit nur kontextualisiert entwickelt werden.

Unabhängig von diesen grundsätzlichen Überlegungen, die mit der gewählten Klassifikation als „gut" und „böse" absichtsvoll überspitzt werden sollen, hat sich in den Teilprojektpraxen ein vielstimmiges Arbeitsverständnis von Grundbildung entwickelt:

- Grundbildung nicht länger als normierte Eintrittskarte für gesellschaftliche Teilhabe missverstehen, sondern vor dem Hintergrund vielfältiger biografischer Brüche immer wieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Ressourcen neue Formen der Passung herstellen.
- Es macht Sinn, Grundbildung bzw. alternative Begriffe jeweils aus den unterschiedlichen Perspektiven der Akteure zu betrachten: Für Migrantinnen und Migranten haben Begriffe wie Grundbildung oder Alphabetisierung durchaus positive Konnotationen.
- Grundbildung immer im beruflichen Kontext integriert in Teilqualifizierungen für un- bzw. angelernte, gering qualifizierte Mitarbeitende
- Entwicklung von Sprachkompetenz als Alternative zu Alphabetisierung (Stigmatisierungen vermeiden). Im konkreten Arbeitskontext: branchenspezifischer Sprachkurs bzw. Businessdeutsch Altenhilfe
- Grundbildung im Kontext von betrieblichen Anforderungen an Niedrigqualifizierte – Mindestanforderungen – Zuschreibungen Kompetenzdefizite und Grundbildungsbedarfe – in der betrieblichen Praxis vorfindbare Bewältigungs- / Personalentwicklungsstrategien (aus der Perspektive von Leitungskräften, BeraterInnen, Mitarbeitenden)
- Grundbildung im Kontext von spezifischen Milieus und persönlichen Zielen bzw. Aufwand-Nutzen-Kalkulationen (Bildungsrendite) – Exklusion – erweiterter Grundbildungsbegriff durch Anlehnung an Schlüsselkompetenzen OECD (DeSeCo)

Die Kerngruppe schlägt dem GiWA-Verbundprojekt vor, zunächst nicht weiter nach einer allgemein projektverbindlichen Definition von Grundbildung zu suchen, sondern den auf die Projektlaufzeit bezogenen Auftrag für die Generierung eines „zeitgemäßen Verständnisses von Grundbildung" als reflexiven Such- und Entwicklungsprozess wahrzunehmen.

Literatur:

Tim Stanik/Dieter Zisenis: Das große Ganze sehen: Grundbildungsverständnis in Wirtschaft und Arbeit – die Funktion von Referenzmodellen, in: Weiterbildung, Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 6/2008

Rosemarie Klein/Gerhard Reutter: Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung. In ALFA-FORUM 69/2008

Dieter Zisenis ist freiberuflicher wissenschaftlicher Mitarbeiter und Organisationsberater im bbb und in GiWA Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung. Email: zisenis@bbbklein.de ; www.bbb-dortmund.de

Thesen einer nicht diskriminierenden Kommunikation

Alfred Berndl

Alfred Berndl ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der isop GmbH im Projekt „projektt in.bewegung"; Email: alfred.berndl@isop.at; tel. +43 699 146 0000 9

Der Bedarf an Basisbildung für die TeilnehmerInnen ist so unterschiedlich wie die Lebenssituationen der Menschen

Der Wissensstand und der Bildungsstand unserer Zielgruppe ist äußerst inhomogen. Die Kenntnisse in den Kulturtechniken reichen vom Erlernen einzelner Buchstaben bis zur Verbesserung der Rechtschreibung, vom Erlesen von Silben bis zur eigenständigen Zusammenfassung und Präsentation komplexer Texte. Auch die Lebenssituationen, in denen sich Menschen befinden, sind unterschiedlich. Arbeitslosigkeit oder von Arbeitslosigkeit bedroht, Verlust des Partners, der Schriftsprachlichkeit übernommen hat, schulische und / oder familiäre Traumata und Beeinträchtigungen der Gesundheit wirken sich zusätzlich auf die Lebensbewältigung und den Bildungserwerb aus.

Die Erwartungen an Basisbildung liegen im Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen

Zumindest 3 unterschiedliche Ansprüche sind auszumachen: Die Wirtschaft erwartet sich bessere Beschäftigungsfähigkeit der Menschen, Bildungsanbieter betonen den emanzipatorischen Ansatz, während sich TeilnehmerInnen konkrete Verbesserungen ihrer individuellen Lebenssituation erhoffen.

Finden Sie die Motive der TeilnehmerInnen

Was bewegt Menschen, ein Kursangebot anzunehmen? TeilnehmerInnen erzählen uns immer wieder, was sich in ihrem Leben durch Basisbildungskurse verbessert hat. Das hat oft nichts mit Bildung zu tun, sondern mit der Erreichung individueller Ziele. Lesen, Schreiben und Rechnen zu verbessern ist ein Transportmittel zur Zielerreichung, keinesfalls ein Motiv für TeilnehmerInnen.

Die Stärken stärken und die Schwächen schwächen

Ressourcen- statt Defizitorientierung. Der Weg zur erfolgreichen Vermittlung von Bildungsinhalten führt über das Transparentmachen der Stärken der TeilnehmerInnen. An Stelle von Lernblockaden und Abwehrhaltungen aufgrund negativer Lernerfahrungen tritt Selbstvertrauen und die Erkenntnis: „Ich schaffe es, ich kann das lernen!"

Unprofessionelle Basisbildung ist wenig erfolgversprechend

Qualität auf mehreren Ebenen ist essentiell wichtig. Gut aus- und weitergebildete TrainerInnen, die Ressourcen für Intervision, Vernetzung und Vorbereitung haben, sind der Schlüssel zum Erfolg und tragen das Thema in einer Region. Anbieter gehen einen Prozess der Qualitätsentwicklung ein. FördergeberInnen unterstützen nicht nur reine Kursmaßnahmen, sondern auch Q-entwicklung, Bedarfsanalyse und Weiterbildung der TrainerInnen.

Sensible Phasen in den Lebensgeschichten der Menschen sind als Ressourcen für Veränderung nutzbar

Menschen, die sich in Übergängen in ihren Biografien befinden, sind bildungs- und lernwilliger, daher also einfacher ansprechbar. Solche Übergänge sind z. Bsp. berufliche Neuorientierungen, Wechsel des Wohnsitzes oder Migration, Schuleintritt, Trennungen oder das Entwachsen der eigenen Kinder.

Die existentielle Absicherung der Teilnehmenden erhöht die Erfolgswahrscheinlichkeit von Bildungsprozessen

Existenzdruck steigert die Lernmotivation nicht, sondern führt eher zu vielfältigen Stressreaktionen. Ängste lähmen und behindern Lernprozesse.

Die Kommunikation über das Thema soll entdramatisiert und enttabuisiert möglich sein

Durch Sensibilisierung, Information und Aufklärung von MultiplikatorInnen aus dem Familien- Bekannten- und Arbeitskreis der TeilnehmerInnen verringert sich die Stigmatisierung. Kurs- und Beratungsangebote können angstfrei in Anspruch genommen werden.

High Road statt Mc Jobs

Diese Botschaft richtet sich an alle Beteiligten, von Politik über Wirtschaft, Medien, Behörden bis zum Lebens- und Arbeitsumfeld der betroffenen Personen. Die Erhöhung des Standortvorteils und des Marktvorsprunges von Unternehmen hängt von einem möglichst guten Bildungsniveau aller Personen an einem Wirtschaftsstandort ab.

Gelingende Überleitung in die Arbeitswelt

Lehrlingsausbilder wünschen sich gute und motivierte Jugendliche mit Selbstwertgefühl. Lernschwache Jugendliche bedeuten mehr Zeitaufwand und Kosten für den Betrieb. Eine kostenneutrale Unterstützung lehrlingsausbildender Betriebe bei der Ausbildung lernschwacher Jugendlicher sowie die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern tragen zu einer gelingenden Überleitung bei.

Was zu lernen wichtig wäre

Roland Drubig

Roland Drubig vom Ifak Göttingen ist Projektleiter im GiWA-Projekt ‚Alphax2'; email: ifak@comlink.org; www.ifak-goettingen.de

Teilnehmerzentrierung, Ressourcen- und Kompetenzorientierung, Vorbildfunktion und Wertschätzung sind wesentliche Bestandteile einer gelingenden Kommunikation zwischen Lehrenden und Teilnehmenden in Alphabetisierungs- und Sprachförderkursen. A. Brendl hält sie für notwendig, um das soziale Umfeld und die sozialen Erfahrungen der Teilnehmenden mit Bildungsinstitutionen angemessen berücksichtigen zu können. In der Mehrzahl sind ihre schulischen Erfahrungen von Versagensängsten, diskriminierenden Behandlungen und Leistungsdruck geprägt. Ihre Wissens- und Bildungsstände wie auch ihre Kenntnisse im Gebrauch der Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen sind ausgesprochen unterschiedlich. Bildung und Lernen haben sie nicht als unabgeschlossenen, lebenslangen Prozess erfahren.

Standardisierte Angebote mit feststehender Kursdauer, die keine Rücksichten auf das individuelle Lerntempo und das eigene Zeitmaß nehmen, aktualisieren all zu schnell diesen Erfahrungshintergrund. Daher gilt es in erster Linie, eine Atmosphäre zu schaffen, in der ohne Leistungs- und Leidensdruck das individuelle Vermögen und die individuellen Ziele im Vordergrund stehen. Der angebotene Bildungswerbung kann nur als Transportmittel zur Erreichung dieser Ziele fungieren und gehört ins normale Kurs- und Bildungsangebot gestellt. Dies verlangt ein hohes Maß an Fach- und Methodenkompetenz bei den Lehrenden und erfordert die Einstellung, selbst ebenfalls Teilnehmende am lebensbegleitenden Lernen zu sein.

Unter der Voraussetzung, dass wir mit Teilnehmenden von Alphabetisierungsmaßnahmen nichtdiskriminierend kommunizieren wollen, d.h. durch Teilnehmerzentrierung, Ressourcen- und Kompetenzorientierung und Wertschätzung ihre sozialen Erfahrungen und ihr soziales Umfeld einbeziehen und berücksichigen wollen, ergeben sich eine Reihe von Herausforderungen, die den Prozess des Lernens mitbestimmen.

Zunächst möchte ich darauf verweisen, dass für das Individuum Lernen ein aktiver Aneignungsprozess in sozialen Bezugssystemen darstellt. Diese Systeme können den Lernprozess stimulieren aber auch behindern. In unserer Bestandserhebung wird dieser Punkt immer wieder thematisiert.

Dort wo das soziale Umfeld (in erster Linie die Familie, die Schule und Peergruppen) Bildung, die Aneignung von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und der Reflektion von Lernprozessen einen hohen Wert beimisst kann in der Regel eine hohe Motivation zum Lernen –auch der deutschen Sprache– erwartet werden. Ja, die Motivation wird als der entscheidende Motor für den erfolgreichen Lernprozess beschrieben bzw. herausgestellt. Bei solchen Teilnehmenden ist die Strukturierung des kognitiven Apparates schon auf das Erlernen und die Transferierung des Erlernten ausgerichtet. Die Anschlussfähigkeit an unsere Art und Weise mit Lernen umzugehen ist vorhanden und kann als Ressource genutzt werden. Wenn wir aber TN vorfinden, die ein solches Bezugssystem als Erfahrungshintergrund nicht aufweisen (der berühmte Traktorist oder Melker aus Kasachstan oder die nichtbeschulten Roma-Flüchtlinge oder die Flüchtlinge aus Subsahara Afrika, die mangels Schulgeld keine Chance hatten westliche Lern- und Kulturtechniksysteme zu verinnerlichen) wird eine nichtdiskrimierende Kommunikation erschwert. Lernen, ja Bildung überhaupt, hat bei diesem TN-Kreis eine andere Wertigkeit, unterliegt anderen Strategien und bezieht sich in großen Teilen auf vorhandene soziale Beziehungsgeflechte und nicht auf erlernbare Kulturtechniken.

Ethnographie und Sozialanthropologie haben sich lange Zeit ausschließlich mit solchen Gesellschaften beschäftigt, die keine so ausgeprägte Literalität aufweisen wie unsere. Wie, so lautete eine der Kernfragen, gelingt in solchen Gesellschaften die kulturelle und soziale Teilhabe ihrer Mitglieder und wie ist sie organisiert. Als prägend erwies sich, dass in solchen Systemen das Individuum in jeder sozialen Situation mit den Denk–, Gefühls– und Handlungsmustern der ganzen Gruppe konfrontiert ist. Alle Handlungen und die Reflektion der Handlungen werden über Akte der wörtlichen Rede vermittelt. In Ihr werden vor allem Gefühle wiedergegeben und eine direkte Beziehung zwischen Symbol und Referent hergestellt. D.h. die Bedeutung des gesagten wird durch die Wörter, die Gesten, die Mimik etc. unmittelbar klar. Wir greifen dies in Kommunikationstrainings wieder auf, wenn wir von den vier Seiten einer Nachricht reden oder die Eisberg–Symbolik benutzen.

Kognitive Aufgaben können stärker nach Lebenserfahrungen entschieden werden, wobei gerade das soziale Wissen von den Älteren, wegen ihrer Vertrautheit mit der Tradition, repräsentiert wird. Diese Unmittelbarkeit oder Direktheit der Beziehungen, erzeugt durch Oralität, ermöglicht es solchen Gesellschaften direkter zu sozialisieren. Vermittelt werden ja nicht einfach nur Kenntnisse im Gebrauch von Werkzeug oder Wissen über die moralischen Grundlagen der Gesellschaft, vermittelt werden in erster Linie Erfahrungen, die als wertvoll oder bedeutsam für die aktuellen Sozialbeziehungen angesehen werden. Nur diese werden erinnert und weitergeben. Alles andere ist mehr oder weniger dem Vergessen anheim gestellt. Erinnerte Erfahrungen fungieren so gesehen als 'Verfassungen' gegenwärtiger sozialer Institutionen.

Die mündliche Vermittlung kultureller Traditionen in Form von Legenden oder Mythen mit Aspekten, aus denen etwas zu lernen ist, erlangen über den Ort und die Zeit ihrer Präsentation eine Übereinstimmung zu den aktuellen Bedürfnissen der Gesellschaft. Der Bezug zur Vergangenheit in diesen Erzählungen erfolgt fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Gegenwart, d.h. sie werden von den Bedürfnissen der Gegenwart aus bewertet und aktualisiert. Der oder die Erzähler/in gleichen z.B. ihre Termini und Haltungen an diejenigen ihres Publikums an. So beziehen sich die Märchenerzähler im heutigen Marokko in ihren präsentierten Mythen und Legenden unmittelbar auf die aktuelle Gegenwart der marokkanischen Gesellschaft (Gleicberechtigung von Mann und Frau). Für junge Islamisten, die in Abgrenzung zum Laissez Fair der europäischen Gesellschaften, in Koranschulen etwa in Köln unterrichtet wurden, kann dies zu schmerzhaften Erfahrungen führen wenn sie dann mal zu hause zu besuch sind.

Es verwundert daher nicht, wenn MigrantInnen versuchen ihre mangelnde Schreib–, Lese– und Sprachfähigkeiten in deutsch durch die Bildung sozialer Netze auszugleichen. (Kommunizieren, Tauschbeziehungen eingehen, Abhängigkeiten schaffen und aushalten sind wesentlich für soziale Beziehungen). Dadurch gibt es immer Personen, die in die Rolle der Kulturmittler gehen. Z.B. die, die Lesen können, die Deutsch besser kommunizieren können oder die gute Kontakte haben. Dadurch kann der Zugang zu Orientierungswissen neue Hierarchien schaffen, aber auch sehr problematisch und verstellt sein. Generationenrollen werden umgekehrt mit allen bekannten Auswirkungen auf Familiengefüge usw.

Die literalen Kulturtechniken sind hier nicht immer förderlich (vgl. auch Robert Kurz 2004), vor allem wenn sie verhindern, kulturelle Traditionen als strukturiertes Ganzes wahrzunehmen und zu empfinden:

- Eine soziale Differenzierung geschieht entlang des Geschicks im Umgang mit den Hilfsmitteln Lesen und Schreiben.
- Die Trennung von schriftlich verbreiteten Idealen und mündlich tradierten erzeugen kulturelle Konflikte entlang der Scheidelinie Alphabetisiert Nichtalphabetisiert.
- Die Tendenz zum Rückzug aus Beziehungen nimmt zu, da Lesen weniger Wirkungen zeigt als das mündliche Gespräch. Soziale Erfahrungen und unmittelbare persönliche Lebenszusammenhänge bleiben außen vor bzw. werden entwertet.
- Soziale Konflikte entstehen leichter, da Schichten kultureller Traditionen umfangreicher werden.

Weiterhin spannend ist die Frage, welche Wege zur Generierung von Orientierungswissen offen stehen, wenn Lesen und der Transfer von erlernten Kulturtechniken dabei nicht funktionieren?

VOLD: Der **V**erband der **o**rganisierten **L**ernberater/innen **D**eutschland ist ein bundesweiter Zusammenschluss von Organisationen und Personen,

- die Lernberatungsdienstleistungen in ihren unterschiedlichen Arbeitsfeldern professionell anbieten,
- die sich gegenseitig in ihren Entwicklungsaufgaben rund um Lernberatung unterstützen,
- die Lernberatung weiter professionalisieren.

Thema: Der betriebliche Blick: Von Arbeitsanforderungen zu Grundbildungsinhalten

Grundbildungsverständnisse und Arbeitsanforderungen im Betrieb: Brückenbau zu Grundbildungsinhalten?

Tim Stanik

Tim Stanik ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der TU Dortmund und freier Mitarbeiter in der wissenschaftlichen Begleitung von GiWA/bbb; www.bbb-dortmund.de

Vorbemerkungen

Die nachfolgend dargelegten Ergebnisse beziehen sich auf die Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Begleitung des Projektverbundes GiWA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch. Im Rahmen des Projektverbundes gehen wir der zentralen Fragstellung nach: *Welche Aspekte beinhaltet ein zeitgemäßes Verständnis von Grundbildung im gesellschaftlichen Teilsystem Wirtschaft und Arbeit?*

In dieser Fragestellung sind implizit schon zwei Thesen enthalten. So beinhaltet die Zuschreibung „zeitgemäß" zum einen die Annahme, dass eine Erweiterung oder zumindest eine Veränderung sich vollzogen hat. Zum zweiten verbirgt sich hinter der Fragestellung die Annahme, dass das Teilsystem Wirtschaft und Arbeit Anforderungen an ein Verständnis von Grundbildung formuliert bzw. überhaupt formulieren kann.

Um solche Formulierung zu erheben, haben wir Akteure aus der Arbeitswelt u.a. nach den basalen Mindestanforderungen gefragt, über die ein Menschen verfügen muss, um im Jahr 2008 einen Arbeitsplatz zu erhalten oder seinen Arbeitsplatz zu sichern. Des Weiteren haben wir nach Veränderungen, die sich diesbezüglich in den letzten 10 Jahren vollzogen haben, gefragt. Insgesamt wurden 21 Akteure (Leitung, Bereichsleiter, Berater etc.), aus dem Bereich der Altenhilfe und aus dem Bereich von Transfermaßnahmen mit Hilfe von problemzentrierten Interviews (Witzel 1982) befragt und diese nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) ausgewertet.

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf den Bereich Transfermaßnahmen und hier auf ein Kooperationsunternehmen des Teilprojektes AlphaKU, das regelmäßig Transferprojekte durchführt, in Berufsvorbereitungskursen und 1-Euro-Jobmaßnahmen mit den ARGEN kooperiert und zusätzlich selber ein Zeitarbeitsunternehmen und diverse Produktionsunternehmen unterhält. Kurz: Ein Unternehmen, das einen besonders guten Überblick über aktuelle Mindestanforderungen hat, die Betriebe an (neue) Mitarbeiter stellen.

(Veränderte) Arbeitsplatzanforderungen

Clustert man die genannten basalen Arbeitsplatzanforderungen auf so genannten „Einfacharbeitsplätzen", also Arbeitsplätze auf denen un- und angelernte Mitarbeiter arbeiten, lassen sich vier Bereiche differenzieren:

Fertigkeiten:
- Lesen, Schreiben, Rechnen
- Arbeitsplatzbezogenes Wissen und Können

Kompetenzen:
- Selbstständigkeit
- Eigenverantwortlichkeit
- Kommuniklationsfähigkeit
- Lernfähigkeit
- Teamfähigkeit

Sekundärtugenden:
- Zuverlässigkeit
- Pünktlichkeit
- Ordnung
- Fleiß

Einstellungen:
- Arbeitswille
- Flexibilität
- Lernbereitschaft
- Offenheit

Neben basalen kulturellen Techniken (klassische Grundbildungsthemen) werden hier häufig soft skills wie soziale Kompetenzen, Sekundärtugenden und arbeitsplatzbezogene Einstellungen von den Interviewpartnern als zentrale Arbeitsplatzanforderungen benannt. Gefragt nach den *Veränderungen auf diesen Einfacharbeitplätzen*, lassen sich fünf Veränderungstendenzen der letzten Jahre rekonstruieren:

Veränderung von Einarbeitungszeiten: Klassische Einarbeitungszeiten existieren kaum noch. Beobachtbar wird eine Vorschaltung der Einarbeitung durch unbezahlte Probearbeit. Denn gerade auf Arbeitsplätzen für un- und angelernte Mitarbeiter erwarten die Betriebe Menschen, die sofort ein-

setzbar sind, denen man nicht viel erklären muss. In diesem Zusammenhang wird angemerkt, dass der klassische Vorarbeiter weggefallen ist bzw. jetzt nur noch eine überwachende Funktion hat und Mitarbeiter zunehmend eigenverantwortlich arbeiten müssen.

Höhere Flexibilität: Von einer höheren Flexibilität wird generell gesprochen, wenn es darum geht, dass Menschen zeitlich und räumlich flexibel einsetzbar sein sollen. So sollten gerade An- und Ungelernte bereit sein, längere Anfahrtswege und Schichtarbeit in Kauf zunehmen. Aber auch am Arbeitsplatz wird eine hohe Flexibilität erwartet, man sollte möglichst in den unterschiedlichsten Arbeitsbereichen oder in unterschiedlichen Arbeitsabläufen einsetzbar sein.

Diversifikation von Arbeitsplätzen: Früher eng zugeschnittenen Tätigkeiten diversifizieren sich zunehmend. So findet eine Akkumulation der Tätigkeiten statt. Bspw. muss ein Mauerer heute auch Trockenbau und Elektrikerarbeiten beherrschen oder ein moderner Hausmeister sollte auch mit Subunternehmern und mit Mietern verhandeln können (höhere Komplexität).

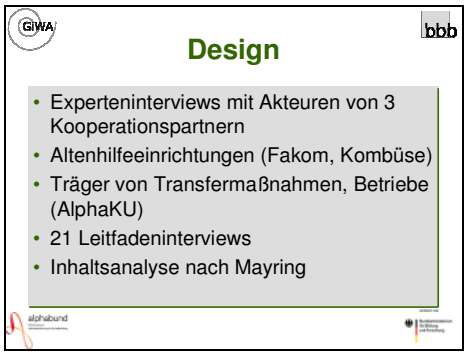
Höhere Anforderungen an Selbstständigkeit und höhere Anforderungen an Kommunikation

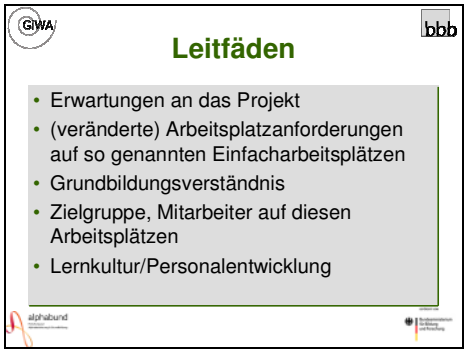
Insgesamt sprechen die Befragten selber nicht von „Einfacharbeitsplätze", da diese zunehmend auch höhere Anforderungen an das selbstständige Erledigen von Arbeitsaufgaben (siehe 1.) und an die Kommunikation stellen. So müssen bspw. im Zuge der flächendeckenden Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen alle Mitarbeitgruppen Arbeiten selbstständig dokumentieren und auch der angelernte Mitarbeiter sollte dem externen Auditor adäquat Auskunft erteilen können.

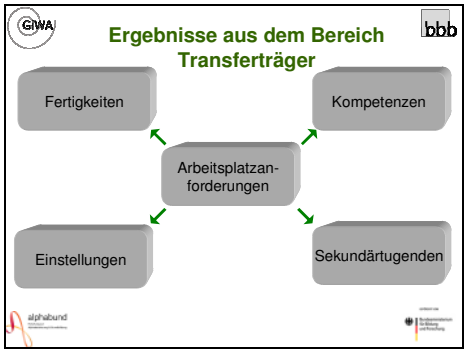
Reflexionsfragen

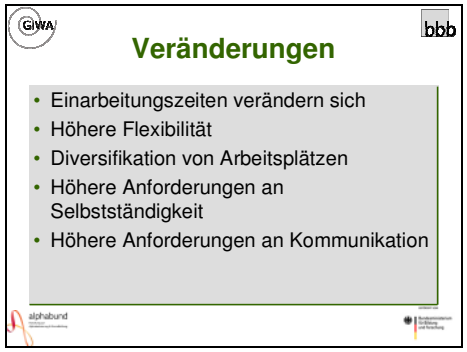
- Inwieweit ist es legitim von Arbeitsplatzanforderungen auf Grundbildungsinhalte zu schließen?
- Darf die Erwachsenenbildung die Ebene der „Einstellungen" als eine Aufgabe im Rahmen von Grundbildungsmaßnahmen definieren.
- Sind die Veränderungen auf „Einfacharbeitsplätzen" wie Einarbeitungszeiten oder die zunehmend wichtiger werdenden kommunikativen Kompetenzen nicht nur Risiken, sondern bieten gerade für funktionale Analphabeten auch Chancen in der modernen Arbeitswelt?

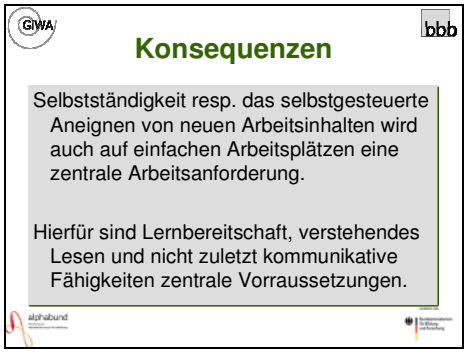
Als weitere Erläuterung folgen die Vortagsfolien











Mayring, P. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim
Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt/New York

Arbeits(platz)anforderungen im Dienstleistungsbereich – Stellenwert für Grundbildung und Lernen?

Thorben Wist

Das Ziel des Projekts „Alphabit", aus dem hier berichtet wird, ist ein computerbasiertes, spielerisches Lernangebot (Game Based Training, i.F. GBT) für funktionale Analphabeten zu entwickeln. Die Hauptaufgabe des DIE im Teilprojekt der wissenschaftlichen Begleitung ist eine formative sowie summative Evaluation des Projektvorhabens. Um die Inhalte des GBT auf den Bedarf der Wirtschaft auszurichten und somit die Beschäftigungsfähigkeit der Zielgruppe zu erhöhen, wurden in den Berufsfeldern, in denen Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten am ehesten noch Beschäftigungsmöglichkeiten finden, genauer auf ihre spezifischen Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenz und Grundbildung untersucht.

Um diese zu identifizieren ergeben sich folgende zentrale Fragestellungen:

- Wie definieren Personalverantwortliche die Begriffe Grundbildung und Alphabetisierung?
- Welche arbeitsplatzbezogenen Kompetenzen werden genannt?
- Sind Mitarbeiter bekannt, die die Anforderungen nicht erfüllen?
- Wie wird damit umgegangen, wenn Mitarbeiter die Anforderungen nicht erfüllen?
- Wird Fortbildung für Mitarbeiter im Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung angeboten?
- Welche Lernbereitschaft haben Mitarbeiter im Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung?
- Welche Dokumente müssen Mitarbeiter bearbeiten können?

Die oben genannten Fragestellungen können die Konzeption des zu entwickelnden GBT beeinflussen, weil angestrebt wird, lebensweltnahe Spielszenarien zu entwerfen. Dieses kann u. a. durch eine Abbildung der arbeitsweltbezogenen Anforderungen und Szenen möglich werden. Mit dem leitfadenbasierten Interview sollten Anforderungen erfasst werden, die an Mitarbeiter in den Bereichen der sogenannten geringen Qualifizierung gestellt werden. Um diese Anforderungen zu erfassen, sollten Personalverantwortliche auf möglichst niedriger Hierarchieebene befragt werden. Der Gesprächsleitfaden wurde an den Leitfaden zur betrieblichen Bedarfsanalyse der wissenschaftlichen Begleitung aus dem Verbundprojekt GiWA angelehnt. Soweit es die akustischen Bedingungen in den Betrieben zuließen, wurde ein Bandmitschnitt bei den leitfadenbasierten Interviews durchgeführt. Wenn ein Bandmitschnitt nicht möglich war, wurde ein Gesprächsprotokoll geführt. Der entwickelte Leitfaden diente bei der Auswertung als Gerüst zur Kodierung der erhaltenen Daten. Als Daten für die Analyse dienten dabei die Transkripte der Bandmitschnitte sowie die angefertigten Gesprächsprotokolle. Bei der Analyse wurde zunächst eine materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien vorgenommen (vgl. Schmidt, 2007)

Ergebnisse

Aufgrund der Analyse der vorhandenen Literatur wurden als Bereiche, in denen sich der Zielgruppe Beschäftigungsmöglichkeiten bieten könnten, Hotel und Gastronomiebetriebe sowie die Bereiche Pflege und Reinigung ausgewählt. Anhand dieser Eingrenzung wurde versucht, bundesweit Kontakte zu Unternehmen in diesem Bereich aufzunehmen. Des Weiteren wurde eine Vernetzung zu anderen Projekten angestrebt, die ebenfalls in diesem Bereich Daten erheben, um schon vorhandene Erkenntnisse und Kontakte nutzen zu können. Im Rahmen des Projekts wurden 41 Unternehmen aus den oben genannten Bereichen kontaktiert. Den Unternehmen wurde das Ziel des Projekts dargestellt und anschließend um einen Gesprächstermin mit Personalverantwortlichen gebeten. Von den 41 Unternehmen äußerten 18 Unternehmen ein Interesse an einem Gespräch. Diesen Unternehmen wurden im Februar 2008 Informationen zum Projekt sowie eine Terminkarte für ein Gespräch im Zeitraum zwischen April bis Mai zugeschickt. Von den 18 angeschriebenen Unternehmen schickten lediglich zwei Unternehmen eine Terminzusage zurück. Aufgrund der geringen Rückmeldung wurde versucht, auf die Unternehmenskontakte der vernetzten Projekte zurückzugreifen. Diese wurden in die Liste der Unternehmenskontakte aufgenommen, wobei der Kontaktaufbau durch die vernetzten Projekte übernom-

men wurde. Durch die Vernetzung konnte ein bisher geführtes Interview mit ähnlicher Fragestellung genutzt werden und ein weiterer Gesprächstermin mit Personalverantwortlichen vereinbart werden. Ingesamt konnten so 4 Interviews mit Personalverantwortlichen ausgewertet werden.

Zunächst wurde in der Analyse der vorhandenen Daten das Grundbildungsverständnis der Personalverantwortlichen betrachtet. Das Grundbildungsverständnis der Unternehmen wird stark mit den arbeitsbezogenen Anforderungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen verknüpft. Der Begriff Grundbildung wurde nicht genau ausdifferenziert und wurde von den Interviewpartnern häufig an ein Niveau einer Schulstufe verortet. Schulformen, die von den Personalverantwortlichen genannt wurden, waren Grundschule, Hauptschule und Förderschule. Unter Grundbildung verstehen die Interviewten, grundsätzliche Schreib-/ Lesekompetenzen sowie mathematische Fähigkeiten wie Addition, Subtraktion und Multiplikation. Die Beherrschung des Dreisatzes wird teilweise auch als Grundkompetenz angesehen.

Von den Mitarbeitern mit den angelernten Tätigkeiten aus den Bereichen Pflege, Küche, Reinigung und Wäscherei werden folgende grundsätzliche Kompetenzen verlangt: Mitarbeiter in diesen Bereich müssen deutsche Sprachkenntnisse haben. Diese Sprachkenntnisse müssen eine sichere Kommunikation gewährleisten. Lese- und Schreibkenntnisse müssen vorhanden sein, wobei der Rechtschreibung und Grammatik keine große Bedeutung zugemessen wird. Wie bei den Sprachkenntnissen wird hier verlangt, dass eine sichere Kommunikation in Arbeitsprozessen stattfinden kann.

Wenn Mitarbeiter in diesen Arbeitsplätzen die oben geforderten Kompetenzen nicht erfüllen, ist dieses nicht ein zwingendes Ausschlusskriterium solange die Mitarbeiter hohe soziale Kompetenzen aufweisen. Für die Personalverantwortlichen steht nicht die Beherrschung der technischen Aspekte des Schreibens und Lesens im Vordergrund sondern die Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz. Deshalb kann es vorkommen, dass es Mitarbeiter in diesen Arbeitsbereichen gibt, welche die Anforderung an Sprachkompetenzen sowie Schriftkompetenzen nicht erfüllen.
Bezogen auf die Arbeitsplatzanforderungen im Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung, wird in den Interviews eine Differenzierung nach Art der Arbeitsplätze deutlich. Eine weitere Differenzierung zwischen Anforderungen an Arbeitsplätze mit und ohne Kundenkontakt wird ebenfalls deutlich.

Die höchsten Anforderungen werden im Bereich Pflege gestellt. Die nächst höheren Anforderungen werden im Bereich der Küche gestellt, gefolgt vom Bereich Reinigung und Wäscherei. Auf eine allgemeine Gültigkeit dieser Differenzierung der Anforderung kann daraus, aufgrund der geringen Anzahl der Interviews, nicht geschlossen werden. Während in Arbeitsbereichen mit Kundenkontakt nicht nur Grundrechenarten sondern auch Dreisatz und weitere verlangt werden, werden in Bereichen ohne Kundenkontakt lediglich die Grundrechenarten gefordert.

Bezüglich der Nachfrage, ob es Veränderungen in den Anforderungen im Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung gibt, kann festgestellt werden, dass es zu einer Verdichtung von Arbeit in den letzten zehn Jahren gekommen ist. Mitarbeiter in diesen Bereichen müssen mehr Arbeit pro Zeiteinheit verrichten. Die Anforderungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sind gestiegen, da sich in den letzten zehn Jahren die Dokumentationspflicht erhöht hat. Während von zwei Gesprächspartnern geäußert wurde, dass sich die Anzahl der verfügbaren Arbeitsplätze aufgrund von Rationalisierung, Technisierung und Automatisierung vermindert hat, wurde bei einem Interview geäußert, dass sich die Anzahl an verfügbaren Arbeitsplätzen erhöht hat. Zentrales Argument der Veränderungen ist immer die Kostenersparnis.

In den befragten Unternehmen, in denen es Arbeitsplätze in dem Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung gibt, werden interne sowie externe Fortbildungen angeboten. Die Mitarbeiter in diesen Unternehmen werden schriftlich und mündlich auf Fortbildungsangebote hingewiesen. Bei den Fortbildungsangeboten handelte es sich meist um fachliche Fortbildungen. Angebote an Deutschkursen wurden erwähnt, aber keine Angebote im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung. Die Verantwortlichkeit für Weiterbildung wurde unterschiedlich geäußert. Einige Personalverantwortliche sahen die Verantwortlichkeit für Weiterbildung alleine bei dem jeweiligen Mitarbeiter, andere sahen es als Verantwortung des Betriebes. Teilweise wurde sich von Mitarbeitern getrennt, wenn diese auch nach Aufforderung sich weiterzubilden, dieser nicht nachgekommen sind. Fortbildungen werden teilweise während der Arbeitszeit ermöglicht. Bezüglich Schriftsprachkompetenzen werden in einigen Betrieben die Mitarbeiter abwechselnd aufgefordert, in Arbeitsbesprechungen Protokoll zu führen, um somit die Kompetenzen im Schriftsprachgebrauch zu verbessern. Bezüglich der Weiterbildung verhalten sich einige Unternehmen besonders aktiv, während andere sich eher passiv verhalten. Bezüglich der Bedarfsäußerung von Mitarbeitern wird eine Trennung zwischen fachlich qualifizierten Personal und sogenannten gering qualifizierten Personal deutlich. Nach Aussagen der

Personalverantwortlichen äußern Mitarbeiter im Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung, im Gegensatz zum fachlich qualifizierten Personal, sehr selten den Bedarf im Bereich Weiterbildung.

Rückschlüsse für eine zeitgemäße Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit

Besonders deutlich wurde im Rahmen dieser Arbeit die geringe Rückmeldung der Unternehmen in Bezug auf das Vorhaben. Durch welche Faktoren die geringe Rückmeldung und das teilweise geäußerte geringe Interesse begründet sind, lässt sich nur spekulieren. Mögliche Faktoren könnten sein:

- Den Unternehmen konnte der Nutzen durch das Projekt Alphabit nicht schlüssig vermittelt werden.
- Die Verfahrensweise der Kontaktaufnahme war nicht angemessen.
- Die Unternehmen haben ein geringes Interesse an dem Bildungsbedarf der Mitarbeiter im Bereich der sogenannten geringen Qualifizierung.
- Aufgrund des Kostendrucks wurde keine positive Rückmeldung gegeben.

Der hohe Kostendruck und ein teilweise geringes Interesse an Fortbildung, auf Seiten der Mitarbeiter und Personalverantwortlicher, wurden auch in den geführten Gesprächen deutlich. Ob die Verfahrensweise des Kontaktaufbaus nicht richtig gewählt war oder ob die Vermittlung des Nutzens für die Unternehmen nicht transparent genug war, lässt sich nicht klären. Die geringe Rückmeldung der Unternehmen auf eine Interviewanfrage lässt die Hypothese zu, dass Grundbildung und Alphabetisierung bisher nur auf ein geringes Interesse stößt. Eine zeitgemäße Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit muss enger mit Unternehmen zusammenarbeiten. Dabei sollte als Argumentationsgrundlage der kostenrechnerische dem partizipatorischem Ansatz vorgezogen werden.

Auffällig ist, dass in allen Gesprächen keine genaue Abgrenzung zwischen den allgemeinen und den tätigkeitsbezogenen Anforderungen an Alphabetisierung und Grundbildung stattgefunden hat. Das lässt die Hypothese zu, dass die allgemeinen Anforderungen an Alphabetisierung und Grundbildung mit den tätigkeitsbezogenen gleichgesetzt werden. Dennoch wurden die Anforderungen von den Personalverantwortlichen bezüglich der Tätigkeit differenziert. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass es eine Rangfolge der Anforderungen aus den Tätigkeiten ergibt. Die höchsten Anforderungen werden im Bereich Pflege gestellt, während die geringsten Anforderungen im Bereich Reinigung und Wäscherei gestellt werden. Schreiblesekompetenzen werden vermutlich eine geringe Bedeutung zugemessen. Dieses leitet sich aus der Aussage ab, dass Personalverantwortliche selten auf diese Kompetenzen achten, sondern anderen Kompetenzen eine höhere Wertigkeit zumessen. Es ist zu vermuten, dass es in den Bereichen der sogenannten geringen Qualifizierung funktionale Analphabeten gibt, diese aber den Personalverantwortlichen nicht bekannt sind, weil diese Kompetenzen nicht erfasst werden.

Es muss in einer zeitgemäßen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit ein Konzept entwickelt werden, dass sich auf die Bewältigung der Herausforderungen der Lebenswelt der Zielgruppe orientiert. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass Grundbildung und Alphabetisierung sich nicht vollständig dem Paradigma der Beschäftigungsfähigkeit unterordnet.

Es gibt es kaum Weiterbildungsangebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sondern nur fachliche Weiterbildungsangebote. Die gesichteten Dokumente und Arbeitsbereiche sind darauf ausgerichtet, dass der reibungslose Arbeitsablauf auch mit sehr geringen Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gewährleistet ist.

Das häufig geäußerte, geringe Interesse an Fortbildungsangeboten von Mitarbeitern in diesen Tätigkeitsbereichen kann aus mehreren Gründen resultieren:

- Die Mitarbeiter haben keinen festen Arbeitsvertrag und arbeiten im Bereich der geringfügigen Beschäftigung.
- Die Mitarbeiter haben aufgrund der oben genannten Optimierung der Arbeitsabläufe auf geringe Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung keinen aus der Arbeit resultierenden Bedarf.
- Die Mitarbeiter werden nicht ausreichend motiviert, ihren Bedarf zu äußern.

Daraus kann abgeleitet werden, dass in den Betrieben den Kompetenzen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung zwar eine Bedeutung zukommt, aber diesen Kompetenzen weder von Mitarbeitern, noch von Personalverantwortlichen eine zentrale Bedeutung zugemessen wird.

Eine zeitgemäße Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit muss sich bei der Vermittlung des Wertes von Grundbildung und Alphabetisierung nicht nur auf die Unternehmen konzentrieren sondern auch den Nutzen der Zielgruppe deutlich machen. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die Begrifflichkeiten wie etwa „Alphabetisierungskurs“ oder „Grundbildungskurs“ in Zusammenhang von betrieblicher Weiterbildung zu überdenken sind. Angebote in diesem

Bereich sollten sich an Begrifflichkeiten aus dem Arbeits- und Sozialkontexten orientieren. Dabei können die Konzepte von ALNIS[1] eine hilfreiche Orientierung geben.

Hier können auch arbeitsweltliche Herausforderungen aufgenommen werden, über die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit geleistet werden können. Die Kurse einer zeitgemäßen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit sollten auch örtlich arbeitsweltnah angeboten werden können, um somit die Zielgruppe innerhalb der Unternehmen besser erreichen zu können.

Aus der betrieblichen Bedarfsanalyse wird somit deutlich, dass die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit Potentiale enthält, welche noch nicht völlig ausgeschöpft sind und in einer zeitgemäßen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit genutzt werden sollten.

Schmidt, C. (2007). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung – ein Handbuch (S. 475-485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Thorben Wist vom DIE ist wissenschaftlicher Begleiter im Projekt AlphaBIT; www.die-bonn.de

Thema: Grundbildung und Erwachsenenbildung

Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung: Ergebnisse aus einer Kursleitendenbefragung

Thorben Wist

Im Rahmen dieser Zielgruppenanalyse des Projekts „Alphabit" sollen Erkenntnisse über die Einstellungen der Kursleitenden zur Zielgruppe der funktionalen Analphabeten, zum Einsatz von Spielen und zur Arbeit mit neuen Medien ermittelt werden. Dazu wurden mit 12 Kursleitenden ein telefonisches leitfadenbasiertes Interview geführt. Die Interviews wurden erkenntnistheoretisch auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und kodiert (vgl. Mayring, 2007).

In diesem Artikel sollen die Einstellungen der Kursleitenden gegenüber den Kursteilnehmenden im Vordergrund stehen. Dabei werden hauptsächlich Einstelllungen betrachtet, die aus wissenschaftlicher Sicht kritisch zu hinterfragen sind. Diese Einstellungen sind nicht als repräsentativ zu betrachten und sind keinesfalls bei allen interviewten Kursleitenden zu finden. Genauso lassen die vorhandenen Daten keinen Vergleich der Einstellungen zwischen den Kursleitenden aus Mecklenburg-Vorpommern und dem restlichem Bundesgebiet zu.

Erkenntnisse aus der Kursleitendenbefragung

Um Erkenntnisse für Herausforderungen für eine zeitgemäße Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit zu gewinnen, sind zunächst die Aussagen der Kursleitenden über die Lebens- und Lernumstände der Teilnehmenden von Bedeutung. Die Kursleitenden gaben zum Hintergrund der Teilnahme in Kursen im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung an, dass nur wenige auf dem ersten Arbeitsmarkt berufstätige Teilnehmende in Kursen vorhanden sind. Als Hintergrund der Teilnahme wurden häufig Maßnahmen der Agentur für Arbeit, Weiterbildungsmaßnahmen der Werkstatt für behinderte Menschen, Integrationsmaßnahmen und Rehabilitationsmaßnahmen genannt. Dabei ist hervorzuheben, dass es sich hierbei vorrangig um extern bedingte Motive handelt, welche zumindest motivationspsychologisch kritisch zu hinterfragen sind. Das Lernmotiv der Kursteilnehmenden ist meist die Vermeidung von unangenehmen Situationen oder Sanktionen und nicht die Hoffnung auf Erfolgserlebnisse (vgl. Holzkamp, 2004). Die Misserfolgsmotivierung der Lernenden führt zu einer Vermeidung von Leistungssituationen, keiner angemessenen Leistungseinschätzung und geringer Ausdauer in Lernsituationen (vgl. J. Heckhausen & H. Heckhausen, 2006, S. 181).

Aus dem Fehlen von erwerbstätigen Teilnehmenden und Teilnehmenden ohne extern bedingte Motive lässt sich die Hypothese aufstellen, dass bisherige Grundbildungs- und Alphabetisierungsangebote sich noch nicht genug an der Lebenswelt der Teilnehmenden orientieren und nur Teilnehmende in äußerst kritischen Lebenssituationen erreichen.

Nach Aussagen der Kursleitenden verfügen die wenigsten Teilnehmenden über Schulabschlüsse. Wenn Schulabschlüsse genannt werden, dann handelt es sich hauptsächlich um einen Förderschulabschluss. Bezüglich der Berufsabschlüsse zeigt sich ein ähnliches Bild. Viele Kursleitende geben an, dass die wenigsten einen Berufsabschluss haben. Genannt werden häufig keine Berufsabschlüsse sondern Tätigkeitsbereiche, in denen die Teilnehmenden gearbeitet haben. Tatsächliche Berufsabschlüsse werden nur in Kursen, die im Zusammenhang mit Rehabilitationsmaßnahmen stehen, genannt.

Obwohl häufiger von den Kursleitenden Tätigkeitsbereiche genannt werden, sind nur wenige Kursteilnehmende berufstätig. Wenn Berufstätigkeit angesprochen wird, berichten die Kursleitenden häufig von Kursteilnehmenden, die in der

[1] adult literacy and numeracy in Scotland (ALNIS) curriculum http://www.aloscotland.com/alo/123.html

Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten. Teilnehmende, die auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten, sind den Kursleitenden selten bekannt. Wenn Teilnehmende bekannt sind, die berufstätig sind, arbeiten diese in Hilfstätigkeiten im Bereich Tourismus, Gastronomie und Industrie. Diese Aussagen können auch zur oben aufgeführten These herangezogen werden. Entweder erreichen heutige Grundbildungs- und Alphabetisierungskurse Menschen mit Grundbildungs- und Alphabetisierungsbedürfnissen in Arbeitsverhältnissen und mit Schulabschluss nicht oder es gibt diese Personengruppe nur in verschwindend geringem Ausmaß.

Die interviewten Kursleitenden gaben an, dass die Schreib- und Lesekompetenzen der Kursteilnehmenden sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Nach Aussage der Kursleitenden sind bei allen Kursteilnehmenden zumindest geringe Vorkenntnisse vorhanden. Über das angestrebte Niveau bezüglich Schreib- und Lesekompetenzen konnten wenige Aussagen in den Interviews gefunden werden. Auch auf Nachfrage wurden kaum fest definierte Ziele geäußert. Die Kursleitenden von Kursen, in denen ein hoher Anteil von Personen mit Migrationshintergrund vorhanden waren, gaben an, dass es einige Personen in den Kursen gibt, die ein hohes Bildungsniveau haben und nur das lateinische Schriftsystem nicht beherrschen. Bezüglich der Rechenkompetenzen konnten die Kursleitenden selten Auskünfte geben. Wenn Rechenkompetenzen erwähnt wurden, handelte es sich um sehr geringe Basisfähigkeiten. Zu Veränderungen in den Kursen wurde sich wenig geäußert. Teilweise wurde die Meinung vertreten, dass sich der Leistungsstand der Teilnehmenden verändert hat, in negativer sowie in positiver Richtung. In einem Interview wurde angesprochen, dass es immer mehr Teilnehmende gibt, die vor kurzem erst arbeitslos geworden sind. In den Interviews wird die Heterogenität des Leistungsstandes der Kursteilnehmenden häufig als Belastung angesprochen.

Zunächst ist die Heterogenität der Kursteilnehmenden anzusprechen. Mit der Heterogenität der Zielgruppe wurde auch die Ablehnung des Einsatzes bestimmter Arbeitsformen, wie etwa Gruppenarbeit, spielerisches Lernen und Lernen mit neuen Medien begründet. Unklar bleibt weshalb diese Arbeitsformen abgelehnt werden obwohl sich die Arbeitsformen des kooperativen Lernens auch für heterogene Lernergruppen eignen (Konrad & Traub, 2008).

Da sich viele Kursleitende in Bezug auf die Kompetenzen der Teilnehmenden auf Grundschulniveaus bezogen, lässt sich die These aufstellen, dass in der bisherigen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit noch keine Kompetenzmodelle verbreitet sind, die unabhängig von den schulischen Kontexten sind.

Weiterhin ist zu beachten, dass die Kursleitenden wenig über die Fortschritte der Lernenden berichtet haben. Dieses kann zur These führen, dass einige Kursleitende entweder eher defizitorientiert sind oder keinen entsprechenden Referenzrahmen kennen, anhand dessen sie die Fortschritte der Lernenden darstellen können. Die vermutete Defizitorientierung lässt sich auch durch die pessimistischen Beurteilungen des weiteren Lernverlaufs und Ziele der Teilnehmenden verdeutlichen. Die Kursleitenden haben selten über Kursteilnehmende berichtet, die einen Schulabschluss anstreben wollen. Dieses Vorhaben wurde von den Kursleitenden als meist unrealistisch bewertet. Ebenso verhält es sich mit dem Anstreben von Berufsabschlüssen. Bezüglich des Anstrebens von Berufstätigkeit wurden Personen genannt, die dieses Ziel anstreben. Die Chancen, dieses Ziel zu erreichen, werden jedoch als kaum möglich bewertet.

Kritisch zu betrachten sind außerdem die Aussagen zu Freizeitverhalten und Interessen der Teilnehmenden: Über die Interessen oder das Freizeitverhalten der Teilnehmenden wurde wenig in den Interviews berichtet. Wenn dennoch über Freizeitverhalten berichtet wurde, dann über die Interessen von Teilnehmenden, die in der Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten. In diesem Zusammenhang wurde häufig das Interesse an Fanclubs und Sport erwähnt. In Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund wurde über das Interesse an Kochen und Museumsarbeit gesprochen. Dieses ist vor dem Hintergrund der oben aufgestellten These, dass Grundbildungs- und Alphabetisierungsangebote bisher nur eingeschränkt die Zielgruppe erreichen können, besonders beachtenswert. Das eingeschränkte Wissen der Kursleitenden über das Freizeitverhalten und der Interessen könnte einen Hinweis darauf geben, dass die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit wenig an der Lebenswelt der Zielgruppe orientiert ist und deshalb nur wenige Personen der Zielgruppe erreicht.

Ein wesentlicher Schwerpunkt war bei der Befragung der Kursleitenden der Einsatz von spielerischen Lernformen und neuen Medien. Dabei war besonders auffällig, dass bei einigen Kursleitenden keine Unterscheidung zwischen den eigenen Vorlieben und den Interessen/Neigungen der Teilnehmenden deutlich wurde. Kursleitende, die sich sehr positiv über spielerisches Lernen und Einsatz von neuen Medien geäußert haben, gaben an, dass die Kursteilnehmenden sich ebenfalls sehr positiv über solche Lernformen äußern, während die kritisch zu diesem Themenbereich eingestellten Kursleitenden ebenso den Teilnehmenden eine kritische

Einstellung oder geringe Kompetenzen zusprachen. Dieses könnte so gedeutet werden, dass es keine trennscharfe Unterscheidung der Kursleitenden zwischen den eigenen Einstellungen und Kompetenzen und denen der Teilnehmenden gibt. Dieser Komplex sollte beachtet werden, da eine Projektion der Einstellungen des Lehrenden auf den Lernenden zwar nicht vollständig zu vermeiden ist, aber Lehrende sollten in der Lage sein, ihre eigene Rolle kritisch hinterfragen zu können (vgl. Goffman, 2007).

Schlussfolgerungen für eine zeitgemäße Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit

Die bisherige Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit schließt sich nicht an Lebensweltliche Kontexte an und akquiriert dadurch nur einen Bruchteil der Zielgruppe. Dieses führt dazu, dass Teilnehmende häufig nur aufgrund externaler Motive (kritische Lebensereignisse und drohende gesellschaftliche Exklusion) an den Angeboten teilnehmen. Zeitgemäße Grundbildung und Alphabetisierung muss mehr auf die Zielgruppe zugehen. Das heißt, es müssen neue Kontexte geschaffen werden in denen Lernen stattfinden kann (betriebliche Weiterbildung, Elterncafes usw.). Weiterhin müssen die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe beachtet werden, um entsprechende Lernanlässe zu erschaffen.

Eine Professionalisierung der bisherigen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit hat sich noch nicht durchgesetzt. Viele Kursleitende befinden sich nach wie vor in prekären Arbeitsverhältnissen. Bevor weitere Anforderungen an Arbeitsweise, Einstellungen und Kompetenzen gestellt werden, sollten die Arbeitsverhältnisse der Kursleitenden verbessert werden. Zunächst sollten sich in einer zeitgemäßen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit Orientierungsrahmen durchsetzen, anhand derer Kursleitende arbeiten können. Ein zeitgemäßer Orientierungsrahmen sollte sich an den Kompetenzen orientieren, die für die Zielgruppe hinreichend sind, um an ihren verschiedenen Lebenskontexten zu partizipieren. Diese Orientierungsrahmen sollten folgende Eigenschaften haben:

- realistisch einschätzbare Zielformulierungen
- kompetenzorientierte Leitungsbeschreibungen
- entkoppelt von schulischen Kontexten
- lebensweltnah.

Ein Schritt in diese Richtung wurde durch die Ausarbeitung des Orientierungsrahmens Alphabetisierung durch den Bundesverband Alphabetisierung gemacht (vgl. Schladebach & Wagener-Drecoll, 2007) Bemerkenswert ist, dass es bisher kaum Ausarbeitungen zu basalen alltäglichen Mathekompetenzen gibt. Diese müssten in einer zeitgemäßen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit verbreitet werden. Weiterhin sollte die sozialintegrative Perspektive der Alphabetisierungsarbeit gestärkt werden. Es sollte nicht mehr die explizite Vermittlung von Schreib-, Lese-, und Mathekompetenzen im Vordergrund stehen sondern die Vermittlung von Kompetenzen, die zu einer erhöhten Partizipation in den Lebenskontexten der Lernenden führt. Wegweisend könnten dabei unter Anderem das Konzept „literacy in social context" aus Schottland sein (vgl. Wilson & Chisholm, S. 29). Die oftmals in Interviews als Belastung geäußerte Heterogenität der Lernenden, kann in einer zeitgemäßen Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit durch den verstärkten Einsatz von binnendifferenzierten Methoden im Unterricht vermindert werden. Weiterhin muss die Tendenz zu einer Paternalisierung der Lernenden thematisiert und durch geeignete Supervisionsangebote der Lehrenden vermieden werden.

Goffman, E. (2007). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (18. Aufl., S. 180).

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin:

Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss . In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (S. 29-38). Schneider Verlag Hohengehren.

Konrad, K., & Traub, S. (2008). *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl., S. 186). Baltmannsweiler

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl., S. 135). Utb.

Schladebach, A., & Wagener-Drecoll, M. (Hrsg.). (2007). Orientierungsrahmen_gesamt.pdf (application/pdf-Objekt). . Abgerufen Juli 21, 2008, von http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Orientierungsrahmen_gesamt.pdf.

Wilson, A., & Chisholm, M. (Hrsg.). An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland. . Abgerufen November 28, 2008, von http://www.communitiesscotland.gov.uk/stellent/groups/public/documents/webpages/cs_008875.pdf.

Thorben Wist vom DIE ist wissenschaftlicher Begleiter im Projekt AlphaBIT; www.die-bonn.de

Grundbildung zwischen Bildung, Erziehung und Lebenslangem Lernen? Eine Positionierung.

Ralf Häder

Ralf Häder ist als Verbundleiter von "Chancen erarbeiten" beim Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. tätig. www.chancen-erarbeiten.de

Als Frau Klein mich vor wenigen Wochen anrief, um mich als Gast für die Tagung zu gewinnen, habe ich direkt zugesagt. Schließlich hatten wir vereinbart, dass es sich bei meinem Beitrag um einen kurzen Impuls handeln sollte und das schien mir gut machbar zu sein.
Bei genauerer Betrachtung des Programms kamen mir allerdings Zweifel, da mir die weiteren Themenimpulse einen wissenschaftlichen Hintergrund suggerierten, den ich für meine „Positionierung" nicht wählen wollte. Jetzt bin ich als letzter Gast an der Reihe und möchte Ihnen allen für Ihre wichtigen Impulse, die guten Diskussionen und das angenehme Arbeitsumfeld danken. Die Realität hat meine Bedenken zerstreut. Vielen Dank dafür.

Ich möchte drei oder vier Impulse setzen und zitiere zunächst aus dem Teil der Programmankündigung zu diesem Workshop, in dem es um das Bild der Lerner geht, da hier einige wichtige Anknüpfungspunkte liegen:

„Auf der einen Seite der erwachsene und autonome Lerner, der –unterstützt durch entsprechende Lernarrangements– zu einem selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen in der Lage ist und sich Bildung aneignet; auf der anderen Seite der Grundbildungsbedürftige, der aufgrund seiner Lernbiographie und seiner defizitären Ausstattung eher erziehungsbedürftig erscheint und in die Pflicht genommen werden muss. Hier gilt es u.E. die Autonomie und Mündigkeit der Lernenden auch in Alphabetisierung und Grundbildung wieder zu stärken."

Ich möchte mich nur zum zweiten Teil der Aussage äußern, da hier von der Gruppe der Grundbildungsbedürftigen die Rede ist. Das wirft für mich folgende Fragen auf, die ich als Impuls an Sie zurückgeben möchte: Ab wann ist man grundbildungsbedürftig? Und wer trifft die Entscheidung darüber, wer zu der Gruppe der Grundbildungsbedürftigen gehört? Oder ist es nicht vielmehr so, dass der Bedürftige bedürftig ist, weil er einen Bedarf erkennt, weil ihn der Wissensdurst gepackt hat und ihm selbst der Bedarf an Bildung offensichtlich geworden ist.

Mit diesem –positiv und subjektiv– konnotierten Verständnis von Bedürftigkeit passt er meiner Meinung nach noch besser als der bereits gestern diskutierte Begriff des Begünstigten.
Begünstigung hat was von Spende, erfordert einen Dank oder impliziert zumindest, dass der Begünstigte jetzt aber auch alles daran setzt, diese (vielleicht letzte) Chance zu nutzen. In gleicher Weise stehen wir vor der Aufgabe unser Verständnis von Erziehung und die Definition von „defizitärer Ausstattung" zu reflektieren, ohne dass ich an dieser Stelle in die Diskussion einsteigen möchte.

Viel lieber möchte ich kurz auf den letzten Teil der grundsätzlichen Einschätzung von Lernbedürftigen eingehen, da hier die Vermutung geäußert wird, dass die Autonomie und Mündigkeit des Lernenden abhanden gekommen bzw. stark eingeschränkt ist. Meine These und mein Impuls hierzu ist, dass aus meiner Sicht ein funktionaler Analphabet nicht ausreichend und gut genug Lesen und Schreiben kann, analog zu einem Blinden, der nicht sehen kann.
Ich bin mir sicher, dass niemand von uns auf die Idee käme, die Autonomie und Mündigkeit einer blinden Person anzuzweifeln. Gleichfalls möchte ich die Frage stellen, wie es um unseren Blick bezogen auf die Autonomie und Mündigkeit einer Person bestellt ist, die mit starken Defiziten im Bereich der Bildung zu kämpfen hat.

Mit meinen bisherigen Ausführungen möchte ich zwei Dinge verdeutlichen: Zum einen, dass die individuelle Sicht auf den „Anderen", das für mich fremde an ihm und meine Bewertung Grundlage der Reflexion sein sollte. Zum anderen die Quintessenz, dass es meines Erachtens nur den in der Einladung beschriebenen ersten Typus des erwachsenen und autonomen Lerners geben kann, der sich –unterstützt durch entsprechende Lernarrangements– Bildung aneignet.

Abschließend möchte ich Sie noch teilhaben lassen an den Dingen, die mich derzeit bewegen. Ich hoffe, dass auch hier der eine oder andere Impuls Anlass für die Diskussion bietet:

Zwei Themen, die uns im Verbundvorhaben „Chancen erarbeiten“ bewegen, sind das Aufspüren von Handlungs- und Bildungskompetenzen von gering qualifizierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die Frage, was Bildung für sie ausmacht. Zu dem wie unterschiedlich „Bildung“ bewertet und wahrgenommen wird und was unser „klassisches Bildungsverständnis“ für junge Menschen bedeuten kann oder symbolisiert, bleibt mir eine Frage im Kopf, die mir ein Bildungswissenschaftler gestellt hat und die ich jetzt gerne Ihnen stellen möchte: Was meinen Sie wie die Peer Group eines 15-jährigen Jugendlichen im sozialen Brennpunkt mit diesem umgeht, wenn er ihnen mitteilt, dass er jetzt nach Hause geht, um für die bevorstehende Mathearbeit zu lernen?

An diesem Beispiel, das in der Realität kaum vorkommen wird, da der Jugendliche dieses Bedürfnis entweder nicht verspürt bzw. es niemals äußern würde, wird schnell deutlich, dass Bildung weder selbstverständlich ist noch positiv bewertet wird. Vielmehr kann Bildung nicht nur als langweilig und uninteressant sondern auch als Bedrohung wahrgenommen werden, der man sich offen widersetzt.
Hier liegt eine Herausforderung, der wir uns in dem Teilprojekt iCHANCE unseres Verbundvorhabens durch die Entwicklung und Erprobung adäquater Bildungswerbung stellen wollen und müssen.

Auf der anderen Seite ist es unsere Aufgabe uns forschend mit den Handlungs- und Bildungskompetenzen dieser Zielgruppe auseinanderzusetzen. Der Soziologe Heinz Bode hat sich in seinem 2008 veröffentlichten Buch „Die Ausgeschlossenen“ auch mit dem Thema der Handlungs- und Bildungskompetenzen befasst und ein Bild gezeichnet, dass viele Handlungs- und Bildungskompetenzen erkennen lässt. Heinz Bode empfiehlt, sich mal in eine Gruppe bildungsbenachteiligter pubertierender Mädchen zu begeben. Dann wird man feststellen, mit welcher beachtlichen Schnelligkeit, individuellen Kompetenz und Wachsamkeit soziale Verbünde getroffen oder Intrigen geschmiedet werden, Ausgrenzungen vorgenommen und wieder aufgehoben werden. Hier zeigt sich, dass nur auf der Vorderbühne, im Verhältnis zu Bildungsinstitutionen, eine Bildungsmüdigkeit herrscht. Im Hinterzimmer liegen die Handlungs- und Bildungskompetenzen verborgen.

Diese Handlungs- und Bildungskompetenzen aufzudecken, die Lebenswelten zu erkennen und beides nutzbar zu machen, kann ein Weg sein, damit Eigenmotivation gefördert und „Bildungsbedarf“ subjektiv erlebt wird.

Grundbildung zwischen Bildung, Erziehung und Lebenslangem Lernen? Eine Positionierung

Rosemarie Klein

Rosemarie Klein ist Geschäftsführerin des bbb und Verbundleitung GiWA; Email: klein@bbbklein.de; www.bbb-dortmund.de

Dieser Beitrag leitet aus den Referaten und deren Diskussion im Workshop einige Positionen ab. Bemerkenswert war für mich die Diskussionskultur, die wir in diesen zwei Tage gelebt haben: Wir hatten an verschiedenen Stellen durchaus unterschiedliche, kontroverse Positionen und es ist gelungen, diese im Sinne der Klärung der Sache streitbar zu behandeln. Es war auffällig, das die inhaltlichen Akzente bei etlichen GiWA-Vertreter/n/innen vorsichtig formuliert etwas anders gesetzt sind als in der etablierten Alphabetisierungs-Community, und wir unseren Gästen vielleicht auch ‚fremde’ Fragen gestellt haben. Ich will zunächst etwas dazu sagen, warum wir in GiWA zum Teil anders akzentuieren.

Zum einen liegt es daran, dass wir als Projektverbund aus der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, Erwachsenenbildung und Beratung kommen und die Entwicklungsgeschichte in der Alphabetisierung nicht selbst mitvollzogen haben und die Situation in der Alphabetisierung/Grundbildung aus der Perspektive Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung wahrnehmen. Des weiteren liegt es daran, dass unser Verbundprojekt forschend und gestaltend im Feld von Wirtschaft und Arbeit, also mit Blick auf die Lebenswelt ‚Arbeit’ agiert und dort eine Konzentration auf Alphabetisierung als „nicht hinreichend“, als „verengt“ erachtet wird. Das teilweise durchschimmernde andere Selbstverständnis begründet sich auch dadurch, dass die

meisten von uns sich in den letzten Jahren forschend und gestaltend in unterschiedlichen Handlungskontexten von Lern- und Kompetenzentwicklungsberatung und der Suche nach ‚neuen Lernkulturen' bewegt haben (vgl. Klein/Reutter Hg. 2005: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis, Baltmannsweiler;; ABWF Hrsg. 2006: Prozessbegleitende Lernberatung – gelebte Lernkultur, Berlin), und deshalb dazu neigen, beschützend konnotierte Erwachsenenbildung und traditionelle Lernsettings manchmal vielleicht vorschnell kritisch bewerten.

Ich will jetzt meine Beobachtungen an einigen Spannungsverhältnissen in unseren Workshopdiskussionen festmachen.

Subjektorientierung und „Paternalismus"

Ein Spannungsverhältnis entstand in den Diskussionen der Tischgruppen zwischen Subjektorientierung als erwachsenenpädagogischem Leitprinzip und dem eher negativ konnotierten Paternalismus der pädagogisch Tätigen. Diese beiden Grundhaltungen scheinen auf den ersten Blick inkompatibel. Das handlungsleitende Prinzip der Subjektorientierung, von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung auch Teilnehmerorientierung genannt, verweist auf die Mündigkeit des erwachsenen Lerners und demzufolge auf die ihm zuzuschreibende (Mit)Verantwortung im Lern-/Lehrprozess. Eine paternalistische Grundhaltung verweist demgegenüber auf einen zu beschützenden und zu lenkenden Lerner, dessen Autonomie beschränkt werden muss, um sein Wohlergehen zu schützen und zu fördern.

Meine Fragen dazu: Kann es sein, dass die Subjekte, die sich nach einer langen Zeit des Versteckens – aus welchen starken Motiven auch immer – entschließen, besser lesen, schreiben, rechnen u.v.m. zu lernen, sich einen verständnisvollen, fürsorglichen Lehrer wünschen und sich selber, eher nicht bewusst, in den Status des abhängigen Lerners begeben, gleichsam eine kindliche Rolle einnehmen? Sie begeben sich in formalisierte Lernkontexte, wie sie sie aus ihrer Kindheit kennen bzw. da erlebt haben. Und sie produzieren möglicher Weise Verhaltensmuster, die sie auch damals hatten, die aber enttäuscht wurden. Inwiefern, so frage ich mich aus erwachsenenbildnerischer Perspektive muss eine nicht diskriminierende Kommunikation derartiges mit bedenken? Und wie, so frage ich mich aus lernberaterischer Perspektive, gelingt es, dem Selbstbild ein anderes Fremdbild so entgegenzusetzen, dass keine Infantilisierungsspirale entstehen kann?

Grundbildung – nachholende Erziehung

Wo m.E. die große Gefahr liegt, dass aus Bildung nachholende Erziehung wird, ist in der Frage der Freiwilligkeit von Grundbildung/Alphabetisierung. Wenn in der CONFINTEA-Erklärung von 1997 von einer Pflicht zur Grundbildung die Rede ist, dann wird etwas zur Pflicht erklärt, was auf die Phase der Erziehung, nämlich auf die Schulpflicht beschränkt war. Wenn wir für Erwachsene eine Pflicht zur Grundbildung konstatieren, dann ist das Sich-Nicht-Beteiligen Pflichtverletzung, die gesellschaftlich sanktioniert wird und zwar mit der wirkmächtige Sanktion schlechthin: „Du hast Deine Pflicht nicht erfüllt, also bist Du ganz alleine für Deine marginale Situation verantwortlich." Damit ist der Bildungsgedanke in ähnlicher Weise ad absurdum geführt, wie der Beratungsgedanke bei der Zwangsberatung in den ARGEN.

Subjektorientierung und pädagogische Leitvorstellungen

Was mich an den Diskussionen noch beschäftigt hat, war die Frage der Subjektorientierung als Ressource oder als Belastung und die damit verbundene Frage zum Spannungsverhältnis zwischen Subjektorientierung und eigenen Leitvorstellungen, also den inneren Glaubenssätzen dazu, über WAS ein grundgebildetes Subjekt verfügen sollte. Damit ist eine historische Reminiszenz verbunden. Anfang der 70er Jahre waren viele Erwachsenenbildner/innen (und andere Lehrende) überzeugt zu wissen, was die objektiven Interessen ihrer Lernenden seien und haben in der Konsequenz deren geäußerte Eigeninteressen als subjektivistische und privatistische Verblendungsinteressen diffamiert. Zeigt sich das, was damals als Kolonialisierung der Lernenden durch die Lehrenden daher kam, heute als Selbstentmündigung des Lehrenden, der seine Vorstellungen für sich zu behalten hat? Aus lernberaterischer Perspektive machen wir es uns an dieser Stelle nicht leichter. Wenn es keine zeiten- und weltunabhängigen Antworten darauf geben kann, über was ein grundgebildetes Subjekt verfügen sollte, dann gilt es, mit Lernenden in einen beraterischen Prozess zu gehen, der ihnen ermöglicht, auf der Grundlage ihres Lebensumfeldes und ihrer Perspektiven selbst zu entscheiden, wohin sie sich entwickeln wollen und sollen und was zu lernen und zu wissen ihnen dafür nützt.

Grundbildung und Referenzmodelle (zum lebenslangen Lernen)

Mein Bezug sind hier die Diskussionen, die sich aus der europäischen Sichtweise und den Referenzmodellen aus der EU entsponnen haben. Betrachten wir bspw. die Kompetenzstufen der EU einmal nicht im Hinblick auf unsere Zielgruppen, sondern im Hinblick auf uns selbst, so stellen wir schnell fest, dass wir relativ inkompetente Wesen sind. Wenn

es die Intention der Entwickler der Stufen war, uns deutlich zu machen, dass die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens auch für Höherqualifizierte besteht und es keinen Grund gibt, auf erreichte Lebensleistung satt und zufrieden zurück zu blicken, ist ihnen das fürwahr gelungen. Allerdings wird ein Kollateralschaden leicht übersehen. Wir sind bei derartigen Modellen immer defizitär und gezwungen, weiter zu lernen. Welche Wirkungen solche Modelle auf die haben, die mit dem Erreichen der untersten Kompetenzstufen kämpfen, können wir uns vorstellen. Für eine kompetenzorientierte Erwachsenenbildung – ich erinnere an das handlungsleitende Prinzip der Lernberatung – , wie sie in GiWA rezipiert wird, bleibt hier eigentlich kaum noch Raum. Die Konsequenz aus meiner Sicht: Wir sollten uns auf die Suche nach der Entwicklung von Referenzmodellen machen, die auch einschließen, was jemand jenseits zertifizierter Lernleistungen kann, wenn wir unserem Anspruch als Erwachsenenbildner/innen gerecht werden wollen, die Würde und die Autonomie der Subjekte ernst zu nehmen. (Die Problematik, welchen Rang das Subjekt hat, zeigt sich auch in der Programmatik des Lebenslangen Lernens. Die Forderung nach Lebenslangem Lernen stellt auch eine Infantilisierung von Lernen darstellt, weil sie Erwachsene im ewig im Status der Unfertigen hält.)

Grundbildung und Alphabetisierung?

In welchem Verhältnis die Begriffe Grundbildung und Alphabetisierung zueinander stehen, scheint mir eine der programmatisch einerseits und in den bisherigen Diskussionen im Förderschwerpunkt andererseits ungeklärte Frage. Es hat manchmal den Anschein, als stünden diese beiden Begriffe für ganz konträre Positionen. Der aufmerksame Zuhörer kann konstatieren, dass beide Begriffe verwendet werden, in der Operationalisierung (nur noch) von Schreiben und Lesen, kaum von Rechnen und Computerwissen, geschweige denn weiterem Wissen gesprochen wird, das für eine soziale Inklusion unabdingbar ist.

T. Stanik und T. Wist haben auf (veränderte) Arbeitsanforderungen in verschiedenen Bereichen sog. Einfacharbeitsplätze Bezug genommen und auf Verständnisse von Grundbildung, und wir haben u.a. die Frage diskutiert, inwieweit wir es für legitim erachten, aus (veränderten) Arbeitsanforderungen Grundbildungsinhalte abzuleiten. Was deutlich wurde: Grundbildung aus der Perspektive Wirtschaft und Arbeit meint mehr als so grundlegende Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen. Sie zielt auf Wissen und Kompetenzen im Bereich Arbeit, und zwar je nach Kontext zum Erhalt, zum Zugang, zur Vorbereitung auf Arbeit. Schreiben und Lesen, auch wenn sie auf Arbeit hin kontextualisiert werden, scheinen nicht (mehr) auszureichen. Auch wenn man den Blick auf weitere, jenseits von Arbeit liegende Lebenswelten lenkt, stellt sich die Frage, ob sich aus Lesen und Schreiben die hinreichenden basalen Voraussetzungen für aktive Partizipation ableiten lassen.

Programmatisch wird im Themenbereich einer Grundbildung/Alphabetisierung Erwachsener in Wirtschaft und Arbeit, zu dem GiWA gehört, Grundbildung in den Zusammenhang mit dem Schaffen, Erhalten und Verbessern von Employability gestellt. Dabei gilt es zu berücksichtigen: Wenn Grundbildung sich aus Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitsmarktgängigkeit alleine speisen soll, entsteht eine von außen definierte, anpassungsorientierte Engführung. Grundbildung würde dann zu einer Zwangskultur, weil sie sich einseitig auf die Anpassung der Individuen an herrschende Verhältnisse ausrichtet und – wie wir das durchaus als Problematik beruflicher Weiterbildungen kennen – zum Transmitter kultureller Botschaften mit einer normativen Orientierung auf individuelle Anpassung. Eine solche Grundbildung wäre eine entsubjektivierte Grundbildung.

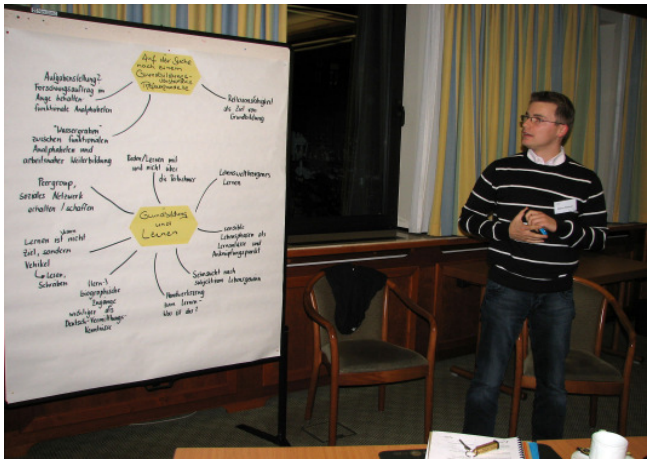
M.E. spricht einiges dafür, Alphabetisierung (Schreiben und Lesen) als einen notwendigen, aber nicht hinreichenden Baustein von Grundbildung zu diskutieren. Grundbildung will und soll bezogen auf so verschiedene Lebenswelten wie die der Arbeit, des Lebens ohne Arbeit, der Familie, der Freizeit… wichtige Beiträge zur sozialen Inklusion und zur kulturellen Zugehörigkeit leisten. An die Stelle der Frage um das Verhältnis von Grundbildung zu Alphabetisierung: Ist Alphabetisierung (Schreiben und Lesen) Teil von Grundbildung oder ist sie Voraussetzung für Grundbildung? Erscheint mir die Frage wichtiger: Wer entscheidet, welche neuen Grundbildungsinhalte eine zeitgemäße Grundbildung ausmachen (vgl. Klein/Reutter 2008 im AlphaForum 69/2008)? Und wie kann es gelingen, die Sichtweisen der Betroffenen maßgeblich für die Beantwortung dieser Frage werden zu lassen? Was hindert uns, ihnen als Experten ihrer eigenen Sache Mitverantwortung zuzutrauen?

Mit dem neuen Förderschwerpunkt verbindet sich aus der Perspektive der GiWA–Verbundpartner eine ganz besondere Chance. In den letzten Jahren sind im Zuge des Rückganges von Einfachtätigkeiten immer mehr Personen gesellschaftlich marginalisiert worden. Und wer in die Gruppe der Hartz IV–Empfänger gefallen ist, dem werden auch nur noch minimale Zugänge zu Bildung und Lernen ermöglicht. Eine Bezugnahme der „zweiten Chance“ nur auf diejenigen, die nicht hinreichend schreiben und lesen können, nutzt die jetzt über den Förderschwerpunkt gegebenen Chancen nicht hinreichend. Ein Blick auf die Strategien europäischer Nachbarlän–

der, wie bspw. Schottland und Irland zeigt, wie ermöglicht werden kann, einerseits Stigmatisierung zu vermeiden und andererseits nicht auf den Fokus von Alphabetisierung zu verengen, sondern eine Grundbildung aus der Perspektive der Subjekte zu ermöglichen.

Die Workshopteilnehmer/innen und ein paar Impressionen

Von vorne links: Marco Pomsel AlphaKU; Bernadette Tusch Alphabetx2; Bärbel Wenzel UK, Alfred Berndl ISOP; Monika Koss LUK+WIB; Outi Arajärvi Alphabetx2; Matthias Alke WIB;
Von Hinten/Mitte links: Ilona Holtschmidt und Esther Rossmann KOMBÜSE; Tim Stanik WIB; Thoben Wist AlphaBIT; Matthias Meier AlphaKU; Ralf Häder Chancen-erarbeiten; Roland Drubig Alphabetx2; Gisela Hensen KOMBÜSE, Karin Behlke FAKOM, Dieter Zisenis, WIB, Rosemarie Klein, LuK, Gerhard Reutter, DIE, Sabine Karwath, Unesco



Mitte: Unsere Gäste. **Unten**: Marco Pomsel erstellt eine Lernlandkarte

Alle Beiträge dieses Newsletters – mit Ausnahme des von Alfred Berndl speisen sich aus Vorhaben im Förderschwerpunkt des BMBF „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung / Grundbildung Erwachsener“

Das GiWA-Verbundprojekt in Kürze

Das Verbundprojekt zielt auf das Generieren von Wissen über die Interessen, Motive, Lerngegenstände und Lernsettings einer Grundbildung, die sich an (veränderten) Anforderungen in der Arbeitswelt und den Lernbedarfen / -interessen und -voraussetzungen der Individuen orientiert. GiWA ist ein kooperativer Zusammenschluss, bestehend aus 5 Entwicklungs-Projektpartnern und einem Partner für Verbundleitung und Wissenschaftliche Begleitung.

Unsere Forschungs -und Arbeitsfragen lauten:

- Wie haben sich Tätigkeitsanforderungen am Beispiel der beteiligten Betriebe und Branchen verändert?
- Welche zeitgemäßen Grundbildungsinhalte lassen sich daraus ableiten?
- Wie können Zugänge zu Grundbildung für die Zielgruppen geschaffen werden?
- Wie kann an die Motive und Bedarfe der Individuen angeknüpft werden?
- Wie kann das Lernen organisiert werden?
- Welche Auswirkungen haben unterschiedliche Zugänge und Lernarrangements für die Zielgruppen?

In einem mehrperspektivischen Zugang werden wir

- in verschiedenen Branchen und
- mit unterschiedlichen Zielgruppen
- arbeitsplatznahe, betriebsnahe oder berufsnahe Grundbildungskonzepte entwickeln, erproben, evaluieren und
- uns für die je landespolitische Verankerung stark machen.

Bildungsberatung

als Beratung in und für Bildung, Beruf und Beschäftigung prägt unseren Arbeitsauftrag und fokussiert die Teilprojekte auf

- den Erhalt der Beschäftigung,
- die Vermittlung in Beschäftigung und
- das Schaffen individuell ausgerichteter, potenzialfördernder Arbeitsplätze.

Die Laufzeit von GiWA: Okt. 2007-Sept. 2010
Mehr über GiWA: www.bbb-dortmund.de

Der nächste Newsletter erscheint im Frühjahr 2009