

Botters, Stefan [Hrsg.]; Glatz, Michael [Hrsg.]; Sturm, Cornelius [Hrsg.]
**Alphabetisierung und Grundbildung in Evangelischer Erwachsenenbildung.
Aus gutem Grund**

Münster ; New York : Waxmann 2025, 159 S. - (Erwachsenenbildung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Botters, Stefan [Hrsg.]; Glatz, Michael [Hrsg.]; Sturm, Cornelius [Hrsg.]: Alphabetisierung und Grundbildung in Evangelischer Erwachsenenbildung. Aus gutem Grund. Münster ; New York : Waxmann 2025, 159 S. - (Erwachsenenbildung; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332689 - DOI: 10.25656/01:33268; 10.31244/9783830996514

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332689>

<https://doi.org/10.25656/01:33268>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Erwachsenenbildung

BAND 6

Stefan Botters, Michael Glatz,
Cornelius Sturm (Hrsg.)

Alphabetisierung und Grundbildung in Evangelischer Erwachsenenbildung: Aus gutem Grund

WAXMANN

Erwachsenenbildung
Schriftenreihe des Comenius-Instituts
und der Deutschen Evangelischen
Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung

herausgegeben von
Jens Dechow, Michael Glatz,
Freimut Schirmmacher

Band 6

Die Reihe Erwachsenenbildung reflektiert aktuelle Forschungen, innovative Konzepte und Erfahrungen von Anbietern und Teilnehmenden. Die Bände resultieren aus der Kooperation zwischen dem Comenius-Institut (CI) und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Die gemeinsame Herausgeberschaft ist Ausdruck des verbindenden Interesses von DEAE und CI an der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Stefan Botters, Michael Glatz,
Cornelius Sturm (Hrsg.)

Alphabetisierung und Grundbildung
in Evangelischer Erwachsenenbildung:

Aus gutem Grund



Waxmann 2025
Münster · New York

Diese Publikation wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der AlphaDekade unter dem Förderkennzeichen W-1459-LWT gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Erwachsenenbildung, Band 6

ISSN 2197-9383

ISBN 978-3-8309-4651-9

E-Book ISBN 978-3-8309-9651-4

<https://doi.org/10.31244/9783830996514>

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Stefan Botters, Michael Glatz, Cornelius Sturm

Einleitung 7

Teil 1 Aus gutem Grund. Warum Grundbildung in evangelischen Bildungseinrichtungen?

Relevanz von Grundbildung und Alphabetisierung als
Gegenstand evangelischen Bildungshandelns

Peter Schreiner

Aus Verantwortung für uns alle.

Evangelische Erwachsenenbildung als Teil kirchlichen

Bildungshandelns und gemeinwohlorientierter Weiterbildung 13

Frauke Rohlf

Subjekt- und Lebensweltorientierung in evangelischer

Erwachsenenbildung.

Konzepte und Perspektiven 33

Jens Dechow

Grundbildung als Teilhabebefähigung.

Ein Diskussionsanstoß aus evangelischer Perspektive 43

Teil 2 Grundlagen. Konzepte von Grundbildung

Relevante Ideen und Konzepte von Grundbildung in der
Erwachsenenbildung

Helmut Bremer

Lebensweltorientierung und Grundbildung 61

Anke Frey

Lernen und Mitwirken.

Perspektiven auf Grundbildung in der Arbeitswelt 71

Angela Rustemeyer

Einfach gut unterrichten.

Die DVV-Rahmencurricula für die Grundbildungspraxis 77

<i>Arnim Kaiser, Kerstin Hohenstein</i> Metakognitives Lernen in der Grundbildungspraxis	85
<i>Lisa David, Sandra Langer, Ilka Koppel</i> „Dann verdoofe ich ja richtig“. Über Potenziale und Hemmnisse bezüglich der Nutzung digitaler Helfer durch gering Literalisierte	93
<i>Sonja Spoede</i> Emotionale Grundbildung. Emotionalen Grundkompetenzen mehr Beachtung schenken	101
 Teil 3 Gründlich hingeschaut. Grundbildungspraxis in evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung Die aktuelle Praxis von Grundbildungsarbeit in evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung	
<i>Karola Büchel</i> Grundbildungspraxis in evangelischer Trägerschaft	109
<i>Alexandra Baltes</i> Willkommen in Düsseldorfs Küche. Mit vollem Bauch liest's sich besser	123
<i>Katja Drechsler</i> Offenes Lerncafé für Eltern	127
<i>Alexandra Wust</i> Finanziell Fit	131
<i>Dieter Niermann</i> „Unterstützung im Übergang“. Erlebnispädagogische Angebote der Elternbildung an Grund- und Oberschulen im Stadtteil	135
<i>Anke Grotlüschen</i> „Wir müssen hingehen“. Ansprachewege und Motivationen zur Grundbildungsteilnahme im Projekt „Literalität im Alltag – vernetzt in evangelischer Erwachsenenbildung (LiAnE)“	139

Einleitung

Stefan Botters, Michael Glatz, Cornelius Sturm

Dass evangelische Bildung auch Grundbildung umfasst, scheint eine theoretische Selbstverständlichkeit zu sein. Schon für Martin Luther „setzte ein mündiger Glaube voraus, dass jede und jeder selbst die Bibel lesen konnte und so gebildet war, dass er den Kleinen Katechismus [...] nicht nur auswendig kannte, sondern auch weitergeben konnte und damit sprachfähig im Glauben war“ (Kirchenamt der EKD, 2009, S. 7). Ein gutes Jahrhundert später propagierte der protestantische Pädagoge und Theologe Johann Amos Comenius das Anliegen der Volksaufklärung. Eines seiner pädagogischen Hauptwerke, die „Didactica magna“, trägt den lateinischen Untertitel „Universale Omnes Omnia Docendi Artificium Exhibens“, zu Deutsch „Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“. Mit dem lateinisch-deutschen Bilder-Wörterbuch „Orbis sensualium pictus“ führte er „das Prinzip der Anschauung in die Praxis der Lehre ein“ (Fijalkowski, 2010, S. 16). Anke Grotlüschen stellt in ihrem Beitrag zum vorliegenden Sammelband zusammenfassend fest, dass Comenius’ Schriften „gemeinsam mit Adam Ries’ Rechenbuch [...] im zertrümmerten Europa nach den Religionskriegen das Fundament für die heutige Schriftsprache gelegt“ (S. 144) hätten. Spuren dieses ur-protestantischen Anliegens lassen sich, wie Peter Schreiner ebenfalls in diesem Band ausführt, bis heute in kirchenamtlichen Texten finden. So reagierte die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) beispielsweise auf den „PISA-Schock“ mit der Forderung nach einer besseren „Grundbildung“, die über schriftsprachliche und mathematische Basiskompetenzen hinaus auch ethische, soziale, religiöse, medienkritische, ökologische und weitere Bildung enthalten solle (vgl. Kirchenamt der EKD, 2003, S. 14f.).

Eng damit verknüpft ist die Forderung nach Bildung für alle, Bildungsgerechtigkeit und Bildungsteilhabe, die ebenfalls schon Luther zu den Kernanliegen der Kirche gerechnet haben soll (vgl. Kirchenamt der EKD, 2009, S. 7). Bildungsgerechtigkeit, so heißt es in der EKD-Denkschrift „Kirche und Bildung“, impliziere Befähigung und Teilhabe, insbesondere für benachteiligte Menschen (ebd., S. 50). Hier trifft sich die EKD-Forderung mit einem Verständnis von Grundbildung, das unter anderem im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vertreten wird. Grundbildung und Alphabetisierung dienen demnach „dem umfassenden Ziel der selbstbestimmten Teilhabe“ (Bendel et al., 2022, S. 23).

Vor diesem Hintergrund folgt der Sammelband der These, dass Grundbildung zumindest implizit ein zentrales Anliegen evangelischer Erwachsenenbildung ist. Peter Schreiner und Frauke Rohlfs untermauern diese Position im ersten Teil des Bandes zunächst durch Erkundungen in kirchenamtlichen Dokumenten. Ergänzend zieht Schreiner Arbeiten des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire heran, dessen Bildungskonzept er als besonders anschlussfähig für eine evangelisch geprägte Grundbildung erachtet. Auf Freire verweist auch Rohlfs, die schwerpunktmäßig auf Theorie und Praxis einer subjekt- und lebensweltorientierten Grundbildung eingeht. Rohlfs gibt Anregungen, wie evangelische Erwachsenenbildung sich in diese Richtung weiterentwickeln kann, und warnt zugleich davor, unversehens in eine disziplinierende Fürsorge abzugleiten.

Ergänzt wird dieser Teil mit Perspektiven, Anforderungen und Empfehlungen für Grundbildung in evangelisch verantworteter Bildungspraxis, die Jens Dechow mit seiner Skizze eines spezifisch evangelischen Grundbildungsverständnisses vorschlägt. Er verbindet dabei eine theologische Fundierung mit dem von der US-amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum maßgeblich geprägten Capability Approach.

Der umfangreiche zweite Teil des Bandes weitet den Blick über die evangelische Bildung hinaus und versammelt einflussreiche Ansätze und Konzepte gegenwärtiger Grundbildungsdiskurse. Dazu zählt die bereits von Frauke Rohlfs benannte Lebensweltorientierung, die Helmut Bremer sozial- und bildungswissenschaftlich vertieft. Bremer skizziert Aspekte und Interpretationen des Lebensweltbegriffs, geht auf dessen Rezeption in Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung ein und reflektiert damit verbundene Chancen und Risiken. Eine lebensweltlich ausgerichtete Grundbildung, so Bremer, ist – so verheißungsvoll sie wirken mag – „äußerst voraussetzungsreich“ (S. 65) und hat Konsequenzen über die pädagogisch-didaktische Sphäre hinaus.

Ausgehend von mehreren Praxisbeispielen skizziert Anke Frey sodann, wie berufsbezogene Kompetenzen in verschiedenen Branchen und unter variierenden Rahmenbedingungen passgenau vermittelt und erlernt werden können. Daneben lenkt die Autorin den Blick auf die Zusammenarbeit von Bildungsakteuren und Unternehmen, die den konkreten Bildungsangeboten vorgelagert und zu deren bedarfsgerechter Weiterentwicklung notwendig ist.

Um Curricula, Methoden und Materialien für die Grundbildungsarbeit geht es in den folgenden Beiträgen. Angela Rustemeyer präsentiert die vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) herausgegebenen Rahmencurricula für Lesen, Schreiben und Rechnen und wirft Schlaglichter auf Einzelaspekte wie Blended Learning, Deutsch als Zweitsprache und CC-Lizenzen. Arnim Kaiser und Kerstin Hohenstein führen in die metakognitiv fundierte Bildungsarbeit ein, die Lernenden hilft, sich die eigenen Denk- und Handlungsprozesse bewusst zu machen und darüber neue Strategien des Lernens zu entwickeln.

Lisa David, Sandra Langer und Ilka Koppel untersuchen den Einsatz digitaler Hilfsmittel in Grundbildungskontexten, identifizieren Potenziale und geben Hinweise für den Abbau von Hürden, Befürchtungen und Vorurteilen.

An diesen letzten Punkt schließt indirekt das Plädoyer von Sonja Spoede für eine emotionsbezogene Grundbildung an. Ein teilhabeorientiertes Verständnis von Grundbildung verlangt Spoede zufolge die Berücksichtigung emotional-sozialer Kompetenzen – gleichberechtigt etwa mit solchen im schriftsprachlichen, finanziellen, medialen, politischen und gesundheitlichen Bereich. Als praktischen Ansatz stellt die Autorin einen von ihr mitentwickelten Kurs zur emotionalen Grundbildung vor.

Weiter in die Praxis hinein führt der dritte Teil des Buches. Den Auftakt macht Karola Büchel mit einem statistisch gestützten Überblick über Grundbildungsangebote in evangelischer Trägerschaft. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei Praxisbeispiele aus dem von 2019 bis 2022 durchgeführten Projekt „Literalität im Alltag – vernetzt in Evangelischer Erwachsenenbildung“ (LiAnE) ein, aus dem heraus der vorliegende Sammelband entstanden ist. Das vom Comenius-Institut und der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung getragene Verbundprojekt zielte darauf, Angebote für Menschen mit geringer Literalität in der evangelischen Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu erproben. Aus den am Projekt beteiligten Einrichtungen stammen die anschließenden Praxiseinblicke von Alexandra Baltes, Katja Drechsler und Alexandra Wust. Hinzu kommt ein Bericht aus dem Evangelischen Bildungswerk Bremen (Dieter Niermann).

Abgerundet wird der Buchteil von Anke Grotlüschen, die das Projekt LiAnE aus wissenschaftlicher Perspektive begleitet hat. Sie kontextualisiert die praktischen Ansätze unter anderem im Blick auf didaktische, (inter-)religiöse und kulturelle Aspekte, beleuchtet unvorhergesehene Herausforderungen durch die COVID-19-Pandemie und gibt Empfehlungen für den Transfer der Projektergebnisse.

Mit dieser Verschränkung von theoretischen Grundlagen, wissenschaftlich fundierten Konzepten und praxiserprobten Formaten zeigt der Band gute Gründe für eine evangelisch verantwortete Grundbildung auf. Zugleich bietet er ein Fundament, von dem aus diese Grundbildung praktisch umgesetzt werden kann – mit Anregungen für Wissenschaft und Bildungspraxis.

Literatur

Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein

- (Hrsg.), Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven (S. 21–36). Bielefeld: wbv.
- Fijalkowski, A. (2010). Vortrag zur Eröffnung der Ausstellung „Orbis Pictus. Die Welt in Bildern des Johann Amos Comenius“ am 6. Mai 2010 in der BBF. Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung e. V. 21 (1), S. 15–21.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2003). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2009). Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Teil 1

Aus gutem Grund. Warum Grundbildung in evangelischen Bildungseinrichtungen?

Relevanz von Grundbildung und Alphabetisierung
als Gegenstand evangelischen Bildungshandelns

Aus Verantwortung für uns alle

Evangelische Erwachsenenbildung als Teil kirchlichen Bildungshandelns und gemeinwohlorientierter Weiterbildung

Peter Schreiner

Einleitung

Der Fokus dieses Beitrages liegt auf kirchlichem Bildungshandeln und der Frage, ob und wie Grundbildung und Alphabetisierung als Teil evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung unterstützt wird. Das Verständnis von Grundbildung und Alphabetisierung orientiert sich dabei an dem Beschluss-text der Mitgliederversammlung der DEAE, in dem es heißt: „Neben Lesen, Schreiben und Rechnen sind auch digitale, finanzielle, gesundheitliche, familienbezogene, politische, religiöse, soziale und lebenspraktische Kompetenzen Gegenstand von Grundbildung“ (DEAE, 2022), sowie an den vier Domänen, die bei LEO 2018 erhoben werden: die Bereiche digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Grundbildung (vgl. Grotlüschen et al., 2020, S. 8).

Leitend für die Frage nach der Beteiligung und dem Beitrag der EKD ist die Zielbeschreibung der Strategie und der Dekade:

„Ziel ist es, Menschen, die nicht oder nur unzureichend lesen, schreiben und rechnen können, zur besseren beruflichen, sozialen und ökonomischen Teilhabe zu befähigen. Durch die Initiativen und Maßnahmen soll den Betroffenen die aktive Partizipation am gesellschaftlichen Leben, am Arbeitsmarkt und der Zugang zu anspruchsvolleren Tätigkeiten eröffnet und nachhaltig gesichert und die demokratische Teilhabe ermöglicht werden“ (BMBF et al., 2012, S. 3).

In dem Beitrag liegt der Fokus in der Erkundung konzeptioneller Beiträge auf der Ebene der EKD, die zu Teilhabe und Partizipation gering Literalisierter beitragen (können). Die Argumentation orientiert sich an drei Motiven, die in Denkschriften und anderen Texten der EKD entfaltet werden. Es wird dargelegt, dass diese Motive grundlegend für kirchliches Bildungshandeln im Blick auf das genannte umfassende Verständnis von Grundbildung und Alphabetisierung sein könn(t)en:

- die Option für die Armen und sozial Benachteiligten,
- das Leitmotiv einer gerechten Teilhabe und
- ein umfassendes, an „Maßen des Menschlichen“ orientiertes Bildungsverständnis.

Eine Erkundung in Texten, Dokumenten und Vorgängen im Raum der EKD knüpft an das Bewusstsein für die Dringlichkeit von Grundbildung und Alphabetisierung an, das sich seit 2011 gesellschaftlich und politisch in einer *Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung* manifestiert, die in eine *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* (2016 bis 2026) überführt wurde. Zu den Partnern aus Fachöffentlichkeit und Zivilgesellschaft der Dekade gehört auch die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). Es lässt sich fragen, in welcher Weise die Ziele der Dekade von Seiten der EKD unterstützt werden. Diese umfassen unter anderem eine Verbesserung der Kompetenzen bei gering Literalisierten, eine Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit, weitere Forschung zu Gelingensfaktoren von Lehr- und Lernprozessen und eine Erweiterung der Lernangebote (vgl. BMBF/KMK, 2016, S. 5–8). Der Frage nach der Beteiligung der EKD (und auch der katholischen Kirche) liegt die Auffassung zugrunde, dass Kirchengemeinden und kirchliche Einrichtungen als außerschulische Bildungsräume zur Grundbildung und Alphabetisierung beitragen können. In einigen Landeskirchen (z. B. Bremen) wurden dazu bereits Fachstellen und Grundbildungszentren eingerichtet.

Im zweiten – deutlich kürzeren – Teil wird auf die Pädagogik und Alphabetisierungsmethode von Paulo Freire (1921–1997) Bezug genommen, der bereits an anderer Stelle in diesem Band als unterstützende Ressource kirchlichen Bildungshandelns hinsichtlich von Grundbildung und Alphabetisierung in einer Linie mit Martin Luther und Jan Amos Comenius genannt wird (vgl. Beitrag Grotlüschen et al. in diesem Band). Die Zielsetzung von Paulo Freire war es, eine befreiende, an Demokratie und Emanzipation ausgerichtete Pädagogik zu entwickeln, die dazu verhelfen sollte, eine „Kultur des Schweigens“ zu durchbrechen und im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden individuelle und gesellschaftliche Transformationen zu ermöglichen. In diesen Rahmen ist seine überwiegend in Brasilien und Chile entwickelte Methode und Strategie der Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung einzuordnen. Für die Darstellung wird insbesondere eine in Brasilien entstandene Enzyklopädie zu Paulo Freire (Streck et al., 2012) herangezogen, die bisher im deutschen Kontext noch wenig rezipiert wurde, jedoch wertvolle Hinweise auf Impulse für das Thema dieses Bandes liefert.

1. Erkundungen im Bereich der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)

Die folgenden Erkundungen beziehen sich auf ausgewählte Dokumente in Form von Denkschriften und Orientierungshilfen der EKD und auf Stellungnahmen, die vor und nach der Etablierung der Nationalen Dekade entstanden sind, sowie

auf Recherchen zu „Grundbildung und Alphabetisierung“ auf der Internetseite der EKD¹. Die in der Einleitung genannten drei Motive (Option für die Armen, gerechte Teilhabe und ein umfassendes Bildungsverständnis) bilden dafür einen inhaltlichen Bezugsrahmen, weil darin Motivation und starke Argumente für eine evangelische Perspektive zur Umsetzung der Ziele der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung angelegt sind.

1.1 Ausgewählte Dokumente

Die Darstellung ausgewählter Dokumente benennt jeweils den Kontext und die Intention des Textes, führt ausgewählte Zitate und Textelemente an und schließt mit einem Fazit im Blick auf das Thema des Beitrages.

Denkschrift „Gerechte Teilhabe. Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“ (2006)

Im Blick auf die „Option für die Armen“ und das Leitmotiv einer gerechten Teilhabe kommt der ersten Denkschrift der EKD über Armut (EKD, 2006) eine zentrale Bedeutung zu. Verfasst von der Kammer der EKD für soziale Ordnung, gibt der Text Anstöße zu einer engeren Verzahnung von Sozial-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und zur Umgestaltung des Verhältnisses von Sozial- und Wirtschaftspolitik. Auch Handlungsmöglichkeiten von Kirchengemeinden und diakonischen Einrichtungen werden beschrieben.

Gute Bildung und gute Ausbildung werden als wichtigste Bedingung zur Bekämpfung von Armut genannt. Die Schaffung von Teilhabegerechtigkeit, insbesondere im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt, wird vom Sozialstaat eingefordert. „Teilhabe“ wird als zentraler Begriff verwendet unter Bezug auf die biblische Botschaft der unverlierbaren Würde des Menschen: „[U]nterschiedliche Begabungen [...] befähigen Menschen, die ihnen in ihrer Lebenssituation gestellten Aufgaben zu erfüllen“ (ebd., S. 11).

Das formale Bildungssystem mit seinen selektiven Strukturen wird kritisch beurteilt, weil diese „materielle, kulturelle und soziale Trennungen reproduzieren. Es trägt so dazu bei, dass der Schulerfolg eines Kindes vergleichsweise zu sehr von seiner sozialen Herkunft und seinen Begabungen bestimmt wird. Notwendig ist Entschlossenheit, auf allen Ebenen, endlich Chancengerechtigkeit praktisch zu realisieren und die vorhandenen Fähigkeiten zur Entwicklung von Eigenverantwortung und Solidarität in Erziehung, Bildung und Ausbildung zu fördern“ (ebd., S. 12).

1 www.ekd.de.

Tendenzen zur Ausgrenzung und Entsolidarisierung sollen überwunden werden. „Dabei wird davon auszugehen sein, dass es immer Menschen geben wird, denen es nicht gelingt, das Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen. *Gerade diesen Menschen muss in einem funktionierenden Sozialstaat mit gesetzlich geregelten Leistungen gezielt und nachhaltig geholfen werden*“ (ebd., S. 12; Hervorhebung P. S.).

Im Text finden sich als Leitbilder die „gerechte Teilhabe aller an der Gesellschaft“ (ebd., S. 17) und die „vorrangige Option für die Armen, Schwachen und Benachteiligten“ (ebd., S. 45). Es wird Bezug genommen auf das gemeinsame Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland (Kirchenamt/Sekretariat, 1997), in dem diese Option wie folgt beschrieben wird:

„Die Option für die Armen (wird) zum verpflichtenden Kriterium des Handelns. [...] In der vorrangigen Option für die Armen als Leitmotiv des gesellschaftlichen Handelns konkretisiert sich die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe. In der Perspektive einer christlichen Ethik muß darum alles Handeln und Entscheiden in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft an der Frage gemessen werden, inwiefern es die Armen betrifft, ihnen nützt und sie zu eigenverantwortlichem Handeln befähigt. Dabei zielt die biblische Option für die Armen darauf, Ausgrenzungen zu überwinden und alle am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen“ (ebd., S. 45f.).

Das Kapitel „Wege aus der Armut“ thematisiert unter anderem Bildungsfragen. Es wird ein „energisches Setzen auf Bildung“ (Kirchenamt der EKD, 2006, S. 53) gefordert, auch im Bereich der Weiterbildung. Die Gefahr des sozialen und kulturellen Ausschlusses aus der Gesellschaft bestehe, wenn Bildung ausbleibe. Deutlich wird formuliert: „Das deutsche Bildungssystem, das in anderen Bereichen über große Stärken verfügt, scheitert faktisch in der Vermittlung von Bildung an von Armut betroffene oder gefährdete Gruppen der Bevölkerung“ (ebd., S. 63f.).

Der Fokus in diesem Teilkapitel liegt auf der frühen Förderung von Kindern und einer Reformierung des Bildungssystems, damit mehr Teilhabegerechtigkeit geschaffen werden kann.

Fazit: In der Denkschrift werden starke Argumente im Blick auf die „vorrangige Option für die Armen“ vorgetragen. Der Bereich der Weiterbildung und auch Grundbildung und Alphabetisierung im Erwachsenenalter sind 2006 jedoch noch kaum im Blick. Ein Bezug auf die „Option für die Armen“ wird dann fruchtbar, wenn die systemisch und sozial bedingten Ursachen geringer Literalisierung thematisiert werden und es darum geht, Marginalisierung und geringen Teilhabechancen im Bildungssystem entgegenzuwirken und besonders diejenigen zu unterstützen, denen bislang Teilhabechancen nicht wirklich eröffnet wurden.

Denkschrift „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ (2003)

In dieser für das Bildungsverständnis der EKD zentralen Denkschrift (Kirchenamt der EKD, 2003) wird ein subjekt- und biografieorientierter Ansatz von Bildung dargelegt, „der für das protestantische Bildungsverständnis charakteristisch ist“ (S. 11). Es wird nach Maßstäben gefragt, an denen Bildung in ihrer humanen Qualität zu messen ist. Folgende Beschreibung von Bildung findet sich: „Die evangelische Kirche versteht Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“ (S. 66). Leitend ist für den Text der Anspruch, „das volle Spektrum der Aufgaben einer ‚zeitgemäßen Bildung‘ zu diskutieren“ (S. 10). Dazu passt allerdings nicht, dass in dem Dokument mit der Bildung in der Schule die Darstellung weitgehend beendet wird und der Bereich der Weiterbildung kaum in den Blick kommt. Allenfalls sind Spuren im ersten Kapitel „Neue Bedingungen und Herausforderungen“, zu entdecken, im dem „Selbstverantwortlichkeit und Selbstwert“ (Kap. 1.7) sowie „Lebenslanges Lernen“ (Kap. 1.8) thematisiert werden. Begriffe wie „selbstverantwortetes Lernen“ oder „Eigenverantwortlichkeit“ werden als Grundmerkmale von Bildung angeführt, und „lebenslanges Lernen“ als Grundlage für eine wissensbasierte Wirtschaft. Zu Recht wird auf Grenzen und Ambivalenzen damit verbundener Erwartungen hingewiesen, allerdings ohne Bezug auf Anforderungen an die Grundbildung Erwachsener. Der längere Abschnitt zu „Lebenslagen Erwachsener“ (S. 41–48) beschäftigt sich denn auch eher mit dem Lernen im Alter als mit Grundbildung oder Alphabetisierung. Weiterbildung wird nicht als nachholende Bildung verstanden, „vielmehr erlangen bereits Gebildete zusätzlich Bildung [...]“ (S. 46).

Fazit: Für die konzeptionelle Diskussion von Grundbildung und Alphabetisierung ist das in der Denkschrift dargelegte subjekt- und biografieorientierte Bildungsverständnis ebenso hilfreich wie der Fokus auf „selbstverantwortetes Lernen“ und „Eigenverantwortlichkeit“.

Orientierungshilfe „Kirche und Bildung“ (2009)

Einige Jahre nach „Maße des Menschlichen“ erscheint die Orientierungshilfe „Kirche und Bildung“ (Kirchenamt der EKD, 2009) mit dem Untertitel „Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns“. Die in „Maße des Menschlichen“ formulierten gesellschaftlichen Bildungsaufgaben werden nun für den Bereich kirchlicher Bildung konkretisiert. Die Orientierungshilfe dient dem Ziel, „die enormen Herausforderungen bewusst [zu] machen, mit denen die Kirche im Bereich der Bildung konfrontiert ist“ und zu verdeutlichen „in welchem Sinne

Bildung [...] als Grundaufgabe von Kirche verstanden werden muss“. Schließlich sollen Perspektiven zum Bildungshandeln der Kirche aufgezeigt werden (vgl. S. 10f.), insbesondere Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche (vgl. S. 12).

Impulse für Grundbildung und Alphabetisierung sind auch in diesem Text nur spärlich zu finden. Die Forderung, dass kirchliches Bildungshandeln auf die Erfordernisse von Integration, Internationalität und Globalisierung abgestimmt werden sollte, ist dabei zu erwähnen. Im Kapitel „Grundsätze“ wird die „Subjektorientierung als Maßstab für Bildung“ (S. 45f.) und der „Einsatz für Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit“ (S. 48ff.) genannt. „Subjektorientierung“ als Prinzip kirchlichen Bildungshandelns wird als pädagogische Konsequenz und als praktischer Ausdruck „des christlichen Verständnisses von Mensch und Wirklichkeit“ eingestuft (S. 45). „Aufgrund ihrer Gottebenbildlichkeit und Würde, die allen Menschen von Gott her zugesprochen wird, sollen alle Subjekte nicht nur didaktisch-methodisch ‚berücksichtigt‘, sondern sie müssen anerkannt und geachtet werden“ (ebd.).

Noch enger am Anliegen von Grundbildung und Alphabetisierung ist die Passage zu Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit. Dazu heißt es:

„Kirchliches Bildungshandeln muss sich immer an dem Ziel ausrichten, allen Menschen Möglichkeiten der Bildung zu eröffnen sowie soziale Disparitäten abzubauen und, wo dies nicht erreicht werden kann, zumindest die Folgen bestehender Disparitäten abzumildern. Dazu gehören besondere Bildungsangebote für diejenigen, deren Förderung durch das herkömmliche Bildungssystem nicht gelingt, sowie die kritische Auseinandersetzung mit gerechten und ungerechten Verhältnissen in der Gesellschaft als Thema von Bildung“ (S. 48).

Diese Argumentation kann gut auf das Anliegen von Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener bezogen werden. Bildungsgerechtigkeit soll den Einsatz für Befähigungs- und Teilhabegerechtigkeit beinhalten und einer Ausgrenzung von Menschen entgegenwirken (vgl. S. 50).

Fazit: Auch wenn im Text Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener nicht explizit genannt werden, lassen sich über die „Subjektorientierung“ als Grundsatz kirchlichen Bildungshandelns und den geforderten „Einsatz für Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit“ enge Verbindungen zu den konzeptionellen Überlegungen von Grundbildung und Alphabetisierung herstellen, die noch bewusster wahrgenommen werden sollten.

„Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit (2010)

Die 11. Synode der EKD verhandelte auf ihrer 3. Tagung im November 2010 in Hannover das Schwerpunktthema „Bildungsgerechtigkeit“. Die Kundgebung der Synode als Ergebnis der Debatte enthält fünf Thesen, die bis heute bedenkenswerte Forderungen enthalten. So heißt es in der auf Erkenntnisse der Reformation zurückgreifenden Begründung der These „Bildungsgerechtigkeit gehört zum evangelischen Bildungsverständnis“:

„Die Reformatoren forderten [...] Bildung nicht auf einzelne Gruppen und Schichten zu begrenzen. Alle Menschen sollten befähigt werden, ihr Leben eigenständig und verantwortungsbewusst zu führen, an den Anliegen der Gemeinschaft Teil zu haben [...]. Bildung und der Einsatz für eine so verstandene Bildungsgerechtigkeit gehörten für sie in den Lebensvollzug“ (Kirchenamt, 2010, S. 4).

Fazit: Auch wenn der Blick bei der Synode auf Bildungsbereiche gerichtet ist, die Kinder und Jugendliche betreffen, sind insbesondere die Thesen im Plädoyer der Synode „Ungerechte Bildungsverhältnisse fordern zum Widerspruch heraus“ und „Bildungsgerechtigkeit verlangt bildungsgerechtes Handeln“ ein wichtiger Impetus für Grundbildung und Alphabetisierung gering Literalisierter.

Denkschrift „Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels“ (2021)

Die Kammer für soziale Ordnung der EKD hat 2021 eine umfangreiche Denkschrift vorgelegt, mit dem Ziel, „die wichtigsten Phänomene der Digitalisierung theologisch beleuchten zu wollen“ (EKD, 2021, S. 6). Dazu werden die Zehn Gebote im Blick auf den digitalen Wandel hin adaptiert. Wir beschränken unsere Erkundungen auf die einschlägigen Passagen, in denen Bildung thematisiert wird.

Eine erste Stelle findet sich im Teil zum siebten Gebot „Du sollst nicht ehebrechen“ mit der Übertragung auf den digitalen Wandel: „Bei Intimbeziehungen im digitalen Raum Freiheit und Achtsamkeit fördern“ (vgl. 2.7, S. 145 ff.).

„Es ist eine wesentliche Aufgabe der evangelischen Kirche, sich insbesondere in den von ihr verantworteten Bildungsbereichen (Religionsunterricht, kirchliche Jugendarbeit, Erwachsenenbildung u. a.) für ein umfassendes Bildungsverständnis zu engagieren, das kognitive ethische und alltagspraktische Orientierung auch für den Umgang mit digitalen Medien umfasst“ (S. 166).

In dem genannten Kontext ist es nicht verwunderlich, dieses umfassende Bildungsverständnis dann ausschließlich auf die Aneignung von Sozial- und Sexualkompetenzen zu beziehen. Die „alltagspraktische Orientierung auch für den Umgang mit digitalen Medien“ schließt jedoch direkt an Zielsetzungen einer Digital Literacy im Bereich der Grundbildung an.

Eine weitere Passage zu Bildung findet sich in Teil 2.8 „Gerechte Teilhabe am digitalen Wirtschaften ermöglichen“, in dem Bildung als Voraussetzung zum Öffnen neuer Freiheitsräume thematisiert wird:

„Bildung muss es allen möglich machen, mit sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt Schritt zu halten. Bildung ist indes auch im emanzipatorisch-freiheitlichen Sinn unverzichtbar, um die sich verändernden Strukturen und Funktionen in Wirtschaft und Gesellschaft erfassen und durchschauen, eigene gemeinsame Handlungsspielräume erkennen, erkämpfen und nutzen zu können. Bildung ist wesentliche Voraussetzung und Hebel zum Öffnen neuer Freiheitsräume in der Digitalisierung“ (S. 176f.).

Eine gewisse Nähe zu Grundbildung und Alphabetisierung klingt auch an, wenn gefordert wird:

„Schließlich hat die evangelische Kirche ihre Kapazitäten im Bereich der Kinder- und Jugendbildung sowie der Erwachsenenbildung in den Dienst von digitaler Aufklärung, Medienbildung und Digital Literacy (Kate Ott) zu stellen“ (S. 208).

Ebenso zeigt die bewusste Entscheidung im Blick auf Konsum und generell die verantwortliche Gestaltung der eigenen Identitäten Nähe zu Themen von Grundbildung:

„Das Anerkennungsbegehren im digitalen Kontext verantwortlich zu gestalten, gehört insofern zu den Aufgaben der Bewahrung der Freiheit, zu der Menschen in Bildungsprozessen befähigt und ermächtigt werden müssen“ (S. 229).

„Es ist eine Bildungsaufgabe, sich beim Konsumieren in ethisch bewusstes Entscheiden einzuüben und die eigenen Identitäten im digitalen Kontext verantwortlich zu gestalten und zu verwalten“ (S. 231).

Fazit: Digitale Aufklärung, Medienbildung und Digital Literacy wie auch kritischer Konsum werden in dem Text thematisiert. Damit sind auch Zielsetzungen von Grundbildung und Alphabetisierung benannt.

Richtungsanzeige: „Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen“ (2022)

Die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend hat dem Rat der EKD eine „Richtungsanzeige“ mit dem oben genannten Titel vorgelegt, die einen Weg zeichnet von der sektoralen zur biografischen Logik als Movens

evangelischer Bildungsarbeit (EKD, 2022). Das Zusammenspiel der Lernorte religiöser Bildungsarbeit und die Probleme des Übergangs zwischen ihnen werden in dem Text übergreifend thematisiert. „Biografien“ werden in einem dreifachen Horizont beschrieben: als *Bewährungshorizont* für die Steuerung evangelischer Bildung sowie als *Ziel-* und als *Gestaltungshorizont* evangelischer Bildung. Auch wenn der Text seinen Fokus auf religiöse Bildungsbiografien setzt, gibt es eine Reihe von Anregungen für den allgemeinen Diskurs um Bildung. Das beginnt mit dem Verständnis von Bildung als „ein intrinsisch motivierter, letztlich der facettenreichen Entfaltung, Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme des Individuums zugutekommender Prozess“ (S. 11) und findet sich ebenso in der Aussage, dass der Bewährungshorizont (religiöser) Bildung „aus der Sicht der sich bildenden Subjekte nicht institutionell, sondern lebensgeschichtlich bestimmt [ist]“ (S. 16).

Bei der „Konkretion Erwachsenenbildung“ (S. 119–123), als Teil des dritten Kapitels, geht es um (religiöse) Bildungsbiografien als *Gestaltungshorizont* für die Steuerung evangelischer Bildung. Hier wird das Potenzial und die Notwendigkeit der Vernetzung nach außen in Bildungslandschaften als maßgebend für die evangelische Erwachsenenbildung dargelegt. Das Bild „weitet den Blick auf die Gesamtheit von Bildungsangeboten in einer Region und betont die damit einhergehende gemeinsame Verantwortung der beteiligten Institutionen, Organisationen und Einrichtungen“ (S. 120). Evangelische Player sollten sich am Aufbau regionaler Bildungslandschaften beteiligen. Bildung profitiert von der Vielfalt unterschiedlicher Träger. Evangelische Erwachsenenbildung kann ein konsequenter in der Zivilgesellschaft verorteter Vernetzungsort sein/werden. Der konstitutive Subjektbezug aller Bildung drängt zur strategischen Vernetzung mit nichtkirchlichen Bildungsträgern „im gemeinsamen Interesse, Menschen auf ihrem individuellen Bildungsweg zu unterstützen“ (S. 123). „Evangelische Erwachsenenbildungseinrichtungen können mit ihren Räumen und ihrer Expertise dazu beitragen, dass der zivilgesellschaftliche Nährboden vor und am Ort gedeiht“ (S. 122).

Fazit: Das Stichwort „regionale Bildungslandschaften“ ist anschlussfähig an die konzeptionelle Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung im Rahmen kirchlichen Bildungshandelns. Denn ein Mitwirken am Aufbau regionaler Bildungslandschaften kann den Blick nach innen ergänzen durch einen Blick nach außen. „Ziel kirchlichen (Bildungs-)Handelns sind nicht die vorfindlichen Institutionen und Handlungslogiken. Ziel ist, Menschen Ermöglichungsräume dafür zu bieten, ihre eigene Biografie zu erschließen, zu gestalten und anzunehmen“ (Dechow, 2022, S. 3).

Resümee: Der Durchgang durch die ausgewählten Bildungsdokumente der EKD lässt erkennen, dass Aspekte der Erwachsenenbildung, der Grundbildung und Alphabetisierung allenfalls marginal vorkommen. Der Schwerpunkt in fast al-

len Dokumenten, mit Ausnahme des Textes „Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen“, ist die Situation von Kindern und Jugendlichen. Es ist zu konstatieren, dass es im Rahmen der EKD seit etlichen Jahren an einem grundlegenden Dokument für den Bereich der Erwachsenenbildung im kirchlichen Kontext fehlt. Darauf deuten die Ergebnisse der vorgenommenen Erkundung hin. Die Stellungnahme der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, so die damalige Bezeichnung, „Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit“ zu evangelischer Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft stammt aus dem Jahr 1967, ist also bereits mehr als 50 Jahre alt. Aktuelle Entwicklungen sind bislang weder rezipiert noch im Blick auf evangelische Bildungsverantwortung konkretisiert worden. Es wäre an der Zeit, nicht zuletzt motiviert durch die Beteiligung an der Nationalen Dekade zu Grundbildung und Alphabetisierung, hier eine entsprechende Initiative zu entwickeln. Ebenso sollte die Zielsetzung der „Bildungsgerechtigkeit“ auch auf weitergehende Bildungsbe-reiche jenseits von Schulpflicht und Schulabschlüssen bezogen werden.

1.2 Erkundungen auf der Internetseite der EKD

„Alphabetisierung und Grundbildung“

Wer auf der Internetseite der EKD² das Stichwort „Alphabetisierung“ recherchiert, erhält lediglich 15 Einträge angezeigt. Es geht dabei z. B. um die Notwendigkeit einer „Alphabetisierung der Glaubensüberlieferung“ (EKD/EPD, 2017b), um eine durch Corona ausgelöste „digitale Alphabetisierung“ (so die Theologin Stefanie Hoffmann 2020 in einem Tagungsbericht (EKD/EPD, 2020) oder um „religiöse Alphabetisierung“ in der deutschen Gesellschaft, die der EKD-Ratsvorsitzende Bischof Heinrich Bedford-Strohm fordert (EKD, 2015).

Zu finden ist ein Hinweis im schriftlichen Bericht des Rates der EKD bei der 5. Tagung der 11. Synode im November 2012. Unter der Überschrift „An der Seite der Schwachen“ wird die Beschlussfassung des Rates erwähnt, der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung zugestimmt zu haben.

Bezieht man die verfügbaren PDFs in die Recherche mit ein, kommt man auf 39 Treffer, ohne dass der Themenkreis erweitert wird.

Eine Recherche zu dem Begriff „Grundbildung“ findet 49 Einträge, allerdings keinen davon in Verbindung mit Alphabetisierung. Genannt wird Grundbildung z. B. im Blick auf Perspektiven für Jugendliche mit schlechteren Startchancen, als Anforderung an evangelische Schulen oder auch im Blick auf die Situation der Kinder in „Entwicklungsländern“.

² www.ekd.de.

Das ist kein optimistischer Befund, wenn es um die aktive Unterstützung der EKD für die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung geht. Selbst das im Grundsatzpapier der Dekade formulierte gemeinsame Ziel einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit für die Anliegen des gemeinsamen Bündnisses wird über die Internetseite bislang nicht aktiv gefördert.

„Option für die Armen“

Die Suche nach „Option für die Armen“ ergibt 125 Einträge, in Verknüpfung mit „Bildung“ sind es 41 Einträge. Es findet sich z. B. das gemeinsame Wort der evangelischen und katholischen Kirche zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland von 1997 mit folgendem Zitat:

„In der vorrangigen Option für die Armen als Leitmotiv gesellschaftlichen Handelns konkretisiert sich die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe. [...] Dabei zielt die biblische Option für die Armen darauf, Ausgrenzungen zu überwinden und alle am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. [...] Sie lenkt den Blick auf die Empfindungen der Menschen, auf Kränkungen und Demütigungen von Benachteiligten, auf das Unzumutbare, das Menschenunwürdige, auf strukturelle Ungerechtigkeit. Sie verpflichtet die Wohlhabenden zum Teilen und zu wirkungsvollen Allianzen der Solidarität“ (Kirchenamt EKD/Sekretariat DBK, 1997, S. 45).

Heinrich Bedford-Strohm nennt es in einem weiteren Eintrag einen „christlichen Traditionsstrom“, „aus der Orientierung an der Option für die Armen heraus Verantwortung für und in der Welt zu übernehmen“. Der Vorrang für die Armen werde erst überflüssig, wenn die „Realität einer Welt, in der die Stärkeren sich auf Kosten der Schwächeren durchsetzen, endgültig der Vergangenheit angehört“ (EKD/EPD, 2017a).

Im Text der Initiative des Rates der EKD und der Deutschen Bischofskonferenz für eine erneuerte Wirtschafts- und Sozialordnung vom Februar 2014 werden „Inklusion“ und „Partizipation“ als ethische Leitbilder genannt, die insbesondere auch im Bildungsbereich zur Geltung kommen sollen:

„Ethische Leitbilder eines solchen chancenorientierten gesellschaftspolitischen Diskurses sollten Inklusion und Partizipation sein. Dies gilt vor allem im Blick auf Gesetzgebung, Ausgestaltung und Praxis der Arbeitsvermittlung. Es geht im Grundsatz um die Teilhabe aller Menschen in unserem Land in den unterschiedlichen Lebensbereichen. Es gehört zur Würde der Person, dass ihre jeweiligen individuellen Begabungen bestmöglich gefördert werden. Dem Bereich der Bildung in allen Lebensphasen kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu“ (EKD, 2014, S. 42–43).

Entfaltet wird das Thema „Inklusion“ auch in der Orientierungshilfe des Rates der EKD „Es ist normal, verschieden zu sein“ (Kirchenamt, 2015).

Im Bericht zum evangelisch-katholischen Bildungskongress „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“ (2001) finden sich unter der Frage, wie eine sinnvolle Bildungspolitik aussehen könnte, drei Markierungen, die auf Prof. Dr. Karlheinz Geißler zurückgehen und die thematisch Anliegen von „Grundbildung und Alphabetisierung“ unterstützen: „(1) Sinnvolle Bildungspolitik fördert ein aktives, subjektorientiertes Bildungsverhalten mit hohem Selbstverantwortungsanteil der Lernenden. (2) Sinnvolle Bildungspolitik sichert eine kostenlose allgemeine und berufliche Grundbildung sowohl auf nicht-akademischem als auch auf akademischem Niveau. (3) Sinnvolle Bildungspolitik fördert und sichert soziale Gerechtigkeit beim Zugang zu Lernmöglichkeiten, dies speziell zwischen den Geschlechtern, den verschiedenen Altersgruppen, den unterschiedlichen Berufsgruppen und Hierarchieebenen.“ (EKD, 2000).

Diese drei Markierungen sind in hohem Maße anschlussfähig für Initiativen zu Grundbildung und Alphabetisierung und sollten in die aktuellen Überlegungen miteinbezogen werden.

„Gerechte Teilhabe“

Eine hohe Trefferzahl zeigt sich bei der Recherche zu „gerechte Teilhabe“ mit 343 Einträgen. Es überrascht nicht, dass die Rezeption der oben erkundeten Sozialdenkschrift von 2006 dabei häufig vorkommt. Als erste Denkschrift zu diesem Bereich hat sie eine hohe Aufmerksamkeit erfahren. Verbindet man die Suche mit dem Begriff „Bildung“, so finden sich 147 Einträge, also etwa 43 Prozent. Der damalige EKD-Ratsvorsitzende Bischof Wolfgang Huber etwa würdigt die „Bildungsrede“ des Bundespräsidenten Horst Köhler:

„Der Bundespräsident hat mit seiner Bildungsrede das richtige Thema zur richtigen Zeit an einem richtigen Ort gewählt. Denn ohne Bildung für alle ist gerechte Teilhabe am Leben in unserem Land nicht denkbar. Bildungsferne darf deshalb weder durch soziale oder nationale Herkunft noch durch körperliche Behinderung befördert werden“ (EKD, 2006).

Die Initiative des Rates der EKD und der DBK für eine erneuerte Wirtschafts- und Sozialordnung von 2014 geht auch auf den Bereich Bildung ein. Im Abschnitt „Förderung durch Bildung“ findet sich folgende Passage:

„Auch die berufliche (Weiter-)Bildung gewinnt angesichts der rapiden Weiterentwicklung des Wissens immer mehr an Bedeutung. Deshalb müssen vor allem Ältere und Personen mit niedrigen Berufsabschlüssen durch zielgenaue Angebote zur beruflichen Weiterbildung ermutigt werden. Lernen muss auch für Menschen in der spät- und nachberuflichen Phase attraktiv bleiben, etwa zum Erhalt der Selbstständigkeit, zur persönlichen Entwicklung und Lebensbe-

reicherung sowie zur Weitergabe von Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen“ (EKD/DBK, 2014, S. 52).

Verwiesen wird in einem Eintrag auf die Orientierungshilfe des Rates der EKD von 2013, „Zwischen Autonomie und Angewiesenheit: Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken“. Darin findet sich:

„Bildung für alle und Bildungsgerechtigkeit, ein zur Zeit der Reformatoren revolutionärer Gedanke, sind heute demokratisch geboten. Als Grundsatz evangelischen Bildungsverständnisses bedeutet dies heute umso mehr, für die gleichen Zugangschancen zu jeglicher Bildung einzutreten und besonders diejenigen zu fördern, die schlechtere Startchancen haben.“ (EKD 2013, S. 97)

Resümee: Die Erkundungen auf der Internetseite der EKD zu „Alphabetisierung und Grundbildung“, „Option für die Armen“ und „gerechte Teilhabe“ sind ernüchternd im Blick auf die Berücksichtigung von Grundbildung und Alphabetisierung. Wenn die Begriffe in Beiträgen überhaupt vorkommen, beziehen sie sich nicht auf die Situation Erwachsener. Gering Literalisierte sind nicht im Blick. Eine Ausnahme bildet der Synodenbericht über die Beteiligung an der Nationalen Dekade. Bei der weiteren Entwicklung des Programmschwerpunktes Grundbildung und Alphabetisierung könnte jedoch verstärkt auf die beiden Perspektiven „Option für die Armen“ und „gerechte Teilhabe“ und ebenso auf das umfassende Bildungsverständnis im Rahmen der EKD hingewiesen werden, um eine stärkere Verbindung zu leitenden Prinzipien kirchlichen Handelns herzustellen und ein konkretes Engagement bei Initiativen von Grundbildung und Alphabetisierung zu fördern.

2. Impulse durch Paulo Freire

Die aufgezeigten, für Grundbildung und Alphabetisierung anschlussfähigen Perspektiven „Option für die Armen“ und „gerechte Teilhabe“ sind auch in der kritischen, befreienden Pädagogik des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921–1997) zentral. Daher legt sich aus einer evangelischen Perspektive eine Bezugnahme auf dessen Pädagogik und sein Wirken nahe.

Aktuell wird auf Freire bei verschiedenen Alphabetisierungsinitiativen im westlichen Kontext verwiesen (vgl. Pauker, 2006; Marschke & Gaffar, 2018). Seine Zielsetzung war die Entwicklung einer an Demokratie und Emanzipation ausgerichteten Pädagogik, die dazu verhelfen sollte, eine „Kultur des Schweigens“ in der brasilianischen Gesellschaft zu durchbrechen und bewusstseinsbildend ungerechte Verhältnisse zu transformieren. Die überwiegend in Brasilien und Chile entwickelte Methode und Strategie der Alphabetisierung wurde dialogisch mit und für Menschen mit geringer Literalität, Unterdrückte und Arme entwickelt. Zentral ist dabei die dialogische Erschließung von Welt und

Wirklichkeit anhand von generativen Themen und Wörtern aus dem Lebenskontext der Beteiligten. Eine vorherrschende „Bankiers-Methode“ der Pädagogik mit einem mechanischen Übermitteln von Wissen sollte abgelöst werden durch ein befreiendes, dialogisches und problemformulierendes Konzept (vgl. Freire, 1972, Kap. II, S. 73–92). Die generativen Themen und Wörter sind dabei keine Vorgabe der Lehrenden, sondern werden aus dem Wortschatz und dem Lebenskontext derjenigen eruiert, die an dem Dialog beteiligt sind.³ Alphabetisierung wird zum Schlüssel für kritisches Denken und für die Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse.

„Bildung erlangen bedeutet mehr als psychologisch und mechanisch die Lese- und Schreibtechniken zu beherrschen; zu verstehen, was man liest, und zu schreiben, was man versteht; es bedeutet, graphisch zu kommunizieren. Bildung besteht nicht darin, Sätze, Wörter oder Silben – leblose Gegenstände ohne Beziehung zum existentiellen Universum – zu wiederholen, sondern sie ist eine schöpferische Haltung, eine Selbstveränderung, die zur Intervention in den eigenen Kontext führt“ (Freire, 1977, S. 53).

Das Bildungskonzept von Freire ist ausgerichtet auf die Auflösung traditioneller Rollen. Lehrende werden zu Lernenden, Lernende werden zu Lehrenden und gemeinsam stehen sie vor der Aufgabe, die Welt zu erschließen, zu benennen und zu transformieren, damit menschenwürdige, demokratische Verhältnisse entstehen. Erziehung/Bildung wird bei Freire als dialogisch-dialektischer Prozess verstanden, in dem das Verhältnis Lernende – Lehrende – Welt thematisiert wird (vgl. Romão, 2012). Keine Pädagogik kann neutral sein, sie dient entweder der „Domestizierung“ oder der „Befreiung“. Freire erläutert dies in einem Beitrag über „Politische Alphabetisierung“ (Freire, 2007a, Original 1970): „Aus diesem Grund geht es bei der ‚Erziehung zur Domestizierung‘ um einen Akt der Übermittlung vorgefertigter Wissens, während es bei der ‚Erziehung zur Befreiung‘ um einen Vorgang der Erkenntnis und um eine Methode zum transformierenden Handeln geht, das Menschen der Welt gegenüber auszuüben haben“ (Freire, 2007a, S. 34). Und weiter heißt es: „Unter dem Gesichtspunkt der Befreiung betrachtet, ist darum der Alphabetisierungsprozess ein Erkenntnisvorgang, ein schöpferischer Vorgang, bei dem der Analphabet genauso die Rolle eines erkennenden Subjekts spielt wie der Erzieher. Hier wird der Analphabet

3 Paulo Freires (1921–1997) zahlreiche Bücher und Aufsätze entstanden im Zeitraum zwischen 1970 und 1997. Die wichtigsten sind: *Pädagogik der Unterdrückten* (1970), *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1974/1977), *Dialog als Prinzip* (1980), *Pädagogik der Hoffnung* (1994), *Pädagogik der Autonomie* (Original 1996, dt. 2008). Eine wertvolle Kompilation seiner Grundgedanken bietet auch die von Danilo Streck u. a. erstellte Enzyklopädie zu Paulo Freire (engl. Ausgabe Streck et al., 2012), die anhand von 230 thematischen Einträgen wesentliche Gedanken und Themen Freires prägnant erschließt, mit zahlreichen Bezügen zu seinen Publikationen.

nicht als ‚leeres Gefäß‘ betrachtet, also bloßer Empfänger des Wortes des Erziehers“ (ebd., S. 35).⁴

Freire geht es um die Schaffung eines Bewusstseins, als Subjekt die Welt verändern zu können und nicht (weiter) als Objekt behandelt zu werden. Die Unterdrückten sollten „am revolutionären Prozess mit einer zunehmend kritischen Wahrnehmung ihrer Rolle als Subjekte der Veränderung teilnehmen“ (Freire, 1972, S. 145). Aktion und Reflexion prägen menschliche Praxis.

„Die Bewusstwerdung als ein dem Menschen eigener Vorgang resultiert [...] aus der Konfrontation des Menschen mit der konkreten Wirklichkeit, die sich ihm wie eine Objektivierung darstellt. Jede Objektivierung impliziert eine Wahrnehmung, diese wiederum wird bedingt durch die Bestandteile der Wirklichkeit selbst“ (Freire: *Bildung als Erkenntnissituation* (1970), zit. in Freire, 2007b, S. 70).

Erwachsenenbildung soll nach Freire soziale Transformation ermöglichen (Baquero, 2012) und ist eng verknüpft mit Literalisierung (literacy). Literalisierung bedeutet für ihn, „die Welt zu lesen“ (vgl. da Silva Borges, 2012).

In den „Briefen an Cristina“ (Freire, 1994, zit. n. da Silva Borges, 2012, S. 220) fasst Freire sein Konzept von Literalisierung in sechs Punkten prägnant zusammen. In der Beschreibung lassen sich auch Elemente seines kritischen Verständnisses von Bildung erkennen (vgl. untenstehende Tabelle).

Der kurze Hinweis auf Elemente der Pädagogik Paulo Freires soll dazu anregen, weitergehende konzeptionelle Impulse für die Entwicklung von Initiativen mit und für gering Literalisierte zu geben.

Paulo Freire gibt einen starken Impuls dafür, die oben herausgearbeiteten Prinzipien der ‚Option für die Armen‘ und der ‚gerechten Teilhabe‘ gesellschaftskritisch zu verstehen. Es geht bei der Konkretisierung dieser Impulse darum, sie vor paternalistischen und Hierarchien konstituierenden Dimensionen zu schützen. So können sie anschlussfähig werden für ein Grundbildungs- und Alphabetisierungsverständnis, das kompatibel ist zu dem subjektorientierten evangelischen Bildungsverständnis, welches sich auf den Einzelnen, seine intrinsische Motivation und die in ihm selbst verorteten Bildungsbedarfe hin ausrichtet. Die kurzen Hinweise auf konkrete Elemente der Pädagogik Paulo Freires können darauf aufbauend konzeptionelle Impulse für die Entwicklung von Initiativen mit und für gering Literalisierte an die Hand geben.

4 Das Comenius-Institut hat eine Auswahl an Artikeln von Paulo Freire zu den Themen „Unterdrückung und Befreiung“ (2007) und „Bildung und Hoffnung“ (2007) und sein letztes 1996 erschienene Buch „Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis“ (2008) (portug. Originaltitel: „Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa“) im Waxmann Verlag veröffentlicht. Damit werden wesentliche Ideen und Gedanken von Paulo Freire für Studium und Erwachsenenbildung zugänglich gemacht.

Paulo Freire	Übersetzung	Kommentar/Interpretation
„Literacy teaching is an act of knowledge, of creation, rather than of mechanical memorizing.“	Der Lese- und Schreibunterricht ist ein Akt des Wissens, des Schaffens, und nicht des mechanischen Auswendiglernens.	Bildung und Literalisierung zielen darauf, das Auswendiglernen und das Nachkauen fremder Gedanken zu ersetzen durch eigenes Denken und eine beständige „Neuschöpfung“ von Wissen für eine humanisierte Welt. Darin liegt ein befreiendes Element.
„The educatees are subjects of and in the literacy process.“	Die Lernenden sind Subjekte des Alphabetisierungsprozesses und nehmen an ihm teil.	Jeder Mensch ist Subjekt der Erkenntnis, jede Erkenntnissituation fordert ihn heraus. Kodierung und Dekodierung der Lebenswelt sind zentral.
„Literacy must start from the local vocabulary universe, since the themes are taken from there.“	Die Alphabetisierung muss von der lokalen Wortschatzwelt ausgehen, da die Themen von dort stammen.	Die Verwendung „generativer Themen“, die dem Kontext der Lernenden entstammen, ist in Freires Alphabetisierungsmethode zentral. Sie dienen dazu, „Welt“ zu erschließen.
„Understanding culture as a human creation, since men and women can change it through their actions.“	Kultur ist als eine menschliche Kreation zu verstehen, da Männer und Frauen sie durch ihre Aktionen verändern können.	Das Verstehen von „Kultur“ ist zentral für Freire in seinem Bemühen, eine „Kultur des Schweigens“ aufzubrechen und in einen lebendigen Prozess der Emanzipation und Demokratisierung zu transformieren.
„Dialogue is the guideline of the praxis of literacy teaching.“	Dialog ist die Vorgabe für die Praxis der Alphabetisierung (Literalisierung)	Transformation von Welt und Kultur gelingt nur im Dialog. Lehrende werden zu Lernenden und Lernende werden zu Lehrenden, die traditionellen Rollen werden porös und fließen ineinander.
„Reading and writing do not become dichotomized; on the contrary, they complement each other and, if they are combined, the learning process will enter a partnership with the wealth of orality of the educatees.“	Lesen und schreiben werden nicht dichotomisiert; im Gegenteil, sie ergänzen sich, und wenn sie kombiniert werden, geht der Lernprozess eine Partnerschaft mit dem Reichtum der Mündlichkeit der Gebildeten ein.	Lesen und Schreiben sind bei Freire nicht isoliert von der kritischen Wahrnehmung der Realität (Welt). Die Lernenden besitzen bereits eine gesprochene, mündliche Sprache, bevor sie Lesen und Schreiben lernen.

Literatur

- Baquero, R. (2012). Adult Education (educação de adultos). In: D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Hrsg.). (2012). Paulo Freire Encyclopedia (S. 15–17). Lanham et al.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Da Silva Borges, L. (2012). Literacy (alfabetização). In: D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitkoski (Hrsg.) (2012). Paulo Freire Encyclopedia (S. 220–222). Lanham et al.: Rowman & Littlefield Publishers.
- BMBF et al. (2012). Vereinbarung über eine gemeinsame Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung. https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/files/2012/10/Strategiepapier_Alphabetisierung_KMK_BF.pdf [letzter Zugriff am 30.01.2023].
- BMBF/KMK. (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 [letzter Zugriff am 09.01.2023].
- DEAE. (2022). Beschluss MV 2022: Starke Grundbildung und Alphabetisierung in Evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung (13. September 2022). <http://deae.de> [letzter Zugriff am 27.01.2023].
- Dechow, J. (2022). Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen: Eine Richtungsanzeige. In: CI-Informationen: Mitteilungen aus dem Comenius-Institut 2, S. 3.
- EKD. (2000). tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Ein Diskussionsbeitrag von Prof. Dr. Kh. A. Geißler, vorgelegt zur Podiumsdiskussion beim evangelisch-katholischen Bildungskongress in Berlin. Hannover (16. November 2000). <https://www.ekd.de/tempi-bildung-im-zeitalter-der-beschleunigung-45351.htm> [letzter Zugriff am 30.01.2023].
- EKD. (2006). Bildung als gerechte Teilhabe zum Leben. Ratsvorsitzender zur Berliner Rede des Bundespräsidenten. Hannover (21. September 2006). https://www.ekd.de/pm186_2006_rv_berliner_rede_bp.htm [letzter Zugriff am 30.01.2023].
- EKD. (2013). Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). 2. Auflage, 2013. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.
- EKD. (2015). EKD-Ratsvorsitzender fordert „religiöse Alphabetisierung“ in der deutschen Gesellschaft (29. Januar 2015). https://www.ekd.de/news_2015_01_29_1_bedford_strohm.htm [letzter Zugriff am 27.01.2023].
- EKD (Hrsg.). (2021). Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- EKD (Hrsg.). (2022). Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- EKD/DBK. (2014). Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft. Initiative des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz für eine erneuerte Wirtschafts- und Sozialordnung, GT 22,

- hrsg. EKD und DBK. Hannover/Bonn (28. Februar 2014). <https://www.ekd.de/23138.htm> [letzter Zugriff am 30.01.2023].
- EKD/EPD. (2017a). Heinrich Bedford-Strohm verteidigt politische Stellungnahmen der Kirchen (15. Mai 2017). <https://www.ekd.de/heinrich-bedford-strohm-faz-kirche-politik-stellungnahme-22311.htm> [letzter Zugriff am 27.01.2023].
- EKD/EPD. (2017b). Manfred Kock verweist auf soziales Vermächtnis der Reformation Vortrag des ehemaligen Ratsvorsitzenden in Stade (19. September 2017). <https://www.ekd.de/Manfred-Kock-Engagement-Reformation-28705.htm> [letzter Zugriff am 27.01.2023].
- EKD/EPD. (2020). Theologen diskutieren über Chancen der Digitalisierung in der Kirche. „Digitale Formen von Gottesdiensten können eine Heimat für Menschen sein, die sich in Kirchengemeinden nicht zu Hause fühlen“ (14. Dezember 2020). <https://www.ekd.de/theologen-diskutieren-chancen-digitalisierung-in-der-kirche-61742.htm> [letzter Zugriff am 27.01.2023].
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: CONTINUUM.
- Freire, P. (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Freire, P. (1980). *Dialog als Prinzip. Erwachsenenalphabetisierung in Guinea*. Wuppertal: Jugenddienstverlag.
- Freire, P. (1996). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuzverlag.
- Freire, P. (2007a). *Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2007b). *Bildung und Hoffnung*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Grottlüschen, A. Buddeberg, K. & Solga, H. (Hrsg.) (2020) *Leo 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen (2016). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_national_dekade.pdf [letzter Zugriff am 28.01.2023].
- Initiative des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). (2014). *Gemeinsame Texte 22: „Gemeinsame Verantwortung für eine gerechte Gesellschaft“*. https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2014/GT_22_Ansicht.pdf [letzter Zugriff am 30.01.2023].
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2003). *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2009). *Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2010). *„Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit. Dokumentation der 3. Tagung der 11. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, 7. bis 10. November 2010 in Hannover*. Frankfurt: epd-Dokumentation Nr. 49.

- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2015). Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD/Sekretariat der DBK (Hrsg.). (1997). „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland. https://www.dbk-shop.de/media/files_public/0e1c6467b917b86a9fcd5768dcb2120b/DBK_69.pdf [letzter Zugriff am 30.01.2023].
- Markschies, C. (2010). Theologische Überlegungen zu einem evangelischen Verständnis von Bildung und Bildungsgerechtigkeit. epd-Dokumentation 49, S. 36–41.
- Marschke, B. & al Gaffar, M. A. (2018). Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache. Alfa-Forum, S. 40–43.
- Pauker, U. (2006). Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte der Freire-Pädagogik Nr. 40. Oldenburg: Paulo-Freire Verlag.
- Romão, J.E. (2012). Education (educação). In: D.R. Streck, E. Redin & J.J. Zitkovski (Hrsg.), Paulo Freire Encyclopedia. Lanham et al. (S. 113–114): Rowman & Littlefield Publishers.
- Streck, D. R., Redin, E. & Zitkovski, J. J. (Hrsg.). (2012). Paulo Freire Encyclopedia. Lanham et al.: Rowman & Littlefield Publishers.

Subjekt- und Lebensweltorientierung in evangelischer Erwachsenenbildung

Konzepte und Perspektiven

*Frauke Rohlf*s

Lernen ist nicht das Fressen fremden Wissens

Spätestens seit Anfang der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts hat die Arbeit des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire einen großen Einfluss auf die Erwachsenenbildung. Seine „Pädagogik der Unterdrückten“ wurde breit rezipiert. Freire ging in Brasilien an die Orte, an denen marginalisierte Bevölkerungsgruppen lebten, hörte ihnen zu, nahm ihre Themen auf und machte diese zum Ausgangspunkt seiner Alphabetisierungsarbeit. Einer „Bankiers-Erziehung“ setzte er die problemformulierende Bildung gegenüber. In dieser „entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden“ (Freire, 1973, S. 67). Ziel der befreienden Pädagogik war nicht nur die Alphabetisierung, sondern auch, dass die Menschen sich ihrer Situation bewusst werden, und schließlich auch eine Veränderung der Verhältnisse.

Der evangelische Theologe Ernst Lange hat sich intensiv mit Paulo Freires Arbeit befasst und unter anderem eine Einführung zu Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ geschrieben. Seine Sprache mag heute etwas eigentümlich klingen, doch Sätze wie „Lernen ist nicht das ‚Fressen‘ fremden Wissens, sondern die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion“ (Lange, 1973, S. 14) wirken nach. Lange hat einen wichtigen Beitrag dafür geleistet, dass die Orientierung an der Lebenswelt der Menschen, an ihren Themen und Fragen, ihren Räumen und Orten, tief ins Bewusstsein evangelischer Erwachsenenbildungsarbeit gedrungen ist.

Evangelische Verlautbarungen

In verschiedenen Schriften der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) werden pädagogische Grundsätze wie Subjekt- und Lebensweltorientierung benannt. 1991 heißt es, dass die Evangelische Erwachsenenbildung einem Bildungsbegriff Rechnung tragen will, „der sich der Ausbildung von Subjektiv-

tät in übergreifenden Lebenszusammenhängen verpflichtet weiß“ (EKD, 1991, S. 25). Die „Orientierung an der Lebenswelt, der Bezug zu dem, was auf der Tagesordnung der Menschen steht“ (EKD, 1997, S. 44), wird in der Denkschrift „Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit“ als zentrales konzeptionelles Leitprinzip für die evangelische Erwachsenenbildung benannt. Die vielbeachtete Denkschrift „Maße des Menschlichen“ stellt fest, dass zwischen den Lebenslagen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen erhebliche soziale Differenzen bestehen. Hierauf müsse der Bildungsbegriff eingehen und jeden einzelnen Menschen ernst nehmen: „Von Menschen darf in Bildungsplanungen nicht in abstrakten Kategorien gehandelt werden, über die man sie als individuelle Personen vergisst. Die Einzelnen sind als Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren konkreten Lebenslagen wahrzunehmen und als Subjekte zu stärken“ (EKD, 2005, S. 92).

Auch wenn Lebensweltorientierung in älteren Veröffentlichungen der EKD benannt wird, ließ sich dort keine vertiefte Bearbeitung des Themas finden. Dies ist erst in der kürzlich erschienenen Richtungsanzeige „Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen“ (EKD, 2022) der Fall. So konstatiert Antje Rösener in ihrer Rezension der Richtungsanzeige: „Noch nie hat eine kirchliche Verlautbarung die Grundansätze der Erwachsenenbildung, ihre pädagogische Subjekt- und Lebensweltorientierung so weitreichend zum Prinzip kirchlichen Handelns erklärt“ (Rösener, 2022).

Ähnliche Entwicklungen von einer eher allgemeinen Benennung des Lebensweltbezugs hin zu differenzierten Aussagen sind auch in anderen Veröffentlichungen aus dem evangelischen Erwachsenenbildungsbereich nachzuvollziehen, zum Beispiel bei der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE). Hier findet sich schon 2011 eine deutliche Formulierung: „Durch lebensweltorientierte, milieu- und gendersensible Angebote stärkt sie so die Kompetenzen von Frauen und Männern, ihr Leben selbstgestaltet zu führen“ (DEAE, 2011, S. 3).

Von der Praxis und von der Forschung lernen

Finden die in den oben angeführten Schriften beschriebenen Grundsätze auch ihren Niederschlag in der evangelischen Grundbildungspraxis? Hierzu muss man zunächst feststellen, dass der Anteil an Veranstaltungen in diesem Bereich in der evangelischen Erwachsenenbildung relativ gering ist. Deutlich wird dies an den Daten der Evangelischen Bildungsberichterstattung der DEAE. Der Anteil an Veranstaltungen im Themenbereich „Grundbildung/Schulabschluss“ bewegt sich in den Jahren 2007 bis 2015 im niedrigen einstelligen Bereich (vgl. Bücken & Seiverth, 2019, S. 187–194) – und dies, obwohl bereits seit der Reformation und Luthers Anspruch, dass alle Christen die Bibel lesen können sollten,

entscheidende Impulse zur Alphabetisierung insbesondere in protestantischen Kirchen geliefert wurden (vgl. z.B. „Alphabetisierung (Lesefähigkeit)“, 2023; Wößmann, 2020).

Wo es diese Angebote gibt, ist es in der Praxis jedoch üblich, von den Subjekten¹ auszugehen und ihre Lebenswelt zu berücksichtigen. Die Praxis scheint hier den Stellungnahmen und auch wissenschaftlichen Untersuchungen oft einen Schritt voraus zu sein. Gerade im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung ist das Lernen oft mühsam. Dennoch kommen die Menschen freiwillig zu den Bildungsangeboten – und sie bleiben fern, wo sich die Angebote als nicht relevant für sie erweisen. Nur selten werden die Konzepte und Erfahrungen veröffentlicht. Einblicke in evangelische Grundbildungsangebote finden sich zum Beispiel bei Büchel (2012), Syren und Zahlbach-Wenz (2014), Bremer, Kleeemann-Göhring und Wagener (2015) oder Bücken und Seiverth (2019).

Gleichwohl wird deutlich, dass die Konzepte in der Vergangenheit zunächst nicht so ausdifferenziert waren, wie sie es heute sind. Auch fallen zuweilen eine Defizitorientierung und verallgemeinernde Zuschreibungen auf: „Analphabetismus ist auch in Rheinland-Pfalz noch immer ein Tabuthema. Nach der genannten Studie sind etwa 57% der funktionalen Analphabeten erwerbstätig. Diese Menschen tarnen sich und weichen bestimmten Anforderungen aus. Sie leben in der ständigen Angst, entdeckt zu werden, arbeitslos zu werden, ihre soziale und berufliche Position zu verlieren“ (Büchel, 2012, S. 7–8).

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen sowie staatliche Förderprogramme können dazu beitragen, das Wissen über Menschen mit geringer Literalität auf eine breitere Basis zu stellen, theoretische Begründungen zu liefern und wichtige Impulse zu setzen. So konnten in unterschiedlichen Projekten mittlerweile zahlreiche Erfahrungen gesammelt und durch die wissenschaftliche Aufarbeitung nutzbar gemacht werden. Eine große Ausweitung an Praxisprojekten haben die Förderlinien im Rahmen der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung mit sich gebracht. Während im ersten Durchgang noch die arbeitsorientierte Grundbildung im Vordergrund stand, ist im aktuellen Förderprogramm die lebensweltorientierte Grundbildung einer von zwei Praxis-Förderschwerpunkten. Im Arbeitsprogramm heißt es: „Pilotprojekte zur Entwicklung und Implementierung von lebensweltlich orientierten Grundbildungsangeboten mit hohen schriftsprachlichen und alltagsmathematischen Bezügen werden im Rahmen eines Förderschwerpunkts durchgeführt“ (Arbeitsprogramm, 2017, S. 10).

1 Mit dem Subjektbezug wird die Lernendenseite des didaktischen Dreiecks von Lernenden, Inhalt und Lehrenden in den Fokus gerückt. Die Erfahrungen des jeweiligen Subjekts sind sinnstiftend und handlungsleitend. Gleichwohl soll das Subjekt hier nicht individualisierend verkürzt verstanden werden, sondern eingebettet in gesellschaftliche Prozesse und verortet in der Welt (vgl. von Hippel et al., 2022, S. 92).

Für die Theoriebildung war insbesondere Hans Thiersch (2014) mit dem Konzept der Lebensweltorientierung von besonderer Bedeutung. Dieses im Bereich der Sozialen Arbeit ausgearbeitete Theoriekonzept verbindet eine spezifische Sicht auf Lebensprobleme der Adressat*innen mit institutionellen und professionellen Konsequenzen. Dabei sieht Lebensweltorientierung „Menschen bestimmt durch ihre subjektiven Deutungs- und Handlungsmuster und geprägt durch die Erfahrung in Raum, Zeit und sozialen Bezügen. Menschen sind engagiert in der Pragmatik von Bewältigungsaufgaben, gerade auch in dem oft unterschätzten und ‚schmuddeligen‘ Alltag“ (Grunwald & Thiersch, 2006, S. 144f.). Die gegebenen Lebensverhältnisse, der Alltag der Adressat*innen sind ernst zu nehmen und die Eigensinnigkeit von Lebensverhältnissen ist zu respektieren. Dies bedeutet auch ein stetes „Bemühen um die Anerkennung der Unterschiedlichkeit lebensweltlicher Erfahrungen, als ein Wissen darum, dass mir im Anderen immer der Fremde begegnet; Respekt muss – allen professionellen Verstehensmustern und Arbeitsaufträgen gegenüber – das Andere als Fremdes akzeptieren und stehen lassen können“ (ebd., S. 146).

Zugleich verweisen Grunwald und Thiersch auf Widersprüchlichkeiten und Gefährdungen einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, wenn eine mit Respekt begründete Zurückhaltung dazu führt, untätig zu werden und sich vor schnell zu entlasten – möglicherweise legitimiert mit dem Verweis, dass jeder für sich selbst zuständig sei. Die Autoren betonen daher, dass „Möglichkeiten zur Artikulation eigensinniger Interessen und zur Partizipation freigesetzt und ermutigt werden, um so Chancen zu einem gelingenderen Alltag zu entwickeln“ (ebd., S. 146). In dem aufgezeigten Spannungsfeld ist eine Anforderung an die Professionellen, das Konzept Lebensweltorientierung nicht beliebig werden zu lassen, eine sozialpolitische Sicht mit einzubeziehen und die eigene Arbeit immer wieder zu reflektieren. Dabei sieht sich das Konzept selbstkritisch gegenüber struktureller Überlegenheit und vor neuen Formen einer fürsorglichen Belagerung (ebd.).

Für die Gestaltung von Angeboten impliziert die Lebensweltorientierung zum einen auf der inhaltlichen Ebene eine Adressat*innenperspektive, denn Soziale Arbeit kann ebenso wie Bildungsarbeit insbesondere dann erfolgreich sein, wenn die Themen für die Menschen in ihrer Lebenswelt relevant und anschlussfähig sind. Zum anderen betrifft die Lebensweltorientierung die räumliche Ebene, denn die Menschen können insbesondere dort gut angesprochen werden, wo sie leben, ihre sozialen Beziehungen pflegen und ganz konkret ihren Alltag gestalten. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit zielt daher „auf die regionale und sozialräumliche Vernetzung der Institutionen und bürgerschaftlichen Initiativen“ (ebd., S. 146).

Aktuelle Herausforderungen

Viele Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben trotz geringer Ressourcen, teilweise mithilfe von geförderten Modellprojekten, Angebote im Grundbildungsbereich auf den Weg gebracht und dabei Erfahrungen gesammelt. Materialien, Konzepte und Fortbildungsangebote wurden entwickelt. Diese Anregungen aus Forschung und Praxis können bei der (Weiter-)Entwicklung eigener Angebote genutzt werden.

Methodisch-didaktische Überlegungen

In den meisten Fällen wird es sinnvoll sein, Modellprojekte nicht eins zu eins zu übernehmen, sondern auf die jeweilige Situation vor Ort anzupassen und dafür jeweils eine eigene didaktische Analyse durchzuführen. Für die Beantwortung der hierbei relevanten klassischen „W-Fragen“ bieten die folgenden Überlegungen unter Berücksichtigung der Subjekt- und Lebensweltorientierung Hinweise, um eigene Konzepte zu erstellen oder weiterzuentwickeln:

Wo? Lernorte: In der aktuellen Diskussion um Grundbildungsangebote kommt der Sozialraum verstärkt in den Blick. Neue Lernorte werden erschlossen, Geh-Strukturen anstelle von Komm-Strukturen etabliert. Welcher Lernort für ein konkretes Angebot sinnvoll ist, hängt vor Ort von verschiedenen Kriterien ab wie zum Beispiel Erreichbarkeit (auch mit dem ÖPNV), Atmosphäre (klassische Seminarräume, die an Schule erinnern, kommen nicht bei allen Teilnehmenden gut an), Kooperationspartnern (Gemeinde, Stadtbücherei, Sportverein, Migrant*innenselbstorganisation ...). Bei der Beantwortung der Frage nach dem Wo spielt die räumliche Ebene von Lebensweltorientierung eine besondere Rolle.

Was? Themen: Die inhaltliche Ebene von Lebensweltorientierung wird bei der Beantwortung dieser Frage besonders deutlich. Die Beantwortung der Frage fängt schon bei den Zugängen an, denn Ansprache und Zugänge erfolgen leichter über konkrete Themen oder Verwendungssituationen für die potenziellen Teilnehmenden als über den wenig ansprechenden Titel „Alphabetisierungskurs“. Dies gilt auch für die Bearbeitung von Themen im Kurs. Sie sollten bedeutsam für die Teilnehmenden sein und einen Bezug zu ihrem Alltag, zu ihrer Lebenswelt haben (s. o.).

Für wen? Zielgruppe: Die Kenntnis sozialer Milieus oder von „Idealtypen“ potenzieller Teilnehmenden kann das Verständnis für Lebenssituationen, Teilhabebarrrieren und mögliche Wege der Ansprache vertiefen, sollte jedoch nicht dazu dienen, „Personen über ein Zielgruppenattribut zu charakterisieren und in vereinnahmender Weise ihre Identität darauf festzulegen“ (Drucks et al., 2019, S. 93). Die Lebenswelten von Menschen mit Grundbildungsbedarfen kön-

nen sehr unterschiedlich sein, auch wenn sie einzelne Merkmale teilen mögen. In den 1990er und 2000er Jahren lieferten die Milieu- und Lebensstilstudien Kenntnisse zu unterschiedlichen Milieus und trugen damit zum Verständnis für unterschiedliche Wertorientierungen oder unterschiedliche Habitus bei (vgl. Barz & Tippelt, 1999). Gleichzeitig haben wir es in der Bildungsarbeit immer mit einzelnen Subjekten mit ihrer ganz individuellen Biografie, eigenen Wünschen, Lerninteressen und Lernvoraussetzungen zu tun. Da die (potenziellen) Teilnehmenden hierzu am besten selbst Auskunft geben können, finden immer mehr partizipative Ansätze Eingang in die Bildungsarbeit.

Wozu? Lernziel: Wenn grundlegende Kenntnisse im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen oder in anderen Bereichen fehlen, ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen die Teilhabe erschwert. Die Verbesserung von Teilhabemöglichkeiten ist daher in der Regel ein übergeordnetes Ziel von Grundbildungsangeboten. Es ist sinnvoll, genau zu überlegen, welche weiteren Ziele verfolgt werden. Auch ist insbesondere im Verlauf längerdauernder Kurse immer wieder abzugleichen, ob (Teil-)Ziele der Lehrenden und Lernenden noch übereinstimmen und erreicht werden.

Wofür? Verwendung: Bei der Beantwortung dieser Frage steht eher die konkrete Verwendungssituation für die Teilnehmenden im Vordergrund. Welche Relevanz hat das Angebot konkret? Welchen Sinn sehen die Teilnehmenden darin, sich auf den unter Umständen recht mühsamen Weg zu machen, ausgerechnet in den Bereichen zu lernen, in denen sie möglicherweise besondere Schwierigkeiten haben? Hier sind sehr unterschiedliche Antworten möglich, zum Beispiel Behördenbriefe lesen und beantworten zu können oder das Haushaltsbudget zu berechnen.

Wie? Methoden: Es gibt kaum gesicherte Erkenntnisse dazu, mit welchen Methoden und Medien sowie in welchen Sozialformen Kurse im Bereich Alphabetisierung besonders erfolgreich sind, wenn es um eine Erhöhung der Kompetenzen und eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten geht. Hinweise finden sich unter anderem bei Grosche, Wohne und Rüsseler (2016). Sie verweisen darauf, dass „die direkte Instruktion, die grundlegende Lese-Rechtschreibkompetenzen kleinschrittig und redundanzreich wiederholend übt“ (Grosche et al., 2016, S. 138), für lernschwache Schüler*innen die positivsten Effekte zeigt (Nachweis durch zahlreiche Metaanalysen). Einzelfallstudien aus dem Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen zeigten kleinere Erfolge.

Ein guter Überblick über Forschungsergebnisse zu Interventionsansätzen aus dem schulischen Bereich findet sich bei Hasselhorn (2022). Fraglich ist, inwieweit die Erkenntnisse auf den Erwachsenenbereich übertragbar sind. Auch muss beachtet werden, dass sowohl die Ursachen für geringe Literalität als auch die Bereiche, in denen Grundbildungsbedarf besteht, sehr unterschiedlich sind. Hier müssen noch Erfahrungen gesammelt und intensiv Forschung betrieben werden.

Womit? Medien und Material: Nicht nur bei den Themen, sondern auch beim Material ist zu fragen, wie es zur Lebenswelt, zum Alter oder zu den Vorerfahrungen der Teilnehmenden passt. Welche Medien – analoge ebenso wie digitale – werden bevorzugt benutzt? Welche stehen zur Verfügung und wie können sie sinnvoll eingesetzt werden?

Mitarbeitende müssen sich auf den Weg machen – Haltung entwickeln

Im didaktischen Dreieck von Teilnehmenden, Kursleitungen und Inhalt soll nun der Blick auf die Kursleitungen gelegt werden. Gerade weil die Subjekte ins Zentrum rücken, ist dieser Blick auf die Mitarbeitenden unabdingbar. Wenn sie in ihrer Arbeit etwas weiterentwickeln wollen, sind sie diejenigen, die sich auf den Weg machen müssen.

Die Orientierung am Subjekt und seiner Lebenswelt ist in den Konzepten der Grundbildungspraxis seit längerem eine Selbstverständlichkeit. Verbunden ist damit die Gefahr der Beliebigkeit. Es reicht nicht, Lebensweltorientierung ins eigene Konzept zu schreiben, ohne sich vertieft damit auseinanderzusetzen und die eigene Haltung zu reflektieren. Mangelnder Respekt, Bestehen auf der eigenen Deutungshoheit oder mangelnde Authentizität lassen sich nicht verbergen. Ein wirkliches Erreichen der (potenziellen) Teilnehmenden wird dadurch massiv erschwert. Etliche Menschen haben eine Distanz gegenüber Bildungseinrichtungen. Ebenso haben etliche Programmplanende und Kursleitungen Distanzen oder Vorbehalte gegenüber gering literalisierten Menschen, so dass von einer doppelten Distanz gesprochen werden kann (Bremer et al., 2015).

Diese Barrieren und Distanzen aktiv abzubauen, ist Aufgabe der professionell im Bildungsbereich Tätigen. Selbstreflexion, die Entwicklung der eigenen Haltung, Zuhören und echter Dialog sollten zum selbstverständlichen Handwerkszeug gehören. Das eingangs geschilderte Vorgehen Paulo Freires, zu den Menschen zu gehen und ihnen ernsthaft zuzuhören, kann auch heute noch handlungsleitend sein. Ergänzend kann in Fortbildungen das Wissen über die Lebenswelten mit ihren konkreten Herausforderungen vertieft werden und dabei die Heterogenität der Zielgruppe deutlich werden, und zwar nicht nur bezogen auf Kompetenzlevel.

In der evangelischen Erwachsenenbildung sind viele engagierte Menschen tätig, die oftmals eine hervorragende Arbeit mit viel Herz leisten. Dabei besteht aber immer die Gefahr einer auch disziplinierenden Fürsorge. Es ist eine Herausforderung, diesbezüglich selbstkritisch zu bleiben und sich auch nicht für sozialpolitische Zwecke vereinnahmen zu lassen, ohne „sich vorschnell zu ent-

lasten, die eigene Untätigkeit und Phantasielosigkeit vor sich zu entschuldigen oder im Verweis, dass jeder für sich selbst zuständig sei, gleichsam professionell zu kaschieren und zu legitimieren“ (Grunwald & Thiersch, 2006, S. 146). Sowohl Programmverantwortliche als auch Kursleitungen sollten sich der Spannungen bewusst sein und ihr Handeln immer wieder reflektieren.

Fazit

Wenn das Subjekt und seine Lebenswelt in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen rücken, plant man nicht ausgehend von den eigenen Strukturen, sondern von den (potenziellen) Teilnehmenden. Programmplanende und Kursleitungen müssen sich dann fragen, was sie tun können, damit ihr Angebot relevant für die Menschen wird. Die wohl größte Herausforderung dabei ist, nicht die Deutungshoheit über andere Menschen zu beanspruchen.

Evangelische Erwachsenenbildungseinrichtungen tun gut daran, deutlich zu machen, was das evangelische Profil ihrer Arbeit ausmacht. Subjekt- und Lebensweltorientierung gehören meines Erachtens zu einem solchen Profil und stellen keinen Gegensatz zu anderen kirchlichen Aufgaben dar, denn der Mensch ist nicht teilbar: Seine Biografie, seine Erfahrungen, seine Lebenswelt hat er immer im Gepäck. Oder, wie es im Vorwort der Richtungsanzeige der EKD heißt

„Auch im Blick auf die Zugehörigkeit besteht die Notwendigkeit, biografische Anknüpfungspunkte zu finden und Beziehungen zu vertiefen. Der evangelischen Bildungsarbeit [...] kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Ihr entscheidender Bewährungshorizont ist nicht institutionell, sondern lebensgeschichtlich bestimmt“ (EKD, 2022, S. 5f).

Literatur

- Alphabetisierung (Lesefähigkeit) (2023). In: Wikipedia. [https://de.wikipedia.org/wiki/Alphabetisierung_\(Lesef%C3%A4higkeit\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Alphabetisierung_(Lesef%C3%A4higkeit)) [letzter Zugriff am 10.03.2023].
- Barz, H. & Tippelt, R. (1999). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 121–144). Opladen: Leske + Budrich.
- BMBF (2017). *Arbeitsprogramm. Anlage zum Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/arbeitsprogramm_nationale_dekade_alphabetisierung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [letzter Zugriff am 05.05.2022].
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagener, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsbildungsberatung für „Bildungsferne“*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Überlegungen.

- sche Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: Bertelsmann.
- Büchel, K. (2012). Alphabetisierung und Grundbildung. Aufbau regionaler Netzwerke in Rheinland-Pfalz. *forum erwachsenenbildung*, 45, 7–9.
- Bücker, N. & Seiverth, A. (2019). Evangelische Erwachsenenbildung. Empirische Befunde und Perspektiven. (Evangelische Bildungsberichterstattung, Band 3). Münster: Waxmann.
- DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung) (Hrsg.). (2011). Menschenrecht Bildung. Evangelische Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft. Bildungspolitische Stellungnahme der DEAE e.V. anlässlich ihres 50jährigen Bestehens. http://deae.de/Archiv/Werkstatt_Kritische_Bildungstheorie/Stellungnahme_2011.pdf [letzter Zugriff am 05.05.2022].
- Drucks, S., Bittlingmayer, U., Bauer, U. & Gerdes, J. (2019). Gesellschaftspolitische Determinanten am Beispiel des „funktionalen Analphabetismus“. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 77–118). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_4
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.). (1991). Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. Ein Beitrag der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung. (EKD-Texte 37). https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_37.pdf [letzter Zugriff am 05.05.2022].
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.). (1997). Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. Evangelische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.). (2005). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (3. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.). (2022). Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: rororo.
- Grosche, M., Wohne, A. & Rüsseler, J. (2016). Zentrale theoretische Ansätze und ihr Einfluss auf unser Denken und Handeln bei funktionalem Analphabetismus. In: C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 129–143). Münster: Waxmann.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2006). Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. Das Reden von Lebensweltorientierung ist ubiquitär. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75, 144–147. <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/issue/view/599> [letzter Zugriff am 05.05.2022]
- Hasselhorn, M. (2022). Lernstörungen. Ein unvermeidbares Schicksal? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36, 1–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000324>

- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Paderborn: Brill Schönningh. <https://doi.org/10.36198/9783838559568>
- Lange, E. (1973). Einführung. In: P. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* (S. 9–23). Reinbek: rororo.
- Rösener, A. (2022). Rezension zu: EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.), *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen*. *forum erwachsenenbildung*, 55, 45.
- Syren, S. & Zahlbach-Wenz, B. (2014). *Alphabetisierung & Grundbildung Rheinland-Pfalz. Zusammen mehr erreichen*. Mainz: pretty print-Druckerei.
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz: Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00352-4_3
- Wößmann, L. (2010): Die Bedeutung von Religion für die Bildung: Eine neue wirtschaftshistorische Forschungsagenda anhand preußischer Kreisdaten, Teil 1. ifo Schnelldienst 23/2020 https://www.ifo.de/DocDL/ifosd_2010_23_4.pdf [letzter Zugriff am 05.05.2022].

Grundbildung als Teilhabebefähigung

Ein Diskussionsanstoß aus evangelischer Perspektive

Jens Dechow

1. Einleitung

Grundbildung und Alphabetisierung wird als Teil des evangelischen Bildungsauftrags verstanden – das zeigt das Handeln evangelischer Bildungsakteure an. So hat sich die Evangelische Erwachsenenbildung im Rahmen des Projektes ‚Literalität im Alltag – vernetzt in Evangelischer Erwachsenenbildung‘ an der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) beteiligt. Daran anknüpfend hat das Comenius-Institut als Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft im Verbund mit der Universität Duisburg-Essen die Evangelische Fachstelle Grundbildung und Alphabetisierung (GrubA) aufgebaut, die Einrichtungen im Bereich der kirchlich-diakonischen Erwachsenen- und Familienbildung daraufhin untersucht und dahingehend berät und unterstützt, wie anknüpfend an vorhandene Programmstrukturen Methoden, Konzepte und Finanzierungsmodelle der Grundbildung implementiert werden können.

Wie jedes kirchliche Bildungshandeln sollte ein solches Engagement auch theoriegeleitet im Horizont kirchlichen Handelns insgesamt und seiner theologischen Begründung verortet werden. Im Folgenden wird dies versucht, indem Grundbildung teilhabeorientiert beschrieben, bezogen auf den Begriff der Lebenslagen differenziert und anknüpfend an den Capability Approach einer Operationalisierung zugänglich gemacht wird.

Auch wenn das hier entwickelte weite Grundbildungsverständnis mit schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung verknüpfbar ist, liegt der Fokus der Perspektive dieses Beitrags auf der freiwilligen erwachsenenbezogenen Bildung.

2. Teilhabe als theologische Zielperspektive von Grundbildung

Grundbildung in einer evangelischen Perspektive kann verortet werden im Teilhabegedanken, der auf spezifische Weise in der neutestamentlichen Tradition zur Geltung kommt.

Ausgangspunkt dabei ist die Reich-Gottes-Vorstellung, die als zentraler Inhalt der Verkündigung Jesu auftritt (Mk 1,14f.) und eine neue Wirklichkeit als zwar noch ausstehende, aber schon wirksame, Veränderungsdynamiken auslösende Kraft beschreibt (Lk 11,20). Das Reich Gottes verwirklicht sich als von Gott ausgehendes Versöhnungsgeschehen, das die zwischenmenschlichen Beziehungen in die versöhnte Gottesbeziehung mit hineinzieht. Diese (Re-)Konstitution gelingender Beziehungen ist immer auch ein mit Emotionen verbundener Vorgang, beschrieben mit Begrifflichkeiten wie Barmherzigkeit (Mk 6,34; Mt 18,27; Lk 6,36; 1. Petr. 3,8; vgl. dazu Naurath, 2007, S. 78–90) oder Liebe im Sinne der Agape (Mk 12,28–32; 1. Kor 4,21; 13,1–13; 2. Kor 6,6). Zugleich ist dieser Vorgang nicht beschränkt auf die zwischenmenschliche Beziehungsebene: Die wechselseitige Achtung und Anerkennung schließt die Beachtung der lebensnotwendigen Bedarfe ein, die jede einzelne Person hat – wie Nahrung (vgl. Mt 6,25), Kleidung (Mt 6,28), Gesundheit (vgl. die Heilungswunder und Exorzismen) und Freiheit (Lk 4, 18–21). Wie eng der Zusammenhang zwischen versöhnter Gemeinschaft und realen Lebensvollzügen angelegt ist, lässt u. a. die Gebetsbitte des Vaterunser erkennen: „Vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern“ (Mt 6,12). Es ist vermutlich nicht ohne Grund, dass die in dieser Bitte verwendeten griechischen Begriffe nicht nur moralische und sittliche, sondern auch ökonomische Verpflichtungen bezeichnen (Crüsemann, 1992, S. 92) und damit alttestamentliche Traditionen des Schuldenerlasses (Ex 21,1 ff.; Lev 25, 47 ff.; Deut 15,12 ff.) aufscheinen lassen. Versöhnung ist nicht nur beziehungsbezogen, sondern bringt in gleicher Weise die Chance auf einen auch güterbezogenen Neuanfang mit ins Spiel.

Die Beachtung basaler Lebensbedarfe und damit die Teilhabe an den materiellen und immateriellen Gütern der Gesellschaft orientiert sich dabei nicht an reziproken Gerechtigkeitsvorstellungen, etwa bezogen auf die Leistung oder Leistungsfähigkeit von Personen, sondern erwächst konsequent aus dem barmherzigen Blick auf den Anderen und aus dem Ziel freundschaftlicher, gelingender, wechselseitig verantwortlicher Beziehungen (Rauhut, 2017, S. 7–9). Exemplarisch steht dafür das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.), das eine umfassende Teilhabe sowohl an Arbeit als auch an den lebensnotwendigen Gütern beschreibt, ohne beides im Sinne einer Leistungsbemessung miteinander zu verknüpfen. Beides gehört in gleichberechtigter und unabhängiger Weise zu den Grundbedarfen eines Menschen und damit in die Blickperspektive einer in versöhnten Beziehungen verankerten Gerechtigkeit.

Diese Betonung des Beziehungsaspektes, verbunden mit der engen Verknüpfung von versöhnender Beziehung und basalen Lebensbedarfen des Menschen, lässt sich als ‚Konstitution von Teilhabe‘ beschreiben und knüpft an alttestamentliche Traditionen an. „Das göttliche Gesetz verleiht Israel eine Ordnung, in der versöhnte Gemeinschaftsbeziehungen entstehen und aufrecht erhalten werden können. Es will verhindern, dass Menschen aufgrund von ne-

gativen sozioökonomischen Lebensumständen aus der sozialen Gemeinschaft herausfallen“ (Rauhut, 2017, S. 6).

Prägend durchzieht dieser Zusammenhang die gesamte Darstellung von Auftreten, Reden und Handeln Jesu in der Evangelientradition. Die Heilung von Erkrankung adressiert sowohl die Gesundheit als auch die damit verbundene soziale Integration. So spielen in der Erzählung von der an Blutfluss leidenden Frau (Mk 5,25-34; Mt 9,20-22) unter anderem die Motive der Kultunfähigkeit während der Menstruation und der Übertragbarkeit des mit dem Blutfluss verbundenen Krankheitshintergrundes durch Berührung eine Rolle (Eberhart, 2013, S. 420). Die heilende Berührung zwischen der erkrankten Frau und Jesus symbolisiert auf diesem Hintergrund den mit Heilungswunsch und Heilung verbundenen Aspekt des Teilhabens an Gemeinschaft. Verwiesen werden kann auch auf die Darstellung der Heilung eines Blinden namens Bartimäus (Mk 10,46-52). Diese enthält das Motiv, dass der Erkrankte in seinem Heilungswunsch von der Jesus begleitenden Menge als Störung wahrgenommen wird und zum Schweigen gebracht werden soll, Jesus ihn aber von ebendieser Menge herbeirufen und damit zum Teil der Gemeinschaft werden lässt – ein Motiv, das im Abschluss der Erzählung dadurch verstärkt wird, dass sich der Geheilte dem Gefolge Jesu anschließt.

In ähnlicher Weise sind Exorzismen Befreiungserfahrung und Rückkehr in Selbstbestimmung und soziale Teilhabe, wie exemplarisch die Erzählung der Heilung eines besessenen Geraseners vermittelt (vgl. Mk 5,1-20), der exkludiert lebt, aufgrund der von ihm ausgehenden Aggression sogar fixiert werden muss (VV. 3f.), dann aber auf dem Hintergrund seiner Heilung explizit zur Rückkehr in seinen familiären Kontext aufgefordert wird (VV. 18f.). Versteht man auf dem Hintergrund eines antiken Verständnisses von einem engen „Zusammenhang zwischen dem individuellen Körper und dem sozialen Corpus“ den Erkrankten „als Symptomträger einer gesamten Gesellschaftsstruktur“ (Beckedorf, 2023, S. 69), dann kann seine Heilung zudem eingeordnet werden als „befreiendes Zeichen für eine ganze Gruppe“ (ebd.).

Relevant in diesem Zusammenhang sind zudem die Mahle Jesu, durch welche immer wieder randständige Personengruppen in die Gemeinschaft eingebunden werden (vgl. Mk 2,15-17; Lk 5,27 ff.; vgl. auch Lk 13f.). „Jesus sprengt damit die zeitgenössischen sozialen Grenzen, die vor allem durch Teilnahme und Nicht-Teilnahme am Gemeinschaftsmahl sichtbar werden. Er hält also Mahlzeiten, die entgegen der Funktion antiker Gemeinschaftsmähler, soziale Grenzen zu definieren, sozial höchst integrativ wirken“ (Heilmann & Wick, 2013, S. 6).

Veränderungsimpulse gegenüber übervorteilendem und sozial ungerechtem Verhalten – hier exemplarisch festgemacht an der Person des Zöllners Zachäus (Lk 19,1 ff.) – führen nicht nur zu einer Neuverteilung von materiellen Gütern in der Gesamtgemeinschaft (vgl. Lk 19,8), sondern zugleich zu Reintegration in die sozialen Bezüge (vgl. Lk 19,5-9).

Damit wird in der Evangelientradition eine verbindende, die menschliche Existenz grundlegend umfassende Dimension erkennbar, die in dem Begriff der Teilhabe-ermöglichenden Sozialstruktur gefasst werden kann.

Teilhabe ist dabei nicht in erster Linie geprägt von rechtlich normierten oder überindividuell beschriebenen Standards, sondern vielmehr von individuellen, subjektbezogenen Perspektiven: „Was willst du, was ich dir tun soll?“ (Mk 10,51) ist die Frage an den rufenden Bettler und Blinden. Die im Kontext von Heilungen auftretende Aussage „Dein Glaube hat dir geholfen“ (Mk 10,52; vgl. auch Mt 9,22; Lk 7,50 und 17,19) bindet lebensentscheidende Veränderungen nicht in erster Linie an das intervenierende Handeln von außen, sondern an den im Individuum verorteten Wunsch nach Veränderung und an das Vertrauen auf die Möglichkeit solcher Veränderung zurück.

Dieser Aspekt prägt auch eine spezifische Bildungsperspektive – nämlich das Lehren Jesu in Gleichnissen, in welchen Verstehen als offener Prozess konfiguriert wird, der nicht überwältigt, sondern eine entgegenkommende Erschließungsleistung der Hörenden einbezieht (Dechow, 2000, S. 152–197) und eine gleichwertige Aktivität von Lehrenden und Lernenden im Lern- und Verständigungsprozess voraussetzt (Schulte, 2008, S. 73–75; 96).

Eine evangelisch geprägte Beteiligung an Grundbildungsprozessen und der AlphaDekade kann mit dieser Traditionslinie verknüpft werden. Es geht um einen Bildungsansatz und eine Bildungsbeteiligung, die auf Teilhabe in einem umfassenden Sinn zielen und sich dabei an den individuellen Bedürfnissen und Bedarfen des und der Einzelnen orientieren.

Gefasst werden kann der Ansatz in der Formulierung der „gerechten Teilhabe“. Dieser wird in der EKD-Schrift „Gerechte Teilhabe – Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität“ definiert als „umfassende Beteiligung aller an Bildung und Ausbildung sowie an den wirtschaftlichen, sozialen und solidarischen Prozessen der Gesellschaft“ (Evangelische Kirche in Deutschland et al., 2006, S. 12).

Eine Grundbildung, die diese Form einer gerechten Teilhabe ermöglichen möchte, kann nicht eingegrenzt werden etwa auf grundlegende Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens. Sie ordnet sich ein in eine weite Definition, wie sie etwa im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA in Hamburg 1997 formuliert wurde, wo es heißt: „Basic education for all means that people, whatever their age, have an opportunity, individually and collectively, to realize their potential“ (UNESCO, 1997, S. 22). Im Fokus steht hier die Kreativität und Gestaltungsfähigkeit des Einzelnen, welche notwendig sei, um die Herausforderungen einer kontinuierlich sich wandelnden, von Komplexität und Risiken bestimmten Welt zu bewältigen (vgl. Tröster & Schrader, 2016, S. 45–46). Eine solche Bestimmung von Grundbildung rückt diese in die Nähe des Konzeptes des lebenslangen Lernens. Diesem geht es um die Persönlich-

keitsentfaltung und Weiterbildung des Individuums als lebenslangen, jeweils kontextuell immer wieder neu geprägten und unabschließbaren Prozess.

Damit kann eine teilhabeorientierte Formulierung von Grundbildung allerdings auch als eine Bildungsbestimmung insgesamt verstanden werden, was die Frage aufwirft, wie Grundbildung von Allgemeinbildung abgegrenzt werden kann bzw. worin das Spezifikum von Grundbildung liegt und wie der Begriff sowohl für die Operationalisierung als auch für die Formulierung und Ausgestaltung finanzieller Förderkriterien fassbar wird.

3. Grundbildung und Lebenslagen

Um den Teilhabebegriff in operationalisierbarer Weise auf Grundbildung anwenden zu können, gilt es diesen zu schärfen. Das kann gelingen über eine Rückbindung an das Lebenslagenkonzept und den Capability Approach.

Das Lebenslagenkonzept wurde im Wesentlichen ausgearbeitet durch Gerhard Weisser, der den Begriff der Lebenslage durch seine Mitarbeit an EKD-Denkschriften auch in den protestantischen Denkraum vermittelt hat (vgl. Leßmann, 2006, S. 14). Als Lebenslage bezeichnet Weisser den „Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Erfüllung der Grundanliegen bieten, die ihn bei der Gestaltung seines Lebens leiten oder bei möglichst freier und tiefer Selbstbesinnung und zu konsequentem Verhalten hinreichender Willensstärke leiten würden“ (Weisser, 1972, S. 275).

Auch wenn hier die Teilhabebegrifflichkeit nicht unmittelbar angesprochen ist, klingt sie in den ‚die Lebensgestaltung leitenden Grundanliegen‘ an, da es hier um den Zugriff auf und damit die Teilhabe an materiellen oder immateriellen gesellschaftlich verfügbaren Gütern geht.

Drei Dimensionen werden hier miteinander verknüpft:

1. äußere Umstände, auf die der oder die Einzelne keinen unmittelbaren Einfluss hat, die als gesellschaftliche Rahmenbedingungen jedoch unmittelbar einwirken und einen ‚Spielraum‘ der Lebensgestaltung markieren;
2. Grundanliegen, die für einen Menschen prägend sind;
3. der reflektive Zugriff auf diese Grundanliegen und die Disposition, sie in der Lebensgestaltung auch zu verfolgen.

Entscheidend an dieser Bestimmung ist, dass hier die gesamtgesellschaftliche, sozialpolitisch gestaltbare Dimension des ‚Spielraums‘ mit einem stark auf das Individuum bezogenen Aspekt verbunden wird, nämlich den jeweils nur individuell bestimmbar ‚Grundanliegen‘, auf die der oder die Einzelne jeweils in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen unmittelbaren Zugriff sowie ein Verhaltensrepertoire zu deren Verfolgung hat oder nicht hat.

Diese Bestimmung ist nicht nur kompatibel mit der oben beschriebenen individuellen Orientierung von Teilhabe in der Evangelientradition, sondern eröffnet zudem einen Zugang zu einer bildenden Dimension: Einer Grundbildung, die diesem Ansatz folgt und daran anknüpfend auf Teilhabe zielt, muss es um eine Erweiterung der Fähigkeiten zur Nutzung des gegebenen Spielraums durch die Aneignung und Entwicklung spezifischer Teilhabekompetenzen gehen – derjenigen Kompetenzen nämlich, die einem Menschen die Erfüllung derjenigen Grundanliegen ermöglichen, die ihn bei der Gestaltung seines Lebens leiten bzw. leiten würden bei einer freien Selbstbesinnung und einer für ein konsequentes Verhalten hinreichenden Willensstärke. Das wiederum führt dazu, dass Grundbildung im ersten Schritt ansetzen muss bei der Selbstbesinnung auf die individuellen Grundanliegen und der Entwicklung der Willensstärke, sich entsprechend der eigenen Grundanliegen zu verhalten, d. h., den vorhandenen Spielraum zur Verwirklichung der Grundanliegen zu nutzen und die dafür notwendigen Kompetenzen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten und Grenzen zu erweitern.

Damit ist die Grundausrichtung einer teilhabeorientierten Grundbildung beschrieben. Sie ist deutlich am Individuum orientiert. Offen ist damit, ob und wie die in Grundbildung zu adressierenden Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche so gefasst werden können, dass Grundbildung auch überindividuell beschreibbar wird und Grundbildungsprozesse operationalisiert werden können.

4. Grundbildung und Capability Approach

In der bisher ausgearbeiteten Spur könnte Grundbildung in ihrer Konkretisierung nur je individuell von den Grundbedürfnissen jedes Einzelnen gestaltet werden. Es müsste ein jeweils individueller Bildungsprozess konstruiert werden. Auch wenn das Individuum in teilhabeorientierter Grundbildung unabwiesbar eine zentrale Bedeutung erhält, braucht es dennoch abgrenzbare Bereiche, bezüglich derer Ansprachewege, operationalisierbare Bildungsziele und damit verbundene didaktische Konzepte entwickelt werden können.

Diese müssen sich an Grundvoraussetzungen orientieren, die überindividuell jedes menschliche Leben prägen. Das fordert dazu auf, allgemein erwartbare Bereiche in Bezug auf die ‚Grundanliegen, die Menschen bei der Gestaltung ihres Lebens leiten‘, zu beschreiben, bezüglich derer Teilhabe gesellschaftlich normativ eröffnet werden müsste.

Entsprechende Ansatzpunkte, über die Beschreibung von Teilhabebereichen ein erweitertes Verständnis von Grundbildung zu entwickeln, liegen z. B. in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO vor, welches das Konzept der Inklusion im Bereich der Behindertenhilfe anwendet und diesbezüglich neun zentrale Teilhabebereiche

beschreibt (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, 2006). In der Studie ‚Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung‘ werden aus Interviews und aufbauend auf ICF elf Teilhabebereiche ausgewiesen. Hier werden allerdings speziell jene Teilhabesituationen in den Blick genommen, „die sich durch literal geprägte Kommunikationsstrukturen auszeichnen“ (Meese & Schwarz, 2010, S. 219) und damit die Teilhabebereiche letztlich über Alphabetisierungsherausforderungen als grundbildungsrelevant gekennzeichnet.

Möchte man ein teilhabeorientiertes Grundbildungsverständnis grundlegender erfassen, ist zu fragen, wie sich allgemein in Bezug auf menschliches Leben Bereiche beschreiben lassen, bezüglich derer von einem potenziellen Teilhabebedürfnis jedes und jeder Einzelnen ausgegangen werden muss.

Hier kann die Verknüpfung des Grundbildungsdiskurses mit dem Ansatz des Capability Approach besonders in der Fassung von Martha Nussbaum ein weiterführendes Instrumentarium an die Hand geben.

In Nussbaums Denken spielt – in gewisser Parallelität zu der oben skizzierten biblischen Tradition – die Verschränkung von gerechter Teilhabe und sozialen Beziehungen eine wichtige Rolle. In ihrem Buch „Political Emotions: Why Love Matters for Justice“ (2013) betont sie, wie Rauhut (2017) herausarbeitet, dass „soziale Institutionen nur dann dauerhaft, stabil und gerecht operieren, wenn diese die Bedeutung zwischenmenschlicher Empathie verstehen und selbst darauf bedacht sind, empathiefördernde Strukturen und Praxen zu fördern“ (Rauhut, 2017, S. 11). Dabei spielt bei Nussbaum unter anderem der Begriff der Liebe als „die entscheidende Grunderfahrung, die zum empathischen Nachvollziehen der Situation anderer befähigt und damit die für Gerechtigkeitsurteile unabdingbare Fähigkeit des Rollentauschs ermöglicht“ (Rauhut, 2017, S. 12), eine zentrale Rolle. Nussbaums Überzeugung, dass es diese Verknüpfung von freundschaftlich-empathischer Grundeinstellungen und institutionalisierter gesellschaftlicher Gerechtigkeitsvorstellungen und -vollzüge brauche, weist Nähe auf zu dem oben skizzierten biblisch verorteten „ganzheitlichen, christlich-sozialethischen Verständnis von sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.) und seiner Verankerung gerechter Teilhabe in versöhnten sozialen Beziehungen. Nussbaums Ansatz zeigt sich darin als anschlussfähig an ein christlich-theologisch geprägtes Teilhabeverständnis.

Der Capability Approach ist als Theorie sozialer Gerechtigkeit konzeptioniert, lässt sich aber auch auf den Grundbildungsdiskurs anwenden und hilft dabei, „*positiv* zu bestimmen, was Menschen an realen Freiheiten und materiellen und kulturellen Handlungsressourcen brauchen, um einen *autonomen Lebensentwurf* begründet entwickeln zu können und dazu *befähigt zu werden* diesen *Lebensentwurf praktisch umsetzen zu können*“ (Altgeld & Bittlingmayer, 2017 [Heraushebungen im Original]).

Nussbaum geht dabei aus von Grundstrukturen des Menschseins, die jenseits spezifischer kultureller Ausprägungen menschliches Leben definieren. Als grundlegend zum Wesen des Menschen gehörend markiert sie (Nussbaum, 1999, S. 49–56; 190–196)

- die Sterblichkeit und die „Abneigung gegen den Tod“ (Nussbaum, 1999, S. 1290f.);
- das Leben in einem menschlichen Körper mit entsprechenden „Möglichkeiten und Verletzbarkeiten“ (ebd., S. 191); damit verbunden das Bedürfnis nach Essen und Trinken, nach Schutz und nach Bewegung sowie sexuelles Verlangen;
- die Empfindungsfähigkeit für Schmerz und Freude – und die „Abneigung gegen Schmerz“ (ebd.);
- die Fähigkeit, mit Sinnen wahrzunehmen, sich etwas vorzustellen sowie zu denken und zu unterscheiden;
- die frühkindliche Erfahrung von Angewiesenheit auf die Zuwendung anderer;
- das Beurteilen, Wählen und Organisieren der konkreten Gestaltung des eigenen Lebens;
- die Verbundenheit mit und die Anteilnahme für andere Menschen;
- das Erkennen, Teil eines komplexen verbundenen Ökosystems von Lebewesen und Pflanzen zu sein, das „sowohl trägt als auch begrenzt“ (ebd., S. 194), und das Gespür, diesem Respekt und Bewahrung zu schulden;
- Lachen, Spiel und das Streben nach Erholung;
- das Sein als abgegrenztes und abgrenzbares Individuum;
- eine im Sinne der Unterscheidung von ‚mein‘ und ‚nicht-mein‘ abgrenzbare, durch Biografie, Beziehungen, Vorlieben, genutzte Orte und Gegenstände konfigurierte Individualität.

Diese Liste markiert eine „Basis- oder Minimalkonzeption“ menschlichen Lebens (Nussbaum, 1999, S. 196), sowohl im Sinne von Fähigkeiten als auch in Bezug auf Grenzen. Ist somit eine Schwelle gezeichnet, unterhalb derer ein Leben nicht oder nicht mehr mit den Grunddimensionen des Menschlichen in Übereinstimmung ist, sind damit auch überindividuelle Teilhabebereiche formuliert, deren Nichtberücksichtigung einer Missachtung der Grundkonfiguration menschlichen Lebens gleichkäme.

Notwendig sowohl für politisches Handeln – das Martha Nussbaum interessiert (ebd., S. 197) – als auch für Bildungshandeln – dem dieser Beitrag folgt – ist dabei die Benennung einer weiteren Schwelle: derjenigen innerhalb dieser Teilhabebereiche nämlich. Es kann vermutet werden, dass ihr Überschreiten denjenigen Grundanliegen entspricht, die gemäß der oben eingebrachten Formulierung des Lebenslagenkonzeptes einen Menschen bei der Gestaltung seines Lebens leiten bzw. leiten würden bei einer freien Selbstbesinnung und einer für ein konsequentes Verhalten hinreichenden Willensstärke. Nussbaum

qualifiziert diese Schwelle als diejenige, „unterhalb derer die für den Menschen charakteristischen Tätigkeiten so reduziert ausgeübt werden, dass wir das entsprechende Leben zwar als ein menschliches, nicht aber als ein gutes menschliches Leben bezeichnen würden“ (Nussbaum, 1999, S. 197).

Orientiert an den oben formulierten Wesensbeschreibung des Menschseins lässt sich diesbezüglich ein zehn Aspekte umfassendes Set von Capabilities benennen (vgl. Nussbaum, 1999, S. 57–58; 200–202 und Nussbaum, 2011, S. 33–34). Es umfasst die Fähigkeiten,

1. „ein menschliches Leben von normaler Länge zu leben“ (Nussbaum, 1999, S. 200), d. h., weder vorzeitig zu sterben noch ein Leben zu leben, das so reduziert ist, dass es nicht mehr als lebenswert empfunden wird;
2. bei guter Gesundheit zu sein, sich ausreichend zu ernähren, geschützt zu wohnen, Möglichkeiten sexueller Befriedigung zu haben, freie Reproduktionsentscheidungen treffen zu können und mobil zu sein;
3. „unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben“ (ebd., S. 200);
4. geleitet durch eine angemessene Erziehung die eigenen Sinne zu gebrauchen, zu denken, zu urteilen und die eigene Phantasie einzusetzen;
5. Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb des Selbst einzugehen, und damit verbunden „zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden“ (ebd., S. 58);
6. eine Vorstellung des Guten zu entwickeln und das eigene Leben reflektiert zu planen und zu gestalten;
7. Beziehungen einzugehen und soziale Kontakte zu pflegen; damit verbunden die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und Gerechtigkeit zu üben;
8. in Verbundenheit mit der ganzen Natur zu leben und sie bewahrend zu nutzen;
9. zu lachen, zu spielen und sich zu erholen;
10. ein eigenes Leben zu leben und nicht das eines anderen oder eines, das in persönlichkeitsbestimmenden Bereichen wie der Beziehungsgestaltung, der sexuellen Präferenz oder der Berufswahl durch eingrenzende Außenvorgaben bestimmt ist;
11. ein Leben in eigener Umgebung und in einem eigenbestimmten Kontext zu führen, etwa in Bezug auf geschütztes Eigentum, privaten Lebensraum oder Versammlungsfreiheit.

Für den Grundbildungsdiskurs zentral und weiterführend ist, dass in den beschriebenen Capabilities eine doppelte Begrifflichkeit und damit auch eine zweifache Orientierung vorliegt: Es geht in ihnen um ‚Möglichkeiten‘ bzw. um Möglichkeitsräume, die durch politische und gesellschaftliche Rahmenbedin-

gungen für das Individuum eröffnet sein müssen. Es geht in ihnen zugleich um ‚Fähigkeiten‘ und damit um die Kompetenzen und Handlungsspielräume, die dem und der Einzelnen zur Verfügung stehen müssen, um die Möglichkeitsräume individuell zu nutzen. ‚Bei guter Gesundheit zu sein‘ etwa setzt ein gesellschaftlich zu konfigurierendes Gesundheitssystem voraus, das unabhängig von sozialem Status Zugang ermöglicht. Zugleich setzt es individuelle Kompetenzen voraus, auf dieses System im Rahmen der persönlichen Notwendigkeiten Zugriff zu nehmen. Versammlungsfreiheit formuliert einen politischen Auftrag; sie ist durch den Staat zu gewährleisten. Dieser Möglichkeitsraum wirkt jedoch nur dann, wenn die Einzelnen Fähigkeiten haben wie den Mut, den öffentlichen Raum für eine Positionierung zu nutzen oder die eigenen Versammlungsrechte zu kennen.

Der Fähigkeitsaspekt schlägt die Brücke zur bildenden Dimension, die Nussbaum im Rahmen der Entwicklung ihres Capability-Sets selbst zunehmend betont, wie sich etwa in Bezug auf die explizite Nennung von Erziehung im vierten Punkt zeigt. Damit ist ein Anschluss an den Grundbildungsdiskurs gegeben. Denn ausgehend von der Liste der Capabilities kann nun nach – überindividuell gültigen – Grenzlinien gefragt werden, die markieren, ab wann und in welchen Bereichen ein Bildungshandeln im Sinne von Grundbildung angezeigt ist. Grundbildungshandeln ist es insofern, als es einem Menschen ermöglicht, den Möglichkeitsspielraum so auszuschöpfen, dass er in seiner Lebensgestaltung über die Schwelle eines guten Lebens gelangen kann. Teilhabeorientiertes Grundbildungshandeln kann damit definiert werden als ein Bildungshandeln, das einen solchen Schwellenübertritt durch Kompetenzaufbau unterstützt.

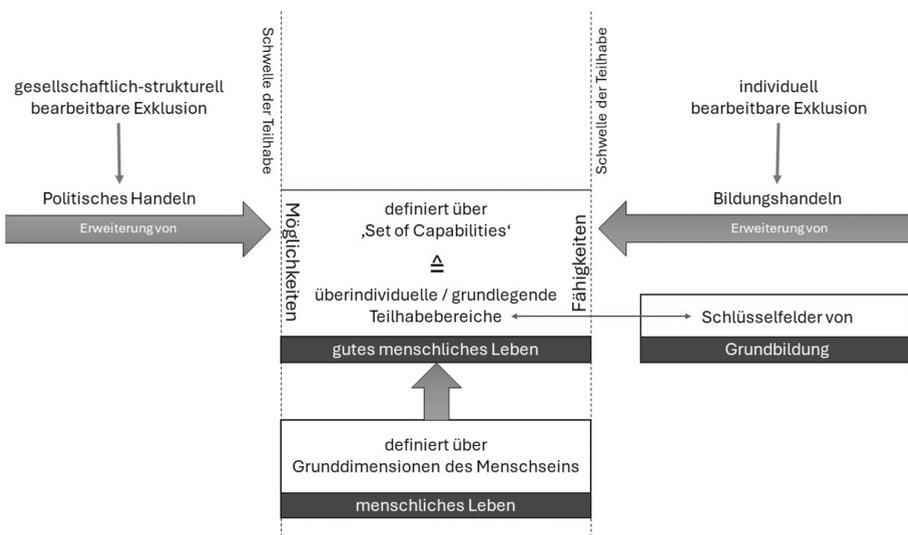


Abb. 1: Schlüsselfelder der Grundbildung im Gesamtzusammenhang des Capability Approach (eigene Darstellung).

Auch wenn ein solches Grundbildungshandeln immer bei dem Individuum und seinen Bedarfen eines Schwellenübertritts ansetzen muss, führt das Capability-Set bezüglich einer konkreten Fassung eines teilhabeorientierten Grundbildungsverständnisses insofern weiter, als dass sich anknüpfend daran Felder der Befähigung markieren lassen, in denen durch intendierte Bildungsprozesse Kompetenzen dafür erworben werden können, Teilhabe zu generieren und zu gewährleisten. Diese lassen sich als Schlüsselfelder von Grundbildung verstehen; sie führen über die in der Leo-Studie 2018 untersuchten gesundheits-, politik- und finanzbezogenen sowie digitalen Grundbildungsdomänen deutlich hinaus.

Als Fähigkeiten gefasst, die durch Bildungsprozesse gefördert und ausgeprägt werden können, sind darin folgende angelegt:¹ Die Befähigung,

- das Bild eines eigenen, selbstbestimmten und lebenswerten Lebens zu entwickeln und mit konkreter Lebensplanung zu verbinden (vgl. 1, 6 und 10; Stichwort ‚Selbstkonzept‘);
- Sinne, Phantasie und Verstand zu gebrauchen (4; Stichwort: ‚Kognitionen‘);
- Beziehungen einzugehen sowie Gefühle zu empfinden und einzuordnen (5 und 7; Stichwort ‚Emotion‘);
- grundlegende Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, mediale Techniken) anzuwenden (4; Stichwort ‚Kulturtechniken‘);
- sich selbstbestimmt im öffentlichen Raum zu bewegen (2; Stichwort ‚Mobilität‘);
- für die eigene Gesundheit zu sorgen und sich angemessen zu ernähren (2 und 3; Stichwort ‚Gesundheit‘);
- beruflichen (darunter auch familienbezogenen), ehrenamtlichen und spielerischen Tätigkeiten nachzugehen (3, 9 und 10; Stichwort: ‚Selbsttätigkeit‘);
- politische Vorgänge zu verstehen und mitzugestalten (4, 6, 7 und 11; Stichwort ‚Politik‘);
- kulturelle Ausdrucksformen (wie Religion, Literatur, Musik, Theater, Tanz) wahrzunehmen und zu gestalten (3, 9 und 10; Stichwort ‚Kultur‘);
- in gestaltbaren Lebensbereichen (Wohnen, Kleidung, Aussehen, Sexualität) individuelle Ausdrucks- und Gestaltungsformen zu finden (2, 10 und 11; Stichwort ‚Selbstgestaltung‘);
- sich als Teil der Umwelt zu verstehen und sein Leben nachhaltig zu gestalten (7 und 8; Stichwort ‚Umwelt‘).

1 Die folgenden Nummerierungen beziehen sich auf Nussbaums Capability Set und zeigen an, welche der dort formulierten zehn Punkte in der hier vorgelegten Liste der Befähigungs-Dimensionen berücksichtigt sind. Die Stichworte dienen der vereinfachten Bezeichnung der jeweiligen Befähigungsdimension und sind nicht aufgeladen mit Konzeptionen, die sich mit den jeweiligen Begriffen, etwa in der Psychologie oder Soziologie verbinden.

Mit diesen Befähigungsfeldern ist der Raum konturiert, auf den sich Grundbildung im Sinne der Teilhabebefähigung bezieht. Ohne damit zu hierarchisieren, lässt sich zugleich eine innere Ordnung dieser Schlüsselfelder der Grundbildung erkennen:



Abb. 2: Schlüsselfelder der Grundbildung (eigene Darstellung).

Das Schlüsselfeld ‚Selbstkonzept‘ nimmt eine besondere Stellung ein, da es hier um ein Verstehen der eigenen Grundanliegen und der Entscheidung zu einem Kompetenzaufbau mit dem Ziel der Verwirklichung derselben geht – und damit um einen Vorgang innerhalb des Grundbildungsprozesses, der konstitutiv zu allen weiteren Schlüsselfeldern der Grundbildung gehört. Mit anderen Worten: Das Wahrnehmen eines Grundbildungsangebotes setzt voraus, dass ein bislang nicht erfüllter Teilhabewunsch zumindest sich selbst gegenüber erkannt und die Chance eines Kompetenzaufbaus gesehen wird, der eine Erweiterung der individuellen Nutzung des gesellschaftlich-strukturell gegebenen Spielraums verspricht. Zugleich aber ist das Schlüsselfeld ‚Selbstkonzept‘ auch ein Aspekt von Grundbildung selbst und kann durch spezifische Bildungsangebote adressiert werden. Umgekehrt kann ein Grundbildungsangebot in einem der anderen Felder – etwa im Bereich der kulturellen Ausdrucksformen wie Religion, Literatur, Musik, Theater, Tanz – dazu führen, ein Fragen nach eigenen Grundanliegen anzustoßen, das Interesse an eigenem Kompetenzaufbau zu wecken und damit Teilhabemöglichkeiten zu erweitern.

In ähnlicher Weise zugleich vernetzt und eigenständig zu sehen sind die Schlüsselfelder der Kognitionen – also der Ausbau der Fähigkeiten, sich der eigenen Sinne, der Phantasie und des eigenen Verstandes zu bedienen –, der Kulturtechniken – also der Fähigkeiten zu lesen, zu schreiben, zu rechnen und digitale Techniken zu nutzen – und der Emotion. Es ist davon auszugehen, dass Kompetenzaufbau in einem der im Außenring liegenden Felder in der Regel mit einer Förderung der darunter liegenden Felder verbunden ist. Allerdings ist damit nicht gesetzt, dass die inneren Felder als ‚Grundkompetenzen‘ und ‚eigentliche‘ Grundbildungsfelder die Voraussetzung für Teilhabeerweiterung in den anderen Feldern dienen. Alle Felder sind als vielfältig miteinander verschränkt zu verstehen. Sie markieren als Einzelfelder Bereiche, in Bezug auf die Grundbildungsangebote zu entwickeln sind, und können zugleich als ‚Eingangstor‘ fungieren, über die weitere Schlüsselfelder der Grundbildung zugänglich werden. Jedes einzelne Feld kann also in der doppelten Ausprägung eines eher funktionalen oder eher eigenzwecklichen Kompetenzaufbaus gesehen und eingesetzt werden. So kann die Kompetenz, sich frei zu bewegen, als unmittelbarer Zweck der Teilhabe an Mobilität in Erscheinung treten – aber auch als die notwendige Voraussetzung dafür, andere Teilhabebedarfe – etwa Partizipation an Spiel (Teilnahme an einer Sportveranstaltung) oder Kultur (Besuch eines Museums) – zu verwirklichen.

Gleiches gilt auch in Bezug auf die Kulturtechniken. Literale Kompetenzen anzustreben kann entweder selbst als Verwirklichung eines Teilhabebedürfnisses – eben an Schriftsprachlichkeit oder mathematischen Fähigkeiten – auftreten oder als Mittel, um andere Teilhabebedarfe, etwa kulturelle oder berufliche, verwirklichen zu können. Die äußeren Schlüsselfelder der Grundbildung sollten in diesem Zusammenspiel jedoch nicht funktionalisierend missverstanden und damit verzweckt eingesetzt werden. Sie sind nicht Anwendungsfelder oder lebensweltliche Anknüpfungspunkte, um das eigentliche Bildungsziel, nämlich die gesellschaftlich geforderte Literalität, zu verwirklichen. Sie sind als konstitutive und eigenständige Dimensionen einer Grundbildung zu verstehen. In gleicher Weise ist die Ausbildung von Literalität sowohl eigenständiger Zweck als auch Teil eines Kompetenzaufbaus, der in jeweils individueller Weise auf Teilhabe in weiteren Bereichen zielt. Grundbildung unter den zentralen Fokus einer literalen Kompetenzentwicklung zu setzen, stellt angesichts des hier ausgearbeiteten Grundbildungsverständnisses eine Verkürzung dar.

5. Fazit

Auf Grundlage der vorgelegten Analyse lässt sich aus der aus evangelischer Perspektive notwendigen Teilhabeorientierung von Grundbildung folgende Grundbildungsdefinition formulieren:

Grundbildung geht vom Individuum und seinen Bedarfen aus. Im Mittelpunkt steht das individuelle Bedürfnis nach einem guten Leben. Grundbildung setzt daran an, die Idee eines guten Lebens in ‚möglichst freier und tiefer Selbstbesinnung‘ zu entwickeln, die ‚hinreichende Willensstärke‘ zu deren Umsetzung zu fördern sowie die Kompetenzen zur Nutzung des vorhandenen Spielraums der Verwirklichung der Idee des guten Lebens an die Hand zu geben.

Kurz gefasst ist Grundbildung damit ein Prozess, in welchem dem Individuum Kompetenzen zuwachsen, die es ihm ermöglichen, in Bezug auf grundlegende Teilhabebereiche eine eigene Idee des guten Lebens zu entwickeln und diese zu verwirklichen.

Die subjektorientierte Ausrichtung lässt dabei deutlich werden, dass eine Definition von Grundbildung immer abhängig ist vom Individuum und seinen Kontextbedingungen. Sie impliziert auch, dass sich Grundbildung in einem dauerhaft un abgeschlossenen Prozess bewegt, da die Idee des guten Lebens kontinuierlichem Wandel unterliegt. Es gibt keinen Moment auch des Erwachsenenlebens, der Bildung als vollendeten Status markiert. Das Alter stellt vor neue Herausforderungen, unter anderem dadurch, dass ein Abbau von Kompetenzen zu verzeichnen ist, der einen Aufbau anderer und neuer Kompetenzen in den Fokus rückt.

Eine Abgrenzung dieses weiten Ansatzes von Grundbildung zu lebenslangem Lernen oder Allgemeinbildung lässt sich gewinnen anhand der konkreten Beschreibung grundlegender Teilhabebereiche, bezüglich derer Menschen aufgrund ihres Menschseins darauf angelegt sind, Ideen eines guten Lebens zu entwickeln. Diese lassen sich anhand des Capability Approach, der von kulturübergreifenden Merkmalen des Menschseins ausgeht, erfassen und davon ausgehend mit Befähigungsfeldern verknüpfen, die als Schlüsselfelder der Grundbildung zu verstehen sind.

Auf dieser Grundlage lässt sich ein Grundbildungsverständnis in evangelischer Perspektive wie folgt zusammenfassen:

Ein Grundbildungsangebot ist teilhabeorientiert und liegt dann vor, wenn ein intentionaler Bildungsprozess darauf abzielt, eine Kompetenz im Sinne des Könnens und des Wollens dafür zu entwickeln, in einem der grundlegenden Teilhabebereiche die Idee eines guten Lebens zu entwickeln, die dem Individuum bewusste Idee eines guten Lebens entweder gewollt zu verwerfen oder diese zu verwirklichen. In Bezug auf eine Verwirklichung der Idee eines guten Lebens bezieht sich Grundbildung auf diejenigen Kompetenzen, die in den Schlüsselfeldern der Grundbildung – Selbstkonzept, Kognitionen, Emotion, Kulturtechniken, Selbsttätigkeit, Mobilität, Gesundheit, Politik, Kultur, Selbstgestaltung und bzw. oder Umwelt – Grundvoraussetzungen dafür schaffen, im Rahmen des gesellschaftlich gegebenen Spielraums und der durch Bildung nicht verschiebbaren individuellen Grenzen die Schwelle von einer Nicht-Teilhabe zu einer Teilhabe in einer der grundlegenden Teilhabedimensionen zu überschreiten.

Dieser Ansatz lässt sich, auch wenn er vom Individuum ausgeht und damit konsequent individuell konfiguriert ist, in Anknüpfung an den Capability Approach durch den Bezug auf die Grundbeschreibung eines guten Lebens und die damit verbundenen, hier in die Diskussion gebrachten Schlüsselfelder der Grundbildung überindividuell in ein Bildungskonzept und Curriculum überführen: Die grundlegenden Teilhabebereiche, die in der Verwirklichung eines guten Lebens zu berücksichtigen sind, und die damit verbundenen Schlüsselfelder der Grundbildung formatieren den Handlungsraum, in welchem Zielgruppenanalysen vorgenommen sowie Ansprachewege und Angebotsstrukturen geschaffen und vorgehalten werden müssen. Die konkrete Ausarbeitung eines Grundbildungscurriculums als Folgeschritt der hier vorgeschlagenen Definition steht aus. An ihr muss sich die Praktikabilität des vorgelegten Grundbildungsverständnisses bewähren. Deutlich geworden sollte sein, dass die Berücksichtigung einer so konfigurierten Grundbildung nicht als ein isolierter eigenständiger Bereich neben anderen Aspekten von einrichtungsbezogener Erwachsenenbildung zu stehen kommt, sondern auf alle Teilbereiche der Angebotsstruktur Einfluss hat und damit die Einrichtungskultur auf grundlegender Ebene mit prägen und verändern wird.

Literatur

- Altgeld, T. & Bittlingmayer, U. H. (2017). Verwirklichungschancen/Capabilities. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-I126-1.0>.
- Beckedorf, H. (2023). Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Heilungsgeschichten im Neuen Testament im Kontext aktueller Dis-/ability Diskurse. In: L. Bruhn & J. Homann (Hrsg.), Religionen inklusiv: Zur Dekonstruktion (nicht-)behinderter Körper (1. Auflage, S. 59–80). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation. (2006). ICF-Praxisleitfaden: Trägerübergreifender Leitfaden für die praktische Anwendung der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit) beim Zugang zur Rehabilitation (2. überarbeitete Auflage). Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR).
- Crüsemann, F. (1992). „... wie wir vergeben unseren Schuldigern“. Schulden und Schuld in der biblischen Tradition. In: M. Crüsemann & W. Schottroff (Hrsg.), Schuld und Schulden. Biblische Traditionen in gegenwärtigen Konflikten (S. 90–103). München: Kaiser.
- Dechow, J. (2000). Gottessohn und Herrschaft Gottes: Der Theozentrismus des Markusevangeliums. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Eberhart, C. (2013). Auch Frauen sind Wunder wert (Die Heilung der blutflüssigen Frau und die Auferweckung der Tochter eines Synagogenvorstehers), Mt 9,18-26 (EpAp 5,4-7; EvNik 7). In: R. Zimmermann (Hrsg.), Kompendium der frühchrist-

- lichen Wundererzählungen: Bd. 1: Die Wunder Jesu. (S. 416–425). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. <https://doi.org/10.14315/9783641310813-039>.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2006). Gerechte Teilhabe: Befähigung zu Eigenverantwortung und Solidarität; mit einer Kundgebung der Synode der EKD; eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Armut in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Heilmann, J. & Wick, P. (2013). Art. Mahl/Mahlzeit (NT). In: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (WiBiLex). <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/51975/>.
- Leßmann, O. (2006). Lebenslagen und Verwirklichungschancen (capability) – Verschiedene Wurzeln, ähnliche Konzepte. Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung, 75(1), 30–42. <https://doi.org/10.3790/vjh.75.1.30>.
- Meese, A. & Schwarz, S. (2010). Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung – Ein Systematisierungsversuch. Hessische Blätter für Volksbildung, 60, 217–225. <https://doi.org/10.3278/HBV1003W217>.
- Naurath, E. (2010). Mit Gefühl gegen Gewalt: Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Nussbaum, M. C. (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Hrsg. von Herlinde Pauer-Studer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. C. (2011). Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200>
- Rauhut, A. (2017). Von der christlichen Kritik an beziehungsvergessenen Gerechtigkeitstheorien. *ethik und gesellschaft*, 2017/2.
- Schulte, S. (2008). Gleichnisse erleben: Entwurf einer wirkungsästhetischen Hermeneutik und Didaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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: Waxmann.
- UNESCO. (1997). Final Report. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, Germany, 14–18 July 1997. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364/PDF/110364eng.pdf.multi>.
- Weisser, G. (1972). Sozialpolitik. In: G. Weisser (Hrsg.), *Beiträge zur Gesellschaftspolitik* (1978). Göttingen: Schwartz.

Teil 2

Grundlagen. Konzepte von Grundbildung

Relevante Ideen und Konzepte von Grundbildung
in der Erwachsenenbildung

Lebensweltorientierung und Grundbildung

Helmut Bremer

Institutionen der Erwachsenenbildung stehen allen offen, aber tatsächlich besucht nur ein Teil der Adressat*innen die Angebote. Noch dazu ist es ein bestimmter sozialer Ausschnitt, tendenziell diejenigen, die sozial bessergestellt sind und ohnehin schon über höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Es gilt scheinbar das „Matthäus-Prinzip“: „Wer hat, dem wird gegeben“ (Bolder, 2006).

Was für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen gilt, drückt sich für die Alphabetisierung in spezifischer Weise aus. Etwa 6,2 Millionen Erwachsene (12,1%) gelten der Leo-Studie zufolge als gering literalisiert, verfügen also nur über eingeschränkte Schriftsprachkenntnisse (Grotluschen & Buddeberg, 2020). Doch nur sehr wenige (nach dem AlphaPanel vermutlich nicht mehr als 1% jährlich; Rosenblatt & Bilger, 2011) von ihnen nehmen an Alphabetisierungskursen teil. Offensichtlich führt also ein „objektives“ Defizit an Schriftsprachkenntnissen keineswegs automatisch dazu, dass „subjektiv“ die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs sinnvoll erscheint. Anders ausgedrückt finden die allermeisten der gering Literalisierten offenbar Wege, um ihren Alltag mit geringen Schriftsprachkenntnissen ohne Teilnahme an einem institutionellen Setting wie dem Alphabetisierungskurs zu bewältigen.

Dies hat in Forschung, Bildungspraxis und zunehmend auch in der Bildungspolitik dazu geführt, sich tiefergehend mit den lebensweltlichen Alltagszusammenhängen der Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen zu befassen. Das ist zunächst naheliegend, denn schon immer hat sich die Erwachsenenbildung (nicht zuletzt aufgrund des Freiwilligkeitsprinzips bei der Teilnahme) dafür interessiert, wie die sozialen und kulturellen Lernvoraussetzungen der Adressat*innen zu berücksichtigen sind. Dabei hat sie auch früher schon das Konzept der Lebenswelt aufgegriffen (etwa Schmitz, 1984; Müller, 1993; überblickend auch Barz & Tippelt, 2018).

Wenn diese Debatte so geführt wird, wird implizit schon vorausgesetzt, dass Lebenswelt und (institutionalisierte) Erwachsenenbildung zwei verschiedene Dinge sind, zwischen denen eine Grenze verläuft. Erwachsenenbildung ist demnach nicht „Lebenswelt“, sondern etwas anderes. Zumindest ist Orientierung oder Bezug zur Lebenswelt nicht automatisch schon da, oder er ist abhandengekommen. Es bedarf jedenfalls eines tieferen Nachdenkens über neue oder neuartige Formen der Ansprache und der pädagogischen Gestaltung von Lern- und Bildungsangeboten, die stärker oder überhaupt die „Lebenswelt“ der Adressat*innen mit aufnehmen, um gegenwärtige Probleme der Teilnahme zu

lösen. Dabei ist immer auch zu fragen, wer ein Interesse daran hat, an bestimmten Angeboten der Erwachsenenbildung (wie der Alphabetisierung und Grundbildung) teilzunehmen, wenn die Lebenswelten der Adressat*innen offenbar auch ohne diese „funktionieren“.

Was aber ist eigentlich „Lebenswelt“ und was heißt es, sich mit Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung an Lebenswelten zu orientieren?

Wurzeln von „Lebenswelt“ und pädagogische Bezugnahmen

Als sozialwissenschaftlicher Begriff ist Lebenswelt (im Anschluss an den Philosophen Edmund Husserl) vor allem von Alfred Schütz in seiner phänomenologischen Soziologie aufgenommen worden. Lebenswelt fokussiert auf die alltäglichen Handlungskontexte der Individuen und die unmittelbare Wahrnehmung der sozialen Welt, so wie sie subjektiv erscheint. Als solche wird sie als „fraglos gegeben“ und selbstverständlich hingenommen und in der Regel auch nicht hinterfragt. Insofern haben Menschen zu dieser Lebenswelt eine „natürliche Einstellung“:

„Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen. Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist“ (Schütz & Luckmann, 1975, S. 23).

„Lebenswelt“ und damit verwandte Begriffe wie Alltagswelt, alltägliche Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder lebensweltlicher Alltag verbindet die Hinwendung zu den Individuen und ihren Sichten auf die soziale Welt – in Abgrenzung zu dem, was vermeintlich „objektiv“ ist und von den Individuen abstrahiert. In den Blick genommen wird, wie die Menschen die Welt wahrnehmen, sich darin orientieren, sie mit Sinn besetzen, Routinen ausbilden und mit Handlungsproblematiken umgehen. Intendiert ist das Herstellen von Lebensnähe.

Hier liegt sicherlich begründet, warum die Perspektive der Lebenswelt in Sozial- und Erziehungswissenschaft eine hohe Resonanz gefunden hat. Insofern pädagogisches Handeln immer eingreift in Lebensweisen und Lebensführung von Menschen, kann es nur „gelingen“, wenn es an diese Lebenskontexte anknüpft und von den Adressat*innen als relevant angesehen wird.

Nur am Rande sei hier auf eine andere Auslegung von Lebenswelt bei Habermas (1981) hingewiesen. Er hat „Lebenswelt“ kommunikationstheoretisch gefasst, indem soziale Lebenswelten als die Sphären verstanden werden, in denen

sich das von ihm herausgestellte „kommunikative Handeln“ vollzieht. „Soziale Lebenswelten“ sind dann durch intersubjektiv geteilte Vorverständnisse von sozialer Welt geprägt. Dieser Lebenswelt stellt er das „System“ gegenüber, die Sphäre, in der sich die strukturellen und materiellen Grundlagen der Gesellschaft herausbilden. Sie ist geprägt von Zweckrationalität und strategischem Handeln. Seine These ist nun, dass zweckrationales Handeln immer mehr in die sozialen Lebenswelten eindringt und den Modus des kommunikativen Handelns gewissermaßen untergräbt; er spricht von der „Kolonialisierung der sozialen Lebenswelten“.

Auch hier bieten sich Anchlüsse an die Erwachsenenbildung und Grundbildung, etwa wenn es darum geht, die Gegenüberstellung von „Lebenswelt“ und „System“ auf die Unterschiedlichkeit von Lebenswelt und Erwachsenenbildung zu beziehen und kritisch zu fragen, inwiefern es bei der Lebensweltorientierung darum geht, die Subjekte stärker dem „Zugriff“ des Systems zugänglich zu machen, und es sich somit um eine „Kolonialisierung der Lebenswelt“ handelt (vgl. unten).

Allerdings spielt dieses Verständnis von „Lebenswelt“ in der gegenwärtigen Debatte kaum eine Rolle.

Lebensweltorientierung in Sozialer Arbeit, Erwachsenenbildung und Grundbildung

Insbesondere in der Sozialen Arbeit ist Lebensweltorientierung zu einer wichtigen Theorie- und Praxisperspektive geworden, die auf Unterstützung bei der Lebensbewältigung zielt (vgl. Bendel et al., 2022, S. 26 ff.). Gefragt wird danach, „wie Menschen in den Bedingungen ihrer Lebenslage in ihrem Alltag zurande kommen, wie sie sich auf der Bühne der alltäglichen Bewältigungsaufgaben in den ihnen gegebenen Lebensstrukturen bewegen, auch um von da aus zu Fragen der Veränderung ihrer Verhältnisse zu kommen“ (Thiersch, 2016, S. 19). In diesem Sinne ist Lebensweltorientierung Teil der Professionskultur der Sozialen Arbeit geworden (vgl. Bendel et al., 2022, S. 26 ff.). Insofern wundert es nicht, dass in gegenwärtigen Konzepten lebensweltlich orientierter Alphabetisierung und Grundbildung häufig die disziplinären Perspektiven zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung zusammenkommen.

In der Erwachsenenbildung setzte die Bezugnahme auf „Lebenswelt“ in den 1970er Jahren ein und hatte einem Höhepunkt in den 1980er Jahren im Kontext einer stärkeren Hinwendung zu den Teilnehmenden. Es ging verstärkt darum, Sensibilität für die Subjekte und ihre Perspektiven zu entwickeln. Hier gerieten Begriffe wie Alltagswelt, Deutungsmuster oder eben Lebensweltorientierung in den Blick.

Barz & Tippelt (2018) haben die Verbindung von „Lebenswelt“ mit verwandten Begriffen und Konzepten wie „Lebensstil“ und „Milieu“ nachgezeichnet, die im Kontext der Adressat*innen-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung relevant werden und auch die Berücksichtigung sozialer Ungleichheiten mit einbeziehen. Die Perspektive des Milieus hat dabei eine gewisse Nähe zum Konzept der Lebenswelt, da auch hier die alltägliche Erfahrung eine zentrale Bedeutung hat. Im Konzept der sozialen Milieus ist gleichwohl die Verbindung von Alltagspraxis mit Lebenslage und Arbeitswelt stärker im Blick (vgl. dazu auch Bremer, 2022, S. 39f.).

Enno Schmitz (1984) hat in seiner gründlichen Auseinandersetzung mit der Lebensweltperspektive Erwachsenenbildung als „lebensweltbezogenen“ Erkenntnisprozess konzipiert. Erwachsenenbildung stößt demnach vereinfacht ins Leere, wenn Lern- und Bildungsangebote nicht auf lebensweltliche Problemlagen bezogen sind oder von den Lernenden darauf bezogen werden können. Gleichwohl ist es Anspruch, wenn nicht schon Merkmal der Erwachsenenbildung, das auf Bewältigung gerichtete lebensweltliche Alltagswissen der Individuen zu erweitern und insofern über die subjektive Wirklichkeit der Lebenswelt hinauszudeuten. Erwachsenenbildung selbst ist in dieser Perspektive also nicht Bestandteil der Lebenswelt.

Besonders präsent ist Lebenswelt im didaktischen Prinzip der Teilnehmendenorientierung. Es geht dabei der Sache nach um die „Berücksichtigung von Voraussetzungen, Lernfähigkeiten und Erwartungshorizonten der Teilnehmer im Hinblick auf Didaktik und Auswahl der Kursinhalte“ (Barz & Tippelt, 2018, S. 164). Die Dominanz „fachdidaktischer Methoden der Wissensvermittlung“ soll ergänzt werden „durch ein systematisches Verstehen der lebensweltlichen Problemlagen, aus denen Motive und Bildungsinteressen der Teilnehmer entspringen“ (Schmitz, 1984, S. 96).

In Bezug auf Grundbildung und Alphabetisierung heißt das: Inwiefern und wie genau sind Lerngegenstände der Grundbildung, also etwa Schriftsprache, Rechnen, aber auch Gesundheit, Finanzen und Politik, in Alltagszusammenhänge, Alltagsroutinen und Alltagswissen integriert? Wie sind sie mit Sinn besetzt? Wie werden sie relevant für die Bewältigung von lebensweltlichen Problemlagen? Und welche erwachsenenpädagogisch gestalteten Settings und Formate können das gut aufnehmen?

Zum pädagogischen Umgang mit „Lebenswelten“

Im didaktischen Prinzip der Teilnehmendenorientierung gehen mitunter Besonderheiten dessen verloren, was mit „Lebenswelt“ gemeint ist. Das Alltagshandeln und Alltagswissen gerät im Zuge von makro- und mikrodidaktischer Planung kursförmiger Angebote nicht selten zum „oberflächlichen Köder“, um

Angebote zu konzipieren. Lebenswelten werden dann (bisweilen instrumentell) zur Teilnehmendengewinnung genutzt, anstatt sie aus ihrer Binnenlogik heraus zu verstehen und der „Tiefe“ des damit verbundenen Alltagswissens gerecht zu werden.

Das Verstehen dieser Innensicht ist also zentral. Folgt man Barbara Friebertshäuser (2001, S. 181), bildet daher „das Verstehen des anderen und seiner Lebenswelt [...] die Basis jeder pädagogischen Intervention“. Das schließt „die Selbstreflexion der Professionellen über ihre Lebenswelt ein“ (ebd.), also „die Welt einmal vom Standpunkt eines anderen Menschen aus mit dessen Augen zu sehen und dabei Neues zu erfahren, den eigenen Horizont eingeschränkter Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erweitern“ (ebd.).

Schon Müller (1993, S. 40) vermutete, dass dies möglicherweise „immer nur ansatzweise gelingen“ kann. Auch er sah, dass Lehrende ihre eigene „Sichtweise der Welt“ hinterfragen müssen, um nicht den Teilnehmenden die „eigenen Deutungsmuster überzustülpen“.

Sich der Alltags- und Lebenskontexte derjenigen zu vergewissern, auf die man sich bezieht, ist insbesondere dann wichtig, wenn sie sich stark von den Lebenswelten der Pädagog*innen unterscheiden. Und das ist häufig so, da Pädagog*innen und Lernende unterschiedlichen sozialen Milieus angehören, gerade in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (vgl. Pape, 2018). In einer empirischen Untersuchung, bei der wir zugrunde gelegt haben, dass das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem pädagogischen Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung steht (Bremer, Pape & Schlitt, 2020), fanden wir Hinweise darauf. So war bei in der Alphabetisierungsarbeit Tätigen aufgrund eigener biografischer Erfahrungen Lesen als soziale und emanzipatorische Praxis ausgeprägt positiv besetzt. Indem dies „gesetzt“ ist, kann dadurch ein tieferes Verstehen der lebensweltlichen Einbindung von Schriftsprache bei Lernenden mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erschwert sein und zu einem hierarchischen, latent geradezu „paternalistisch“ anmutenden Blick auf Teilnehmende führen.

Insgesamt stellt sich somit lebensweltlich orientierte Alphabetisierung und Grundbildung als äußerst voraussetzungsreich dar, was etwa durch das Entwickeln von Habitus- und Milieusensibilität unterstützt werden kann (Bremer, 2022, S. 47f.). Das erwachsenenpädagogisch gestaltete Erweitern des Alltagswissens durch Grundbildung führt in aller Regel auch nicht zu sprunghaften Veränderungen, sondern wird in den lebensweltlichen Alltag integriert. Es ermöglicht, so schon Schmitz (1984, S. 108), „zumeist allmählich sich verfestigende neue Erfahrungen“, die gekennzeichnet sind durch ein „fast unmerkliches Hineinleben in neue Lebensabschnitte“. Die Lernenden legen „nicht laufend [...] eine bewusste Rechenschaft“ darüber ab, „ob ihre subjektive Wirklichkeit heute noch die von gestern, von vor einem Monat oder von vor zwei Jahren ist“ (ebd.).

Lebensweltorientierung als erwachsenenpädagogisches Handlungskonzept ist meist verbunden mit einer „Überbrückungsarbeit“. Das kann zu Strategien „aufsuchender Bildungsarbeit“ führen, indem Vernetzungen, Schlüsselpersonen und Brückenmenschen, Lernorte und Formate jenseits traditioneller kursförmiger Settings erschlossen werden (vgl. Bremer, 2022, S. 46 f.).

Für eine kritische Grundbildung und Alphabetisierung kann hier an Grundeinsichten Paulo Freires erinnert werden, dessen „Pädagogik der Unterdrückten“ bekanntlich von der (politischen) Alphabetisierungsarbeit ausging (Freire, 1971; vgl. auch ders., 2007). Er stellt die Vorstellung einer mit curricularen Vorgaben daherkommenden Pädagogik gewissermaßen vom Kopf auf die Füße: „Wir können nicht einfach zum Arbeiter – in der Stadt oder auf dem Land – gehen, um ihm im Bankiers-Stil Kenntnisse zu vermitteln oder ihm das Modell des guten Menschen aufzunötigen, das in einem Programm enthalten ist, dessen Inhalt wir selbst organisiert haben“ (Freire, 1971, S. 77). In der von ihm entwickelten „problemformulierenden Methode“ geht es vielmehr darum, das Aufsuchen der Menschen in ihren Quartieren und Lebenswelten zu verbinden mit dem Finden ihrer „generativen Themen“, die an ihre alltäglichen Erfahrungen und Problemstellungen geknüpft sind. Diese werden in einem Prozess des „dialogischen Lernens an der Lebenswirklichkeit“ (Lange, 1971, S. 15) Ausgangspunkt der Bildungsarbeit und einer Form von Reflexion und Bewussterwerden (Freire: „consientização“).

Sich in der gegenwärtigen Debatte um die „lebensweltorientierte Grundbildung“ wieder vertieft mit den Grundgedanken Freires zu beschäftigen, kann eine vielversprechende Perspektive sein.

Kritische Reflexion von Lebensweltorientierung

Am Schluss soll auf einige mögliche, teilweise schon angedeutete Probleme und „Fallstricke“ lebensweltorientierter Alphabetisierung und Grundbildung hingewiesen werden – und darauf, wie ihnen kritisch begegnet werden kann.

Ein erstes Problem kann darin bestehen, die Lebenswelt gewissermaßen zu verklären und zu idealisieren. Das in der Lebenswelt herausgebildete Alltagswissen erweist sich für das Bewältigen alltäglicher Aufgaben und Problemstellungen als äußerst funktional und kann daher nach außen als „gut“, „praxisnah“ und „erstrebenswertes Ziel“ pädagogischen Handelns erscheinen. Das Sehen, Verstehen und Würdigen der von Subjekten erworbenen Bewältigungsmuster darf gleichwohl nicht ausklammern, dass in die subjektive Wirklichkeit immer auch Machtstrukturen, Herrschaftsverhältnisse und Ausgrenzungen als quasi natürlich eingegangen sind und nicht mehr hinterfragt werden. Kennzeichen der subjektiven Erfahrung und der „natürlichen Einstellung“ ist, dass die „Bedingungen der Möglichkeit solcher Erfahrung“ (Bourdieu, 1987, S. 50) in der

Regel nicht präsent sind bzw. sein können. Das können etwa Geschlechterverhältnisse sein, aber auch andere Formen der sozialen Unterordnung, des Sich-Bescheidens und Sich-Einrichtens auf Notwendigkeiten, die sich in Selbstausschlüssen zeigen (etwa „Besser Lesen und Schreiben, wozu brauche ich das?“ oder „Politik, das ist nichts für mich“). Die Lebenswelt eröffnet einen Raum der Möglichkeiten für Handlungsoptionen, aber dieser Raum ist zugleich begrenzt. Zur professionellen Haltung gehört es demnach, einerseits die subjektive Wirklichkeit ernst zu nehmen und einen verstehenden Zugang zu entwickeln, andererseits aber auch die Bedingungen und Rahmungen nicht aus dem Blick zu verlieren und in die pädagogische Perspektive mit einzubeziehen. Die Schwierigkeit besteht dann darin (und darauf weist wiederum Freire hin), dabei nicht wieder in eine paternalistische Haltung zu verfallen (im Sinne von „Ich sehe, wie Du verstrickt bist in lebensweltliche Herrschaftsstrukturen, aber ich weiß, was für Dich gut ist“).

Ein zweites Problem kann in einem eher „oberflächlichen“ Verstehen und Verwenden von „Lebenswelt“ bestehen, indem bestimmte Themen ohne Kontext in die pädagogischen Angebote übernommen werden. Es geht aber gar nicht darum, ob Themen als prinzipielle Lerngegenstände (etwa Schriftsprache, Umgang mit Geld, Medien, Gesundheit, Politik usw.) „irgendwie“ in der Lebenswelt vorkommen – das tun sie sicherlich –, sondern in welcher Weise sie aus Sicht der Lernenden sinnhaft darin verankert sind, welche Erscheinungsform sie haben und inwiefern sie zu wichtigen bzw. mit Freire gesprochen zu „generativen Themen“ werden. In Zeiten von Wahlen beispielsweise dieses Thema als Gegenstand mit in Alphabetisierungskurse aufzunehmen, ist einerseits naheliegend, macht aber andererseits wenig Sinn, wenn nicht zugleich die „politikbezogene Binnenlogik“ der Lebenswelt berücksichtigt wird.

Damit verbunden sein kann ein dritter Problembereich, wenn Lebenswelt instrumentell gesehen und genutzt wird, um gewissermaßen einen „Köder“ zu haben und darüber bestimmte Lerninhalte vermitteln zu können. Das entspricht der von Habermas kritisch als „Kolonialisierung der Lebenswelt“ bezeichneten Tendenz. Zugespitzt: „Um Menschen besser und effektiver für gesellschaftliche und/oder ökonomische Zwecke ‚zuzurichten‘, nutzen wir Lebensweltorientierung als Strategie, um dieses Ziel zu erreichen“. Mit Freire käme dies einer von außen bestimmten „Programmierung mit fremdem Wissen, fremder Sprache, fremden Wertvorstellungen“ (Lange, 1971, S. 14) gleich. Wenn gegenwärtig Lebensweltorientierung im Bereich der Grundbildung also (wieder) von vielen Seiten gefordert wird, heißt es, wachsam zu sein in Bezug darauf, welche Intentionen und Interessen dabei bei wem im Vordergrund stehen – und wessen nicht (vgl. auch Bendel et al., 2022).

Insgesamt lässt sich also sagen, dass ohne Lebensweltorientierung bzw. Lebensweltbezug gerade im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (die sich zumeist an Menschen richtet, für die eine Bildungseinrichtung kein

Lernort mit „Heimspiel“ ist) erwachsenenpädagogische Angebote nur wenig Aussicht auf Erfolg haben werden. Zugleich erweist sich lebensweltorientierte Grundbildung, wenn sie tiefer ausgedeutet und entwickelt wird, als eine voraussetzungsvolle pädagogische Strategie mit Konsequenzen in mehrfacher Hinsicht. Das betrifft etwa die Makro- und Mikrodidaktik, das pädagogische Selbstverständnis und die Aufstellung von Weiterbildungsorganisationen – und es erfordert vor dem Hintergrund der zuletzt umrissenen möglichen „Fallstricke“ in Bezug auf die bildungspolitische Dimension eine reflexive Wachsamkeit.

Literatur

- Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 161–184), Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_8
- Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein, Andrea (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–36). Bielefeld: wbv.
- Bolder, A. (2006). Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Die Vollendung des Matthäusprinzips. In: U. H. Bittlingmayer & U. Bauer (Hrsg.), *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität* (S. 431–444). Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Lebensweltorientierte Grundbildung* (S. 37–51). Bielefeld: wbv.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(1), 57–70. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W007>
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Klett.
- Freire, P. (2007). *Unterdrückung und Befreiung*. (Hg. von P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann, D. Kinkelbur; in Kooperation mit A. Bernhard). Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B. (2001). Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft? In: J. Schulze-Krüdener & H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf* (S. 181–204). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bde.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lange, E. (1971). Einführung. In: Freire, P. (1971), *Pädagogik der Unterdrückten* (S. 9–23). Stuttgart: Klett.
- Müller, K. M. (1993). Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug in sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: H. Tietgens (Hrsg.), *Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben* (S. 26–50). Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Rosenblatt, B. von & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: DVV.
- Schmitz, E. (1984). *Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß*. In: E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*. Bd. 11 der *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (S. 95–123). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1, Neuwied: Luchterhand.
- Thiersch, H. (2016). *Lebensweltorientierung in Herausforderungen der Zweiten Moderne. Zu Fragen der Berufsidentität der Sozialen Arbeit*. In: H. Kleve, D. Fischer, B. Grill et al. (Hrsg.), *Autonomie und Mündigkeit in der Sozialen Arbeit* (S. 16–33). Weinheim: Beltz Juventa.

Lernen und Mitwirken

Perspektiven auf Grundbildung in der Arbeitswelt

Anke Frey

Das Konzept der Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG) etabliert sich auch in Deutschland seit geraumer Zeit mehr und mehr. Dennoch bleibt es zum einen eine erklärungsbedürftige Dienstleistung und zum anderen im Kontext beruflicher Bildungsaktivitäten ein Nischensegment. Zunächst soll ein Blick auf drei Szenarien geworfen werden, die zeigen, wie AoG in der Praxis aussehen kann:

Herr T. lebt in Chemnitz und ist seit vielen Jahren Beschäftigter in einer Großküche. Zuständig ist er dort für die gesamte Vor- und Nachbereitung innerhalb des Kantinengeschäfts, z. B. für das Ein- und Ausräumen des Geschirrspülers, die Vorbereitung von Speisen oder die Reinigung des Kochgeschirrs. Für die Vorbereitung der Speisen braucht es solide Lese- und Schreibkompetenzen, manchmal muss er sich auch über Kurznachrichten mit seinen Kollegen oder Kolleginnen absprechen. Diese Anforderungen sind für Herrn T. nicht leicht. Zusammen mit dem Bildungsanbieter „Arbeit und Leben“ wird ein auf seine Bedarfe zugeschnittenes Einzelcoaching entwickelt, an dem er über einen Zeitraum von neun Monaten einmal pro Woche in seinem Betrieb teilnimmt. Das Coaching wird durch „Arbeit und Leben Sachsen“ durchgeführt, im Mittelpunkt stehen tätigkeitsbezogene Kompetenzen des Lesens und Schreibens.

In Hamburg trifft man in der Hamburger Kunsthalle ein engagiertes Team des Besucherservices. 15 Mitarbeitende in Voll- oder Teilzeit, teils langjährig angestellt, sind „das Gesicht“ des Hauses und erste Ansprechpartner*innen für Besucher*innen. Der Besucherservice betreut Kasse und Garderobe und steht für Auskünfte jeglicher Art zur Verfügung. Unter den mehreren hunderttausend Besucher*innen pro Jahr ist ein hoher Anteil internationalen Publikums, sodass die Anforderungen insbesondere an die Kommunikation für das Personal in den letzten Jahren deutlich gestiegen sind. Die meisten Kolleg*innen des Besucherservices sprechen Deutsch als Muttersprache und sind in Deutschland zur Schule gegangen. Die Schulzeit liegt oft lange zurück, nicht immer ist sie mit guten Erfahrungen oder motivierenden Lernerfolgen verbunden. Eine Gruppe von sechs Personen zeigt sich interessiert an Weiterbildung. So wird eine Grundbildungsqualifizierung „Englisch für die Jackentasche“ konzipiert und über einen Zeitraum von sieben Monaten einmal pro Woche durch „Arbeit und Leben Hamburg“ in der Kunsthalle durchgeführt. Im Mittelpunkt stehen tätigkeitsbezogene Basiskompetenzen Englisch sowie Lernstrategien.

Mit Pflegehilfskräften an einer großen Hamburger Klinik wurde in einer AoG-Maßnahme das Thema „Digitale Dokumentation“ über einen Zeitraum von vier Monaten einmal wöchentlich anhand von fiktiven Dokumentationsfällen geübt. Außerdem war im vorbereitenden Prozess (s. u.) deutlich geworden, dass die Beschäftigten einen Bedarf zur Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen sehen. Viele der Beschäftigten äußerten Handlungsbedarf und forderten Veränderungen aktiv ein. Gemeinsam mit der Abteilungsleitung wurde ergänzend zur Qualifizierung ein durch „Arbeit und Leben“ begleiteter Workshop zu „Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz“ initiiert. Bedarfe wurden offengelegt und einige Teilnehmer*innen äußerten zum ersten Mal vor einer Gruppe und vor der Abteilungsleitung Veränderungswünsche.

Die Szenarien zeigen zunächst, dass AoG in unterschiedlichen Settings und mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen entwickelt und durchgeführt wird. Insbesondere formal gering Qualifizierte bzw. Beschäftigte in sogenannten „Helferjobs“ werden mit dem Ansatz angesprochen. Die Ziele von Grundbildung allgemein und spezifischer für die AoG werden in Praxis und Fachdiskussion auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und variieren. Für die AoG wird die Steigerung von Qualifizierungs- und Beschäftigungsfähigkeit als Zielsetzung regelhaft angeführt (vgl. Schwarz, 2021, S. 19). Gleichzeitig gibt es Konzepte, die auch das Ziel allgemeiner Teilhabe stärker einbeziehen und AoG als Raum konzipieren, der Beschäftigten eine Gelegenheitsstruktur für Bildung bietet, die über die direkte Verwertbarkeit am Arbeitsplatz hinausreicht (vgl. Menke & Frey, 2021, S. 25).

Für die Praxis lässt sich festhalten: AoG ist eine individualisierte Dienstleistung, die in einem betriebsspezifischen Angebot mündet, das freiwillige Lern- und Bildungsmöglichkeiten insbesondere für an- und ungelernete Beschäftigte bzw. formal gering Qualifizierte bietet. AoG ist ein handlungsorientierter Ansatz, der sich auf konkrete Aufgaben und Anforderungen am Arbeitsplatz und in der Arbeitswelt bezieht. AoG bietet Beschäftigten gleichzeitig Bildungsmöglichkeiten, die über den arbeitsspezifischen Nutzen hinausreichen (vgl. Menke & Frey, 2021, S. 19).

AoG: Passgenau und branchenspezifisch

Ein zentrales Kernmerkmal der AoG ist die Passgenauigkeit unter mehreren Perspektiven. Zum einen sind AoG-Qualifizierungen an die Rahmenbedingungen der Arbeitsplätze angepasst; berücksichtigt werden Arbeitszeiten und Schichtpläne, aber auch Arbeitsbelastungen oder weitere Rahmenbedingungen, die für eine Weiterbildungsteilnahme relevant sind. AoG passt sich hier im laufenden Prozess flexibel an.

Eine weitere Perspektive bezieht sich auf die Qualifizierungsinhalte, die branchen- und tätigkeitsspezifisch entwickelt und konzipiert werden. In der Nahrungsmittelzubereitung braucht es andere Qualifizierungsbedarfe als im Besucherservice im Museum oder im Facility Management. Folglich gibt es für AoG-Qualifizierungen keinen standardisierten „Lehrplan“. Idealerweise wird mit Szenarien und Material aus dem Betrieb gearbeitet. Der Inhaltskanon umfasst sowohl Grundkompetenzen im Sinne der Alphabetisierung (Lesen, Schreiben) als auch weitere Inhalte wie zum Beispiel EDV-Grundlagen, soziale Kompetenzen, Gesundheitskompetenzen oder Mitgestaltung und Mitbestimmung. Er ist prinzipiell veränderbar und erweiterbar, da sich auch Anforderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt stetig wandeln (vgl. Schwarz, 2021, S. 18).

Die dritte Perspektive bezieht sich auf die Möglichkeit, auch Formate individuell zuzuschneiden und so im Umfang, in Dauer und Setting variieren zu können (s. zu verschiedenen Formaten in der Praxis Menke & Frey, 2021, S. 19). Auch eine individuelle Lernbegleitung ist Teil von AoG. Hier geht es darum, den Lernprozess zu begleiten, Lernstrategien zu vermitteln, die Person zu stärken und bei diversen Problemen oder Anliegen zu unterstützen. Gerade das passgenaue Angebot ist für Unternehmen und im Ausbildungskontext besonders interessant: Gelernt wird, was aus Sicht von Beschäftigten Sinn macht und was realistisch in den Ausbildungs- und Arbeitsalltag zu integrieren ist.

AoG: Beschäftigte im Mittelpunkt

Aus pädagogischer Perspektive hat AoG primär die Teilnehmenden bzw. die Beschäftigten im Blick. Das Programm ist an ihren Interessen und konkreten Lernbedarfen ausgerichtet. Die Tatsache, dass AoG im betrieblichen Kontext umgesetzt wird, hebt das didaktische Prinzip der Teilnehmendenorientierung nicht auf (vgl. Klein, Reutter & Schwarz, 2016, o.S.). Gleichwohl kann es in der Praxis zu Interessenskonflikten kommen. Aufgabe in der Prozessbegleitung (s. u.) ist es, diese auszutarieren und bestenfalls zu lösen.

AoG als Prozessbegleitung von Unternehmen

In der Umsetzung mit Unternehmen ist AoG ein gemeinsamer Entwicklungsprozess zwischen Unternehmen und Bildungsdienstleister, an dessen Ende das Angebot für die Beschäftigten steht. Er lässt sich in verschiedene Prozessschritte gliedern, die eine je spezifische Funktion haben.

In der (1) Unternehmensakquise und Ansprache geht es im Sinne eines Erstkontaktes darum, Betriebe für das Thema AoG aufzuschließen und eine Vorstellung zu vermitteln, was AoG sein kann und wozu sie nützlich ist (gesell-

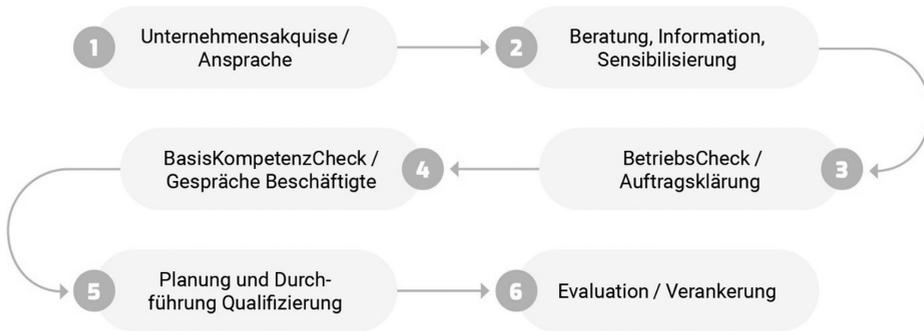


Abb. 1: AoG-Prozessschritte bei Arbeit und Leben.

schaftlicher, betrieblicher und individueller Nutzen). Die (2) Beratung, Information und Sensibilisierung geht einen Schritt weiter. Sie sensibilisiert umfassender für das Phänomen „geringer Literalität“ mit Blick auf die Arbeitswelt und informiert und berät zu möglichen konkreten Ansatzpunkten und Bildungsangeboten sowohl für Multiplikator*innen als auch für Beschäftigte. Entsteht auf dieser Basis ein konkretes Kooperationsinteresse, folgt eine vertiefte Analyse betrieblicher Strukturen und Themen im Rahmen einer (3) Auftragsklärung. Bei „Arbeit und Leben“ wird dafür das spezifische Instrument „BetriebsCheck“ genutzt.¹ Zentral wichtiger Schritt ist die Bedarfsermittlung in Form von (4) Gesprächen mit den Beschäftigten. Hierfür wird bei „Arbeit und Leben“ der „BasiskompetenzCheck“ eingesetzt. Zum einen werden relevante Lernbedarfe erforscht, zum anderen ist dies der zentrale, erste Schritt zum Vertrauensaufbau, der Lernende nachhaltig zu einer Weiterbildungsteilnahme ermutigen und motivieren kann. Aus den gesammelten Informationen folgt (5) die Planung und Durchführung konkreter Qualifizierungsangebote. Am Ende steht die (6) Evaluation mit den Beschäftigten und betrieblichen Akteur*innen, die auch Optionen zu einer weiteren Verankerung im Betrieb in den Blick nimmt. Die Initiierung und Steuerung des Prozesses ist Kernaufgabe im Bildungsmanagement der AoG, das durch qualifiziertes Personal beim Bildungsträger durchgeführt wird. Der einzelne Betrieb lässt sich in der AoG auf diesen Prozess aktiv ein und stellt so seinerseits Zeit und Ressourcen zur Verfügung. Der Prozess ist mehrperspektivisch und iterativ angelegt und erfüllt vier zentrale Funktionen:

1. Passgenaue Angebotsentwicklung: Es werden passende, sinnvolle betriebsbezogene Qualifizierungsbedarfe im Betrieb ermittelt, die den betrieblichen und individuellen Nutzen verbinden.

¹ Der Betriebscheck steht zum Download auf der Projektwebsite zur Verfügung: <https://www.basiskom.de/info-und-mediathek/arbeitshilfen>.

2. Inklusion und Weiterbildungsbeteiligung: Der Prozess rückt die Arbeits- und Bildungssituation der Beschäftigten insgesamt in den Fokus.
3. Teilnahmereitschaft, Lernmotivation: Der Prozess schafft Vertrauen und Motivation und kann im Idealfall Lernen (wieder) positiv besetzen.
4. Nachhaltigkeit, Verankerung: Er resümiert und verdichtet Erfahrungen und ermittelt Ansatzpunkte, wie das Thema Grundbildung im Betrieb weiterzuentwickeln und zu halten ist.

Ausgangspunkt: „geringe Literalität“ bei Erwachsenen

Mit dem AoG-Ansatz wird in der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung² vor allem auf die LEO-Level-One Studie (Grotlüschen & Riekmann, 2012) und LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität der Universität Hamburg (Buddeberg & Grotlüschen, 2020) reagiert. Sie haben offengelegt, dass es auch in Deutschland eine recht hohe Anzahl Deutsch sprechender Erwachsener gibt, die „gering literalisiert“ sind, das heißt, gravierende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben. Im Jahr 2018 betraf dies rund 6,2 Mio. Menschen im erwerbstätigen Alter, gut die Hälfte von ihnen (53,0%) spricht Deutsch als Herkunftssprache. Überraschend war in den Studien, dass 62,3% im Arbeitsleben stehen und 76% über einen Schulabschluss verfügen (vgl. Grotlüschen & Buddeberg, 2020, S. 20 ff.).

Mittlerweile zeigen die vielfältigen arbeitsbezogenen Projekte in der Dekade, dass die Arbeitswelt ein exzellenter Zugang ist, um sowohl gering literalisierte Menschen zu erreichen, aber auch allgemeiner die Chance auf Teilhabe im Arbeitsleben und darüber hinaus durch aufsuchende Arbeit zu erhöhen. Und zwar insbesondere für Beschäftigtengruppen, die in der (beruflichen) Weiterbildung strukturell benachteiligt sind.

„Die Projekte BasisKomPlus/BasisKomNet (www.basiskom.de), auf deren Praxis dieser Beitrag aufbaut, sind bundesweite Verbundprojekte, die durch Arbeit und Leben umgesetzt werden. Träger ist der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, die Umsetzung vor Ort wird durch die Landesorganisationen Bayern, Berlin-Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen realisiert. Seit 2021 wurden über 350 Betriebskooperationen in 15 Branchen realisiert. Die Projekte werden realisiert in der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung unter Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).“

² www.alphadekade.de.

Literatur

- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004740w>; <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/leo-sammelband/>.
- Klein, R., Reutter, G. & Schwarz, S. (2015). Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir? https://bbb-dortmund.de/images/Positionspapier_AoG.pdf (letzter Aufruf: 27.05.2022).
- Menke, B. & Frey, A. (2021). Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit Arbeitsorientierter Grundbildung. Bielefeld: wbv Media.
- Schwarz S. (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In: Lernende Region – Netzwerk Köln e.V. (Hrsg.): Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Bielefeld: wbv Media.

Einfach gut unterrichten

Die DVV-Rahmencurricula für die Grundbildungspraxis

Angela Rustemeyer

Seit 2013 haben Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen im Auftrag des Deutschen Volkshochschul-Verbands gemeinsam Rahmencurricula für den Lese-, Schreib- und Rechenunterricht mit Erwachsenen entwickelt (DVV, 2015; 2017). Diese Rahmencurricula definieren Lernziele, beschreiben aber auch die Wege dorthin. Auf der Grundlage der „DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“ sind rund 2.000 Seiten Lehrmaterial entstanden, die Bildungseinrichtungen für ihre Angebote zum Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen kostenlos zur Verfügung stehen.¹ Die Lehrkräfte können auf ausführliche Hinweise zu jedem Aufgabenblatt zugreifen. Darin erfahren sie, wie sie die jeweiligen Aufgaben effizient und für die Lernenden motivierend einsetzen können.

Außerdem liegt mit der Alpha-Kurzdiagnostik ein Instrument vor, mit dem bereits vorhandene Lese- und Rechtschreibkenntnisse schnell und einfach eingeschätzt werden können (DVV, 2021). Kostenlose Online-Schulungen, als Selbstlerninstrumente jederzeit verfügbar, zeigen Lehrkräften, wie sie mit der Alpha-Kurzdiagnostik und dem Lehrmaterial effizient und in Orientierung an den individuellen Interessen Lernender unterrichten können.² Unterstützung beim Unterrichten nach dem „DVV-Rahmencurriculum Schreiben“ leistet auch der „Rechtschreibwortschatz für Erwachsene“ des Mannheimer Instituts für deutsche Sprache (Leidenfrost-Burth, Haider & Wöllstein, 2015). Darin können Lehrkräfte häufige Wörter nachschlagen und nachlesen, wo genau die Schwierigkeiten bei der Schreibung dieser Wörter liegen. Das hilft ihnen, die Schreibung stichhaltig und verständlich zu erklären.

Dieser Beitrag stellt zunächst die „DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“ vor. Anschließend skizziert er die Bedeutung der darauf beruhenden Unterrichtsmaterialien für die Grundbildungspraxis.

1 Download unter: <https://materialsuche.grundbildung.de/suche/lesen>.

2 www.vhs-onlineschulung.de.

Die „DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“

Während andere Curricula Grundbildung in ihrer ganzen Breite beschreiben,³ beziehen sich die Rahmencurricula des DVV ausschließlich auf das Lesen, Schreiben und Rechnen als drei Kernbereiche der Grundbildung. Dafür beschreiben sie den Lernstoff in diesen Bereichen sehr ausführlich. Außerdem erklären sie den Lehrkräften, welche lernpsychologischen Prozesse beim Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen ablaufen und wie diese Prozesse unterstützt werden können. Dabei führen die DVV-Rahmencurricula Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Fachdidaktik für Deutsch und Mathematik mit Erfahrungen aus Grundbildungskursen zusammen. So stellen sie Weichen für erwachsenengerechten und effizienten Unterricht.

Im DVV-Rahmencurriculum Lesen stellt zunächst Cornelia Rosebrock (Goethe-Universität Frankfurt a. M.) die Grundlagen der Lesedidaktik vor (Rosebrock, 2015, S. 6ff.). Es folgt eine Beschreibung von Lernzielen auf vier Stufen, die von Praktiker*innen formuliert wurden. Ausgangspunkt waren die Alpha-Levels der Universitäten Bremen und Hamburg, die dem Kompetenzmodell lea (vgl. ebd.) zugrunde lagen. Rosebrock und ihre Kollegin Andrea Wetterauer haben diesen Lernstufen Grundelemente des Leselernprozesses zugeordnet: den Erwerb von Leseflüssigkeit, den Aufbau eines Sichtwortschatzes und das Erlernen von Lesestrategien vgl. ebd.).

Auf den unteren Lernstufen geht es für die Lernenden darum, das flüssige Lesen zu automatisieren, um sich dann auf die Anwendung von Strategien beim Lesen komplexerer Texte konzentrieren zu können. Auf der vierten, obersten Lernstufe hingegen steht nicht mehr das Lesenlernen („learning to read“) im Mittelpunkt, sondern das Lesen, um etwas zu erfahren („reading to learn“). „Reading to learn“ ist Voraussetzung für den Einstieg in die Wissensgesellschaft. Dies ist ein wichtiges Argument dafür, Personen auch noch auf dieser Lernstufe im Rahmen der Grundbildung zu fördern.

Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben

Im ersten Teil des „DVV-Rahmencurriculum kompakt. Lesen und Schreiben“ geht es um das flüssige Schreiben einfacher Texte als übergeordnetes Lernziel. Afra Sturm (PH FH Nordwestschweiz) beschreibt, wie Lehrkräfte die diesbezüglichen Kompetenzen ihrer Teilnehmenden einschätzen und sie individuell, aber auch unter Nutzung der Lernmöglichkeiten in der Gruppe, fördern können (vgl. Sturm 2021, S. 5ff.). Ebenso wie beim Lesenlernen gilt auch beim

3 Z.B. die „Kursmodule für die Grundbildung“ des Bildungsserver Berlin-Brandenburg; <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lebenslanges-lernen/fachstelle/grundbildung-im-land-brandenburg/kursmodule-fuer-die-grundbildung> (letzter Aufruf am 07.06.2022).

Texteschreiben, dass zunächst leichtere Kompetenzen erworben und Techniken automatisiert werden müssen, um mentalen Freiraum für anspruchsvolle Aufgaben zu schaffen. Sturm erklärt, wie die erforderliche mentale Entlastung für die schwierigeren Vorgänge im Schreibprozess, das Planen und Formulieren eines Textes, aussehen kann. Sie stellt Methoden und Instrumente vor, die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Textkompetenz an Menschen mit geringer Schreiberfahrung nutzen können (vgl. ebd.).

Eine Entlastung beim Texteschreiben ist zum Beispiel dann gegeben, wenn Schreibende sich nicht nennenswert auf die Rechtschreibung konzentrieren müssen, um lesbare Texte zu produzieren. Darum sind Rechtschreibverständnis und Textproduktion miteinander verbunden. Im zweiten Teil des „DVV-Rahmencurriculums Schreiben“ erklärt Jakob Ossner, wie Lehrkräfte sich die ausgeprägte Systematik der deutschen Rechtschreibung zunutze machen können, um orthografisches Verständnis zu wecken (vgl. Ossner, 2021a, S. 42 ff.). Er beschreibt eine Progression vom Verständnis des Verhältnisses zwischen Laut und Buchstaben bis zur Anwendung orthografischer Regeln (Schemakonstanz, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Interpunktion). Ossner unterscheidet zwischen den vielen Wörtern im Deutschen, die regelgeleitet geschrieben werden, und den wenigen „Merkwörtern“, deren Schreibung nicht aus Regeln hergeleitet werden kann. Dass die Schreibung der weitaus meisten Wörter mit Regeln erklärt werden kann, ist für die Lernenden ein großer Vorteil.

Wiederum ausgehend von den Alpha-Levels im Kompetenzmodell *lea*. (Grotlüschen, Dessinger, Heinemann & Schepers, 2010), beschreibt Ossner vier Lernstufen, denen er Lernziele zuweist (vgl. Ossner, 2021b, S. 54-56.). In einem Spiralcurriculum stellt er außerdem dar, welche Rechtschreibkompetenzen über die Lernstufen hinweg miteinander zusammenhängen (vgl. Ossner, 2021b, S. 57 ff.). Das hilft Lehrkräften dabei, Lücken im Rechtschreibverständnis von Lernenden zu erkennen und zu füllen.

Das DVV-Rahmencurriculum Rechnen

Während Lesen und Schreiben für Erwachsene inzwischen in vielen Weiterbildungseinrichtungen unterrichtet wird, sind Angebote zum Rechnenlernen noch selten. Dabei sind Rechenkenntnisse im digitalen wie im analogen Alltag ebenso wichtig wie Lese- und Schreibkenntnisse. Das „DVV-Rahmencurriculum Rechnen“ ist mehr als eine solide Grundlage für den Rechenunterricht: Es erklärt darüber hinaus Fachleuten und Laien, woran viele Menschen beim elementaren Rechnen scheitern und wie ihnen geholfen werden kann.

Im DVV-Rahmencurriculum Rechnen nehmen vier Mathematikdidaktiker unter Federführung von Wolfram Meyerhöfer (damals Universität Paderborn) sehr unterschiedliche Zielgruppen in den Blick (DVV, 2017). Dazu gehören

unter anderem Erwachsene, die noch gar nicht rechnen, sondern ausschließlich zählen. Es geht aber auch um Personen, denen das Rechnen im Alltag und am Arbeitsplatz schwerfällt, weil sie bestimmte Rechenverfahren nicht durchschaut haben und darum keine Beziehung zwischen einem bestimmten praktischen Problem und seiner mathematischen Lösung sehen.

Das Curriculum beschreibt die Lernprozesse beim Rechnenlernen und Methoden zur Vermittlung grundlegender Rechenkenntnisse. Es umfasst drei Stufen. Zunächst wird der Weg vom Zählen zum Rechnen gezeigt. Dann geht es um das Stellenwertsystem und um Grundrechenarten. Abschließend werden das Rechnen im Alltag und die Grundlagen der Geometrie behandelt.

2.000 Seiten Lehrmaterial

Lehrkräfte in der Grundbildung stehen täglich vor großen Herausforderungen und oft unter Zeitdruck. Um ihnen die Unterrichtsgestaltung zu erleichtern, reichen Curricula allein nicht aus. Das umfangreiche Angebot an kostenlosen Unterrichtsmaterialien auf der Grundlage der DVV-Rahmencurricula sorgt dafür, dass Lehrkräfte ihren Unterricht in Orientierung an diesen Curricula gestalten können, ohne dafür eigenes Material erstellen zu müssen.

Bewährte Methoden

Menschen, die sich als Erwachsene aufs Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen einlassen, treffen damit eine schwierige und mutige Entscheidung. Das sollte sich in Lernerfolgen auszahlen. Texte und Aufgaben zum Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen müssen Lernmethoden unterstützen, mit denen die Lernenden weiterkommen. Ihre Inhalte müssen erwachsenengerecht sein und Bezug zur Lebenswelt der Lernenden haben. Das Lehrmaterial des DVV folgt diesen Prinzipien. Mit bewährten Methoden können in kleinen Schritten große Ziele erreicht werden. Dabei spielt das gemeinsame Lernen eine bedeutende Rolle. Zum Beispiel werden Texte im Tandem gemeinsam laut gelesen. Dadurch erleben Lernende bereits nach kurzer Zeit, wie sich ihre Leseflüssigkeit verbessert.

Blended Learning

Die Lehrmaterialien des DVV fördern das Durchschauen und Verstehen. Lernende erfahren, wie die Schreibung von Wörtern funktioniert. Sie begreifen, welche Bedeutung jeder einzelne Schritt in einer Rechenoperation hat. Es gibt aber auch viele Aufgaben, mit denen das Verstandene geübt werden kann. Wer

will, kann zu Hause oder unterwegs online weiterlernen: Über einen QR-Code auf jedem Aufgabenblatt gelangen Nutzer*innen mit dem Handy direkt zu passenden Übungen aus dem vhs-Lernportal⁴.

Für DaZ-Lernende

Das Lehrmaterial des DVV eignet sich auch für Menschen, die Deutsch sprechen, es aber nicht bereits als Kinder gelernt haben. Solche Personen bilden eine bedeutende Zielgruppe für Lese- und Schreibkurse. Gut 6% der Menschen in Deutschland mit Deutsch als einziger Herkunftssprache haben große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Bei den Personen, die mit Deutsch und einer weiteren Sprache aufgewachsen sind, beläuft sich der Anteil auf knapp 17%. Bei den deutschsprachigen Personen mit ausschließlich nichtdeutscher Herkunftssprache beträgt er knapp 43% (Heilmann & Grotluschen, 2020, S. 121). Viele Betroffene mit Deutsch als Zweitsprache haben Interesse daran, ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern. In den Jahren 2018 und 2019 führte der DVV gemeinsam mit Volkshochschulen und anderen Partnerorganisationen bundesweit Lese- und Schreibkurse zur Erprobung seiner Lehrmaterialien durch. An nahezu allen Kursen nahmen sowohl Personen mit Deutsch als Erstsprache als auch Personen mit Deutsch als Zweisprache teil.

Deutschsprechende Lernende mit anderssprachigem Hintergrund müssen sich die gleichen Lese- und Schreibtechniken aneignen wie Lernende mit Deutsch als Erstsprache. Darüber hinaus müssen sie aber oft auch ihren Wortschatz ausbauen. Dafür stehen ihnen in den Lehrmaterialien des DVV ergänzende Übungen zur Verfügung.

Für Menschen im Beruf

Die Mehrheit der Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten ist erwerbstätig (Stammer, 2020, S. 169). Andere wollen ihre Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten verbessern, um (wieder) in den Beruf einzusteigen. Für viele (potenzielle) Lernende hat die Arbeitswelt also große Bedeutung. Darum steht das Lehrmaterial zu den DVV-Rahmencurricula auch in Varianten mit thematischer Ausrichtung auf den Arbeitsalltag in wichtigen Wirtschaftsbranchen zur Verfügung: der Altenpflegehilfe, dem Baugewerbe, der Gebäudereinigung, der Metallverarbeitung sowie dem Hotel- und Gaststättengewerbe. Dabei liegt der

⁴ www.vhs-lernportal.de.

Schwerpunkt auch in diesen Materialien auf dem Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenkenntnissen.

Mit CC-Lizenz

Das kostenlose Lehrmaterial des DVV ist mit der Lizenz CC-BY-ND als Open Educational Resource (OER) ausgewiesen. Auf www.grundbildung.de sind die Materialien nutzerfreundlich erschlossen, mit Erklärungen, was für welche Zielgruppe und welchen Lernbedarf geeignet ist.

Literatur

- DVV. (2015). Lesen DVV-Rahmencurriculum. Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“. 2. Auflage. <https://www.grundbildung.de/downloads/lesen/lesen-lehrmaterial-alte-version-2019.pdf> [letzter Zugriff am 07.06.2022].
- DVV. (2015). Schreiben DVV-Rahmencurriculum. Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“. 2. Auflage. <https://www.grundbildung.de/downloads/schreiben/schreiben-lehrmaterial-alte-version-2019.pdf> [letzter Zugriff am 07.06.2022].
- DVV. (2017). Rechnen DVV-Rahmencurriculum. Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“. 2., ergänzte Auflage. <https://www.grundbildung.de/downloads/rechnen/rechnen-dvv-rahmencurriculum.pdf> [letzter Zugriff 07.06.2022].
- DVV. (2021). Alpha-Kurzdiagnostik DDV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen. 3. Auflage. Bonn. <https://www.grundbildung.de/downloads/alpha-kurzdiagnostik/lesen-schreiben-alpha-kurzdiagnostik-rc.pdf> [letzter Zugriff am 07.06.2022].
- Grotlüschen, A., Dessinger, Y., Heinemann, A. M. B. & Schepers, C. (2010). lea. Schreiben Alpha-Levels (Stand 23.07.2010). <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/files/kompetenzmodell-schreiben.pdf>.
- Heilmann, L. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In: A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), Leo 2018. Leben mit geringer Literalität (S. 115–142). Bielefeld: wbv.
- Leidenfrost-Burth, L., Haider, T. & Wöllstein, A. (2015). Rechtschreibwortschatz für Erwachsene. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4444/file/Leidenfrost-Burth_Haider_Woellstein_Rechtschreibwortschatz_fuer_Erwachsene_2015.pdf [letzter Zugriff 07.06.2022].
- Ossner, J. (2021a). Grundlagen der deutschen Orthografie. In: DVV-Rahmencurricula kompakt. Lesen und Schreiben. Grundlagen. Projekt „Praxistransfer der DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“ (S. 42–53). 2., ergänzte Auflage.

- Ossner, J. (2021b). Das DVV-Rahmencurriculum Schreiben (Orthografie). In: DVV-Rahmencurricula kompakt. Lesen und Schreiben. Grundlagen. Projekt „Praxistransfer der DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“ (S. 54–67). 2., ergänzte Auflage.
- Rosebrock, C. (2015). Prinzipien des Leseunterrichts in der Nachholbildung. In: DVV-Rahmencurriculum Lesen. Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ (S. 5–20). 2. Auflage. <https://www.grundbildung.de/downloads/lesen/lesen-lehrmaterial-alte-version-2019.pdf> [letzter Zugriff am 07.06.2022].
- Stammer, C. (2020). Literalität und Arbeit. In: A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), Leo 2018. Leben mit geringer Literalität (S. 167–196). Bielefeld: wbv.
- Sturm, A. (2021). Texte schreiben in der Grundbildung. In: DVV-Rahmencurricula kompakt. Lesen und Schreiben. Grundlagen. Projekt „Praxistransfer der DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“ (S. 5–41). 2., ergänzte Auflage.

Metakognitives Lernen in der Grundbildungspraxis

Arnim Kaiser, Kerstin Hohenstein

Wir möchten in der Bearbeitung des Themas illustrierend vorgehen. Nach einigen vorbereitenden Bemerkungen sowie praktischen Hinweisen zur Bildungsarbeit mit gering literalisierten Erwachsenen arbeiten wir im Weiteren mit einem Beispiel. Von diesem her lässt sich metakognitiv fundierte Bildungspraxis (Neue Didaktik) anschaulich beschreiben. Danach wird analysiert, wie Teilnehmende im Rahmen dieses didaktischen Konzepts arbeiten und was sie lernen. Abschließend erfolgt eine generelle Charakterisierung des metakognitiven Ansatzes.

Grundbildung

Unter Grundbildung verstehen wir die Ausstattung von Menschen mit denjenigen Kenntnissen und Kompetenzen, die ihnen – wenn auch noch so rudimentär – ermöglichen, „mit Rechten und Pflichten gesellschaftlich partizipieren zu können“ (UNESCO CONFINTEA V, 2002). Dafür benötigen sie Kompetenzen zur *Verarbeitung von Informationen*. Dazu gehört erstens wesentlich, sich *metakognitiv deklaratives Wissen* über die Präsentationsformen von Informationen anzueignen und nutzen zu können. Zum zweiten müssen die Betreffenden in der Lage sein, ihre Herangehensweisen an Informationen gezielt zu planen, zu steuern und zu kontrollieren. Diese Fähigkeiten gehören zum *metakognitiven exekutiven Vermögen* des Menschen.

Praxistaugliche Tools zur Arbeit in der Grundbildung

In der Grundbildung haben wir es üblicherweise mit einer sehr heterogenen Zielgruppe zu tun (Kaiser et al., 2021c). Die Schulabschlüsse streuen über alle Stufen hinweg, die mündliche wie schriftliche Beherrschung des Deutschen weist ebenfalls eine hohe Varianz auf. Bisherige Lernerfahrungen sind in der Biografie vieler mit negativen Konnotationen versehen, und die für Lernen zunehmend wichtiger werdenden digitalen Kompetenzen weisen ebenfalls eine große Streubreite auf. Um als Kursleitende angesichts dieser sehr großen Variationsbreite dennoch didaktisch sinnvoll arbeiten zu können, benötigen Lehrende ein hinreichend konkretes Bild ihrer Teilnehmenden. Zu diesem Zweck haben wir im Projekt mekoLEGALL (*Metakognitiv fundierte Sicherung und*

Optimierung lebensweltlicher Grundlagen des Handelns in *alltagsnahen* Problemlagen, 2019–2021) zwei speziell auf die Arbeit mit der Neuen Didaktik zugeschnittene Instrumente entwickelt: den Frasoli (*Fragebogen So lerne ich*) und den DigiKom (Fragebogen zur Erfassung *digitaler Kompetenzen*)¹ (Kaiser et al., 2021a).

Der *Frasoli* besteht aus drei Teilen: Erfassung der Deutschkenntnisse, Erfassung sozialstatistischer Daten sowie Gewinnung von Informationen zu lernrelevanten Persönlichkeitsfaktoren von Teilnehmenden. Die Auswertung des *Frasoli* liefert den Kursleitenden nicht nur ein differenziertes Bild ihrer Teilnehmer*innengruppen. Darüber hinaus bilden die Ergebnisse auch die Basis zur *individuellen Lernberatung und -unterstützung*, was gerade für Teilnehmende in der Grundbildung von hohem Wert ist.

Der *DigiKom* (Fragebogen zur Erfassung digitaler Kompetenzen) ist mit Blick auf Praxiserfordernisse ebenfalls kurz gehalten. Neben einigen wenigen Items zur Erfassung sozialstatistischer Daten wird zunächst nach der *Geräteausstattung* und deren *Nutzungsmöglichkeiten* gefragt. Hierdurch ist es möglich, den tatsächlichen Zugang zu digitalisierten Wegen zu erfassen. Im Zentrum steht allerdings die Erfassung von Art und Ausmaß *digitaler Kompetenzen*. In der Faktorenanalyse bündeln sich die hierfür in Frage kommenden Items zu drei komplexen Faktoren: Der erste beschreibt *Mail- sowie elementare Internetnutzung*, der zweite verweist auf Items zur *Apparate-(Device-)Kompetenz* und der dritte Faktor schließlich bildet *Kommunikationskompetenz* (*SMS, WhatsApp, Video Call*) ab. Anhand deren Ausprägung sehen Kursleitende nicht nur, wo Stärken der Teilnehmenden liegen, sondern auch, wo Defizite bestehen, die gegebenenfalls innerhalb des Kurses ausgeglichen werden müssen, sofern das vom Kurskonzept her erforderlich erscheint. Nachdem sich Lehrende auf diese Art ein differenziertes Bild verschafft haben, lässt sich auf einer relativ gut gesicherten Informationsbasis mit metakognitiv fundierter Kursarbeit beginnen. Im Folgenden arbeiten wir mit einem beispielhaften Auszug aus einer solchen Einheit.

Lehr-/Lerneinheit: das Material

In einer der Lerneinheiten zum Kursthema *Altersvorsorge/Renten* verteilte der Kursleitende ein einfaches Balkendiagramm (vgl. Abb. 1).

Es erfüllt die Bedingungen, die an jedwedem Material im Rahmen metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens, also der Neuen Didaktik (Kaiser et al., 2018; Kaiser & Kaiser, 2018), gestellt werden: Es ist hinreichend problemhaltig.

¹ <https://www.mekofun.de/downloads/>.

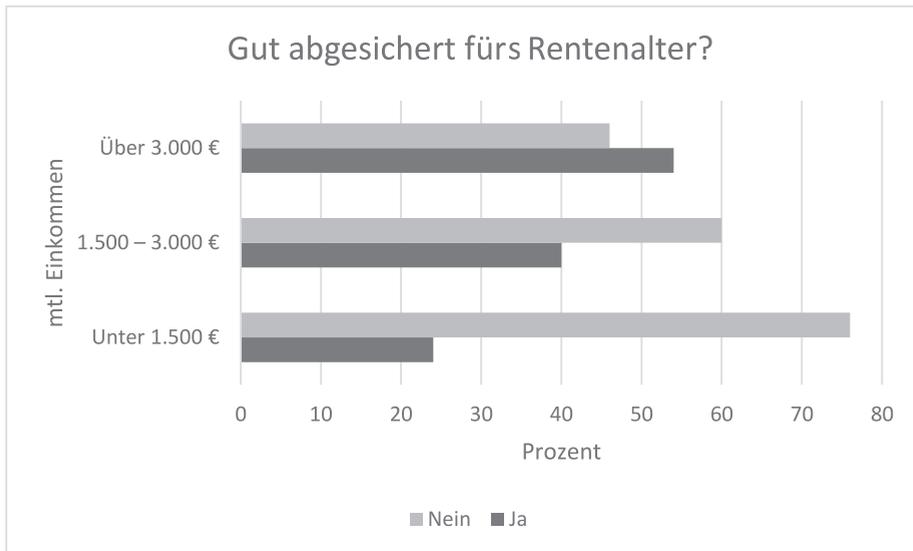


Abbildung 1: Einstellung zur finanziellen Absicherung im Rentenalter (Neue Zahlen aus Erhebung 2019), Quelle: ARD Das Erste, 2019.

Das heißt negativ gesprochen, es kann nicht mit schnellem Hinschauen im Handumdrehen durch Anwendung üblicher Alltagsstrategien bearbeitet werden. Es ist andererseits mit Blick auf die Zielgruppe, hier Teilnehmende aus dem Grundbildungsbereich, nicht zu schwierig. In diesem Fall sind lediglich drei Ausprägungsgrade auf der y-Achse angegeben und nur zwei Kategorien auf der x-Achse.

Metakognitiv fundierte Unterrichtssequenz

Das folgende Unterrichtsprotokoll ist ein Kondensat aus vielen Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Coachingprozessen. Kondensat heißt, dass hier Elemente aus unterschiedlichen Kursen mit unterschiedlich literalisierten Teilnehmenden verdichtet sind. Trotz Unterschieden im Detail läuft metakognitiv fundierter Unterricht tendenziell in der hier beispielhaft beschriebenen Art ab. Wegen der komplizierten Bestimmungen des Datenschutzes konnten und wollten wir keinen von einer bestimmten Lehrperson durchgeführten Unterricht aufnehmen und transkribieren. Die vorliegende Sequenz stellt einen Unterricht mit Teilnehmenden dar, die schon in metakognitives Arbeiten eingeführt sind.

- TN₂: Vorhin bei PSK, beim Planen, haben wir gesagt, wir schauen uns als erstes das an, was wir schon zum Diagramm wissen.
- TN₁: Okay; ja, und wir sollen wie immer laut denken ... Das wäre auf jeden Fall mal die Überschrift. Und die hier ist eine Frage.
- TN₂: Hmm. Was ist denn mit den anderen Größen, y-Achse ...
- TN₁: Da geht's ums Einkommen.
- TN₂: Ja, und auf der x-Achse sind Prozente aufgetragen, von 0 bis 80; 100 haben sie nicht mehr hinzugenommen. Ach ja, und Legende ist beim Diagramm wichtig ... Hmm, hier steht nur Ja/Nein.
- TN₁: Ja, aber das passt zur Frage: Gut abgesichert? ... Die Antwort ist Ja oder Nein, oder?
- TN₂: Klar, und es sind ja auch die gleichen Farben wie die Balken. Also die blauen Balken sind „Ja“ und die braunen „Nein“.
- TN₁: Genau, aber was bedeuten die Balken?
- TN₂: Tja, und was machen wir jetzt mit den Balken?
- TN₁: Wir hatten doch letztens die „Extremwert-Strategie“. Müsste auf den Karten bei „Strategien“ stehen ... Ja, hier ... „Wo fange ich an“.
- TN₂: Genau, „Gibt es Größen, die besonders extrem nach oben oder unten ausschlagen?“ ... Ja, das ist der hier bei „unter 1500 €“. Der Balken „Nein“ geht ungefähr bis 75%.
- TN₁: Und welcher wäre besonders klein? Vielleicht der ganz oben? Ist nicht gerade klein mit rund 46%, aber von allen eben der kleinste?
- KL (zuhörend daneben stehend): Guckt doch auch mal auf die y-Achse ... zu den Beträgen, ob euch da vielleicht etwas auffällt.
- TN₂: ... Da... das ist einmal der kleinste Betrag mit dem größten Balken ... (TN₁/TN₂ gleichzeitig) ... und der andere, genau, ist der größte Betrag, aber hat den kleinsten Balken.

Gehen wir über zur kurzen Kommentierung und Charakterisierung dieser Passage metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens.

Hier wird teilweise mit einem spezifischen Vokabular gesprochen, etwa P – S – K, Lautes Denken, mekoKarten. Wir gehen in dieser Reihenfolge kurz auf die Begriffe ein: *P – S – K* ist sozusagen die Zauberformel. Sie umschreibt den *exekutiven Aspekt* von Metakognition. P bedeutet Planen, S Steuern und K Kontrollieren. In der Reihenfolge benennen sie zentrale Schritte im Problemlösungsprozess, nämlich sich über den Zugriff auf das Problem klarwerden, an einzelnen Teilen des Problems arbeiten, um zu Lösungen oder Teillösungen zu kommen, und diese dann auf ihre Tragfähigkeit zu kontrollieren, sie also entweder als zielführend auszuweisen oder, wenn dies nicht zutrifft, diesen Schritt im Problemlösungsprozess erneut zu durchlaufen. Mit diesen drei expli-

ziten Schritten wird vermieden, dass Lernende sich kopfüber in eine Aufgabe stürzen und bald den Überblick verlieren. Vor allem verankert die Formel mit dem K, Kontrollieren, die vielleicht für erfolgreiches Lernen und Problemlösen wirkungsvollste Aktivität fest im Gedächtnis. K fordert nämlich auf, sich permanent zu vergewissern, ob man auf dem richtigen Weg ist und alle Informationen berücksichtigt hat, die der Aufgabe oder eventuell mitgeliefertem Zusatzmaterial zu entnehmen sind.

Metakognitiv fundiertes Lernen verlangt, im Inneren ablaufende Denkprozesse sichtbar zu machen. Dazu greifen wir auf *Lautes Denken* (Greene et al., 2011) zurück. Es macht metakognitive Prozesse sowohl sicht- als auch hörbar. Lautes Denken besteht darin, die während der Beschäftigung mit einer problemhaltigen Aufgabe ‚im Kopf‘ ablaufenden Denkprozesse so umfassend wie möglich in Sprache umzusetzen. Die Versprachlichung erlaubt Lernenden, aber auch den Mitlernenden, Einblick in die (meta-)kognitiv ablaufenden Denkprozesse des oder der anderen zu erhalten. Damit besteht die Möglichkeit, sie in ihrer Funktion für den Problemlösungsprozess zu benennen und sie mit Blick auf Stärken und Schwächen des eigenen metakognitiven Zugriffs auf die gerade bearbeitete Aufgabe zu analysieren und optimieren. Es gehört daher zu den effektivsten Lernstrategien (Hattie, 2013, S. 228). Im Beispiel ermöglicht das laute Denken, an den Gedankengang des anderen andocken zu können. Dadurch entstehen miteinander verzahnte Beobachtungs- und Argumentationssequenzen. Zudem werden metakognitive Prozesse explizit, so etwa die Wahl der anzuwendenden Strategie.

Im letzten unserer Projekte mit der Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener, mekoLEGALL (2019–2021), haben wir die *mekoKarten* entwickelt, in der Größe von Spielkarten (Kaiser et al., 2021b). Auf einigen sind die drei exekutiven Schritte, P – S – K, festgehalten mit orientierenden Leitfragen auf der Rückseite. Auf anderen, die den deklarativen Aspekt aufgreifen, sind verschiedene Strategieformen benannt, einschließlich ihres denkbaren Verwendungszwecks. Wieder andere Karten enthalten Grundelemente zu den verschiedenen Präsentationsformen von Informationen, nämlich Text, Bild und Zahl. Auf den Rückseiten stehen ebenfalls unterstützende Hinweise und Beispiele.

Der Vorteil beim Einsatz dieser Karten: Teilnehmende können sie bei der Eigenarbeit unterstützend zurate ziehen, wovon TN_1 und TN_2 regen Gebrauch machen: Die entsprechende Karte unterstützt sie beim Abruf wichtiger Elemente, beispielsweise zum deklarativen Aufgabenwissen „Diagramm“. Damit sichern sie eine wichtige Handlungsregel unter den Kontrollprozessen ab: Habe ich dem Material alle verfügbaren Informationen entnommen? Des Weiteren regen sie dazu an, *explizit* über Zugriffe, beispielsweise die Wahl von Strategien, nachzudenken. Die Teilnehmenden erinnern sich an eine Strategie, die hier passen könnte (Extremwertstrategie), können sich aber noch einmal anhand der Karten über die Eignung dieser Strategie vergewissern. Nebenbei sto-

ßen Lernende beim Durchsuchen der Strategiekarten immer wieder auch auf denkbare Alternativstrategien. Und das, man muss es wiederholen, jeweils auf *explizite*, also ihnen sehr bewusste Art und Weise. Die Karten ersetzen damit über weite Strecken Impulse oder Interventionen von Kursleitenden, indem sie sozusagen stellvertretend für die Lehrenden Anweisungen oder Hinweise auf mögliche Problemzugriffe geben. Im Verbund von problemhaltiger Aufgabe, lautem Denken und Einsatz der Karten bekommt selbstständiges Lernen somit ein solides Fundament, auf dem die Lernenden ihren eigenständig verfolgten Weg der Problembearbeitung relativ sicher gehen können.²

Wie kann man als Kursleitender die Neue Didaktik lernen?

Im Projekt mekoBASIS (2016–2018) haben wir die bis dahin gemachten Erfahrungen aus den Maßnahmen zur Qualifizierung von Kursleitenden über vier verschiedene Projekte hinweg verdichtet. So entstand ein modularisiertes Konzept zur Aus- und Fortbildung von Kursleitenden, die an der Arbeit mit der Neuen Didaktik interessiert sind. Wesentliche Elemente der Qualifizierungsmaßnahmen sind – neben dem Erarbeiten und Einüben der zentralen metakognitiven Elemente – Fallsimulationen, Unterrichtsanalyse und begleitendes Coaching.³

Effekte metakognitiv fundierten Lernens

Die Neue Didaktik mit ihrem Kern metakognitiv fundierten Lehrens und Lernens ist eine Didaktik, die ihren Anspruch empirisch, d. h. evidenzbasiert, nachgewiesen hat, indem mit Versuchs- und Vergleichsgruppen sowie entsprechenden Instrumenten zur Erfassung von Lerneinstellungen und kognitiver Leistung gearbeitet wurde (vgl. Kaiser et al., 2012, S. 106ff.; Kaiser et al., 2015, S. 100ff.). Es zeigt sich, dass von metakognitiv fundiertem Lehren und Lernen Lernende über alle Bildungsabschlüsse hinweg profitieren. Wobei die Steigerung der Lerneffekte bei Teilnehmenden mit Sonder-/Förderschule kräftig ist und bei Teilnehmenden mit Hauptschulabschluss besonders stark zu Buche schlägt.

Im Projekt mekoLEGALL haben wir eine Reihe von qualitativen Verfahren eingesetzt, die tendenziell in die eben beschriebene Richtung weisen: Teilnehmende äußern, in Metakognition ein Konzept gefunden zu haben, das ihnen

2 Näheres zu den Karten unter https://www.mekofun.de/wp-content/uploads/2021/04/Meko_Kompass-und-Landkarte-fuer-Lernen_mekoLEGALL_WB-Tag_20210324.pdf, S. 16 ff.

3 Informationen zu diesem Qualifizierungsmodul unter <https://www.mekofun.de/angebote-2/>.

hilft, besser zu lernen und vor allem Probleme in ihrem lebensweltlichen Alltag zunehmend selbstständig lösen zu können. Und durchgängig wurde berichtet, einen entschiedenen Schritt in Richtung Überwindung von Lernangst bzw. Lernresignation gemacht zu haben.

Resümee

Grundbildung zielt darauf ab, dass Lernende Informationen möglichst selbstständig verarbeiten können. Dieses Ziel ist besonders erfolgreich mit metakognitiv fundiertem Lehren und Lernen zu erreichen (Kaiser et al., 2020). Dabei eignen sich Teilnehmende zunächst die Fähigkeit an, planende, steuernde und kontrollierende Schritte explizit auszuführen. Ein Verfahren zur Vergewisserung der jeweiligen Zugriffe auf das Problem stellt Lautes Denken dar. Es zwingt Lernende zur ausdrücklichen Verbalisierung dessen, was sie tun oder tun wollen. Zudem ermöglicht es Mitlernenden, sich nahezu nahtlos in den Denk- und Arbeitsprozess des gerade laut Denkenden einzuklinken. So profitiert jede*r vom Denk- und Problemlösungsstil der anderen. Heißt konkret: Jede*r kann das eigene deklarative Aufgaben- und Strategiewissen anreichern. Eine besondere Stützfunktion in dem auf Eigenständigkeit angelegten Lernprozess erfüllen die mekoKarten. Sie stellen eine permanente Aufforderung an Lernende dar, die jeweiligen Arbeitsschritte so weit als möglich zu präzisieren. Dies betrifft sowohl die exekutiven Strategien Planen, Steuern und Kontrollieren als auch im deklarativen Bereich die Kategorien des Aufgabenwissens und denkbare Strategien. Die Informationen auf den Karten sind so gehalten, dass Lernende anstehende Arbeitsschritte relativ direkt mit den auf den Karten stehenden Hinweisen kurzschließen können. In diesem Gefüge haben Kursleitende folglich in erster Linie eine den Arbeitsprozess der Teilnehmenden unterstützende und weniger eine ihn lenkende Funktion.

Literatur

- ARD Das Erste (2019). ARD-DeutschlandTrend: Deutsche fühlen sich unterschiedlich gut für ihr Rentenalter abgesichert. Pressemeldung vom 14.02.2019. Online verfügbar unter <https://www.presseportal.de/pm/6694/4193526> (letzter Zugriff am 15.10.2020).
- Greene, J. A., Robertson, J. & Croker Costa, L.-J. (2011). Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 313–328). New York: Routledge (Educational psychology handbook series).

- Hattie, J. N. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kaiser, A., Hohenstein, K. & Werner, S. (2020). mekoFUN. Lernen mit metakognitiven Techniken. Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.mekofun.de/>, (letzter Zugriff am 15.10.2020).
- Kaiser, A., Hohenstein, K. & Werner, S. (2021a). Digitale Kompetenzen erfassen. DigiKom als praxisorientiertes Verfahren zur Ermittlung digitaler Fähigkeiten von Lernenden. In: *Weiterbildung* 32 (6), S. 28–31.
- Kaiser, A., Hohenstein, K. & Werner, S. (2021b). Lernen mit visuellen Methoden erforschen. In: *Weiterbildung* 32 (6), S. 35–37.
- Kaiser, A., Hohenstein, K. & Werner, S. (2021c). Was wissen wir zu Lernenden mit geringer Literalität? Das Projekt mekoLEGALL. In: *Erwachsenenbildung* (3), S. 130–134. <https://doi.org/10.13109/erbi.2021.67.3.130>
- Kaiser, A., Kaiser, R. & Hohmann, R. (Hrsg.) (2012). *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungs-kompetenz im Projekt KLASSIK*. Bielefeld: W. Bertelsmann (EB-Buch, 32).
- Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & Hohenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernerfolg steigern. Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann (EB-Buch, 36).
- Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & Hohenstein, K. (Hrsg.) (2018). *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung*. Kath. Erwachsenenbildung Deutschland (KEB). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (EB-Buch). <https://doi.org/10.13109/9783666702549>.
- Kaiser, R. & Kaiser, A. (2018). Die Neue Didaktik – Metakognition als Schlüsselkonzept für Lehren und Lernen (Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen, 162). <http://doi.org/10.25656/01:16054>.
- UNESCO CONFINTEA V (2002). *Lebenslanges Lernen in Europa: Auf dem Weg zu den EFA-Zielen und der CONFINTEA V Agenda. Aufruf zum Handeln*. Sofia-Konferenz für Erwachsenenbildung, 9. November 2002. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2002_Lebenslanges_Lernen_in_Europa.pdf (letzter Zugriff am 15.10.2022).

„Dann verdoofe ich ja richtig“

Über Potenziale und Hemmnisse bezüglich der Nutzung digitaler Helfer durch gering Literalisierte

Lisa David, Sandra Langer, Ilka Koppel

Einstieg: Die Rolle digitaler Helfer im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe

Digitale Helfer sind aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Mobile Endgeräte in unterschiedlichsten Ausführungen erübrigen das Schleppen herkömmlicher Bücher und eröffnen über Suchmaschinen den nahezu unbegrenzten Zugriff auf Informationen zu jeder Gelegenheit. Auch der Austausch von Nachrichten wird zunehmend einfacher; digitale Inhalte können über eine Vielzahl von Ein- und Ausgabemethoden erstellt und empfangen werden. Beispielsweise kann ein Text nicht mehr nur über die Tastatur eingegeben, sondern auch über das Mikrofon digitaler Endgeräte gesprochen werden. Noch zeiteffizienter ist es, das Gesprochene direkt als Audiodatei für das jeweilige Vorhaben zu nutzen. Die in Textverarbeitungsprogrammen implementierte Rechtschreibkorrektur ermöglicht es außerdem, Fehler auf Wort- und Satzebene sofort zu erkennen. Zur Optimierung des sprachlichen Ausdrucks bieten einige Anwendungen die Möglichkeit, Textprodukte vorlesen zu lassen sowie alternative Formulierungsvorschläge zu übernehmen.

Für die 6,2 Millionen Erwachsenen, die mit geringer Literalität in Deutschland leben (Grotlüschen & Buddeberg, 2020), birgt diese technologische Veränderung besondere Potenziale, aber auch Herausforderungen. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere Personen mit geringer Literalität geringere Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien aufweisen (Buddeberg & Grotlüschen, 2020; Koppel & Wolf, 2021). Der Schwerpunkt ihrer digitalen Mediennutzung liegt im Vergleich zur Gesamtbevölkerung weniger im Bereich der arbeitsorientierten Medien, sondern deutlich stärker im Bereich der sozialen Medien. Häufiger als literalisierte Personen nutzen Erwachsene mit geringer Literalität (Alpha-Level 1–4) Smartphones zum Versenden von Sprachnachrichten sowie für Videoanrufe, und sie bewegen sich häufiger in sozialen Netzwerken. Deutlich seltener werden demgegenüber digitale Medien verwendet, die in den Bereichen Arbeit und Bildung von Bedeutung sind; so beispielsweise konventionelle Computer, Textverarbeitungsprogramme oder E-Mail-Dienste (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2020, S. 40–41). Gleich-

zeitig haben Erwachsene mit geringen Grundkompetenzen besonders niedrige Weiterbildungsquoten (OECD, 2021). Infolge dieser Umstände erhöht sich das Risiko des gesellschaftlichen Teilhabeausschlusses vor allem für Menschen mit geringer Literalität (Buddeberg & Grotluschen, 2020). Dabei könnte gerade diese Zielgruppe in besonderer Weise von den digitalen Unterstützungssystemen profitieren (Koppel, 2017; Wolf & Koppel, 2017).

Erste Ergebnisse der quantitativen Befragung von Teilnehmenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen im Rahmen des GediG-Projektes (Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung) zeigen auf, dass insbesondere digitale Helfer, die bei der Bewältigung des Lesens und Schreibens digitaler Texte unterstützen könnten, von Menschen mit geringer Literalität nicht in gleichem Maße verwendet werden, wie dies bei den multisensorischen Ein- und Ausgabemöglichkeiten in sozialen Netzwerken der Fall ist. Hier sind Hemmnisse zu vermuten, die verhindern, dass vorhandene Angebote wie Speech-to-Text und Text-to-Speech-Funktionen bei der digitalen Textverarbeitung und beim Lesen digitaler Texte ebenso ausgeschöpft werden (Burkard & Langer, 2022). Daraus abgeleitet soll im vorliegenden Beitrag die folgende Frage beantwortet werden:

Inwiefern erkennen Erwachsene mit geringer Literalität in der Nutzung digitaler Helfer Potenziale und welche Hemmnisse treten auf, um diese zur Bewältigung schriftsprachlicher Hürden zu nutzen?

Methode

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden Daten aus Experten*inneninterviews und Gruppendiskussionen des GediG-Projektes mit Erwachsenen, die zum Erhebungszeitpunkt an Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung teilnahmen, einer Sekundäranalyse unterzogen. Im Projekt GediG der Pädagogischen Hochschule Weingarten, gefördert durch das BMBF, werden die Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung (daher das Akronym GediG)¹ mit einem Convergent Mixed-Methods-Design untersucht (Creswell, 2022). Die Erhebungen fanden zwischen Juni 2021 und Februar 2022 statt und wurden aufgrund der pandemiebedingten Schutzmaßnahmen online über ein Videokonferenztool durchgeführt. Insgesamt wurden 20 Personen (elf weiblich und neun männlich) bundesweit interviewt. Dies geschah im Rahmen von vier Gruppendiskussionen, an denen zwischen zwei und vier Kursteilnehmende beteiligt waren, und fünf Einzelinterviews. Im Folgenden soll zur erleichterten Lesbarkeit der Begriff „Interviews“ verwendet

1 www.gedig.online.

werden, obwohl es sich in vier Fällen um Gruppendiskussionen handelte. Zu begründen ist dies unter anderem dadurch, dass alle Wortbeiträge einzelnen Kursteilnehmenden zugeordnet werden können.

Die Auswertung der Daten erfolgte über die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA. Alle Erhebungen wurden leitfadengestützt unter Einbezug spezieller, auf ihre Eignung hin untersuchter Impulsmaterialien durchgeführt. Die Fallauswahl der Interviews mit den Kursteilnehmenden generierte sich aus Interviews mit Kursleitenden verschiedener Bildungsanbieter, welchen damit eine Gatekeeper-Funktion zukam (Döring & Bortz, 2016; Lamnek & Krell, 2016). Die Sekundäranalyse erfolgte unter Berücksichtigung des oben skizzierten Forschungsstandes. Dabei wurde zunächst der *Zugang zu digitalen Geräten und zum Internet* sowie die *Nutzung digitaler Helfer* durch Erwachsene mit geringer Literalität *und damit verbundene Potenziale* betrachtet. Damit in Verbindung stehen die *Hemmnisse*. Auch hierzu werden die Ergebnisse aufgezeigt.

Ergebnisse

Da allgemeine technische Voraussetzungen wie der *Zugang zu digitalen Geräten und Internet* eine wesentliche Vorbedingung für die mögliche *Nutzung digitaler Helfer und damit verbundene Potenziale* darstellen, erfolgt die Vorstellung der Interviewergebnisse nach dieser Reihenfolge. An diese Ergebnisse anschließend werden Befunde zu *Hemmnissen* bezüglich der Nutzung digitaler Helfer aufgezeigt, die inhaltlich in *Hürden* und *Hemmungen* unterteilt sind. Ersteres bezieht sich auf offenkundige Voraussetzungen, die eine Nutzung digitaler Helfer behindern, beispielsweise Eigenschaften der zur Verfügung stehenden Technik. Letzteres steht mit subjektiven Überzeugungen und Einstellungen in Verbindung.

Allgemeine technische Voraussetzungen: Zugang zu digitalen Geräten und Internet

Während beinahe alle interviewten Kursteilnehmenden ein Smartphone besitzen, stehen einem etwas geringeren Anteil im Privatalltag zusätzlich Laptops zur Verfügung. Stationäre PCs oder Tablets gehören bei einer Minderheit zur privaten Mediene Ausstattung. Zwei der befragten Kursteilnehmenden besitzen eine Smartwatch; in einem Fall gehört ein Kindle zum digitalen Inventar. Die Mehrzahl der befragten Kursteilnehmenden berichtet über privates WLAN, in Einzelfällen gestaltet sich der Zugang zum Internet ausschließlich über das

Smartphone. In den Kursen werden den Teilnehmenden primär Laptops und PCs zur Verfügung gestellt. Ebenso besteht in der Regel die Möglichkeit, das eigene Gerät zum Lernen mitzubringen. Innerhalb der Institutionen ist den Berichten der Kursteilnehmenden zufolge WLAN vorhanden.

Nutzung digitaler Helfer und damit verbundene Potenziale

Mit den oben genannten Geräten werden in verschiedenen Alltagsbereichen auch digitale Helfer verwendet; beispielsweise, um über einen Sprachbefehl oder QR-Code eine Internetseite aufzurufen, einen digitalen Text in einfacher Sprache abzubilden oder diesen über eine Text-to-Speech-Funktion vorlesen zu lassen. Eine Kursteilnehmerin ergänzte zu letzterem exemplarisch: *„Wenn ich [...] längere Briefe habe oder im Internet recherchiere, nutze ich viel das Vorleseprogramm“* (Interview 4). Gleichzeitig wird die Möglichkeit des digitalen Vorlesens beim Verfassen von Texten über Textverarbeitungsprogramme geschätzt, insbesondere, um Fehler zu bemerken. Eine Teilnehmerin berichtete passend dazu, dass sie die Unstimmigkeiten, die sich infolge des Ausprobierens verschiedener Satzstellungen einschleichen, häufig nicht wahrnehme und ergänzte: *„und wenn ich mir das vorlesen lasse, dann höre ich das natürlich“* (Interview 2).

Darüber hinaus wurde zum Thema Rechtschreibprüfung von einigen Befragten hervorgehoben, dass die Markierung falsch geschriebener Wörter die nötige Sicherheit in Schreibsituationen gebe. Insbesondere für Menschen mit Legasthenie sei es schwierig, Unterschiede in der Schreibweise durch die Merkmale des Wortbildes festzustellen. Über die Vorschläge von Schreibprogrammen könne man dann einfach mal *„gucken, wie schreibt man es denn eigentlich direkt richtig“*, das sei deutlich einfacher *„als den Fehler zu suchen“* (Interview 4). Andersherum bieten nach Angaben der Kursteilnehmenden beispielsweise Speech-to-Text-Funktionen eine Lösung, wenn weniger der Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen und mehr der Aufbau digitaler Grundfertigkeiten das Ziel sei. Eine Person erzählte, sie habe bereits einige Kursberichte über die Diktierfunktion des privaten Laptops verfasst, um diese anschließend digital zu versenden. Auch wurde diese Funktion bei der Formulierung von längeren Nachrichten über Instant-Messaging-Dienste als gewinnbringend hervorgehoben – dies als Alternative zur Sprachnachricht, bei welcher die Verwendung von Schriftsprache gänzlich entfällt. Eine Kursteilnehmerin erzählte, sie wäge vor diesem Hintergrund jedoch immer ab, ob ausreichend Zeit für das Tippen einer Nachricht über die Tastatur bleibe oder es heiße: *„nein, ich kann das gerade nicht formulieren, ich komme mit einer Sprachnachricht besser [zurecht].“* Immerhin nutze sie alltägliche Textnachrichten, um in Übung zu bleiben, *„gerne auch als Lerngelegenheit“* (Interview 6).

Haben Kursteilnehmende Zugang zu einer zeitgemäßen Medienausstattung und besitzen dafür nötiges Wissen und Fähigkeiten, werden digitale Helfer folglich gerne genutzt. Die digitalen Unterstützungssysteme helfen bei der Bewältigung vielfältiger Schreib- und Lesesituationen. Wenn zu wenig Zeit für das Verfassen eines Textes bleibt, dient die Sprachnachricht als Alternative zur schriftsprachlichen Kommunikation.

Hemmnisse bezüglich der Nutzung digitaler Helfer

Während einzelne Kursteilnehmende sich für die zur Verfügung stehenden digitalen Unterstützungssysteme begeistern können und diese gerne verwenden, wird ein Großteil aufgrund von *Hürden* frühzeitig ausgebremst. Insbesondere der Internetzugang wird als Problem hervorgehoben. Dieser ist in einigen Fällen entweder *nur* über privates WLAN oder *nur* über das Smartphone gegeben. Grund für die inadäquate Ausstattung sind nach Aussagen der Kursteilnehmenden unter anderem mangelnde finanzielle Ressourcen. Ein Teilnehmer führte sein Dilemma folgendermaßen aus: *„Also eigentlich, ich bin ja auch Hartz-IV-Empfänger, eigentlich ist dieses Internet für mich finanziell, eigentlich ein Unding, [...] aber ich sage mir dann, wenn ich das nicht machen, also nicht zahlen würde, dann würde ich jetzt hier nicht sitzen können“* (Interview 3). Sind nötige technische Voraussetzungen gegeben, sorgen nach Angaben der Befragten gelegentlich mangelndes Wissen und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien für Herausforderungen. So zum Beispiel die Einrichtung von Anwendungen und Log-In-Modalitäten, die ein sicheres Passwort sowie eine persönliche E-Mail-Adresse verlangen. Eine Kursteilnehmerin ergänzte hierzu: *„und dann vergesse ich ab und zu meine Passwörter und [...] das [ist] für mich dann mal so ein bisschen schwierig damit umzugehen“* (Interview 1). Ein zusätzlicher Aspekt, der den Umgang mit digitalen Medien erschwert, sind notwendige Sprachkenntnisse in Englisch. Eine Interviewperson führte hierzu aus: *„Das Schwierige ist für mich ja das Englische, weil vieles ja englische Wörter sind, ja, dann stehe ich da oder stehe davor und – ,hä, was ist das denn jetzt?“* (Interview 1). Gleichzeitig hindern zu hohe Kosten die Zielgruppe an der Teilnahme an Grundbildungsangeboten. Neben den zu bewerkstellenden *Hürden* wurden von den Kursteilnehmenden ebenso *Hemmungen bezüglich der Nutzung digitaler Helfer* genannt. Als Gründe werden unter anderem mangelndes Zutrauen sowie die Befürchtung, insbesondere aufgrund der geringen Lesekompetenz etwas falsch zu machen, angeführt. Eine Kursteilnehmerin berichtete beispielsweise von ihrer Angst *„irgendwo draufzudrücken und dann ist das weg oder sonst irgendwas“*. Sie ergänzte: *„Dann kriege ich schon wieder Panik; und ich muss lernen alles durchzulesen [...]. Ich habe eben manchmal nicht so die Geduld“* (Interview 1). Des Weiteren herrscht bei einigen der befragten Teilnehmenden die

Überzeugung vor, dass die Nutzung digitaler Helfer – insbesondere die Vorlese- und Spracheingabefunktion – die eigene Übung verhindere. Ein Teilnehmer führte seine Gedanken hierzu folgendermaßen aus: „*Eine Rechtschreibkorrektur, die mache ich rein, gerne. Aber mehr eher nicht, wenn ich jetzt quasi eine komplette Spracheingabe machen könnte oder würde, ich sag jetzt mal so, dann verdoofe ich ja richtig*“ (Interview 5). Darüber hinaus – so der Kommentar einer anderen Interviewperson – gäbe es Sinnvolleres mit der eigenen Zeit anzufangen, zum Beispiel *richtige* Bücher zu lesen.

Zusammengefasst können auf Grundlage der Interviewdaten mehrere Gründe für die Hemmnisse bezüglich des Einsatzes digitaler Helfer herausgestellt werden. Auf Ebene der *Hürden* nehmen mangelnde finanzielle Ressourcen sowie unzureichende Erfahrungen und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien Einfluss. Auf Ebene der *Hemmungen* spielen insbesondere Befürchtungen und Vorurteile bezüglich der Wirkung digitaler Unterstützungssysteme auf das eigene Lernen eine Rolle.

Diskussion

Um die oben genannte Fragestellung zu beantworten, werden nachfolgend die qualitativen Ergebnisse zu den fokussierten Bereichen in den Kontext des oben dargestellten Forschungsstandes gestellt. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die pädagogische Erwachsenenarbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung abgeleitet.

Die Ergebnisse zum *Zugang zu digitalen Geräten und zum Internet* durch die Kursteilnehmenden bestätigen und erweitern die oben dargestellten Befunde der LEO-Studie 2018 (Grotlüschen et al., 2020). Primär gestaltet sich dieser über mobile Endgeräte, insbesondere über das Smartphone. Sind entsprechende Voraussetzungen für eine *Nutzung digitaler Helfer* in Lese- und Schreibsituationen gegeben, werden in diesen vielfältige *Potenziale* erkannt und daher durch einige der befragten Kursteilnehmenden gerne eingesetzt. Die eingangs durch die GediG-Befunde (Burkard & Langer, 2022) gestützte Vermutung zu möglichen *Hemmnissen bezüglich der Nutzung digitaler Helfer* zur Bewältigung schriftsprachlicher Herausforderungen werden durch die vorliegenden Ergebnisse der qualitativen Datenerhebungen bestätigt. Benannte *Hürden* sind neben der privaten Technikausstattung damit verbundene finanzielle Ressourcen, aber auch nötige Erfahrungen und relevantes Wissen. Auf Ebene der *Hemmnisse* entsteht der Eindruck, als ginge die Verwendung digitaler Helfer nicht konform mit den individuellen Leistungsansprüchen der Kursteilnehmenden. Insbesondere Befürchtungen und Vorurteile bezüglich einer negativen Wirkung digitaler Unterstützungssysteme auf den eigenen Lernerfolg verhindern eine positive Auseinandersetzung damit.

Vor diesem Hintergrund gilt es für die pädagogische Erwachsenenarbeit im Rahmen der Alphabetisierung und Grundbildung stärker zu berücksichtigen, inwiefern digitale Helfer die Lernprozesse der Kursteilnehmenden in grundlegenden Kompetenzbereichen begleitend unterstützen können. Die gewonnenen Erkenntnisse geben Aufschluss darüber, dass für einen selbstbewussten und selbstverständlichen Umgang mit digitalen Helfern insbesondere der Abbau zielgruppenspezifischer Vorurteile relevant ist. Damit verbunden ist auch eine Lenkung der Erwachsenenpädagog*innen auf die Potenziale und den möglichen Einsatz digitaler Helfer für Menschen mit geringer Literalität wichtig, um eine verstärkte Wahrnehmung vorhandener Möglichkeiten – insbesondere für diese Zielgruppe – zu realisieren.

Literatur

- Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In: A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität (S. 197–226). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Burkard, L. & Langer, S. (2022, April). Der Einsatz von Social Media in der Grundbildung. Abschlussveranstaltung des WiBeG-Workshops [Online-Vortrag]. Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle für die Grundbildung der PH Weingarten. Verfügbar unter: <https://wibeg-online.de/wp-content/uploads/2022/05/GedigWS1.pdf>. [letzter Zugriff am 15.04.2022].
- Creswell, J. W. (2022). A concise introduction to mixed methods research. Los Angeles: Sage publications.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- 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 Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Koppel, I. (2017). Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Eine Design-Based Research-Studie. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15769-2>
- Koppel, I. & Wolf, K. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Beiheft 2021: Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 182–199. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101182>

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. [überarbeitete] Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- OECD. (2021). *Continuing Education and Training in Germany*: OECD. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/en/publications/continuing-education-and-training-in-germany_1f552468-en.html. <https://doi.org/10.1787/1f552468-en>
- Wolf, K. & Koppel, I. (2017). *Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen*. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30. <https://doi.org/10.25656/01:12886>.

Emotionale Grundbildung

Emotionalen Grundkompetenzen mehr Beachtung schenken

Sonja Spoede

Bestimmte Basiskompetenzen sind unverzichtbar, um beruflich wie privat ein zufriedenes Leben führen und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. In den Bereichen (Schrift-)Sprache, Finanzen, Medien, Politik und Gesundheit werden bereits vielfältige Angebote und Maßnahmen umgesetzt. Die gleichberechtigte und eigenverantwortliche Teilhabe erfordert jedoch auch vielseitige und differenzierte Fähigkeiten und Fertigkeiten im emotional-sozialen Bereich.

Warum sind emotionale Kompetenzen so wichtig?

Zahlreiche Untersuchungen belegen die Relevanz emotionaler Fähigkeiten für die erfolgreiche Bewältigung des beruflichen und privaten Alltages:

- Emotional kompetente Menschen erleben eine höhere Arbeitszufriedenheit (Brackett et al., 2010),
- positivere Beziehungen (Farh et al., 2012) und
- können Konfliktsituationen besser lösen (Lopes et al., 2011).

Weiterhin sind Emotionen eng verbunden mit Motivation – und deshalb relevant, um unsere Bedürfnisse zu erfüllen und Ziele zu erreichen. Emotionale Grundkompetenzen, z.B. der Umgang mit Frustrationen und die Regulierung emotionaler Impulse, sind die Grundlage, um Qualifikationen zu erwerben und eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Ein Beispiel: „Die Menschen, die zu uns kommen, sind immer weniger ausbildungsfähig, weil ihnen das Durchhaltevermögen fehlt“. Solche oder ähnliche Sätze hören wir immer wieder von Arbeitgeber*innen und Ausbilder*innen. Die Ausbildung wird abgebrochen, sobald erste Schwierigkeiten auftreten.

Emotionen sind auch für unser gesellschaftliches Zusammenleben von hoher Bedeutung. Demokratie ist ohne Gemeinschaftssinn, Solidarität und Empathie für unsere Mitmenschen nicht denkbar.

Die Universität Bielefeld veröffentlichte 2019 eine Studie zum Gemeinschaftssinn mit besorgniserregenden Ergebnissen: Ein Drittel der befragten Jugendlichen (12 bis 16 Jahre) weisen einen geringen Gemeinschaftssinn auf. Im

Vergleich der Geschlechter verhalten sich Mädchen wesentlich empathischer und weniger abwertend als Jungen (Bepanthen-Kinderförderung, 2019).

Es besteht also dringender Handlungsbedarf, emotionale Grundkompetenzen sowohl in der Schul- als auch in der Erwachsenenbildung verstärkt in den Blick zu nehmen.

Was sind emotionale Kompetenzen?

Emotionen erfüllen wichtige Aufgaben: Sie liefern uns zum Beispiel Informationen, ob unsere Bedürfnisse erfüllt oder nicht erfüllt werden. Sie haben somit eine wichtige Signalfunktion. In der Regel sind sie hilfreich, können jedoch auch die Befriedigung unserer Bedürfnisse und das Erreichen von Zielen behindern.

Eine Möglichkeit, emotionale Kompetenzen zu beschreiben, liefert das Kaskadenmodell von Joseph & Newman (2010). Sie unterteilen emotionale Kompetenzen in drei Kategorien:

1. Emotionswahrnehmung bedeutet, Emotionen bei sich selbst und anderen wahrzunehmen und die Bedürfnisse dahinter zu erkennen.

Beispielfaktoren für Emotionswahrnehmung:

- Emotionen zeigen sich in körperlichen Veränderungen. Emotional kompetente Menschen können die Signale ihres Körpers und den Ausdruck anderer Menschen (z. B. in der Mimik) wahrnehmen, erkennen und benennen.
- Auch können sie emotionale Reaktionen hinsichtlich ihrer Valenz und ihrer Intensität unterscheiden. Unter Valenz versteht man die Bewertung des Gefühls hinsichtlich der Kategorie „angenehm“ oder „unangenehm“. Unter Intensität versteht man die Stärke der Emotion beziehungsweise der Körperempfindung (Adlmaier-Herbst et al., 2018).
- Bewertungsfreies Wahrnehmen von Emotionen ist eine weitere wichtige emotionale Kompetenz. Emotionen sind weder gut noch schlecht, sie geben uns lediglich Hinweise. Das daraus abgeleitete Verhalten kann jedoch sehr wohl positiv oder negativ sein.

2. Emotionswissen ist notwendig, um die eigenen Emotionen und die der anderen zu verstehen. Damit ist u. a. gemeint, verschiedene Emotionen zu kennen und unterscheiden zu können.

Beispielfaktoren für Emotionswissen:

- Emotional kompetente Menschen verfügen über ein breites Emotionsvokabular, um innere Zustände differenziert zu beschreiben.

- Emotionen sind Ausdruck unserer Bewertungen und hängen von den eigenen Erfahrungen und der individuellen Lebensgeschichte ab. Die Kenntnis von Bewertungstheorien kann hilfreich sein, um die individuelle Komponente von Emotionen zu verstehen.
- Emotionswissen umfasst auch ein Wissen über die Ursachen von Emotionen. Durch den gleichen Auslöser entstehen verschiedene Emotionen: Jede Person reagiert anders auf einen Erfolg, eine Niederlage oder eine Konfliktsituation. Umgekehrt kann es für die gleiche emotionale Reaktion unterschiedliche Ursachen geben (Schmidt-Atzert et al., 2014).
- Auch die Unterscheidung von passendem und unpassendem Verhalten auf emotionale Reaktionen (eigene oder von anderen) zeichnet emotional kompetente Menschen aus. Die gleiche Emotion kann in einer Situation angemessen und in einem anderen Kontext unangemessen sein.

3. Emotionsregulation bezeichnet die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu beeinflussen, also Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Beispielfaktoren für Emotionsregulation:

- Die auslösende Situation wird verbessert, z.B. indem ein Konflikt angesprochen und gelöst wird.
- Die eigenen Emotionen werden aktiv positiv beeinflusst. Dies kann zum Beispiel durch Atemübungen, Meditation, eine andere Perspektive auf die Situation (Reframing) oder die bewusste Veränderung von Körperhaltung und Mimik (Embodiment) geschehen.
- In den Fällen, in denen eine gezielte Veränderung unerwünschter Emotionen nicht möglich ist, hilft die Kompetenz, unangenehme Emotionen aushalten und akzeptieren zu können.
- Die Stärkung der Resilienz, z.B. durch stabile soziale Kontakte und ein realistisches Selbstbild, befähigt Menschen, mit unangenehmen Situationen und Emotionen besser umzugehen.
- Einfühlungsvermögen ist die Basis für die Emotionsregulation anderer, z.B. um einen traurigen Menschen zu trösten.

Die angeführten Faktoren sind nur Beispiele und können lediglich eine erste Anregung sein, um ein Kompetenzmodell zu entwickeln und emotionale Grundkompetenzen differenziert zu beschreiben. Derzeit wird eine qualitative Studie dazu durchgeführt.

Lassen sich emotionale Grundkompetenzen trainieren?

Die gute Nachricht ist: Emotionale Grundkompetenzen lassen sich auch noch bis ins hohe Alter erlernen und trainieren. Es gibt bereits einige vielversprechende Trainingskonzepte für den therapeutischen Bereich, z.B. das *Training emotionaler Kompetenzen* von Berking (2017) und das Manual *Emotionen als Ressource* von Glasenapp (2021), oder für bestimmte berufliche Kontexte, u. a. *EmoTrain* für Führungskräfte (Geßler et al., 2019). Die Ansätze sind eine gut evaluierte Grundlage, um daraus Maßnahmen für die Emotionale Grundbildung Erwachsener abzuleiten.

Pilotprojekt: Learning Circle „Emotionen verstehen“ für Erwachsene

Als ein Instrument haben wir einen Online-Kurs zur Emotionalen Grundbildung entwickelt und in einem Learning Circle (auch Lernteams genannt) an einer Berufsschule erprobt. Ein Learning Circle ist ein reines Peer-to-Peer-Format, das zwei Besonderheiten aufweist:

1. Die Gruppen treffen sich in Präsenz, um gemeinsam einen Online-Kurs zu bearbeiten. Es bietet also die Möglichkeit, die Flexibilität von E-Learning-Formaten mit den Vorteilen von Gruppentreffen, Diskussionen und Austausch zu vereinen.
2. Die Lernteams werden von geschulten Moderator*innen begleitet, die für gute Rahmenbedingungen sorgen: u. a. den Raum für die Gruppentreffen organisieren, Material bereithalten, Gruppendiskussionen anleiten und durch den Online-Kurs führen.

Inhaltlich haben wir uns an den drei Kategorien des Kaskadenmodells orientiert: Emotionswissen (z.B. Entstehung, Funktion und Auslöser von Emotionen), Emotionswahrnehmung bei sich und anderen (z.B. Emotionen erkennen und beschreiben, Einfluss von Bewertungen), Emotionsregulation (z.B. situations- und emotionsorientierte Strategien, Konstruktive Kommunikation, Embodiment).

Das Feedback der erwachsenen Schüler*innen war in Bezug auf das Lernformat und das Thema sehr positiv. Besonders bedeutsam fanden sie vor allem,

- sich strukturiert über Emotionen austauschen zu können („*Bisher hat uns niemand etwas über Emotionen beigebracht*“, „*Emotionen haben ja viel mit mir zu tun und nicht nur mit dem anderen*“) und

- die eigenen Handlungsspielräume der Emotionsregulation zu erweitern („*ich habe viele neue Worte gelernt, um meine Emotionen besser zu beschreiben*“, „*nun kann ich besser mit meiner Wut umgehen*“).

Nach der Überarbeitungsphase soll der Learning Circle für alle Erwachsenenbildner*innen frei zur Verfügung stehen.

Zusammenfassung

Die Relevanz emotionaler Kompetenzen für die Bewältigung des beruflichen und privaten Alltags ist durch vielfältige Studien belegt. Sie lassen sich auch im Erwachsenenalter noch gut trainieren, sodass die eigene Handlungsfähigkeit im sozial-emotionalen Bereich erweitert werden kann.

Zwar gibt es bereits wissenschaftlich fundierte Trainingsansätze für Erwachsene, die sich allerdings nicht explizit an Menschen mit Grundbildungsbedarf richten.

Deshalb wird derzeit im Rahmen einer qualitativen Studie ein Kompetenzmodell mit dem Ziel erarbeitet, grundlegende emotionale Kompetenzen zu beschreiben, um eine Grundlage für weitere Angebote und neue Lernformate in dem Themenfeld zu schaffen.

Es würde uns freuen, wenn sich möglichst viele von Ihnen an der weiteren Diskussion über Emotionale Grundbildung beteiligen und ihre Gedanken und Erfahrungen einfließen lassen.

Literatur

- Adlmaier-Herbst, G., Storch, M., Storch, J. & Breiter, A. (2018). Change-Management – so klappt's! Die vier ZRM®-Innovationen für den erfolgreichen Wandel. Bern: Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85871-000>
- Bepanthen-Kinderförderung/Universität Bielefeld (2019). „Generation rücksichtslos“? – Gemeinschaftssinn bei Kindern und Jugendlichen. Leverkusen.
- Berking, M. (2017). Training emotionaler Kompetenzen (4. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54273-6>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Farh, C. I. C. C., Seo, M.-G. & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890–900. <https://doi.org/10.1037/a0027377>

- Geßler, S., Köppe, C., Fehn, T. & Schütz, A. (2019). Training emotionaler Kompetenzen (EmoTrain): Ein Gruppentraining zur Förderung von Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation bei Führungskräften. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02795-000>
- Glaserapp, J. (2021). Emotionen als Ressource (2. Aufl.). Manual für Psychotherapie, Coaching und Beratung. Weinheim: Beltz.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocal, P., Schütz, A. & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Schmidt-Atzert, L., Peper, M. & Stemmler, G. (2014). Emotionspsychologie: Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023911-1>

Teil 3

Gründlich hingeschaut. Grundbildungspraxis in evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung

Die aktuelle Praxis von Grundbildungsarbeit in
evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung

Grundbildungspraxis in evangelischer Trägerschaft

Karola Büchel

Der Beitrag beleuchtet die Praxis von Grundbildung in evangelischer Trägerschaft auf Grundlage einer Erhebung und von Befragungen durch die Autorin im Zeitraum 2021–2022. Weitere Grundlage ist die zu diesem Zeitpunkt vorliegende Datenlage aus der Statistik des EEB Bundesverbands/DEAE bis zum Berichtsjahr 2019 (vgl. Statistik der DEAE e. V., 2021). Über kleinere Entwicklungen hinaus ist der Beitrag auch für die aktuelle Situation weiterhin zutreffend und aktuell.

Grundbildungspraxis in evangelischer Trägerschaft meint die Bildungsarbeit Evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung sowie der Diakonischen Werke im Bereich Grundbildung. Einrichtungen in diesen Strukturen führen Weiterbildungsangebote für Menschen mit Lücken in der Grundbildung durch. Je nach Definition von *Grundbildung* arbeiten einige schon seit Jahrzehnten in diesem Bereich, andere erst seit wenigen Jahren. Die Durchführung von Alphabetisierungskursen war zunächst eine Domäne von Volkshochschulen. Das änderte sich mit Veröffentlichung der ersten Leo-Studie 2010 und der daraufhin von der Kultusministerkonferenz 2012 ausgerufenen *Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland* und der 2016 folgenden AlphaDekade (vgl. Kultusministerkonferenz, 2016). Aktuell machen Alphabetisierungskurse einen großen Teil der sichtbaren Grundbildungspraxis evangelischer Träger aus.

Nach einer weiten Definition geht Grundbildung über den Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus. Sie bezieht Gesundheitsbildung, finanzielle Grundbildung, politische Bildung und alltagsnahe Grundbildung ein. Diese Bildungsangebote haben in Evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung und den Diakonischen Werken zum Teil eine lange Tradition. Der Anteil solcher Angebote am Gesamtprogramm bleibt jedoch gering. Häufiger finden sich diese Themen in Sprach- und Integrationskursen für Migrant*innen wieder, die mit Alphabetisierungsangeboten gekoppelt sind. Noch jung sind in den Verbänden der Erwachsenen- und Familienbildung Angebote zur finanziellen Grundbildung. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) hat unter der Beteiligung von Kursleitenden erst in jüngster Zeit entsprechende Materialien und Curricula entwickelt, die unter anderem im Projekt LiAnE des Comenius-Instituts erprobt werden. Ein für alle evangelischen Weiterbildungsstrukturen noch in Entwicklung befindlicher Bereich ist die digitale Grundbildung.

Eine Erweiterung der Grundbildungsdomänen bringt das Evangelische Bildungswerk Bremen mit der Betonung von emotionaler Grundbildung in die Diskussion ein. Erste Formate dazu werden bereits geplant. Noch in Entwicklung ist, ebenfalls in Bremen, Grundbildung als Querschnittsaufgabe in einer Einrichtung zu verankern.

In diesem Beitrag werden grundbildungsrelevante Praxisbeispiele aus Einrichtungen in evangelischer Trägerschaft dargestellt. Dazu wird die Weiterbildungsstatistik der DEAE aus dem Jahr 2019, somit vor der COVID-19-Pandemie, herangezogen (vgl. Statistik der DEAE e.V., 2021). Ergänzend wurden Interviews mit einigen Akteur*innen geführt und auf den Websites zugängliche Informationen ausgewertet.

Die durchführenden Einrichtungen unterscheiden sich in vielfältiger Weise, indem sie mit verschiedenen Rahmenbedingungen, ihren jeweiligen Trägerstrukturen, regionalen Besonderheiten, Finanzierungsbedingungen, Personal, Konzepten usw. arbeiten. Neben ihrer Individualität werden dennoch strukturelle Gemeinsamkeiten sichtbar. Besonders trifft das auf Alphabetisierungskurse zu, da diese durch Vorgaben der Fördergeber weitergehend reglementiert sind.

Verteilung evangelischer Grundbildungsangebote bundesweit

Ein kleiner statistischer Einblick

Die Statistik der DEAE von 2019 weist 24 aktive Anbieter von Grundbildung aus (vgl. Statistik, 2021). Die Datengrundlage für diesen Überblick bilden die in den Themenbereichen Sprachen, Schlüsselkompetenzen oder Grundbildung – Alphabetisierung abgebildeten Veranstaltungen. Da Grundbildungsangebote nicht eindeutig Themenbereichen zugewiesen sind, können Veranstaltungen von den Einrichtungen auch anderen Themenbereichen zugeordnet worden sein, die hier nicht erfasst sind.

Die zentralen Akteure von Grundbildung in evangelischer Trägerschaft sind – soweit sie in der DEAE-Statistik sichtbar werden – in dieser Reihenfolge: Diakonische Werke (Anzahl: 12), evangelische Verbände und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (7) und Familienbildungswerke und -stätten (2). Auch Landeskirchen und Kirchenkreise treten vereinzelt als Anbieter auf (3) (vgl. ebd.).

In fünf Einrichtungen finden offene Angebote statt. Die große Mehrheit bietet explizit Sprach- und Integrationskurse mit Alphabetisierung an. Vier Anbieter zielen ausschließlich auf die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz ab. Eine Einrichtung vermittelt in enger Kooperation mit ortsansässigen Schulen elementare Kenntnisse zur finanziellen Grundbildung.

Im Jahr 2019 wurden zur DEAE-Statistik 219 grundbildungsrelevante Veranstaltungen mit rund 7.300 Unterrichtsstunden und 3.000 Teilnahmen gemeldet (vgl. ebd.). Grundbildung macht damit einen geringen Teil der Gesamtstatistik aus. Im Jahr 2017 wurden im Vergleich 541 Kurse mit 25.800 Unterrichtsstunden und 8.400 Teilnahmen gezählt, was als Abbild des zu der Zeit hohen Bedarfs an Sprach- und Alphabetisierungskursen für Geflüchtete interpretiert werden kann (vgl. Statistik, 2019). Bis 2015 lag die Zahl der grundbildungsspezifischen Veranstaltungen noch im niedrigen ein- bis zweistelligen Bereich (vgl. Statistik, 2018). Der Bereich Grundbildung ist also in den vergangenen Jahren deutlich angewachsen.

Zu bemerken ist die mittlerweile bundesweite Verteilung evangelischer Grundbildungsanbieter. In zehn von 16 Bundesländern werden Einrichtungen im Bereich Grundbildung aktiv. Dabei sind in Nordrhein-Westfalen neun Einrichtungen sowie in Rheinland-Pfalz, Thüringen und Baden-Württemberg jeweils drei Einrichtungen tätig. In den Ländern Hessen, Niedersachsen, Bremen, Bayern, Saarland und Hamburg engagiert sich jeweils eine evangelische Einrichtung im Grundbildungsbereich (vgl. Statistik, 2021). Das Grundbildungsengagement in Erwachsenen- und Familienbildung einerseits und in der Bildungsarbeit Diakonischer Werke andererseits ist dabei relativ ausgewogen.

Systematisierung nach Angeboten und Trägern (vgl. Anhang 1)

Die Angebotsformate

Wesentlich unterscheiden sich die Angebotsformate nach zwei übergeordneten Bereichen: Mit klar festgelegten Lernzielen werden einerseits Alpha-Kurse und vereinzelt Kurse zur ökonomischen Grundbildung oder zum digitalen Lernen angeboten. Ein kleinerer Bereich umfasst offene, niedrigschwellige Angebote mit einem breiteren Lernspektrum wie z. B. ABC-Cafés oder Lerntreffs, die alltagsnahe Themen und Einzelberatung in den Vordergrund stellen.

Daneben stehen Grundbildungszentren, die in mehreren Bundesländern teilweise projekthaft aufgebaut wurden. Alphabetisierung und Grundbildung wird dort im Rahmen eines umfassenden Konzepts umgesetzt. Grundbildungszentren bieten sowohl Kurse als auch niedrigschwellige Formate an. Darüber hinaus bemühen sie sich um die Vernetzung von Schulen und Kindergärten, Verwaltungen, Arbeitsagenturen, Firmen und sozialen Akteuren in den Regionen, bieten Fach- und Sensibilisierungsveranstaltungen für Schlüsselpersonen an, beraten Kontaktpersonen und richten Anlaufstellen für Lernende ein. Grundbildungszentren sind in der Regel bei Weiterbildungsträgern angesiedelt. Sie können unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

1. Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung

Alphabetisierungskurse, oft im Kontext von Sprach- und Integrationskursen, sind die weitaus häufigste Angebotsform im Rahmen des Gesamtangebots im Bereich Grundbildung; sie werden sowohl von Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung als auch von Diakonischen Werken durchgeführt. Die Angebote werden unterschiedlich finanziert: BAMF-Kurse (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge), ESF-Kurse (Europäischer Sozialfonds), landesfinanzierte Kurse und träger- oder spendenfinanzierte Kurse. Insbesondere die durch das BAMF und den ESF geförderten Kurse zeichnen sich durch eine hohe Formalisierung aus. Sie richten sich an ausgewiesene Zielgruppen, z.B. Geflüchtete mit einem bestimmten Aufenthaltsstatus, und schreiben die Kurstypen, die Anzahl der Unterrichtsstunden sowie das zu erreichende Kurslevel und die jeweiligen Prüfungen vor. Neben dem hohen Verwaltungsaufwand müssen die Einrichtungen die vorgeschriebene Zertifizierung erreichen und die Qualifikationsanforderungen für die eingesetzten Lehrkräfte erfüllen.

BAMF- und ESF-Kurse werden vor diesem Hintergrund nur von größeren Einrichtungen mit höheren Personalkapazitäten durchgeführt, die oder deren Kooperationspartner diese Voraussetzungen erfüllen. In der Statistik der DEAE sind das überwiegend Diakonische Werke und Landesverbände der Evangelischen Erwachsenenbildung. Die Vorteile dieser Kurse sind die gegenüber anderen Kursen höheren Honorarpauschalen und die durch den Kostenträger anteilig übernommenen Verwaltungskosten.

Länderfinanzierte Kurse können niedrighschwellige Zugangsvoraussetzungen haben, sowohl für die durchführenden Einrichtungen als auch für die Teilnehmenden. Gegebenenfalls werden dennoch Vorgaben, vor allem bezüglich der Qualifizierung von Kursleitungen gemacht, die jedoch auch im Interesse der Einrichtungen liegen. Träger oder spendenfinanzierte Angebote sind am wenigsten reglementiert und bieten den größten Gestaltungsspielraum, können aber aufgrund der fehlenden Förderung nur sehr selten durchgeführt werden. Teilnahmegebühren werden in der Regel im Bereich der Grundbildung nicht erhoben.

2. Lerncafés

Das Lerncafé wurde als niedrighschwelliges Format 2017 im Rahmen des Gemeinschaftsprojekts GrubiNetz durch rheinland-pfälzische Weiterbildungsträger entwickelt und ist heute an zwölf Standorten in Rheinland-Pfalz angesiedelt (vgl. GrubiNetz). Drei der Standorte werden von evangelischen Erwachsenenbildungseinrichtungen betreut: die Lerncafés in Simmern/Hunsrück, Bad Kreuznach und Rockenhausen/Pfalz.

Das Lerncafé ist ein öffentlich zugänglicher Raum, den Interessierte ohne Anmeldung besuchen können. Die Lern- und Beratungsangebote sind kostenlos und können ohne Voranmeldung genutzt werden. Eine qualifizierte Fachkraft ist Ansprechpartner*in für Fragestellungen, die sich aus dem Alltag der Besucher*innen ergeben. Diese erhalten z. B. Unterstützung bei Bewerbungen, Internetrecherchen oder bei der Vorbereitung auf die theoretische Führerscheinprüfung. Darüber hinaus gibt es konkrete alltagspraktische Angebote zur Gesundheitsbildung, zum Umgang mit Finanzen und sozialen Medien, z. B. WhatsApp & Co.

Ein Ziel der Weiterbildungsträger ist es, über die Lerncafés Teilnehmer*innen für die Grundbildungskurse zu gewinnen. Die Lerncafés nehmen damit auch eine Brückenfunktion ein. Dieses niedrigschwellige Angebot dient Menschen aus bildungsungewohnten Milieus oder mit negativen oder sehr lange zurückliegenden Bildungserfahrungen als Türöffner.

Das *Lerncafé in Simmern* wird in den Räumlichkeiten des Café Friends mitten in der Kleinstadt angeboten. Träger ist die Verbandsgemeinde Simmern. Es ist zugleich reger Begegnungsort für viele Menschen unterschiedlicher Herkunft, die dort Kaffee oder Tee trinken können, Beratung und Informationen erhalten, an Sprachkursen teilnehmen u. v. m. Durch die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten des Café Friends schafft die Einbindung des Lerncafés für viele Menschen einen direkten niedrigschwelligen Zugang, ohne mit Alphabetisierungsbedarfen aufzufallen. Die Lehrkräfte der Sprachkurse für Migrant*innen und Geflüchtete bieten gleichzeitig auch Alphabetisierungs-, Grundbildungs- und Beratungsangebote an. Damit besteht für die Migrant*innen und Geflüchteten bereits ein Vertrauensverhältnis, auf dem die weiteren Angebote aufgebaut werden können. Das Lerncafé in Simmern hat sich mit aktuell acht Stammgästen etabliert.

Für das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd (EEB Rhld.-Süd) ist das Lerncafé eines von mehreren Grundbildungsangeboten. Das Erwachsenenbildungswerk ist bereits seit 2012 mit unterschiedlichen Projekten im Bereich aktiv und bietet regelmäßig über den ESF geförderte Sprach- und Alphabetisierungskurse für Muttersprachler*innen und Zweitsprachler*innen an. Seit Herbst 2019 bis Herbst 2022 war es eine Netzwerkstelle im Projekt LiAnE des Comenius-Instituts mit dem Schwerpunkt *Ökonomische Grundbildung*. Die zuständige hauptamtliche pädagogische Mitarbeiterin führte die meisten der Angebote eigenständig durch und wurde durch Honorarkräfte und Ehrenamtliche unterstützt. Diese unterschiedlichen Stränge waren in das Lerncafé integriert.

Zum Erfolgsrezept des EEB Rhld.-Süd in Simmern für den Bereich der Grundbildung zählt die regionale und überregionale Vernetzung. Diese beinhaltet auch die Unterstützung durch Kirchengemeinden und Kirchenkreise. Neben der Bereitstellung von Gemeinderäumen können diese auch eine Brücken-

funktion einnehmen. Weitere wesentliche Aspekte stellen die Kooperation mit den regionalen Volkshochschulen (VHS) und das ehrenamtliche Engagement dar. Im Bereich der Sprach- und Alphabetisierungskurse kann das EEB Rhld.-Süd auf sechs qualifizierte ehrenamtliche Helferinnen zurückgreifen. Das Land Rheinland-Pfalz fordert und fördert die Qualifizierung von Kursleitenden sowohl im Bereich der Sprachförderung als auch der Grundbildung. Ein entsprechendes modulares Qualifizierungsprogramm bieten die VHS und die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) an.

Eine Aufgabe der ehrenamtlichen Helfer*innen kann auch in der Einzelbetreuung von Kursteilnehmer*innen bestehen, sowohl als Begleitung innerhalb des Kursunterrichts als auch im Alltag im Zusammenhang mit den Kursen. Für die Ehrenamtlichen wurde in Rheinland-Pfalz unter Beteiligung der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung ebenfalls eine Qualifizierung entwickelt.

Ein weiteres Erfolgskriterium stellt die Finanzierung der Grundbildungsangebote dar. Hier profitiert das EEB Rhld.-Süd vom intensiven Austausch der Evangelischen Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung mit den anerkannten Weiterbildungsträgern und den zuständigen Landesministerien, die entsprechende Mittel zur Verfügung stellen bzw. Zugangswege zu Modellprojekten und zum Europäischen Sozialfonds ermöglicht haben.

3. Punktuelle offene, niedrigschwellige Lernangebote zu alltagsnahen Themen

ABC-Café

Das ABC-Café ist ein anderthalbstündiger kostenloser Kurs der Evangelischen Familienbildung Düsseldorf (efa), der mehrfach über sieben bis zehn Termine in einem Stadtteiltreff angeboten wird. Der Fokus des Angebots liegt auf dem Austausch, der Kommunikation und dem Einüben der deutschen Sprache. Ähnlich wie im Lerncafé besteht durch dieses offene Angebot ein niederschwelliger Zugang. Lernkontrollen finden nicht über Tests statt, sondern werden von den Kursleitenden auf Grundlage ihrer Beobachtungen beschrieben.

Zielgruppe der efa im Bereich der Grundbildung sind Migrant*innen. Die ABC-Cafés werden aktuell ausschließlich von Frauen besucht, im Durchschnitt von 15 Teilnehmerinnen. Immer wieder gelingt Einzelnen der Wechsel in die BAMF-Kurse oder ESF-Kurse der VHS.

ABC-Treff, Koch-Angebot, Vorlese-Abend, Papierfiguren-Theater

Neben dem ABC-Café bietet die efa Düsseldorf auch einen offenen ABC-Treff in einem weiteren Stadtteil Düsseldorfs an. Treff und Café sind wichtige Anlaufstellen für den Erstkontakt. Aus einem Treffen zum gemeinsamen Kochen hat sich eine feste Gruppe entwickelt, die gemeinsam kulturelle Veranstaltungen besucht. Lesen Lernen erfolgt alltagsnah über das Studieren der Rezepte. Der Vorlese-Abend zieht auch männliche Teilnehmende an. Bei diesem im Vergleich weniger formalisierten Angebot beobachtet die Einrichtung bessere Lernerfolge als im formalisierteren Angebot des ABC-Cafés. Ein spannendes Angebot wurde gemeinsam mit Kulturschaffenden entwickelt: ein Papierfiguren-Theater zum Thema nicht Lesen und Schreiben zu können, das an öffentlichen Einrichtungen, wie z. B. Kindergärten und Grundschulen, aufgeführt wird. Über diesen Weg werden nicht nur die Kinder, sondern auch Eltern und Vertrauenspersonen erreicht, die vielleicht selbst entsprechende Probleme haben.

Exkurs zum Einrichtungsprofil: An den geschilderten Angeboten der efa Düsseldorf wird das besondere Einrichtungsprofil eines Familienbildungswerks deutlich, das sie von anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen unterscheidet. Während in der Erwachsenenbildung der Kurs das reguläre Angebot darstellt – dem Selbstverständnis und der Abrechenbarkeit geschuldet –, spricht die Familienbildung Erwachsene und Kinder an und kann zusätzliche offene Veranstaltungen anbieten. Vor allem die Alltagsnähe entspricht ihrem Selbstverständnis. An der efa Düsseldorf wird der Bereich Grundbildung aktuell (2021/2022) über das Projekt LiAnE des Comenius-Instituts finanziert und wurde erst über das Projekt aufgebaut. Eine Mitarbeiterin arbeitet darin planend und durchführend mit einem Stellenanteil von 50%. Hinzu kommen fünf Honorarkräfte, die im Projektverlauf zu Kursleitenden qualifiziert wurden. Die Konzepte der Angebote wurden gemeinsam erarbeitet. Entscheidend war vor allem zu Beginn des Projekts, *von den Orten her zu denken*, das heißt, in den Stadtteiltreffs mit den Menschen ins Gespräch zu kommen und deren Themen und Wünsche aufzugreifen. Ähnlich wie in Simmern wird der Kooperation mit anderen Bildungsträgern eine hohe Bedeutung beigemessen. Die efa hat sich auch deshalb auf die Grundbildung von Migrant*innen ausgerichtet, weil andere Träger im Stadtgebiet bereits Alphabetisierungskurse für Muttersprachler*innen anbieten. Als weitere Erfolgsfaktoren werden die durch die Projektfinanzierung ermöglichte Aufbauphase von drei bis vier Monaten zur Konzeptentwicklung, Herstellung von Kontakten zur Zielgruppe, Vernetzung und Gewinnung von Kursleitenden genannt. Eine besondere Bedeutung wird – wie auch bei vielen anderen Einrichtungen – dem hohen Engagement der Kursleitenden zugesprochen. *Grundbildung steht und fällt mit den Menschen, die das Angebot machen.*

4. Finanzielle Grundbildung

Der Themenbereich Finanzielle Grundbildung wird in unterschiedlichen Formaten angeboten. In Simmern gibt es z.B. eine *mobile Vertragswerkstatt*, die ausgewählte Vertragsunterlagen, Rechnungen und Erklärungen zu AGB und Verträgen in einfacher Sprache als Lernmaterialien verwendet. Angebote mit diesen Materialien finden nach Möglichkeit in Kooperation mit Banken oder Beratungsstellen statt. Diese können abgegrenzt ein kleines Besprechungszimmer in ihren Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, sodass die potenziellen Lerner*innen direkt vor Ort Unterstützung erhalten.

Ein weiteres Angebot ist aus einer Kooperation mit einem regionalen Maßnahmeträger entstanden. Zunächst wurde ein viertägiges Webinar zu den Themen Girokonto und alltägliche Bankgeschäfte sowie dem Führen eines einfachen Haushaltsbuches für eine Lerngruppe von 25 Hausfrauen konzipiert. Hieraus ist das Kursangebot „*Finanziell Fit*“ entstanden, welches acht Kurstage umfasst, an denen die Teilnehmer*innen mit den genannten Themen vertraut gemacht werden.

SOS – Schüler ohne Schulden

Ein ausdifferenziertes Angebot zur Finanziellen Grundbildung macht seit dem Jahr 2005 die Schuldnerberatung des Diakonischen Werks Hamburg (DW). Es richtet sich überwiegend an Schüler*innen verschiedener Schulformen ab der siebten Klasse. Ziel ist die Schuldenprävention durch Sensibilisierung und Aufklärung der Kinder und Jugendlichen. In einer Einheit von zwei Unterrichtsstunden werden über Vortrag, Präsentation und Diskussion Inhalte vermittelt. Die Unterrichtseinheit ist in einfacher Sprache und mit aktuellen technischen Mitteln gestaltet, angepasst an die Themen und das Medienverhalten der jungen Zielgruppe. Aktuell stehen z.B. Käufe innerhalb von Computerspielen im Fokus sowie damit verbundene kostenpflichtige Abonnements.

Das Angebot entstand 2005 aufgrund der Nachfrage aus Schulen und wird seither kontinuierlich nachgefragt. Es ist gegebenenfalls eingebunden in deren Unterrichtsmodule, z.B. zur Lebenspraxis oder in eine Praxis-Orientierungswoche von Abendschulen. Neben der Schule finden diese Angebote in Wohngruppen-Unterkünften für Geflüchtete und für Wohnungslose, gegebenenfalls unter Beteiligung von Dolmetscher*innen, statt. Mittlerweile sind Multiplikator*innen und Senior*innen als Zielgruppen hinzugekommen. 2019 wurden 85 Veranstaltungen mit 1.500 Teilnehmer*innen (TN) durchgeführt, 2021 pandemiebedingt nur 60 mit 800 TN. Hinzugekommen ist 2021 auch die digitale Durchführung per Zoom.

Exkurs zur Einrichtung: Eine 75%-Stelle zur Planung und Durchführung des Unterrichts wird über eine Stiftung und Mittel der Sozialbehörde finanziert.

Intern ist der Bereich in das Diakonische Werk Hamburg eingebunden und vernetzt. Die interne wie externe Vernetzung und Kooperation sowie die Nutzung bereits vorhandener Konzepte werden als Erfolgsfaktoren benannt.

5. Digitale Grundbildung

Als Folge der Beschränkungen während der Corona-Pandemie haben die Einrichtungen auch einige ihrer Grundbildungsangebote in digitale Formate umgewandelt, wie z. B. das ABC-Café der efa Düsseldorf und das Modul *Schüler ohne Schulden* des DW Hamburg. Bereits die Umstellung von analogen Treffen auf digitale Begegnungen im Netz bedeutet für viele Akteure digitales Lernen. Die Teilnehmer*innen lernen, wie sie mit ihren eigenen technischen Geräten Zugänge zu Lernplattformen erhalten. Darüber hinaus erarbeiten sie sich die Kompetenz, sich auf der Plattform zu bewegen und zu beteiligen.

Das EEB Rhld.-Süd entwickelte von 2021 bis 2022 ein kleines Projekt *Grundbildung digital*. Es ist als Mischform von analogem Unterricht und Online-Kurs konzipiert. Teilnehmer*innen erhielten für die Dauer des Kurses ein Leihgerät sowie über mobile Datensticks einen Internetzugang, sodass sie sich von einem selbst gewählten Ort aus zur Veranstaltung zuschalten konnten. Themen des Kurses waren z. B. der Umgang mit E-Mails, das Hochladen von Anlagen und die Arbeit mit digitalen Arbeitsblättern. In fünf Präsenztreffen konnten sich die Teilnehmenden mit den Geräten und der Lernplattform vertraut machen und sich auf die Arbeitsweise einstimmen. Fünf weitere Treffen folgten digital.

Das Konzept erwies sich als erfolgreich: Vier der acht Teilnehmer*innen äußerten die Absicht, sich für einen weiteren digitalen Grundbildungskurs anzumelden; ein Teilnehmender schaffte sich ein eigenes Selbstlernbuch an. Als besonders großen Erfolg bewertet die Einrichtung, dass die Teilnehmer*innen die Scheu vor dem Internet verloren haben. Eine wichtige Beobachtung ist auch, dass die Teilnehmer*innen nach dem Kurs besser lesen und schreiben konnten als vorher und dieses Ziel schneller erreicht haben als in analogen Kursen.

Der *Learning Circle* wird als Format durch die Servicestelle Grundbildung und Alphabetisierung (angesiedelt am Evangelischen Bildungswerk Bremen und durch den ESF gefördert) erprobt. Besonderheit des Learning Circle ist, dass Menschen sich in Präsenz treffen, um gemeinsam an einem Online-Kurs teilzunehmen. Die Termine werden pädagogisch begleitet und moderiert.

6. Grundbildungszentrum

Grundbildungszentren als Format bzw. Konzept existieren in mehreren Bundesländern. Sie werden in der Regel über den ESFs und das jeweilige Bundesland für einen festgelegten Projektzeitraum gefördert.

Exkurs zur Einrichtung: Das Regionale Grundbildungszentrum (RGZ) Stade ist der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen (EEB Niedersachsen) angegliedert. Innerhalb eines Verbundprojektes ist es eines von zehn durch das Land Niedersachsen geförderten Grundbildungszentren. Unterstützt werden die RGZ von der Agentur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung Niedersachsen (AEWB). Im RGZ werden Grundbildungsangebote für Erwachsene bereitgestellt, besonders für Menschen mit Bedarfen im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen. Zu den Schwerpunkten zählen Beratung für Betroffene und Angehörige, Gesprächsgruppen, Maßnahmen zur Sensibilisierung von kirchlichen Gemeinden, Einrichtungen und Kindergärten in der Region, arbeitsplatzbezogene Angebote und Projekte sowie die Verweisung von Lernenden in Alphabetisierungskurse regionaler Bildungsanbieter.

Über Projektförderung ist eine Mitarbeiterin mit einem Stellenumfang von 13 Stunden pro Woche beschäftigt. Angesiedelt ist das RGZ in den Räumlichkeiten des Trägers. Eine weitere Mitarbeiterin ist mit einer Dreiviertel-Stelle über das Projekt LiAnE des Comenius-Instituts finanziert. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind der Ausbau der Vernetzung, die Sensibilisierung von Schlüsselpersonen und die Entwicklung neuer Bildungsangebote.

Charakteristisch für das RGZ Stade ist die Lebensweltorientierung der Angebote mit dem Ziel, gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden zu unterstützen. Über die Vernetzung u. a. mit dem Berufsbildungswerk Stade, dem Mehrgenerationenhaus (MGH) Horneburg, Grundschul- und Kindergartenleitungen werden niedrigschwellige Zugänge zur Zielgruppe erreicht. Im MGH wurden ein Lerncafé und ein digitaler Lerntreff und im Stadtteilhaus ein ABC-Treff eingerichtet. Durch Fördermittel des Programms Lebenslanges Lernen (LLL) sind aufsuchende Lernangebote möglich. Teilnehmer*innen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht mobil sind, werden zeitweise zuhause besucht und individuell vor Ort im Lesen und Schreiben unterrichtet und gegebenenfalls bei Alltagsproblemen beraten. Die im Feld der Grundbildung immer wieder anzutreffende Verschränkung von Bildung und Sozialarbeit ist auch hier erkennbar. Beispielsweise entstand ein kleiner Kurs für Mütter, in dem der Umgang mit Behördenbriefen, Anträgen auf Bildung und Teilhabe für die Kinder und vergleichbare Alltagsthemen behandelt werden. Nebenbei gelingt digitales Lernen, indem z. B. die Bestellung des Mensa-Essens über die Lernplattform der Schule erklärt und praktisch ausprobiert wird.

Das RGZ Stade erreicht vor allem Migrant*innen, überwiegend Frauen. Ein zentraler und erfolgreicher Ansatz ist dabei die Verbindung von Sprachvermitt-

lung, Grundbildung und Alphabetisierung. Finanzielle Grundbildung und Informationen über das deutsche Bildungssystem sind Bestandteil der Angebote im RGZ.

Die Organisation von Fachtagen zu Leichter Sprache und Sensibilisierungsveranstaltungen innerhalb der Netzwerke und bei Behörden bilden einen weiteren Schwerpunkt der inhaltlichen Arbeit.

Als entscheidende Faktoren für den erfolgreichen Einstieg in die Grundbildungsarbeit werden auch in dieser Einrichtung gute Netzwerke und Kooperationen benannt. Die Einbindung in landeskirchliche Strukturen hat für das RGZ Stade einen besonders hohen Stellenwert: Grundbildung ist ein Themenschwerpunkt der EEB Niedersachsen. Eine eigene Fachgruppe widmet sich dem Thema Diversität (Teilhabe und Inklusion). Dabei stellt die Moodle-Lernplattform der EEB Niedersachsen eine für die Durchführung digitaler Lernangebote wichtige und hilfreiche Infrastruktur dar.

Fazit

Grundbildung in Evangelischer Trägerschaft orientiert sich am Menschen, dessen alltäglichen Problemen und aktuellen Herausforderungen. Sie kann dort erfolgreich etabliert werden, wo regionale und überregionale Vernetzungen und Kooperationen eingegangen werden. Dabei lebt sie vom Engagement der qualifizierten pädagogischen Mitarbeiter*innen, der Honorarkräfte und Ehrenamtlichen und ist abhängig von externer Finanzierung.

Grundbildung ist in evangelischer Erwachsenen- und Familienbildung und diakonischen Werken kein Regelangebot. Es bedarf der Akquise von öffentlichen Fördermitteln oder Zuwendungen von Stiftungen, oft auch der Kopplung verschiedener Förderinstrumente mit Eigenmitteln, um Alphabetisierungskurse und niedrigschwellige Grundbildungsangebote durchführen zu können. Grundbildung erfolgt daher immer noch projektgebunden, d. h. befristet. In Regionen, in denen Einrichtungen bereits über Jahre mit angestelltem Personal im Bereich Grundbildung arbeiten konnten, zeigen sich positive Wirkungen deutlich: Es entstanden eingespielte regionale Netzwerke, die Menschen mit Grundbildungsbedarfen ein breites Angebot machen können, angefangen von der Beratung über die individuelle Betreuung, offene niedrigschwellige Lernangebote bis hin zu Alphabetisierungskursen verschiedener Level.

Grundbildung wird auf lange Sicht eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe bleiben. Es ist an der Zeit, sie in das Regelangebot der Erwachsenenbildung in öffentlicher und kirchlicher Trägerschaft aufzunehmen und ihre Finanzierung langfristig sicherzustellen.

Literatur

- GrubiNetz – Kompetenznetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung Rheinland-Pfalz: <https://www.grubinetz.de/das-ist-grubinetz/> [Letzter Zugriff am 15.05.2022].
- Kultusministerkonferenz (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsatzpapier-Nationale-Dekade.pdf [Letzter Zugriff am 15.05.2022].
- DEAE. Statistik der Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. <http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik.php> [Letzter Zugriff am 15.05.2022]
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Lebenslanges Lernen) & DEAE (2018). Statistik 2015 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Tabellen und Abbildungen. Weiterbildungsstatistik März 2018: <http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik2015/DEAE-Standard-2015.pdf>. [Letzter Zugriff am 15.05.2022].
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Lebenslanges Lernen) & DEAE (2019). Statistik 2017 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Tabellen und Abbildungen. Weiterbildungsstatistik April 2019: http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik2017/DEAE_Statistik_Standard_2017.pdf [Letzter Zugriff am 15.05.2022].
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Lebenslanges Lernen) & DEAE (2021). Statistik 2019 Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Tabellen und Abbildungen. Weiterbildungsstatistik März 2021: http://www.deae.de/Archiv/Statistik/Statistik2019/DEAE_Statistik_Standard_20210429.pdf [Letzter Zugriff am 15.05.2022].

Anhang: Differenzierung der Angebote

Art des Angebots und Format	Einrichtung
Alpha-Kurse	18 Einrichtungen, überwiegend Diakonische Werke
Grundbildungszentren	Diakonische Werke Evangelische Erwachsenenbildung Stade Evangelische Erwachsenenbildung Baden Evangelische Erwachsenenbildung Württemberg
Lerncafé	Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Süd
Digitale Angebote – Learning circles – Grundbildung digital (Projekt) – Webinar zur ökonomischen Grundbildung	Service-Stelle Grundbildung, Evangelisches Bildungswerk Bremen Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Süd Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Süd
Niedrigschwellige offene Angebote – Koch-Angebot – Vorlese-Abend – Papierfiguren-Theater – ABC-Café – ABC-Treff – ABC-Stammtisch – Mobile Vertragswerkstatt – Gartengrundstück als Lernort (Idee)	Evangelische Familienbildung Düsseldorf Evangelische Familienbildung Düsseldorf Evangelische Familienbildung Düsseldorf Evangelische Familienbildung Düsseldorf Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Süd Evangelische Erwachsenenbildung Rheinland-Süd Service-Stelle Grundbildung, Evangelisches Bildungswerk Bremen
Einzelbegleitung-, Einzelberatung – Peer-to-Peer-Angebot durch Honorarkräfte – Lern-Coaching für Schulabgänger*innen (Idee) – Einzelberatung im Lerncafé	Service-Stelle Grundbildung, Evangelisches Bildungswerk Bremen Service-Stelle Grundbildung, Evangelisches Bildungswerk Bremen EEB Rheinland-Süd
Angebot für Schulen – SOS – Schüler ohne Schulden – finanzielle Grundbildung	Diakonisches Werk Hamburg, Schuldnerberatung

Willkommen in Düsseldorfs Küche

Mit vollem Bauch liest's sich besser

Alexandra Baltes

Was kennzeichnet das Angebot und welche Idee führte dazu?

Mit Kochen und Ernährung wird ein alltägliches und für alle relevantes Thema in den Blick genommen. Das Angebot ist insbesondere durch seine Niedrigschwelligkeit und die praktischen Anknüpfungsmöglichkeiten in unterschiedliche Lernbereiche gekennzeichnet.

Die Zielgruppe dieser Veranstaltung sind Menschen mit geringer Literalität im Erwachsenenalter. Dabei ist die Muttersprache irrelevant, sodass das Angebot allen offen steht, egal welche Familiensprache zugrunde liegt.

Das Angebot ist in das Themengebiet Gesundheit und Ernährung eingebettet. Ausgangspunkt bilden die eigenen Ressourcen und Kompetenzen, auf die aufgebaut wird. Die potentiellen Teilnehmer*innen werden innerhalb der einzelnen Termine mit einem Thema angesprochen, welches sie aus ihrem Lebensalltag kennen, dem Kochen, der Ernährung, der Versorgung mit Lebensmitteln für sich selbst und für die Familie. Durch den Rückgriff auf ihre eigenen Ressourcen werden mögliche Berührungängste merklich gemindert. Das Hauptaugenmerk richtet sich zunächst darauf, mittels der Lebensmittel, dem Zubereiten und Kochen von Speisen in einen engeren Kontakt zu treten, um darüber dann den Zugang zur Sprache zu finden: zum Lesen, Schreiben und auch Rechnen. Ziel ist es, die Alltagskompetenzen in der Grundbildung der teilnehmenden Personen merklich zu steigern und zu festigen, um darüber auch das Selbstvertrauen zu stärken sowie das eigene Selbstverständnis in den Blick zu nehmen. Der*die Einzelne sowie das gesamte Familiengefüge können davon profitieren. Der niederschwellige Ansatz soll die Berührungängste der Teilnehmer*innen möglichst gering halten.

Durch das Lesen von Rezepten, Schreiben von Einkaufslisten, das Umrechnen von Maßeinheiten oder den Umgang mit Haushaltsgeld werden die Teilnehmenden motiviert, Schriftsprache im Alltag zu nutzen. Dies betrifft insbesondere schriftbezogene Praktiken im Kontext von Arbeit, Familie und Alltag. Der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität wird somit entgegen gewirkt. Ebenso finden gesundheits- und finanzbezogene Grundkompetenzen Berücksichtigung.

Das Thema gesunde und frische Ernährung wird ebenfalls in den Blick genommen. Wie kann ich mich und meine Familie gesund und ausgewogen ernähren? Was bedeutet für mich gesunde Ernährung? Saisonales Einkaufen und Kochen wird thematisiert. Was sind die Vorteile? Welche Möglichkeiten gibt es, sich auf einfache Art und Weise über Lebensmittel zu informieren, die gerade Saison haben? Wo bekomme ich regionale Lebensmittel? Es empfiehlt sich, die Bedarfe der Teilnehmenden zu erfragen und variabel in der Themenausgestaltung zu sein.

Über das Thema des Haushaltsgelds wird die finanzielle Grundbildung angesprochen. Ein kompetenter und sicherer Umgang mit Geld ist eine Kompetenz, die in das tagtägliche Handeln integriert ist und daher einen wichtigen Faktor für die Teilhabe an der Gesellschaft darstellt.

Relevanz für Lernende und Wege zur Ansprache

Das Angebot verfolgt einen empowernden Ansatz und ist partizipativ und aktivierend. Die Lernenden haben die Möglichkeit ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten auf einer breiten Ebene (Lesen, Schreiben und Rechnen) zu trainieren. Mit der Ansprache über ein alltagstaugliches, alltagsnahes und ganz praktisches Thema werden Berührungängste abgebaut und die Motivation zur Teilnahme gesteigert. Zudem handelt es sich um ein Thema, in dem jede*r Teilnehmende bestimmte Fähig- und Fertigkeiten besitzt, womit ein defizitorientierter Blick vermieden wird. Die Teilnehmenden haben somit von Beginn an das Gefühl, etwas beitragen zu können und bereits Grundkenntnisse zu haben. Ebenso fällt die Beschäftigung mit schriftsprachlichen Dingen deutlich leichter aufgrund der Gegenständlichkeit, die sich bei diesem Thema anbietet.

Die erste Ansprache ist gelungen über Kursleitungen, die bereits viele Kontakte innerhalb der Zielgruppe aufweisen konnten. Sie hatten damit die Möglichkeit, gezielt Menschen anzusprechen und zur Teilnahme zu motivieren. Diese agieren als Vertrauensperson und sind Ansprechpartner*innen in allen Belangen. Darüber hinaus war die mündliche Weitergabe zur weiteren Verbreitung wichtig. Gerade bei einem stark mit Schamgefühlen behafteten Thema sind eine persönliche Ansprache und die Beziehungsebene von besonderer Bedeutung.

Kennzeichen der Einrichtung

Der gemeinnützige Verein „Ev. Familienbildungswerk Düsseldorf e. V.“ (efa) ist eine anerkannte Familienbildungseinrichtung nach dem Weiterbildungsgesetz

NRW. efa nutzt aktiv ein Qualitätsmanagementsystem und ist regelmäßig nach DIN ISO 9001:2015 durch den TÜV-Süd zertifiziert.

efa ist eine regional etablierte soziale Kraft, die sich für und mit Familien stark macht. Die Veranstaltungen werden in der zentralen Einrichtung, in zwei Stadtteiltreffs, in Familienzentren, Gemeinden, Kindertagesstätten und Schulen als stadtteil- und sozialraumorientierte Familienbildung im gesamten Stadtgebiet durchgeführt. Die efa ist im Gemeinwesen nachhaltig verwurzelt und mit anderen Akteuren gut vernetzt.

Die Arbeit gliedert sich in vier Bereiche:

1. Familie werden und mit Kindern leben,
2. Erziehung und Familienalltag,
3. Gesundheit und Haushaltskompetenz,
4. Kultur, Sprache, Religion, Integration und Inklusion.

Angeboten werden Kurse, Seminare, Informationsveranstaltungen, offene Treffs, Elterncafés und Beratung.

efa arbeitet präventiv, bildet, berät, vermittelt und bringt zusammen, beteiligt und fördert Partizipation und Teilhabe: Es werden wohnortnah niederschwellige Orte für Eltern und Räume für Familien, Räume des Ankommens und Willkommenseins, des Kennenlernens und des Lernens, des Vertrauens, der Ruhe und Normalität geschaffen.

25 hauptamtliche und ca. 350 freie Mitarbeitende sind bei dem efa beschäftigt. Etwa 50 ehrenamtliche Mitarbeiter*innen unterstützen Familien unkompliziert und praktisch im Alltag.

Die efa plant ca. 25.000 Unterrichtsstunden pro Jahr.

Das Angebot der efa erreicht und unterstützt Familien effektiv, niederschwellig und unkompliziert.

Erfahrungen und Schlussfolgerungen

Wir erfahren bei den teilnehmenden Menschen, bei den Lernenden, eine große Dankbarkeit und vor allem ein großes Interesse an einer breiten Themenvielfalt. So haben wir Grundbildung von Anfang an als ein übergreifendes Thema verstanden und dieses auch so umgesetzt. Lesen, Schreiben und Rechnen bildet sicherlich die Basis innerhalb von Angeboten in der Grundbildung. Darüber hinaus sind aber auch weitere Themen in den Blick zu nehmen: Erziehungskompetenzen, Gesundheit, Ernährung, kulturelle Bildung, politische Bildung etc. So lassen sich viele Themen berücksichtigen, die genauso wichtig für die Menschen sind wie das Lesen und Schreiben.

Das sollte aus unserer Sicht für die Zukunft auch so weitergelebt werden: Grundbildung umfasst ein breites Spektrum an Themen. Hier die Lernenden in den Blick zu nehmen und ihre Bedürfnisse zu erfragen oder rauszuhören, war für uns von Beginn an ein sehr wichtiger Aspekt unserer Arbeit.

Zu Beginn war es unser Ziel, die Lernenden möglichst heterogen zusammenzubringen. Das hat insofern funktioniert, dass die Gruppen in sich heterogen sind. Eine gewisse Homogenität ist bedingt durch die Tatsache, dass alle Lernenden einen Migrationshintergrund haben. Letztlich haben wir diese Sachlage zu Beginn als Mangel angesehen und wollten dies gerne verändern. Doch im Laufe der Zeit haben wir darin auch unsere Nische innerhalb von Düsseldorf gesehen und auch unsere Stärke. Diese Homogenität in all ihrer Heterogenität hat uns sicherlich auch Teilnehmende gebracht, die diesen Umstand sehr zu schätzen wissen und sich somit in der Gruppe aufgehoben und zugehörig fühlen. Dadurch konnten wir Hemmnisse abbauen, uns aufzusuchen, und somit den Aspekt der Niedrigschwelligkeit unterstreichen.

Offenes Lerncafé für Eltern

Katja Drechsler

Was kennzeichnet das Angebot und welche Idee führte dazu?

Das offene Lerncafé für Eltern ist in Kooperation mit vier ausgewählten Grundschulen in Stade entstanden. Die Familien leben meistens im direkten Einzugsgebiet der Schule. Mit dem Zugang über die Kinder wurde ein direkter Lebensweltbezug genutzt: Das Interesse der Eltern, ihre Kinder im Schulalltag zu unterstützen, stärkt die eigene Motivation zu lernen.

Sowohl eingeschränkte Lese- und Schreibfähigkeiten als auch eine unzureichende digitale Grundbildung können den Alltag von Familien mit Kindern stark beeinträchtigen und eine gesellschaftliche Teilhabe der Eltern wie auch ihrer Kinder stören und in Teilen verhindern. Am Lerncafé von LiAnE Stade können alle Eltern teilnehmen, deren Kinder die betreffende Grundschule besuchen. Das Café ist für Menschen mit der Muttersprache Deutsch genauso offen wie für zugewanderte Menschen, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt.

Unser Ziel ist die Hilfe zur Selbsthilfe in der besseren Bewältigung des Alltags sowie die Vermittlung zwischen Schule und Eltern. Die Teilnehmenden erhalten eine bessere Orientierung, können nachfolgend ihren Alltag erfolgreicher bewältigen und umfassender an der Gesellschaft teilhaben. Dadurch erkennen Kinder ihre Eltern zunehmend als handlungsfähig. Dies kann das Selbstverständnis und Selbstvertrauen der Familien fördern.

Konkret bedeutet es z. B., über die aktuellen Elternbriefe der Schule zu sprechen und Inhalte sowie schulische Abläufe zu verstehen; eine Begleitung bei der Schulanmeldung zu erhalten; eine Einweisung in die Onlinebestellung des Mensa-Essens zu bekommen; Informationen über das Schulsystem (z. B. sonderpädagogische Überprüfungen, Religionsunterricht, weiterführende Schulen etc.) zu erhalten oder auch beim Ausfüllen von Anträgen auf Bildung und Teilhabe (z. B. Nachhilfe) unterstützt zu werden. So wird den Eltern ermöglicht, adäquat auf Mitteilungen der Schule zu reagieren und Missverständnisse zu minimieren: Ein Nichtreagieren der Eltern auf schriftliche Schulmitteilungen wird möglicherweise als Desinteresse an Kind und Schule gedeutet.

Darüber hinaus können im Quartier weitere Hilfsmöglichkeiten vermittelt werden, beispielsweise Angebote der dort ansässigen Kirchengemeinde, der Familienbildungsstätte und Sportangebote für die Kinder, oder aber auch Sprachkurse bzw. Kurse zum Lesen und Schreiben für die Eltern.

Aus der Projektarbeit ergab sich der Eindruck, dass den Eltern aus anderen Herkunftsländern aufgrund kultureller Unterschiede schriftliche Mitteilungen häufig ungewöhnlich vorkommen bzw. der Stellenwert dieser Nachrichten unbekannt ist. Hinzu kommt, dass diese Menschen in der Regel neben der formellen Schriftsprache insgesamt eine neue Sprache erlernen müssen. Diese Überforderung mündet nicht selten in Angst vor bzw. Nichtbeachtung von Behördenpost und anderem Schriftverkehr.

Relevanz für Lernende und Wege zur Ansprache

Die Teilhabe und der Erfolg der Kinder stellen eine große Motivation für Eltern dar, ihre eigenen Fähigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben sowie Digitales zu verbessern. Das offene Lerncafé in der Grundschule der Kinder bietet eine niedrigschwellige Möglichkeit und einen ortsnahen Zugang zum Bildungsangebot. Außerdem ist durch die räumliche Nähe eine stärkere Bindung zwischen Eltern und Schule gegeben, wenn es etwas zu besprechen gibt.

Eine weitere Aufgabe besteht darin, das deutsche Bildungssystem vorzustellen. Das Wissen um die Möglichkeiten innerhalb dieses Systems, z. B. in den einzelnen Schulzweigen oder auch in der Sonderpädagogik, ermöglicht es den Eltern, gut informierte Entscheidungen für ihre Kinder zu treffen.

Kontakte werden zum Teil durch die Lehrkräfte und Sekretariate der Schulen, zum Teil durch direkte Ansprache und mündliche Weitergabe des Kursangebots vermittelt. Die Lehrkräfte bemerken, wenn Unterstützungsbedarf in der – schriftlichen – Kommunikation mit den Eltern besteht, und können auf das Angebot des Lerncafés verweisen sowie als Brückenpersonen den ersten Kontakt herstellen.

Das Besondere am hier vorgestellten Elterncafé war, dass die pädagogische Mitarbeiterin vor Ort der arabischen Sprache mächtig ist und deshalb eine Schlüsselrolle im Zugang zu der Community hatte.

Kennzeichen der Einrichtung

Die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (EEB Niedersachsen) ist eine der sieben vom Land Niedersachsen geförderten Landeseinrichtungen für Erwachsenenbildung.

Die Geschäftsstelle der Evangelischen Erwachsenenbildung Nord am Standort Stade ist zuständig für die evangelisch-lutherischen Kirchkreise Cuxhaven-Hadeln, Wesermünde, Bremerhaven, Bremervörde-Zeven, Stade und Buxtehude mit insgesamt rund 130 Kirchengemeinden.

Gleichzeitig ist die Geschäftsstelle in Stade Träger eines regionalen Grundbildungszentrums und verfügt in ihren Strukturen über intensive Erfahrungen mit Alphabetisierungsmaßnahmen.

Erfahrungen und Schlussfolgerungen

Das Angebot wird von Schulen wie auch Eltern gut angenommen. Grundle-
gend ist hier ein weit gefasster Grundbildungsbegriff: Nicht nur Lesen und
Schreiben sowie Digitales sind Thema, sondern es werden auch lebensprak-
tische Kenntnisse vermittelt, wie z.B. Kenntnisse über das deutsche (und hier
speziell niedersächsische) Bildungssystem oder über Abläufe und beteiligte In-
stitutionen im Rahmen des Bildung- und Teilhabe-Pakets. Als hilfreich erweist
sich für dieses Angebot ein gutes Netzwerk mit weiteren Beratungsstellen und
Bildungsanbietern sowie sozialen Anlaufstellen, um Eltern gegebenenfalls wei-
tervermitteln zu können. Die sozialarbeiterische Komponente dieser Elternbe-
gleitung ist mitunter stark ausgeprägt und bedarf einer guten Zusammenarbeit
und Absprache mit den Schulsozialarbeiter*innen.

Als sinnvoll erwies sich außerdem die Sensibilisierung und Weiterbildung
des Verwaltungspersonals sowie des pädagogischen Fachpersonals über ver-
schiedene Hilfsmittel (z. B. Informationen in Leichter Sprache und in verschie-
denen Fremdsprachen), Anlaufstellen und Beratungsangebote für betroffene
Menschen.

Finanziell Fit

Alexandra Wust

Was kennzeichnet das Angebot und welche Idee führte dazu?

„Finanziell Fit“ ist ein Kursangebot mit einem Umfang von 24 Unterrichtseinheiten. Den Teilnehmenden werden in diesem Kurs insbesondere die notwendigen Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen in Bezug auf alltägliche Bankgeschäfte sowie das Führen eines einfachen Haushaltsbuchs vermittelt.

Die Teilnehmenden lernen im Kurs „Finanziell Fit“ vereinfachte Formulare und Schriftstücke kennen, lesen und ausfüllen, welche die alltäglichen Bankgeschäfte betreffen. Schriftstücke als Unterrichtsmaterialien, wie z. B. eine Rechnung oder eine Mahnung, sind in einfacher Sprache verfasst. Wichtig ist, dass die Teilnehmenden lernen, Fachwörter wie „Auftraggeber“, „Überweisungsempfänger“, „Verwendungszweck“ oder „IBAN“ und „BIC“ zu verstehen. Dies kann sehr gut durch das Ausfüllen von richtigen Überweisungsträgern geübt werden. Ferner wird der Unterschied von Dauerauftrag und Einzugsermächtigung erläutert.

Daneben beschäftigen sich die Teilnehmenden intensiv mit den Bankauszügen. Sie dienen der Kontrolle der getätigten Bankgeschäfte. In diesem Zusammenhang wird auch die Beweiskraft der Kontoauszüge in Streitigkeiten wegen Geldforderungen oder bei behördlichen Sachverhalten thematisiert und durch gezielte Aufgabenstellungen erarbeitet.

In dem Kurs wird auch das Führen eines einfachen Haushaltsbuches vermittelt. Die Teilnehmenden lernen, Einnahmen und Ausgaben zu unterscheiden. Hierzu gibt es Materialien des Beratungsdienstes „Geld und Haushalt“ der Sparkassen. Diese stehen auf der Internetseite www.geldundhaushalt.de zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Realitätsnah verfasste Schriftstücke wie Rechnungen, Lohnzettel, Ratenzahlungsvereinbarungen, Nebenkostenabrechnungen werden von den Teilnehmenden als Einnahme oder Ausgabe eingeordnet und entsprechend im Haushaltsbuch notiert. Hierzu können die zur Verfügung stehenden Materialsets des „Curriculum Finanzielle Grundbildung“ verwendet und leicht angepasst werden. Ziel ist es, einen Überblick über die eigenen Finanzen zu bekommen, um reflektieren zu können, ob und wie man sich etwas Außergewöhnliches leisten kann.

Unterstützend können dazu auch digitale Medien genutzt werden, welche neben dem Schreiben, Rechnen und Lesen auch die digitalen Kompetenzen erweitern können.

Für die Durchführung von „Finanziell Fit“ werden ein Kursraum mit Laptop oder PC, Beamer, Leinwand und eine stabile Internetverbindung benötigt. Der Kurs sollte hauptamtlich von einer entsprechend in Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ausgebildeten Kursleitung durchgeführt werden. Als digitales Endgerät kann bzw. sollte auch das eigene Smartphone der Teilnehmenden zum Einsatz kommen. So kann eventuell die App der eigenen Bank für das Online-Banking besprochen werden.

Eine Kursgröße von zehn Teilnehmenden sollte nicht überschritten werden. Bisher wurde der Kurs mit drei Unterrichtseinheiten pro Kurstag bei einem Kurstag pro Woche für jeweils einen Zeitraum von acht Wochen angeboten.

Der Kurs ist auch als Blended-Learning-Kurs oder als Online-Kurs denkbar.

Relevanz für Lernende und Wege zur Ansprache

Da die meisten Menschen in Deutschland ein eigenes Girokonto bei einer Bank sowie unterschiedliche Ausgaben und Einnahmen haben, ist dieser Kurs thematisch auf einen sehr wichtigen Bereich des Alltags der Lernenden ausgelegt. Basierend auf diesen Grundlagen werden einzelne Vertragsarten und ihre Bestimmungen erklärt und erläutert. Die Teilnehmenden werden auf mögliche Probleme bei der Abwicklung von Verträgen hingewiesen. So sind Teil des Lernmaterials beispielsweise eine Stromrechnung, ein Ratenzahlungsvertrag über ein Fernsehgerät, ein Handyvertrag, die Mitgliedschaft in einem Sportverein und ähnliches. Es ist wichtig, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass ein Vertrag nicht einfach unterschrieben werden sollte. Sie werden dazu motiviert, sich Zeit zu nehmen, um ihn in Ruhe zu lesen und, wenn notwendig, sich die einzelnen Vereinbarungen des Vertrages von einer Person ihres Vertrauens erklären zu lassen. Hier kann auf die regionalen Beratungsstellen der Caritas und des Diakonisches Werkes hingewiesen werden. Diese können auch entsprechend zur Gewinnung der Lernenden herangezogen werden, ebenso wie Behörden, Banken, Versicherungsvertreter*innen oder Vereine.

Dieses Kursangebot sollte über die direkte Ansprache hinaus über die üblichen Wege in Presse, Aushängen, Programmen und Social Media beworben werden.

Kennzeichen der Einrichtung

Das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e.V. in Simmern ist ein gemeinnütziger Verein, bestehend aus etwa 170 Kirchengemeinden der Evangelischen Kirche im Rheinland. In der zersiedelten Region in Rheinland-Pfalz fördert und berät das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd e.V. evangelische Einrichtungen und Initiativen, die auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung tätig sind, koordiniert Bildungsmaßnahmen der Gemeinden, Kirchenkreise und kirchlichen Werke und plant und gestaltet Bildungsveranstaltungen in Zusammenarbeit mit seinen Mitgliedern.

Für das Thema Grundbildung kommt den Netzwerken und den Ehrenamtlichen eine besonders hohe Bedeutung zu. Das Wissen umeinander und ehrenamtliches Engagement ist in der ländlichen Region unabdingbar. Unterstützt werden diese Aktivitäten in besonderer Weise durch das „GrubiNetz – Kompetenznetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung Rheinland-Pfalz“, welches seit 2014 wirkungsvolle und nachhaltige Unterstützungsstrukturen für Menschen mit Grundbildungsbedarf schafft.

Erfahrungen und Schlussfolgerungen

Die hohe Nachfrage nach dem Kurs „Finanziell Fit“ spiegelt den Bedarf nach finanzieller Grundbildung und die große Bedeutung des Themas wider. Gesellschaftliche Teilhabe wird auch von finanziellen Entscheidungen geprägt, die lebenslange Konsequenzen nach sich ziehen können.

Darüber hinaus ist das Netzwerk in der Region Simmern stark ausgebaut, sodass sich eine Verweisstruktur etabliert hat, von der auch der Kurs „Finanziell Fit“ profitiert. Unterschiedliche Beweggründe, Herkünfte und Bedarfe haben eine stark heterogene Zielgruppe innerhalb des Kurses zur Folge, auf die die pädagogischen Fachkräfte individuell empathisch reagieren müssen.

Anzumerken ist, dass das Thema finanzielle Grundbildung auch spezifischer Kompetenzen bei möglichen ehrenamtlichen Hilfskräften bedarf, sodass diese Unterstützung häufig schwer zu finden ist.

„Unterstützung im Übergang“

Erlebnispädagogische Angebote der Elternbildung an Grund- und Oberschulen im Stadtteil

Dieter Niermann

Was kennzeichnet das Angebot und welche Idee führte dazu?

Das Evangelische Bildungswerk bietet seit einigen Jahren im Rahmen seiner Elternbildungsarbeit an den Schulen eines Stadtteils flächendeckend – also allen Klassen der Schuljahrgänge 3–6 – erlebnispädagogische Kurse in Kooperation mit dem Seilgarten Lesum e.V. an. Ziel war es von Anfang an, Eltern zu motivieren, zu unterstützen und zu qualifizieren, um eine aktive Rolle im Bildungsgeschehen ihres Kindes besser wahrnehmen zu können. Grundlegend ist dabei die Einsicht in die Notwendigkeit von Unterstützung, das Zutrauen in eigene Unterstützungskompetenz und die Wertschätzung eines gemeinsamen und zielgerichteten Zusammenwirkens von Eltern, pädagogischem Personal und Kindern. Die Seminarmaßnahmen verfolgen das Ziel, dass Schule und Eltern sich verstärkt als Partner*innen verstehen, die gemeinsam die Entwicklung der Kinder bestmöglich unterstützen.

Eltern, die sich in schwierigen sozialen Lagen befinden, insbesondere die Gruppe der zugewanderten Eltern mit wenig Kenntnis der deutschen Sprache, aber auch sehr junge Eltern, Berufstätige in Vollzeit und Alleinerziehende, waren und sind besonders fokussierte Zielgruppen, die oftmals mit besonderen Vorbehalten und Unsicherheiten in Bezug auf Schule behaftet sind. Nicht selten fühlen sie sich im erzieherischen Alltag überfordert; schulische Belange sind angst- und schambesetzt. Der Blick auf eigene Grundbildungsbedarfe fällt schwer bzw. wird überlagert von der Bewältigung des alltäglichen Lebens; für das Angehen dieser Bildungsbedarfe mangelt es häufig am Vertrauen in die eigenen Potentiale und an der notwendigen Motivation. Ihre Rolle im Kontext der schulischen Laufbahn der Kinder erscheint diesen Eltern häufig diffus; ihre Einschätzung, daran kompetent mitwirken zu können, fällt zögerlich oder gar negativ aus.

Ein Schwerpunkt des Seminarkonzeptes liegt auf der Förderung von Wissens- und Verhaltenskompetenzen, vor allem im Hinblick auf die Unterstützung in Schulangelegenheiten und bei Erziehungsfragen. Ziel des Vorhabens ist es, die Eltern dahingehend zu fördern, dass sie Hemmnisse gegenüber der staatlichen Institution Schule abbauen, um ihre eigene Erziehungsverantwortung

auch in schulischen Fragen weiterhin (nach KITA und Grundschule) bzw. verstärkt wahrzunehmen sowie sich in das Schulleben ihrer Kinder einzubringen, um diese beim gerade vollzogenen Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule angemessen begleiten zu können. Der Schlüssel dafür ist das Bewusstsein eigener Unterstützungskompetenz und die empathische Fähigkeit, Unterstützungsbedarfe und -strategien erkennen und annehmen zu können. Dies tangiert sowohl den Bereich der erzieherischen Grundbildung, vor allem aber auch den Bereich der emotionalen Grundbildung, den wir als „Schlüssel-domäne“ im Feld der Grundbildung ansehen.

Ein großer Wert dieses Angebots, das sich Jahr für Jahr in gut 100 Kursen mit je acht bis zwölf Erwachsenen und ihren Schulkindern vollzieht, ist es, dass diese Bildungsarbeit in heterogenen Gruppen geschieht und so alle Teilnehmenden, egal welchem Bildungsmilieu sie auch angehören, auf der Basis ihrer Kompetenzen als Eltern und ihrer eigenen Lebenserfahrung angesprochen werden. In der für alle ungewohnten Umgebung im Seilgarten und in der Höhe werden die Erwachsenen gleichermaßen involviert, ohne dass ihre Bildungsunterschiede relevant erscheinen.

Wünschenswerte Nebeneffekte sind das unkomplizierte Kennenlernen anderer Eltern des (neuen) Klassenverbands, der (Erst-)Kontakt mit den Lehrkräften sowie eine positive Erfahrung mit Angeboten der Eltern- bzw. Erwachsenenbildung. Das Konzept der Halbtagesseminare (vier Zeitstunden) bietet handlungsorientierte, kooperative Lernsituationen, in denen Eltern, Schüler*innen und pädagogisches Personal miteinander Themen wie Kommunikation, Kooperation und Unterstützung bearbeiten können. Es geht um Grundprinzipien von Teamarbeit, um Diversität und die daraus folgenden Unterschiede bei Bedürfnissen, Wünschen, eigenen Beiträgen und eigenen Ängsten. Der hohe Stellenwert von eindrücklichen Erfahrungen und das Bewusstmachen zentraler „Erfolgskriterien“ greifen ineinander. Es geht um das Interesse am Anderen, um Aufmerksamkeit und Empathie, Konzentration, miteinander Sprechen bzw. aufeinander Hören bei Planung, Durchführung, Auswertung und Feedback.

Relevanz für Lernende und Wege zur Ansprache

Das Vorhaben baut mittlerweile auf die überaus positiven Erfahrungen aus den Vorjahren auf, die sich an den beteiligten Schulen sowohl im Kollegium als auch in der Elternschaft „herumgesprochen“ haben. Zentrales Kriterium ist es, dass hier Eltern mit ihren Kindern in einem handlungsorientierten Setting außerhalb der Schule auf die anderen Eltern und das pädagogische Klassenteam treffen. Die Bereitschaft, sich in ein derart gestaltetes Bildungssetting hineinzugeben, ist spürbar größer, als es bei anderen Elternbildungsangeboten an

denselben Schulen zu beobachten ist. Das sehr verbindlich wirkende Angebot „... jedes Kind bringt ein Elternteil mit ...“ wird größtenteils akzeptiert und als quasi „gesetzt“ betrachtet. Hinzu kommen der frühe Zeitpunkt im Rahmen der ersten Schulwochen an der neuen Schule, in denen die Verbindlichkeit und Neugier sowie das Interesse und „Pflichtbewusstsein“ noch deutlich höher sind als Monate oder gar Schuljahre später. Grundbildung wird hier integraler Bestandteil von Elternbildung – erst recht in einem eher prekären Stadtteil mit einem immens hohen Anteil an Menschen mit Migrationsgeschichte. Noch sind Bildungswerk und Schule weit davon entfernt, dass Elternbildung als Normalität an Schulen betrachtet wird. Aber in entsprechenden Nischen und Settings, wie diesem, ist auf diesem Weg schon vieles erreicht. Es gehört an mindestens drei der sechs Schulen im Stadtteil (Grund- und Oberschulen) mittlerweile dazu, den Ausklang des Schuljahres (bei den 3. und 4. Klassen) bzw. den Neustart nach den Sommerferien (in den 5. und 6. Klassen) mit einem erlebnispädagogischen Kurs im Seilgarten zu begehen.

Kennzeichen der Einrichtung

Das Bildungswerk der Gemeinden der Bremischen Evangelischen Kirche nimmt als Einrichtung Aufgaben auf unterschiedlichen Ebenen wahr. Es ist selbst Anbieter eigener Seminare, Bildungszeiten, Kurse und Fortbildungen, unterstützt und ergänzt jedoch gleichermaßen das Bildungshandeln der Gemeinden. Als Stadt-Bildungswerk ist es zugleich regional in allen Stadtteilen mit Angeboten in den Gemeinden und bei Kooperationspartnern vertreten. Im Konzert mit den 13 anderen anerkannten Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen wirkt es sowohl in die Stadtöffentlichkeit als auch in die Kirche und ihre Gemeinden hinein. Im Zusammenhang mit dem Bildungsprogramm „Unterstützung im Übergang“ kommen all diese Aspekte zum Tragen: Seine dezentrale Struktur und Vernetzung in den Quartieren konnte das Bildungswerk sowohl bei der Anbahnung der Schulkontakte im Bereich Elternbildung nutzen als auch für die Gewinnung des erlebnispädagogischen Vereins als Kooperationspartner. Als anerkannter Weiterbildungsträger ist es antragsberechtigt bei Förderprogrammen des Landes und kann so die Finanzierung dieser Bildungsangebote sicherstellen. Das Bildungswerk ist Träger der Servicestelle für Alphabetisierung und Grundbildung des Landes Bremen, wodurch das Team über Grundbildungsbedarfe und -aspekte besonders sensibilisiert und informiert ist und so auch in anderen Teilen seines Bildungshandelns Anknüpfungspunkte für Grundbildung ausmachen und ausbauen kann.

Erfahrungen und Schlussfolgerungen

Es erscheint uns im Rückblick auf die Umsetzungsgeschichte weiterhin als großer Gewinn für alle Beteiligten, dass hier in einem mittlerweile fast schon üblichen Segment pädagogischen Arbeitens Grundbildung in heterogenen Gruppen, also integriert in andere Angebote der Erwachsenen- bzw. Familienbildung, gelingt. Evozierte Emotionswahrnehmung kann im Rahmen der Gesprächs- und Reflexionsphasen zu Emotionswissen führen und damit eine Grundlage zu verbesserter Emotionsregulation legen. Der zunächst spielerische Zugang, der jedoch schnell auch an Grenzen heran- und im Kursverlauf auch über diese hinausführt („Challenge by choice“), verleiht diesen Kursen oftmals eine angesichts der kurzen Kursdauer atemberaubende Geschwindigkeit in der Vertrautheit und der „Lernkurve“ aller Beteiligten. Um einer Überforderung der Kursleitenden wie der Teilnehmenden vorzubeugen, haben sich eine intensive Evaluation der Kurse, eine kontinuierliche Kurs-Weiterentwicklung und ein standardisiertes Kurskonzept bewährt, das von einer kleinen Gruppe Lehrender verantwortet wird. Das hat im guten Sinne zu einer Routine in diesen erlebnispädagogischen und prozessorientiert-offenen Settings geführt.

„Wir müssen hingehen“

Ansprachewege und Motivationen zur Grundbildungsteilnahme im Projekt „Literalität im Alltag – vernetzt in evangelischer Erwachsenenbildung (LiAnE)“

Anke Grotlüschen

Einleitung und Forschungsstand

Dieser Beitrag basiert auf einer kurzen Begleitforschung im Frühjahr 2022, welche geeignete Ansätze für den Transfer identifiziert. Zur Strukturierung wird der nachfolgende Beitrag nach mikro-, meso- und makrodidaktischen Aufgaben unterschieden. Der jüngere Forschungsstand wird vorangestellt, sofern er die Themen des LiAnE-Projekts berührt. Dabei geht es um lebensweltliche Fragen und um Ansprachestrategien sowie um nachahmenswerte Konzepte und um die Unterschiede im städtischen und ländlichen Raum. Diese Art der wissenschaftlichen Begleitung ist u. a. auch im Projekt InSole erfolgt (Kemner, 2022, S. 95). Viele weitere Projekte der Lebenswelt-Förderlinie haben bereits ihre Erkenntnisse publiziert (Johannsen et al., 2022). Einige Ergebnisse werden hier herausgegriffen, da sie die Befunde der nachfolgenden Evaluation bestätigen.

Unter anderem werden in anderen Projekten die Mehrgenerationenhäuser als Zugangswege identifiziert (Zimmermann et al., 2022, S. 220–223), zu denen es heißt, „wir springen in die Lücken“ (ebd., S. 221). Dieser Befund bestätigt sich auch im LiAnE-Projekt, denn an den drei Standorten werden wiederholt Lücken geschlossen, die sich zwischen sozialer Arbeit und Bildungsangeboten geöffnet haben. Dabei wird zunehmend und anders als in den früheren Projekten auf bestehende Materialien zugegriffen, beispielsweise für die Einrichtung offener Lernangebote (Linke et al., 2022, S. 231). Zum Einsatz kommen dabei auch Open Educational Resources (Alig & Götsch, 2022, S. 237). Im Quartier sind oft Schreib- und Beratungsdienste ansässig, deren Leistungen in der Bearbeitung von Anträgen für die Behörden oder in der Abwicklung formalen Schriftverkehrs liegt (ebd.). Dort, wo solche Dienste fehlen, entstehen die genannten Lücken.

LiAnE ist in unterschiedlichen Räumen ansässig, die mit Stade, Simmern und Düsseldorf ganz verschiedene Stadt-Land-Strukturen aufweisen. Eine Stadt-Land-Trennung im Forschungsstand lässt sich im LEO-Datensatz am besten über die Einwohner*innen abbilden. Publiziert sind Differenzen entlang der Linie von Gemeinden mit mehr bzw. weniger als 20.000 Einwohner*innen. Es

zeigt sich, dass geringe Literalität im ländlichen Raum stärker durch höheres Lebensalter gekennzeichnet ist, während im städtischen Raum die anderen Herkunftssprachen eine größere Rolle spielen (Buddeberg & Iller, 2023).

Migration spielt in allen LiAnE-Standorten eine Rolle, und das zeigt sich inzwischen auch in vielen Grundbildungszentren und Kursen. Zunehmend werden Erfahrungen mit der Kooperation von Zugewanderten und Deutschen gemacht, die sich häufig in Lerncafés begegnen, in denen beide Zielgruppen lernen können. Diese Erfahrungen sind unterschiedlich. Es kommt offensichtlich darauf an, Gemeinsamkeiten hervorzuheben – sei es die Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt, sei es die Bevorzugung von Lektüre in leichter Sprache. Ein Mehrgenerationenhaus in Rheinland-Pfalz berichtet: „So äußerte sich, darauf angesprochen, eine deutsche Muttersprachlerin in einem Lernsetting mit ausschließlich Migrantinnen und Migranten: ‚Warum denn nicht? Wir sind doch alle Menschen und wollen alle lernen. Da ist es doch egal, mit wem wir dabei zusammensitzen.‘ Gemeinsames Kaffeetrinken, Erzählen und Miteinander-Lachen schaffen hier Möglichkeiten der Begegnung“ (Eberhardt et al., 2022, S. 247). Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit Legasthenie und Menschen mit Migrationshintergrund treffen dort zusammen (ebd.).

Methoden und Daten

Das Forschungsvorhaben zielt zum Ende des Projekts darauf, geeignete Ansprachewege und Motivationen zu identifizieren und in Gänze zu betrachten. Das betrifft auch die Rahmenbedingungen vor Ort, die insbesondere die Gemeindegrößen und entsprechende Verbands- und Vereinsstrukturen betreffen. Aus dem Forschungsvorhaben entstehen Empfehlungen für den Transfer. Als methodische Herangehensweise wurde das Expert*innen-Interview gewählt, das als (digital aufgezeichnetes) Distanzgespräch erfolgen kann. Das Vorhaben bezieht die Leitungsebene und die pädagogischen Mitarbeiter*innen ein. Parallel wurden Projektinformationen, Programminformationen und verfügbare Berichte verwendet, um ein möglichst umfassendes Bild zu erlangen. Das Fragensystem folgt dem erwachsenendidaktischen Modell nach Hans Tietgens (Tietgens, 1991) und richtet sich auf makro-, meso- und mikrodidaktische Aktivitäten:

- Makro-Ebene: Rolle der Literalitätsarbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung am Standort und darüber hinaus,
- Meso-Ebene: Rolle der Literalitätsarbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung bei der Gestaltung von Programmen und Jahresplänen, in der aufsuchenden und einbettenden Bildungsarbeit,
- Mikro-Ebene: Rolle der Literalitätsarbeit im direkten Austausch von Lehrenden und Lernenden.

Die Auswertung erfolgte im Wege des permanenten Vergleichens nach Glaser & Strauss (Glaser & Strauss, 2005) und identifiziert wiederkehrende Themen, aber auch Einzelaussagen, die einer besonderen Hervorhebung bedürfen.

Ergebnisse

Die ersten Assoziationen mit dem LiAnE-Projekt sind vor allem durch Innovation und den Schritt in die Lebenswelt sowie den Sozialraum geprägt: *„LiAnE steht für mich für das Ausprobieren anderer Wege [...] wir müssen hingehen – diesen Schritt in den Sozialraum hinein, da war LiAnE das erste Projekt, das mir diesen Raum geöffnet hat und auch gezeigt hat“* (I 1).¹ Auch vonseiten der Leitungsebene (I 2) wird die Möglichkeit des Ausprobierens hervorgehoben. Diese Perspektive wird auch im zweiten Standort bestätigt, auch dort wird besonders der Freiraum hervorgehoben, der zur Folge hat, dass die Projektverantwortliche begriffen habe, *„wie eng Erwachsenenbildung mit Sozialarbeit einhergeht – das beflügelt, ist einfach toll“* (I 3). Zentrale Frage bleibt natürlich: *„Wie finde ich Lernende? In welche Richtung soll es gehen von den Angeboten her?“* (I 4). Der aufsuchende Ansatz ist im Projekt besonders innovativ und auch für den Transfer geeignet.

Makrodidaktische Ebene

Aus der Außenperspektive einer wissenschaftlichen Begleitung stellt sich immer die Frage, wie sich die betrachtete Trägerstruktur von anderen Angeboten abhebt und unterscheidet. Hier wurden einige Ansätze berichtet, denen jedoch eine weitere Profilierung gut zu Gesicht stehen würde.

Evangelische Erwachsenenbildung mit Luther, Comenius und Freire?

Auf Leitungsebene wird Grundbildung als wichtig für evangelische Bildungsarbeit und evangelische Kirche erklärt, weil Volksbildung seit dem sechzehnten Jahrhundert ein zentrales Anliegen des Protestantismus ist: *„Damit hat Luther angefangen, die Leute zu alphabetisieren“* (I 2). Die Leitungsebene regt an, Grundbildung wieder stärker in die Kirchen und Gemeinden hereinzutragen,

1 I1-I5 stellen Kürzel für die Expert*innen-Interviews dar, die Videoaufnahmen sind aus Datenschutzgründen nunmehr gelöscht. Anonymisierte Transkripte liegen weiterhin vor.

Eine stärkere Unterstützung durch Gemeinden und Landeskirchen wäre dabei wünschenswert. Tatsächlich hat auch der berühmte protestantische Didaktiker Johan Amos Comenius einen zentralen Fokus auf die Verbreitung von Schrift gelegt. Seine *Didactica Magna* (Comenius, 2007) wurde in böhmischer Fassung 1627 angefangen und legt selbstbestimmtes Lernen fest, das gesamte Werk ist auf Volksaufklärung gerichtet. Wichtiger erscheint jedoch das *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1685), das als Bilder-Wörterbuch (Latein, Deutsch, Ungarisch, Böhmisches – bzw. heute: Tschechisch) dem Erlernen, der Übersetzung und der Vereinheitlichung von Schrift diente. Gemeinsam mit Adam Ries' Rechenbuch haben diese Werke im zertrümmerten Europa nach den Religionskriegen das Fundament für die heutige Schriftsprache gelegt.

Die christlichen Kirchen haben sich auch in der Gegenwart tonangebend mit Bildungsfragen befasst, nicht zuletzt dank Paulo Freire. Der Kirchenreformer Ernst Lange, der die berühmte rororo-Ausgabe der *Pädagogik der Unterdrückten* von Paulo Freire (Freire, 1996) einleitet, notiert das komplexe und fruchtbare Verhältnis zum Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf, in den Freire geholt wird, um die Abteilung für Bildungsfragen zu beraten (ebd., S. 17). Freires Ansatz ist dialogisch, richtet sich auf Bewusstseinsbildung und nutzt generative Themen in den Gemeinden. Freire verlangt mehr als einen thematisch offenen ABC-Treff, denn seine dialogische und problemformulierende Methode enthält Schritte, in denen die Komplexität der Themen didaktisch durchdacht und transparent dargelegt werden muss. Zugleich ist Freire eine Ikone der Alphabetisierungsarbeit. Sein 100. Geburtstag im Jahr 2021 hat eine neue Rezeptionswelle in Gang gesetzt, und die evangelische Grundbildung tut gut daran, sich auf diese Bewegung zu stützen. Tatsächlich ist das Konzept der *Lernenden, die auch lehren* und der *Lehrenden, die auch lernen* in der heutigen evangelischen Erwachsenenbildung präsent (I 5). Die Lernenden werden als Menschen mit eigenen Stärken betrachtet. Didaktisch wird versucht, „den Menschen den passenden Rahmen [zu] bieten, dass sie sich eigenverantwortlich so entwickeln können, wie sie sich entwickeln möchten“ (I 5). Weltanschaulich gesehen liegt es nahe, diese evangelische, ressourcenorientierte Perspektive auch für die Grundbildung zu nutzen.

An anderen Stellen ist der Ansatz von Paulo Freire in der Alphabetisierungsarbeit für Geflüchtete inzwischen wieder aufgegriffen worden (Marschke & al Gaffar Mohamed, 2018).

Insgesamt kann eine solche Besinnung auf theoriestarke, didaktisch leitende Fürsprecher der Verbreitung von Schrift durchaus genutzt werden, um kircheninterne Überzeugungsarbeit zu leisten. Eine besondere Kraft erhält diese Perspektive durch die zwei vergangenen Jubiläen (500 Jahre Thesenanschlag 1517 sowie der 100. Geburtstag Paulo Freires im Jahr 2021). Es wäre möglich, die Entstehung der *Didactica Magna* (ab 1527) in einem weiteren feierlichen Anlass zur Platzierung evangelischer Grundbildung zu verwenden.

Evangelische Bildungsarbeit, Kirchengemeinden und Pfarramt

Ein wichtiges Transferziel besteht darin, aus den Bildungsstrukturen in die Kirchenstrukturen hineinzuwirken (I 3). Dabei ist es möglich, auf Strukturen zurückzugreifen, die anderen Trägern nicht zur Verfügung stehen, insbesondere im ländlichen Bereich. Über die Kirchengemeinden kann ehrenamtliche Hilfe organisiert werden. Hier wird beispielsweise unterstützt, wenn die Materiallisten der Schulen sich für migrantische Eltern als überfordernd darstellen. Allerdings könnte die Verknüpfung von Ehrenamt und Verweisen in die Grundbildung systematischer ausgebaut werden, z. B. als Kernstück der Gemeindefarbeit (I 2). Teils ist auch bei den Bildungsträgern selbst der religionspädagogische Bereich erst (wieder) im Aufbau befindlich (I 4).

Im Dialog der Weltreligionen

Die Konfession des Trägers stellt keinerlei Hindernis für die Kooperation mit Geflüchteten islamischen Glaubens dar. Hier trägt eher der karitative Auftrag der Kirche, sich um Menschen in schwierigen Lagen zu kümmern. Auch der weltkirchliche Ansatz, zu einer friedvollen Gesellschaft beizutragen, begünstigt diese Haltung: *„Hier steht für jeden die Tür offen“* (I 2), die Teilnehmenden sprechen auch über ihre Lebensgeschichten, ihre Kulturen und erzeugen so ein Verständnis füreinander. An allen drei Projektstandorten versteht man sich als *„Haus, das allen offensteht“*, das für alle Religionen und kulturellen Hintergründe gedacht ist (I 4). Erwartet wird umgekehrt auch von den Teilnehmenden ein offener Geist (I 4). Frühere Kommentierungen, z. B.: ‚Was will denn die Kopftuchträgerin jetzt hier?‘ wurden thematisiert und bearbeitet. Dabei wurden Grenzen gezogen und interreligiöse Toleranz eingefordert.

Ein Café mit Wickelbereich und Spielecke dient beispielsweise als Treffpunkt für alle, z. B. Senior*innen aus dem Malkurs, junge Mütter aus dem „Prager Eltern-Kind-Programm (PEKIP)“ sowie Teilnehmende aus Sprachkursen und der LiAnE-Grundbildung (I 4). Auch in den Grundbildungsangeboten wird auf religiöse Feste Bezug genommen (z. B. findet während der Fastenzeit kein Kochangebot statt und das Zuckerfest wird zum Anlass für Aktionen). Diese Haltung wiederholt sich an allen Standorten, allerdings ist die Alphabetisierungsarbeit im engeren Sinne weniger stark auf Migrant*innen gerichtet (I 2).

Zuwanderung, sprachliche Bildung und Grundbildung

Die LEO-Studien zeigen deutlich, dass Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit eigener Migrationserfahrung massiv überproportional von

geringer Literalität betroffen sind (Grotlüschen & Buddeberg, 2020; Grotlüschen & Riekmann, 2012). Zudem sind mit der Post-2015-Zuwanderung und der aktuellen Ukraine-Zuwanderung hohe Bedarfe an sprachlicher und schriftsprachlicher Bildung entstanden. Darüber hinaus zeigen die Befunde der Integrationskursstatistik (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Abfragestand: 2019), dass selbst bei erfolgreichem Absolvieren der Kurse die mündlichen Kompetenzen dominieren, während insbesondere das Schreiben auf unzulänglichem Niveau bleibt (Wienberg et al., 2022; Wienberg & Grotlüschen, 2021). Darüber hinaus häufen sich die Berichte über integrationskursberechtigte Personen, die ihren Anspruch nicht einlösen bzw. aus persönlichen Gründen nicht einlösen können. Hier greift eine Vielfalt von Angeboten der Erwachsenen- und Familienbildung, die auch in der Evangelischen Erwachsenenbildung bzw. mit ihr vernetzten Trägern ausgebracht wird. Es ist daher sinnvoll, die bestehenden schriftsprachlichen Lücken, die die Sprachkurse nicht adressieren, in den ABC-Treffs zu schließen.

Eine Differenzierung nach Erstorientierung, Integrationskursen, Mama-lernt-Deutsch-Angeboten, ABC-Treffs, Lern- und Sprachcafés sowie Alphabetisierungskursen ist im günstigen Fall in der Großstadt möglich, jedoch: *„Im ländlichen Raum geht die Trennung überhaupt nicht, teils wird erst im Sprachkurs festgestellt, dass jemand nicht lesen kann“* (I 2). Die Abgrenzung ist auch inhaltlich nicht trivial, die Klärung dessen, was genau zu lernen ist, ist bei Eintritt in die Angebote oft noch unklar. Die Bundesförderlinien und die Grundbildungszentren verweisen dabei in die (landesfinanzierten) Regelkurse, der dortige Unterricht richtet sich dann auf das Schreiben (I 1). An anderen Stellen ist die Einzelberatung dominant. Dabei geht es nicht notwendig um die Situation der erwachsenen Ratsuchenden: *„Drückender ist alles, damit das für die Kinder läuft, den Kindern den Weg bahnen“* (I 3). Die Lebenslage Zugewanderter ist teilweise absurd, wie das nachstehende Beispiel zeigt:

„Das Ankommen in Deutschland bleibt einfach eine harte Nummer“ (I 3): Eine Familie mit vier Kindern ist seit zwei Jahren in Deutschland, die sehr junge Mutter ist chronisch krank und dialysepflichtig. Die Familie wurde ohne Sprachfähigkeiten in ein Dorf gesetzt, die Mutter muss jedoch alle drei Tage zur Dialyse in die Stadt. Der Transport ist unklar, die Frau ist Analphabetin. Die Familie wird in die Kleinstadt umgesetzt (an der Stelle hat die Schulleitung den Kontakt zum LiAnE-Projekt hergestellt). Ein Kitaplatz war nicht zu erlangen, aus Kulanz wurde das jüngste Kind in die Vorschule aufgenommen, dort erweist es sich als verhaltensauffällig und noch nicht schulreif. Die Familie wurde innerhalb der Kleinstadt ein zweites Mal umgesetzt. Die Mutter äußert große gesundheitliche Probleme. Prinzipiell hat die AWO die Aufgabe der Betreuung, dort ist eine Terminvereinbarung nur im Wege persönlichen Erscheinens möglich. Die Beteiligten haben im Verlauf mehrerer Wochen erreicht, dass Taxisfahrten zur Dialyse ermöglicht werden. Die Familie hatte zudem bis vor Kur-

zem keine Krankenversicherung, sondern war über das Sozialamt versichert. In einem solchen Fall muss die Klientin vor jedem Arztbesuch eine Bescheinigung im Sozialamt erwirken. Das Interview schließt: *„All das ohne Sprache. Die älteren Kinder bemühen sich ganz doll“* (I 3).²

Die Interviewpartnerin schildert den Fall auf Rückfrage der Begleitforschung als Extremfall, mit dem konkretisiert wird, welche sonstigen Angelegenheiten dominieren und die Teilnehmenden von regulärer Sprach- und Schriftsprachkursteilnahme abhalten. Im fraglichen Fall spielt Alphabetisierung keine Rolle, weil die Alltagsproblematik sämtliche kognitiven Ressourcen bindet. Die Café- oder kursförmigen Angebote sind erst bei geringerer Belastung sinnvoll. Dann werden sie auch angesteuert. So hat beispielsweise der großstädtische Standort (I 4) bisher ausschließlich arabischsprachige Menschen erreicht, I 4 kann daher keine Erfahrungen über das gemeinsame Lernen von Zugewanderten und Deutschen in den Angeboten schildern.

Es erscheint sinnvoll, mit der Zuwanderungsthematik deutlich offensiver umzugehen, um auch das Engagement der Projektverantwortlichen zu würdigen.

„Zu Beginn habe ich da ganz groß mit gehadert [...] und irgendwann habe ich mir auch gesagt, das ist ja auch egal, weil am Ende ist vielleicht das hier auch meine Nische hier in [der Stadt]“ (I 4).

Darüber hinaus ist die Trennung zwischen Zugewanderten und Deutschen arbiträr, kaum noch durchführbar und im internationalen Vergleich auch höchst ungewöhnlich (Grotlüschen et al., 2018).

Bund, Land und Europäischer Sozialfonds

Teilweise ist LiAnE an Standorten angesiedelt, die seit langer Zeit Grundbildung ausbringen. Dadurch sind Standortleitungen bekannt (I 1) und werden durch Jobcenter und Arbeitgeber auch direkt adressiert, zudem wird von den Projektaktivitäten immer wieder in die Regelkurse verwiesen (die z. B. für Beschäftigte in der Autozulieferung am Wochenende angeboten werden). LiAnE bietet Konzeptentwicklung und Innovation (I 1: *„Schnuppern“*, *„Workshops“*), die klassischen Alphabetisierungskurse sind hingegen landesfinanziert. Dabei ist es wichtig, die Grenzen zwischen den Förderlinien einzuhalten, was bei Neujustierung der Förderung relativ viel Aufmerksamkeit auf sich zieht (I 1: *„Es war für mich am Anfang auch relativ schwierig, mich zu sortieren“*). Teilweise sind

2 Zunächst scheiterte auch die Befreiung von der Zuzahlung für die Krankenkasse, zudem war die Beschulung der älteren Kinder nach dem Umsetzen anfänglich ungeklärt.

am selben Standort auch Lerncafés und Regelkurse angesiedelt, die nicht aus LiAnE finanziert sind und auf die verwiesen wird (I 3). Dabei wird Kooperation statt Konkurrenz bevorzugt, denn: „*Wir haben genug Arbeit, wir müssen nicht Angst haben, dass wir uns die Schüler wegschnappen*“ (I 3). Tatsächlich stellt sich auch die Frage, ob die Trennung der Förderungen für Teilnehmende zu verstehen ist (I 2). Kursleitungen wiederum können unterschiedliche Honorarsätze aus den verschiedenen Finanzquellen nicht immer nachvollziehen (I 2). Bei Projektfluktuation ist auch das institutionell finanzierte Personal stark gefordert (I 5).

Lockdowns und digitales Lernen

Die Lockdowns haben an allen Standorten dazu geführt, dass Lerncafés, Mikro-modul- und Schnupperangebote eingestellt wurden. Die Massivität der Lockdowns zeigt sich in der Aussage von I 1: „*Veranstaltungen (waren) bis vor drei Monaten kaum möglich*“ (I 1). Ein Lerncafé an vier Grundschulen in Norddeutschland hat drei Monate lang stattgefunden (I 3), bevor es pandemiebedingt geschlossen wurde. Entstandene Kontakte ließen sich in Einzelcoaching umwidmen, zudem wurden Video-Anleitungen erstellt. Sie richten sich vor allem auf die Beantragung der Leistungen nach dem Paket für „Bildung und Teilhabe“, zudem wurden Vokabellisten erstellt („*Was ist ein Antragsteller?*“ [I 3]). Eine ähnliche Idee entstand in der Großstadt, kam jedoch nicht zur Umsetzung. Dort allerdings wurde ein Vorleseangebot digital ausgebracht (I 4).

Auch die Befunde der Lebenswelt-Förderlinie zeigen: Online-Lernen musste auch in der Grundbildung erprobt werden. Inzwischen mehren sich die Berichte über erfolgreiche Umsetzungen (Eberhardt et al., 2022, S. 250). Besonders für den ländlichen Raum sind hier erhebliche Vorteile erkennbar, vor allem mit synchroner Lehre (ebd.). Offene Lerntreffs haben sich in den digitalen Raum verlagert, teils sind sie dort auch geblieben (Rieckmann et al., 2022, S. 278).

Ein paralleles Projekt aus dem Hunsrück zeigt eine technische Lösung: Dort wurden acht Kurse mit durchschnittlich acht Teilnehmenden mit Leihgeräten ausgestattet, nämlich mit Chrome-Books mit Touch-Oberfläche und Tastatur, die sich nunmehr seit drei Jahren im Einsatz befinden. Die Chrome-Books ermöglichen sowohl Videokonferenzen als auch die Arbeit mit dem VHS-Lernportal, auch in asynchroner Form zwischen den Videokonferenzterminen. Für den ländlichen Raum mit fehlendem oder teurem ÖPNV erscheint digitaler Unterricht auch asynchron als sinnvolle Lösung, gegebenenfalls auch mit Videokonferenzen in den frühen Abendstunden.

Mesodidaktische Ebene

Auf dieser Ebene wurde nach Netzwerken, Sensibilisierungen, aber auch nach der Rolle von Grundbildung für die Einrichtung und nach Verweisen in das Regelangebot gefragt. Die Befunde zeigen, dass Netzwerk- und Sensibilisierungsarbeit bereits aus anderen Strukturen abgedeckt sind, die in der Regel aus Landes- oder ESF-Förderungen finanziert sind.

Vernetzung und Kooperation

Die Fragen nach Vernetzung richteten sich ursprünglich auf den Aufbau von Grundbildungs- oder Alphabetisierungsnetzwerken, da diese Arbeit an vielen Standorten zu schnelleren Verweisstrukturen und zur Enttabuisierung des Themas geführt hat. Allerdings hat LiAnE keinen Vernetzungsauftrag, nicht zuletzt, weil die landesgeförderten Grundbildungszentren oder -netzwerke diese Aufgabe bereits abdecken. Unabhängig davon haben sich die LiAnE-Standorte untereinander vernetzt und werden, vermittelt durch die Evangelische Kirche in Deutschland, auch im Kuratorium der Alphabetisierungsdekade repräsentiert (I 5). Für den Transfer bietet es sich an, Grundbildung in der evangelischen Erwachsenenbildung und auch in der evangelischen Kirche durch eine höhere Anzahl kleinerer Initiativen zu verankern, um deutlich mehr Akteure beteiligen zu können. Aus den Teilprojekten werden zwei wissenschaftliche Sammelbände und verschiedene Zeitschriftenbeiträge generiert, die die Ergebnisse publizieren und den Transfer erleichtern.

Alle Standorte stehen in dichten Netzwerken vor Ort, das betrifft beispielsweise die Jugendämter (I 4), die Träger der Familienbildung (I 4), die Diakonie und das Netzwerk evangelischer Weiterbildungs- und Familienbildungseinrichtungen sowie das Kuratorium (I 5) und das Grundbildungsnetz (I 1, I 2) bzw. das regionale Grundbildungszentrum (I 3). Vernetzungen sind langfristig sinnvoll und tragen sich dann, wenn die handelnden Personen selten wechseln. Bei knappen Ressourcen stellt sich die Frage, ob Netzwerkarbeit eher innerhalb der Alphabetisierungsdekade oder eher innerhalb der Strukturen evangelischer Einrichtungen priorisiert wird (I 5). Für den Transfer empfiehlt es sich, anfänglich das Wissen der Dekaden-Transferangebote aufzunehmen und im späteren Projektverlauf die evangelischen Netzwerke zu priorisieren, in die die transferierten Konzepte und Materialien zu implantieren sind. Die Strukturen der Diakonie, z. B. Sozialkaufhäuser und Beratungsstellen, werden in einem Folgeprojekt mit Transfercharakter stärker adressiert. Das Transferprojekt konzentriert sich auf Familienbildungsstätten, die näher in den Quartieren angesiedelt sind als die Erwachsenenbildungsstätten, weiterhin werden Fortbildungen für Mitarbeiter*innen konzipiert und zudem werden Mikroeingriffe in vorhandene

Programme incentiviert, die die Angebote für Menschen mit Grundbildungsbedarf anschlussfähig machen.

Rolle der Grundbildung für die Einrichtung

An den drei Standorten, auf Leitungsebene und auch auf überregionaler Leitungsebene hat Grundbildung einen hohen Stellenwert: „*Alphabetisierungsarbeit ist so ein Herzstück für uns*“ (I 2). Im Verhältnis zur Familienbildung stellt Grundbildung trotz allem noch einen kleineren Ausschnitt der evangelischen Erwachsenenbildungsarbeit dar. Dabei ist Grundbildung an einigen Standorten ein „*Hauptstandbein*“ (I 3), in dem Alphabetisierung, Einzelförderung, Leseförderung und (berufsorientierte) Sprachkurse ineinander greifen. Andernorts hat Grundbildung vor LiAnE keine Rolle gespielt (I 4), allerdings ist das Thema der Alphabetisierungsbedarfe in den Sprachkursen bereits aufgefallen. Zentral bleiben jedoch die Familienbildung sowie Fragen von Gesundheit und Bewegung.

Verweise in das Regelangebot und Zusammenhänge mit der Integrationskursstruktur

Die Verweise in das Regelangebot der Grundbildung, aber auch der weiter angelegten Familien- und Erwachsenenbildung sind in allen Fällen Teil der Projekte. Auch aus den Sprachangeboten wird versucht, Brücken in den Regelbetrieb zu generieren. Einen Versuch stellen die Bildungspatenschaften dar (I 4); die Sprachteilnehmenden werden von Bildungspat*innen in weitere Kurse mitgenommen, z. B. zu Bewegungsangeboten. Das erscheint teilweise erfolgreich, zentral ist jedoch die Teilnahmegebühr (die zwar finanziert werden kann, jedoch entstehen dann Fragen der Verteilungsgerechtigkeit). Verweise in kostenfreie Angebote, z. B. eine „Spielgruppe der Kulturen“, bei der es sich um eine klassische Krabbelgruppe mitsamt Elternkompetenz-Angeboten handelt, stellen sich wiederum als unproblematisch dar.

Der Weg von den Grundschulen über die Einzelberatung (I 3) mündet stellenweise in Integrationskurse, die teils mit Kinderbetreuung ausgebracht werden. Übergänge aus Integrationskursen in die LiAnE-Angebote gab es dort bisher nicht, dieser Weg wurde auch nicht versucht. Am Standort herrscht ein erheblicher Mangel an Kindertagesbetreuungsplätzen, so dass die neuzugewanderten Familien in der Regel unterversorgt bleiben.

Mikrodidaktische Ebene

Eines der klassischen Probleme in der Grundbildungsarbeit ist das Verhältnis von Kursleitung und Projektleitung. Die Konzeptentwicklung liegt typischerweise in der Hand der Projektverantwortlichen, während die Kursdurchführung oft an Honorarkräfte gegeben wird. Die LiAnE-Standorte haben dieses Problem unterschiedlich gelöst. In der Großstadt werden die Konzepte gemeinsam entwickelt und durch sorgfältig ausgewählte Kursleitungen ausgebracht. Im Hunsrück und in Norddeutschland erstellen und leiten die Projektverantwortlichen die Kurse selbst. Besonders gewinnbringend scheint sodann die zusätzliche und nebenberufliche Leitung von Alphabetisierungskursen aus dem Regelbetrieb.

Die Konzepte folgen in einem Teilnehmenden-orientierten Ansatz. Die Konzepte sind weitgehend auch verschriftlicht, jedoch nur selten als Feinplanung mit Zielen, Inhalten und Methoden einzelner Kursbestandteile ausgearbeitet. Konzepte, die in Kursformate umgesetzt wurden, lassen sich rückwirkend in eine Feinplanung überführen. Situative Unterrichtsangebote mit einem breiten Materialienpool (Lerncafé, Schnupperangebot, Mikromodul) können als Einstieg gelten; ihre Funktion liegt im Verweis in das Regelangebot. Alphabetisierungsfortbildungen für Kursleitende enthalten nicht unbedingt Anleitungen zur vollständigen Entwicklung didaktischer und transferierbarer Konzepte.

Kursleitungen

Ehemalige Lehrkräfte sind durch die Pandemie teilweise in sicherere Positionen oder in den Ruhestand abgewandert; die Lehrkräftegewinnung erscheint derzeit nicht allein in der evangelischen Erwachsenenbildung oder in der Grundbildung schwierig (I 2). Die Positionen sind nach wie vor unattraktiv dotiert, sodass es selbst bei 25 Stunden Unterricht pro Woche unmöglich ist, von den Bezügen eine Familie zu ernähren. Auch I 1 bestätigt den Mangel, obwohl die Finanzierung für Kursleitungen vorhanden wäre. Sie selbst unterrichtet nebenberuflich 18 Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche in drei Kursen à sechs UE im Regelbetrieb. Weiterhin bestreitet sie zehn UE pro Woche für LiAnE. Dazu gehören offene Treffs an Samstagen, „Finanziell-fit“-Kurse sowie Schnupperveranstaltungen in sechs Begegnungsstätten, die etwa einmal pro Monat angeboten werden. In Norddeutschland (I 3) laufen bei täglichen Anfragen für das Einzelcoaching etwa fünf Stunden pro Woche auf. Am großstädtischen Standort erfolgt die Umsetzung durch eine enge Kooperation von Projekt- und Kursleitung. Zwei ehemalige Sprachkursteilnehmende wirken inzwischen als Sprach- und Alphabetisierungskursleitungen am Standort mit. Als ehemalige Lehrkräfte aus Syrien und Afghanistan konnten sie die Zielgruppe in ih-

ren jeweiligen Communities erreichen und einen Schneeballeffekt erzeugen. Ein Theaterschaffender und eine pensionierte Lehrerin vervollständigen das Bild (I 4).

Das Transferprojekt, das keine weitere Finanzierung für die Standorte vorsieht, wird durch die Projekt- und Standortleitungen bemängelt. Auf Leitungsebene wird ein zentrales Problem im Verhältnis von Projekt- und Kursleitung gesehen, da Lehrende und Ehrenamtliche den Veranstaltungen eine höhere Reichweite verschaffen können. An zwei Standorten haben die Projektleitungen zugleich die Kursangebote durchgeführt; letztere versiegen mit Auslaufen der Stellen. Die Analyse der Teilnehmendenstrukturen ist stärker milieuübergreifend anzulegen, um Ansprachewege zu finden, die das Lehrenden-Milieu überschreiten (I 5).

Ansprachewege und Motivationen

Je nach Standort ist die Grundbildung langjährig etabliert und in jedem lokalen Verein bekannt oder eben erst neu und im Aufbau begriffen. Der hohe Bekanntheitsgrad der Projektleitung im Hunsrück sorgt für Zuläufe über Jobcoaches, Buchhandlungen und das Weitersagen der Teilnehmenden. Zentral ist die Teilnehmenden-Äußerung „*da geh ich gerne hin*“ (I 1). Auch Kursleitungen und die evangelische Gemeindearbeit stellen sich als Zugangsweg dar. In Norddeutschland ist der Zugang über vier Grundschulen in einschlägigen Quartieren gesichert. Dort ist die Erreichbarkeit über WhatsApp mit dem Diensthandy sichergestellt (I 3). Im großstädtischen Standort greift die oben beschriebene Verankerung der arabischsprachigen Kursleiterinnen in ihren Communities (I 4). Weiterhin stellen Begegnungsstätten, die im Zuge der Neuzuwanderung „*in jedem größeren Ort*“ (I 1) eingerichtet wurden, einen wichtigen Ort für die aufsuchende Arbeit dar.

Anders als beispielsweise in Brandenburg, wo die Mehrgenerationenhäuser die Tafeln beherbergen, scheint es für die LiAnE-Standorte nicht leicht, die Zusammenarbeit herzustellen. In der Großstadt wurde der Kontakt aktiv gesucht (I 4), aber dann aufgegeben: „*Da wäre bestimmt der eine oder andere Teilnehmer oder Teilnehmerin dabei gewesen, die gepasst hätten. Da ist überhaupt gar nichts draus geworden, die haben da ganz, ganz große Vorbehalte gehabt und konnten sich das überhaupt nicht vorstellen ... Das habe ich ... nicht verstanden, irgendwann hab ich's sein lassen, nach dem dritten Anruf fühlt man sich so'n bisschen bittstellerisch*“ (I 4).

Die aufsuchende Arbeit und die Arbeit an ungewöhnlichen Lernorten wird von Teilnehmenden anderer Projekte durchaus geschätzt, insbesondere spüren das die Fußball- und Stadionprojekte: Besonders gut, so der Lernexperte Enrico Bakan, lerne man „an Orten, wo es nicht so wie Schule aussah [...] der

Lernort [...] die VIP-Lounge [des Fußballstadions, AG] [...], das war schon natürlich super“ (Lungershausen & Koch, 2022, S. 261). Nicht immer kann ein Fußballstadion geboten werden, aber in jedem der Lerncafés im LiAnE-Projekt wird auf geschützte Atmosphäre und individuelle Betreuung geachtet, sodass die Schulerfahrungen nicht wiederkehren.

I 1: Konzepte im Hunsrück

LiAnE hatte nicht in allen Standorten dieselbe Konzeption, sondern ist von den jeweiligen Gegebenheiten ausgegangen. Im Hunsrück waren Angebote zur finanziellen Grundbildung in Zusammenarbeit mit Banken und Versicherungsververtretungen geplant. Das umfasste die Bereitstellung von Materialien zum Thema Bankgeschäfte, die vor Ort in einer Bank oder Versicherung vorgestellt werden sollten (I 1). Der Kundenkontakt hätte so im Haus stattgefunden und wäre die Ansprachemöglichkeit gewesen. Durch Corona war diese Konzeption hinfällig. Drei andere Konzepte kamen zur Umsetzung:

- „Finanziell fit“: Die Teilnehmendengewinnung erfolgte über einen Coaching-Anbieter für Arbeitssuchende. Die Themen umfassten Bankgeschäfte, Geldverkehr und Haushalten. Im Lockdown wurde der Kurs als Digitalformat per Webinar ausgebracht, später im evangelischen Erwachsenenbildungswerk als Regelkurs in Präsenz angeboten. Das Angebot basiert auf dem Curriculum „Finanzielle Grundbildung“ aus dem Projekt CurVe II sowie auf Materialien der Sparkassen mit dem Titel „Haushaltsbücher in einfacher Sprache“. Zunächst waren zwei halbe Tage als Workshop geplant, daraus entstand ein Angebot mit acht Kurstagen, dessen Konzept und Ablaufplan rückblickend verschriftlicht und für den Transfer genutzt werden. Die Kooperation mit dem Coaching-Anbieter wird durch das rheinland-pfälzische GruBiNetz fortgeführt und ist somit ebenfalls in den Transfer eingemündet.
- Auf Nachfrage oder in Kooperation mit verschiedenen Multiplikator*innen wurden offene Schnupper- und Informations-Workshops in Gemeinden, Beratungsstellen oder Begegnungsstätten veranstaltet. Teilnehmen konnten neben der jeweiligen Hauptzielgruppe auch alle anderen Interessierten. Der ABC-Treff fand in den Begegnungscafés auf dem Hunsrück statt. An diesen Orten kommen viele Faktoren zusammen: Sie werden von Lernenden, Ehrenamtlichen, Familienangehörigen und Multiplikator*innen gleichermaßen besucht und in Anspruch genommen. Die Atmosphäre in den Begegnungsstätten ist ihres Erachtens sehr offen und gleicht nicht der eines Kursraumes. Die Interviewpartnerin äußerte, dass es daher leicht gelinge, mit den Menschen ins Gespräch zu kommen. Das zentrale Thema im ABC-Treff ist das Erlernen der deutschen Schriftsprache. Hierzu werden Lernmaterialien bereitgestellt, z. B. die Rahmencurricula des Deutschen Volkshochschulver-

bands oder Arbeitsblätter aus dem Curriculum „Buchstäblich fit“ sowie Beispielseiten aus dem „Hamburger ABC“. Diese können vor Ort angesehen und ausprobiert werden. Auch digitale Lernmöglichkeiten, wie z. B. die Lese- und Schreibkurse im VHS-Lernportal, werden vorgestellt und können ausprobiert werden. Ziel dieses Angebotes ist es, Ängste vor einem Alphabetisierungskurs abzubauen und im persönlichen Gespräch mit den Teilnehmenden des ABC-Treffs neue Kontakte und Ideen für Angebote vor Ort zu knüpfen.

- Mobile Vertragswerkstatt: Hier werden speziell Lernmaterialien zu alltäglichen Vertragstypen vorgestellt, beispielsweise zum Mietvertrag, Arbeitsvertrag, Stromvertrag oder Handyvertrag. Diese sind in einfacher Sprache verfasst. Das Lernen mit diesen Materialien soll in diesem Angebot ebenfalls ausprobiert werden, um Ängste abzubauen und Lernmöglichkeiten kennenzulernen. Das Angebot konnte aufgrund des Lockdowns kaum ausgebracht werden. Die Netzwerke der Schuldnerberatung sind informiert, weitere Versuche erfolgen über Begegnungsstätten und Gemeindehäuser.

Die Konzeption und Kursleitung erfolgt durch die Projektverantwortliche (I 1) und zwei Ehrenamtliche. Die Leitungsebene (I 2) formuliert: *„Wenn so jemand weg geht, dann bricht auch von jetzt auf gleich alles zusammen“*. Diese einzelkämpferische Struktur erscheint auf dem Land sehr schwierig, denn die Projektverantwortliche kann nicht in jedes Dorf fahren. Mithilfe der Ehrenamtlichen ist nun geplant, ABC-Treffs in Gemeindehäusern als Informations- und Beratungsangebot anzubieten, denn die Zugänge zeigen den Bedarf:

„Im Herbst hat mich eine angesprochen, die in den Reha-Sport geht und dort eine Fünfzigjährige kennen gelernt hat, die nicht richtig lesen und schreiben konnte und ja, über Mundpropaganda hat sie von mir erfahren, hat mich dann auch angesprochen und [...] ist jetzt sehr, sehr glücklich, dass sie in den Kurs kommen kann und wieder lernen kann ... war als Kind krank, hat dann einfach den Anschluss verpasst, hat zwar die Sonderschule durchlaufen und hat dann aber nicht mehr ... nicht drangeblieben. Sie lernt ganz eifrig und fühlt sich auch sehr wohl. Bei meinen Kursen ist es so, dass ich Deutsche und Ausländer auch zusammenbringe. Das klappt sehr gut. Der Respekt.“

Dabei definiert sich die Projektverantwortliche auch aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung als Alphabetisierungs- und Grundbildungsanbieterin: *„Ich bin kein Sprachkurs, ich bin Lesen und Schreiben“* (I 1).

I 3: Konzepte in einer norddeutschen Kleinstadt

Ein anderes Bild zeigt sich in Norddeutschland. Auch hier liegen vorgängige Projekterfahrungen vor, die sich auf häuslichen Einzelunterricht für geflüchtete

Frauen richteten. Die Projektleitung ist arabischsprachig. Die dortige aufsuchende Arbeit nutzt die enge Kooperation mit Grundschulen. Vier verschiedene Ansätze lassen sich für den Transfer festhalten:

- ABC-Café: Das Angebot wurde zunächst in Form offener Lerncafés an vier Grundschulen in den Quartieren ausgebracht und dann pandemiebedingt eingestellt. Dennoch hat diese aufsuchende Arbeit das notwendige Vertrauen zu Schulleitungen, Lehrkräften und Schulsekretariaten hergestellt.
- Einzelberatung: Die Lehrkräfte, Schulleitungen oder Schulsekretariate informieren die Projektverantwortliche über neu eingeschulte Kinder aus Familien mit geringsten Deutschkenntnissen und Schriftsprachkenntnissen. Der Kontakt erfolgt via WhatsApp auf das Diensttelefon und richtet sich an die Projektverantwortliche, deren Kenntnisse im Arabischen zur Unterstützung dienen. Die Familien nutzen getippte oder gesprochene WhatsApp-Nachrichten. Einige verhalten sich zögerlich, weil sie noch nicht einschätzen können, für wen die Projektleitung arbeitet und ob sie Vertreterin der Schule oder der Behörden ist. Ist das Vertrauen gewachsen, werden typische Unterstützungen erbracht. Das Themenfeld betrifft die Schulangelegenheiten der Kinder (z.B. Elternbriefe verstehen, Online Mensa-Essen bestellen, Zugang und Orientierung auf der iServ-Schulplattform, Zugang zu Videokonferenzen, Beantragung von Unterstützungsleistungen aus dem „Bildung-und-Teilhabe“-Paket). Formulare werden je nach sprachlichen Kenntnissen von der Projektverantwortlichen ausgefüllt oder kontrolliert.
- „Mamas fit für die Schule“: Das in der Einzelberatung auftretende Themenfeld wurde zu einem Kurskonzept zusammengestellt und wird derzeit in einem „Minikurs“ an zwei Frauen vermittelt. Das Konzept mit Ablaufplan und Materialien steht zur Verfügung. Hier kann zukünftig auf die soeben publizierte Lernbausteine aus dem Projekt AlphaKooperativ zurückgegriffen werden, die sich auf die Befreiung von Zuzahlungsleistungen der Krankenversicherung, auf ärztliche Anamnesebögen sowie die Familienversicherung beziehen (Neitemeier et al., 2022, S. 292, Download unter www.alpha-kooperativ.de).
- Video-Tutorials: Im Lockdown wurden Erklärvideos erstellt, die vor allem Antragstellungen aus dem Paket „Bildung und Teilhabe“ erklären. Dazu wurde eine Vokabelliste erstellt. Die Projektleitung hat die Erklärvideos mit Hilfe entsprechender Software selbst erstellt. Auch diese Erfahrung eignet sich für den Transfer.

Vor Ort befindet sich auch ein Regionales Grundbildungszentrum, die Standortleitung ist jedoch längerfristig unbesetzt. Insofern stellt sich auch dort das Gefühl der Vereinzelung des Projektpersonals ein.

I 4: Konzepte in einer Großstadt im Rheinland

Der großstädtische Standort hat ebenso wie die norddeutsche Kleinstadt ein klares Familienbildungsprofil und eine starke Verankerung in den neuzugewanderten Communities, allerdings wurde diese Struktur nicht über die Schulen aufgebaut, sondern über die Kursleiterinnen.

- ABC-Café: Das Angebot findet an vier Standorten statt. Es profitiert von der Unterstützung durch zwei arabischsprachige Sprachkursteilnehmerinnen, die inzwischen als Kursleitungen agieren, Kontakte in die arabischsprachige Community haben und dort werben. Beide Frauen waren in Syrien bzw. Afghanistan selbst Lehrerinnen und bieten hier Deutschunterricht an. Die Projektleitung hat sie direkt angesprochen mit dem Wunsch, sie auch für Alphabetisierungsangebote zu gewinnen.
- Papierfigurentheater „Max’ Opa und das Buchstabengeheimnis“: Kursleiter ist ein Theaterschaffender aus Krefeld mit einem eigens hergestellten Papierfigurentheater. Gemeinsam wurde eine ressourcenorientierte Erzählung mit Bühnenbildern und Musik entwickelt, in der „Max“ sukzessive die Lese- und Schreibschwierigkeiten des Großvaters versteht. Der Großvater wird als Person dargestellt, die dem Enkel mit vielen Lebenstipps hilft (Schwimmen, vom Dreimeterturn Springen), während Max dem Opa die Buchstaben zeigt. Das Theaterstück dauert etwa eine halbe Stunde, kostet ca. 120 Euro pro Auftritt und wurde bisher fünfmal aufgeführt, Mittel für weitere fünf Aufführungen sind vorhanden, weitere werden eingeworben. Der Theatermacher hat in Krefeld aus eigener Initiative bereits 10 bis 15 Auftritte akquiriert, die sich an Kinder- und Erwachsenengruppen richten.
- „Mit vollem Bauch liest sich’s besser“: Die Kursleitung trat an die Projektleitung heran, gemeinsam wurden Konzept und Titel erfunden. Neben dem Kochen wird das Lesen von Rezepten, der Einkauf mit Wechselgeld, aber auch Regionalität und wirtschaftliches Handeln erlernt. Das Angebot wird gut angenommen; alle Beteiligten sind „mit großem Feuereifer dabei“ (I 4). Das Angebot hat jeweils vier bis fünf Termine, dann folgen eine Pause und der Neustart. Die Feinplanung liegt vor, Gerichte und Themen stehen fest und sind für den Transfer verfügbar. Wichtig erscheint der didaktische Ansatz, den Familien ihre Ressourcen bewusst zu machen, da gemeinsames Kochen und Essen nicht mehr selbstverständlich sind.
- Vorleseangebot „Lesefantclub“: Das Vorleseformat findet einmal im Monat statt und spricht Eltern und Kinder an. Es wird vorgelesen und darüber versucht, bei Kindern die Lust aufs Lesen zu wecken sowie den Erwachsenen das Vorlesen nahezubringen. In der Pandemie wurde das Angebot online sonntags vormittags ausgebracht und gut angenommen.

Das Publikum ist gemischt und besteht aus durch das Projekt adressierten, sogenannten „LiAnE-Familien“ mit zugleich offener Anmeldung, die auch Familien aus dem „Bildungsbürgertum“ (I 4) einbezieht, denn während der strengen Lockdown-Zeiten stellte sich vielen Eltern die Frage, was sie mit ihrem Kind machen könnten. Das Format bleibt eventuell online. Vorteile der Präsenzveranstaltung sind der einfachere Übergang in andere Angebote in den Häusern und die Interaktivität. Hybride Varianten wurden noch nicht getestet, allerdings liegen positive Erfahrungen mit Hybridität aus dem Sport und der Kindertagespflege vor. Aus dem Lesefanten-Club werden Eltern ins ABC-Café verwiesen, um dort gegebenenfalls mehr selbst zu lesen (es sein denn, an einem Termin finden sich ausschließlich „LiAnE-Familien“ ein – in dem Fall wird auch die Online-Variante stärker didaktisiert, z. B., indem Worte und Wortstämme gezeigt werden).

Insgesamt wurde an diesem Standort besonders mit den verfügbaren und geeigneten Lehrkräften gearbeitet. Hier kam das Erleben der Vereinzelung nicht zur Sprache. Die Konzeptentwicklung oder -weiterentwicklung wurde durch die Projektleitung initiiert und mit den Kursleitungen beratschlagt.

Diskussion und Transfer-Empfehlungen

Insgesamt zeigt sich der *aufsuchende Ansatz* als unabdingbar für die Entwicklung neuer Angebote und Ansprachewege. Dabei wurden Schulen, Familienbildungs- und Begegnungsstätten als starke Infrastruktur erlebt. Vorrangig profitieren in diesem Projekt *Frauen mit Familienverpflichtungen*. Das ist ein Effekt, der durch die Lebenswelt-Förderlinie entsteht und der die bisher in der Dekadenförderung eher nachrangige Frage der Frauenförderung hervorhebt. Dabei handelt es sich weit überwiegend um Frauen mit internationaler Geschichte und deutschen Sprachkenntnissen; an einem der Standorte sind die Sprachkenntnisse teilweise rudimentär. Hier entstehen Kollisionen mit der Förderphilosophie, die in die Weiterentwicklung der Dekade einzubringen sind. Für den Transfer wird empfohlen, noch stärker an Absolventinnen der Sprachkurse heranzutreten, um ihre Schriftsprachkompetenzen gezielt zu fördern.

Darüber hinaus ist es für den Transfer sinnvoll, die erstellten Produkte weiter zu nutzen. Dabei können die Video-Tutorials zum Bildung-und-Teilhabe-Paket der Jobcenter zum Einsatz kommen. Weiterhin sollte das Papierfigurentheater genutzt und gegebenenfalls übertragen werden, und nicht zuletzt ist das Kooperationskurs „Finanziell fit“ im Kontext der Jobcenter und Coaching-Anbieter übertragungsfähig. Dabei sollte es grundsätzlich unerheblich sein, ob die Teilnehmenden über die Jobcenter in den Kurs finden. Wesentlich ist der

Lebensweltcharakter des Inhalts, und Fragen der finanziellen Grundbildung werden in den kommenden Jahren dringlicher denn je.

Für die Konzeptentwicklung und den Transfer erscheint es weiterhin notwendig, detailliertere und vollständige didaktische Konzepte zu erstellen und zu verschriftlichen. Ein erwachsenendidaktisches Konzept muss eine genauere Durcharbeitung der anzubietenden Inhalte und der genutzten Materialien und Methoden enthalten, gebunden an Formate (Zeit und Ort) und die Auswahl der Lehrenden. Dabei ist es aus Sicht der Erwachsenenendidaktik unzureichend, ein Schnupperangebot mit einem Satz an Materialien zu unterfüttern, die situativ ausgegeben werden. Es fehlt eine didaktische Konzeption, wie ausgehend von einer Eingangsdiagnostik und Aufgaben mittlerer Schwierigkeit ein Interesse am Lernen entfaltet wird. Weiterhin fehlen informationsreiche Unterlagen über passende Kursangebote. Diese Informationen reduzieren sich auch im Regelbetrieb zumeist auf einen Ankündigungstext. Es fehlen Informationen über die konkreten Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien. Es wird empfohlen, erwachsenendidaktische Kompetenz heranzuziehen, so wie es im hauseigenen Qualitätsmanagement teils auch anklingt (I 5). Hier kann und muss auch die Personal- und Kursleitendenauswahl kontrolliert bzw. durch externes, konzeptstarkes Fachpersonal verstärkt werden.

Die Lehrenden wiederum sind in manchen Fällen identisch mit der Projektleitung. Das hat für die Entwicklung innovativer Konzepte viele Vorteile. Die früheren Evaluationen in Hessen 2018 und Niedersachsen 2012 haben gezeigt, dass honorarfinanzierte Kursleitungen nicht die richtigen Ansprechpartner*innen für den Aufbau neuer Lehrangebote sind. Nichtsdestotrotz muss die Projektleitung sich sukzessive aus etablierten Angeboten zurückziehen und diese in den Regelbetrieb übergeben, sodass sie sich weiteren Neuentwicklungen zuwenden kann.

Im Verhältnis zueinander enthalten die Angebote aufgrund des innovativen Zugangs noch eher wenig innere Struktur. Die Mikromodule, Schnupperangebote, Einzelunterstützungen und Variationen vorhandener Angebote sind situativ entstanden und wirken daher noch unsystematisch. Eine Systematik oder Verweisstruktur kann nunmehr in Folgeprojekten verfeinert werden. Eine stärkere Fokussierung auf den Dialog der Weltreligionen entlang Familien unterschiedlicher Herkunft in Quartieren mit hohen Belastungen könnte zum roten Faden ausgebaut werden. Es erscheint dabei außerdem geboten, den Zusammenhang der Bildungskette für die Lernenden zu skizzieren (z. B. Integrationskurs > Einzelcoaching > Schnupperangebot > ABC-Treff > Regelangebot > Weiteres Erwachsenenbildungsangebot > Zweiter Bildungsweg oder berufliche Teilqualifikation).

Hervorzuheben ist allerdings die große Inspiration, die die Standorte durch den Freiraum und die Chance zur Erprobung innovativer Ansätze erlebt haben. Das „große Suchen“ (I 3) hat den Projektbeginn eingenommen und wurde in

neuartige Angebote überführt. Diese entstehen zunächst unverbunden, allerdings bemerkenswert vielfältig und vielgestaltig. Die Eingangsfrage, was das Besondere am Projekt sei, wurde unisono mit Hinweis auf diesen Innovationsgehalt und die aufsuchende Arbeit beantwortet. Tatsächlich ist die aufsuchende Grundbildung in allen Fällen neu in das Angebot gelangt. Hier ist ein zentraler Schritt zum „*Wir müssen hingehen!*“ (I 1) vollzogen worden.

Schlussendlich ist für den Transfer und die Akquise weiterer Akteure aus dem Netzwerk evangelischer Kirchen, der Diakonie, der Familienzentren und -bildungsstätten sowie der weiteren evangelischen Erwachsenenbildung sinnvoll, die historische Linie von Freire über Comenius bis zu Luther zurück freizulegen und die Kenntnis der in Deutschland dominanten Schriftsprache zum Kernthema evangelischer Kirchen herauszustellen. Selbst zu lesen, selbst zu schreiben und selbst zu rechnen war immer zentraler Bestandteil des Protestantismus. Die Unabhängigkeit vom Klerus und von Autoritäten ist sein dominantes Motiv. Mehrsprachigkeit ist bereits bei Comenius angelegt – damals Böhmisch (Tschechisch), Ungarisch, Latein und Deutsch. Heute würde dem Englisch, Arabisch, Türkisch und Deutsch entsprechen. Und so, wie Comenius mit Leidenschaft gegen die Verwüstungen des Dreißigjährigen Krieges anschreibt, so fügt sich der interreligiöse und friedenspolitische, weltkirchliche Ansatz in diese Tradition. Neuen Aufschwung erhält diese Tradition noch einmal mithilfe der ökumenischen Rückbesinnung auf Paulo Freires (Freire, 2005 [1987]) Ansätze der Befreiungspädagogik:

Reading the word and the world.

Literatur

- Alig, M., & Götsch, K. (2022). Lernstube – eine neue Lernumgebung für Erwachsene im Kanton Zürich (Schweiz). In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 233–242). Bielefeld: wbv Media.
- Buddeberg, K. & Iller, C. (2023). Leben mit geringer Literalität im ländlichen Raum. In: A. Grotlüschen, K. Buddeberg & H. Solga (Hrsg.), *Edition ZfE: Vol. 14. Interdisziplinäre Analysen zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität: Vertiefende Erkenntnisse zur Rolle des Lesens und Schreibens im Erwachsenenalter* (S. 301–330). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38873-7_12
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2018: Abfragestand: 31.03.2019. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2019/migrationsbericht-2019-node.html>
- Comenius, J.-C. (1658). *Orbis sensu lium pictus Quadrilingius: Die sichtbare Welt in vier Sprachen*. Nürnberg.

- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik: Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung von Klaus Schaller (10. Aufl.). Pädagogische Texte.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eberhardt, C., Haines-Staudt, J., Hillenbrand, W., Winkler, G. & Werner, S. (2022). *Grundbildung im ländlichen Raum – Erfahrungsberichte aus der Praxis.* In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 243–254). Bielefeld: wbv Verlag.
- Freire, P. (1996 [1973]). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek: rororo.
- Freire, P. (2005 [1987]). *Literacy: Reading the Word and the World.* London: Routledge.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung (2., korrigierte Aufl.).* Göttingen: Hogrefe.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität.* Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grotlüschen, A., Eble, L. & Nienkemper, B. (2018). *Ich sehe was, was Du nicht siehst! – Der Blick von außen auf Deutschland: Nationale Strategien für Alphabetisierung und Grundbildung im Vergleich.* Alfa-Forum (94), 58–62.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (Hrsg.). (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie.* Münster: Waxmann.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven.* Bielefeld: wbv Verlag. <https://doi.org/10.3278/9783763971510>
- Kemmer, J. (2022). *Niedrigschwellige Lernangebote im Quartier – Gewinnung gering literalisierter Erwachsener.* In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 91–98). Bielefeld: wbv Verlag.
- Linke, E., Schulze, M. & Weikusat, C. (2022). *Einrichtung und Durchführung von offenen Lernangeboten im Sozialraum.* In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 227–232). Bielefeld: wbv Verlag.
- Lungershausen, A. & Koch, F. (2022): *Wie Ersatzbank, VIP-Lounge und Fankurve zu neuen Lernorten werden können.* In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 255–264). Bielefeld: wbv Verlag.
- Marschke, B. & al Gaffar Mohamed, A. (2018). *Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache.* Alfa-Forum (94), 40–43.
- Neitemeier, K., Cremer-Freis, A. & von Keutz, C. (2022). *Gesundheit trifft Grundbildung – Konzepte, Erfahrungen und Potenziale.* In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 243–254). Bielefeld: wbv Verlag.

- Rieckmann, C., Glück-Grasmann, D. & Richter, Martina (2022). Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 275–284). Bielefeld: wbv Verlag.
- Tietgens, H. (Hrsg.). (1991). *Studienbibliothek für Erwachsenenbildung: Bd. 2. Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Wienberg, J., Dutz, G. & Grotlüschen, A. (2022). Language Learning of Migrants: Empirical evidence from the German integration course system in view of literacy courses. In: D. Mallows & G. Levine (Hrsg.), *Educational Linguistics. Language Learning and Migrants in Europe: Theoretical, Empirical, Policy, and Pedagogical Issues* (S. 95–118). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79237-4_5
- Wienberg, J. & Grotlüschen, A. (2021). Alphabetisierung von Geflüchteten Die Zusatzqualifikation Alphabetisierung, der Alphabetisierungskurs des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge und der Deutsch-Test für Zuwanderer. In: A. Grotlüschen & L. M. Heilmann (Hrsg.), *Between PIAAC and the New Literacy Studies: What adult education can learn from large-scale assessments without adopting the neo-liberal paradigm* (S. 193–212). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991885>
- Zimmermann, K., Obsivac, M. & Thon, J. (2022). Alltagsnahe Angebote in Mehrgenerationenhäusern stärken Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen. In: U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 217–226). Bielefeld: wbv Verlag.