

*Lars Kilian*

***Report Grundbildung:***

***Definitionen,***

***Konzepte,***

***Didaktik & Methodik***

Kaiserslautern, 2011

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072604 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.“ (S. BNBest-BMBF 98, 6.4)

## Inhalt

1	Einleitung .....	3
2	Begriffsabgrenzungen .....	3
2.1	Grundbildung .....	3
2.2	Literacy .....	5
2.3	Analphabetismus und Alphabetisierung .....	6
3	Literacy Konzepte .....	10
3.1	Family Literacy .....	10
3.2	Ökonomische / Finanzielle Grundbildung (financial literacy) .....	11
3.3	Computer Literacy .....	11
3.4	Health Literacy .....	12
3.5	Food-Literacy .....	14
4	Gestaltungskonzepte .....	15
4.1	Organisatorischer Rahmen der Angebote .....	15
4.1.1	Zeitrahmen .....	15
4.1.2	Kursgebühren .....	15
4.1.3	Kursbewerbung .....	15
4.1.4	Teilnehmerzahlen .....	16
4.1.5	Angebotsaufbau .....	17
4.2	Teilnehmendenorientierung .....	17
4.2.1	Teilnehmendenstrukturen .....	17
4.2.2	Beratung .....	18
4.3	Didaktik & Methodik .....	19
4.3.1	Lebensweltorientierung .....	19
4.3.2	Transfer .....	19
4.3.3	Dialogic Learning .....	20
4.3.4	Das Hamburger ABC .....	21
4.3.5	Die REFLECT Methode .....	22
5	Literaturverzeichnis .....	23

## **1 Einleitung**

Dieser Report unternimmt den Versuch, wissenschaftliche und praktische Erfahrungen aus dem Bereich der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zusammenzufassen und zu strukturieren. Er wurde im Rahmen des Projektes „Alphabetisierung und Grundbildung“ erstellt und kann als Orientierungshilfe für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung und Vertiefung des Themas innerhalb und außerhalb des Projektes dienen. Ziel des Reports ist es, einen Überblick über das Themengebiet Alphabetisierung und Grundbildung zu geben um darauf aufbauend eine Strukturierung und Klassifikation didaktischer und methodischer Gestaltungselemente zu ermöglichen.

## **2 Begriffsabgrenzungen**

### **2.1 Grundbildung**

Ein einheitliches Verständnis zur Frage, was Grundbildung eigentlich ist, existiert nicht. Dies liegt vor allem darin begründet, dass Grundbildung zunehmend in Abhängigkeit zu den gesellschaftlichen Erfordernissen betrachtet wird. Diese divergieren und stellen somit unterschiedliche Mindeststandards an eine Grundbildung der in ihnen agierenden Personen. Auch können je nach gesellschaftlicher Gruppe unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an die Grundbildung der Personen geknüpft werden.

Damit ist Grundbildung regional bzw. global, aber auch aufgrund individueller Dispositionen in den verschiedenen Schichten innerhalb einer Gesellschaft unterschiedlich definiert.

Dieser Blick bringt es mit sich, dass sich das Konzept der Grundbildung aufgrund der Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt ebenfalls wandelt und nicht mehr nur eine Ansammlung fixer Fertigkeiten, sondern zunehmend dynamische und flexible Fähigkeiten beinhaltet. „Damit verliert sie ihre formal bestimmte Übersichtlichkeit, denn nicht mehr das bloße Vorhandensein bestimmter Fertigkeiten ist ausschlaggebend, sondern vor allem das Handeln und Umgehen mit diesen Fertigkeiten“ (Tröster 2000, S. 17).

Durch diesen Wandel in der Wahrnehmung der Grundbildung hin zu einem umfassenderen Konzept wurde auch das relativ eng gefasste Konzept der Alphabetisierung in den 90er Jahren abgelöst (vgl. Tröster 2005b, S. 4). Dem entsprach auch die Erkenntnis in der Alphabetisierungsforschung, die mit dem Begriff der „Pseudoalphabetisierung“

beschrieben wird. Gemeint ist das Phänomen, dass Teilnehmende in den Alphabetisierungskursen zwar Lernfortschritte erzielten, jedoch der Transfer des Gelernten auf die Lebenspraxis nur ungenügend stattfand. „Die fehlende Korrektur des Selbstbildes sowie der eingeübten Handlungsmuster und Rollenverteilungen in sozialen Beziehungen schienen die praktische Anwendbarkeit der schriftsprachlichen Lernfortschritte ebenso zu beeinträchtigen wie die Defizite in Bezug auf andere grundlegende Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen, die durch elementare Schreib- und Lesefertigkeiten keinesfalls gleichsam beiläufig zu kompensieren sind“ (Bastian 2002, S. 5).

So verschob sich die Konzeptentwicklung der Grundbildungsarbeit auf die breiter angelegten Modelle der Grundbildung. „Diese erweitern den fachlichen Kanon und reagieren damit auf die weiter gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen für eine Beschäftigungsfähigkeit; sie versuchen zugleich jene personalen und sozialen Kompetenzen, die zu den allgemein erwarteten Basisqualifikationen zählen, in integrierter Form zu vermitteln. Damit ist das Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung abgesteckt, in dem sich die Grundbildung zu bewähren hat“ (Bastian 2002, S. 6).

In der Folge fand „fachliches Lernen (...) nicht neben, sondern gleichzeitig mit methodisch-strategischem, sozial-kommunikativem, selbsterfahrendem und selbstbeurteilendem Lernen statt. Regelmäßige Reflexionen mit Teilnehmenden zeigen, dass die enge Verzahnung von berufsfeldbezogenen Inhalten und den persönlichen Ziel- und Wunschvorstellungen beim Lesen- und beim Schreiben lernen ein wichtiger Motor ist“ (Steindl 2002, S. 48).

Die Einbeziehung des Arbeitsmarktes mit den damit verbundenen fachlichen, methodischen und sozialen Qualifikationen in Form einer stärkeren Berufsorientierung findet jedoch auch kritischen Anklang, der davor warnt, diesen Aspekt nicht zu stark zu fokussieren. Eine Verknüpfung beruflicher Handlungskompetenz mit der Entfaltung der Persönlichkeit im Kontext der Grundbildungsarbeit scheint wesentlich, um nicht nur die „Employability“ zu sichern, sondern für die Sicherung der Nachhaltigkeit auch die Lebensgestaltung mit in die Angebotsinhalte aufzunehmen (vgl. Tröster 2005b, S. 4).

Neben dem Begriff der Grundbildung fand außerdem der Begriff der *Grundqualifikation* in die Diskussion Eingang. Der Begriff wird in der OECD Studie „Grundqualifikation, Wirtschaft und Gesellschaft“ definiert als die „Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD/Statistics Canada 1995, dt. Fassung 1998, zit. nach Tröster 2000, S. 14). Diese Studie untersuchte die Fähigkeit der Informationsverarbeitung, welche jedoch in der Regel die Fähigkeit des Lesens voraussetzt. Im Ergebnis kommt die Studie zu dem Schluss, dass 14,4%

der deutschen Bevölkerung die unterste Stufe der Informationsverarbeitung nicht erreicht (Tröster 2000, S. 14).

## 2.2 Literacy

Stark verknüpft mit dem Begriff der Grundbildung, oft auch gleichgesetzt mit diesem, ist der Literacy-Begriff. In einer enger geführten Definition bezieht sich Literacy vor allem auf die Fähigkeit, gedruckte Informationen (Texte) lesen zu können. Nach dieser Definition zählt Literacy neben Schreiben, Rechnen und je nach Diskussionsstand auch Medienkompetenz (vgl. Hartmann & Nivergelt 2002, S. 5) zu einer der grundlegenden Kulturtechniken in unserer Gesellschaft. Diese enge Perspektive wurde jedoch in den letzten Jahren zunehmend erweitert, wie z.B. an den Begriffen und Konzepten der „Food-Literacy“, „Health-Literacy“ oder „Computer-Literacy“ deutlich wird, die den Bereich der reinen Lesefertigkeit verlassen.

Daher wurde im Verlauf der Literacyforschung der Begriff u.a. im „International Adult Literacy Survey“ (IALS) nicht mehr als eine zu besitzende Niveaustufe in der Lesefähigkeit definiert, sondern erweitert gesehen als Teilkompetenz und Verhaltensweise, bezogen auf Fähigkeiten, gedruckte Informationen im täglichen Gebrauch zu Hause, auf Arbeit und in der Gemeinschaft zu verstehen und zu nutzen um eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und die Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. OECD o.J.). Diese Erweiterung des Literacy-Begriffs „impliziert, dass die Techniken des Lesens und Schreibens nicht die einzigen Voraussetzungen für die Teilnahme an den heutigen Gesellschaften sind, sondern dass sie vielmehr durch kommunikative Fähigkeiten ergänzt werden müssen“ (Hussain 2009b, S. 43).

Die Erweiterung des Begriffs hat Folgen für die professionelle Gestaltung der entsprechenden Bildungsangebote, welche den Anspruch erheben, Literacy zu vermitteln, denn "Literalität zu lehren bedeutet demnach, kritisches Denken und Bewusstseinsbildung zu fördern und Techniken zu vermitteln, die zu einer Teilnahme an der dominanten Gesellschaft führen" (Hussain 2009a, S. 51). Hier wird deutlich, dass die Diskussion um die Vermittlung von Literacy durchaus dem Gedanken einer Grundbildung sehr nahe kommt, legt man beispielsweise die bildungstheoretische Didaktik von Klafki zugrunde. Demnach muss Bildung „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art.
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat.

- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (Klafki 1994, S. 52).

### **2.3 Analphabetismus und Alphabetisierung**

Bevor der Begriff der Alphabetisierung genauer erörtert wird, ist es hilfreich, den Blick erst auf den Analphabetismus zu lenken. Hier werden drei verschiedene Formen unterschieden: der primäre, der sekundäre sowie der funktionale Analphabetismus.

Primärer Analphabetismus (auch natürlicher Analphabetismus genannt) liegt vor, wenn eine Person über keine Lese- und Schreibkompetenzen verfügt. Dies trifft vor allem Menschen, die in Regionen ohne entsprechendes Schulsystem aufgewachsen sind.

Demgegenüber steht der sekundäre Analphabetismus. Dieser liegt vor, wenn eine Person nach erfolgreichem Schulbesuch die bis dahin erworbenen Lese- und Schreibkompetenzen wieder verlernt (vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. o.J.-b).

Die dritte Form ist der sogenannte funktionale Analphabetismus. Funktionale Analphabeten besitzen zwar grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen. Jedoch sind diese für das gesellschaftliche Mindestniveau, in welcher die Person lebt, zu niedrig. Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Individuen in den westlichen Industrienationen sind im allgemein höher als in Entwicklungsländern, womit auch Personen, die grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen besitzen, zu den funktionalen Analphabeten gezählt werden. „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolll 1981, S.31).

Ähnlich der historischen Entwicklung des Grundbildungskonzepts entwickelte sich die Diskussion um die Alphabetisierung. So hat sich diese „von der klassischen Alphabetisierungsfrage: ‚Welche und wie viele Personen können lesen und schreiben?‘ [zu der] Frage: ‚Wie gut können Personen lesen, schreiben und rechnen?‘ [gewandelt]. Darüber hinaus sind zusätzliche Fähigkeiten gefragt – wie soziale und personale Kompetenzen und auch ‚das Entschlüsseln von Bildern, das Handhaben von Technologien, die Beherrschung einer Fremdsprache und die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu steuern““ (Nuissl 1999, S.

563; zit. nach Tröster 2000, S. 13). Dabei stellt Alphabetisierung nach dem Verständnis der UNESCO und anderer Organisationen weltweit ein Bestandteil der Grundbildung dar (Karg; Viol u.a. 2010, S. 8).

Dieser qualitative Wandel in der Alphabetisierungsfrage ist u.a. in der technologischen Entwicklung der westlichen Industriegesellschaften begründet, der in den 1970er Jahren einsetzte. In dieser Zeit zeigte sich der Trend, dass zunehmend weniger Arbeitsplätze im Niedrigqualifikationssektor benötigt werden und die Arbeitslosigkeit bei Niedrigqualifizierten stieg an. Durch diese Entwicklung „entstanden in verschiedenen Bildungseinrichtungen, Initiativen und Justizvollzugsanstalten die ersten Alphabetisierungskurse. Bedingt durch veränderte ökonomische Bedingungen wurden also der Erwachsenenbildung eine neue Zielgruppe und Aufgabe zugeführt“ (vgl. Bastian 2002, S. 5, zit. nach Tröster 2005b, S. 2).

Im Zuge der Zielgruppenerweiterung der Erwachsenenbildung in Deutschland wurde die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (jetzt Bundesministerium für Bildung und Forschung) beauftragt, die konzeptionellen Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit zu legen, durch Modelle selbige bundesweit zu initiieren sowie die Entstehungshintergründe von Analphabetismus zu erforschen. Damit einher ging auch die Beratung von Bildungseinrichtung und die Qualifizierung des pädagogischen Personals (vgl. Buchhaas-Birkholz & Rückert 1992, S. 80).

Trotz dieser Anstrengungen in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts stellen Döbert & Hubertus (2000) fest, dass es keine bundesweite gesetzliche Regelung für ein flächendeckendes Angebot bei Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten für Erwachsene gibt. Das Gleiche gilt für Standards in der Ausbildung der Kursleitenden, der Beratung, der Unterrichtsmaterialien etc. Diese sind zwar punktuell und projekthaft an einzelnen Standorten (fort-)entwickelt worden, jedoch sind sie nicht vereinheitlicht. Dies gilt auch für die Finanzierung der Angebote (vgl. Tröster 2005b, S. 3), welche gerade in diesem Bereich besondere Beachtung verdient, da mit den Angeboten i.d.R. Zielgruppen angesprochen werden sollen, die selten das über den monetären Rahmen verfügen, entsprechende Kursgebühren zu entrichten. Dieser Aspekt verschärft sich, wenn davon ausgegangen wird, dass die Kursgebühren entsprechend den ökonomischen Anforderungen der Bildungsanbieter gerecht werden sollen. So sollen diese nach dem BLK-Sachstandsbericht von 1991 „bei der Berechnung von Kosten für Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramme (...) nicht nur betriebswirtschaftlich, sondern auch volkswirtschaftlich gedacht werden. Analphabetismus stellt ein gesamtgesellschaftliches Problem mit Folgekosten im Sozial- und Verwaltungsbereich sowie im Arbeitsmarktzusammenhang dar“ (vgl. Huck & Schäfer 1991, S. 34-37, nach Tröster 2005b, S. 4).

Diese Forderung hat an ihrer Aktualität nichts eingebüßt, betrachtet man die aktuellen Schätzungen zum Analphabetismus in Deutschland. So gibt es zwar keine verlässlichen Zahlen, da die Erhebung äußerst schwierig ist, jedoch geht der Bundesverband Alphabetisierung derzeit von etwa 4 Millionen funktionalen Analphabeten in der BRD aus. Die Zahlen basieren auf Studien wie IALS und PISA (vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. o.J.-a). Der IALS zeigte auf, dass 1994 14,4%, das entsprach 7,7 Millionen der Personen über 15 Jahren in Deutschland, nur die niedrigste Niveaustufe bei den Lesekompetenzen erreichten (vgl. OECD 1995, S. 38; zit. nach Tröster 2005b, S. 2).

Ernüchternd stellt Tröster (ebd, S. 8-9) fest, dass Grundbildung – im Gegensatz zum europäischen Ausland – kaum einen Stellenwert in der Forschung hat, obwohl die Ansätze in den 1980er Jahren Erfolg versprechend waren. Beispielhaft erwähnt werden können hier das PAS Projekt an der VHS Bielefeld „Verursachungsfaktoren des Analphabetismus“, die EG-Aktionsforschung „Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus“ sowie das Projekt „Aspekte des Verlernens des Lesens und Schreibens bei Erwachsenen“ durch die PAS. 1994 wurde die „Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ mit dem Ziel durchgeführt, den Stand von Weiterbildungsangeboten für deutsche und ausländische Teilnehmende in allen Bundesländern zu ermitteln. In jüngerer Zeit gibt es Überlegungen, sich mit der Konzeption und Gestaltung von „PISA für Erwachsene“ (Themenheft REPORT 4/2004) zu befassen.

Mit der UNESCO Weltdekade der Alphabetisierung von (2003-2012), deren Ziel es ist, die Alphabetisierungsrate bei Erwachsenen um die Hälfte zu reduzieren (vgl. UNESCO 2010), wurden auch in Deutschland Anstrengungen in der Forschung und Entwicklung sowie Realisierung und Implementierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogrammen unternommen. Die Ergebnisse dieser Arbeit müssen jedoch mit Auslaufen der geförderten Projekte und Initiativen kritisch gesichtet und für ein nachhaltiges Wirken untersucht werden.

Strukturell kann davon ausgegangen werden, dass sich in Deutschland die Volkshochschulen den erwachsenenbildnerischen Auftrag der Alphabetisierung und Grundbildung als Hauptakteure realisieren. So sind hier 80%-90% der Angebote in diesem Bereich zu finden (vgl. Tröster 2010, S. 10). Jedoch ist die Durchdringung der Kursanzahl auf das Gesamt der Bevölkerung noch in einem unteren Niveau. So liegt im Bundesdurchschnitt die Dichte der Kurse bei 39 pro eine Millionen Einwohner (vgl. Tröster 2010, S. 3). „Zum Zuwachs der Unterrichtsstunden im Programmbereich ‚Grundbildung-Schulabschlüsse‘ haben wesentlich die ‚fachgebietsübergreifenden/sonstigen Kurse‘ und Kurse zum ‚Realschulabschluss‘ beigetragen, aber auch die Fachgebiete ‚Rechnen/Mathematik‘ und ‚Alphabetisierung‘ haben leicht an Unterrichtsstunden gewonnen. Als größtes Fachgebiet etabliert sich hier mit einem Anteil von gut einem Viertel der Unterrichtsstunden der ‚Realschulabschluss‘, gefolgt vom ‚Hauptschulabschluss‘ (...) Bei den Sprachen nimmt das



schon mit Abstand größte Fachgebiet ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (Unterrichtsstundenanteil 38,5% in 2008) weiter um 8,2% zu" (Reichemann & Huntemann 2009, S. 12). Doch auch wenn die Volkshochschulen hier den „Löwenanteil“ der Kursangebote innehaben, stellen Sie im Gesamtangebot der VHSen lediglich 0,5% der Angebote dar (Stand 2004, vgl. Tröster 2005b, S. 6).

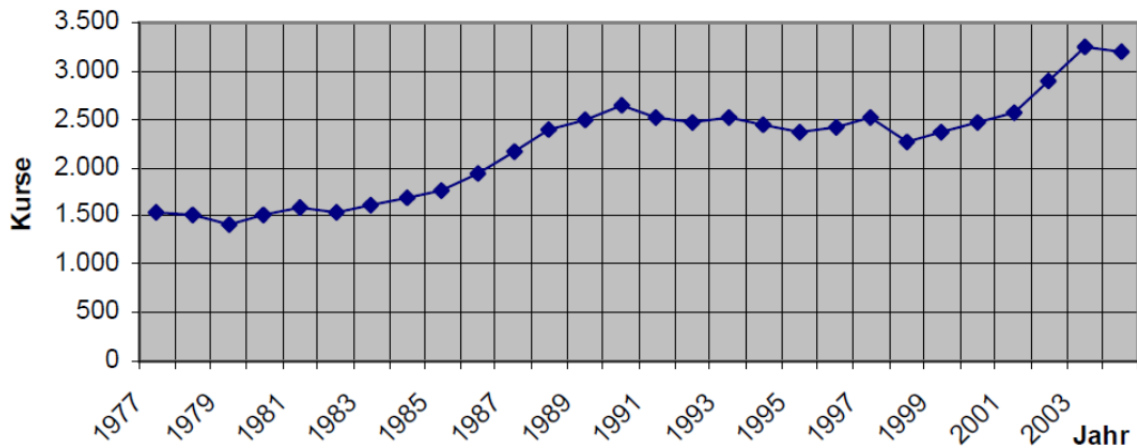


Abbildung 1: Entwicklung der Alphabetisierungs- und Elementarbildungsangebote an Volkshochschulen (ab 1991 mit Neuen Ländern) (Tröster 2005, S. 1)

Schaut man in die Themengebiete der klassischen Alphabetisierungsangebote, so findet sich hier an erster Stelle „Lesen und Schreiben“ mit ca. 2-6 Wochenstunden. In größeren Städten und damit geballtem Einzugsgebiet können diese Kurse darüber hinaus nach Niveaustufen gestaffelt werden. Bei den Grundbildungsangeboten erfreuen sich vor allem „Rechnen“ und „Lernen am PC“ der Beliebtheit. Insbesondere „der Umgang mit dem PC hat für die Teilnehmenden einen besonderen Aufforderungscharakter, das moderne Medium trägt dazu bei, Schreib- bzw. Lernblockaden zu überwinden. Darüber hinaus hat sich ‚Lernen-lernen‘ etabliert; diese Thematik bietet Teilnehmenden, die in aller Regel negative Lernerlebnisse gemacht haben, eine Möglichkeit, neue, positive Lernerfahrungen zu machen" (Tröster 2000, S. 20f).

### 3 Literacy Konzepte

Im dritten Kapitel sollen einige Literacy-Konzepte kurz vorgestellt werden, um so einerseits einen vertiefenden Einblick in diese zu bekommen und andererseits die Bandbreite der Konzepte zu verdeutlichen.

#### 3.1 Family Literacy

Der Begriff der Family Literacy wurde in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und vertritt einen ganzheitlichen, familienorientierten Ansatz im Bereich der Literalität. In diesem Konzept wird die Familie als interaktive Lerngruppe verstanden. Hintergrund dieses Konzeptes und des damit verbundenen Ansatzes ist der Erkenntnis geschuldet, dass Kinder, die aus Familien stammen, in welchem nur geringe Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben bestehen, mit höherer Wahrscheinlichkeit ebenfalls nur geringe Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben erwerben werden. So entsteht ein „Zyklus generationaler Nachteile (...), der schwer zu durchbrechen sein kann“ (Rose & Atkin 2007, S. 602; zit. nach Hussain 2009a, S. 50). „Family Literacy ist eine praktische pädagogische Strategie, die sich speziell sowohl an Kinder als auch an Erwachsene innerhalb einer Familie richtet und diese in einen gemeinsamen Lernprozess zu involvieren sucht“ (Rose & Atkin 2007, S. 603, zit. nach ebd., S. 51). Dabei werden nicht nur die typischen Techniken des Lesens und Schreibens vermittelt, sondern darüber hinausgehende Themen wie Umwelt, Bürgerrechte, Gesundheit werden ebenfalls einbezogen. Nach Brooks u.a. (2008, S. 17) lassen sich folgende Typologien des Family Literacy Konzepts identifizieren:

- Das Erlernen von Lesen und Schreiben der Eltern, unabhängig von deren Kindern
- Literacykurse, die den Zweck verfolgen, Probleme aus der Lebenswelt der Teilnehmenden zu thematisieren, um auf diesem Weg die Bedeutung der Literalität für die Teilnehmenden zu verdeutlichen
- Literacykurse, die auf Erziehungsfragen abzielen
- Steigerung des Verständnisses der Kultur und der Sprache
- Unterstützung im Umgang mit sozialen Systemen, insbesondere dem Schulsystem (vgl. Hussain 2009a, S. 51).

Hussain benennt darüber hinaus folgende Anforderungen bei der Einführung der Family Literacy:

Allgemein:

- „Family Literacy kann als alternative Methode für die Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich der Literalität genutzt werden;
- Family Literacy ist ein intergenerationaler Ansatz;

- Family Literacy bietet Eltern und Kindern die Möglichkeit, zu interagieren und miteinander zu lernen;
- Family Literacy ist ein auf Partizipation und Inklusion ausgerichteter Ansatz;
- Family Literacy stärkt die Einheit der Familie und die Beziehung zwischen Eltern und Kindern;
- Family Literacy missbilligt machtbezogene Haltungen und strebt nach Gleichheit und Inklusion;
- Family Literacy basiert auf einer Anpassung der REFLECT Methode (Anm. LK vgl. hierzu Kap. 4.3.5);
- Family Literacy ist für jedes Familienmitglied von Nutzen“ (Hussain 2009a, S. 69).

### **3.2 Ökonomische/ Finanzielle Grundbildung (financial literacy)**

Unter dem hier vorgestellten Literacy-Konzepten werden „elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen ‚Geld verstehen‘, ‚Geld-Management‘, ‚Umgang mit Lebenskrisen‘, ‚Vermögensaufbau und Altersvorsorge‘ und ‚Geld leihen‘ verstanden (vgl. Commerzbank Ideenlabor 2003, S. 11, zit. nach Hummelsheim 2010).

Auch wenn die Konzepte der ökonomischen und finanziellen Grundbildung starke Überschneidungen besitzen, geht die ökonomische Grundbildung über die der finanziellen hinaus. So hat die ökonomische Grundbildung eine übergreifende Handlungskompetenz zum Ziel. Diese soll sicherstellen, dass in unterschiedlichen wirtschaftlichen Lebenssituationen ökonomisch kompetent und verantwortungsvoll gehandelt wird (vgl. Hummelsheim 2010, S. 2). Diese Kompetenz ist gerade für Personen von Bedeutung, die sich in einer prekären Lebensphase befinden, wie dies bei der Zielgruppe der Lese- und Schreibschwachen verstärkt anzutreffen ist.

Nach Lusardi ist diese Form der Grundbildung für eine selbstbestimmte und zielführende Beteiligung am Wirtschaftsleben erforderlich und gewinnt in zunehmendem Maße durch Veränderungen in der Struktur des Finanzmarktes und der demografischen Entwicklung an Bedeutung (vgl. Lusardi 2006).

Trotz des Bedeutungszuwachses gibt es bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur ökonomischen und finanziellen Grundbildung in der deutschen Bevölkerung. Verwiesen werden kann hier auf die Studien NFO Infratest Finanzforschung im Auftrag der Commerzbank (2003) und die Untersuchungen des Bundesverbands deutscher Banken (2006 & 2008). Das Fazit der NFO Studie lautet hierbei, dass die Bundesbürger ihre finanziellen Grundkenntnisse zumeist besser einschätzen, als diese tatsächlich sind. Eine weiterführende Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich bei Hummelsheim (2010).

### **3.3 Computer Literacy**

Unter dem Konzept der Computer Literacy wird die „Grundlegende Fähigkeiten der Computerbenutzung inkl. Hilfe zur Selbsthilfe (verstanden). Zurzeit sollte Computer Literacy Kenntnisse von Standard-Software (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentationsgrafik) und die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung mit Computerhilfe umfassen“ (Honegger 1999).

Mit der zunehmenden Durchdringung aller Lebensbereiche mit den digitalen Medien gewinnt auch die Computer Literacy an Bedeutung und wird in der Literatur neben Lesen, Rechnen und Schreiben als vierte Kulturtechnik angesehen (vgl. Hartmann & Nivergelt 2002, S. 5). Demgegenüber steht jedoch der Fakt, dass diese auch in den hochtechnisierten Gesellschaften in Bildungsprozessen nur geringe Beachtung findet und auch nicht ausreichend erforscht ist.

International sind jedoch Anstrengungen zu finden, die Versuchen, den Aufbau von Computer Literacy zu unterstützen. So unternehmen die Adult Literacy Media Alliance (ALMA) und der Sender TV411 (<http://www.tv411.org/>) den Versuch, mittels populärer Medien (TV, Internet, Printmedien und Video) notwendige life skills ohne Unterrichtsraum zu vermitteln. Auf TV411 wird eine Fernsehserie von 30 Minuten einmal wöchentlich ausgestrahlt, auf der offenen und freien Webseite des Senders finden sich analog zu den Kurseinheiten von TV411 Inhalte zum Lesen, Schreiben, Vokabeln/Wortschatz, Rechnen und Lernen in englischer Sprache.

Daneben wird der Computer auch als Lernmedium eingesetzt, um Lehrende zu unterrichten. So bietet das Literacy Assistance Center (LAC) Fortbildungen für Lehrende zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht an und stellt online Services wie Übersichten über empfehlenswerte Software und Webseiten sowie Tipps zum Arbeiten mit neuen Medien bereit. Capture Wisdom zielte auf Entwicklung von Multimedia CD-ROMs und best practice Beispiele zum Einsatz digitaler Medien in der Fortbildung.

Auch als Informationsmedium für die Entwicklung anderer Grundbildungsinhalte werden die digitalen Medien eingesetzt. Das Literacy Information and Communication System (LINCS) ist das erste Web-Informationsnetzwerk zu Adult and Family Literacy mit Materialien zu Literacy-Dokumenten, Webseiten zu Adult Basic Education etc. America's Literacy Directory ist ein umfassendes Onlineverzeichnis mit mehreren tausend lokalen Literacy Anbietern inklusive einer Suchfunktion (vgl. hierzu ausführlicher Tröster 2005a, S. 15ff.).

### **3.4 Health Literacy**

Die Health Care Communication Laboratory erstellte im Auftrag der Gesundheitsförderung Schweiz ein Dokument zum Konzept der Health Literacy. In diesem findet sich eine umfassende Definition von Health Literacy, die mehrere Aspekte umfasst. Demnach wird „Health Literacy (...) von der WHO (WHO, 1998) definiert als die Gesamtheit

der kognitiven und sozialen Fertigkeiten, welche die Menschen motivieren und befähigen, ihre Lebensweise derart zu gestalten, dass sie für die Gesundheit förderlich ist (Nutbeam 2000). Zu diesen Fähigkeiten gehören der Zugang zu, das Verstehen von, sowie ein konstruktiver Umgang mit gesundheitsrelevanten Informationen (Duetz et al., 2003). Weiter definiert Healthy People 2010 Health Literacy als: 'The degree to which individuals have the capacity to obtain, process, and understand basic health information and services needed to make appropriate health decisions' (Healthy People 2010). Aus diesen Definitionen geht hervor, dass Health Literacy als der Schlüssel eines gesundheitsfördernden Verhaltens unter dem Gesichtspunkt der Eigenverantwortung jedes einzelnen verstanden werden kann. Bei Health Literacy handelt es sich um eine globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts (Nutbeam und Kickbusch, 2000a)" (Health Care Communication 2005, S. 4f).

Dem Konzept der Health Literacy wird vor allem in Nordamerika zunehmend Beachtung geschenkt. Der Grund hierfür ist die Vermutung, dass durch zu geringer Health Literacy in den Gesellschaften die finanziellen Aufwendungen für den Erhalt der Gesundheit zusätzlich steigen. „Personen mit einer unzureichenden Health Literacy tun sich schwerer, sich im Gesundheitssystem zu bewegen. Sie beziehen häufiger finanzierte Gesundheitsdienstleistungen, verursachen höhere Gesundheitskosten, sind weniger gesund, haben eine höhere Einlieferungsrate ins Krankenhaus und sind weniger empfänglich für präventive Maßnahmen“ (vgl. Joint Committee in National Health Education Standards, 1995, zit. nach ebd., S. 5). Gründe hierfür können darin gesehen werden, dass Personen mit geringer Health Literacy Empfehlungen von Experten aus dem Gesundheitsbereich weniger gut verstehen können oder auch Begleitmaterial zur richtigen Einnahme von Medikamenten etc. nicht adäquat entschlüsseln können. Darüber hinaus kommen auch internationale Untersuchungen zu dem Schluss, dass eine zuverlässige Verbindung zwischen Bildung und physischer Gesundheit besteht (vgl. ebd., S. 5)

Nach der National Library of Medicine unterstützt eine gute Health Literacy

- Das Ausfüllen komplexer Formulare
- Die Identifikation lokaler Gesundheitservices und -anbieter
- Das Mitteilen der persönlichen Informationen zur Krankengeschichte
- Sich selbst gesund zu halten
- Den Umgang mit chronischen Krankheiten und
- Das Verständnis, wie mit Medikamenten umgegangen werden muss (vgl. U.S. Department of Health and Human Services 2010, Übersetzung des Autors).

Diese Beschreibung der Health-Literacy verdeutlicht, dass es sich hierbei nicht nur um ein Konzept zur Gesunderhaltung handelt, welches z.B. richtige Ernährung oder Bewegung fokussiert. Vielmehr wird hier verstärkt auf das konkrete Agieren im Umgang mit Krankheiten sowie den Gesundheitsinstitutionen, deren „Sprachnormen“ und formale

Prozesse zur Diagnose und Behandlung von Krankheitserscheinungen geschaut. Dies unterscheidet das Konzept von den vorangegangenen Literacy-Konzepten, die in der Regel umfassendere Themenfelder inkludieren oder aus sich heraus andere Literacy-Kompetenzen zu fördern versuchen.

### **3.5 Food-Literacy**

Eng zusammen mit dem Konzept der Health-Literacy hängt das der Food-Literacy. Hierunter wird „die Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten“ verstanden (Müller 2009). Insgesamt stellt das Thema Food-Literacy ein „neues Querschnittsthema in der Erwachsenenbildung“ (Büning-Fesel 2008, S. 1) dar und dies nicht nur im Hinblick auf das Erlangen bestimmter Kompetenzen. Vor allem auch als didaktisches Mittel bei der Kursausgestaltung in der Erwachsenenbildung kann Food-Literacy als Konzept eingesetzt werden, denn es eignet „sich besonders zur Schaffung eines angenehmen Klimas überall da, wo einander unbekannte Menschen – gleich aus welchem Kulturkreis, welcher sozialen Schicht und welchen Alters – zusammentreffen“ (ebd.).

Der Begriff Food-Literacy kann zurückgeführt werden auf ein internationales Kooperationsprojekt im Rahmen des SOCRATES-GRUNDTVIG-Programms der EU-Kommission (vgl. Müller 2009). Er verbindet die Themen Ernährung/Lebensmittel mit Kompetenzbildung. Die ursprüngliche Bedeutung von Literacy in der Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können. Der Begriff Literacy umfasst aber noch mehr, zum Beispiel die Fähigkeit, seine Gedanken schriftlich ausdrücken und Textzusammenhänge verstehen zu können. In diesem Sinne ist auch Food Literacy gemeint.

Notwendig wurde das Thema durch gesellschaftlichen Wandel in der Arbeitswelt und Veränderungen der Geschlechterbeziehungen sowie Lebensstilen, welche neue Anforderungen an die Organisation der (täglichen) Verpflegung mit sich bringen. Darüber hinaus zwingt die Produktvielfalt an Lebensmitteln, Dienstleistungen im Bereich der Ernährung und damit verbundene Empfehlungen zu vielen individuellen Entscheidungen, die die tägliche Ernährung betreffen. Entsprechende Kompetenzen müssen erlangt werden und sinken in sozial schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen sowie bei jungen Menschen (vgl. Schnögl; Zehetgruber u.a. 2006, S. 6).

## **4 Gestaltungskonzepte**

### **4.1 Organisatorischer Rahmen der Angebote**

#### **4.1.1 Zeitrahmen**

Nachfolgend sollen einige Tendenzen der Angebotsgestaltung vorgestellt werden, die sich in der Forschungsarbeit der letzten Jahre abzeichneten. Bei den Forschungen wurde in der Vergangenheit ein starker Fokus auf die Arbeit an der VHSen gelegt. Die Gründe dafür sind mehrschichtig. Nicht nur, dass die VHSen bei entsprechenden Erhebungen als Hauptanbieter im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung in Erscheinung treten, auch die Organisationsform als Verband ermöglicht es, hier gezieltere Forschungsarbeit zu leisten. Damit soll nicht die Arbeit von kleineren Bildungsanbietern herabgewürdigt werden, jedoch bedarf es für valide Aussagen auch einer empirischen Datenbasis, die bei Erhebungen an den VHSen einfacher gewonnen werden kann.

Die Erhebungen zeigen, dass die meisten Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse ein- bis zweimal wöchentlich abgehalten werden. Die bevorzugte Kurszeit liegt dabei in den Abendstunden (vgl. Tröster 2005b, S. 6). Inwieweit diese Ergebnisse signifikant für eine gute Wahl der Rahmenbedingungen eines Alphabetisierungskurses sind, kann an der Stelle nicht beurteilt werden. Auffällig ist jedoch, dass sich diese Angaben mit den üblichen Angeboten an VHSen ähneln, auch wenn der klassische VHS-Abendkurs an Bedeutung verliert. So fanden 2009 noch 46% der Angebote ein- oder mehrmals am Abend statt (vgl. Huntemann & Weiß 2010, S. 11).

#### **4.1.2 Kursgebühren**

Bei den Kursgebühren zeigt sich, dass eine Vielzahl der Kurse kostenfrei angeboten wird, um so die Zugangsbarriere „Kursgebühr“ zu überwinden. In den Fällen, in denen doch Kursgebühren erhoben werden, sind diese üblicherweise niedriger als die regulären Gebühren in anderen Kursen der Einrichtung. Dies zeigt nochmals das bereits beschriebene Problem des ökonomischen/betriebswirtschaftlichen Fundaments, auf welchem die Kurse stehen: sie bringen den Anbietern normalerweise keinen Gewinn.

#### **4.1.3 Kursbewerbung**

In den Untersuchungen des Alphasmonitors wurden auch die ‚üblichen‘ Wege der Kursbewerbung von Alphabetisierungsangeboten untersucht. Dies scheint insbesondere bei der anvisierten Zielgruppe ein größeres Problem zu sein, was verschiedene Ursachen haben kann. Neben der unzureichenden Fähigkeit, Angebotsausschreibungen zu lesen, können

auch die Furcht vor sozialer Stigmatisierung oder fehlende finanzielle Mittel (z.B. zur An- und Abreise, für Kursunterlagen etc.) sowie die familiäre oder berufliche Einbindung zu den Ursachen zählen. Meistgenannte Form der Kursbewerbung war laut Alphamonitor die informelle Ansprache (87,6% der Anbieter), die in Kooperation mit Dritten wie Behörden, soziale Einrichtungen oder auch Privatpersonen erfolgt. An zweiter Stelle steht das gedruckte Programmheft, was sicher auch der befragten Gruppe geschuldet ist (VHS), dicht gefolgt von Werbung über das Internet durch Webseiten der Anbieter oder aber auch spezieller Webangebote, die auf diese Zielgruppe ausgerichtet sind (Programmheft: 78,6%, Internet: 76,1%). Seltener hingegen findet die Ansprache potentieller Lerner über lokale Medien (60,7%) oder über Flyer (57,7%) statt, Infostände, Plakate etc. werden nur von wenigen Einrichtungen zur gezielten Werbung eingesetzt (vgl. Karg; Viol u.a. 2010, S. 7, S. 49f).

Worüber der Alphamonitor hier keine Auskünfte gibt und auch nicht geben kann, ist die Einschätzung des Erfolgs der Kursbewerbung. Also die Frage: Wie erfolgreich ist die Werbung, um potentielle Teilnehmende über die Angebote zu informieren.

#### **4.1.4 Teilnehmerzahlen**

Das Problem der Ausfinanzierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten verschärft sich vor dem Hintergrund, dass diese üblicherweise in Kleingruppen durchgeführt werden. Übliche Teilnehmerzahl in den Kursen an VHSen ist unter 10 Personen (vgl. Tröster 2005b, S. 6). Auch hierfür gibt es einige gute Gründe. Zum einen ist die Betreuungsleistung für den einzelnen Teilnehmer höher, zum anderen ist es nicht einfach, Teilnehmer für diese Themen zu finden. Gleichzeitig unterstützt ein solcher, eher familiärer und intimer Rahmen die Kontinuität der Teilnahme, wie Kursleiter im Projekt Alphabetisierung & Grundbildung bestätigen. Tendenziell zeigt sich, dass die Alphabetisierungsarbeit langfristig zumindest betriebswirtschaftlich effizienter organisiert wird, vergleicht man die Kursstunden und Belegung über die letzten Jahre. Gab es Ende der 1970er Jahre noch ein Verhältnis von knapp 5 UE pro Teilnehmer, waren es 2004 nur noch knapp 2 UE, wobei das Verhältnis von fast 1:1 Anfang der 1990er Jahre wieder aufgelöst ist. Inwieweit sich eine solche Effizienz jedoch auf die anvisierten Bildungsziele auswirkt, bleibt dabei ungeklärt.



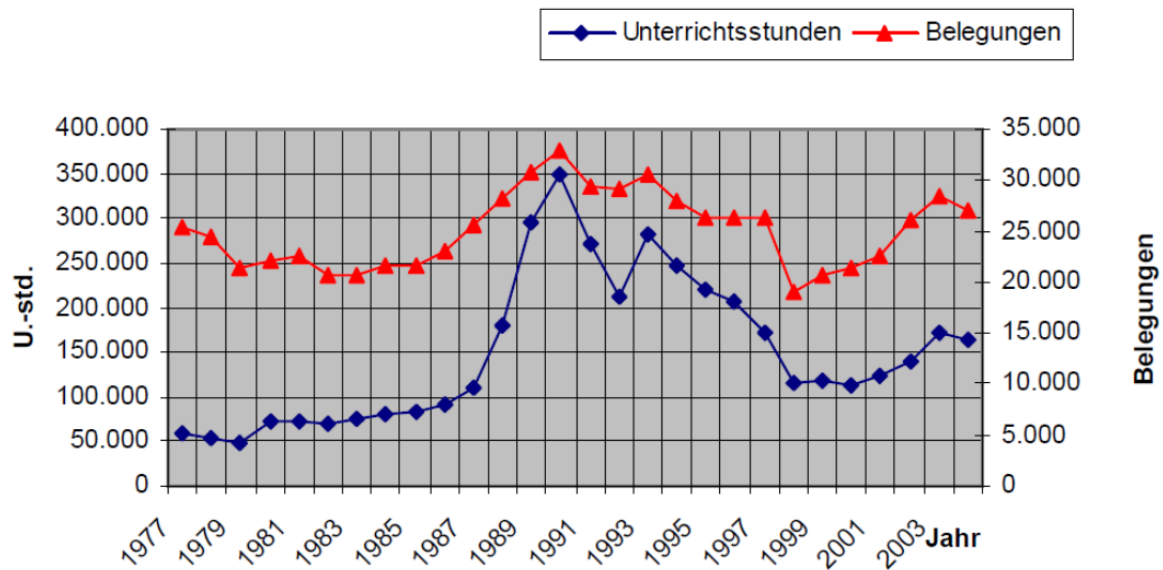


Abbildung 2: Entwicklung der Unterrichtsstunden und Kursbelegungen (ab 1991 mit Neuen Ländern) (Tröger 2005, S. 2)

#### 4.1.5 Angebotsaufbau

Als gelungene konzeptionelle Ansätze haben sich Angebote erwiesen, die der Individualisierung und Flexibilisierung des Lernprozesses gerecht werden. Hierzu gehören auch individuelle Förderpläne, die in Absprache mit den Teilnehmenden gemeinsam erarbeitet werden. Ebenfalls die Wahl eines geeigneten Lernortes steht zunehmend im Vordergrund. Bei der methodischen Gestaltung der Angebote ist darauf zu achten, offene, aktivierende und lernerzentrierte Methoden einzusetzen, die dem klassischen Lehrvortrag vorzuziehen sind. Die Verzahnung der Angebote und der Kooperation verschiedener Bildungsanbieter sind durch die knapper werdenden finanziellen Ressourcen sowie die Komplexität der Thematik von Vorteil (vgl. Tröster 2000, S. 23).

### 4.2 Teilnehmendenorientierung

#### 4.2.1 Teilnehmendenstrukturen

Betrachtet man die Statistiken, die zu den Adressatengruppen für Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote Auskunft geben, so zeigt sich, dass vor allem Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote für Ausländer/innen angeboten werden. So wurden 2009 knapp 35% aller Angebote für diese Zielgruppe ausgeschrieben. Mit knapp 30% folgt an zweiter Stelle die Zielgruppe der älteren Menschen und mit 22% an dritter Stelle die Frauen.

Demgegenüber stehen etwas über 5% der Angebote, die direkt an Analphabeten adressiert sind (vgl. Reichemann & Huntemann 2009, S. 13).

### 4.2.2 Beratung

Bei der Zielgruppe in Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten spielt Beratung eine große Rolle. So stellen Karg u.a. (2010, S. 7) fest: „Als besonders wichtig wird von den Weiterbildungsanbietern herausgestellt, dass bei Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten nicht allein das Lehrangebot entscheidend ist, sondern auch dessen Einbettung in eine umfassendere Beratung der Teilnehmenden. Dabei dominiert die Erst- und begleitende Beratung (90%), gefolgt von Abschlussberatungen (75%).“

Die Beratungsnotwendigkeit ergibt sich aus der Erkenntnis, dass vor allem Lese- und Schreibschwäche bei den Adressaten häufig nicht als Einzelphänomen auftaucht, sondern diese in eine Vielzahl weiterer belastender Lebensumstände eingebettet ist. Diese wirken auf die Betroffenen einschränkend und ausgrenzend. Durch Beratung können sowohl positive Auswirkungen auf den Lernerfolg als auch auf die Lebensumstände der Teilnehmenden erreicht werden. Dabei sollte Beratung nicht nur innerhalb des Kurses stattfinden, sondern auch außerhalb. Beratung ist außerdem erforderlich, um überhaupt eine erfolgreiche Lernstandserhebung sowie Bedarfsanalyse bei den Teilnehmenden durchzuführen (vgl. Karg; Viol u.a. 2010, S. 46).

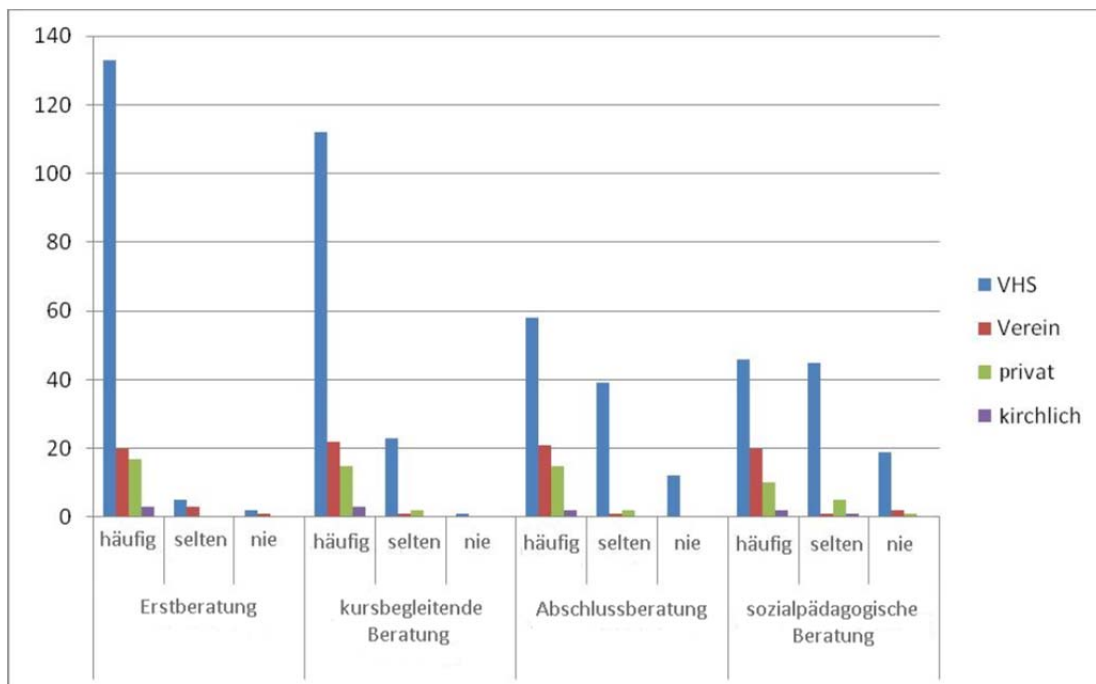


Abbildung 3 Beratungsformen in der Alphabetisierung und Grundbildung (Karg; Viol u.a. 2010, S. 47)

## **4.3 Didaktik & Methodik**

### **4.3.1 Lebensweltorientierung**

Die Betonung der Bedeutung der Beratung als einen Aspekt in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im vorangegangenen Abschnitt zeigt, wie stark dieser Bereich der Erwachsenenbildung die Teilnehmer als lernende Subjekte in den Mittelpunkt rückt. Dies bestätigen auch didaktische Settings, mit denen die Kursarbeit aufgebaut wird, in welchen „Lernende nicht als passive Empfänger gesehen (werden), sondern als aktive Handelnde, die mit der Fähigkeit ausgestattet sind, ihr Leben selbst zu gestalten“ (Hussain 2009b, S. 41).

Jedoch auch die positive Auswirkung der Beratung auf die Gesamtsituation des Lernenden durch die Einbeziehung der Lebenswelt hat wiederum Auswirkungen auf die Arbeit. So argumentiert Degener (2001, S. 31) „Folglich impliziert die Alphabetisierungsarbeit – abgesehen vom inhaltsbezogenen Lehren –, dass 'wir Schüler auch über die politischen und sozialen Ungleichheiten aufklären müssen, die sie bislang daran hinderten, in schulischer Hinsicht Erfolg zu haben'“ (ebd. zit. nach Hussain 2009b, S. 41).

### **4.3.2 Transfer**

Die Lebensweltorientierung hat für die Aus- und Weiterbildungsprozesse insgesamt einen hohen Stellenwert, sollen die vermittelten Inhalte in die subjektiven Wissensbestände aufgenommen werden (vgl. hierzu auch die Diskussionen zur konstruktivistischen Didaktik). Dieses Argument trifft noch intensiver auf die Gruppe der Teilnehmer in Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten zu, da hier häufig Personengruppen anzutreffen sind, die keine erfolgreiche Bildungsbiografie vorweisen können. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Personen auch für die eigene Wissensgenese und den Transfer des angeeigneten Wissens besondere Unterstützung benötigen, die bereits im didaktischen und methodischen Aufbau entsprechender Kurse berücksichtigt werden müssen. Neben einem niederschweligen Angebot, der aufsuchenden Bildungsarbeit oder der Auswahl geeigneter Lernorte müssen auch die Inhalte zielgruppennah und lebensweltorientiert sein, um einerseits die Zielgruppe ansprechen zu können und andererseits nachhaltige Lernprozesse anzuregen. Die Erfüllung des letztgenannten Aspekts kritisiert jedoch Wist (2009) in der Ausgestaltung entsprechender Angebote: „Die bisherige Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit schließt sich nicht an lebensweltliche Kontexte an und erreicht dadurch nur einen Bruchteil der Zielgruppe. Dies führt dazu, dass Teilnehmende häufig nur aufgrund externaler Motive (kritische Lebensereignisse und drohende gesellschaftliche Exklusion) die Angebote wahrnehmen. Von einer freiwilligen Teilnahme kann nur sehr eingeschränkt die Rede sein. Zeitgemäße Grundbildung und Alphabetisierung muss mehr auf die Zielgruppe zugehen. Das heißt, es müssen neue Kontexte geschaffen werden, in denen Lernen stattfinden kann (betriebliche Weiterbildung, Elterncafés usw.). Weiterhin müssen

die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe beachtet werden, um entsprechende Lernanlässe zu schaffen“ (ebd., S. 9).

Inwiefern in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit jedoch stets neue Konzepte „gestrickt“ werden müssen, ist fraglich. Nach Hussain (2009, S. 68) können bestehende Konzepte auch auf neue Zielgruppen angewandt werden. Dies scheint nach ihren Angaben nicht nur auf lokaler Ebene zu funktionieren, sondern auch bei Konzepten, die in einem internationalen Kontext erprobt und eingesetzt werden. So verweist sie auf das Konzept der Family-Literacy: „In den Diskussionen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Programmen in Europa und in Afrika stellten die Teilnehmer fest, dass es insgesamt nicht sehr viele Unterschiede gibt. Die Hauptmotivation für Erwachsene, an diesen Programmen teilzunehmen, ist weltweit, dass sie ihre Kinder bei der Ausbildung unterstützen wollen“ (ebd., S. 68, zit. nach Desmond & Elfers 2008, S. 7).

### 4.3.3 Dialogic Learning

Um Anforderungen wie Lebensweltbezug und die Einbindung der Alphabetisierungsarbeit in einen lebensweltlichen Gesamtzusammenhang zu erreichen, gibt es verschiedene Ansätze. Die von Hussain als eine Gewinn bringende Methode die des „Dialogic Learning“ verfolgt zwar nicht originär diesen Ansatz, jedoch scheint sie durch ihr Prinzip geeignet zu sein. „Der Ansatz des Dialogic Learning bricht die Struktur klassischer Unterrichtsmethoden auf, indem sie die Meinungsbildung gleichmäßig an die Teilnehmenden verteilt. Damit wird die Sichtweise, dass nur bestimmte Personen über Wissen und folglich über Macht verfügen, verändert“ (Hussain 2009b, S. 42). Dabei schafft Dialogic Learning „die Grundlage für Lehrmethoden (...), die zugleich stärkend und inklusionsfördernd sind. Im Hinblick auf Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene ist bei diesem Ansatz der Dialog Voraussetzung und zugleich wesentlicher Bestandteil von Alphabetisierungskursen; er macht so die grundlegende Alphabetisierung für eine Wissensgesellschaft aus“ (ebd., S. 41, in Anlehnung an Abbey 2005, S. 2).

Durch das Prinzip des Dialogic Learning beginnen Lernende, „sich andere Meinungen anzuhören und ihre eigenen Ansichten zu äußern. Sie lernen, andere anzuerkennen, und werden mit ihren eigenen Erfahrungen anerkannt. Das hilft ihnen, von einem extern aufgezwungenen und innerlich akzeptierten Selbstbild, das durch ein Gefühl der Unzulänglichkeit geprägt ist, abzurücken. Ferner lernen sie, dass ihr gesellschaftlicher Status unter anderem von kulturell und sozial determinierten Anschauungen bestimmt wird“ (Hussain 2009b, S. 43).

Dialogic Learning basiert auf sieben Prinzipien, die nachfolgend kurz vorgestellt werden:

1. Kulturelle Intelligenz, die Allen zugrunde liegt und über welche Wissen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Kontexten auf andere transferiert werden können und die weiterentwickelt werden können
2. Egalitärer Dialog fördert das Selbstwertgefühl, unterstützt den Transfer von Inhalten und bindet die Lernenden in den Prozess ein
3. Transformation der Einstellungen zu sich selbst als auch zu anderen
4. Instrumentelle Dimension beinhaltet den Erwerb notwendigen Wissens und Fertigkeiten, die für eine Partizipation in der heutigen Gesellschaft notwendig sind; der Erwerb dieser Fertigkeiten und des Wissens erfolgt in einem dialogischen Rahmen
5. Meinungsbildung durch offenen Austausch mit Anderen
6. Solidarität als Möglichkeit, sich in den kollektiven Austausch und die Reflexion einzubringen
7. Gleichheit und Unterschiede als Anerkennung der Vielfalt der Lebensentwürfe und das Recht auf Unterschiedlichkeit, jedoch auch Anerkennung der gesellschaftlichen Regeln und Konventionen (vgl. Hussain 2009b, S. 43ff.).

Das Konzept des Dialogic Learning verfolgt dabei das Erreichen u.a. folgender pädagogischer Ziele: die inklusionsorientierte Entwicklung von Erwachsenen, Priorisierung und gesellschaftliche Partizipation, Unterstützung des Trainings des eigenständigen Lernens sowie den Ausbau der Kommunikationsfähigkeit und Informationsverarbeitungscompetenz (Hussain 2009b, S. 51).

#### **4.3.4 Das Hamburger ABC**

Das Hamburger ABC gilt bei den Volkshochschulen als bewährteste Methode im Bereich der Alphabetisierungsarbeit (vgl. Karg; Viol u.a. 2010, S. 6). Es wird „sowohl in Alphabetisierungs- und Deutschkursen mit Migrant/inn/en als auch in Kursen mit deutschen Teilnehmenden verwendet und schließt spezielle Grundqualifikationen mit ein, wie z.B. die Förderung sozialer Interaktion, Entwicklung von Lesestrategien und die Förderung von Konzentrationsfähigkeit. Es orientiert sich an der Erfahrungswelt der Lernenden und lebensnahen Situationen mit Sprech- und Lesebezug“ (Karg; Viol u.a. 2010, S. 45).

Das Lehrwerk des Hamburger ABC ist dreigeteilt. Der Grundkurs wurde als reiner Alphabetisierungskurs konzipiert und wird mit umfangreichen Lehrmaterialien ergänzt. Der Aufbaukurs zielt auf die Weiterführung und Festigung von Lese- und Schreibkompetenzen. Der Grammatikkurs ist so aufgebaut, dass er sowohl für die Alphabetisierungsarbeit sowie als Sprachkurs „Deutsch als Zeitsprache“ geeignet ist. Das Hamburger ABC weist einen hohen Grad an Lernmodulen auf, verbunden mit vielen Arbeitsmaterialien (Kurshefte und Zusatzmaterialien), die entweder komplett oder in Teilen eingesetzt werden können (vgl. Scharl & Mayer 2007).

Insgesamt können mittels des Hamburger ABC neben der inhaltlichen Arbeit im Bereich der Alphabetisierung u.a. folgende Ziele erreicht werden: Die Förderung der sozialen Interaktion und Teamfähigkeit, die Entwicklung von Lernstrategien und die Förderung der Konzentrationsfähigkeit (vgl. Wäbs 2008).

#### **4.3.5 Die REFLECT-Methode**

Die Abkürzung REFLECT bezeichnet „Regenerated Freirian Literatcy Through Empowering Comunity Techniques“ und basiert auf der Philosophie von Paulo Freire. Sie wird heute in über 500 Organisationen weltweit angewendet (Hussain 2009a, S. 53). Dialog, Aktion, Bewusstseinsbildung, Kooperation und Partizipation (empowerment) sind die grundlegenden Elemente der REFLECT-Methode, die sich auch in ihren Grundprinzipien widerspiegeln (vgl. Newman 2004, S. 5; Archer & Newman 2003, ebd.).

Ähnlich wie im Dialogic Learning arbeitet die REFLECT-Methode mit Kreisgruppen, in denen die Lernenden Belange diskutieren, die das tägliche Leben betreffen. Diese Probleme sollen mit Hilfe des Erfahrungsschatzes der Teilnehmer gelöst werden. Durch den Bezug auf die aktuellen Problemlagen der Teilnehmenden einerseits und durch die Einbeziehung des Erfahrungsschatzes der Kreisgruppe findet so eine Teilnehmerorientierung statt, die zugleich grundlegend für die Kursgestaltung ist (vgl. Hussain 2009a, S. 54). Mittels des Ansatzes der REFLECT-Methode sollen neben der Entwicklung von Kommunikations- und Problemlösekompetenzen zudem die analytischen Fähigkeiten der Teilnehmenden gestärkt werden. „Dieser Prozess ,ermutigt die Teilnehmenden, über die Schriftsprache hinaus zu denken, indem er gleichzeitig darauf aufmerksam macht, wie eine sinngebende Nutzung der Schriftsprache den Zugang zu anderen Grundrechten und Wege der Macht ermöglicht“ (Attwood 2001, S. 144; zit. nach Hussain 2009a, S. 55).

Bei der Umsetzung der REFLECT-Methode ist nach Hussain darauf zu achten, dass die Mitarbeiter und Lernbegleiter ausreichend ausgebildet sind. Idealerweise kommen sie aus derselben Gemeinschaft wie Lernenden und werden von diesen demokratisch gewählt. Zentral ist die Identifizierung eines Problems, welches für die Mitglieder der Gemeinschaft von Relevanz ist. Die Planung und Durchführung einer Aktion, ein Problem zu lösen, wird hingegen von den Teilnehmenden eingeleitet (vgl. Gibson & Kerry 2008, nach Hussain 2009a, S. 62)

## 5 Literaturverzeichnis

- Bastian, Hannelore (2002): Vorbemerkungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld, Bertelsmann: 5-10.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee & Rückert, Angela (1992): Alphabetisierung in der Bundesrepublik. Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. In: Knoll, Joachim (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1992. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in europäischen Industriestaaten. Köln: 79-84.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (o.J.-a): FAQ - Wie kommt man auf die Zahl 4 Millionen funktionale Analphabeten? letzter Zugriff: 24.11.2010, <http://www.alphabetisierung.de/infos/faq.html>.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (o.J.-b): Funktionaler Analphabetismus - Definitionen. letzter Zugriff: 24.11.2010, [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/Bundesverband/Definitionen\\_FA.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/Bundesverband/Definitionen_FA.pdf).
- Büning-Fesel, Margret (2008): Food Literacy: Die Förderung von Selbstbestimmung und Entscheidungskompetenz im Ernährungshandeln. letzter Zugriff: 14.11.2010, [http://www.bwpat.de/ht2008/ft04/buening-fesel\\_ft04-ht2008\\_spezial4.shtml](http://www.bwpat.de/ht2008/ft04/buening-fesel_ft04-ht2008_spezial4.shtml).
- Drecoll, Frank (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, Frank & Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Frankfurt a.M., Diesterweg: 29-40.
- Hartmann, Werner & Nivergelt, Jürg (2002): Informatik und Bildung zwischen Wandel und Beständigkeit. Informatik Spektrum 6: 1-12.
- Health Care Communication (2005): Denkanstöße für ein Rahmenkonzept zu Health Literacy. letzter Zugriff: 13.11.2010, [http://www.gesundheitsfoerderung.ch/pdf\\_doc\\_xls/f/gesundheitsfoerderung\\_promotion\\_staerken/Grundlagen\\_Wissen/HealthLiteracy.pdf](http://www.gesundheitsfoerderung.ch/pdf_doc_xls/f/gesundheitsfoerderung_promotion_staerken/Grundlagen_Wissen/HealthLiteracy.pdf).
- Honegger, Beat Döbeli (1999): Computer Literacy. letzter Zugriff: 14.10.2010, <http://beat.doebe.li/bibliothek/w00454.html>.
- Hummelsheim, Stefan (2010): Ökonomische Grundbildung tut not. Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE-Fakten. DIE. Bonn, DIE: 10.
- Huntemann, Hella & Weiß, Christa (2010): Volkshochschul-Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. letzter Zugriff: 19.11.2010.
- Hussain, Sabina (2009a): Das Konzept der family literacy. Good practice aus Südafrika. DIE. Bonn, DIE: 45-79.
- Hussain, Sabina (2009b): Das Konzept des Dialogic Learning. DIE, <http://www.die-bonn.de/doks/hussain0901.pdf> (letzter Zugriff: 2009)
- Karg, Ludwig; Viol, Wilma; Willige, Mirjam & unter Mitarbeit von Apel, Heino (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008 DIE. Bonn, DIE.

- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik : zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim [u.a.], Beltz.
- Lusardi, Annemaria (2006): Financial Literacy and Financial Education: Review and Policy Implications Indiana, Dartmouth College - Department of Economics; National Bureau of Economic Research (NBER).
- Müller, Claudia (2009): Was bedeutet Food Literacy? letzter Zugriff: 3.12.2010, [http://www.aid.de/ernaehrungsbildung/food\\_literacy\\_inhalte.php](http://www.aid.de/ernaehrungsbildung/food_literacy_inhalte.php).
- OECD (o.J.): Adult Literacy. letzter Zugriff: 12.12.2010, [http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_2649\\_39263294\\_2670850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_39263294_2670850_1_1_1_1,00.html).
- Reichemann, Elisabeth & Huntemann, Hella (2009): Volkshochschulstatistik 2008.: 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. letzter Zugriff: 14.11.2010, <http://www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf>.
- Scharl, Katharina & Mayer, Katrin (2007): HAMBURGER ABC. letzter Zugriff: 13.10.2010, <http://www.uni-leipzig.de/herder/projekte/alpha/frames/main4.4.htm>.
- Schnögl, Sonja; Zehetgruber, Rosemarie; Danninger, Silvia; Setzwein, Monika; Wenk, Regina; Freudenberg, Madlen; Müller, Claudia & Groeneveld, Maike (2006): Schmackhafte Angebote für die Erwachsenenbildung und Beratung. letzter Zugriff: 13.11.2010, [http://de.sitestat.com/aid/aid/s?food\\_literacy\\_pdf\\_handbuch\\_deutsch&ns\\_type=pdf](http://de.sitestat.com/aid/aid/s?food_literacy_pdf_handbuch_deutsch&ns_type=pdf).
- Steindl, Adelgard (2002): Ein Modell für die Bedarfsorientierte Grundbildung: Berufsbezogene Anforderungen definieren und Lernkompetenz entwickeln. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Bielefeld, Bertelsmann: 48-57.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung - Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: 12-27.
- Tröster, Monika (2005a): Alphabetisierung/Grundbildung: USA. letzter Zugriff: 19.11.2010, [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05\\_04.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_04.pdf).
- Tröster, Monika (2005b): Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. letzter Zugriff: 17.11.2010, [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05\\_03.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf).
- Tröster, Monika (2010): Alphabetisierung/Grundbildung - Kursentwicklung an den Volkshochschulen. letzter Zugriff: 3.12.2010, [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05\\_05.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf).
- U.S. Department of Health and Human Services (2010): Health Literacy. letzter Zugriff: 13.11.2010, <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/healthliteracy.html>.
- UNESCO (2010): Alphabetisierung. letzter Zugriff: 19.11.2010, <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html>.
- Wäbs, Herma (2008): Alphabetisierung mit dem Hamburger ABC. letzter Zugriff: 15.10.2010, [http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Workshop\\_Waebis\\_HH1.pdf](http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Workshop_Waebis_HH1.pdf).
- Wist, Robert (2009): Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung: Ergebnisse einer Kursleiterbefragung im Projekt "Alphabit". letzter Zugriff: 17.12.2009, <http://www.die-bonn.de/doks/wist0901.pdf>.