



Antje Pabst, Natalie Pape (Hg.)

Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung

Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis

Antje Pabst, Natalie Pape (Hg.)

Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung

Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlagmotiv: istock.com/filo

ISBN Print: 9783763974023
ISBN E-Book: 9783763974030
DOI: 10.3278/9783763974030

Printed in Germany

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

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir Christine Zeuner dafür danken, dass sie diese Publikation durch Mittel ihres Lehrstuhls möglich machte. Ebenso danken wir allen Autorinnen und Autoren für ihre interessanten und kritischen sowie zum Weiterdenken anregenden Beiträge und wünschen allen Leserinnen und Lesern Spaß und Anregung bei ihrer Lektüre.

Inhalt

<i>Antje Pabst, Natalie Pape</i> Grundbildung und Grundbildungsforschung – Neue Wege und Begegnungen . . .	7
<i>Songül Cora, Paula Matthies, Natalie Pape, Helmut Bremer</i> Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen . . .	21
<i>Wibke Riekmann, Ronit G. Schemann</i> Ein gelingenderes Leben gestalten. Eine kritische Betrachtung der Verwobenheit von Sozialer Arbeit und Grundbildung anhand der Konzepte Lebensweltorientierung und Gender	41
<i>Melanie Benz-Gydat, Susanne Kiendl, Barbara Nienkemper, Antje Pabst</i> Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung . . .	59
<i>Martin Möhring, Johanna Schneider, Juliane Bendel, Götz Schneiderat</i> Von Eigensinnigkeit und Mehrperspektivität. Partizipative Forschung im Kontext einer diskurs- und netzwerktheoretischen Untersuchung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung	79
<i>Wiebke Curdt, Silke Schreiber-Barsch</i> Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung – Der Beitrag partizipativ-qualitativer Erwachsenenbildungsforschung für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung	97
<i>Felix Ludwig</i> Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen	117
<i>Anke Grotlüschen, Joshua Wilhelm</i> Lehren aus der Klassismustheorie für die Alphabetisierung	135
<i>Monika Kastner, Angelika Hrubesch</i> Richtungsentscheidungen: bewährte pädagogische Konzepte und neue Bündnisse für die Basisbildung und Basisbildungsforschung in Österreich	151
<i>Christine Zeuner</i> Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung: Perspektivverschiebungen und -erweiterungen	169
Autorinnen- und Autorenporträts	199

Grundbildung und Grundbildungsforschung – Neue Wege und Begegnungen

ANTJE PABST, NATALIE PAPE

In diesem Sammelband wird eine Auswahl aktueller Entwicklungen und Perspektiven in der Grundbildung und Grundbildungsforschung zusammengetragen, die sich als neue Wege und Begegnungen in diesem Praxis- und Forschungsfeld bezeichnen lassen können. Um diese neuen Wege und Begegnungen zu konturieren, werfen wir zunächst einen Blick zurück auf die Entstehungszusammenhänge der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis sowie der sich in diesem Bereich der Erwachsenenbildung etablierenden Forschung in Deutschland.

Die Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener ist ein Bereich der Erwachsenenbildung, der sich durch das Engagement einzelner Akteurinnen und Akteure überwiegend an Volkshochschulen in den 1970er-Jahren und damit aus der Praxis heraus bzw. als Antwort auf ein sich zunehmend gesellschaftlich zeigendes „ernstes bildungspolitisches Problem“ (Drecolll & Müller, 1981a, S. 1) entwickelte. Deutlich wurde dieses Problem aufgrund vermehrter Passungsprobleme auf dem Arbeitsmarkt, Teilnehmende an Alphabetisierungsmaßnahmen waren von steigender Arbeitslosigkeit betroffen. Zudem manifestierte sich ein dringend benötigter Bedarf an Alphabetisierungsangeboten im Rahmen von Resozialisierungsmaßnahmen in Justizvollzugsanstalten. Entsprechende Lern- und Bildungsangebote mussten jedoch erst entwickelt werden.

In Bezug auf ihre gesellschaftliche Aufgabe wird der Erwachsenenbildung sowohl eine kompensatorische als auch eine komplementäre Funktion zugeschrieben (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 218). Die Alphabetisierung (deutschsprachiger) Erwachsener ist ein Aufgabenbereich der Erwachsenenbildung mit einer vornehmlich kompensatorischen Ausrichtung, der sich aus individuellen Lernbedürfnissen bzw. -notwendigkeiten heraus entwickelte, die mit Blick auf Passungen u. a. für den Arbeitsmarkt existenzielle Merkmale aufweisen. Zugleich gab es aber von Beginn an Stimmen aus der Praxis, die neben einer zunehmenden Exklusion aus dem Arbeitsmarkt – wie sie sich in den 1970er-Jahren zeigte – auf Einschränkungen der Teilhabe in weiteren gesellschaftlichen Bereichen aufmerksam machten. So heißt es im „Memorandum für ein Recht auf Lesen“, das erstmalig auf der ersten deutschsprachigen Fachtagung zum Thema Alphabetisierung Erwachsener im Jahr 1980 diskutiert wurde:

„Mit einem Recht auf Lesen klagen wir den Kern eines Rechts auf Bildung ein. Das gesamt-kulturelle Erbe, das im Wandel des gesellschaftlichen Lebens angehäuft wurde und ständig erweitert wird, ist in Schrift fixiert. Die Forderung nach einem Recht auf Lesen zielt auf so Geringeres ab wie die Chance, sich über das Werkzeug des Lesens und Schreibens dieses Erbe auch ohne fremde Hilfe optimal aneignen zu können.“ (Drecolll & Müller, 1981b, S. 168; Herv. i. O.)

Nicht nur das Memorandum verdeutlicht, dass sich trotz der kompensatorischen Ausrichtung professionelle Akteurinnen und Akteure der Praxis von Beginn an an Paradigmen einer emanzipatorischen Bildungsarbeit orientierten. Erste konzeptionelle und methodische Ansätze der Alphabetisierung Erwachsener wurden oft mithilfe von Paulo Freires (1921–1997) Ansatz der *Pädagogik der Unterdrückten* (1970) begründet, der Alphabetisierung mit der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der Betroffenen für die eigene gesellschaftliche Situation verbindet. Bereits in den ersten Jahren der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener gab es Überlegungen und Ansätze, diese mit der Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Empowerment zu verbinden. So wurden beispielsweise schon früh Teilnehmende von Alphabetisierungsveranstaltungen in die Erstellung von Lernmaterial und in Aktionen der Öffentlichkeitsarbeit einbezogen, auch wurden Selbsthilfegruppen unterstützt und begleitet (Fuchs-Brüninghoff, Krefl & Kropp, 1986; Hamburger Erwachsenenbildung, 1986).

In den 1980er-Jahren entwickelte sich durch das Engagement der Praxis auf der Mikro- und Mesoebene der Erwachsenenbildung und damit quasi bottom-up eine beginnende Institutionalisierung und Professionalisierung des Feldes. Die konzeptionelle Entwicklung des jungen Aufgabengebiets umfasste neben der Erforschung von Ursachen und Folgen geringer bzw. zu geringer Schriftsprachlichkeit zum einen die Entwicklung von didaktisch-methodischen Ansätzen und die Gestaltung entsprechender Materialien für die Schriftsprachvermittlung. Zum anderen entstanden Lernberatungsansätze sowie Qualifizierungsangebote für Kursleitende und erste Beratungs- und Sensibilisierungskonzepte für unterschiedliche öffentliche Einrichtungen. Auch eine Vernetzung von Bildungseinrichtungen, die Alphabetisierungsangebote entwickeln und durchführen, wurde angestrebt (Döbert-Nauert, 1985; Fuchs-Brüninghoff, Krefl & Kropp, 1986, S. 14). Auf diese Weise erfuhr der Aufgabenbereich erstmals öffentliche Aufmerksamkeit und politische Anerkennung.

Die erste deutschsprachige Fachkonferenz fand im November 1980 in Bremen statt und trug den Titel „Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen“. Mit Blick auf die Heterogenität der Zielgruppe (ältere Schüler:innen und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, Menschen mit Migrationshintergrund, Alphabetisierung im Strafvollzug und weitere Personen), die Merkmale „unterschiedlicher Herkunft und Berufsgruppen“ aufwies (Drecolll & Müller, 1981a, S. 1 f.), wurden Ansätze und Methoden der Alphabetisierungsarbeit diskutiert.

In den darauffolgenden zwei Jahrzehnten wurde die Praxis der Alphabetisierung (deutschsprachiger) Erwachsener ausgebaut und professionalisiert. Die Massenmedien strahlten öffentliche Kampagnen zur Aufklärung, Sensibilisierung und Motivation aus, Akteursgruppen entstanden, schlossen sich zusammen und bildeten erste Netzwerkstrukturen aus (z. B. Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber, Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., Stiftung Lesen, Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e. V.¹). Das „Alpha-Telefon“ als Hilfs- und Bera-

1 Aus der Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber und der Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e. V. ging 1997 der Bundesverband für Alphabetisierung e. V. hervor (seit 2006 Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e. V.).

tungsangebot für Betroffene sowie eine praxisnahe Fachzeitschrift wurden gegründet. Es fanden Fachtagungen statt und das Qualifizierungsangebot für Kursleitende wurde erweitert.

Trotzdem fehlte zu Beginn des 21. Jahrhunderts, nach 25 Jahren stetiger Bemühungen um den Ausbau und die Entwicklung der Alphabetisierungspraxis, eine nachhaltige landes- und bundesweite Infrastruktur mit einem breiten und stetigen Angebot, ausgebildeten Kursleitenden oder auch Grundbildungszentren (Steuten, 2016, S. 20–24), ebenso wie ein fundiertes wissenschaftliches Fundament in Bezug auf das Aufgabengebiet der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Es gab lediglich punktuell durchgeführte wissenschaftliche Studien beispielsweise zu den Ursachen geringer Schriftsprachlichkeit Erwachsener in Korrelation zur jeweiligen Lebenssituation (Oswald & Müller, 1982; Egloff, 1997). Auch existierten nur Schätzungen zu Umfang und Ausmaß geringer Literalität bzw. funktionalem Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland.

Zu Beginn der 2000er-Jahre rief die UNESCO, die sich seit ihrer Gründung im Jahr 1945 auf internationaler Ebene für eine breite Alphabetisierung – auch mit Blick auf sogenannte entwickelte Industrieländer – politisch engagiert, die Weltdekade der Alphabetisierung (2003 bis 2012) aus. Sie war in der Bundesrepublik Deutschland verbunden mit verschiedenen Aktivitäten und Forderungen. Verschiedene Akteurinnen und Akteure der Alphabetisierungspraxis bündelten ihre Kräfte und verabschiedeten u. a. die Bernburger Thesen zur Alphabetisierung². Zugleich wurden im Rahmen der international durchgeführten PISA-Studie (Programme für International Student Assessment) der OECD die ersten Ergebnisse für Deutschland veröffentlicht, durch die deutlich wurde, dass 15-jährige Schüler:innen des deutschen Schulsystems u. a. in den Leseleistungen durchschnittlich nur mittelmäßig abschnitten. Dieser Tatbestand erfuhr eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit.

Infolge dieser Ereignisse begann die Bildungspolitik mit einer breit aufgestellten langjährigen Forschungs- und Entwicklungsförderung, um Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten für Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten langfristig zu verbessern und auszuweiten. Der UNESCO-Weltdekade der Alphabetisierung folgte eine „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2012 bis 2016), die im Jahr 2016 in eine „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) (2016 bis 2026) überführt wurde, in deren Rahmen Bund und Länder gemeinsam mit weiteren gesellschaftlichen Akteurinnen, Akteuren und Institutionen Maßnahmen ergreifen, um die bisherige Entwicklung der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener weiterhin „zu intensivieren und auszubauen“ (BMBF & KMK, 2016, S. 2). Folgende Handlungsfelder wurden für die AlphaDekade bestimmt:

1. **Kompetenzen verbessern:** Durch eine höhere Beteiligung an Weiterbildung sollen die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das Grundbildungsniveau Erwachsener insgesamt nachhaltig verbessert werden.

2 Bundesverband Alphabetisierung e. V. „Bernburger Thesen zur Alphabetisierung vom 7. November 2003.“ Verabschiedet anlässlich der Fachtagung „Mit Erfahrung neue Wege gehen – 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland“. Verfügbar unter: https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2021/10/Bernburger_Thesen.pdf (Zugriff am: 02.07.2023).

2. **Öffentlichkeitsarbeit verstärken:** Weitere Sensibilisierung der allgemeinen Öffentlichkeit und des unmittelbaren Umfeldes Betroffener in Bezug auf die Bedeutung und Notwendigkeit von Alphabetisierung und Grundbildung, u. a., um das teilweise noch vorhandene Tabu aufzubrechen und gegen Vorurteile anzugehen.
3. **Forschung ausbauen:** Förderung einer Verbesserung der Forschungslage zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.
4. **Lernangebote erweitern:** Entwicklung neuer Lernangebote und Verbreitung bewährter Ansätze aus bisherigen Förderschwerpunkten.
5. **Personal von Weiterbildungsanbietern professionalisieren:** Förderung der Qualifizierung des in der Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen tätigen Lehrpersonals bezüglich erwachsenengerechter Lehr- und Lernmittel und neuer Ansätze der Didaktik und Methodik.
6. **Strukturen aufbauen, weiterentwickeln und verbreiten:** Es soll an vorhandene Strukturen angeknüpft und passende Strukturen sollen (weiter-)entwickelt werden, da nur so nachhaltige Wirkungen für die Alphabetisierung und Grundbildung zu erzielen sind.
7. **Wirksamkeit erfassen:** Es wird angestrebt zur Mitte der Dekade auf der Basis eines Monitorings den Erfolg der Vorgehensweise zu ermitteln. (BMBF & KMK, 2016, S. 5–8)

Die AlphaDekade ist durch zahlreiche Aktivitäten in Praxis, Öffentlichkeit und Forschung gekennzeichnet, sodass der Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener eine hohe bildungspolitische Aufwertung erfuhr. Dabei zielen die Maßnahmen und Aktivitäten der AlphaDekade nicht allein auf die Verbreitung und Weiterentwicklung von Angeboten ab, auch die Verbesserung von Zugangsmöglichkeiten und Beratungsangeboten sowie die Aufklärung der Öffentlichkeit und des unmittelbaren Umfeldes stehen im Fokus. Unterschiedliche Förderinitiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) führten seit 2006/2007 zu einer starken Dynamik in diesem Feld der Erwachsenenbildung, was nicht nur zur weiteren Konsolidierung in der Praxis führte, sondern auch zu einer stärkeren Berücksichtigung und intensiveren Bearbeitung entsprechender Themen in der Erwachsenenbildungsforschung sowie weiteren Bezugswissenschaften.

Standen in den Anfängen vorwiegend Ursachenforschung sowie Fragen zu den Folgen geringer Schriftsprachfertigkeiten für die Betroffenen im Mittelpunkt, setzte in den 2000er-Jahren eine breite wissenschaftliche Auseinandersetzung zum grundlegenden Verständnis des Phänomens geringer Schriftsprachfertigkeiten Erwachsener sowie damit verbundener Begriffsbestimmungen im deutschsprachigen Raum ein (Linde 2008; Egloff et al., 2011; Sahrai et al., 2011; Steuten, 2016, S. 28 f.; Tröster & Schrader, 2016). Die Zunahme empirischer Erhebungen ermöglichte die Genese eines differenzierten Bildes nicht nur zu Ursachen, sondern auch zu Lebenswelten, Motiven und zu ressourcenorientierten Perspektiven auf individuelle Lebensentwürfe, die durch geringe Literalität geprägt sind.

Die Grundbildungsforschung hat durch quantitativ angelegte Kompetenzstudien (LEO, PIAAC) darüber hinaus das Ausmaß geringer Grundbildungskompetenzen in der Bevölkerung deutlich gemacht und Probleme aufgezeigt (Grotlüschen & Riekmann, 2012; Grotlüschen, 2021). So ist der Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der über nicht ausreichende Schriftsprachkenntnisse verfügt und als gering literalisiert gilt, nach wie vor sehr hoch (6,2 Mio. Personen; Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Geringe Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen korrespondieren zudem oft mit weiteren Einschränkungen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe, sodass Grundbildung neben Techniken und Praktiken des Lesens, Schreibens und Rechnens auch weitere, für den Alltag Erwachsener wichtige Bereiche (wie finanzielle, digitale, politische, gesundheitliche Grundbildung) mit einbezieht (Menke & Riekmann, 2017).

Forschung und Entwicklung im Rahmen von bzw. für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bezieht sich im Weiteren auf die Konstituierung von Lehr-Lern-Prozessen auf der Grundlage unterschiedlicher Lehr- und Lernformen, auf Lernberatung sowie diagnostische Verfahren und weitere Möglichkeiten zur Erfassung individueller Lernstände und Lernerfahrungen. Hierzu zählt auch eine spezifische Adressaten- bzw. Zielgruppenforschung, u. a., um Aufschluss über die Gründe für (Nicht-)Beteiligung zu erlangen. In Bezug auf spezifische Lernbedürfnisse und Lernblockaden sollen didaktische Implikationen abgeleitet werden. Zudem zielen Forschung und Entwicklung auch auf die Qualifizierung und Professionalisierung der Fachkräfte ab. Mit Blick auf eine Kanonisierung von Grundbildungsinhalten differenzierten sich die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in den letzten Jahren vor allem in Bezug auf die folgenden spezifischen Grundbildungsbereiche aus: arbeitsorientierte Grundbildung, politische und finanzielle Grundbildung, digitale bzw. digitalisierte Grundbildung, gesundheitliche und familienorientierte Grundbildung sowie Numeralität/Alltagsmathematik als Teil von Grundbildung (Nuisl & Przybylska, 2016).

Im Rahmen größerer Entwicklungsvorhaben des BMBF konnten in den letzten zehn Jahren vor allem die Grundbildungsbereiche der arbeitsorientierten und später auch der lebensweltorientierten Grundbildung explizit weiterentwickelt und verbreitet werden. Arbeitsorientierte Grundbildung bewegt sich dabei in einem besonderen Spannungsfeld in Bezug auf die beteiligten Akteurinnen und Akteure, da betriebsbezogene Interessen und wirtschaftliche Rahmenbedingungen hinzutreten und damit nicht nur Grundbildungsinhalte, sondern auch das Grundbildungsverständnis mitprägen (Koller et al., 2020).

Im Rahmen der lebensweltlich orientierten Grundbildung wurden nicht nur neue Zugangsmöglichkeiten ergründet und neue Zielgruppen identifiziert, vielmehr wurden auch neue und besonders lebensweltnahe Lernorte erschlossen und damit verbundene neuartige Lernformen konzeptionell ausgebaut. Im Ergebnis entstanden niedrigschwellige alltagsbezogene Lernangebote und Materialien, die beispielsweise Unterstützung und Anregungen bieten zu Fragen der Ernährung und Gesundheit, Mobilität, finanziellen Angelegenheiten oder digitalen Medien. In diesem Zusammenhang etablierten sich Vernetzungen und Kooperationen mit sozialräumlichen Partnern, die

z. B. zu interdisziplinären Annäherungen und Kooperationen zwischen der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit führten (Johannsen et al., 2022).

Ausdrücklich auf Forschung bezogene Förderinitiativen gab es im Rahmen der ersten Förderperiode von 2007 bis 2010 sowie in der aktuellen Förderperiode von 2021 bis 2024. Auch in der Zwischenzeit wurden einzelne Forschungsvorhaben für die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener durch das BMBF und die Länder gefördert. Die breit angelegte Forschungsförderung ermöglicht es, spezifische Problemlagen und Fragestellungen auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Bezüge und forschungsmethodischer Ansätze zu beleuchten und zu analysieren. Sie trägt im Ergebnis zu einer mehrperspektivischen Kenntnislage und einem breit aufgestellten Professionswissen für die Arbeit im Rahmen der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener bei. Die meisten der in diesem Sammelband vereinigten Beiträge basieren auf Studien, die erst durch eine solche Forschungsförderung realisiert werden konnten.

Ein Teil der hier veröffentlichten Beiträge beruhen auf Vorträgen, die bei einem gemeinsam durchgeführten Symposium zum Thema „Entgrenzungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2022³ gehalten wurden. Es diente der thematischen Vernetzung und dem forschungsbezogenen Austausch und war damit Impuls für diesen Sammelband. Entgrenzungen lassen sich feststellen, wenn beispielsweise traditionelle Angebotsstrukturen geöffnet werden und sich niedrigschwellige Zugänge zu Bildungseinrichtungen etablieren können oder wenn Sozialräume so gestaltet werden, dass sie Möglichkeiten für bildungsrelevante Anregungen bieten.

Im Vordergrund des Sammelbandes stehen jedoch weniger Entgrenzungen im Sinne eines Verschwindens von vormals bestehenden klaren Ordnungen und Grenzen, sondern vielmehr Perspektivverschiebungen und -erweiterungen, sowohl in der Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung als auch in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung. Die vorgestellten Forschungsergebnisse erweitern bisher formulierte erkenntnisleitende Interessen und Fragestellungen des Feldes und entwickeln innovative forschungsmethodische Herangehensweisen, um aktuelle Fragestellungen und Problemlagen analytisch zu durchdringen. Diese Perspektivverschiebungen und -erweiterungen knüpfen einerseits an aktuelle Entwicklungen der Praxis an und greifen andererseits Entwicklungen der Erwachsenenbildungsforschung und weiterer Bezugswissenschaften auf. In diesem Sinne kommt es – unseres Erachtens nach – zu *neuen Wegen und Begegnungen im Feld der Grundbildung und Grundbildungsforschung*, die Ausgangspunkte für diesen Sammelband darstellen. Ziel des Sammelbandes ist es, eine Zwischenbilanz zu ausgewählten Themen dieser neuen Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung aufzuzeigen und Anstöße für weiterführende Diskussionen zu geben.

3 Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Ent | grenz | ungen“ mit Blick auf Ent- und Begrenzungen in ihrer Bedeutung für Prozesse von Bildung, Erziehung und Sozialisation (13. bis 16. März 2022, Universität Bremen). Verfügbar unter: <https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/> (Zugriff am: 02.07.2023).

Neue Wege und Begegnungen gibt es z. B., wenn neue Lernorte und -formate für Grundbildungsangebote erschlossen bzw. konzipiert werden. So zeigt die Forschung, dass die in der Grundbildung nach wie vor dominanten „Komm-Strukturen“ gerade für gering literalisierte Zielgruppen eine große Hürde darstellen (Bremer et al., 2015). Die Diskrepanz zwischen „gemessenen“ geringen Lese- und Schreibkenntnissen in der Bevölkerung und der Teilnahme an „typischen“ kursförmigen Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung ist nach wie vor hoch: Nur 0,7% der gering literalisierten Erwachsenen nehmen an solchen Angeboten teil (Grotluschen et al., 2020, S. 46). Förderprogramme des BMBF zielten daher in den vergangenen Jahren verstärkt auf die Entwicklung alternativer Zugangswege zur Ansprache gering literalisierter Erwachsener und auf die Erschließung neuer Lernorte, um die Menschen in ihren Lebens- und Arbeitswelten (besser) zu erreichen. Angesichts der geringen Teilnahmequoten an kursförmigen Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung erscheinen lebenswelt- und arbeitsorientierte Grundbildungsansätze vielversprechend, da sie stärker Logiken aufsuchender Bildungsarbeit folgen und Bildungsangebote direkter mit den Alltagserfahrungen der Menschen verbinden (Frey & Menke, 2021; Johannsen et al., 2022).

Für die Entwicklung neuer Ansprachestrategien und -konzepte braucht es ein profundes Wissen über Zielgruppen und Adressat:innen sowie ihre spezifischen Bedarfe in Bezug auf Literalität. Es liegen zwar erste Kenntnisse über die Alltagsrelevanz, biografische Zusammenhänge und Milieubezogenheit von Schriftsprache und ihre subjektiven Anwendungs- und Nutzungsformen vor, die zeigen, dass von einer großen Heterogenität auszugehen ist. Unklar ist allerdings, wie dies in der Praxis aufgegriffen wird. Zudem fehlen Erkenntnisse über die Einbindung von Literalität in die Alltags- und Lebenswelt der Menschen, was die Konzipierung von (neuen) Angeboten erschwert (Zeuner & Pabst, 2011; Rosenblatt, 2012; Pape, 2018). Gleichfalls besteht erst ansatzweise ein Forschungsdiskurs zu Numerilität als soziale Praxis und als Teil von Grundbildung (Pabst et al., 2019; Yasukawa et al., 2018; Benz-Gydat et al., 2022).

Neue Wege und Begegnungen gibt es auch, wenn über die Erschließung neuer Lernorte (neue) Zielgruppen für Grundbildungsangebote (z. B. junge Erwachsene oder Jugendliche im Übergangssystem Schule-Beruf) gewonnen werden sollen. Über ihre Lernbedarfe ist allerdings nur wenig bekannt und bestimmte Personengruppen von erwachsenen Lernenden sind in Forschung wie Grundbildungspraxis weiterhin stark marginalisiert, wie z. B. Erwachsene mit Behinderungen (Schreiber-Barsch et al., 2020).

Zu weiteren *neuen Wegen und Begegnungen* kommt es, wenn disziplinäre Grenzen aufgeweicht werden und Konzepte, die sich in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik bewährt haben bzw. hier traditionell verankert sind, wie das der Sozial- und Lebensweltorientierung, im Feld der Grundbildung Anwendung finden. Wie werden Begriffe und Konzepte hier rezipiert? Andersherum stellt sich die Frage, inwiefern Begriffe und Konzepte aus der Grundbildung, die in der Erwachsenenbildung entwickelt wurden, in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik aufgenommen werden und anschlussfähig sind (Riekmann et al., 2016).

Nicht zuletzt ist nur wenig über die in der Grundbildung professionell Tätigen selbst bekannt (Bremer et al., 2020). Unklar ist etwa, wie professionelles pädagogisches Handeln in der Grundbildung durch biografische Erfahrungen mitgeprägt wird, welche Vorstellungen von Grundbildung und Literalität die Professionellen haben und wie es ihnen gelingt, Sensibilität für die Lernenden aufzubringen. Die Professionellen standen bisher kaum im Fokus der Forschung, was hier *neue Wege und Begegnungen* nach sich zieht.

Außerdem ist zu fragen, inwiefern die Beforschten selbst in Praxisentwicklungsprozesse eingebunden werden können. Gerade mit Blick auf Fragen nach der individuellen Alltagsrelevanz, nach biographischen Bezügen und sozialen Kontexten, die für Schriftsprache oder pädagogisches Handeln bedeutsam sind, können partizipative Forschungsstrategien zu *neuen Wegen und Begegnungen* führen und zu wichtigen neuen Kenntnissen beitragen.

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes nehmen die beschriebenen offenen Enden auf. Neben theoretisch-konzeptionellen Beiträgen werden, gestützt vor allem auf aktuell laufende qualitativ-empirische Untersuchungen im Bereich der Grundbildung, die auf verschiedenen Ebenen lokalisierten neuen Wege und Begegnungen rekonstruiert und einer kritischen Betrachtung unterzogen, nicht zuletzt, um theoretische Perspektiven zu erweitern.

Resümierend lässt sich aber auch festhalten, dass einige dieser Wege und Begegnungen gar nicht grundsätzlich neu sind für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (deutschsprachiger) Erwachsener, wenn berücksichtigt wird, dass Ideen, Konzepte und Paradigmen in Bezug auf Emanzipation, Empowerment und Partizipation bereits in den Anfängen in den 1970er- und 1980er-Jahren diskutiert wurden. Im Wandel der Zeiten können sich jedoch Relevanzen und Fokusse verschieben bzw. aufgrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen leicht aus dem Blick geraten. Hier bezeugt im Besonderen ein Beitrag im Sammelband, der die Entwicklungen der österreichischen Basisbildung in den Blick nimmt, einen Trend zu nutzenbezogenen – vielmehr an neo-liberalen Denkweisen orientierten – Denk- und Handlungsmodi. Auch bezüglich der skizzierten Entwicklung der Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland wird durchaus ein Paradigmenwechsel zu eher funktionalistischen Perspektiven konstatiert.

Übersicht über die Beiträge

Angesichts nach wie vor geringer Teilnahmequoten an kursförmigen Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung lassen sich neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung etwa daran festmachen, dass neue Handlungsfelder und Zielgruppen für Grundbildungsarbeit erschlossen werden. Die ersten beiden Beiträge veranschaulichen vor dem Hintergrund eines aktuellen, vom BMBF geförderten Verbundprojekts, dass es sich bei der Jugendberufshilfe um einen wichtigen neuen Kontext für (arbeitsorientierte) Grundbildung handelt.

Der Beitrag von *Songül Cora, Paula Matthies, Natalie Pape und Helmut Bremer* zeigt auf, dass eine eklatant hohe Zahl junger Menschen in Maßnahmen der Jugend-

berufshilfe über eine geringe Literalität und weitere Benachteiligungen verfügt, denen durch eine Integration von Grundbildung in das System der Jugendberufshilfe entgegengewirkt werden kann. Allerdings – so die Autorinnen und der Autor – setzt dies ein Verständnis von Grundbildung und professionellem Handeln voraus, das sich nicht nur an Anforderungen des Arbeitsmarkts orientiert, sondern Freiräume für widerständige Praktiken von Teilnehmenden lässt, die als (subtile) emanzipatorische Bestrebungen gedeutet werden können.

Die Jugendberufshilfe ist ebenfalls Thema des Beitrags von *Wibke Riekmann und Ronit G. Schemann*. Sie stellen Überlegungen dazu an, wie Lebensweltorientierung aus Sicht der Sozialen Arbeit zusammen mit einer intersektionalen Perspektive auf Gender für Grundbildungsarbeit in der Jugendberufshilfe fruchtbar gemacht werden kann. Im Ergebnis plädieren Riekmann und Schemann dafür, sich hier nicht allein von Zielvorgaben des Arbeitsmarkts leiten zu lassen. Sie sehen die Jugendberufshilfe in der Pflicht, sich von binären Zuschreibungen zu verabschieden und damit auch die Vielfalt der unterschiedlichen Lebenswelten ihrer Adressatinnen und Adressaten anzuerkennen.

Die darauffolgenden drei Beiträge befassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit partizipativen Forschungsstrategien. Vor dem Hintergrund partizipativen Forschens kommt es zu neuen Wegen und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung zwischen Forschenden und professionellen Fachkräften, zwischen unterschiedlichen Fachkräften sowie zwischen professionellen Fachkräften und Lernenden.

Der Beitrag von *Melanie Benz-Gydat, Susanne Kiendl, Barbara Nienkemper und Antje Pabst* führt zunächst in die Ziele und Kennzeichen partizipativen Forschens ein und stellt dann anhand eines aktuellen BMBF-Projekts ein partizipatives Forschungsdesign vor, das Lehrende und Lernende im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung als Co-Forschende einschließt. Die Autorinnen heben die Bedeutsamkeit einer machtsensiblen Kommunikation und Interaktion hervor, damit Teilhabe am Forschungsprozess wirklich gelingen kann und Partizipationsmöglichkeiten auf Augenhöhe geschaffen werden.

Ein partizipatives Forschungsdesign wird auch im Beitrag von *Martin Möhring, Johanna Schneider, Juliane Bendel und Götz Schneiderat* vorgestellt. Gegenstand ihres aktuellen BMBF-Projekts ist das oft beschriebene Problem der Erreichbarkeit der Zielgruppen von Angeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Betrachtung der Aushandlungsprozesse auf der lokalen politischen Ebene zu Grundbildungsangeboten und -strukturen, die gemeinsam mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren erforscht werden. Betont wird im Ergebnis, dass Mehrperspektivität im partizipativen Forschungsprozess von zentraler Bedeutung ist, um an die mitunter eigensinnige Praxis anschlussfähig zu sein und neue Begegnungsformen zu schaffen, die dann zu Teilhabe am Forschungsprozess und zur Demokratisierung der Wissensproduktion beitragen können.

Der Beitrag von *Wiebke Curdt und Silke Schreiber-Barsch* präsentiert Befunde eines abgeschlossenen Verbundprojekts, das aus Mitteln der Landesforschungsförderung

der Freien und Hansestadt Hamburg gefördert wurde. Untersucht wurden numerale Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bzw. sogenannter geistiger Behinderung. Die Ergebnisse veranschaulichen vielfältige numerale Praktiken, die lebensweltlich verankert sind und im Beitrag am Beispiel des Bereichs Wohnen ausdifferenziert werden. Die Autorinnen plädieren für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung, die Raum dafür lässt, ihre inhärenten Spannungsverhältnisse und Antinomien unter Bedingungen von Behinderung aushandelnd aufzugreifen, mit dem Ziel, Teilhabe auf verschiedenen Ebenen zu erweitern. Dazu gehört auch eine Beteiligung an Wissenschaft im eigenen Handlungsfeld, weshalb das Projekt partizipativ angelegt war.

Die pädagogische Praxis in Alphabetisierungskursen beleuchtet der Beitrag von *Felix Ludwig* anhand eines aktuellen Forschungsprojekts. Das unmittelbare Kursgeschehen in der deutschsprachigen Alphabetisierung und Grundbildung ist bislang wenig erforscht. Die im Projekt durchgeführten Videografien, die im Beitrag analysiert werden, veranschaulichen zwei konträr ausgestaltete Kurssettings. Deutlich wird so: Obwohl beide Kurse im Alphabetisierungsbereich angesiedelt sind, bieten die heterogenen pädagogischen Settings und Handlungslogiken der Lehrkräfte den Teilnehmenden unterschiedliche Herausforderungen und Anschlussmöglichkeiten, um ihre Schriftsprachkompetenz zu erweitern.

Der Beitrag von *Anke Grotlüschen und Joshua Wilhelm* greift auf Befunde der LEO-Studie von 2018 zurück. Vor dem Hintergrund der Klassismustheorie und weiteren gesellschaftskritischen Positionen wird problematisiert, dass gering literalisierte Erwachsene überproportional oft in diskriminierten Klassenpositionen zu finden sind. Im Anschluss an eine solche Marginalisierung und Diskriminierung – so die Autorin und der Autor – erfolgt oft ein Rückzug aus politischer Beteiligung. Grotlüschen und Wilhelm plädieren daher dafür, Konzepte politischer Grundbildung stärker an Ansätze der Befreiungspädagogik und deren didaktische Umsetzung im Theater der Unterdrückten rückzubinden, um Marginalisierung und Ausgrenzung durch Empowerment entgegenzuwirken.

Angelika Hrubesch und Monika Kastner zeichnen in ihrem Beitrag neue Wege und Begegnungen im Feld der Grundbildung bzw. der Basisbildung in Österreich nach. Im Fokus ist die Implementierung des Curriculums Basisbildung im Zuge neuer Fördervorgaben in Österreich, die aus Sicht der Autorinnen das Feld der Alphabetisierung und Basisbildung gravierend veränderte. Die Autorinnen kritisieren die nun im Zentrum stehende Dokumentation und Verwertbarkeit des Lernens und die damit verbundenen veränderten Aufgaben für die professionell Tätigen. Auch qualitativ und partizipativ angelegte Ansätze der Forschung zur Teilnahme und Wirkung in Kursen der Alphabetisierung und Basisbildung sehen sie als zurückgedrängt an.

Zum Abschluss bringt der Beitrag von *Christine Zeuner* noch einmal die mit dem Sammelband aufgezeigten neuen Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung auf den Punkt. Es werden die in den vorangegangenen Beiträgen dargestellten theoretischen Verortungen, die (neuen) Zielgruppen der Forschungsprojekte sowie forschungsmethodische Innovationen systematisch herausge-

arbeitet und zueinander in Relation gesetzt. Anhand der Diskussion über Begriffe, etwa darüber, was alles zu Grundbildung dazugehört, zeigt sich, dass diese nach wie vor nicht abschließend geführt ist. Grundbildung erweist sich als „umkämpfter“ Begriff: Es zeigt sich eine Spannbreite zwischen einem stärker auf Employability ausgerichteten Grundbildungsbegriff und einem weiter gefassten emanzipatorischen Verständnis, in dem z. B. auch eine politische Grundbildung gefordert wird (Zeuner, 2017; Bremer & Pape, 2017).

Literatur

- Benz-Gydat, M., Klüver, T., Pabst A. & Zeuner, C. (2022). *Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter. Numericalität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen*. Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen. Bielefeld: wbv Media.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bremer, H. & Pape, N. (2017). Literalität und Partizipation als milieuspezifische soziale Praxis. In B. Menke & W. Riekmann (Hg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 56–73). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (1), 57–70.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. Verfügbar unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 01.07.2023).
- Döbert-Nauert, M. (1985). *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld*. Bonn, Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V./PAS.
- Drecolll, F. & Müller, U. (1981a). Einleitung. In F. Drecolll & U. Müller (Hg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 1–3). Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg.
- Drecolll, F. & Müller, U. (1981b). Entwurf eines Memorandums „Für ein Recht auf Lesen“. In F. Drecolll & U. Müller (Hg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 165–173). Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In Projektträger im DLR e. V. (Hg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 11–31). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frey, A. & Menke, B. (Hg.) (2021). *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fuchs-Brüninghoff, E., Kreft, W. & Kropp, U. (1986). *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft*. Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Bonn/Frankfurt a. M.
- Grotlüschen, A. (Hg.) (2021). Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: Bertelsmann.
- 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 (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Hamburger Erwachsenenbildung (Hg.) (1986). *Die geheiligte Schrift. Ein Reader zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener*. Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit. München: AG SPAK Publikationen.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hg.) (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (Hg.) (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung: Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann Verlag.
- Menke, B. & Riekman, W. (Hg.) (2017). *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Münster: Waxmann.
- Oswald, M.-L. & Müller, H.-M. (Hg.) (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten*. Schriften zur Erwachsenenbildung/Materialien zur Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pabst, A., Curdt, W., Benz-Gydat, M., Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2019). Numeralität als soziale Praxis – forschungstheoretische Einordnung und empirische Zugänge. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42 (3), 379–395.

- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann.
- Riekmann, W., Buddeberg, K. & Grotluschen, A. (Hg.) (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse der Umfeldstudie*. Münster: Waxmann.
- Rosenblatt, B. v. (2012). Schriftschwäche als Handicap – Zur sozialen Verortung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*
schung, 35 (2), 73–89.
- Sahrai, D., Gerdes, J., Drucks, S. & Tuncer, H. (2011). Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In Projektträger im DLR e. V. (Hg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 33–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schreiber-Barsch, S., Curdt, W. & Gundlach, H. (2020). Whose voices matter? Adults with learning difficulties and the emancipatory potential of numeracy practices. *ZDM Mathematics Education*, 52 (2), 581–592.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Münster: Waxmann.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 33–41). Münster: Waxmann.
- Yasukawa, K., Rogers, A., Jackson, K. & Street, B. V. (Hg.) (2018). *Numeracy as social practice. Global and local perspectives*. London, New York: Routledge.
- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hg.), *Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 34–55). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis: Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.

Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe?

Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen

SONGÜL CORA, PAULA MATTHIES, NATALIE PAPE, HELMUT BREMER

Abstract

Der Artikel nimmt ausgehend von empirischem Material aus einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt die Jugendberufshilfe als Kontext für (arbeitsorientierte) Grundbildung in den Blick. Angesichts der starken Orientierung an Arbeitsmarktlogiken in der Jugendberufshilfe wird zunächst die Bedeutung eines erweiterten emanzipatorischen Verständnisses von (arbeitsorientierter) Grundbildung aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive herausgearbeitet und hinsichtlich seiner Anschlussfähigkeit an die von Arbeitsmarktlogiken durchgezogene Jugendberufshilfe diskutiert. Anhand zweier Fallporträts – einer Teilnehmerin (*Uljana*) und eines Sozialpädagogen (*Wolfgang*) – werden implizite widerständige Praktiken aufgezeigt, die sich gegen feldspezifische Anforderungen der Jugendberufshilfe richten. In Anlehnung an Bourdieus Habitus-Feld-Theorie können Widerständigkeiten als emanzipatorische Bestrebungen gedeutet werden, die der Anerkennung und Unterstützung durch professionell Tätige, etwa durch die Gestaltung von Freiräumen, bedürfen. Widerständigkeit kann somit als Ressource verstanden werden und das Verständnis von Grundbildung um eine ungleichheitssensible emanzipatorische Dimension erweitern.

Schlüsselwörter: Jugendberufshilfe, Emanzipation, Widerständigkeit, Habitus und Milieu

Abstract

This paper presents findings of a qualitative-reconstructive research project focussing the youth vocational assistance as a context of (work-oriented) basic education. Given the strong orientation towards the labour market logic within youth vocational assistance, we firstly emphasize the relevance of a broad emancipatory understanding of (work-oriented) basic education from an inequality-oriented theoretical perspective. Secondly, we present two case studies, one from a participant (*Uljana*) and one from a social worker (*Wolfgang*), in which we encountered implicit resistance to the field of youth vocational assistance and its inherent requirements. With reference to Bourdieu's habitus field theory, they can be interpreted as emancipatory acts that require acknowledgement and support by professionals, e. g. in creating free education spaces. We conclude that acts of resistance should be understood as a resource adding an

emancipatory dimension to the theoretical conception of inequality within basic education.

Keywords: youth vocational assistance, emancipation, resistance, habitus and milieu

1 Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Jugendliche in der Jugendberufshilfe

Wie die LEO-Studie zuletzt deutlich gemacht hat, beherrschen 6,2 Millionen Erwachsene – das sind gut 12 % der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren – das Lesen und Schreiben „allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze“ und gelten als „gering literalisiert“ (Grotlüschen et al., 2020, S. 15). Eine geringe Literalität geht oft mit Ausschlussrisiken und zum Teil nicht unerheblichen Teilhabeausschlüssen einher. Darauf hat die Bildungspolitik zuletzt u. a. mit der Konzipierung einer durch das BMBF realisierten Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) reagiert, die durch zahlreiche Aktivitäten in Praxis, Öffentlichkeit und Forschung gekennzeichnet ist, um den Grundbildungsbedarf in der Bevölkerung zu verringern (BMBF, 2019).

Durch diese Aktivitäten kommt es zu neuen Wegen und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung, die auch darin gesehen werden können, dass neben Erwachsenen mit Grundbildungsbedarfen zunehmend Jugendliche im Übergangssystem bzw. der Jugendberufshilfe in den Blick der Bildungspolitik rücken. Die Jugendberufshilfe stellt eine besondere Ausformung des Übergangssystems dar. Schroeder und Thielen (2009, S. 8) unterscheiden im Übergangssystem einerseits Maßnahmen, die in der Verantwortung der Länder liegen und an beruflichen Schulen angeboten werden (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, einjährige Berufsfachschule), sowie andererseits Maßnahmen, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert und von freien Bildungsträgern (und Betrieben) durchgeführt werden (u. a. sogenannte Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen) (siehe auch Voncken et al., 2021, S. 23).¹ Hier ist die Jugendberufshilfe anzusiedeln, deren Bildungsmaßnahmen vergleichsweise stark an Vorgaben und Kriterien zur „Ausbildungsreife“ (2009) der Bundesagentur für Arbeit gekoppelt sind.

Die konzeptionelle Integration von Grundbildung in eine bildungsbiografisch frühere Phase ist angesichts immenser Grundbildungsbedarfe (wie etwa die PISA-Studien immer wieder gezeigt haben) und damit potenziell zusammenhängender Ausschlussrisiken für Jugendliche und junge Erwachsene hoch relevant. Eine Expertise der BAG Ört (2015) veranschaulicht, dass 34% der Jugendlichen in den untersuchten Maßnahmen der Jugendberufshilfe als gering literalisiert gelten können. Eine Integra-

¹ In der Praxis und konzeptionell-inhaltlich sind diese zwei Bereiche nicht immer klar voneinander zu trennen: So nehmen etwa berufliche Schulen auch Teilnehmende von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur auf usw. (Schroeder & Thielen, 2009, S. 8).

tion von Grundbildung in das System der Jugendberufshilfe kann Benachteiligungen früh entgegenwirken und präventive Effekte haben, indem Jugendlichen und jungen Erwachsenen neue Zugänge zu Lernen und Bildung eröffnet werden, die ihnen in der vorangegangenen Schullaufbahn oft verschlossen geblieben sind.

Allerdings setzt das voraus, dass Lernen angelehnt an Holzkamp (1993) subjektive Bedeutsamkeit erlangt, was tendenziell in Spannung steht zu der hohen Relevanz des erklärten funktionalen Maßnahmeziels der Einmündung in Beruf und Arbeitsmarkt. Trotz dieser starken äußeren Rahmung der pädagogischen Praxis im Übergangssystem im Allgemeinen und in der Jugendberufshilfe im Besonderen, die auf Lernende wie Lehrende wirkt, bleibt aus pädagogischer bzw. bildungstheoretischer Sicht zentral, inwiefern Bildungsgänge und -angebote den Lernenden jenseits von der Vermittlung von Wissen und Kulturtechniken mehr Verfügung über ihre Lebensgestaltung ermöglichen. Zudem greifen im institutionellen Setting und in der pädagogischen Beziehung milieuspezifische Logiken, die auf den biografisch erworbenen Schemata des Habitus gründen (Vester et al., 2001; Bourdieu, 1987). Erst wenn dies in Rechnung gestellt wird, tragen Lernen und Bildung zu „Emanzipation“, allgemein verstanden als ein Prozess der Distanzierung von Abhängigkeit und „Befreiung“ daraus sowie der Verwirklichung von Selbstbestimmung, bei.

Der Artikel nimmt ausgehend von empirischem Material aus dem laufenden Verbundprojekt „Grundbildung im Kontext von Arbeit und Berufsorientierung: Zugänge schaffen und Übergänge gestalten“ (GABO)² die Jugendberufshilfe als Kontext für (arbeitsorientierte) Grundbildung in den Blick. Dazu wird zunächst der Grundbildungsbegriff in seinen verschiedenen Auslegungen eingeführt und anschließend werden Ansatzpunkte für Grundbildungsperspektiven in der Jugendberufshilfe ausgelotet (2). Anschließend wird argumentiert, dass ein emanzipatorisches, an subjektiven Bedeutsamkeiten orientiertes Verständnis von (arbeitsorientierter) Grundbildung auf die Jugendberufshilfe übertragen werden kann, welches sodann aus einer an Bourdieu anschließenden praxistheoretischen Perspektive herausgearbeitet wird (3). Die nachfolgend präsentierten exemplarischen Fallporträts – einer Teilnehmenden und eines Sozialpädagogen – und deren Interpretation zeigen, dass das emanzipatorische Potenzial in diesem stark auf funktionale Einpassung in die Arbeitsmarktlogik ausgerichteten Feld vor allem in subtilen widerständigen Praktiken zu finden ist (4 und 5). Nach einem Resümee der Argumentation wird entsprechend dafür plädiert, der Ermöglichung von Selbstbestimmung und Emanzipation im Grundbildungsdiskurs und in der pädagogischen Praxis verstärkt Beachtung zu schenken (6).

2 Es handelt sich um ein qualitativ ausgerichtetes Verbundprojekt, das an drei Forschungsstandorten (Leibniz Universität Hannover, Universität Duisburg-Essen, Medical School Hamburg) und gemeinsam mit zwei Praxispartnern (dem Internationalen Bund sowie Arbeit und Leben) durchgeführt wird. Dieses Verbundprojekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen W1484AFO, W1484BFO und W1484CFO gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2 Grundbildung und Jugendberufshilfe

Grundbildung – ein „umkämpfter“ Begriff

Seit den 1990er-Jahren wird mit Grundbildung der Anspruch verfolgt, Alphabetisierung in ein breiteres Konzept zu überführen, das über die Vermittlung von Kulturtechniken im Lesen und Schreiben und zunehmend auch im Rechnen hinausgeht. Ein einheitliches Verständnis darüber, was zu Grundbildung dazugehört, herrscht dabei jedoch nicht vor (Tröster & Schrader, 2016; Duncker-Euringer, 2017). Die vielfältigen Grundbildungsdefinitionen und -konzepte weisen Ähnlichkeiten und Unterschiede auf und markieren zudem den Einfluss verschiedener Interessengruppen im Feld der Grundbildung, die in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen (Tröster, 2000; Euringer, 2016; Zeuner, 2017).

Anschließend an die Systematisierungen von Duncker-Euringer (2017) sowie Klein und Stanik (2009) lässt sich auf der Ebene der Inhalte und Kompetenzen zunächst (1) ein „klassisches“ Grundbildungsverständnis (zu dem vor allem die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen gezählt werden können) von einem (2) „erweiterten“ Grundbildungsverständnis unterscheiden. Letzteres bezieht neben den genannten Kulturtechniken auch Inhalte und Kompetenzen mit ein, die kontextabhängig und nicht genau festzulegen sind. Dazu zählen neben anwendungsbezogenen Fertigkeiten (etwa in den Bereichen PC, Medien, Gesundheit, Finanzen, Politik) auch der Erwerb von spezifischerem Wissen, Einstellungen und Orientierungen sowie bestimmter personaler und sozialer „Tugenden“. Schließlich können (3) auch formale Abschlüsse (Schulabschluss, Berufsausbildung, Zertifikate) als ein Bereich von Grundbildung verstanden werden. Mit diesen Unterscheidungen lässt sich Grundbildung als ein Konzept verstehen, das auch für die Jugendberufshilfe tragfähig ist. Grundbildung kann dann als „biografisches Orientierungswissen“ bezeichnet werden, was für diese Lebensphase besonders wichtig ist. Erst in diesem Lichte ist die Bedeutung von Kulturtechniken zu verstehen und einzuordnen. Ebenso kann damit die (partielle) subjektive Distanzierung als „Emanzipation“ von äußeren Vorgaben als Teil von Grundbildung aufgenommen werden, ohne dass die Ebene der (formalen) Abschlüsse aus dem Blick gerät, denen in der Jugendberufshilfe – objektiv, aber oft auch subjektiv – zentrale Bedeutung zukommt.

Für die Jugendberufshilfe ist zu berücksichtigen, dass diese in besonderer Weise von Arbeitsmarktlogiken durchdrungen ist. Sollen dezidiert Handlungsspielräume erweitert werden, ist es jedoch von Bedeutung, (arbeitsorientierte) Grundbildung unter den Vorzeichen des oben angedeuteten Verständnisses von Emanzipation anzulegen. Gerade für strukturell benachteiligte Gruppen, wie es Adressat*innen von Grundbildungsangeboten sind, ist es besonders wichtig, nicht nur die Vermittlung einzelner Kulturtechniken zu fokussieren, sondern Menschen ausgehend von Alltags- bzw. Arbeitserfahrungen ganzheitlich in den Blick zu nehmen und eine Verbesserung ihrer Lebenssituation insgesamt anzustreben.

Hier lässt sich an Überlegungen von Freire (1971) anknüpfen. Er forderte, die Lebenswelt der Menschen und die damit verbundenen „generativen Themen“ (Freire,

1971), d. h. nicht curriculare Vorgaben, sondern Inhalte und Situationen, die sie selbst formulieren und in denen sich das Spezifische ihrer Lebenslage zeigt, zum Ausgangspunkt für Lernprozesse zu nehmen. Erst indem diese in Verbindung mit Fremdbestimmung und Herrschaftsstrukturen gebracht werden, können sie eine emanzipative Wirkung entfalten.

Mit Faulstich lässt sich dieser Grundgedanke mit einem erweiterten und emanzipatorischen Verständnis von Arbeit verbinden. Demnach kann Lernen in der Arbeitswelt nicht vom übrigen Leben abgekoppelt werden, sondern findet „immer schon in einer integrierten Realität“ (Faulstich, 1991, S. 198) statt. Das legt nahe, auch arbeitsorientierte (Grund-)Bildung immer auf den Lebenskontext als Ganzes zu beziehen und auf erweiternde, emanzipatorische Effekte hin zu betrachten. Ähnlich nehmen Konzepte der „Arbeiterbildung“ ihren Ausgangspunkt „von der Arbeiterexistenz“ (Brock, 1989, S. 42). D. h., dass die gesamte Lebenssituation, die Einbindung in gesellschaftliche, ökonomische und politische Verhältnisse, Ausgangspunkt der Bildungsarbeit wird. Grundbildung erhält mit dem hier umrissenen Verständnis somit eine hohe Relevanz für die Gestaltung der Lern- und Bildungsbiografien der eher marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Jugendberufshilfe.

Grundbildung vs. Ausbildungsreife

Indem Grundbildung nicht ausgehend von curricularen Vorgaben gedacht wird, ergeben sich Freiräume, „generative Themen“ der Teilnehmenden aufzugreifen und auf individuell bedeutsame (Lern-)Bedarfe einzugehen. Lernziele können dann sowohl formale Bildungsabschlüsse sein als auch z. B. Elemente einer politischen Grundbildung beinhalten (indem etwa „Bewusstwerdungsprozesse“ über die Verwobenheit der eigenen Lebenssituation mit der sozialen Ordnung angestoßen werden), sofern sie zu Selbstbestimmung und „Emanzipation“ beitragen. Dabei ist jedoch mit Bezug auf die Jugendberufshilfe zu fragen, inwiefern sie diese Freiräume für das Aufgreifen „generativer Themen“ und ein solches Verständnis von Grundbildung bieten kann und wie professionell Tätige dazu beitragen können, diese Freiräume zu schaffen.

So ist die Unterstützung und Begleitung der Teilnehmenden beim Übergang in eine Berufsausbildung an spezifische Arbeitsmarktanforderungen geknüpft, die im Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit (2009) ausbuchstabiert werden. Dazu gehören nicht nur grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch Selbst- und Sozialkompetenzen (z. B. in Bezug auf Lernen, Kommunikation, Teamarbeit, Arbeitshaltung, Artikulation) sowie körperbezogene Merkmale (Aussehen, Kleidung, Auftreten), die an die jungen Menschen herangetragen werden (Thielen, 2014) und sich auch als ein bestimmter Habitus lesen lassen, der gefordert wird.

Handelmann und anderen zufolge drückt sich diese Arbeitsmarktorientierung aufseiten der professionell Tätigen angelehnt an Foucault in Form von „Normalisierungspraktiken“ aus, die mehrheitlich anerkanntes Verhalten als Maßstab in der Bildungspraxis setzen, ohne dabei „absolute Grenzen zwischen dem Erlaubten und dem Verbotenen“ (Handelmann et al., 2019, S. 227) zu ziehen. Dabei gründet die vermeint-

lich konsensuale Verständigung auf das „Normale“ auf der Vorstellung und Intention, das als abweichend gelabelte Verhalten der Teilnehmenden an den geforderten Habitus und in Antizipation betrieblicher Erwartungen und Anforderungen anzugleichen (Thielen, 2014, S. 100).

Hier lässt sich auch an den Feldbegriff Bourdieus (1982) anschließen. Die im Feld des Übergangssystems herrschenden „Spielregeln“ und Konventionen oktroyieren den Beteiligten – Lernenden wie Lehrenden – eine bestimmte Denk- und Handlungslogik auf, die als „doxa“ fraglos akzeptiert und auch nicht offen verbalisiert werden muss. Die Teilnehmenden werden auf diese Weise dazu angehalten, Verhaltensstandards zu antizipieren und Akkulturationsprozesse (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 40) zu vollziehen, um die eigenen Chancen der Einmündung in den Arbeitsmarkt zu erhöhen. Gerade für die Jugendberufshilfe finden sich Hinweise, dass Teilnehmende häufig mit Zuweisungen und Lenkungen von außen konfrontiert werden, wodurch selbstbestimmte Formulierungen von eigenen beruflichen Perspektiven für die Erhöhung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie das Ziel der Erwerbstätigkeit in den Hintergrund gedrängt bzw. „abgekühlt“ werden (Walther, 2014). Im Sinne des aktivierungspolitischen Prinzips des Förderns und Forderns ist die Jugendberufshilfe somit deutlich von „fremdbestimmenden Anteilen“ (Fehlau & van Rießen, 2018, S. 28) gekennzeichnet.

Die Frage nach der Übertragbarkeit eines Grundbildungsverständnisses, das Freiräume für Selbstbestimmung und Emanzipation bietet, erscheint angesichts der hier beschriebenen Feldlogiken, denen Teilnehmende wie professionell Tätige in der Jugendberufshilfe zunächst einmal unterworfen sind, zunächst „tollkühn“. Handlungsspielräume für Lehrende sind aufgrund des Maßnahmeziels relativ begrenzt. Reibungen zwischen biografischen Gestaltungsansprüchen der Jugendlichen und feldspezifischen Anforderungen, die auch in milieuspezifischen Passungsverhältnissen (Bremer et al., 2020) zwischen professionell Tätigen und Teilnehmenden zum Ausdruck kommen können, können aber in der Konfrontation Impulse für Veränderungen darstellen. Um das zu zeigen, umreißen wir nachfolgend die theoretische Anlage unserer Untersuchung und veranschaulichen anhand zweier empirischer Fallbeispiele, wie diese Begrenzungen durch Teilnehmende und professionell Tätige subjektiv ausgestaltet werden.

3 Habitus- und Milieuspezifität des pädagogischen Geschehens in der Jugendberufshilfe

Passungskonstellationen

Die beiden Fallbeispiele, die in Kapitel 4 präsentiert werden, entstammen zwei Teilprojekten des GABO-Verbundes, die die arbeitsorientierte Grundbildung und die Jugendberufshilfe aus der Perspektive der Teilnehmenden bzw. der professionell Tätigen un-

tersuchen.³ Gemeinsam ist den Teilprojekten, dass jeweils der Habitus-Feld-Theorie Bourdieus (1982, 1987, 2001) und dem darauf aufbauenden Konzept der sozialen Milieus (Vester et al., 2001; Bremer & Lange-Vester, 2014) gefolgt wird. Diese Ansätze wurden inzwischen mehrfach auf das Feld der Alphabetisierung und Grundbildung bezogen, wobei insbesondere Lernende und Lehrende von Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen bzw. pädagogisch Tätige in der Erwachsenenbildung in den Blick genommen wurden (Pape, 2018; Pape & Bremer, 2021; Bremer, 2022).

Die bildungsbiografischen Wege der *Lernenden* basieren Bourdieu folgend auf den verinnerlichten Schemata des Habitus, der als „modus operandi“ auch die (Nicht-)Aneignung sowie den Gebrauch von Schriftsprache und anderen Lerngegenständen hervorbringt (Pape, 2018; Pape & Bremer, 2021). Anknüpfend an das Paradigma der „kulturellen Passung“ (Kramer & Helsper, 2010) kommt es im pädagogischen Geschehen zu milieuspezifischen Passungsverhältnissen zwischen Lernenden und pädagogisch Tätigen bzw. pädagogischen Settings und Programmen. Solche zunächst schulbezogenen Passungsprobleme setzen sich in der Jugendberufshilfe (und der Erwachsenenbildung/Grundbildung) fort.

Wird eine Habitus- und Milieuperspektive darüber hinaus auf die *professionell Tätigen* eingenommen, kann neben der Analyse von Passungsverhältnissen auch das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem pädagogischem Handeln mit dem biografisch und milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung gebracht werden (Bremer et al., 2020). Demnach können die Professionellen verschiedene Akzente in ihrer Tätigkeit setzen und unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen und Dispositionen der Teilnehmenden haben. Die Frage, wie Grundbildung im weiteren Sinne ausgestaltet werden kann, muss auf diese Konstellationen hin abgestimmt sein.

Symbolische Gewalt, Spielräume für „Emanzipation“ und widerständige Praktiken

Mit dieser Perspektive wird zugleich ein spezifischer Blick auf grundbildungsrelevante emanzipatorische Potenziale und Prozesse eingenommen. Die im Habitus verankerten Schemata sitzen sehr tief, sind bis ins Körperliche verinnerlicht und werden nicht ständig reflektiert. Da die Individuen immer auch an einem bestimmten Ort der sozialen Welt situiert sind, der eine spezifische Sicht auf die Welt nahelegt, dringt mit dem Erwerb des Habitus zugleich „die Gesellschaftsordnung in die Körper ein“ (Bourdieu, 2001, S. 181). Insofern werden auch Herrschaftsstrukturen, gegen die sich emanzipative Bestrebungen richten, inkorporiert. Als „Einverleibung einer Herrschaftsbeziehung“ (Bourdieu, 2001, S. 217) drängt sich die soziale Ordnung als etwas quasi natürlich Vorgegebenes auf, wird als selbstverständlich hingenommen, meist wenig hinterfragt und stattdessen von den Individuen implizit immer wieder mit errichtet. Bourdieu nennt diesen Mechanismus „symbolische Gewalt“ (Bourdieu, 2001, S. 218).

3 Zum einen wurden hier 14 lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit Teilnehmenden, zum anderen 15 lebensgeschichtlich orientierte Interviews mit professionell Tätigen im Bereich der Jugendberufshilfe durchgeführt und nach dem Verfahren der „Habitushermeneutik“ (Bremer et al., 2019) ausgewertet. Die ähnlich angelegten Befragungen im Bereich der arbeitsorientierten Grundbildung sind nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Emanzipatorische Bestrebungen sind somit immer bereits von Herrschaftsverhältnissen durchdrungen. Die Freisetzung aus solchen Prozessen und Strukturen kann dann nicht einfach, wie das bei auf „Emanzipation“ zielenden Konzepten häufig der Fall ist (kritisch Rieger-Ladich, 2017), durch eine Aufklärung im Sinne eines einmaligen „Bewusstwerdungsaktes“ erfolgen, die eine Art „geistige Umkehr“ (Bourdieu, 2001, S. 231) hervorruft.

Die Bedeutung bewusster Entscheidungen, die zu „Emanzipation“ aus Abhängigkeitsverhältnissen führen, ist demnach also zu relativieren. Stattdessen sind die oft unauffälligen kleinen alltäglichen Widerständigkeiten und Praktiken in den Blick zu nehmen, in denen sich implizit (und ohne unbedingt als Absicht oder Plan formuliert zu werden) zeigt, dass die Einpassung der Individuen in bestehende Strukturen und ihre Unterordnung sich selten vollständig und reibungslos vollziehen, sondern von Situationen des Infragestellens unterlegt sein können, die über das Bestehende hinausweisen.

In Anschluss an diese praxistheoretische Perspektive kann Rieger-Ladich (2017) folgend Emanzipation als eine soziale Praxis gefasst werden, „die zwar durchaus individuelle Momente der Überschreitung kennt, die aber eben auch mit der Inkorporierung von Herrschaftsverhältnissen rechnet“ (Rieger-Ladich, 2017, S. 358). Vor diesem Hintergrund sind die Überwindung von Abhängigkeitsverhältnissen und das Erlangen von Selbstbestimmung auch eng verbunden mit dem (oft auch impliziten) Erkennen der gesellschaftlichen Rahmung und Eingebundenheit widerständiger Praktiken in gegebene Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse. Angewendet auf den Kontext der Jugendberufshilfe bilden die oben genannten Passungskonstellationen somit auch Hintergrund oder Bühne solcher Widerständigkeiten. Zwar sind der hier umrissenen Perspektive folgend sowohl Teilnehmende als auch professionell Tätige an der Aufrechterhaltung der „doxa“ der Maßnahmen beteiligt. Sichtbar wird dies insbesondere an der Durchsetzung der Arbeitsmarktlogik und der „Zurichtung“ der Teilnehmenden darauf. Allerdings gilt es, die Aufmerksamkeit bei beiden Akteursperspektiven besonders auf die Widerständigkeiten zu richten, in denen sich emanzipatorische Bestrebungen zeigen können. Eine solche Perspektive nehmen wir im Folgenden mit Blick auf zwei Fallporträts ein, die in den beiden Teilprojekten des Verbundes GABO ausgewertet wurden.

4 Fallporträts aus der Jugendberufshilfe

Auf Grundlage von zwei Fallporträts⁴ (einer Teilnehmerin und eines Sozialpädagogen) werden im Folgenden Praktiken im Feld der Jugendberufshilfe in Verbindung mit dem milieuspezifischen Habitus herausgearbeitet, die Hinweise auf emanzipatorische Potenziale im arbeitsorientierten Bildungskontext geben und somit zur Diskussion um einen erweiterten Grundbildungsbegriff beitragen können.

4 Die Fallporträts wurden anhand der vollständig transkribierten Interviews erstellt. Zitate aus den Interviews sind kursiv und in Anführungszeichen gesetzt. Alle personenbezogenen Daten wurden zum Schutz der Personen pseudonymisiert.

Fallporträt Uljana (Auszubildende, Jahrgang 2002)

Uljana verbrachte einen großen Teil ihrer Kindheit in einer dörflichen Gegend in Ungarn, bevor sie mit zwölf Jahren zusammen mit ihren Eltern und fünf Geschwistern nach Deutschland migrierte. Diverse Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern sowie mit ihren „sehr selbstzentrierten“ Geschwistern führten dazu, dass Uljana heute allein mit ihrer Mutter, die für kleine Aufträge als Näherin arbeitet, lebt. Aus der konfliktreichen Vergangenheit schlussfolgert Uljana „Loyalität“ sowie gegenseitige Rücksichtnahme in zwischenmenschlichen Beziehungen als wichtige Werte, die sie weiterführend in außerfamiliären Kontakten vermisst. Diesbezüglich problematisiert sie das exklusive Verhalten von Mitmenschen und daraus gedeutete Anpassungszwänge, welche konträr zu ihren Ansprüchen nach Individualität und Autonomie stehen und ihr zugleich Schwierigkeiten beim Herstellen von Zugehörigkeit bereiten.

Ihre Erfahrungen in zwei Schulsystemen schildert Uljana auf der Vergleichsebene des physischen Raumes (etwa „weiße“, „depressiv“ wirkende Gebäude in Ungarn vs. Gebäude „voller Farben, Regenbogen“ in Deutschland) und des Unterrichtsstils (etwa „zeitstrenge“ Lehrkräfte in Ungarn vs. Lehrkräfte in Deutschland, die Lernen im „langsamen Tempo“ ermöglichen), wobei die Wertung der Schule in Deutschland aufgrund der Nahbarkeit und Sensibilität der Lehrkräfte für individuelle Lernbedürfnisse und -bedarfe sowie die an die Idee des Wohlfahrtsstaats anknüpfende Förderung von sozial benachteiligten Menschen zunächst – auch in Abgrenzung zum Herkunftsland – positiv ausfällt. Sie sehnt sich nach solidarisch-gemeinschaftlichen Strukturen, da sie infolge von Ausgrenzungserfahrungen durch Mitschüler*innen mit psychischen Belastungen wie Depressionen zu kämpfen hatte und noch immer hat, was sich wiederum auch in ihren schulischen Leistungen niederschlägt. In den letzten Jahren auf der Hauptschule wird sie jedoch mit ersten Allokationsversuchen seitens der schulischen Berufsberatung konfrontiert, denen sie durch einen „Pitch“ ihres Wunsches, Maßschneiderin zu werden, entgegenzuwirken versuchte, dabei jedoch scheiterte. In der Retrospektive zeigt sie sich widerständig und entzieht sich den Ohnmachtsgefühlen, die aus der unterlegenen Position in der Beratungssituation resultierten: *„Ich bin so ‚Ja, natürlich Bäcker, ja, das ist doch schön‘ und danach habe ich halt so getan, als ob ich überzeugt bin, damit die endlich aufhören“*. Sie durchschaut das Beratungsspiel und die damit verbundenen Intentionen und lässt sich nicht von ihrem „eigenen Weg“ abbringen.

Die Schulzeit beendete Uljana ohne Abschluss und verbrachte zwei Jahre zu Hause, bevor ihr Unterstützungsbedarf beim Übergang in eine Ausbildung attestiert und sie vom Jobcenter an einen Träger der Jugendberufshilfe vermittelt wurde. Dort wiederholen sich zunächst Uljanas Erfahrungen, im Prozess der beruflichen Orientierung gelenkt und bevormundet zu werden, woraufhin sie kritisiert, dass die Beratenden sie *„immer zu diesen anderen Sachen drücken [wollten], aber nicht gesehen haben, was ich wollte“*. Diesmal konnte sie aber ihre Interessen durchsetzen, indem sie den sozialpädagogischen Fachkräften selbst hergestellte Nähproben vorlegte und damit ihre autodidaktisch angeeigneten Fähigkeiten in der Textilverarbeitung unter Beweis stellte. Daraufhin gelangte sie zu einer „integrativen Berufsausbildung in außerbe-

trieblicher Einrichtung“ (BaE integrativ)⁵, die sie in einem Jahr voraussichtlich abschließen wird. Mit der Ausbildung sieht sie die Möglichkeit, sich im vertrauten Umfeld selbst zu entfalten und zu verwirklichen, präferiert aber gleichzeitig auch Settings, in denen sie selbstbestimmt, kreativ und allein arbeiten kann, da ihr – geprägt von den Ausgrenzungserfahrungen in der Kindheit und Jugend – Aufbau und Pflege sozialer Kontakte schwerfallen.

Für ihre berufliche Zukunft und die angestrebte (finanzielle) Unabhängigkeit stellt Uljana konkrete und ambitioniert wirkende Pläne (z. B. eine Weiterbildung an einer Schule für Design und die berufliche Selbstständigkeit) auf. In diesem Zusammenhang zeigen sich mit der im Herkunftsmilieu erfahrenen materiellen und finanziellen Not Habitusmuster, die asketisch-disziplinierten und funktionalen Orientierungen folgen.⁶ Ihre Motivation, sich weiterzubilden und selbstständig zu werden, gründet einerseits auf Anregungen der Ausbilderin, nicht bei einem „*acht Stunden langen Job*“ stehen zu bleiben, und andererseits auf das Bedürfnis, eigene Ideen umsetzen und Prozesse kreativ mitgestalten zu können.

Insgesamt zieht sich in Uljanas Biografie die Frage nach Zugehörigkeit durch, die sie zwar überwiegend aus einer unterlegenen Position erlebt, allerdings als selbstbestimmt und subjektiv sinnhaft stilisiert. Im Sinne der Wahrung eigener Handlungsfähigkeit ist sie ebenfalls darum bemüht, ihre beruflichen Perspektiven gegenüber pädagogischen Instanzen relativ selbstsicher zu vertreten und sich dafür die Rahmenbedingungen zunutze zu machen, die für die Verwirklichung ihrer Zukunftspläne wesentlich sind. Ihre auf die eigene berufliche Entwicklung ausgerichtete Bildungsaspiration verweist schließlich auf einen tendenziell leistungsorientierten Habitus, wogegen die Neigung zur ruhigen, asketischen Freizeitgestaltung als Ausgleich für diese Bildungsbemühungen fungiert.

Fallporträt Wolfgang (Sozialpädagoge, Jahrgang 1961)

Wolfgang wuchs mit drei Geschwistern in einem Einfamilienhaus auf und pflegte eine enge Beziehung zu seinem großen Bruder, mit welchem er sich bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahr ein Zimmer teilte. Seine Eltern absolvierten in der Nachkriegszeit keine Schulabschlüsse und lediglich die Mutter schloss dennoch eine Ausbildung als Bürokauffrau ab. Da diese jedoch, tradierten Geschlechterrollen folgend, bis zu Wolfgangs fünfzehntem Lebensjahr keiner Erwerbstätigkeit nachging und die Sorgearbeit übernahm, war die Familie auf das Einkommen des Vaters angewiesen, welcher als Handelsvertreter für Autoöle arbeitete. Aus den finanziell zum Teil widrigen Umständen in Form von Unregelmäßigkeiten in Einkommen und Arbeitszeiten entwickelte Wolfgang eine gewisse Bescheidenheit, die er für sich als Haltung etablierte. Die Betonung eines „*normalen*“ Aufwachsens einerseits und das erfolgreiche Abwenden eines „*Abdriftens*“ seiner Geschwister andererseits verdeutlichen sein Streben nach gesicherten Lebensverhältnissen. Eine wichtige Rolle in seinem Aufwachsen spielen Orte der

5 Bei dieser Maßnahme findet die dreijährige Ausbildung hauptsächlich in den Werkstätten der Bildungseinrichtung statt. Das Arbeiten im Betrieb wird in Rahmen von Praktika durchgeführt.

6 Zur Begrifflichkeit der Habituszüge siehe die analytischen Elementarkategorien der „Habitushermeneutik“ (Bremer et al., 2019, S. 268–269).

Vergemeinschaftung wie die Kirche und daraus hervorgehende Jugendfreizeiten sowie der Fußballverein.

Im Gegensatz zu seinen Eltern investierte Wolfgang stärker in Bildung und besuchte als Erster in seiner Familie die Realschule, absolvierte das Fachabitur, nahm ein Studium auf und vollzog so einen Bildungsaufstieg. Auch seine Schulzeit bezeichnet er als „normal“, wobei er besonders den Übergang auf das Berufskolleg als Schritt zum Erwachsenwerden erlebt. Dieser Schritt, über das Berufskolleg sein Fachabitur an seinen Realschulabschluss anzuschließen, war jedoch kein priorisierter Lebensentwurf. Ursprünglich strebte er eine Lehre in einem handwerklichen Beruf an, womit er an die milieuspezifischen Berufstraditionen seiner Familie angeknüpft hätte. Seine Erinnerungen an das Sozialpädagogikstudium verdeutlichen dazu passend vor allem Erfahrungen der Fremdheit im universitären Feld. Nach seinem Studium absolvierte er seinen Zivildienst in der Pflege und arbeitete im Anschluss hieran in einem Jugendheim. Die Geburt seines ersten Kindes veranlasste ihn jedoch dazu, seinen Beruf zu wechseln, da ihm durch die Nachtschichten die Zeit mit seiner Familie fehlte. Hierüber kam er zu seiner heutigen Tätigkeit in der Maßnahme „integrative Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung“ (BaE integrativ) der Jugendberufshilfe.

Obwohl er den Beruf des Sozialpädagogen nicht favorisierte, blickt Wolfgang selbstbewusst auf seine berufliche Praxis. Während seiner mittlerweile dreißigjährigen Tätigkeit in der Jugendberufshilfe arbeitete er zehn Jahre als Leitungskraft, die jedoch in seiner Erzählung aufgrund der fehlenden Nähe zu den Teilnehmenden in dieser Position und seiner habituspezifischen Bescheidenheit und begrenzten Aufstiegsambitionen in den Hintergrund rückt. Die betonte Nähe zu den Teilnehmenden drückt sich in seiner sozialpädagogischen Praxis über tägliche Besuche in ihren Werkstätten aus, im Rahmen derer er persönliche Gespräche mit ihnen führt. Anknüpfend an seinen Gemeinschaftssinn und die darauf gründenden Bemühungen, die Beziehung zu den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten, eröffnet er einen Raum für Anliegen, die über den Rahmen der Maßnahme und die üblichen beruflichen Anforderungen hinausgehen. Diese leicht eigensinnige Gestaltung seiner beruflichen Praxis, durch die er auch seine Nähe zum Praktischen ausleben kann, korrespondiert mit einem Streben nach Autonomie in Bezug auf sein berufliches Handeln. Eine gewisse Eigensinnigkeit zeigt sich zudem in Wolfgangs Abneigung gegen von außen aufoktroierte Zwänge, wie sie z. B. durch die Dokumentationspflicht der Kontakte mit den Teilnehmenden entstehen.

Sein Streben nach gesicherten Lebensverhältnissen überträgt Wolfgang auf das Arbeiten mit den Teilnehmenden; so betont er die Wichtigkeit des Einübens von Tugenden wie Regelmäßigkeit, Disziplin und Pünktlichkeit. Seine locker-freundschaftlich, authentisch interessierte Beziehungsebene mit den Teilnehmenden einerseits und das Abverlangen von Leistung und Disziplin über ausgeübte Kontrolle andererseits fungieren als Praktik zum Erwerb gesicherter, respektabler Lebensverhältnisse, welche eine Inanspruchnahme von Sozialhilfe durch die Jugendlichen zukünftig ausschließen sollen. Zudem zeichnet sich, anknüpfend an sein meritokratisches Weltbild, ein Gedanke von Leistungsgerechtigkeit ab, nach dessen Logik die Teilnehmenden

durch Leistung und Verbindlichkeit in den Arbeitsmarkt integriert werden und so an gesellschaftlicher Teilhabe gewinnen sollen. Dies veranschaulichen u. a. seine geäußerten Ambitionen, die Teilnehmenden zur Erlangung höher angesehener Ausbildungsabschlüsse zu fördern.

Insgesamt zeigt sich bei Wolfgang ein tendenziell leistungsorientierter und nach gesichert-respektablen Verhältnissen strebender Habitus, welcher ihm dabei verhalf, einen Bildungsaufstieg zu vollziehen. Hieraus entwickelte er eine berufliche Handlungslogik, den Teilnehmenden zu ebensolchen Lebensverhältnissen zu verhelfen. So bewegt sich die Interaktion mit den Teilnehmenden in einem Spannungsfeld zwischen dem Eingehen auf ihre Belange und dem Kontrollieren sowie Sanktionieren eines Verhaltens, welches von der Maßnahmelogik (siehe Kapitel 2) abweicht.

5 Emanzipatorisches Potenzial im Feld der Jugendberufshilfe

Ausgehend von dem in Kapitel 3 skizzierten Emanzipationsverständnis sollen in den beiden Fallporträts vor dem Hintergrund der jeweiligen Bedingungen und gesellschaftlichen Positionen widerständige Praktiken von Teilnehmenden und professionell Tätigen aufgespürt und rekonstruiert werden. So sind auf der Ebene der Teilnehmenden Momente, in denen Kritik geübt, Mitbestimmung und -gestaltung der eigenen Berufsbiografie eingefordert sowie die eigene Handlungsfähigkeit innerhalb des spezifischen Feldes zu wahren versucht wird, Ansatzpunkte für das Deuten von emanzipatorischen Bestrebungen. Abweichungen von der Feldlogik können sich in Praktiken der professionell Tätigen widerspiegeln, indem etwa Freiräume für Kritik und widerständige Praktiken seitens der Teilnehmenden gestaltet und/oder als Potenzial begriffen werden, wodurch sich professionell Tätige von der ihnen zugewiesenen „Normalisierungsfunktion“ lösen können. Auch das Aufdecken von den feldinhärenten Machtstrukturen und die Unterstützung zum Erkennen der eigenen Position innerhalb des Systems zum Zweck der „Aufklärung“ über Handlungsmöglichkeiten und Grenzen sind von Bedeutung.

Interventionskritik und Einfordern von Selbst- und Mitbestimmung im Prozess der Berufsorientierung

Uljanas Bildungs- und Berufsaspirationen bilden den Kern ihres Bestrebens danach, die eigene Lebenslage zu verbessern, auf deren Grundlage sie sich gegenüber äußeren Lenkungsversuchen zu behaupten versucht. Für sie ist es zentral, die berufliche Laufbahn nach eigenen Zielvorstellungen auszurichten und sich selbst verwirklichen zu können. In den beiden beschriebenen Beratungssituationen widersetzt sie sich der Vermittlung durch die Beratenden und konfrontiert sie mit ihren beruflichen Perspektiven, die konträr zu den vermeintlich realistischeren Einschätzungen seitens der professionell Tätigen stehen. Dieser Dissens stellt im Beratungsprozess keine Seltenheit dar; so werden das Beratungsangebot und auch andere Instrumente wie der Berufseig-

nungstest von den Teilnehmenden oftmals „als undurchschaubare Manipulation erfahren“ (Walther et al., 2007, S. 110), in der sie sich in ihren Entscheidungsprozessen weniger unterstützt als gelenkt fühlen. Aus der Feldlogik heraus wird jene paternalistisch wirkende Praxis nach erfolgter Einmündung in einen Ausbildungsberuf als positiv bewertet, ohne dass das Resultat mit der Perspektive der Jugendlichen übereinstimmen muss. Dieser krisenhafte Moment, der durch die Irritation des eigenen Selbstbildes und spezifisch der Identifikation mit dem Beruf der Schneiderin hervorgerufen wird, erzeugt bei Uljana Widerstände, die auf das Bedürfnis zurückzuführen, Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Dabei reflektiert sie ihre Erfahrungen mit der Beratung und thematisiert ein Abhängigkeitsverhältnis, das nur mit großer Anstrengung aufgebrochen werden kann, z. B., indem Nähproben geradezu als „Beweismittel“ vorgelegt werden. Trotz des asymmetrischen Verhältnisses in der Beratung und ihrer beherrschten Position versucht Uljana, sich nicht der passiven und ohnmächtigen Rolle zu fügen, und kritisiert retrospektiv die Erwartungshaltung der Beratenden, die eigenen Aspirationen angesichts ihrer beanspruchten Deutungshoheit zurückzustellen. Mit diesem Akt des impliziten Widerstands fordert sie letztendlich die Selbst- und Mitbestimmung im Prozess ihrer beruflichen Entwicklung ein. Die so insgesamt eher subtil praktizierte Widerständigkeit verbunden mit der angestrebten Weiterbildung und Selbstständigkeit lässt sich vor diesem Hintergrund als grundlegender Wunsch lesen, die Jugendberufshilfe entgegen ihres vorherrschenden Transitionscharakters als ein Moratorium mit dem Charakter eines Schon- und Entwicklungsraumes (Zinnecker, 2000) auszugestalten.

Die anfänglichen Diskrepanzen zwischen Uljanas beruflichen Zukunftsvorstellungen und den Erwartungen im Feld lösen sich mithilfe von widerständigen Praktiken, um einem möglichen Verlust der eigenen Handlungsfähigkeit entgegenzuwirken. Statt die in der Jugendberufshilfe vorherrschenden Allokationsmechanismen zu antizipieren, expliziert Uljana eigene berufliche Wünsche und Interessen, die sie bereit ist zu verteidigen. Zugleich opponiert sie gegen einschränkende Interventionen mit der Absicht, sich den „Praktiken des ‚Cooling-Out‘“ (Walther, 2014, S. 119) zu entziehen. Anhand des Beispiels von Uljana und ihrer Widerständigkeit kann daher der in der Übergangsforschung dominierenden „deterministischen Sichtweise der Abkühlungsprozesse in Übergangsausbildungen“ (Preite, 2022, S. 108) eine ressourcenorientierte Perspektive entgegengestellt werden.

Pädagogisch-professionelles Aushandeln von Freiräumen zur Entfaltung emanzipatorischen Potenzials

Vor dem Hintergrund seiner Gemeinschaftsorientierung fokussiert Wolfgang sich in seiner beruflichen Praxis nicht allein auf die Unterstützung beim erfolgreichen Absolvieren der Maßnahme, sondern bezieht auch die individuellen Lebensrealitäten der Teilnehmenden mit ein, indem er persönliche, fast freundschaftlich anmutende Gespräche über ihre Freizeitgestaltung, ihre Familiensituation usw. mit ihnen führt. Er gestaltet diese Gespräche anders als in einem klassischen Eins-zu-eins-Setting niedrigschwellig und wenig(er) konfrontativ, indem er sie mit den Besuchen in den Werkstät-

ten verbindet, während die Teilnehmenden ihren handwerklichen Tätigkeiten nachgehen. Auf diese Weise werden die Gespräche zu einer Art Nebensache und es wird ein Raum gestaltet, in dem die Teilnehmenden ihre Perspektiven und Bedürfnisse einbringen können. Durch seine Beteiligung an den handwerklichen Tätigkeiten im Rahmen dieser Besuche stellt er zudem eine Nähe zu den Teilnehmenden her, durch welche der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses teilweise erleichtert wird. Darüber hinaus führt seine Widerständigkeit gegen von außen aufoktroierte Zwänge wie die Dokumentationspflicht der Gespräche und Interaktionen mit den Teilnehmenden dazu, dass er diese administrative Tätigkeit, auch zugunsten der Teilnehmenden, in den Hintergrund stellt. Durch die selbstbestimmte Schwerpunktsetzung in seiner Arbeit, die zum Teil mit einer Art Widersetzungspraktik gegenüber der Feldlogik der Jugendberufshilfe und der Erweiterung seines Handlungsspielraums einhergeht, eröffnet Wolfgang potenzielle Freiräume für Anliegen der Teilnehmenden. Er übt im Zuge dessen Kritik gegenüber der Feldlogik und ihren Zwängen aus, welche ihm praxisfern erscheinen, und kritisiert die mangelnde Nähe der Leitungskräfte zu den Teilnehmenden.

Gleichzeitig verengt Wolfgang in seiner beruflichen Praxis potenzielle Freiräume, indem er sein habitusspezifisches Streben nach gesicherten Lebensverhältnissen und die damit einhergehende Leistungsorientierung auf die Teilnehmenden überträgt. Respektablen Tugenden nachzugehen, wie einer geregelten Arbeit, Anpassung, Pünktlichkeit und Disziplin, werden so (konträr zum oben dargelegten Prinzip des Moratoriums) besonders betont und zum Ausgangspunkt seiner Kontrolle und Sanktionierung. Diese Tugenden und das Einhalten derselben knüpfen nahtlos an die Logik der Maßnahmen der Jugendberufshilfe an, welche insgesamt wenig Freiräume für das Erproben eigener Handlungsfähigkeit, Partizipation und Selbstbestimmung lassen. Auch wenn Gegenwartsgesellschaften generell Zwängen einer Arbeitsmarktlogik unterworfen sind, die zur Herausbildung bestimmter Handlungsrouninen nötig, so ist es doch Wolfgangs leistungsorientierter, nach gesichert-respektablen Verhältnissen strebender Habitus, der hier eine besondere Passung zum Feld der Jugendberufshilfe aufweist.⁷ Sein Habitus erleichtert es ihm zum Teil, sich auf die im Feld herrschenden „Spielregeln“ und Konventionen einzulassen. Er kann vergleichsweise selbstbewusst entlang der feldinhärenten Denk- und Handlungslogiken agieren, indem er den Teilnehmenden den Vollzug von gewissen Akkulturationsprozessen abverlangt und diese als legitim erachtet. Auf der einen Seite ermöglicht dies den Teilnehmenden so das Einüben eines methodisch-disziplinierten Habitus, auf der anderen Seite geraten Hintergründe ihrer widerständigen Praktiken so eventuell aus dem Blick, wodurch die Entfaltung emanzipatorischen Potenzials gehemmt werden kann.

In beiden skizzierten Fallbeispielen werden folglich Situationen deutlich, in denen die bestehenden Strukturen kritisiert und infrage gestellt werden. Diese widerständige Praxis ist mit subjektivem Sinn besetzt, mithilfe derer die eigene Handlungs-

7 Das zeigt sich etwa auch daran, dass andere professionell Tätige aus der Stichprobe ebenso Wert auf diese Tugenden legen, bei ihnen ist das Einfordern dieser aber nicht so eng mit ihrem Habitus verknüpft wie bei Wolfgang, für den sich ein Streben nach respektablen Verhältnissen bereits biografisch als handlungsrelevant erweist.

fähigkeit im Feld aufrechterhalten werden soll. Sie findet bei Uljana ihren Höhepunkt infolge der erfahrenen Diskrepanz zwischen den Erwartungen im Feld und den eigenen beruflichen Vorstellungen. In ihren Praktiken der Widerständigkeit kann so ein Moment von Kritik gegenüber äußeren Lenkungsversuchen gesehen werden, die zugleich eine grundlegende Ressource darstellen. Für professionell Tätige wie Wolfgang bedeutet das, Widerstände nicht als „Störung“ zu sehen, sondern sie im entsprechenden Bildungssetting produktiv aufzugreifen. Dazu bedarf es nicht zuletzt niedrigschwelliger Austauschmöglichkeiten zwischen professionell Tätigen und Teilnehmenden. Deutlich wird so zugleich die hohe Relevanz, an die Arbeits- und Lebenswelten und die subjektiv bedeutsamen Themen der Teilnehmenden anzuschließen.

6 Emanzipatorische Dimension von Grundbildung

Der Beitrag ging davon aus, dass ein erweitertes Verständnis von Grundbildung nicht nur auf das Erwerben verschiedener basaler Kompetenzen, Fertigkeiten und Zertifikate zentriert sein darf, sondern auch im Blick haben muss, wie diese an die subjektiven Bedeutsamkeiten rückgebunden sind und dadurch zu mehr Selbstbestimmtheit und Weltverfügung führen können. Erst wenn die Lernenden sich zu äußeren Vorgaben wie bestimmten Grundbildungserwartungen selbst positionieren können, kann Grundbildung einen emanzipativen Charakter bekommen, der als eine Art „biografisches Orientierungswissen“ auch zu anderen Perspektiven auf Lernen und Bildung führen kann.

Davon ausgehend konnte gezeigt werden, dass auch für die durch starke Verregelung, Einpassung und Unterordnung geprägte Logik der Jugendberufshilfe solche emanzipatorischen Potenziale aufgespürt werden können. Sie zeigen sich, verbunden mit dem Habituskonzept Bourdieus, nicht unbedingt in offener Auflehnung und explizit-elaboriert hervorgebrachter Kritik, sondern in den oft unauffälligen „kleinen“ widerständigen Praktiken von Teilnehmenden und professionell Tätigen, die darauf verweisen, dass zum einen die eigene Handlungsfähigkeit gewahrt und zum anderen gegen die „Doxa“ des Feldes opponiert wird.

Dabei sind diese Praktiken eng mit dem Habitus (Bourdieu) verwoben: An Wolfgangs Fall lässt sich exemplarisch rekonstruieren, wie professionelles pädagogisches Handeln, geprägt durch den im Herkunftsmilieu erworbenen Habitus, zur Erweiterung und/oder Verengung von Handlungsspielräumen führen kann. Der Fall von Uljana veranschaulicht zudem eindrücklich, dass eigene (berufliche) Interessen und Wünsche, die habitusspezifisch mit hohen Aspirationen korrelieren, expliziert und verteidigt werden, um sich den Einflussnahmen und der Kontrolle des Lehrpersonals entziehen zu können.

Das Ringen um Handlungsspielraum und Selbstbestimmung ist je nach Resonanz im Bildungssetting daher im Allgemeinen und aufgrund der feldspezifischen Anpassungslogik in der Jugendberufshilfe im Besonderen mit Anstrengungen verbunden. In dieser Konsequenz sind Ausdrücke von Kritik und Widerständigkeit als

Ressource zu begreifen, die zu einem erweiterten emanzipatorischen Verständnis von Grundbildung beitragen können, welches im Rahmen der Jugendberufshilfe – sofern diese stärker als Moratorium verstanden wird – fruchtbar gemacht werden kann.⁸ So können die eigenen Gestaltungsansprüche der Jugendlichen und ihre, sich u. a. in widerständigen Praktiken manifestierte Weigerung, die eigenen (beruflichen) Aspirationen aufzugeben, auf der einen Seite und die Gestaltung pädagogischer Freiräume sowie das Aufgreifen dieser Gestaltungsansprüche auf der anderen Seite als Chance gesehen werden, die selbstbestimmte (Mit-)Gestaltung von Bildungs- und Berufswegen im Rahmen der Jugendberufshilfe zu stärken und so möglichen „Abkühlungsprozessen“ (Walther, 2014, S. 122) entgegenzuwirken.

Um hieran anschließen zu können, bedarf es eines pädagogischen Handelns, das „Bewusstwerdungsprozesse“ der Teilnehmenden anstößt und Unzufriedenheiten, Sorgen und Widerständigkeiten für ihre Entfaltung in den Mittelpunkt stellt (Schroeder, 2021, S. 132–133). Zudem wird die Auseinandersetzung mit den biografischen Erfahrungshintergründen und der sozialen Herkunft der Teilnehmenden relevant, welche das Ausbilden einer Habitussensibilität (Bremer et al., 2020, S. 67) seitens der professionell Tätigen nahelegt. Hierin liegt das Potenzial zum Verschieben von Abhängigkeitsverhältnissen, dem kritischen Hinterfragen von bestehenden Strukturen und somit zur Gestaltung von emanzipativen Lernräumen.

Ein solcher Zugang, wie er auch bereits einigen Ansätzen von critical literacy zugrunde liegt, wird letztlich für ein erweitertes Verständnis von Grundbildung bedeutsam:

„offering resistance against the symbolic violence of an instrumental curriculum and in doing so challenge deficit approaches through supporting learners to be agentic, achieve their goals of a better future for themselves, and indeed, for the society in which they live“ (Duckworth & Tett, 2019, S. 369).

Für die Jugendberufshilfe gilt es schließlich, eine ressourcenorientierte Perspektive auf Spannungen im Feld einzunehmen und Unterstützungsstrukturen im Sinne einer Ermöglichung emanzipatorischer Bestrebungen der Teilnehmenden zu gestalten.

Literatur

- BAG Ört (Hg.) (2015). *Expertise funktionaler Analphabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe*. Berlin: BAG Ört. Verfügbar unter: <https://bagoert.de/veroeffentlichungen/expertisen-und-handreichungen> (Zugriff am: 27.04.2023).
- BMBF (2019). *Grundbildung fördern – Chancen eröffnen. Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. Bielefeld: wbv.

⁸ Hier ergeben sich für den Grundbildungskontext über die Jugendberufshilfe hinaus Anschlüsse an das Konzept des Bildungswiderstands (Bolder & Hendrich, 2000; Holzer, 2017). So könnte mit Blick auf die Diskrepanz von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen und der dazu scheinbar nicht passenden geringen Teilnahme an Alphabetisierungskursen auch von verbreitetem „Alphabetisierungswiderstand“ gesprochen werden, hinter dem sich die Intention verbirgt, die eigene Alltagspraxis verteidigen zu wollen.

- Bolder, A. & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (S. 37–51). Bielefeld: wbv.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hg.) (2014). *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (1), 57–70.
- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hg.), *Lehrerhabitus* (S. 263–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brock, A. (1989). Arbeiterbildung. In A. Kaiser & D. Baacke (Hg.), *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung* (S. 42–54). München: Olzog.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba029450.pdf (Zugriff am: 27.04.2023).
- Duckworth, V. & Tett, L. (2019). Transformative and emancipatory literacy to empower. *International Journal of Lifelong Education*, 38 (4), 366–278.
- Duncker-Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekmann (Hg.), *Politische Grundbildung* (S. 13–33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung*. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (1991). Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, Schlüsselqualifikation und das Bedürfnis nach Ganzheit. Didaktische Diskussionen in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 41 (3), 193–198.
- Fehlau, M. & van Rießen, A. (2018). Die Perspektive der Nutzer*innen auf Angebote der Jugendberufshilfe: Eigenständiges Qualitätsurteil ‚von unten‘. In R. Enggruber & M. Fehlau, (Hg.), *Jugendberufshilfe* (S. 23–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek: Rowohlt.
- 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 (Hg.), *LEO 2018* (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Handelmann, A., Schütte, D. & Thielen, M. (2019). Der professionelle Blick auf jugendliches Verhalten in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zwischen pädagogischen Programmatiken und institutionellen Erwartungen. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (3), 224–236.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand*. Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Klein, R. & Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hg.), „Lesen und schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung (S. 26–33). Göttingen: Ifak.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Pape, N. & Bremer, H. (2021). Zum Zusammenhang von Milieu, geringer Schriftsprachbeherrschung und Arbeitsorientierter Grundbildung. In A. Frey & B. Menke (Hg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken* (S. 211–226). Bielefeld: wbv.
- Preite, L. (Hg.) (2022). *Widerstand als Selbstbehauptung*. Bielefeld: transcript.
- Reinders, H. & Butz, P. (2001). Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (6), 913–928.
- Rieger-Ladich, M. (2017). Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In M. Ladich-Rieger & C. Grabau (Hg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 335–362). Wiesbaden: Springer VS.
- Schroeder, J. (2021). Bildung und Kompetenzen „ganz unten“. Beiträge zur Debatte aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung. In W. Baros & M. Sailer (Hg.), *Bildung und Kompetenz in Konkurrenz?* (S. 125–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Schroeder, J. & Thielen, M. (2009). *Das Berufsvorbereitungsjahr*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thielen, M. (2014). Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. *Sozialer Fortschritt*, 63 (4/5), 96–101.
- Tröster, M. (Hg.) (2000). *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: wbv.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster: Waxmann.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2020). *Inklusives Lernen in der Berufsbildung*. Bielefeld: wbv.
- Walther, A. (2014). Der Kampf um „realistische Berufsperspektiven“. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In U. Karl (Hg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit* (S. 118–135). Weinheim: Beltz.
- Walther, A., Walter, S. & Pohl, A. (2007). „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt...“. Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In S. Walter, S. Menz & H. Kehler (Hg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 97–128). Weinheim: Juventa.

- Zeuner, C. (2017). Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hg.), *Politische Grundbildung* (S. 34–55). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In H. Benner & H. E. Tenorth (Hg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert* (S. 36–68). Weinheim: Beltz. Verlag.

Ein gelingendes Leben gestalten

Eine kritische Betrachtung der Verwobenheit von Sozialer Arbeit und Grundbildung anhand der Konzepte Lebensweltorientierung und Gender

WIBKE RIEKMANN, RONIT G. SCHEMANN

Abstract

Grundbildung wird in diesem Artikel verstanden als ein interdisziplinäres Handlungsfeld zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. In der Auseinandersetzung mit den Konzepten Lebensweltorientierung und Gender aus Sicht der Sozialen Arbeit wird herausgearbeitet, wie ein Transfer in die Grundbildung gelingen kann, wenn die kritische Perspektive beibehalten werden soll. Da die Lebensweltorientierung vom Anspruch in der Sozialen Arbeit immer den Grundprinzipien von Partizipation und Solidarität folgt, schließt sich ihr eine intersektionale Haltung hinsichtlich des Konzeptes Gender an. Am Beispiel der Grundbildung in der Jugendberufshilfe, wird eine solche Haltung expliziert. Statt mit Vorannahmen an Adress*atinnen heranzutreten und oft Stereotype hinsichtlich Berufswahlentscheidungen zu reproduzieren, ist die Jugendberufshilfe aufgerufen, sich von binären Zuschreibungen zu verabschieden und damit auch die Vielfalt der unterschiedlichen Lebenswelten ihrer Adress*atinnen anzuerkennen. Der Artikel formuliert den Anspruch, Grundbildungsangebote als Räume für gemeinsame Aushandlung zu verstehen. Es gilt, nicht allein den Zielvorgaben des Arbeitsmarktes zu folgen, sondern an ein kritisches Bildungsverständnis anzuknüpfen.

Schlagwörter: Lebensweltorientierung, Soziale Arbeit, Gender, Jugendberufshilfe

Abstract

In this article, basic education is understood as an interdisciplinary field of action between social work and adult education. In a critical examination of the concepts of lifeworld orientation and gender, it is worked out how both concepts are negotiated in the context of basic education from the disciplinary perspective of social work. It will be examined to what extent a shortening of the concepts is connected with a decontextualization and depoliticization. Since lifeworld orientation always follows the basic principles of participation and solidarity, an intersectional stance with regard to the concept of gender follows it. Using the example of basic education in youth vocational assistance, such an attitude is explicated. Instead of approaching addressees with presuppositions and often reproducing stereotypes regarding career choices, youth vocational assistance is called upon to say goodbye to binary attributions and thus also to acknowl-

edge the diversity of the different life worlds of its addressees. The article formulates the claim to understand basic education offers as spaces for common negotiation. It is not just a matter of following the targets of the labor market, but of linking up with a critical understanding of education.

Schlagwörter: Lifeworld orientation, social work, gender, youth vocational assistance

1 Einleitung

Menschen mehr Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, das ist das erklärte gemeinsame Ziel von Projekten und Anstrengungen in der Grundbildung. Damit dieses Programm nicht zu einem zahnlosen Tiger wird, gilt es zu definieren, auf welchen Grundbildungsbegriff mit welchem Interesse zurückgegriffen wird (Euringer, 2016) und wie mehr Teilhabe erreicht werden soll. In diesem Artikel orientieren wir uns an einem erweiterten Grundbildungsbegriff, der nicht nur beschränkt ist auf das Lesen, Schreiben und die Alltagsmathematik, sondern auch andere Domänen mit einbezieht. Dabei wird analog zur LEO-Grundbildungsstudie (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) von mindestens vier Domänen ausgegangen, die für die gesellschaftliche Teilhabe relevant sind: die digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Grundbildung. Eine Erweiterung und Ergänzung der Dimensionen für eine gesellschaftliche Teilhabe sind möglich. Im Sinne eines kritischen Kompetenzbegriffes geht es dabei nicht nur darum, etwas zu können, sondern darum, auch etwas beurteilen zu können und sich damit mehr Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Diese Definition von Kompetenz geht von Mündigkeit und Verantwortung aus (Riekmann & Grotlüschen, 2011, S. 69). Ein solcher kritischer Kompetenzbegriff, der die Domänen der Grundbildung nicht nur funktional-pragmatisch als ein reines „Können“ interpretiert, sondern die Erweiterung der Autonomie und Handlungsfähigkeit der Subjekte mit einbezieht, ist an die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit anschlussfähig.

Warum sollte ein solcher Anschluss hergestellt werden? Es ist festzustellen, dass der Grundbildungsdiskurs zunehmend Konzepte und Ansätze der Sozialen Arbeit rezipiert. Dies ist zu begrüßen und hinsichtlich eines interdisziplinären Zugangs zu Fragen der Grundbildung auch unbedingt zu unterstützen. Dabei ist ein solcher Rückgriff nicht komplett neu, im Konzept der sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit von Schneider et al. (2009) wurden Grundbildung und Soziale Arbeit bereits früher verbunden. Im aktuellen Grundbildungsdiskurs gibt es nun vermehrt Rückgriffe auf Konzepte der Sozialen Arbeit. Ein Grund ist die schlechte Erreichbarkeit der Zielgruppe (Grotlüschen et al., 2020, S. 46–47).

Dieser Artikel bezieht sich im ersten Teil auf das Konzept der Lebensweltorientierung und stellt zunächst die Genese in der Sozialen Arbeit dar, um anschließend eine Übertragung auf die Grundbildung zu prüfen. Im zweiten Teil wird konkreter auf das Handlungsfeld der Jugendberufshilfe geschaut, das in der Grundbildung zunehmend in den Blick gerät und in dem ein Teil unseres aktuellen Forschungsprojektes angesie-

delt ist.¹ Anschließend an die Lebensweltorientierung, die als Prämisse die Partizipation der Adress*atinnen² beinhaltet, wird im zweiten Teil in diesem Handlungsfeld die Diskussion um Gender aus einer intersektionalen Perspektive verfolgt. Wir vertreten die These, dass eine – aus Sicht der Sozialen Arbeit – verkürzte Rezeption dieser Diskurse nicht dazu führt, dass Menschen mehr Teilhabe erleben können, sondern vielmehr eine Anpassung an bestehende Verhältnisse gefördert wird.

2 Lebensweltorientierung aus Sicht der Sozialen Arbeit

Was bedeutet es zunächst grundsätzlich, sich dem Diskurs um Grundbildung aus der Sicht der Sozialen Arbeit zu nähern? Dafür ist erst einmal zu explizieren, von welchem Verständnis von Sozialer Arbeit ausgegangen wird. Die Soziale Arbeit steht als Profession für die Emanzipation und Interessenvertretung von Menschen und den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit. Eine allgemein anerkannte Definition von Sozialer Arbeit stammt vom Fachbereichstag Soziale Arbeit und dem Berufsverband DBSH.

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein.“ (DBSH, 2016)

Eine der grundlegenden Theorien der Sozialen Arbeit ist dabei die Lebensweltorientierung von Thiersch (u. a. 2014, 2017, 2020). Da die Lebensweltorientierung (zumindest als Begriff) nun auch in der Grundbildung aufgegriffen wird, soll es zunächst um grundlegende Prinzipien des Konzeptes gehen und anschließend eine Verbindung zum Grundbildungsdiskurs hergestellt werden. Wie oben bereits angedeutet, verbindet beide Diskurse miteinander, dass eine unkritische Rezeption eher eine Anpassung an bestehende Verhältnisse fördert und eben nicht – wie in der Grundbildung und in

1 Das Forschungsprojekt „GABO: Grundbildung im Kontext von Arbeit und Berufsorientierung: Zugänge schaffen und Übergänge gestalten“ ist ein vom BMBF gefördertes, laufendes Verbundprojekt. Verbundpartner sind die Universität Duisburg-Essen, die Leibniz Universität Hannover und die Medical School Hamburg (Förderkennzeichen 1484AFO, 1484BFO, 1484CFO). In dem qualitativ-forschenden Verbundprojekt werden zwei arbeitsorientierte Bildungskontexte in den Blick genommen: Einerseits wird die arbeitsorientierte Grundbildung im Betrieb untersucht. Andererseits wird mit der Jugendberufshilfe ein Bereich einbezogen, der trotz hoher Relevanz bislang wenig für Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit erschlossen ist. Es werden Diskurse aus der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung miteinander verbunden. In diesem Artikel werden allerdings keine Ergebnisse referiert, sondern lediglich einige grundlegende Überlegungen zum Feld geteilt.

2 Sprachgebrauch: Die hier schreibenden Personen vertreten die Perspektive, dass Sprache und Sprachgebrauch die Wahrnehmung der Lesenden beeinflussen und prägen. Dieser Perspektive folgend nutzen wir überwiegend neutrale Benennungen sowie den fluktuierenden Asterisk in diesem Beitrag. Es soll, auch mittels Sprach- bzw. Zeichengebrauchs, ein Platzhalter geschaffen werden, der die dahinterstehende (wissenschaftliche und forschende) Haltung sichtbar macht. Die alltägliche Wahrnehmung ist strukturiert durch die Zuschreibung von zwei binären Geschlechtern, ebenso wie Gesetze und gesellschaftliche Ordnung sich darauf beziehen. Diese Ambivalenz ist einzubeziehen, wie es gleichzeitig gilt, sie aufzubrechen. Originalzitate verbleiben in der Originalschreibweise.

der Profession Sozialer Arbeit angelegt – eine Emanzipation von bestehenden Verhältnissen. Durch die Verkürzung von Konzepten kann es auch passieren, dass bestimmte Phänomene (in der Praxis) gar nicht erst wahrgenommen werden können, weil die theoretische Grundlage fehlt. Wenn eine Fachkraft in der Familienhilfe z. B. die Vorstellung vertritt, dass Lebensweltorientierung bedeute, den Adress*atinnen vor allem gute Angebote zu unterbreiten, die nach den Vorstellungen der Fachkraft zur Lebenswelt der Adress*atinnen passen, kann es passieren, dass vorhandene Ressourcen bei den Adress*atinnen übersehen und vorschnell eigene Vorstellungen eines guten Lebens auf die Adress*atinnen übertragen werden. Oder wenn eine binäre Vorstellung von Gender vertreten wird, reduzieren sich quasi automatisch die Handlungsmöglichkeiten der Adress*atinnen, wenn z. B. in der Jugendberufshilfe davon ausgegangen wird, dass junge Männer „eigentlich“ kein Interesse am Textilbereich haben können. Es ist das Anliegen des Artikels, für die Verwendung der Konzepte Lebensweltorientierung und Gender in der Grundbildung zu sensibilisieren, um Verkürzungen entgegenzuwirken.

In der Grundbildung ist Lebensweltorientierung spätestens seit der Förderlinie zur Lebenswelt der Alpha-Dekade in Theorie und Praxis angekommen. Hier wird die Lebensweltorientierung vor allem hinsichtlich der Erreichbarkeit von Teilnehmenden aufgegriffen:

„Übergreifendes Ziel ist es, Tabus und Zugangsbarrieren zu Grundbildungsangeboten abzubauen und mehr Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zur Teilnahme an Unterstützungsangeboten zu motivieren. Dabei spielt die Ansprache über vertraute Bezugspersonen, Alltagsthemen sowie lebensweltliche Zugänge eine zentrale Rolle.“ (AlphaDekade, o. D.)

Ganz anders gelagert war hingegen die Motivation von Thiersch, die Lebensweltorientierung zu entwickeln. Ihn bewegte die Unzulänglichkeit, wie mit den Adress*atinnen Sozialer Arbeit umgegangen wurde. Mit seinem Beitrag „Alltagswende und Sozialpädagogik“ (Thiersch, 1978) wandte er sich vor allem gegen eine Zersplitterung des Diskurses und gegen eine Sozialtechnologisierung und Politisierung Sozialer Arbeit, die die einzelnen Menschen aus dem Blick verlor (Füssenhäuser, 2021). Thiersch bezog sich dabei auf die Kritische Theorie und auf ihren Anspruch, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Eine bedeutende Rolle spielte der Lebenswelt-Begriff, wie er von Habermas eingeführt wurde. Thiersch argumentierte mit der Lebensweltorientierung gegen eine Soziale Arbeit, die nach seiner Beurteilung an der Kolonialisierung der Lebenswelt beteiligt war (Lambers, 2013). Der Ausgangspunkt war damit immer auch gesellschaftskritisch motiviert. Die These der Kolonialisierung soll kurz erläutert werden.

Habermas (1999) beschreibt Gesellschaft gleichzeitig als System und Lebenswelt. Während im System zweckrationale Kommunikation vorherrscht, ist es in der Lebenswelt möglich, verständigungsorientiert miteinander zu kommunizieren. Aufgrund der zunehmenden Rationalisierung und damit Ausdifferenzierung des Systems kommt es zu einer erzwungenen Assimilation von Vorgängen der symbolischen Reproduktion

der Lebenswelt an die systemischen Integrationsmechanismen. Dabei ersetzen rechtlich abgesicherte Vertragsverhältnisse die sozialen Beziehungen, Bürokratisierung und Monetarisierung von Kernbereichen der Lebenswelt sind die Folge (Richter, 2001, S. 153 ff.).

„Die *dilemmatische Struktur dieses Verrechtlichungstyps* besteht darin, daß die sozialstaatlichen Verbürgungen dem Ziel der sozialen Integration dienen sollen und gleichwohl die Desintegration derjenigen Lebenszusammenhänge fördern, die durch eine rechtsförmige Sozialintervention vom handlungskoordinierten Verständigungsmechanismus abgelöst und auf Medien wie Macht und Geld umgestellt werden.“ (Habermas, 1999, S. 534, Hervorhebungen im Original)

Soziale Arbeit muss sich folglich der Gefahr stellen, dass disziplinierende, pathologisierende und paternalistische Tendenzen die Oberhand gewinnen können. Thiersch wandte sich gegen die Tendenz, dass systemische Logiken in die Lebenswelt der Adress*atinnen übergriffen und diese damit kolonialisierten. Bei der Lebensweltorientierung gehe es demgegenüber darum, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die auf die „Unhintergebarkeit der Alltagserfahrungen der Adressat_innen“ setzen, und die darin liegende Möglichkeit der Kritik an und Befreiung aus Verhältnissen zu fokussieren (Grunwald & Thiersch, 2016, S. 25).

Der Bezug auf die Kolonialisierung und die ersten Veröffentlichungen zur Lebensweltorientierung markieren die erste der von Füssenhäuser (2021) rekonstruierten drei Phasen des lebensweltorientierten Konzeptes. Die zweite Phase führt im Laufe der 1980er-Jahre in eine Spezifizierung und Etablierung der Lebensweltorientierung als Handlungskonzept und gewinnt mit der Formulierung der Struktur- und Handlungsmaxime im 8. Kinder und Jugendbericht, der 1990 veröffentlicht wird, an Kontur.

Lebensweltorientierung wird danach von bestimmten Prinzipien getragen, die Thiersch Struktur- und Handlungsmaxime nennt. Diese sollen nicht als einzelne Methoden isoliert werden, sondern immer im Kontext des gesamten Konzepts der Lebensweltorientierung gesehen werden (Thiersch, 2020, S. 119). Die Struktur- und Handlungsmaxime, deren genaue Bezeichnungen sich immer etwas gewandelt haben, sind dabei die Alltagsnähe, die Regionalisierung und Sozialraumorientierung, Prävention, Integration und Inklusion und die Partizipation. Die Orientierung erfolgt dabei an den Grunddimensionen der Lebenswelt, wie Thiersch sie nennt, an der Dimension der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen (Thiersch, 2014, S. 27).

Thiersch schreibt in Rückschau auf den Entwurf der lebensweltorientierten Jugendhilfe im 8. Kinder- und Jugendbericht: „Jugendhilfe ist kein affirmatives, sondern ein kritisches Konzept. Lebensweltorientierung ist Indiz der Krise heutiger Lebenswelt und zugleich Ausdruck des Anspruchs, in dieser Krise angemessen agieren zu können“ (Thiersch, 2014, S. 23).

Die dritte Phase durchläuft die lebensweltorientierte Soziale Arbeit seit den 1990er-Jahren und stellt sich insbesondere den Herausforderungen durch den Neoliberalismus und die Ökonomisierung. Zielperspektive bleiben die soziale Gerechtigkeit und die Gestaltung eines gelingenderen Lebens (Füssenhäuser, 2001).

Thiersch bezieht sich in seiner fortlaufenden Arbeit nicht nur auf das Lebenswelt-Konzept von Habermas. Vielmehr benutzt er den Alltagsbegriff als grundlegendes sozialwissenschaftliches Konzept. Dabei bestimmt Thiersch „Soziale Arbeit in der ausdrücklichen Kritik einer nur trivialen Alltagsinterpretation ebenso wie einer neokonservativen Interpretation und versteht sie in den Spannungen und Widersprüchen heutiger Alltagserfahrungen in den Konstellationen der gegebenen Gesellschaft“ (Thiersch, 2020, S. 42). Die Begriffe Alltag, Alltagswelt und Lebenswelt, Lebensweltorientierung und Alltagsorientierung werden dabei grundsätzlich synonym verwendet und keine prinzipiellen Unterschiede herausgearbeitet (Thiersch, 2020, S. 47). Thiersch (2017) betont, dass es im Konzept der Lebensweltorientierung nicht darum gehe, den Alltag grundsätzlich unkritisch hinzunehmen und sich diesem in der Arbeit mit den Adress*atinnen lediglich anzupassen.

„Die Fragen danach, wie Menschen ihren Alltag bewältigen, sind Thema und Aufgabe der Sozialen Arbeit, und der lebensweltorientierten im Besonderen. – Alltagsbewältigung als Aufgabe der Sozialen Arbeit aber darf nicht missverstanden werden. Der Alltag muss gleichsam als Vorderbühne verstanden werden, auf der die dahinterliegenden Probleme sichtbar werden; Alltag ist – noch einmal anders formuliert – die Schnittstelle der objektiven gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven Bewältigungsarbeit.“ (Thiersch, 2017, S. 5)

Das Gelingendere konkretisiert sich für Thiersch dabei u. a. darin, wenn Menschen in Distanz zu ihrer Alltagswelt gehen und damit einen Blick von außen auf die eigenen Verhältnisse finden können. Menschen müssen die Gelegenheit haben, sich aus dem „Bann der Selbstverständlichkeiten ihres gegebenen Alltags lösen“ zu können, um dann zu einem neuen Verständnis der eigenen Situation und einen Willen zu Veränderung zu finden (Thiersch, 2020, S. 67). Wichtig ist dabei die Differenz zum gelungenen Alltag, wie er möglicherweise von außen normativ gesetzt oder erwartet wird. Der gelingendere Alltag ist also individuell zu bestimmen: „das Gelingendere ist das je Mögliche“ (Thiersch, 2020, S. 68).

3 Die Übertragung des Lebensweltkonzeptes in die Grundbildung

Es geht also darum, einen gelingenderen Alltag zu gestalten. Was kann das bedeuten in Bezug auf die Verbindung von Sozialer Arbeit und Grundbildung und was würde es bedeuten, diese beschriebenen Ansätze der Lebensweltorientierung in der Grundbildung umzusetzen? Dazu können an dieser Stelle nur Andeutungen gemacht werden. Wünschenswert wäre es, die Struktur- und Handlungsmaxime in Bezug auf Grundbildung einmal als Prüfsteine durchzugehen, wie es vergleichbar für andere Praxisfelder, z. B. für die Hilfen zur Erziehung oder der Jugendsozialarbeit, bereits geleistet wurde (Grunwald & Thiersch, 2016).

Als Ausgangspunkt ist festzuhalten, dass wir mit Menschen arbeiten, für die geringe Grundbildung an irgendeinem Punkt in ihrem Alltag zu einem Problem geworden ist. Erst dann werden sie für uns sichtbar, sei es aus dem primären Problem von geringer Grundbildung heraus oder indem festgestellt wird, dass geringe Literalität möglicherweise im Hintergrund eines anderen vordergründigeren Problems vorhanden ist. In einem ersten Zugriff sollte nachgedacht werden darüber, wie eine angemessene Verbindung von Individualität und Solidarität gelingen kann, wie also auf die individuelle Lebenslage der Personen eingegangen werden kann, ohne diese gleichzeitig in ihrer Lebenslage zu vereinzeln und damit eine neoliberale Zuschreibung der Lösung von Problemen vorzunehmen. Gespräche (oder auch andere methodische Ansätze) müssen dazu beitragen, zunächst einmal Reflexion zu ermöglichen, Bildungsmomente zu schaffen, in denen eine Pause von den Anforderungen des Alltags geschaffen wird, um aus dieser Pause heraus neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Dabei wird aus dem Grundsatz der Partizipation und der Solidarität mit den und für die Adress*atinnen gehandelt. Dies schließt Lobby- und Netzwerkarbeit mit ein, aber nur mit dem Ziel, dass es letztlich um eine Selbstvertretung der eigenen Interessen geht und nicht um eine dauerhafte Abhängigkeit von verschiedenen Professionen. Die Ziele werden nicht gesetzt, sondern verhandelt. Die Haltung der Fachkräfte fasst Thiersch folgendermaßen zusammen: „Professionelle erfahren Geschichten. Sie lassen sich auf ein gemeinsames Verhandeln über neue Möglichkeiten ein. Sie dürfen diese Diskussion nicht so führen, als wenn der Adressat das Problem hätte und sie hätten die Lösung dafür“ (Thiersch, 2017, S. 12).

Lebensweltorientierung bedeutet also nicht nur, da hinzugehen, wo die Menschen sind, und ihnen ein verlockendes Grundbildungsangebot zu machen, sondern mit ihnen gemeinsam Perspektiven zu entwickeln, was ein gelingenderes Leben für sie bedeuten kann. Das kann auch bedeuten, sich nicht mit Grundbildung beschäftigen zu wollen.

Soweit zu einer ersten Annäherung an die mögliche Praxis einer lebensweltorientierten Grundbildung (Bendel et al., 2022). Bereits bei diesen ersten Überlegungen ist deutlich geworden, dass es durchaus anspruchsvoll sein kann, das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in die Grundbildung zu übernehmen. Wer Grundbildungskurse anbietet, kann nicht in dem Sinne lebensweltorientiert arbeiten, dass man seinen Adress*atinnen auch etwas ganz anderes anbieten könnte. Hier werden Brüche und Herausforderungen im interdisziplinären Diskurs sichtbar, die eine weitere Bearbeitung lohnenswert erscheinen lassen. Als unhintergebar kann dabei die Selbst- und Mitbestimmung der Adress*atinnen angesehen werden.

4 Rezeption der Kategorie Gender in der Grundbildungsforschung

Während die Lebensweltorientierung allmählich im Grundbildungsdiskurs ankommt, kann dies für eine *kritische* Rezeption der Kategorie Gender noch nicht in diesem

Umfang festgestellt werden. Die strukturierende Relevanz dieser Kategorie für z. B. Berufswahlprozesse im Übergang Schule-Beruf ist in verschiedenen Studien (z. B. Schwiter, 2015; Stauber, 2015; Riegel, 2016) beschrieben. Dies gilt auch für den Zusammenhang zwischen geringer Literalität und Geschlecht, die in der ersten LEO-Level-One-Studie aufgegriffen und betrachtet werden (Buddeberg, 2012). Gleichzeitig ist festzustellen, dass insbesondere im Bereich der Grundbildungsforschung wenig Literatur existiert, die Gender konstant berücksichtigt, weshalb daraus folgend intersektionale Verknüpfungen mit anderen Strukturkategorien fehlen. Letzteres mag damit zusammenhängen, dass vor allem der Zusammenhang zwischen geringer Literalität und Geschlecht sich auf den ersten Blick nicht als besonders einschneidend hervorzuheben scheint. Andere Zusammenhänge wie fehlende Bildungsabschlüsse und die Erstsprache weisen ein deutlich höheres Risiko der geringen Literalität auf, jenseits des markierten Geschlechts. Pape beschreibt (2018, S. 165–166) aus einer habitustheoretischen Perspektive eine stärkere Wahrnehmung eigener Schriftsprachdefizite bei den befragten Frauen, die jeweils mit denen im Milieu überwiegenden Erwartungen an geschlechtsspezifische Handlungsstrategien korrespondieren.

Genau an dieser Stelle soll nun die hier aufgemachte Argumentation einsetzen. Für die oben aufgeführten Ziele der Sozialen Arbeit innerhalb der verschiedenen grundbildungsbezogenen Angebote ist ein genderreflektierter Ansatz relevant, da er die Perspektive, die in Bezug auf (junge) Erwachsene und ihre Lebenswelt eingenommen wird, beeinflusst. Eine Verengung der Perspektive lässt sich dort feststellen, wo gesellschaftliche Erwartungen eines nahtlosen Übergangs zwischen Schule und Beruf nicht erfüllt werden. Auch wenn im Folgenden vor allem auf die Debatte über Gender in der Sozialen Arbeit eingegangen wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Mechanismen auch in der Grundbildungsarbeit vorzufinden sind. Aufgegriffen und beschrieben worden sind sie allerdings noch nicht, weswegen wir uns im Folgenden auf den Diskurs in der Sozialen Arbeit beschränken.

5 Soziale Arbeit und die Rezeption von Gender

In der Sozialen Arbeit wird Gender als eine von verschiedenen Differenz- und Strukturkategorien fokussiert. Diese Fokussierung geschieht unter der Voraussetzung eines intersektionalen Verständnisses von Strukturkategorien wie class, ability, ethnicity im Anschluss an die Erkenntnisse von z. B. Crenshaw (1989), Hill-Collins und Bilge (2020) oder Degele und Winker (2009). Ob bewusst markiert oder (scheinbar) unbewusst wahrgenommen, „Geschlecht“ ist die Kategorie, die allen Menschen in Interaktion selbstverständlich zugeschrieben wird und über die vermeintliche Natürlichkeit Einfluss nimmt auf eben diese alltägliche Interaktion. Bezüge zu Gender werden in der Regel binär hergestellt, etwa hinsichtlich der Tatsache, wie welche Bedarfe z. B. im Prozess der Berufswahl überhaupt wahrgenommen werden können. Gleichzeitig findet eine Reproduktion heteronormativer Strukturen statt, die eine weitere Verengung der Perspektiven auf die Adress*atinnen bedeutet.

Innerhalb der Entstehungs- und Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit spielt der Bezug auf Geschlecht eine strukturierende Rolle. Für die Rezeption dieser Geschichte lassen sich grob zwei Ausrichtungen feststellen.

Brückner (2013) folgend, lässt sich ein Gender-Bias besonders gut ab dem Zeitpunkt feststellen, als Soziale Arbeit verstärkt unter dem Aspekt der sozialen Sicherung in sozialpolitische Strukturen eingebunden wurde. Beschrieben wird eine strukturelle wie eine eher lebensweltlich orientierte Aufgabenteilung innerhalb der Handlungsfelder Sozialer Arbeit (Brückner, 2013, S. 108). Diese spiegelt gesellschaftlich angelegte hierarchische Aufgabenzuteilungen qua Geschlecht wider, etwa dadurch, dass lebensweltnahe Arbeitsbereiche überwiegend von weiblich markierten Personen besetzt sind, während die administrativen Aufgaben von männlich markierten Personen ausgeübt werden.

So bleiben gesellschaftliche Vorstellungen von spezifischen geschlechtsgebundenen Fähigkeiten aufrechterhalten. Sie schließen an die historische Entwicklung der Sozialen Arbeit an, in der zunächst die direkte personenbezogene Fürsorge, gekoppelt an die geistige Mütterlichkeit, im Vordergrund stand.

Auch in der Debatte um die Professionalisierung der Sozialen Arbeit selbst findet dieser Bias Wiederhall und verweist auf die Aushandlungsprozesse, die Sozialarbeit*erinnen im Hinblick auf Selbstreflexion und -verortung leisten müssen/sollten. Sichtbar machen u. a. Böhnisch und Funk (2002) und Rose (2007) die wechselseitigen genderbezogenen Anerkennungsprozesse von professionellen Sozialarbeit*erinnen und ihren Adress*atinnen.

Beispielhaft zu nennen ist etwa die Bezugnahme auf „Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen“, die Ehlert (2012, S. 101) apostrophiert. Gleichberechtigung in diesem Rahmen wird als Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe verhandelt und entsprechend als essenziell für die Soziale Arbeit angenommen. Aufgezeigt werden weiterhin Ambivalenzen zwischen dem Handeln in der Praxis und theoretischen Wissensbeständen. „Teile des Geschlechtswissens [sind] inkorporiertes Wissen“ (Ehlert, 2012, S. 119). Sie entstehen in der alltäglichen Aushandlung und sind beeinflusst von den jeweiligen Rahmenbedingungen. Für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit sollte dies idealerweise bedeuten, eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Perspektiven und der Aktualisierung der Wissensbestände in ihren Arbeitsalltag zu integrieren. Ehlert rekurriert an dieser Stelle ausschließlich auf „Wissensbestände“, die „im Sinne des weiblichen und männlichen Habitus in den Körper von Menschen eingeschrieben“ sind (2012, S. 119).

Die hier exemplarisch aufgegriffenen Diskursbeiträge erkennen Geschlecht als relevant für Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit an. Allerdings wird auch deutlich, dass Geschlecht immer binär adressiert ist, sowohl hinsichtlich der professionell Tätigen als auch der Adress*atinnen. Als historischen Ankerpunkt ist ihnen vor allem die zweite Welle der Frauenbewegung gemein, deren Zielausrichtung eben eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Männern und Frauen war. Dafür bedurfte es einer systematischen Sichtbarmachung der benachteiligenden, exkludierenden und zum Teil lebensbedrohlichen Strukturen, Gesetze und Normen, die insbeson-

dere weiblich markierte Personen betrafen (und weiterhin betreffen). Den westlich geprägten Mainstream-Diskurs dominierend waren in Deutschland bis in die 1990er-Jahre hinein vor allem weiße Cis-Frauen. Auf die genauere Ausdifferenzierung der theoretischen Strömungen innerhalb der feministischen Bewegung kann im Rahmen des Artikels nicht eingegangen werden. Im historischen Verlauf bis in die Gegenwart betrachtet lässt sich jedoch eine Diversifizierung der (theoretischen) Perspektiven ausmachen. Insbesondere der Ansatz der Intersektionalität, den u. a. Crenshaw (1989) und Collins (2020) prägten, ebenso wie die Ausführungen von Butler (1991) hinsichtlich einer dekonstruktivistischen Perspektive sind hier hervorzuheben.

Für die Soziale Arbeit in Deutschland bedeutet dies, verkürzt gefasst, eine parallele Entwicklung. Neben dem oben beschriebenen Diskurs entwickelten sich Ansätze, die unter Bezugnahme auf Queer Theory und, daraus hervorgehend, Queer Pädagogik Gender dekonstruktiv betrachten, aber vor allem im Verlauf der letzten Jahre nicht ausschließlich binär sichtbar machen (Czollek et al., 2009). Weiterhin entstand aus der Praxis heraus z. B. die Fachexpertise aus dem Jahr 2020 zur genderreflektierten Sozialen Arbeit im Rahmen des SGB VIII, verfasst von einer Kooperation mehrerer Landesverbände für gender- und queerspezifische Jugendarbeit in Sachsen. Die Grundhaltung dieser Expertise bringt zum Ausdruck, wie widersprüchlich sich die real gelebte Geschlechtervielfalt und gesellschaftliche Normierungen zueinander verhalten, dass es aber für Soziale Arbeit unabdingbar ist, sich in diese Ambivalenzen anerkennend hineinzubegeben. Auch hier wird hervorgehoben, dass Gender ein Querschnittsthema darstellt, allerdings unter der Prämisse, die Diversität von Genderidentität vorauszusetzen, nicht sie als „andere“ oder „abweichende“ Identitäten zu markieren. Mit Blick auf das Feld der Grundbildungsangebote lässt sich nun fragen, welchen Potenziale die Soziale Arbeit hier für eine kritische Aufklärung hat und wie diese zur Schaffung eines Raums für weiterführende Diskussionen genutzt werden könnten. Dazu wird im Folgenden auf das Handlungsfeld der Jugendberufshilfe im sogenannten Übergangssystem eingegangen. Die Jugendberufshilfe ist ein verzweigtes Handlungsfeld (auch) der Sozialen Arbeit. Selbstverständlich sind hier auch andere Professionen vertreten. In einem weiten Verständnis ist Jugendberufshilfe ein sozialpädagogisch begleitetes Angebot, das junge Menschen bei dem Übergang von der Schule in die Ausbildung und in die Erwerbsarbeit unterstützt. Zielgruppe sind vor allem strukturell benachteiligte junge Menschen. In mehreren laufenden Forschungsprojekten in der Alpha-Dekade (www.alphadekade.de) wird der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf in den Blick genommen und damit zunehmend für den Grundbildungsdiskurs erschlossen. Neu ist die Rezeption allerdings nicht, verwiesen werden kann hier auf Anslinger und Quandte-Brandt (2013) und auf Bindl et al. (2011).

6 Queere Perspektiven im Handlungsfeld der Jugendberufshilfe

Mit Blick auf die Phase der Jugend und die alltäglichen Anforderungen wird deutlich, dass, für den globalen Norden gesprochen, die Institution der Schule entscheidend zur Strukturierung und Normsetzung von Lebensläufen beiträgt. Dazu zählen formale Abschlüsse, die Zugänge zu Berufen oder zum Studium regeln. Institutionalisiert ist also auch, welche Wege für junge Erwachsene offenstehen und welche ihnen verwehrt bleiben. Eingebettet sind diese normierten Vorgaben in eine Zeitspanne, in der junge Erwachsene sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen und den eigenen Wünschen auseinandersetzen, also auch, wohin Übergänge sie führen. Der Übergang Schule und Beruf wird in den Grundbildungsdiskurs mit einbezogen.

Schulisch aufbereitete Wissensbestände sind, wie Riegel (2016, S. 83–91) feststellt, „herrschaftsförmig strukturiert“, da sie über die Formalisierung von Abschlüssen und Orientierung an einem bestimmten Curriculum zum einen den Rahmen für diese Wissensbestände festlegen, zum anderen aber auch ein Raster dafür bilden, wie Bildungserfolg oder eben Misserfolg beschrieben werden können. Schül*erinnen werden als Individuen adressiert, die allein aufgrund ihrer Leistung einen Zugang in alle weiterführenden Systeme wie den Ausbildungsmarkt oder ein Studium erarbeiten können. Dies schließt an die Idee an, dass etwa Heterogenität stark individualisiert und damit nutzbar für den Arbeitsmarkt gemacht werden kann. Entsprechend verkürzt ist auch das zugrunde liegende Kompetenzverständnis, das soziale Ungleichheiten und heterogene Zugänge ausklammert. Riegel (2016, S. 85–86) formuliert dazu: „Es dominieren Normalitätsvorstellungen und Wissensbestände, die ethnozentristisch-rassialisierten, heteronormativen, mittelstands- und ableism-orientierten Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse unterliegen.“

Zu diesen Normalitätsvorstellungen zählen neben den oben erwähnten meritokratischen Strukturen auch bruchlose Übergänge zwischen Schule, Beruf oder Studium. Stauber (2015) differenziert diese Perspektive in Bezug auf Studien von Pohl und Stauber (2007) und Ostendorf (2005). So greifen insbesondere Personen in Beratungs- und Unterstützungsfunktionen bei der Berufswahl, ob nun dezidiert Berufsberater*erinnen oder Lehrkräfte, insbesondere dann, wenn sich ein Übergang als nicht geradlinig erweist, auf Konzepte von *doing gender* oder *doing ethnicity* zurück, um eine Marktorientierung sicherzustellen. Dies verweist sowohl auf die Annahme von „natürlichen“ Fähigkeiten, die qua zugeschriebenes Geschlecht angenommen werden, als auch auf die Hartnäckigkeit von vergeschlechtlichten Berufsfeldern. Als tragend und essenziell lässt sich also auch die Rolle der Personen beschreiben, die gewissermaßen als Gatekeeper im Übergang in die Ausbildung etc. fungieren.

„Der Übergang [...] wird als risikoreiche sensible Situation thematisiert“ (Schröder & Karl, 2020, S. 196–234) und es scheint, als würde die individualisierende Ausrichtung des Schul- und Übergangssystems auch bei jungen Erwachsenen rasonieren. So konnte Schwiter (2015) herausarbeiten, wie sehr Zukunftsvorstellungen vor allem von Individualität geprägt sind. Individualität wird rezipiert als die Möglichkeit, frei zu

wählen, selber bestimmen zu dürfen. Die Entscheidung für einen Beruf wird mit den eigenen Interessen oder Bedürfnissen begründet, während eine vergeschlechtlichte Zuschreibung mit dem Verweis auf eben diese individuellen Gründe negiert wird. Interessant ist jedoch auch, „solange die Geschlechtnormen eingehalten werden, bleiben sie in der Logik der Individualität folglich unerwähnt“ (Schwiter, 2015, S. 69). Ein Legitimationsbedarf, der die systemische Ambivalenz sichtbar werden lässt, entsteht aus Schwiters Sicht erst, wenn ein „untypischer Beruf“ gewählt wird. Eine in dieser Weise begründete und durch gesellschaftliche wie staatliche Strukturen fortgeschriebene Systematik der Berufswahl verlangt den jeweiligen Menschen eine enorme „biografische Gestaltungskompetenz“ (Büchter, 2016, S. 8) ab, wobei sie jedoch gleichzeitig Strukturen reproduziert und Kritik an diesen verhindert.

Nicht aufgegriffen werden in diesen Diskursen zwei Aspekte. Erstens: Biografien sind immer sowohl individuell als auch sozial in ihrer erfahrbaren Gestaltung. Übergänge bilden Bruchstellen, sie ermöglichen nicht nur einen Abgleich mit den erwarteten gesellschaftlichen Normen, sondern ermöglichen es auch, sich selbst zu vergewissern und sich der eigenen Unsicherheit bewusst zu werden. Zweitens: Um in dieser Phase der Unsicherheit/Verunsicherung im Sinne von Verwirklichungschancen tatsächlich in eine kritische Reflexion kommen zu können, bedarf es Strukturen, die Diversität nicht allein unter dem Aspekt der arbeitsmarktlichen Nutzbarmachung betrachten, also auch eine selbstverständliche Einteilung von Menschen in allein zwei „Hauptkategorien“ und nicht benannte, aber markierte „Andere“ aufbrechen und letztlich hinter sich lassen. Damit ist auch gemeint, eben nicht nur „Geschlecht“ als isolierte Kategorie zu betrachten, sondern diese, z. B. bei Bildungsübergängen, grundsätzlich als interdependente Kategorie zu rezipieren. Dies gilt auch mit Blick auf die, auch oben zitierte, Forschung. Es bedarf einer Perspektivveränderung in der Übergangs- und Grundbildungsforschung, statt binäre Strukturen unhinterfragt zu reproduzieren. Eine Öffnung der Perspektiven könnte Möglichkeiten für Reflexion und Differenzierung etwa hinsichtlich sprachlicher Benennungen schaffen.

Dies bedeutet etwa, sehr genau zu analysieren, an welchen Stellen welche Benennungen genutzt werden und auch notwendig sind, um Asymmetrien bei Zugängen sichtbar werden zu lassen. Dazu gehört auch eine Betrachtung, wie Menschen sich Räume unterschiedlich aneignen. Also wie Darstellungen der eigenen Person „eng mit konkreten Räumen verknüpft“ (Villa, 2011, S. 99) sind, aber auch Platz zur Inszenierung z. B. des eigenen Geschlechts bieten. Villa (2011, S. 99) beschreibt diese Darstellung als eine notwendige Ressource und fundamentale soziale Kompetenz. Stauber (2015) verweist ebenso darauf, wie sehr vergeschlechtlichte Inszenierungen zu einem Stressor werden können. Ambivalenzen docken an Diskurse um Gleichberechtigung an, die vor allem in Bezug auf Erwerbsarbeit stark geprägt sind von einer gleichberechtigten Teilhabe von „Frauen“ am Arbeitsmarkt, weniger jedoch von einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Umverteilung von Erwerbs- und (Selbst-)Sorgearbeit (Winker, 2015).

Wenn also, mit Butler (1993) gesprochen, Körper und Geschlecht als konstruiert gedacht werden müssen, kommt diese Perspektive auch in Hinblick auf die Aneignung

nung einer beruflichen Perspektive zum Tragen. Woltersdorf (2015, S. 49) beschreibt in Bezug auf gegenwärtig Diskurse eine Erwartungshaltung, sich als „ganze Person“ mit der ausgeübten Arbeit zu identifizieren. Differenz ist durchaus gewünscht, wird jedoch über Diversity Management in Art und Ausdruck gerahmt. Darüber hergestellt wird eine Entpolitisierung und eine Betrachtung, die ohne die Reflexion von tiefgehenden Ungleichheitsstrukturen auskommt. Anerkennung von Differenz als Auszeichnung der Person, so zeigt Woltersdorf (2015, S. 49) auf, ist insbesondere in hochqualifizierten Arbeitsbereichen erwünscht, während in prekären und/oder Care-Arbeitsbereichen diese als unangebracht erscheint. Sie wird schlicht als nicht kapitalisiert nutzbar für diese Arbeitsbereiche betrachtet. Differenz, markiert über Identifizierungskategorien, erscheint im Hinblick auf z. B. den Übergang Schule-Beruf mit der Agenda, Menschen in Erwerbsarbeit zu vermitteln, auch nur insoweit erwünscht, wie sie diesem Ziel entsprechend der Rahmung nicht im Weg steht. Hier zeigt sich aus der Perspektive der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas noch einmal die Perspektive des Systems: Die Differenzkategorien werden der Logik der Steuerungsmedien von Macht und Geld unterworfen. Eine lebensweltliche Logik ist in diesem Kontext nicht verhandelbar.

Im Hinblick auf Adress*atinnen der Jugendberufshilfe oder die Teilnehmenden an Grundbildungsangeboten lässt sich also fragen, inwieweit in den anvisierten Erwerbsmöglichkeiten Diversität und Individualität gewünscht sind. Oder ob dies hier als störend und hinderlich für die Employability gewertet wird. Aufschlussreich sind die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „(Un)Angepasst“ von Staudenmeyer (2023), in dem Professionelle im Übergangssystem befragt wurden. Im Fokus stand die „Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung“ als Thema innerhalb der Maßnahmen. Die Studie verdeutlicht u. a. die Unsicherheit, Unkenntnis und Ambivalenz, mit der Fachkräfte auf Teilnehmende reagieren, die sich z. B. als queer und/oder trans outen. So wird an einigen Stellen die Sorge formuliert, ob ein offener Umgang der Jugendlichen mit der eigenen Queerness ein Vermittlungshemmnis darstellen könnte. Mit Rückgriff auf die Thesen von Woltersdorf wäre zu fragen, inwieweit es für z. B. Handwerksbetriebe oder Pflegedienste erstrebenswert ist, queere Jugendliche einzustellen, wenn deren queere Identifizierung nicht explizit den Unternehmenszielen dient. Und umgekehrt stellt sich die Frage, inwieweit sich diese jungen Erwachsenen mit ihrer Arbeit identifizieren können und wollen und ob sie überhaupt die Wahl haben, sich mit dem, was sie von sich zeigen wollen, einzubringen.

Wo also kann angesetzt werden, um vulnerable Lebensphasen des Übergangs zwischen Schule und Beruf sensibel zu gestalten und Menschen auf ihrem Weg zu begleiten, unter der Prämisse, heterogene Zugänge tatsächlich anzuerkennen und Diversität nicht allein unter dem Zwang der Employability zu betrachten und zu verwerthen?

Für die lebensweltorientierte Praxis der Sozialen Arbeit im Kontext der Jugendberufshilfe ergibt sich aus diesen Erkenntnissen die Notwendigkeit der Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Es gilt zu beleuchten, wie diese über die „soziale Konstruktionen von Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Körper, Alter etc.“ (Riegel, 2016,

S. 97–104) hergestellt werden und sie auf das eigene Bildungsverständnis kritisch anzuwenden.

Dazu gehören etwa die Fragen danach, wie ganzheitliche Bildungsprozesse angestoßen und begleitet werden können und wie ein Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe gesichert werden kann. Diese Perspektive geht darüber hinaus, „Menschen dort abzuholen, wo sie stehen“. Sie hinterfragt ein Bildungsverständnis, das rein individualisiert gesellschaftlich eingeforderte Kompetenzen vermitteln will und erweitert den Blick für ganzheitlich angelegte Bildung.

Die Verortung in konkreten Räumen (hier in der Jugendberufshilfe) hat Einfluss auf die Aneignung von (Grund-)Bildung. So ist Gender in ihnen als gelebte Praxis spürbar und als soziale Norm erlebbar. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Notwendigkeit, einer existenzsichernden Erwerbstätigkeit nachzugehen, und dem Wissen darum, dort auf vergeschlechtlichte Strukturen zu treffen, erschwert es Personen mit nicht genderkonform gelabeltem Verhalten, überhaupt eine Berufswahl zu treffen. Verlangt wird im Grunde entweder ein permanenter Widerstand und damit ein ungewolltes Exponieren oder das Einfügen in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen. Asymmetrische Machtverhältnisse, die sich im Angewiesensein etwa auf das Wohlwollen des Ausbildungsbetriebs oder der Maßnahmenleitungen ausdrücken, spielen ebenso eine Rolle wie Erwartungen des Umfeldes, der Peergroup und der Nahbeziehungen. Gleichzeitig ermöglichen pädagogische Räume auch immer die Neuentwicklung von Perspektiven auf die eigene Lebenswelt und können als Ermutigung erlebt werden, erlebte Grenzen auszudehnen und Brüche zuzulassen.

Angebote der Jugendberufshilfe und damit auch der Grundbildung können also als Räume angenommen werden, in denen unterschiedliche Menschen aufeinandertreffen, vordergründig, weil ein Bedarf an berufsbezogener Bildung besteht. Dahinter liegend öffnet sich jedoch ein Raum, Grenzen zu bearbeiten und Bildung als Erweiterung von Perspektiven zu fassen. Damit verschiebt sich der Fokus weg von einer Einpassung in (arbeitsmarktrelevante) Kompetenzraster hin zu einer ganzheitlichen Betrachtung von Verwirklichungschancen. Anschlussfähig sind die oben aufgegriffenen Zugänge, Lebens(ver)läufe und berufliche Biografien als langfristige Prozesse zu verstehen. Im Sinne eines lebensweltlich orientierten Zugangs zu Bildungsprozessen wird der gesamte Lebensverlauf im Blick behalten und damit auch der wechselseitige Einfluss von Gesellschaft und Individuum verstärkt thematisiert.

Zusammengefasst können wir für den Grundbildungsdiskurs Folgendes festhalten: Im Sinne eines interdisziplinären Zugangs ist es hilfreich, lebensweltorientierung im Handlungsfeld der Grundbildung aufzugreifen. Unerlässlich ist jedoch, die gesellschaftskritische Haltung dieses Konzepts zu rezipieren, statt das Etikett lediglich zur Gewinnung von Teilnehmenden zu nutzen, damit die Grundbildung nicht selber kolonialisierend in der Lebenswelt wirkt. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich, über systemische Logiken – wie die reine Orientierung an Employability – aufzuklären und gleichzeitig einen lebensweltorientierten Kommunikationsraum zu eröffnen. Nur so kann die Verbindung von Individualität und Solidarität gelingen. Dies bedeutet auch, gesellschaftliche Strukturen in den Blick zu nehmen, die individuelle

Lebenssituationen beeinflussen. Um zu verdeutlichen, was die kritische Auseinandersetzung mit Konzepten in der Grundbildung bedeuten kann, wurde anschließend das kritische Potenzial beim Aufgreifen des Konzeptes von Gender in der Grundbildung beschrieben. Auch hier gilt das Gleiche: Anstatt Gender als Strukturkategorie für die Logiken der Employability nutzbar zu machen, gilt es vielmehr, die systematisch verwobene Diversität von Gender mit allen in Wechselwirkung stehenden Identitätskategorien als Basis für Forschung und Praxis zu thematisieren.

Um für das Handlungsfeld der Grundbildung eine Utopie zu formulieren – lassen sich Räume, in den Grundbildungsangebote gemacht werden, nicht auch als lebensweltliche Räume für gemeinsame Aushandlung von Miteinander, von gemeinsamen und individuellen Zielen verstehen? An diese Aushandlung können sich dann politische Verortungen oder auch Forderungen nach Rahmenbedingungen anschließen, die einem kritischen Bildungsverständnis gerecht werden.

Literatur

- AlphaDekade (o. D.). *Im Sozialraum unterstützen, lernen und den Alltag besser bewältigen*. Verfügbar unter: https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-projekte/lebensweltorientierte-grundbildung/lebensweltorientierte-grundbildung_node.html (Zugriff am: 10.05.2023).
- Anslinger, E. & Quandte-Brandt, E. (2013). *Blockierte Zukunft? Eine qualitative Studie zur Selbsteinschätzung von Literalitätskompetenzen und Motivationslagen am Übergang Schule – Beruf. Alphabetisierung und Grundbildung* (Bd. 9). Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- 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 (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen, Perspektiven* (S. 21–35). Bielefeld: wbv Publikation.
- Bindl, A.-C., Schroeder & J. Thielen, M. (2011). *Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhnisch, L. & Funk, H. (2002). *Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Brückner, M. (2013). Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung*, 22 (1), 107–117. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16275 (Zugriff am: 03.01.2023).
- Buddeberg, K. (2012). Literalität, Alter und Geschlecht. In A. Grotluschen & W. Riekmann (Hg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level One Studie* (S. 187–209). Münster u. a.: Waxmann Verlag.

- Büchter, K. (2016). „Doing biography“ in der beruflichen Bildung – Ansprüche und Paradoxien. BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung*, 45 (3), 6–9. Verfügbar unter: <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/7995> (Zugriff am: 03.01.2023).
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (1993). *Körper von Gewicht* (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1). Verfügbar unter: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> (Zugriff am: 03.01.2023).
- Czollek, L. C., Perko, G. & Weinbach, H. (2009). *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (2016). *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit und DBSH*. Verfügbar unter: https://www.dbsch.de/media/dbsch-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf (Zugriff am: 16.12.2022).
- Ehlert, G. (2012). *Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Euringer, C. (2016). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hg.), *Politische Grundbildung* (S. 13–33). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Füssenhäuser, C. (2021). Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. In M. May & A. Schäfer (Hg.), *Theorien für die Soziale Arbeit* (2. Aufl., S. 115–134). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation.
- 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 (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Publikation.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2016). Lebensweltorientierung. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierung. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 25 – 59). Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Habermas, J. (1999). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (3. Aufl., Bd. 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hill Collins, P. & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2. Aufl.). Cambridge: Polity Press.
- Lambers, H. (2013). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Compendium und Vergleich*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

- Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen* und junge Frauen* in Sachsen e. V., Landesarbeitsgemeinschaft Jungen- und Männerarbeit Sachsen e. V., Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e. V. Redaktion (Hg.) (Stand 2020). *Fachexpertise zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen Menschen im Rahmen des SGB VIII*. Verfügbar unter: https://www.juma-sachsen.de/files/2020/02/GR_Fachexpertise_SN.pdf (Zugriff am: 03.01.2023).
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Richter, H. (2001). *Kommunalspädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Riekmann, W. & Grotlüschen, A. (2011). Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In S. Möller, C. Zeuner & A. Grotlüschen (Hg.), *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien* (S. 62–71). Weinheim: Juventa Verlag.
- Rose, L. (2007). *Gender und Soziale Arbeit. Annäherung jenseits des Mainstreams der Genderdebatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schmincke, I. (2021). *Köpersoziologie*. Paderborn: Brill | Fink; UTB.
- Schneider, J., Gintzel, U. & Wagner, H. (Hg.) (2009). *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozial politische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Schröder, C. & Karl, U. (2020). Von der (Nicht-)Machbarkeit von Übergängen. Beratung und Übergangsbegleitung mit Early School Leavern. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & S. Wlassow (Hg.), *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich* (S. 196–234). Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schwiter, K. (2015). Auf dem Weg in den Arbeitsmarkt. Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen. In C. Micus-Loos & M. Plößer (Hg.), *Des eigenes Glückes Schmied_in!?* (S. 61–75). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Spatscheck C. (2012). Hat der Sozialraum ein Geschlecht? *Sozialraum.de*, 4 (1). Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/hat-der-sozialraum-ein-geschlecht.php> (Zugriff am: 03.01.2023).
- Stauber, B. (2015). Riskante Übergänge und Doing Gender – Vermittlungsleistungen zwischen Lebenslauf und Biographie. In C. Micus-Loos & M. Plößer (Hg.), *Des eigenes Glückes Schmied_in!?* (S. 27–42). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Staudemeyer, B. (2023). Von „Vermittlungshemmnis“ bis „Ressource“: Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung aus der Perspektive von Fachkräften im Übergangssystem. Ergebnisse des Forschungsprojekts „(Un)angepasst“. In M. Bitzan, J. Brück, S. Dern, T. Nestler, U. Schirmer, B. Staudemeyer & U. Zöllner (Hg.), *Queer im Übergangssystem. Impulse für eine heteronormativitätskritische Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 141–174). Bielefeld: transcript Verlag.
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (9 Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

- Thiersch, H. (2017). *Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, für meine Enkel skizziert*. Verfügbar unter: https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf (Zugriff am: 03.01.2023).
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Winker, G. (2015). *Carerevolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag.
- Woltersdorff, V. (2015). Normalitätsregime von Geschlecht und Sexualität im Kontext von Arbeit. In C. Micus-Loos & M. Plößer (Hg.), *Des eigenes Glückes Schmied_in!?* (S. 43–59). Wiesbaden: Springer Verlag.

Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung

MELANIE BENZ-GYDAT, SUSANNE KIENDL, BARBARA NIENKEMPER, ANTJE PABST

Abstract

Vor dem Hintergrund, dass Beforschte in der Alphabetisierung und Grundbildung nur marginal in die sie betreffenden Forschungsprozesse eingebunden werden, werden partizipative Forschungsstrategien im vorliegenden Beitrag als teilhabeerweiternde Möglichkeiten der Begegnung beschrieben. Nachdem die allgemeinen Ziele und Kennzeichen partizipativer Forschung dargestellt wurden, wird am Beispiel des Projekts „Alpha-Laboratorium: Literalität im Dialog – partizipativ, reflexiv und handlungserweiternd“¹ ein konkretes, partizipatives Forschungsdesign beschrieben. Es werden die Möglichkeiten und Grenzen der Mitwirkung am Beispiel des Projekts kritisch reflektiert. Dabei wird deutlich, dass es im Forschungskontext machtsensible Kommunikations- und Interaktionsformen braucht, um das asymmetrische Verhältnis zwischen den der Schriftsprache mächtigen Lehrenden und Forschenden auf der einen Seite sowie den gering literalisierten Lernenden auf der anderen Seite auszugleichen und somit Augenhöhe und erweiterte Teilhabemöglichkeiten zu erreichen.

Schlagworte: Alphabetisierung, Grundbildung, Partizipative Forschung, machtkritische Perspektive, Literalität als soziale Praxis

Abstract

Against the background that persons being researched in the field of literacy and basic education are only marginally involved in the research processes that concern them, this article describes participatory research strategies as a possibility of encounters that increase participation. After outlining the general aims and characteristics of participatory research, a concrete participatory research design is described using the example of the “Alpha Laboratory project: Literacy in dialogue – participatory, reflexive and action-enhancing”. The possibilities and limits of participation are critically reflected on using the example of the project. It becomes clear that power-sensitive forms of communication and interaction are needed in the research context in order to balance the asymmetrical relationship between teachers and researchers who have the power of written language on the one hand and the literacy learners on the other, and thus to achieve equality and expanded opportunities for participation.

¹ Es handelt sich um ein partizipativ ausgerichtetes Verbundprojekt, das mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen W-1476A-FO und W-1476B-FO gefördert wird (Laufzeit 01/2021 bis 12/2023). Die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags liegt bei den Autorinnen.

Keywords: literacy, basic adult education, participatory research, perspectives on power relations, literacy as social practice

1 Einleitung

Während es vor allem in der qualitativen Bildungsforschung um einen Wissens- und Erkenntnisprozess geht, der die vielfältigen individuellen Sichtweisen und Perspektiven sowie Lebens- und Erfahrungsräume unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure in einem Handlungsfeld bzw. in Bezug auf einen spezifischen Forschungsgegenstand berücksichtigt, will partizipative Bildungsforschung mehr: Ihr geht es nicht „nur“ um Wissen und Erkenntnis über oder für unterschiedliche Akteurinnen und Akteure in einem pädagogischen Handlungsfeld, vielmehr geht es ihr um einen gemeinsamen Erkenntnisprozess *mit* diesen Akteurinnen und Akteuren (in Anlehnung an Bergold & Thomas, 2020, S. 113). Das Ziel partizipativer Forschung ist, durch das gemeinsame Forschen mit Akteurinnen und Akteuren in Bezug auf professionelle und/oder alltägliche Handlungsfelder und Praktiken nicht nur kollaborativ Wissen und Erkenntnisse zu generieren, sondern sie will Veränderungsprozesse im Hinblick auf soziale und gesellschaftliche Praxen, durch Fokussierung auf den (Berufs-)Alltag der Akteurinnen und Akteure, sowie deren Selbstbefähigung und Ermächtigung (Empowerment) anstoßen und befördern (von Unger, 2014, S. 1).

Damit erweitern sich nicht nur Aufgabe und Anspruch im Rahmen von partizipativ ausgerichteten Forschungsprojekten. Partizipative Forschung ist zudem voraussetzungsvoll, da sie Menschen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen, Wissensbeständen und Handlungskompetenzen in Bezug auf Forschung in diese einbezieht. Hinzu kommt, dass Co-Forschende über unterschiedliche (biografische) Zugänge zum jeweiligen Forschungsgegenstand verfügen. Während sich Berufsforscher:innen und Praktiker:innen vielmehr auf einer theoretisch-abstrakten sowie beruflich-handlungspraktischen Ebene beispielsweise mit dem Phänomen geringer Literalität im Erwachsenenalter und den damit verbundenen individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen auseinandersetzen, sind gering literalisierte Menschen ganzheitlich als Person involviert und biografisch betroffen.

Im folgenden Beitrag diskutieren und reflektieren wir partizipative Forschungsstrategien als teilhabeerweiternde Möglichkeiten der Begegnung aller Beteiligten auf Augenhöhe. Anhand unseres Forschungsprojektes legen wir dar, inwiefern partizipative Forschung im Rahmen von Alphabetisierung und Grundbildung gestaltet werden kann.

2 Kennzeichen partizipativer Forschungsstrategien

Partizipative Forschung stellt einen Oberbegriff für Forschungsansätze dar, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen wollen. Während im angloamerikanischen Raum der Begriff „Action Research“ benutzt wird, hat sich in der

deutschen Forschungslandschaft der der partizipativen Forschung durchgesetzt. Damit knüpft sie einerseits an die Aktionsforschung an (Cohen et al., 2018) und setzt sich andererseits gleichzeitig davon ab. Während die Aktions- und Praxisforschung beispielsweise bei der Auswahl der Co-Forschenden vornehmlich auf professionelle Akteurinnen und Akteure (Fachkräfte aus der Praxis) zurückgreift, die in der Regel die Qualität ihres eigenen professionellen Handelns erweitern wollen, bezieht partizipative Forschung Vertreter:innen aus lebensweltlichen Gemeinschaften und aus benachteiligten Gruppen mit ein. Sie verfügen sowohl über kontextspezifisches Wissen und Erfahrungen, kultursensible Kompetenzen als auch soziale Kontakte, die sie als Insider:innen auszeichnen. Damit haben sie meist einen besonderen Zugang zum Forschungsfeld und -gegenstand (von Unger, 2014, S. 36–41). Obwohl partizipative Forschung in der Tradition der Aktionsforschung steht, rückt sie mit dem Begriff „Partizipation“ das Element der Teilhabe und des Empowerments stärker in den Mittelpunkt (von Unger, 2014, S. 1–2).

Ein grundlegendes Anliegen partizipativer Forschung ist, durch Mitwirkung an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Partizipative Forschung strebt daher eine doppelte Zielsetzung an: Einerseits verfolgt sie die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren als Co-Forschende in einem Forschungsprozess, um dadurch andererseits zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung (Empowerment) der Partner:innen beizutragen. Partizipation, verstanden als Teilhabe, bezieht sich somit sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren an Forschung als auch auf Teilhabe an der Gesellschaft (von Unger, 2014, S. 1).

Partizipative Forschung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie kein einheitliches Verfahren ist, sondern ein „Forschungsstil“ (Bergold & Thomas, 2012, Abs. 2), der sich in hohem Maße durch Kontextualität und Flexibilität auszeichnet. Es stehen in der partizipativen Forschung die Menschen, die an ihr teilhaben, im Mittelpunkt – ihre Perspektiven, ihre Lernprozesse und ihre individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung. Sie ist nie ein rein akademisches Unterfangen, sondern immer ein Gemeinschaftsprojekt mit nicht-wissenschaftlichen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren und ermöglicht den Beforschten, aktiv an Forschungsprojekten mitzuwirken sowie deren Planungs- und Durchführungsprozesse zu beeinflussen (Eßer et al., 2020, S. 6; von Unger, 2014, S. 2). Dies wird auch im folgenden Zitat deutlich:

„Partizipative Forschungsmethoden sind auf Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam *mit* jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen aus der Konvergenz zweier Perspektiven, d. h. vonseiten der Wissenschaft *und* der Praxis, entwickeln. Der Forschungsprozess wird im besten Falle zum Gewinn für beide Seiten.“ (Bergold & Thomas, 2012, Abs. 1, Hervorhebung im Original)

Ein Gewinn partizipativer Forschungen sowohl für Wissenschaft als auch Praxis kann auf unterschiedlichen Ebenen zum Tragen kommen: Zum einen werden durch sie der Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft gefördert. Dadurch lassen sich so-

genannte Gaps zwischen Wissenschaft, Praxis und den Adressatinnen und Adressaten von Forschung schließen. Zum anderen fördert partizipative Forschung gesellschaftliche Transformationsprozesse und reflektiert Machtprozesse in der Wissensgesellschaft kritisch. Insofern leistet sie einen Beitrag zur Demokratisierung von Wissenschaft (Eßler et al., 2020, S.8). Forschung erhält somit die Gelegenheit, „von einer expertokratischen Praxis in eine kommunikative Praxis [überführt zu werden] und sie demokratisch zu transformieren“ (Eßler et al., 2020, S. 6). Für die Wissenschaft ergibt sich des Weiteren die Chance, kontext- und kultursensible Daten zu erhalten, da sich die Ergebnisse aufgrund der Verschränkung von unterschiedlichen Perspektiven durch Reichhaltigkeit auszeichnen, Realitätsbezüge aufweisen und eine hohe Relevanz über das Wissenschaftssystem hinaus bieten können (Bergold & Thomas, 2012, Abs.9; von Unger, 2014, S.9). Ebenso kann partizipative Forschung mögliche Bildungsprozesse bei den Beteiligten initiieren, die durch das Gelingen und Scheitern im Forschungsprozess Veränderungen hervorrufen und sich auf die Handlungsfähigkeit auswirken können (Eßler et al., 2020, S. 9).

Es gibt unterschiedliche Modelle, die aufzeigen, wie partizipative Forschung umgesetzt werden kann. Das Modell von Wright et al. (2010) beschreibt neun Stufen, die sich von der Instrumentalisierung zur Selbstorganisation bewegen. Zu betonen ist, dass solche Modelle eine dynamische Struktur aufweisen: Nicht jede Stufe wird nacheinander erklommen, es können Stufen übersprungen werden und komplexe Überschneidungen sind möglich.



Abbildung 1: Stufenmodell in der partizipativen Forschung (Wright et al., 2010, S. 42)

Die beiden untersten Stufen im Modell, Instrumentalisierung und Anweisung, stellen keine Formen der Partizipation dar, sondern Fremdbestimmung und ggf. Manipulation sind hier vorherrschend. Die nächsten drei Stufen, Information, Anhörung und

Einbeziehung, werden als Vorstufen zur Partizipation bezeichnet. Sie stellen reguläre Formen der akademischen Forschung dar; d. h., Akteurinnen und Akteure aus den Lebenswelten werden informiert, befragt/interviewt und möglicherweise in beratender Funktion einbezogen, was jedoch nicht in jedem Fall Einfluss auf das weitere Forschungsvorgehen nimmt. Ab der sechsten Stufe werden Betroffene zu Beteiligten bzw. Co-Forschenden, da ihnen eine formale, verbindliche Rolle bei Entscheidungen und Aufgaben im Forschungsprozess zugesprochen wird. Bei den Stufen sechs bis acht, der „echten“ Partizipation nach Wright et al. (2010), haben die beteiligten Co-Forschenden ein aktives Mitspracherecht und alle Prozesse werden gemeinsam abgestimmt. Die Teilhabe nimmt im Verlauf des Stufenmodells sukzessive zu. Die Selbstorganisation (Stufe 9) geht noch einen Schritt weiter, indem sich Betroffene selbst organisieren und somit über völlige Entscheidungsfreiheit verfügen.

Bezieht man dieses neunstufige Modell auf partizipative Forschung, bedeutet Partizipation also nicht nur die Teilnahme, sondern die Teilhabe von Praxispartnerinnen und -partnern am Forschungsprozess. Entsprechend ist in einem partizipativen Projekt zu hinterfragen, welche soziale Position sowie persönlichen und zivilgesellschaftlichen Rechte die Beforschten in Planung und Durchführung von Forschungsprozessen haben. Es muss geklärt und begründet werden, an welchen Prozessen sie beteiligt werden können und an welchen nicht. Das Aushandeln von Rechten, Entscheidungsspielräumen, Anliegen und Interessen derjenigen, die durch ihre eigene Betroffenheit und ihre Erfahrungen Forschung bereichern sollen, muss im Rahmen partizipativer Forschung transparent gemacht werden. Entsprechend wird für eine reflektierte und machtsensible Gestaltung von Beteiligungs- und Entscheidungsstrukturen plädiert (Eßer et al., 2020, S. 6).

Festzuhalten ist, dass partizipative Forschung keine empirische Methode darstellt, bei der auf eine spezifische Weise Daten zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit erhoben oder ausgewertet werden. Stattdessen handelt es sich um ein Bündel von Forschungsstrategien, bei denen es um eine Auseinandersetzung mit und Diskussion über Forschung und ihr Vorgehen geht, um sich einerseits zu demokratisieren und andererseits (zivil-)gesellschaftlich zu öffnen (Heeg et al., 2020; Bergold & Thomas, 2012). Dies erfordert Selbstreflexivität, bei der strukturelle Machtasymmetrien in der Wissensproduktion Gegenstand sein sollten (Rein & Mangold, 2020).

3 Partizipative Elemente in der Alphabetisierung und Grundbildung

Laut Nuissl und Przybylska (2016) existieren im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung verschiedene Forschungslinien, jedoch wird keine mit einer Ausrichtung auf Partizipation genannt. Ein Teil dieser Forschung beschäftigt sich mit den Ursachen und Folgen von fehlender Schriftsprachlichkeit. In einer weiteren Forschungslinie werden das gesellschaftliche Ausmaß von geringer Literalität und ihre differenzierten Formen untersucht. Weiter sind Studien zu nennen, die der Lehr-Lern-Forschung im

Hinblick auf biografisches Lernen, Beratung und Lernstandsdiagnostik zuzuordnen sind, sowie Forschungen zur Professionalität der Lehrenden. Darüber hinaus lassen sich Forschungsfelder zu spezifischen Grundbildungsbereichen identifizieren, wie die arbeitsorientierte, die politische, die finanzielle und die digitale Grundbildung sowie Grundbildung im Kontext von Gesundheit, Familie und Numeralität.

Die Alphabetisierungspraxis ist laut Pape (2011, S. 130–131) ein sensibles Forschungsfeld im Hinblick auf bestehende soziale Unterschiede und Asymmetrien zwischen den forschenden Personen und den beforschten Kursteilnehmenden. Insofern ist anzunehmen, dass partizipative Forschungsstrategien auf mehr Akzeptanz im Feld stoßen könnten. Bisher sind jedoch wenige Bezüge des Praxisfelds zu partizipativen Forschungsarbeiten zu finden.

In der Reihe der Forschungsprojekte, die aktuell im Rahmen der AlphaDekade (2016–2026) gefördert werden, sind einige zu nennen, die partizipative Elemente enthalten, so z. B. die Adress-Netzwerkstudie², Eibe³ und GABO⁴. Wenn partizipative Forschungselemente erkennbar sind, dann beschränkt sich die Beteiligung aktuell überwiegend auf Fachexpertinnen und -experten wie Lehrende, disponierende Mitarbeiter:innen und Leitungskräfte, die beispielsweise bei der Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien oder bei Evaluationen unterstützen. Insgesamt binden nur wenige Forschungsprojekte im Themenfeld Lernende aktiv in ihren Forschungsprozess ein (Berndl et al., 2018; Curdt & Schreiber-Barsch, 2021).

Im Gegensatz zur Forschung enthalten die deutschsprachige Fachdiskussion und Praxis seit ihrem Beginn verschiedene partizipative Ideen und Elemente. So orientierten sich in den 1970er-Jahren erste Konzepte der Alphabetisierungsarbeit an Paolo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970) (Doberer-Bey, 2016). Auch der Spracherfahrungsansatz, der das Erstellen eigener Lesetexte vorsieht, ist hier zu nennen (Wagner & Drecol, 1985). Im Allgemeinen orientieren sich die Methodik und Didaktik der Alphabetisierung und Grundbildung am Prinzip der Teilnehmendenorientierung und streben eine dialogische Aushandlung von Lerninhalten zwischen Lehrenden und Lernenden an (Hamburger Volkshochschule, 2005; Mania & Thöne-Geyer, 2019).

Am jährlichen Weltalphabetisierungstag werden Lernende vielfach ermutigt und unterstützt, in der Öffentlichkeit über ihren Lernweg zu sprechen und Forderungen bezüglich ihrer Lebenslage zu erheben (Drecol, 1986; BVAG & Bothe, 2009). Lernende haben auch ein Manifest entwickelt, welches u. a. ein Mitspracherecht in der Politik und bei der Konzeption von Bildungsprogrammen fordert (Schreuer & Buysens, 2012). Weiterhin gründeten sich Selbsthilfegruppen sowie der Dachverband Alfa-Selbsthilfe⁵. Auch übernehmen Lernerexpertinnen und -experten in einzelnen Grundbildungszentren oder Praxisprojekten Beratungsfunktionen bzw. erproben Lernmaterial (Hamilton & Opitz, 2021). Jüngere Diskussionen um Partizipation finden sich vor allem als Leitidee gesellschaftlicher Teilhabe in der politischen Grundbildung (Menke & Riekman, 2017).

2 Siehe den Beitrag von Möhring et al. in diesem Band.

3 Entwicklung eines integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzepts, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

4 Siehe die Beiträge von Cora et al. sowie Riekman & Schemann in diesem Band.

5 alfa-selbsthilfe.de [abgerufen: 06.04.2023].

4 Das Forschungsprojekt „Alpha-Lab: Literalität im Dialog – partizipativ, reflexiv und handlungserweiternd“

Das Projekt Alpha-Lab untersucht subjektive Literalitätskonzepte von Lernenden und Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung. Eine grundlegende These ist, dass Menschen aufgrund differenter biografischer und milieuspezifischer Erfahrungen mit Lesen und Schreiben über unterschiedliche „subjektive Literalitätskonzepte“ (Zeuner & Pabst, 2011) und Zugänge zur Schriftsprache (Pape, 2018) verfügen. Diese Unterschiede zeigen sich im Verständnis, den Anwendungen sowie den subjektiven Bedeutungszuschreibungen im Hinblick auf Schriftsprache. Wir nehmen an, dass diese Unterschiede auch Vermittlungs- und Aneignungsprozesse mitbestimmen. Daher erfordert die Professionalisierung des Lehr-Lern-Handelns in diesem Arbeitsfeld neben Fach-, Methoden- und sozialen Kompetenzen, reflexive Kompetenzen in Bezug auf Literalität und differente subjektive Literalitätskonzepte. Basierend auf diesen Annahmen lautet die zentrale Forschungsfrage:

Inwiefern können Lehrende eigene und fremde Literalitätskonzepte bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements berücksichtigen, um Lernenden zu ermöglichen, ihre Lese- und Schreibfertigkeiten aktiv, reflexiv und selbstbestimmt zu erweitern?

Grundlegend für die Betrachtung von Schriftsprache ist für uns der Ansatz „Literalität als soziale Praxis“, der in den 1980er-Jahren von Brian Street entwickelt wurde (Street, 1984; Street, 2013). In dessen Rahmen werden Lesen und Schreiben nicht allein als neutrale und formalisierte Kulturtechniken betrachtet, sondern Lese- und Schreibpraktiken sind individuell und kulturell begründbar und werden entsprechend angeeignet. Mithilfe dieser Perspektive wird es möglich, mit Lernenden und Lehrenden in einen Dialog über unterschiedliche Bedeutungen von Literalität zu treten. Verschiedene literale Praktiken, individuelle Literalitätskonzepte und Multiliteralität können so Gegenstand von Reflexionen werden (Zeuner & Pabst, 2011). Zudem orientieren wir uns an der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, die vor allem auf subjektive Lerninteressen und -begründungen vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen abzielt (Holzkamp, 1995; Faulstich, 2015). Lernhandlungen und ihre Begründungen werden aus der Perspektive des Subjekts betrachtet, das entsprechend seiner individuellen Lebenssituation und deren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen handelt.

Die Forschungsergebnisse werden sowohl in ein Fortbildungsmodul für Kursleitende als auch in ein Kurskonzept – im Sinne eines Methodenpools – überführt. Wo bei der Projektidee ein partizipativer Forschungsansatz zugrunde liegt, Lernende und Lehrende werden nicht „beforscht“, sondern sie werden zu aktiv Beteiligten an der Forschung. So können sie ihre eigenen Fragestellungen, Bedürfnisse und Interessen in Bezug auf das Forschungsvorhaben artikulieren und einbringen (Abbildung 2).

Partizipative Forschungsstruktur in „Alpha-Lab“



Abbildung 2: Die partizipative Forschungsstruktur im Projekt „Alpha-Lab“

Wie Abbildung 2 zeigt, wird der Forschungsprozess fortlaufend durch eine partizipative Forschungsstruktur begleitet. Die Grundstruktur des Forschungsvorhabens (in der Abb. links), beginnend mit der Rezeption des Forschungs- und Entwicklungsstands, der Entwicklung des Erhebungsdesigns bis hin zur Ergebnissicherung, ist vielfach verwoben mit partizipativen Elementen.

Die Basis der partizipativen Forschungsstruktur stellt die Gründung eines erweiterten Forschungsteams dar, bestehend aus vier Lernenden und vier Lehrenden des Grundbildungszentrums der Hamburger Volkshochschule. Die dialogische und reflexive Zusammenarbeit mit dem erweiterten Forschungsteam erfolgt in insgesamt 20 Workshops. Im Rahmen dieser Workshops wurde beispielsweise die im Projektantrag skizzierte zentrale Forschungsfrage erweitert. Ziel war es, den Co-Forschenden zu ermöglichen, die zentrale Forschungsfrage durch eigene Forschungsinteressen zu ergänzen (Tabelle 1). Im weiteren Verlauf erfolgte eine dialogische Abstimmung zu den Erhebungsinstrumenten sowie der Datenerhebung. Da die Co-Forschenden überwiegend kein Fachwissen über Forschungsmethoden hatten, fand eine Vorauswahl durch die Forschenden statt und es wurden Gestaltungsvorschläge zum Erhebungsverfahren ausgearbeitet, die im erweiterten Forschungsteam diskutiert wurden.

Das Forschungs- und Erhebungsdesign umfasst nach der gemeinsamen Abstimmung für die Bearbeitung der zentralen Forschungsfrage den Einsatz von Collagen in Verbindung mit leitfadengestützten Interviews. Die Collagen werden als eine Möglichkeit genutzt, sich auf offene und kreative Weise auf ein bestimmtes Thema einzustimmen (Culshaw, 2019). Mit der Bitte, eine Collage zu gestalten, die die persönliche Bedeutung von Lesen und Schreiben verdeutlicht, können individuelle Reflexions- und Erinnerungsprozesse initiiert werden. Die Einzelinterviews wurden mit Fragen zur selbst erstellten Collage begonnen. Um mehr Daten für die Erhebung zu gewinnen,

wurden weitere Lernende und Lehrende aus Lese-Schreib-Kursen in die Erhebung einbezogen. Für die Bearbeitung der erweiterten Forschungsfragen wurden von den Mitgliedern des erweiterten Forschungsteams Logbücher für einen Zeitraum von vier Wochen geführt, die anschließend gemeinsam reflektiert und auszugsweise diskutiert wurden.

Tabelle 1: Forschungs- und Erhebungsdesign in Alpha-Lab

Exploration der Praxis zu gelingenden Lehr-Lern-Settings und Wissen zu reflexiven Kompetenzen von Lehrenden	
4 Interviews mit Expertinnen und Experten der Alphabetisierungspraxis	
Zentrale Forschungsfrage	Erweiternde Forschungsfragen der Lernenden und Lehrenden
Über welche individuellen Literalitätskonzepte und Literalitätsverständnisse verfügen Lernende und Lehrende?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie handle ich in der sozialen Interaktion mit anderen aufgrund meines Selbstbildes/meiner Selbstwahrnehmung in Bezug auf meine Literalität? 2. Welche Alltagsstrategien wende ich in Bezug auf Lese- und Schreibprobleme an und wie lassen sich diese erweitern? 3. Wie nutze ich Lesen und Schreiben in meinem Alltag und welche Emotionen gehen damit einher?
Datenerhebung	Datenerhebung
16 Collagen + 16 Leitfadeninterviews	12 Logbücher + 3 Gruppendiskussionen
<ul style="list-style-type: none"> • „Mache eine Collage, die zeigt, was Lesen und Schreiben für dich bedeuten.“ • 4 Kursleiterinnen und 4 Lernende (Co-Forschende) • 4 weitere Kursleitende und 4 Lernende • Insgesamt: 11 Frauen/5 Männer; 4 Personen mit Migrationserfahrungen (davon 1 Kursleiterin) • Dauer der Interviews ca. 56 Min. – 170 Min. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logbücher: handschriftlich in einer Kladde/am PC/per Sprachnachricht; ergänzende Fotos bei Interesse; Begleitung durch Forschende • 4 Kursleiterinnen, 4 Lernende als Co-Forschende und 4 Forscherinnen • 1 Gruppendiskussion mit Lernenden und 1 Gruppendiskussion mit Kursleiterinnen (Co-Forschende) (Mitschrift/keine Ton-Aufzeichnung) • 1 Gruppendiskussion Lernende u. Kursleiterinnen (Co-Forschende) (Dauer 60 Min.)
Datenanalyse	Datenanalyse
<ul style="list-style-type: none"> • Grounded Theory • Heuristischer Rahmen: Literalität als soziale Praxis, Subjektwissenschaft • Ziel: Rekonstruktion subjektiver Literalitätskonzepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsanalyse • Heuristischer Rahmen: Literalität als soziale Praxis, Subjektwissenschaft • Ziel: Vergleich der Gruppen Kursleiterinnen und Lernende (flankierend dazu Logbücher der Forscherinnen)
Entwicklung von einzelnen Kursmodulen und einem Fortbildungskonzept für Kursleitende	
<ul style="list-style-type: none"> • Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse • Orientierung an: Subjektwissenschaft, Transformatorischer Lerntheorie, Literalität als soziale Praxis • Gemeinsame Entwicklung im erweiterten Forschungsteam 	

Im weiteren Projektverlauf wurden Workshops zur Reflexion und Diskussion der Erfahrungen des Logbuch-Schreibens und gemeinsame Analyseworkshops zu den Collagen und Interviewergebnissen durchgeführt. Die Planungen sehen Workshops zur Ideensammlung für Kurskonzept und Fortbildungsmodul vor. Nach deren ersten Erprobungen folgt ein Workshop für Rückmeldungen und Weiterentwicklungen.

5 Gemeinsam forschen auf Augenhöhe – Reflexionen zur partizipativen Forschungspraxis

Gleichwohl verschiedene Studien aufzeigen, dass gering literalisierte Menschen ihren Alltag innerhalb einer hochliteralisierten Gesellschaft zumeist relativ gut meistern, überwiegend einen Schulabschluss aufweisen, in Familien leben und erwerbstätig sind, wird immer wieder deutlich, dass zumindest die Gruppe der Teilnehmenden aus Lese- und Schreibkursen bereits in frühen Jahren ihres Lebens traumatische/schmerzliche Erfahrungen des Scheiterns durchlaufen hat (Holtsch, 2011; Fickler-Stang, 2011; Grotlüschen et al., 2020). Ihre Biografien zeigen im Zusammenhang mit ihren unzureichenden Schriftsprachkompetenzen verschiedenartige Brüche. Unzureichende Schriftsprachkompetenzen beherrschen auch ihren aktuellen Alltag. Hinzu kommt, dass sie zu den Personengruppen gehören, die tendenziell eher Situationen der gesellschaftlichen Marginalisierung und sozialen Zurücksetzung erleben. Dies kann zu starken individuellen Schutzmechanismen führen.

Die Alphabetisierung und Grundbildung gelten in dieser Hinsicht als ein sensibles Feld in Bezug auf den Zugang, die Ansprache und Ermutigung, die notwendig sind, um sich mit der eigenen geringen Literalität auseinanderzusetzen. Damit geht einher, dass diese Personengruppe zunächst wenig Voraussetzungen für die aktive Mitwirkung an Forschungspraxis mitbringt, vor allem in Bezug auf qualitative Bildungsforschung, die als ein hochliteralisiertes Tätigkeitsfeld zu charakterisieren ist. Hier zeigt sich in spezifischer Weise das Grunddilemma partizipativer Forschung, das „in der Tatsache [besteht], dass [diese] marginalisierte[n] Gemeinschaften die schlechtesten Voraussetzungen dafür haben, an partizipativen Forschungsvorhaben teilzunehmen“ (Bergold & Thomas, 2012, Abs. 20).

Damit stellt sich die Frage, wie Forschende und Co-Forschende die unterschiedlichen Aufgaben und Rollen im Rahmen partizipativer Forschung erfüllen können und wie ihre unterschiedlichen Wissensbestände Eingang in den Forschungsprozess finden. In diesem Zusammenhang werden in der wissenschaftlichen Diskussion um partizipative Forschung vor allem machttheoretische Aspekte diskutiert.

Solche machttheoretischen Aspekte beziehen sich zum einen auf Machtverhältnisse bzw. Machtgefälle zwischen Forschenden und Co-Forschenden. Aber auch umgekehrt können Machtgefälle existieren. Nicht immer geht Macht, so zeigen es die Praxiserfahrungen partizipativer Forschung, allein von den Berufsforschenden aus (Rein & Mangold, 2020, S. 80). Zum anderen kommen gesellschaftliche Machtstrukturen (Rassismus, milieubezogene Differenzen, Gender etc.) hinzu, in die Forschung

eingebettet ist und die auch die Handlungsstrategien der Forschenden und Co-Forschenden tangieren. Hieraus ergeben sich vielschichtige Ungleichheits- und Machtverhältnisse, die sich überlagern und in (partizipativen) Forschungsprojekten wirken können. In diesem Sinn präferieren Rein und Mangold einen multidimensionalen Machtbegriff, wie er u. a. in den Diskursen zur Intersektionalität thematisiert wird. Von Relevanz ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass neben machtkritischen Aspekten ebenso positiv zu bewertende Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse durch die Ausübung von Macht – beispielsweise im Rahmen von Forschung und Wissenschaft – in Gang gesetzt werden können (Rein & Mangold, 2020, S. 80).

Im Rahmen partizipativer Aktionsforschung, die stärker noch auf eine direkte Entwicklung und (Mit-)Gestaltung bestehender gesellschaftlicher Handlungsstrukturen abzielt, werden in ähnlicher Weise machttheoretische Aspekte diskutiert. Dabei wird Macht verortet in:

- Orten, Institutionen und Strukturen
- Diskursen und Praktiken
- Personen (Berner et al., 2020).

In Anlehnung an VeneKlasen und Miller (2002, S. 45) priorisieren Berner et al. (2020) einen Ansatz, in dem vier Dimensionen von Macht betrachtet werden. Diese beschreiben sie als: *power over* (unterdrückende Kontrollmacht), *power with* und *power to* (diese stehen für eine solidarische und kollaborative Zusammenarbeit) sowie *power within* (erweiternde Handlungsfähigkeit/Empowerment) (Berner et al., 2020, S. 121). Berner et al. konstatieren in diesem Zusammenhang, dass alle vier Machtdimensionen im Rahmen partizipativer Aktionsforschung zu finden sind (Berner et al., 2020, S. 121–123).

Diese vier Dimensionen von Macht lassen sich auch vor dem Hintergrund des Stufenmodells von Wright et al. (2010) zur Einordnung von partizipativer Forschung reflektieren (Abb. 1). Je stärker Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse im Rahmen partizipativer Forschung nicht nur für eine kooperative Mit- und Zusammenarbeit, sondern auch machtsensibel konstituiert werden, umso stärker ist nicht nur eine Teilnahme, sondern eine tatsächlich realisierbare Teilhabe durch die Co-Forschenden an Forschungsvorhaben und der Generierung von wissenschaftlichem Wissen möglich. Hier ist vor allem dem Aspekt *power within* eine besondere Relevanz zuzusprechen, da nicht allein eine Öffnung der Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse seitens der Forschenden ausreichende Bedingung ist, es sind auch Empowerment-Strategien und Entwicklungsmöglichkeiten für individuelle und kollektive Handlungsfähigkeiten notwendig.

Für einen machtsensiblen Umgang im Rahmen partizipativer Forschung ist es empfehlenswert, die Formen der Beteiligung und Teilhabe regelmäßig zu reflektieren. Im Kapitel 4 wurde beschrieben, auf welche Weise im Forschungsprojekt Alpha-Lab gemeinsam mit Lernenden und Lehrenden zu individuellen Literalitätskonzepten geforscht wird. Im Folgenden gehen wir auf vier Aspekte in Bezug auf eine machtsensible Reflexion zur Forschungspraxis in Alpha-Lab näher ein:

1. Projektentwicklung und Antragstellung
2. Auswahl, Anfrage und Einladung der Co-Forschenden
3. zeitliche und thematische Einbindung der Co-Forschenden
4. machtsensible Kommunikations- und Interaktionsformen im Rahmen der Workshops.

Hinsichtlich der *Projektentwicklung und Antragstellung* lässt sich festhalten, dass zum Zeitpunkt der Antragstellung noch kein Kontakt zu potenziellen Co-Forschenden bestand. Mit der Projektentwicklung und Antragstellung wurden jedoch im Rahmen eines spezifischen Förderprogramms – das wiederum forschungspolitischen Zielen folgt – zentrale Eckdaten und die grundlegende Ausrichtung der Forschung vorgenommen. Um den zukünftigen Co-Forschenden die Möglichkeit einzuräumen, eigene Forschungsziele bzw. eigenes Erkenntnisinteresse im vorgegebenen Projektrahmen entwickeln und umsetzen zu können, wurde die Erweiterung der zentralen Forschungsfrage in Bezug auf die Interessen der Co-Forschenden eingeplant.

Eine nicht aufzulösende Schwierigkeit bleibt gleichsam bestehen. Denn auch die Forschungsinteressen der Co-Forschenden müssen sich in den beantragten und bewilligten Forschungsrahmen des Projektes einpassen. Dies ist zwangsläufig mit Beschränkungen hinsichtlich der forschungsmethodischen und thematischen Möglichkeiten verbunden. Für die Forschenden bedeutet dies, in einen dialogischen Aushandlungs- und Vermittlungsprozess mit den Co-Forschenden zu treten und darzulegen, welche Möglichkeiten im Rahmen des Projektes bestehen und inwiefern die Forschungsinteressen der Co-Forschenden reformuliert werden müssen. Im Rahmen dieses Prozesses ist ein machtsensibler Dialog zwischen Forschenden und Co-Forschenden notwendig und dem Bemühen um die Berücksichtigung der Forschungsinteressen der Co-Forschenden sollte eine hohe Priorität eingeräumt werden. Gleichwohl liegt die Entscheidung für oder gegen eine Forschungsfrage im Kompetenzbereich der Forschenden. Co-Forschende könnten an dieser Stelle jedoch mit einem Austritt aus dem Forschungsprozess reagieren.

Zu Beginn der gemeinsamen Forschungsphase in Alpha-Lab erfolgte die *Auswahl, Anfrage und Einladung potenzieller Co-Forschender für das gemeinsame Forschungsteam* durch die Forschenden. Hierfür wurde eine Vorauswahl getroffen, deren Basis Gespräche mit einer Person mit Gatekeeper-Funktion waren. Wichtig erschien es für die Zusammenarbeit im Forschungsprojekt zum einen, Lehrende zu finden, die über ausreichend Praxiserfahrungen in der Alphabetisierung und Grundbildung verfügen und die bereits eine entwickelte professionelle Haltung in Bezug auf die Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung besitzen. Zum anderen wurden Lernende gesucht, die sich bereits mit dem Thema gesellschaftlicher Ausgrenzung aufgrund unzureichender Schriftsprachkompetenzen befasst haben, sich teilweise seit Jahren in der Öffentlichkeitsarbeit engagieren und gerne im Projekt mitwirken wollten. Die Erfahrungen der Praxis zeigen, dass nur wenige Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen gegenüber fremden Personen offen über ihre persönlichen Schwierigkeiten und biografischen Erfahrungen mit geringer Literalität sprechen wollen. Hinzu kam der

Anspruch, ein relativ ausgewogenes Team hinsichtlich der Aspekte Gender und Alter zu initiieren.

Darüber hinaus wurde zu Beginn der gemeinsamen Forschungsarbeit deutlich, dass sich auch die Co-Forschenden mit bestimmten Erwartungen und Vorstellungen an der Projektarbeit beteiligen. Im gemeinsamen Dialog war zu klären, inwiefern diesen Erwartungen und Vorstellungen entsprochen werden kann bzw. inwiefern diese mit den Forschungszielen vereinbar sind. Im Rahmen von Alpha-Lab schied aus diesen Gründen innerhalb der ersten Wochen der Zusammenarbeit eine Lehrende aus bzw. eine weitere Lehrende trat später dem Co-Forschungsteam bei.

In Bezug auf *die zeitliche und thematische Einbindung der Co-Forschenden* sind für das Projekt Alpha-Lab folgende Rahmenbedingungen und Aspekte ausschlaggebend. Die Möglichkeiten der Mitwirkung der Co-Forschenden an den verschiedenen Forschungsaktivitäten sind abhängig von den zeitlichen Ressourcen der Co-Forschenden (Rein & Mangold, 2020, S.78). Zu bedenken ist, dass das Team der Forschenden in Alpha-Lab mit verschiedenen Zeitanteilen angestellt ist und die Co-Forschenden (Lernende und Lehrende) jeweils eine Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an den Workshops erhalten. Dabei ist die Höhe dieser Aufwandsentschädigung für Lernende und Lehrende gleich, um die Gleichwertigkeit ihrer Mitarbeit zu betonen und keine Abstufung innerhalb der Gruppe der Co-Forschenden zu erzeugen.

Die Workshops als Basis der Mitarbeit der Co-Forschenden umfassen jeweils eine Dauer von zwei Zeitstunden, sie finden freitags nach der regulären Arbeitszeit statt. Zu Beginn der Zusammenarbeit benötigte es einen gemeinsamen Abstimmungsprozess in Bezug auf Lage und Dauer der Workshop-Termine. Es stellte sich heraus, dass vor allem die Lehrenden aufgrund ihres breiten beruflichen Engagements sowie der spezifischen Arbeitsbedingungen in der Alphabetisierung und Grundbildung (in der Regel freiberuflich tätig oder projektbezogen befristet) nur über eingeschränkte zeitliche Kapazitäten verfügen, weshalb die Dauer der Workshops auf zwei Zeitstunden begrenzt wurde. Diese zeitliche Begrenzung ist auch dem Termin der Workshops geschuldet.

Mit diesem Zeitrahmen geht einher, dass das Team der (angestellten) Forschenden Inhalt und Ausgestaltung der Workshops entsprechend auswählt und vorbereitet. In einzelnen Teilen ist es möglich, die Wahl der Themen und Forschungstätigkeiten gemeinsam mit den Co-Forschenden vorzunehmen bzw. Absprachen zur Vorgehensweise zu tätigen. In der Regel liegt jedoch die Entscheidungs- und Gestaltungshoheit bei den Forschenden. Zugleich wird dieses Vorgehen von den Co-Forschenden nicht infrage gestellt. Sie erkennen dies explizit an und erwarten eine Vorleistung seitens der Forschenden, was nicht nur mit der Form der eigenen Eingebundenheit in die Forschungstätigkeit, sondern auch mit Kompetenzzuschreibungen seitens der Co-Forschenden zusammenhängt.

Der zeitliche Rahmen der Workshops lässt zweifellos nur eine begrenzte Auswahl an gemeinsamen Forschungstätigkeiten zu, was bisweilen von allen Beteiligten als unbefriedigend wahrgenommen wird. Zusätzlich hat sich jedoch im Laufe der Zeit die Praxis entwickelt, ausgewählte Tätigkeiten, die sich im Verlauf des (gemeinsamen)

Forschens ergeben, auszulagern. Diese Tätigkeiten sind Gegenstand von Alleinarbeit oder von freiwilligen Treffen, die im Anschluss der Workshops oder digital stattfinden. So wurden z. B. den Co-Forschenden ausgewählte wissenschaftliche Beiträge zur Verfügung gestellt, verbunden mit dem Angebot, bezüglich der Lektüre mit den Forschenden in einen Dialog treten zu können. Im Weiteren entwickelte sich im Rahmen eines Workshops ein besonderes Interesse an der empirischen Vorgehensweise der LEO-Studien 2010 und 2018 (Grotlüschen et al., 2012; Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Diesem Interesse wurde in einem zusätzlichen Treffen nachgegangen. Auch wurde gemeinsam entschieden, einen wissenschaftlichen Beitrag in einer Fachzeitschrift zu schreiben, für den zwei zusätzliche digitale Treffen mit interessierten Co-Forschenden durchgeführt wurden.

Der Aspekt der *machtsensiblen Kommunikations- und Interaktionsformen* im Rahmen der Workshops betrifft vor allem die Arbeit der Forschenden im Rahmen von Dialog und Interaktion mit den Co-Forschenden. Machtsensible Kommunikationsformen, die die partizipative Zusammenarbeit in Alpha-Lab betreffen, beziehen sich zunächst auf das ungleiche Verletzungspotenzial, das mit dem zentralen Forschungsthema „geringe Literalität“ und damit verbundenen biografischen und subjektbezogenen Wirkungen einhergeht. Forschende und Co-Forschende sind auf sehr unterschiedliche Weise mit dem Forschungsgegenstand verbunden. Dies gilt es zu beachten, indem eine hohe Sensibilität seitens der Forschenden in Bezug auf potenziell verletzende Beschreibungen und Bewertungen oder diskursbezogene Einordnungsversuche entwickelt wird (Rein & Mangold, 2020, S. 86–87). Vor allem die beteiligten Lernenden gilt es zu schützen, da sie teilweise traumatische biografische Erfahrungen in Bezug auf das Forschungsthema aufweisen. Wobei (partizipative) Forschung im Besonderen auf das persönliche Einbringen dieser Erfahrungen in den Forschungsprozess abzielt. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass Lernende als Co-Forschende in der Regel (nur) als „gering literalisierte Menschen“ angesprochen werden, gleichwohl sich ihre Identität, ihr Können und Vermögen deutlich komplexer und vielschichtiger darstellen.

Damit gemeinsames Forschen in diesem Rahmen gelingt, sind die Entwicklung und Gestaltung einer vertrauensvollen Basis wichtig, die auf offener Kommunikation und längerfristigen kooperativen Beziehungsformen aufbauen, die ein Zulassen von Nähe, Mitgefühl und emotionaler Betroffenheit ermöglichen (Bergold & Thomas, 2012, Abs. 47). Bergold und Thomas (2012, Abs. 53) thematisieren in diesem Zusammenhang einen „sicheren Raum“, welcher besondere Merkmale aufweist:

„[Hier] bedarf es ganz unterschiedlicher Unterstützung aufseiten der professionell Forschenden und der Mitforschenden untereinander. Auf andere eingehen zu können, ihnen zuzuhören, ihnen Zeit und Raum für ihre Reflexionen zu lassen usw. werden zu entscheidenden Voraussetzungen für die gemeinsame Arbeit.“ (Bergold & Thomas, 2012, Abs. 53)

Ein solcher Raum profitiert von einem gemeinsamen Miteinander, dieses ermöglicht, auch jenseits der vorgeschriebenen Rollen als Forschende, Lehrende oder Lernende in Kontakt treten zu können. So hat es sich im Rahmen von Alpha-Lab durch Initiative

einer Lernenden, die seitens der Forschenden und anderen Co-Forschenden aufgenommen und weitergeführt wurde, ergeben, dass zu jedem Workshop jemand aus dem Forschungsteam das Catering durch etwas Selbstgebackenes ergänzt hat. Auf diese Weise ist es möglich, sich in der Pause bzw. vor und nach dem Workshop über Kochrezepte und kulinarische Vorlieben auszutauschen.

Die machtsensiblen Kommunikationsformen, auf die sich die partizipative Zusammenarbeit in Alpha-Lab bezieht, zielen neben der Sensibilisierung für biografische Verflechtungen seitens der Lernenden im erweiterten Forschungsteam und der Entwicklung und Gestaltung eines vertrauensvollen, sicheren Raums auf einen sensiblen Umgang mit wissenschaftlicher (Schrift-)Sprache. Einerseits wird dem dialogischen Austausch in den Workshops eine besondere Priorität eingeräumt, andererseits werden (theoretische) Inputs und schriftbasierte Arbeitsmaterialien (z. B. Anleitung für die Logbucharbeit, ausgewählte Interviewpassagen, Übersichten zu (Zwischen-)Ergebnissen) möglichst in einfacher Sprache genutzt bzw. verfasst und/oder im Umfang reduziert. Auch werden für bestimmte wissenschaftliche Begriffe kurze allgemeinverständliche Erläuterungen erarbeitet. Auch hier zeigt sich ein Dilemma, das nicht in Gänze aufgelöst werden kann, da nicht alle notwendigen Materialien und Dokumente in einfache Sprache transferiert oder in ihrem Umfang reduziert werden können. In diesen Fällen wird die Arbeit durch dialogische Unterstützung flankiert.

Ziel partizipativer Forschung ist nicht nur eine kollaborative Wissens- und Erkenntnisgewinnung, es geht auch um die Ermöglichung eines Prozesses der Selbstbefähigung und Ermächtigung bei den beteiligten Co-Forschenden. In diesem Sinn können wir wahrnehmen und beobachten bzw. wurde uns zurückgemeldet, dass die Arbeit in Alpha-Lab Spaß macht und dazu führt, dass die Co-Forschenden über den langen Zeitraum von mehr als einem Jahr immer wieder gern in die Workshops kommen. Vor allem die Lernenden fühlen sich ernst genommen und involviert, da sie mitbestimmen können, was gemeinsam erforscht wird.

So stellt eine Lernende im Gegensatz zu ihren bisherigen Erfahrungen hinsichtlich der Beteiligung an diverser Projektarbeit fest: „Ich fühle mich nicht ausgebeutet und nicht als Beiwerk.“ Ein anderer Lernender hält in diesem Zusammenhang fest, dass er bei der gemeinsamen Arbeit „keine Kluft zwischen Lehrenden und Lernenden“ wahrnimmt, und er konstatiert, dass ihm die Interviewanalyse zusammen mit einer Kursleiterin „richtig Spaß gemacht“ hat, sodass ein „Flow-Gefühl bei der Arbeit einsetzte“. Zudem berichtet er, dass er wieder Lust am Lernen und an Kursangeboten verspürt. In Bezug auf die partizipative und kollaborative Arbeitsweise in Alpha-Lab zum Thema geringe Literalität im Zusammenhang mit biografischen Erfahrungen resümiert die bereits genannte Lernende weiter, dass „die Blockade [...] in diesem Moment aufgehoben [wird] und der Mensch kann so sein, wie er ist“. Sie erlebt die gemeinsame Arbeit in Alpha-Lab als „eine totale Bereicherung“. Im Rahmen der Möglichkeiten des kollektiven Austauschs über individuelle Erfahrungen stellt sie fest: „Stück für Stück kann sich Vergangenes auflösen und hat keine Bedeutung mehr.“

Zusätzlich zeigt sich, dass die Co-Forschenden wiederkehrend wissenschaftliche Begriffe nutzen, die für die gemeinsame Arbeit eingeführt wurden. Sie äußern eigene

Fragestellungen, wie die zum Erhebungsdesign der LEO-Studien, und nehmen freiwillig an zusätzlichen Arbeits- und Diskussionsrunden teil. Sie stellen im Rahmen der Arbeit fest, welche Arbeitsmethoden sie für sich persönlich bevorzugen. Sie erkennen, was ihnen Spaß bereitet, und können es weiter ausbauen.

6 Resümee

Partizipative Forschung bedeutet zum einen eine Erweiterung der Forschungsaufgabe im Hinblick auf die Ermöglichung von Teilhabe und Selbstermächtigung und zum anderen ist sie voraussetzungsvoll in Bezug auf die Einbindung differenter Akteurinnen und Akteure. Anhand ausgewählter Aspekte unserer eigenen Forschungsarbeit reflektieren wir Gestaltungsmöglichkeiten einer partizipativen Mitwirkung, wobei wir vor allem auf machtsensible Kommunikations- und Interaktionsformen rekurrieren. Diese können dazu beitragen, das vielfältige asymmetrische Verhältnis zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren partizipativer Forschung auszugleichen.

Bezüglich des Modells von Wright et al. (2010) kann für die partizipative Forschungsstruktur von Alpha-Lab festgehalten werden, dass sowohl Elemente der Vorstufen von Partizipation als auch Elemente „echter“ Partizipation zum Einsatz kommen (Stufe 3–7). Co-Forschende erfahren sich dabei zunehmend als Expertinnen und Experten ihrer Handlungspraxis. Sie formulieren selbst Fragen und beobachten und reflektieren ihre Alltagspraxis im Umgang mit Schriftsprache bzw. ihr eigenes Kursgeschehen. Auch Forschende erweitern ihre Rolle. Sie übernehmen pädagogische Aufgaben und stehen vor Praxisfragen, z. B. in welcher Form und in welchem Ausmaß Schriftsprache im Rahmen des gemeinsamen Forschens eingesetzt werden sollte. Der intensivere wechselseitige Austausch, die Aushandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen und die Notwendigkeit, den Co-Forschenden das wissenschaftliche Vorgehen zu erklären und zu begründen, impliziert zudem fortlaufende Prozesse der Reflexion und Vergewisserung über den Stand und das Vorgehen im Prozess.

Zugleich ist die Forschung stärker in die Praxis involviert. Dadurch können Co-Forschende Forschungsarbeit erfahren und Forschende erhalten einen tieferen Einblick in das Wirkungsgefüge der Praxis. Werden diese Einblicke und ein damit verbundener Austausch aller Beteiligten untereinander für die Reflexion von Erhebung und Analyse nutzbar gemacht, stellen sie einen zusätzlichen Gewinn in Bezug auf erzielbare Forschungsergebnisse dar. Zusätzlich ist festzuhalten, dass die stärkere Involviertheit in die Praxis mit einem Aufweichen wissenschaftlicher Standards einhergeht, auch wenn Forschung ohnehin niemals als neutral gelten kann. So wurden z. B. die erweiterten Forschungsfragen eben nicht aus der Theorie und dem Forschungsstand entwickelt, sondern sie entsprechen den Interessen der Co-Forschenden.

Mit der Rollenerweiterung von Forschenden und Co-Forschenden erwächst zum einen der Anspruch, alle Beteiligten zu mehr Mündigkeit zu befähigen. Um aber im Forschungsprozess urteilsfähig zu sein, müssen alle Alternativen und Konsequenzen verstanden worden sein. Was in der Kürze der Zeit, die uns im Rahmen der Work-

shops zur Verfügung steht, nur schwierig zu leisten ist. Letztendlich liegen und verbleiben die Entscheidungshoheit sowie die Verantwortung bei den Berufsforschenden. Damit ist zwar das hierarchische Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Rahmen eines (Drittmittel-)Forschungsprojektes nicht auflösbar, partizipative Forschungsstrategien ermöglichen jedoch, dass diejenigen, die gemeinhin beforscht werden, eine stärkere Stimme erhalten in Bezug auf ihre Perspektive auf den Forschungsgegenstand, auf die Forschungsprozesse und die Generierung von Wissen durch Forschung.

Die Grundbildungspraxis selbst ist laut Tröster (2000) als Spannungsfeld zu betrachten und die Ein- und Abgrenzung von Grundbildung unterliegt laut Euringer (2016) den Interessen verschieden einflussreicher bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure. Abschließend möchten wir daher festhalten, dass wir eine große Chance darin sehen, die Position und Sichtbarkeit der Kursleitenden und Teilnehmenden gegenüber Bildungspolitik und Wissenschaft durch partizipative Forschungsansätze im Feld zu stärken. Die dringend benötigte und politisch gewollte Enttabuisierung des Problems der geringen Literalität in einer hochliteralisierten Gesellschaft erfolgt auch über die Stärkung der Kursleitenden und Teilnehmenden durch eben solche partizipativen Forschungsprojekte wie dem unseren. Wir hoffen, mit unserem Projekt einen Beitrag dazu leisten zu können, dass die Kursleitenden mehr Anerkennung für ihre sensible und hochkomplexe Arbeit im Bereich Grundbildung erhalten und Teilnehmende zunehmend als Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe und ernst zu nehmende Ansprechpartner:innen für Wissenschaft und Politik gesehen werden. Die damit verbundenen Demokratisierungsprozesse könnten auch tendenziell zu beobachtenden Schließungstendenzen des Feldes gegenüber Forschungsvorhaben entgegenwirken.

Literatur

- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), Art. 30. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bergold, J. & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Bd. 2, 2. Aufl., S. 113–133). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_25
- Berndl, A., Cennamo, I., Kastner, M., Klopff-Kellerer, A., Motschilnig, R. & Sagmeister, G. (2018). Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 33. <https://doi.org/10.25656/01:15404>
- Berner, H., Rosenlechner-Urbaneck, D. & Mouses, R. (2020). Auf dem Weg zu einem machtsensiblen Dritten Raum. Erkenntnisse aus dem partizipativen Aktionsforschungsprojekt PAGES. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (Sonderheft 16), S. 118–129.

- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (BVAG) & Joachim B. (Hg.) (2009). *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). Action Research. In Dies. (Hg.), *Research Methods in Education* (8. Aufl., S. 440–256). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-22>
- Culshaw, S. (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education*, 17 (3), 268–283. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.03>
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2021). Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung von Grounded Theory Methodologie: Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel* (Bd. 6, S. 173–191). Opladen: Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.25656/01:23332>
- Doberer-Bey, A. (2016). Basisbildung in Österreich. Vom Experiment zur Institutionalisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 318–329). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Drecoll, F. (1986). Freire in der BRD? In Hamburger Erwachsenenbildung (Hg.), *Die geheiligte Schrift. Ein Reader zur Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener* (S. 23–26). München: Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit.
- Eßer, F., Schär, C., Schnurr, S. & Schröer, W. (2020). Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (Sonderheft 16), 3–23.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39, 241–254. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0066-9>
- Fickler-Stang, U. (2011). Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 111–126). Münster: Waxmann.
- Freire, P. (1970). *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Grotlüschen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In Dies. (Hg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Hamburger Volkshochschule (2005). *Grundbildung im Rahmen eines erweiterten Alphabetisierungskonzeptes an der Hamburger Volkshochschule*.

- Heeg, R., Schaffner, D. & Steiner, O. (2020). Partizipative Forschung, partizipative Aktionsforschung und die Frage nach Qualitätskriterien. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (Sonderheft 16), 24–35.
- Holtsch, D. (2011). Berufliche und soziale Teilhabe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Erste Befunde aus AlphaPanel. In B. Egloff & A. Grotluschen (Hg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 101–110). Münster: Waxmann.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Mania, E. & Thöne-Geyer, B. (2019). Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung: Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 151–158.
<http://doi.org/10.3278/HBV1902W151>
- Menke, B. & Riekman, W. (Hg.). (2017). *Politische Grundbildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag. <https://doi.org/10.46499/896>
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Pape, N. (2011). Die qualitative Basisbefragung der Interdependenzstudie. Methode des Feldzugangs und Analyse der sozialstatistischen Daten. In B. Egloff & A. Grotluschen (Hg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 129–142). Münster: Waxmann.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann.
- Rein, A. & Mangold, K. (2020). „Was macht Macht in partizipativer Forschung?“ Reflexionen zur Bedeutung von Macht in einem Forschungsprojekt mit Care Leaver*innen. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (Sonderheft 16), 76–91.
- Schreuer, J.-M. & Buysens, E. (2012). Manifest. Die Stimme von Lernenden aus Lese- und Schreibkursen in Europa. *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 80, 22–25.
- Street, B. (1984/Reprint 1995). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2013). New Literacy Studies. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 149–165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In Dies. (Hg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Wagener, M. & Drecoll, F. (1985). Der Spracherfahrungsansatz. In W. Kreft (Hg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung* (S. 34–53). Bonn: PAS/DVV.

Wright, M. T., von Unger, H. & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Verlag Hans Huber.

Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Internetquellen

Alfa-Selbsthilfe Dachverband e. V., <https://alfa-selbsthilfe.de> [Zugriff am: 06.04.2023]

Hamilton, T. & Opitz, T. (2021) *Weit weg – nah dran. Wege zur Zielgruppe in der Berliner Grundbildungslandschaft*. [Vortrag im Rahmen der Fachtagung zum Jubiläum 30 Jahre Basisbildung Volkshochschule Floridsdorf am 16.11.2021]. Verfügbar unter <https://www.vhs.at/files/downloads/DxybkzYTVKvMTwdF06wdDgbfDgqeqAlxahn8Ug3l.pdf> (Zugriff am: 06.04.2023).

Von Eigensinnigkeit und Mehrperspektivität

Partizipative Forschung im Kontext einer diskurs- und netzwerktheoretischen Untersuchung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung

MARTIN MÖHRING, JOHANNA SCHNEIDER, JULIANE BENDEL, GÖTZ SCHNEIDERAT

Abstract

Partizipative Forschung stellt einen besonderen und für die Alphabetisierung und Grundbildung noch neuen Weg der Begegnung zwischen professionellen Akteurinnen und Akteuren, Vertreter:innen von Lebenswelten und Wissenschaftler:innen dar. Es ist ein Forschungsstil, der zur Demokratisierung der Wissensproduktion beitragen und den Deutungen von nichtwissenschaftlichen Beteiligten gleichberechtigt Gehör verschaffen will. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie partizipative Forschung im Rahmen einer diskurstheoretischen Studie zur Untersuchung des Erreichbarkeitsproblems in der Alphabetisierung und Grundbildung konzipiert und angewendet wird. Konfrontiert mit der Eigensinnigkeit der Praxis, entsteht für die Wissenschaft die Herausforderung, neue Begegnungsformen zu etablieren. Über den Ansatz der Mehrperspektivität gelingt es, die wechselseitige Anschlussfähigkeit im partizipativen Forschen herzustellen.

Schlagnworte: Literalitätsforschung; Partizipative Forschung; Diskursforschung; Wissenserzeugung

Abstract

Participatory research represents a special and for literacy and basic education still new way of encounter between professional actors, representatives of social environments and scientists. It is a research style that aims to contribute to the democratization of knowledge production and to give equal voice to the interpretations of non-scientific actors. This paper shows how participatory research is conceptualized and applied in the context of a discourse-theoretical study of the problem of reaching adults with low achievement in literacy. Confronted with the specific character of practice, the challenge for academia is to establish new forms of encounters. Via a multi-perspectival approach, it is possible to produce mutual connectivity in participatory research.

Keywords: literacy research; participatory research; discourse analysis; knowledge production

1 Einleitung

Partizipative Forschung folgt dem Anliegen der Demokratisierung von Forschung und des Empowerments von Beteiligten. Gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure – Praktiker:innen wie Vertreter:innen von Lebenswelten¹ – sollen als gleichberechtigte Beteiligte den Forschungsprozess mitgestalten können, vor allem den Prozess der Wissensgenerierung mitbestimmen und diesen als Bewusstwerdungspotenzial für ihre Zwecke nutzen, im besten Fall zu einer individuellen und kollektiven Selbstbefähigung (von Unger, 2014; Bergold & Thomas, 2010).

Damit setzt partizipative Forschung an einem Anspruch an, der in der Alphabetisierung ebenfalls formuliert wird und besonders durch den brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire begründet wurde: „Es ist nicht unsere Aufgabe, zum Volk über unsere Sicht der Welt zu sprechen, erst recht nicht zu versuchen, ihm diese Sicht aufzunötigen. Vielmehr besteht sie darin, mit dem Volk in einen Dialog über seine und unsere Auffassungen zu treten“ (Freire, 1973, S. 79). Freire entwickelte den Ansatz der dialogischen Arbeit, der zur Bewusstseinsbildung führen soll. Damit sollten unterprivilegierte Gruppen wie das ländliche Proletariat Brasiliens zur Gestaltung ihrer Lebensumstände befähigt werden. Der Ansatz ist letztlich mit der Hoffnung zur gesellschaftlichen Veränderung und Demokratisierung verbunden. Obwohl das emanzipatorische Konzept Freires in der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland rezipiert und auch mit der partizipativen Forschung in Verbindung gebracht wird, stehen der Übertrag partizipativer Ansätze und eine systematische Auseinandersetzung mit diesen erst am Anfang (siehe auch den Beitrag von Melanie Benz-Gydat, Susanne Kiendl, Barbara Nienkemper und Antje Pabst in diesem Band).

Unser Beitrag erörtert eine Konzeption der partizipativen Forschung im Rahmen einer diskurstheoretischen Untersuchung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung (im Folgenden: AuG). Die ADRESS-Netzwerkstudie² untersucht das von Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen aufgeworfene Problem der Erreichbarkeit von Menschen für Bildungsangebote in der AuG. Dabei geht es nicht darum, das Problem als gegebenes aufzunehmen und nach Lösungsansätzen zu einer Herstellung von Erreichbarkeit im Sinne einer Steigerung der Grundbildungsbeteiligung zu suchen; vielmehr steht gerade das Verständnis dessen, weshalb mangelnde Teilnahme auf ein „Problem der Erreichbarkeit“ zurückgeführt wird, im Fokus. Mithilfe der Perspektiven der Praxis und der Diskursforschung (Foucault, 1970; Jäger, 2015) soll ein Bewusstsein für die bestehenden Wissensordnungen gewonnen und Veränderung ermöglicht werden. Dafür wird das Prinzip der Mehrperspektivität im diskurstheoretisch gerahmten partizipativen Forschungsprozess zentral gesetzt, um die verschiedenen Perspektiven

1 Hella von Unger, eine der prominentesten Vertreter:innen partizipativer Forschungsansätze in Deutschland, verwendet die Bezeichnung *Verteter:innen von Lebenswelten* (vgl. von Unger 2014, S. 2). Wir sprechen in unserem Forschungskontext in der Regel von Adressat:innen und meinen damit diejenigen Vertreter:innen der Lebenswelt, an die sich verschiedene Angebote und Unterstützungsstrukturen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung richten.

2 Forschungsprojekt: ADRESS-Netzwerkstudie – Semantische Strukturen zur Unterstützung der Alphabetisierung in sozialen Netzwerken, Forschungsprojekt gefördert von 2021–2024 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

aufeinander beziehen und die jeweilige Standortgebundenheit der Akteurinnen und Akteure fruchtbar machen zu können.

2 Diskurstheoretisches Forschungsinteresse am Feld der Alphabetisierung und Grundbildung

Die ADRESS-Netzwerkstudie untersucht den Gegenstand der Erreichbarkeit von Menschen für Angebote im Feld der AuG als diskursives Phänomen in seiner Einbettung in Wissens- und Kommunikationsnetzwerke. Ziel ist es, zu einem Verständnis der wirkenden Wissens- und Machtstrukturen im Feld der AuG beizutragen, welche den persönlichen Erfahrungs- und Erwartungsraum der Professionellen und der Adressat:innen strukturieren. Damit richtet die Studie bei der Erforschung von Weiterbildungsbeteiligung den Blick weg vom Individuum hin zu den sozialstrukturellen Bedingungen und institutionellen Praktiken.

In der Diskursforschung (Foucault, 1970) untersuchen wir den Diskurs der Erwachsenenalphabetisierung in seiner historischen Entwicklung. Der Diskurs stellt die Wissensvorräte im Sinne eines „Fluss[es] von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger, 2015, S. 26) den Individuen zur Verfügung und steht in engem Zusammenhang mit deren Handlungspraxis. Es werden die sprachliche Seite und die nicht-sprachlich performierte Praxis betrachtet. In einem bestimmten raum-zeitlichen Kontext können Diskurse als Elemente von Dispositiven wahrgenommen werden, wo sie mit strategischen Zielsetzungen und Regierungsweisen verwoben sind. Ensembles aus Diskursen, Institutionen, architekturellen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen und moralischen Lehrsätzen bilden dann die Vorgaben für das Handeln. Insgesamt stellen sie Antworten auf einen gesellschaftlichen Notstand dar (Foucault, 1978, S. 119–120) und wirken korrigierend auf bestehende und orientierend auf neue Praktiken ein. Schlussendlich entstehen in diesem Netz aus strategischen Zielsetzungen, diskursiven Praktiken, sprachlichen Elementen und materiellen Gegenständlichkeiten spezifische Sagbarkeits- und Machbarkeitsfelder, welche die Entfaltung von Macht ermöglichen (Jäger, 2015, S. 72).

Wir fragen danach, wie die Thematisierung des Erreichbarkeitsproblems in eine solche strategische Zielsetzung eingebunden ist und auf welchen Notstand damit reagiert wird. In den letzten Jahren hat eine Veränderung des Diskurses der AuG stattgefunden, die eine Veränderung des zu bearbeitenden gesellschaftlichen Notstandes widerspiegelt: von der Bewältigung hoher Arbeitslosenzahlen hin zur Fachkräftesicherung für die Wirtschaft. Dies geht mit einer Erweiterung der Verständnisse von Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität einher, die nicht mehr nur die deutschsprachigen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (gemessen an Mindestniveaus), sondern im weiteren Sinne Menschen mit geringer Literalität umfassen. Die immer wieder benannte Differenz zwischen dem Ausmaß von funktionalem Analphabetismus bzw. geringer Literalität in Deutschland (Grotlüschen & Buddeberg, 2020;

Grotlüschen & Riekmann, 2011) und der tatsächlichen Alphabetisierungs- und Grundbildungsbeteiligung (Dutz & Bilger, 2020; Christ et al., 2019) wird vor dem Hintergrund international verwendeter Indikatoren des Leistungsvergleiches der Bildungssysteme relevant, die die Wettbewerbsfähigkeit von Einzelstaaten markieren. Von hier aus werden politisch erhöhte Anstrengungen von allen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren gefordert (KMK, 2018, 2016) und spezifische Bedeutungsgehalte hervorgehoben. Es geht darum, „dass der funktionale Analphabetismus Erwachsener in Deutschland spürbar verringert und das Grundbildungsniveau erhöht [wird]. [...] Für alle Beteiligten ist es eine wichtige Aufgabe, möglichst viele Bürgerinnen und Bürger zu erreichen, die durch Bildungsangebote ihre Schreib- und Lesekompetenzen verbessern könnten“ (KMK, 2017, S. 1–2). In diesem Argumentationskomplex nimmt die Defizitperspektive auf Erwachsene, denen ein Mangel an kognitiven Fähigkeiten und ein hoch teilhabefährdetes Leben zugeschrieben wird, eine Bedeutung an, die auch im Dienste der Durchsetzung von Bildungsnormen steht.

In unserem Vorhaben untersuchen wir mithilfe der Diskursanalyse zwei Hauptebenen: Im engeren Sinne analysieren wir die Entwicklung des sprachlich-performierten Diskurses, indem die Bedeutungsgehalte von Alphabetisierung und Grundbildung seit 1945 mit dem Bezug zum allgemeinen Bildungsdiskurs rekonstruiert werden. Auf der zweiten Ebene erfolgt die Analyse des Dispositivs. Dieses wird als Wissens- und auch als Kommunikationsnetz herausgearbeitet. Im Vergleich der Ebenen werden die Logiken des Feldes aufgedeckt.

Die Dispositivanalyse wird im Rahmen von Einzelfallanalysen umgesetzt, die in einer ost-west-deutschen Vergleichsperspektive zwei regionale Räume – Sachsen und Niedersachsen – untersuchen. Dies ermöglicht es, die untersuchten Räume in ihrer Komplexität – den Diskurs, seine Einbettung und die Aushandlung in den Netzwerken der Praxispartner:innen betreffend – möglichst umfassend darzustellen. Ergänzend geht es in einer netzwerkanalytischen Betrachtung um die Regulierungen des Diskurses durch soziale Netzwerke: Wie wird der Diskurs dort ausgehandelt? Welche Austauschprozesse finden vor dem Hintergrund der Einbindung der Beteiligten in Beziehungsstrukturen statt und wie werden Beziehungen darüber hervorgebracht, gesteuert und balanciert (Stegbauer, 2011)? Die Einzelfallanalysen werden im Stile der partizipativen Forschung umgesetzt.

3 Diskurstheoretisch gerahmte partizipative Forschung

Die partizipative Forschung ist Mittel und Zweck der Forschungsstrategie des ADRESS-Projektes. Sie zielt darauf ab, die Positionen und unterschiedlichen Erfahrungsräume der Beteiligten wechselseitig sichtbar und analysierbar zu machen. Durch einen gemeinsamen Forschungsprozess soll die direkte Teilhabe von Wissenschaft an einer spezifischen Praxis, die sprachliche wie nicht-sprachliche Elemente umfasst, möglich sein. Letztendlich sollen sich die verschiedenen Perspektiven – Wissenschaft, professionelle Praxis und Lebenswelt – gegenseitig zur Verfügung stehen, um die

eigene Standortgebundenheit zu reflektieren und damit verbundene eingeschliffene Wissensordnungen zu erkennen, diese aufzubrechen und neue Denk- und Handlungsoptionen zu gewinnen. Einerseits ist es wissenschaftlicher Erkenntnisweg und andererseits ist es eine gemeinsame Suchbewegung in der Begegnung aller Akeurinnen und Akteure, um die Redundanzen der Thematisierung der Erreichbarkeit zu verlassen und andere Thematisierungen, insbesondere diejenigen der Lebenswelt, zu entdecken und zu stärken.

3.1 Ansätze der partizipativen Forschung

Wir knüpfen damit an die grundlegenden Prinzipien der partizipativen Forschung an, die sich als Stil und nicht als einheitliches methodisches Verfahren (Bergold & Thomas, 2010; von Unger, 2014) versteht. Im Zentrum steht der Anspruch: „Nicht Forschung über Menschen und auch nicht für Menschen, sondern Forschung mit Menschen“ (Bergold & Thomas, 2010, S. 333). Darüber hinaus zeichnen sich partizipative Verfahren jedoch durch ein hohes Maß an Kontextualität und Flexibilität aus – sowohl in Richtung des Forschungsgegenstandes als auch darin, in welcher Form Praxispartner:innen und Vertreter:innen der Lebenswelt am Forschungsprozess teilnehmen.

Die in den 1940er-Jahren von Kurt Lewin (1946) in den USA entwickelte *Aktionsforschung* wird als „Methode sozialer Veränderung“ verstanden, weil sie vor allem die Arbeit mit sozial benachteiligten Gruppen und die Verbesserung ihrer Lebensumstände durch deren Emanzipation von ungerechten und repressiven sozialen Verhältnissen intendierte (Bergold & Thomas, 2010; von Unger, 2014; Eßer, 2020). International hat sich der Ansatz unter den Begriffen der Action Research und der Participatory Action Research (PAR) weiterentwickelt. Die Arbeiten des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire (1973), der sich auf die Alphabetisierung von gesellschaftlich marginalisierten Gruppen konzentrierte und dafür methodische Vorgehensweisen (Aktion und Reflexion, Dialog usw.) entwickelte, werden diesen Ansätzen zugeordnet (siehe z. B. von Unger, 2014, S. 13 ff.). Heute wird von einer Familie an Ansätzen der Action Research³ gesprochen und die Vertreter:innen der partizipativen Forschung rücken das Element der Beteiligung/Teilhabe und weniger die (politische) Aktion in den Mittelpunkt (von Unger, 2014, S. 2). *Community-basierte partizipative Forschung* (CBPR) (von Unger, 2012; Wright, 2013) sucht die Beteiligung von Gruppen und Communities um Forschung und Veränderung unter Berücksichtigung, aber auch Nutzung der sozialen Eingebundenheit von benachteiligten und marginalisierten Gruppen zu gestalten.

Ansätze der *Praxisforschung/Evaluationsforschung* und der *transdisziplinären Forschung* fokussieren in unterschiedlicher Gewichtung die Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen. Praxisforschung agiert besonders im Interesse der fachlichen Entwicklung der Praxis (Heiner, 1988; Moser, 1995). Demgegenüber stellt die *transdisziplinäre Forschung* den Wissenserzeugungsprozess im Neben- und

3 Siehe das Handbuch Action Research von Bradbury und Reason (2008, S. 4): „Action research is a participatory process concerned with developing practical knowledge in the pursuit of worthwhile human purposes. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities.“

Miteinander von Praxiszielen (transformative Ziele) und Forschungszielen (erkenntnisbezogene Ziele) in den Vordergrund und setzt sich mit den Anforderungen der wissenschaftlichen Belastbarkeit partizipativ gewonnenen Wissens vor allem hinsichtlich der Sicherung von Nachvollziehbarkeit bei der Wahl der wissenschaftlichen und kommunikativen Methoden auseinander (Defila & Di Giulio, 2018).

An diese verschiedenen Traditionen und Ansätze der partizipativen Forschung koppelt die Vorgehensweise der ADRESS-Netzwerkstudie lose an. Spezifisch ist unser Anliegen der Untersuchung von diskursiver Wissensgenerierung, wobei uns die Einsicht leitet, dass wir aus Wissensordnungen und Machtstrukturen nur bedingt heraustreten können. Das Ziel besteht eher darin, „dominante diskursive Praktiken zu erschüttern, Alternativen aufzuzeigen und Vielstimmigkeit und Mehrperspektivität herzustellen“ (von Unger, 2014, S. 21).

3.2 Methodologische Orientierungen für eine diskurstheoretische partizipative Forschung

Im Fokus der partizipativen Forschung steht für uns die Gestaltung eines kommunikativen Raumes, denn der Prozess der Wissensproduktion wird über Kommunikation gesteuert (Bergold & Thomas, 2010, S. 337–338). Damit soll eine Kommunikation in Gang gesetzt werden, die in jedem Schritt bedeutsam für die Beteiligten ist. Zum einen geht es darum, Bedingungen der Wahrhaftigkeit zu schaffen, sodass Forschende und Co-Forschende in ein Gespräch über ihre Praxis gelangen, um die impliziten Erfahrungen zu explizieren. Zum anderen braucht es einen adäquaten Rahmen für jeden möglichen Sachbezug in Bezug auf den Forschungsgegenstand und den Forschungsprozess – auch wenn die Sprach- und Ausdrucksvoraussetzungen divergieren. Und nicht zuletzt geht es um einen Raum für die Aushandlung von Entscheidungen und eine erlebte „echte“ Partizipation und Selbstbestimmung für alle Beteiligten. Bergold und Thomas (2010, S. 338) sprechen von „multi-voicing“, d. h., dass alle Beteiligten ihre Meinung frei äußern, gleichberechtigt teilnehmen und im Prozess mitentscheiden können. Damit steht sowohl die Initiierung eines „offenen Prozesses der zielorientierten Interaktion und der selbstkritischen Reflexion“ im Vordergrund als auch die Unterstützung einer spezifischen auf Resonanz⁴ und Verständigung ausgerichteten Kommunikation.

Dies kann als diskursethische Haltung an die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas zurückgebunden werden. Habermas (1997a, 1997b) entwickelt in dieser Theorie die Strukturen und Bedingungen eines herrschaftsfreien Diskurses. Dieser entsteht, wenn sich Menschen mit all ihren Weltbezügen in die

4 Das Einlassen auf die Perspektive der/des jeweils anderen bedarf eines „aufeinander Einschwingens“ (Rosa, 2016, S. 283), um resonanzfähige Beziehungen herzustellen. Bedingung für die Resonanzfähigkeit der Subjekte ist ein „entgegenkommender Resonanzraum“ (Rosa, 2016, S. 284), der resonantes Handeln ermöglicht, aber nicht erzwingt. Die Affirmation der jeweils anderen Praxis meint nicht, die andere Perspektive zu *übernehmen*, sondern sie *ernst zu nehmen*. Damit werden kommunikative Anschlüsse durch ein *Entgegenkommen* und *aufeinander Einschwingen* hergestellt. Insofern kann man auch von einem Resonanzverhältnis (Rosa, 2016) sprechen, das partizipative Forschung herzustellen bedarf, damit sie anverwandelt werden kann. Empowerment passiert letztlich durch diese Form der Kommunikation und gleichberechtigte Teilhabe daran. Ohnmacht entsteht durch kommunikative Nicht-Anschlüsse und fehlende Resonanzräume. Der Lern-Befähigungsprozess ist eng an diesen Kommunikationsprozess gebunden, in dem die Verknüpfung von Handeln und Reflexion und die Perspektivverschränkung (von Unger, 2014, S. 44) als zentrale Elemente einbezogen werden.

Kommunikation einbringen können. Der herrschaftsfreie Diskurs als eine Aushandlung „auf Augenhöhe“ ist die Kommunikation, die in der partizipativen Forschung erstrebt wird, um Empowerment zu praktizieren. D. h., dass eine auf Verständigung geleitete Forschung mit Einbezug aller Akteurinnen und Akteure zu einem „demokratischeren“ Ergebnis führen würde als eine partikulare Forschung, die auf hierarchischen Strukturen und einer zweckrationalen Sprechersituation basiert, wo Wissenschaftler:innen alleine die Entscheidungen für Forschungsgegenstand, -prozess und die Deutungen des entstehenden Wissens übernehmen.

Vor dem Hintergrund der Diskurstheorie von Foucault (1970) können zwei Aspekte herausgearbeitet werden, die dieser diskursethischen Überzeugung scheinbar entgegenstehen. Zunächst der Vernunftbegriff: Für Hegel ist die Triebkraft der Geschichte die Vernunft, die dann auch später Habermas mit der *kommunikativen Vernunft* übernimmt (1997a, 1997b). Foucault (1978) kritisiert, dass nicht die Vernunft Maßstab für alles sei, sondern die sich immer wieder neu konstituierenden Machtstrukturen. Insofern könnte man kritisieren: Wenn behauptet wird, man will die Beforschten in der Rolle der Co-Forschenden nicht mehr als Objekt behandeln, ist das eigentlich nur eine *scheinbare* Veränderung der Machtstruktur und keine *wirkliche*. Die Wissenschaftler:innen haben in der Regel das Forschungsprojekt eingeworben, verfügen über das methodische Know-how für die Durchführung, übernehmen formell Verantwortung für die Ergebnisse, sind mit anderen Forschenden vernetzt und verfügen über den Habitus der Forschenden, der in der Kommunikation zu Distinktionen mit Co-Forschenden führen kann. Daher könnte mit Foucault der Anspruch der partizipativen Forschung, „demokratischer“ zu sein, als romantisierend zurückgewiesen werden. Wie kann die Wissenschaft ihre Ordnungen zurückstellen und zu einem partizipativen Weg kommen?

Ein solcher Versuch wird mit dem Ansatz der Mehrperspektivität unternommen. Der Begriff wird im Rahmen der partizipativen Forschung verwendet (von Unger, 2014, S. 100) und hat u. E. eine grundlegende Bedeutung im Zusammenhang der Sensibilisierung und situativen Überwindung der Machtverhältnisse im partizipativen Forschungsprozess.

Die partizipative Forschung versucht, die Unterscheidung zwischen Forschenden und Forschungsobjekten aufzuweichen, um neue Perspektiven für den Forschungsprozess zu generieren. Schließlich sind die Forschenden in eine Gesellschaft mit Regeln und Normen eingebunden und abhängig von diesen, sodass sie ihr eigenes Forschen immer im Zusammenhang mit dem eigenen Weltbild reflektieren müssen. Sie sind selbst Teil verschiedener Diskurse – wie z. B. des Spezialdiskurses der Wissenschaft – und durch diese machtvoll bestimmt. Auch die Praktiker:innen und Vertreter:innen der Lebenswelt sind durch ihr alltägliches Handeln an ihre Alltagsdiskurse gebunden und rezipieren in ihren konjunktiven Erfahrungsräumen öffentliche Diskurse.

Eine empirisch fundierte Diskursanalyse nimmt an dieser Stelle eine „diskursanalytische(n) Haltung“ ein (Großkopf, 2020, S. 106), die der „Selbstkontrolle zur Vermeidung von eingeschliffenem Denken dienen soll“ (Großkopf, 2020, S. 82). Ziel dessen ist ein Ausbrechen bzw. Entziehen aus bestehenden Wissensordnungen, um die

regelhafte Konstruktion von Wahrheit und Wirklichkeit historisch rekonstruieren zu können (Großkopf, 2020). Durch die Reflexion von Aktionen und die kommunikative Validierung empirischer Ergebnisse mit den Beteiligten ist es möglich, die Perspektivität der verschiedenen Positionen zu berücksichtigen. Es geht dann für alle darum, sich ihrer Standortgebundenheit bewusst zu werden, denn alle sind „in einer gesellschaftlichen Praxis verortet, die von einem Kampf um Deutungen und Ressourcen geprägt ist“ (von Unger, 2014, S. 52). Eine Reflexion der eigenen Standortbefangenheit gilt zwar in vielen qualitativen Forschungsmethoden inzwischen als Gütekriterium (vgl. Deppe et al., 2018). Forschen im partizipativen Stil geht insofern darüber hinaus, dass diese nicht nur im Ergebnis offengelegt wird, sondern über die Wahrnehmung und Bearbeitung von Perspektivität werden in einem konjunktiven Erfahrungsraum gemeinsame Erkenntnisse gewonnen und reflektiert.

Von hier aus bestimmt sich auch die Rolle der Co-Forschenden aus den Lebenswelten: Sie sollen nicht zu „quasi professionellen“ Forschenden gemacht werden, sondern ihre Perspektive gleichberechtigt in den Forschungsprozess einbringen. Die Qualität der Daten wird dadurch erhöht, weil Co-Forschende ihre sozialen Kontakte, ihr sprachliches und lebensweltliches Wissen und ihre Fähigkeiten bei der Konzeption der Studie, der Datenerhebung und der Interpretation der Daten einfließen lassen. Die Erkenntnismöglichkeiten erwachsen aus dem Prozess der Reflexion der jeweils anderen Perspektive(n) in Zusammenhang eines Problems und dem Sichtbarwerden von Mehrperspektivität. Damit kann die Mehrperspektivität als Grundlage des Erkenntnisprozesses zu einer neuen Offenheit und einer bewussteren Wahl von Handlungsoptionen führen.

4 **Erfahrungsbasierte Reflexionen und theoretische Rückbindungen aus der angewandten partizipativen Forschung**

Was heißt es nun, partizipative Forschung *mit* den Menschen im Praxisfeld der Alphabetisierung und Grundbildung umzusetzen? In diesem Abschnitt werden anhand der Konzeption des partizipativen Forschungsprozesses und der Erfahrungen der Initiierungsphase unter Einbezug der im vorigen Kapitel entwickelten Konzepte Einblicke in methodische Entscheidungen und Vorgehensweisen gegeben.

Kennzeichnend für partizipative Forschung ist, dass wir im Projekt sowohl übergreifende wissenschaftliche Erkenntnisziele auf Diskurs- und Netzwerkebene als auch Erkenntnisse im Sinne von Handlungszielen der Praktiker:innen verfolgen. Hierfür ergibt sich die doppelte Beobachtungsebene: (1) diskursive Praxis, Handlung und Prozess als Diskursverhandlung und (2) Forschungs- und Handlungsziele der Akteurinnen und Akteure als Gegenstand des partizipativen Forschungsprozesses.

Letztere Ebene ist explizit und ein Prozess, in den die Beteiligten der partizipativen Forschung als Co-Forschende in jedem Schritt einbezogen sind und ihn inhaltlich mitbestimmen. Hier werden standortspezifische Forschungsinteressen und Vor-

gehensweisen diskutiert und die Praxisentwicklung steht im Vordergrund. Über die Ebene der übergreifenden wissenschaftlichen Erkenntnisziele sind alle Akteurinnen und Akteure informiert und sie wird punktuell eingenommen, aber sie bleibt in der Strukturierung dem wissenschaftlichen Forschungsteam vorbehalten. Die Beteiligung der Praxispartner:innen erfolgt hier zunächst lediglich über Information und Validierung der Ergebnisse.

In der Zusammenarbeit verfolgen wir einen co-produktiven Ansatz, um die Praxispartner:innen am gesamten Forschungsprozess gleichrangig zu beteiligen und die Entscheidungsmacht zu entmonopolisieren. Von Vorteil ist dabei die interdisziplinäre Zusammensetzung des Forschungsteams im ADRESS-Projekt (Soziologie, Soziale Arbeit/Sozialpädagogik), die es uns erlaubt, verschiedene Perspektiven zum Feld einzunehmen.

4.1 Idealtypischer Forschungsprozess und Erarbeitung eines Vorverständnisses

Für die Kommunikation über den partizipativen Forschungsprozess entstand ein Arbeitspapier, das sich an die Praxisakteurinnen und -akteure richtete und die Idee partizipativer Forschung, ihre Ideale und das Erkenntnisinteresse des Projekts sowie die Skizzierung eines *idealtypischen* partizipativen Forschungsprozesses vornahm. Als diejenigen, die Erfahrungen in der Konstruktion eines Forschungsprozesses einbrachten, haben wir es als unsere Aufgabe begriffen, eine solche erste Vorstellung von einem möglichen Vorgehen zu geben.



Abbildung 1: Idealtypischer partizipativer Forschungsprozess (eigene Darstellung angelehnt an von Unger, 2014, S. 52)

Nach der kriteriengeleiteten Auswahl der Forschungsstandorte erfolgte der Zugang zum Feld. Dabei war ein erstes Ziel, die Besonderheiten der ausgewählten Forschungsstandorte systematisch zu erfassen und die Akteurinnen und Akteure, die dort jeweils im Feld der AuG aktiv sind, kennenzulernen. Dazu gehörten die Recherche zur Trägerlandschaft, zu Angebotsstrukturen, Förderbedingungen sowie zu Vernetzungs-

institutionen. Außerdem wurden leitfadengestützte Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2013) mit Trägervertretungen durchgeführt. Die Ergebnisse bildeten im weiteren Verlauf einen Ausgangspunkt zur näheren Bestimmung der potenziellen Beteiligten für den partizipativen Forschungsprozess sowie für die Identifikation weiterer möglicher Partner:innen.

Die Interviews dienten neben dem Kennenlernen auch der Bestimmung relevanter diskursiver Elemente, die Rückschluss auf Diskurs und Dispositiv der AuG zulassen (Jäger, 2015). Dabei gewannen wir erste Hinweise zur konkreten diskursiven Einbettung der Akteurinnen und Akteure, indem wir zum einen Bedeutungsgehalte der AuG, organisationale und professionelle Logiken, sozialräumliche Entwicklungen und Probleme als auch die individuellen Netzwerkaktivitäten erhoben. Auf Basis des Datenmaterials konnten bereits Unterschiede in den Verständnissen dessen, was Alphabetisierung oder Grundbildung ist, dargestellt werden, die im Interesse der Differenzierung der Praxis und einer mehrperspektivischen Sichtweise in die Reflexion eingebunden wurden.

Relevante Erkenntnisse flossen als Sichtweise der Forschenden in die Entwicklung der Problem- und Fragestellung an den jeweiligen Standorten ein. Für diesen ersten Prozess übernahmen wir die koordinierende Funktion mit dem Ziel, diese Aufgabe im Gruppenfindungsprozess an Beteiligte des Standortes weiterzugeben. Es gelang, in der nicht-partizipativen Vorstufe (von Unger, 2014, S. 39) im Rahmen der Interviewsituation bereits einen gemeinsamen Raum für eine aktive Beteiligung durch die Befragten zu ermöglichen, um Fragestellungen und Themen zu eröffnen als Grundlage für einen weiteren Austausch zu einem potenziellen gemeinsamen Forschen.

4.2 Entwicklung der Fragestellung als partizipativer Prozess: Verantwortungsübernahme und Aufzeigen von Grenzen

In der partizipativen Forschung geht es nicht nur um den Output von Ergebnissen von empirischen Erhebungen, sondern vor allem um die Erkenntnisgewinne im Prozess selbst. Nicht zuletzt aufgrund des diskursanalytischen Erkenntnisinteresses rücken für uns die Beobachtung und Reflexion von Prozessen des gemeinsamen Forschens und Denkens in das Blickfeld. Bedeutsam waren für uns bisher zwei Etappen – die Entwicklung der Forschungsfragestellung und der Aufbau der Forschungsgruppe. Diese verliefen an den Standorten eigensinnig und es zeigten sich Konflikte auf der Ebene der Zusammenarbeit.

Im Sinne von Ungers verstehen wir diese nicht als „Probleme“ partizipativer Forschung, sondern vielmehr als „Indikator für die Qualität einer partizipativen Zusammenarbeit“ (von Unger, 2014, S. 85). An ihnen lässt sich erkennen, dass die Co-Forschenden, gebunden durch ihre unterschiedlichen Logiken der Forschung bzw. der Praxis, einen Raum fanden, um miteinander in Austausch zu treten und um Anerkennung zu ringen.

Die Entwicklung der Forschungsfragestellung und der Aufbau der Co-Forschergruppe wurde durch einen von uns koordinierten Auftaktworkshop an den jeweiligen Forschungsstandorten offiziell gestartet. Dieser diente dazu, die an der Forschungs-

mitarbeit interessierten Akteurinnen und Akteure zu einem ersten gemeinsamen Austausch zusammenzubringen, indem Ansprüche, Ziele und Erkenntnisinteresse des partizipativen Forschungsprozesses sondiert wurden. Ausgangspunkt der Gruppe waren diejenigen Praxispartner:innen, mit denen wir im Vorfeld Interviews durchgeführt hatten und die als Angebotsträger im engeren Sinne zum Feld der AuG gehörten. Es wurden weitere Personen in den Kreis aufgenommen, die von der Gruppe als bedeutsam erachtet wurden, z. B. Vertreter:innen von Koordinierungsstellen. Adressat:innen bzw. Teilnehmende von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten sollten zu einem späteren Zeitpunkt eingebunden werden, sodass wir vorerst mit den professionellen Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis arbeiteten. Dieser Entscheidung lagen projektstrategische und gruppendynamische Bedingungen zugrunde.

Es zeigte sich schnell, dass es an allen Standorten eines intensiven Prozesses und mehrerer Termine zur Findung der partizipativen Forschungsgruppe und der Forschungsfrage bedurfte. Wir entschieden uns, dem Tempo der Praxis zu folgen und uns Zeit für die Verständigung und das Wahrnehmen der Probleme und Handlungsziele zu geben. Dafür förderten wir den kommunikativen Raum, indem wir Diskussionsimpulse zu unserer Situationswahrnehmung, die wir durch die Experteninterviews gewonnen hatten, setzten, jedoch größtenteils auf eine wissenschaftliche Erläuterung verzichteten und eine Interpretation und Validierung durch die Co-Forschenden erbateten. In mehreren Zwischenschritten wurde das jeweils lokale Vorwissen zur „Problematik der Erreichbarkeit“ differenziert und die Co-Forschenden beschrieben bisherige Lösungsversuche. Ziel war es, dass die Beteiligten die Formulierung einer von allen akzeptierten Forschungsfrage auf Basis einer gemeinsam erarbeiteten Wissensgrundlage selbst vornahmen.

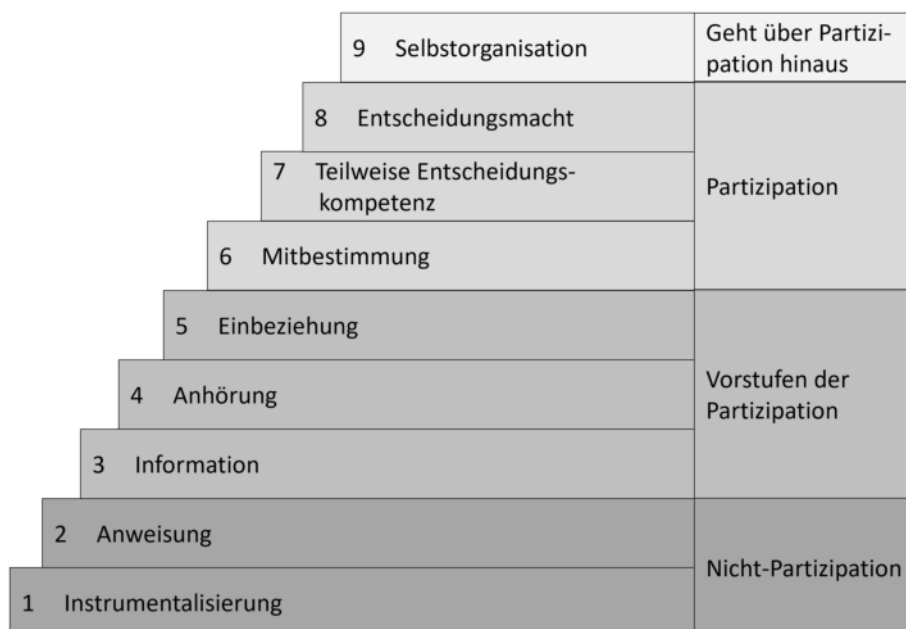


Abbildung 2: Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung (Nachbau nach Wright et al., 2010, S. 42)

Für die Reflexion des Beteiligungsprozesses nutzten wir ein bewährtes Modell der Partizipation (siehe Abbildung 2) und initiierten zum Abschluss einer Prozessphase den Austausch darüber, welche Form/Stufe der Partizipation erreicht wurde und welche gewünscht ist. Dabei konnten die einzelnen Items der Stufen qualitativ gefüllt und eine Verständigung über das Partizipationsziel der Gruppe oder auch einzelner Gruppenmitglieder erreicht werden. Die Beteiligten wurden ermutigt, eigene Grenzen (aufgrund limitierter zeitlicher Ressourcen etc.) bewusst zu machen, anzuerkennen und offenzulegen. Anhand der Unterscheidung der Partizipationsstufen und deren Ausdeutung war es möglich, die unterschiedlichen Erwartungen an die Strukturierung des Forschungsprozesses abzugleichen und zu reflektieren. So wurde etwa in einer der Forschungsgruppen die Erwartung deutlich, dass wir (in unserer Rolle als professionelle Forscher:innen) die Forschungsfrage nach wissenschaftlichen Standards entwickeln, den Beteiligten anschließend vorstellen und das Einverständnis erbitten (Stufe 5, Abbildung 2), um dann wiederum die Zugänge zum Feld durch die Co-Forscher:innen nutzen zu können. In einer anderen Forschungsgruppe wurde die Entwicklung der Forschungsfrage inhaltlich vorangetrieben und aus verschiedenen erarbeiteten Optionen aktiv eine Abwägung der Auswahl und Priorisierung vorgenommen (Stufe 7, Abbildung 2).

Gegenstimmen zeigten sich im Anschluss: Die Co-Forschenden übernahmen zwar an diesem Standort die aktive Entwicklung und Entscheidung für die Forschungsfrage, sahen sich aber nicht in der Verantwortung bei der Konzeption und Durchführung einer empirischen Erhebung. Hier verwiesen die Co-Forschenden auf fehlende zeitliche Ressourcen für entsprechende Schulungen, die idealtypisch vorgesehen waren, und fehlende Kompetenzen. Sie forderten uns damit auf, unsere Expertise in der Übernahme der wissenschaftlichen Arbeit anzuwenden, und wollten bei den Schritten der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse wieder beteiligt werden (bewusste stellenweise Zurücknahme der Partizipation von Stufe 7 auf Stufe 5, Abbildung 2).

Es gelang den Beteiligten also, über ihr Partizipationslevel selbst zu bestimmen. Der angebotene Kommunikationsraum wurde in seiner Eigenlogik genutzt, um Sichtweisen und Einschätzungen aufzuzeigen und Verantwortlichkeiten zwischen den am Forschungsprozess Beteiligten zu verhandeln. Wenn eine Kultur des kommunikativen Raumes etabliert werden soll, trifft diese auf existierende strukturelle Gegebenheiten und organisationale Kultur(en) und alle Beteiligten sind herausgefordert, einen wechselseitigen Anschluss herzustellen.

4.3 Konfliktvolle Praxis am Beispiel der Koordination der Gruppen

Die zweite Etappe, an der sich die Konflikthaftigkeit partizipativer Forschung zeigte, lag in der Koordinierungsaufgabe für die Forschungsgruppen. Wir legen im Folgenden zwei Interpretationsfolien zugrunde, die sich in unseren Augen eignen, um die Konflikte verstehbar zu machen.

4.3.1 Auswirkung bestehender Netzwerkkulturen

Die im Rahmen der partizipativen Forschung entstandenen Gruppen an den Forschungsstandorten können als „Mikronetzwerke“ (Stegbauer, 2016) verstanden werden. Über die Abfolge von sozialen Situationen werden durch die Beteiligten Beziehungsstrukturen aufgebaut. Innerhalb dieser entwickelt sich eine spezifische Kultur, also bestimmte Verhaltensweisen und Weltsichten, die erst den Umgang untereinander und die Verständigung miteinander ermöglichen. Auch die gemeinsamen Treffen im Rahmen der partizipativen Forschung sind solche Situationen, die eine neue Struktur der Beziehung entstehen lassen, indem die Beteiligten gleichberechtigt Inhalt und Struktur aushandeln (Stegbauer, 2016). Sie nehmen aufeinander Bezug, indem sie etwa eine gemeinsame Forschungsfrage entwickeln und eine:n Koordinator:in für die Gruppe festlegen.

Teilweise existieren bereits organisierte Akteursnetzwerke an den Standorten. Die Möglichkeit, an diese Struktur — also einen konjunktiven Erfahrungsraum von hoher Kontinuität — anzuschließen, erwies sich zunächst als Vorteil, da sich die gemeinsamen Treffen durch die gegenseitige Bekanntheit der Beteiligten schneller und mit weniger Aufwand realisieren ließen. Allerdings wirkte sich diese bereits etablierte Kultur erschwerend auf die gemeinsame inhaltliche partizipative Arbeit aus, da bereits Erwartungshaltungen in Bezug auf Organisation, Rollenverteilung und Handlungsstrategien existierten. Der Prozess der Kulturbildung im Sinne einer gemeinsamen bewussten Aushandlung und Stabilisierung erwies sich stellenweise als konflikthaft, da eine (neue) Kultur partizipativen Forschens mit der bereits bestehenden Kultur im Netzwerk konkurrieren musste. Das Festhalten an der etablierten Kultur ist für die Beteiligten sinnvoll und funktional: Das Feld der AuG zeichnet sich über die den Förderungssystemen inhärente Projektlogik durch geringe Kontinuität aus. Diese Strukturlosigkeit bedingt einen diffusen Handlungsrahmen und führt zu Handlungsunsicherheit und damit zu einer gewissen Orientierungslosigkeit auf Akteursebene. Folglich bietet das Festhalten an bekannten Verhaltensweisen und Weltsichten in diesem prekären Handlungsspielraum den Akteurinnen und Akteuren Orientierung und Sicherheit.

Für die partizipative Forschung ist es wichtig, diese Einbettung in vorhandene Strukturen zu verstehen, vor allem als handlungsleitende Begrenzungen: „Handlungstheoretische Annahmen gehen zudem davon aus, dass soziale Akteure einerseits von den gesellschaftlichen Strukturen geprägt sind (und diese (re)produzieren), aber dass sie andererseits über einen gewissen Handlungsspielraum verfügen und gesellschaftliche Strukturen (neu) hervorbringen können“ (von Unger, 2014, S. 56–57). Wollen wir im partizipativen Forschen also neue Strukturen und Kommunikationsbedingungen erschaffen, sollten wir uns der wirkenden Zwänge gemeinsam bewusst werden und partizipativ nach Lösungen für deren Überwindung suchen.

4.3.2 Prozesse der Rollenübernahme als Co-Forschende

Partizipativ forschen heißt für die Co-Forschenden, Verantwortung zu übernehmen: für den Erfolg des Forschungsprozesses, für Ergebnisse (zumindest dort, wo es um die Umsetzung von Praxiszielen geht), aber auch den anderen Beteiligten gegenüber. Auch wenn Freiwilligkeit der Teilnahme und der Durchführung der „Aktionen“ eine

Grundbedingung für partizipative Forschung ist, „zwingt“ sie die Beteiligten doch auch in ein Verhältnis: zum eigenen Wissen, durch Bewusstmachung, und zu den anderen, die mitforschen. Co-Forschung ist damit selbst eine (notwendige) Struktur, die sich im Prozess herausbildet und die beteiligten Personen „bindet“. Die Rollenübernahme verlief an den Standorten und von den Beteiligten individuell und teilweise konflikthaft.

Geplant war es, die Organisation von Forschungstreffen in die Hände der Forschungsgruppe zu geben, um als Wissenschaftler:innen möglichst gleichberechtigt teilnehmen zu können. Die Rolle der Koordination wurde unterschiedlich aufgenommen und ausgefüllt. So kam es trotz Interesse und zur Verfügung gestellter Ressourcen⁵ nicht ohne Initiierungen unsererseits zur Organisation von Treffen. Dadurch blieben wir als professionelle Forschende der zentrale Angelpunkt der Forschungsgruppe.

Die zuvor dargestellte Foucaultsche Perspektive eignet sich, um diesen Konflikt zu deuten. Wissenschaft ist Beobachten, Klassifizieren, Festlegen, Ordnen und Bewerten. Auch partizipative Forschung arbeitet mit diesen Kriterien, nur dass sie die Beforschten nicht sich selbst überlässt, sondern sie im Zuge des Forschungsprozesses als Co-Forschende subjektiviert und ihnen eine spezifische Rolle zuweist. Bei Foucault entsteht das Individuum durch die „Unterwerfung“ im Diskurs. Subjektivität heißt bei Foucault, Gestalt zu bekommen, sichtbar und klassifizierbar zu werden. Mit der Subjektivierung der Beforschten zu Co-Forschenden werden sie zu Subjekten des spezifischen Forschungsprozesses, unterliegen seinen (wissenschaftlichen) Regelungen und sind aufgefordert, selbst Verantwortung über den Prozess zu übernehmen.

Gerade hier lag für uns daher ein Erkenntnisgewinn: Wir deuten die erlebten Entgegnungen nicht als Ablehnung unseres Forschungsvorhabens, sondern vielmehr als Aufzeigen von Grenzen und implizite Weigerung, bestimmte Partizipationsstufen im Zusammenhang einer Forschungstätigkeit einzugehen. Es ist für die beteiligten Praxispartner:innen unter Umständen schlicht *funktional*, ihre Position und ihre Praxis beizubehalten.

Durch diese Einwürfe soll die partizipative Forschung nicht verworfen, sondern sensibilisiert werden. So können Probleme im Forschungsprozess – Konflikte und sich unterscheidende Erwartungshaltungen zwischen den professionellen Forschenden und Co-Forschenden – in einen theoretischen Rahmen eingeordnet und systematisch reflektiert werden.

5 Neue Wege und Begegnungen durch Mehrperspektivität

Mit diesem Beitrag sollte partizipative Forschung im Rahmen einer diskurstheoretischen Analyse näher bestimmt werden. Dabei ging es darum, die partizipative Forschung als einen neuen Weg der Forschung und Begegnung in der AuG zu nutzen und methodologische und methodische Orientierungen zu gewinnen. Besonders inte-

5 Für die Koordinationsaufgaben wurde mit der jeweiligen co-forschenden Person ein Honorarvertrag abgeschlossen.

ressierte dabei, wie es sich mit der Demokratisierung der Forschung angesichts der von der Diskurstheorie Foucaults prophezeiten Unmöglichkeit, aus Diskursen und Wissensordnungen auszubrechen, verhalten könne.

Anschließend an das von Hella von Unger (2014, S. 104) herausgearbeitete Forschungsdesiderat⁶ haben wir in diesem Beitrag partizipative Forschung theoretisch und methodologisch weitergedacht, indem wir den Bezug zu diskurstheoretischen Perspektiven hergestellt haben. Mit dem Ansatz der Mehrperspektivität wird in synthetisierender Form aus dem Gegensatz zwischen Vernunft (Habermas) und dem Eingeständnis machtvoller Einbindungen (Foucault) ermöglicht, kommunikative Räume im partizipativen Forschungsprozess zu schaffen.

Die Forschung der ADRESS-Netzwerkstudie untersucht den Gegenstand der Erreichbarkeit von Menschen mit geringer Literalität für (Grund-)Bildungsangebote mit den Praxispartner:innen gemeinsam. Mehrperspektivität wird über verschiedene Instrumente realisiert, vor allem über die Explikation vieler Perspektiven und deren Vergleiche. Darüber wurde die Rolle der in Mikronetzwerken tragenden Kultur für den Verlauf der partizipativen Forschung herausgestellt. Die eigensinnige Praxis der Akteursgruppen bzw. deren stellenweise geringe Anschlussfähigkeit an die im ADRESS-Projekt angelegte Logik der partizipativen Forschung wird über deren Standortgebundenheit verstehbar. Das Teilhaben an den partizipativen Forschungsprozessen ermöglicht eine Beobachtung auf zweiter Ebene, deren Erkenntnisse wiederum in den gemeinsamen Kommunikationsraum zurückgegeben werden. So kann das Involvieren der Praxispartner:innen und das Adressieren dieser als Co-Forschende zu einer Win-win-Situation für Wissenschaft und Praxis werden, wenn beide von dem Erwerb von Reflexionskompetenzen profitieren. Der konstruktive Umgang mit Differenzen zwischen den Perspektiven der Wissenschaft und Praxis sollte allerdings auch die Vertreter:innen der Lebenswelten einbeziehen, denn sonst „besteht das Risiko, dass sie [die Nicht-Betroffenen] gemeinsam ihre Deutungsmacht über die Erfahrungen Betroffener festigen“ (Schlingmann, 2020, S. 163). Diesen Anspruch verfolgt die ADRESS-Netzwerkstudie in der laufenden Projektphase.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass eine besondere Beachtung des Ansatzes der Mehrperspektivität – in Haltung und Methodik – lohnend für die Vorgehensweise im partizipativen Forschungsprozess und anschlussfähig an die im Projekt angewandten Methoden ist. Für die Untersuchung des Erreichbarkeitsproblems in der Alphabetisierung und Grundbildung könnte es bedeuten, Erreichbarkeit als diskursives Netzwerkphänomen selbst mehrperspektivisch zu verstehen und zu fragen, *welche* Perspektive (Wissenschaft, Praxis, Lebenswelt, Politik, ...) *wie* über Erreichbarkeit nachdenkt. Die „Problemperspektive“ der Erreichbarkeit wird dann verschoben von der Teilnehmendengewinnung zu einem Ensemble unterschiedlichster (sozialräumlicher,

6 „Aus wissenschaftlicher Sicht besteht ein Handlungsbedarf in der Ausarbeitung und Weiterentwicklung der theoretischen und methodischen Grundsätze partizipativer Forschungsansätze. Um die methodologische Debatte der sozialwissenschaftlichen, partizipativen Forschung hierzulande weiterzuführen, wären stärkere Bezüge zu diskurstheoretischen und wissenssoziologischen Perspektiven hilfreich. Das würde größere Klarheit schaffen im Hinblick auf Fragen wie: Welches Wissen besteht in den Lebenswelten, Gemeinschaften und Praxiszusammenhängen, wie wird es hergestellt und wie wandelt es sich in partizipativen Forschungsprozessen? [...] Wie lässt sich partizipative Forschung diskurstheoretische rahmen?“ (von Unger, 2014, S. 104)

Diskurs- und Netzwerk-)Elemente, die es zu analysieren gilt, um die Regelungen des Dispositivs aufzudecken.

Literatur

- Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_25-2
- Bradbury, H. & Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the bandwidth of validity: Issues and choice-points for improving the quality of action research. In P. Reason & H. Bradbury (Hg.), *Handbook of action research* (S. 447–455). London: Sage.
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018: Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. DIE Texte online. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2019-alphabetisierung-01.pdf> (Zugriff am: 17.02.23).
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2018). Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag. In R. Defila & A. Di Giulio (Hg.), *Open. Transdisziplinär und transformativ forschen: Eine Methodensammlung* (S. 39–67). Wiesbaden: Springer VS.
- Deppe, U., Keßler, C. I. & Sandring, S. (2017). Eine Frage des Standorts? In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und Methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 51–74). Wiesbaden: Vieweg.
- Dutz, G. & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 323–352). Bielefeld: wbv.
- Eßer, F., Schär, C., Schnurr, S. & Schöer, W. (2020). Einleitung: Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit. Teilhabe an der Wissensproduktion und Bedingungen sozialer Ungleichheit. *Neue Praxis*, Sonderheft (16), 3–23.
- Foucault, M. (1970). *Die Ordnung des Diskurses: Inauguralvorlesung am Collège de France*. Verfügbar unter: <https://www.uzh.ch/cmsssl/suz/dam/jcr:00000000-36d7-41d4-ffff-ffffe448bed7/foucault.pdf> (Zugriff am: 21.10.2021).
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1991). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Berlin: Suhrkamp.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Großkopf, S. (2020). Diskursanalyse als Haltung im Anschluss an Foucault. In A.-M. Nohl (Hg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Bd. 20. Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 81–112). Wiesbaden: Springer VS.

- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hg.) (2020). *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (Hg.) (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Habermas, J. (1997a). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 – Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1997b). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2 – Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Heiner, M. (Hg.) (1988). *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Jäger, S. (2015). *Edition DISS: Bd. 3. Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung (7. Aufl.)*. Münster: Unrast.
- Kultusministerkonferenz (kurz KMK) (2017). *Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. Berichterstattung der Länder durch den Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz 2015 und 2016*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.05.2017). Berlin, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (kurz KMK) (2018). *10-Punkte-Programm der Länder für die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_02_15-Nationale-Dekade-Alphabetisierung-Grundbildung.pdf (Zugriff am: 17.02.2023).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In K. Lewin & G. W. Lewin (Hg.), *Resolving social conflicts* (S. 201–216). New York: Harper & Brothers.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.)*, S. 457–471. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Pabst, A. & Zeuner Ch. (2011). Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektiverweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 97–118). Bielefeld: wbv Media.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Hg.) (2008). *The Sage handbook of action research: Participatory inquiry and practice*. London: Sage.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung (4. Aufl.)*. Berlin: Suhrkamp.
- Schlingmann, T. (2020): Über Partizipation hinaus. Spannungsfelder und Widersprüche im System Forschung. In A. Brennsell & A. Lutz-Kluge (Hg.), *Partizipative Forschung und Gender: emanzipatorische Forschungsansätze weiterdenken* (S. 155–171). Leverkusen, Berlin: Budrich.
- Stegbauer, C. (2011). *Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit (2. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stegbauer, C. (2016). *Grundlagen der Netzwerkforschung: Situation, Mikronetzwerke und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Unger, H. von (2012). Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13, 1. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120176> (Zugriff am: 24.02.2023).
- Wright, M. T. (2013). Was ist Partizipative Gesundheitsforschung? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8 (3), 122–131.
- Wright, M. T., Unger, H. von & Block, M. (2010). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. In M. T. Wright (Hg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Huber.

Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung

Der Beitrag partizipativ-qualitativer Erwachsenenbildungsforschung für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung

WIEBKE CURDT, SILKE SCHREIBER-BARSCH

Abstract

Der Beitrag präsentiert Befunde aus einem qualitativ und partizipativ angelegten Forschungsprojekt zu numeralen Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten (auch als sogenannte geistige Behinderung bezeichnet). Forschungsleitend war das Konzept von Numeralität als soziale Praxis auf der Grundlage eines ressourcen-, statt eines defizitorientierten Verständnisses von numeralen Fähigkeiten als konstitutive Bestandteile eines *doing numeracy* im Alltag der relevanten Lebensbereiche von Erwachsenen. Der Beitrag plädiert für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung, mit der sich die ihr inhärenten Spannungsverhältnisse und Antinomien unter Bedingungen von Behinderung nicht nur aufdecken lassen, sondern diese als aushandelbar zwischen den Forschungspartner*innen und als Ausdruck von Partizipation in Wissenschaft und an Gesellschaft zutage treten.

Schlagerworte: Grundbildung; Numeralität; Behinderung; Partizipative Forschung

Abstract

In this paper we explore findings from a qualitative and participatory oriented research project on numeracy practices of adults with learning difficulties (also termed intellectual disabilities). For this purpose, the perspective of a social practice view on numeracy practices was adopted, proposing a resource-, instead of a deficit-oriented view on numeracy abilities as part of *doing numeracy* in the everyday contexts of adults. The paper suggests further developing a subject-oriented concept of adult basic education. This allows not only for the uncovering of the embedded contested terrains and contradictions under conditions of disability, but also understands these as negotiable between the persons involved in research, emphasising their participation in academia and in society.

Keywords: Adult basic education; Numeracy; Disability; Participatory Research

1 Einleitung: neue Wege in der Beforschung von Numeralität

Erwachsenenbildung ist als Disziplin, Profession, Wissenschaft oder auch Praxis seit jeher verantwortlich gestaltende „(Re-)Produzentin und Rezipientin, Empfängerin und Mitgestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Ebner von Eschenbach, 2021, 05–4) und damit auch von lebenslaufbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen von erwachsenen Subjekten. Erwachsenenbildung ist insofern immer „selbst Teil der handelnden Gestaltung ihres Forschungsfeldes“ (Faulstich, 2015, S. 10). Dies gilt gleichfalls für den Gegenstand der Grundbildung Erwachsener und für den Auftrag an Erwachsenenbildung, diesen Gegenstand entlang des historisch konstitutiven Leitmotivs einer *Bildung für alle* theoretisch zu diskutieren, empirisch zu analysieren und kritisch-reflexiv zu entwickeln.

Ausgehend davon präsentiert der Beitrag Befunde aus einem Forschungsprojekt zu „Numeralen Praktiken und Disability“ (NumPuD) (2017–2020; Landesforschungsförderung Hamburg, LFF-FV 52; Schreiber-Barsch & Curdt, i. E.). Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes folgte dem Konzept von Numeralität als soziale Praxis und richtete sich auf die numeralen Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten (auch als sogenannte geistige Behinderung bezeichnet). Dieser Forschungszugriff reagierte erstens auf den sich erst schrittweise ausdifferenzierenden inter-/nationalen Forschungsstand zu Numeralität als Teil der Grundbildung Erwachsener (Gal et al., 2020; Pabst et al., 2019) und zweitens darauf, dass einschlägige Befunde aus quantitativen Kompetenzstudien vorliegen (u. a. OECD, 2019), sich jedoch Lücken zeigen bei der Beforschung der Subjektperspektive und insbesondere bei Erwachsenen mit Behinderung, nochmals verschärft bei der Subgruppe von derjenigen mit Lernschwierigkeiten (Schreiber-Barsch et al., 2020; Curdt & Schreiber-Barsch, 2020, 2021b). Kritisiert werden der zu „geringe Stellenwert der Kontexte und der subjektiven Lebenswelten“ (Lüsenhop & Kaiser, 2021, S. 47) und die Fokussierung auf ein rein funktionales, objektivierte Mathematikverständnis (Schäfer, 2020, S. 17–19).

NumPuD hat dem folgend neue Wege in einer subjektorientierten Grundbildungsforschung beschritten und ein partizipativ-qualitatives Forschungsdesign implementiert. Es hat in einer Forschungsallianz (Chappell, 2000) zusammen mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten und auf der Grundlage eines ressourcen- und nicht defizitorientierten Verständnisses numerale Fähigkeiten als konstitutive Bestandteile eines *doing numeracy* im Alltag der relevanten Lebensbereiche von Erwachsenen beforcht. Hierzu nimmt der Beitrag zunächst eine begriffliche und konzeptionelle Verortung zu Numeralität als soziale Praxis unter Bedingungen von Behinderung vor (Kap. 2) und gibt einen Überblick über das Forschungsdesign (Kap. 3), bevor als Schwerpunkt Befunde aus dem Datenmaterial anhand des ausgewählten Beispiels des Lebensbereiches *Wohnen* präsentiert werden (Kap. 4). Diskussion und Fazit plädieren für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung als interdisziplinärer Ansatz aus Erwachsenenbildung, Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (Disability Studies) sowie Sozialer Arbeit (Lebenswelt).

2 Numeralität als soziale Praxis unter Bedingungen von Behinderung

2.1 Grundbildung Erwachsener

Numeralität ist Teil der Grundbildung Erwachsener. Der Forschungsstand sieht Grundbildung als über die reine Wissensvermittlung von Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehend an (z. B. Koller, 2020; Pape, 2018; Grotlückschen & Buddeberg, 2020). Alltagsweltliche und anwendungsbezogene Kontexte jener Techniken sind genauso wie „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (BMBF & KMK), 2012, S. 1) einbezogen, um beispielsweise schulische Qualifikationen nachzuholen oder Anforderungen des alltäglichen Lebens zu bewältigen. Dieser *Grundbildungs-Partizipations-Nexus* (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021) legitimiert Grundbildung als eine auch öffentliche Aufgabe (Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung; 2016–2026): Grundbildung ist Prämisse wie Fundament von Partizipation. Grundbildung verstehen wir mithin als einen relationalen Terminus (Tröster, 2000, S. 25) und als Teil eines Spannungsfeldes, in dem die Aushandlung pädagogischer Kontroversen um lernstands- oder lernzielbezogene Inhalte, Klassifizierungsordnungen, Anforderungen und Erwartungen sowie Interessen und Machtverhältnisse analytisch einbezogen (Pape, 2018; Koller, 2020) und auf Bildung als Möglichkeit (Ackermann, 2013) geweitet wird. Dies stärkt die pädagogische Perspektive auf Grundbildung (Grosche et al., 2016), die die „Rolle des Subjekts als aktiv Lernende[:r]“ betont, Professionelle als „Lernbegleitende“ versteht sowie Lernerzentrierung, soziale Praxis, sinnhafte Erfahrungen und Interessen der Lernenden fokussiert (Grosche et al., 2016, S. 133–135).

Diesen Annahmen folgend arbeitet NumPuD mit einem weiten Begriff von Numeralität als „the knowledge and capabilities required to accommodate the mathematical demands of private and public life, and to participate in society as informed, reflective, and contributing citizens“ (Geiger et al., 2015, S. 531); er umfasst schul- und alltagsmathematische Fähigkeiten (ebd.) (siehe auch Kap. 4). Während im englischsprachigen Diskurs die Termini *numeracy ability/capability/skills/competencies* häufig synonym gesetzt werden (z. B. OECD, 2019, S. 17–18), nutzen wir den Begriff Fähigkeiten als Beschreibung der basalen Einheit des „Vermögen[s], etwas zu realisieren“ (Weisser, 2018, S. 102). Fähigkeiten sind „Kombinationen aus Handlungsdispositionen (handeln können)“, die motorisches und kognitives Handeln sowie emotionales und motivationales Erleben umfassen sowie „Wissen (wie zu handeln ist)“ (Straka & Macke, 2009, S. 15). Jenes Vermögen ist als Reservoir in jedem Menschen angelegt (Schreiber-Barsch et al., 2020, S. 584) und folgt dem Verständnis von Lernen als anthropologische Grundkonstante, wonach Menschen per se über Handlungs- und Lernfähigkeit verfügen (Holm, 2018). Jenes Vermögen, also Fähigkeiten, entwickeln oder limitieren sich, wie Weisser aus Sicht der Disability Studies herausgearbeitet hat, „im Kontext von Erwartungen, Ressourcen und Gelegenheiten“ (Weisser, 2018, S. 102) –

wie denen der jeweiligen numeralen Umwelt (siehe unten). Der von uns genutzte Fähigkeitsbegriff bleibt somit im pädagogischen Kontext verortet und wird in NumPuD mit den Rahmungen eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms (Reckwitz, 2004) verschränkt.

2.2 Numeralität als soziale Praxis

An das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, das u. a. dem Theorieparadigma des US-amerikanischen Pragmatismus (Reckwitz, 2004, S. 7–8) folgt, sind qualitativ angelegte, praxistheoretisch fundierte Arbeiten wie die von Lave (1988) grundlagentheoretisch hochanschlussfähig. Jene Arbeiten haben sich über die Tradition der *New Literacy Studies* (Street, 1984) zum Forschungsansatz von *Numeralität als soziale Praxis* ausdifferenziert (Street et al., 2008; Yasukawa et al., 2018b). Entsprechend legt auch NumPuD den Fokus darauf, „what people *do* with numeracy through social interactions in particular contexts, rather than on people’s performance of mathematical skills in isolation of context“ (Yasukawa et al., 2018a, S. 13; Herv. i. Orig.). Die Perspektiveinnahme auf ein *doing numeracy* der Subjekte in „daily, weekly, ordinary cycles of activities“ (Lave, 1988, S. 15) weitet den forschungsanalytischen Blick über das Verständnis formalisierter, gesellschaftlich normierter Beherrschungsgrade von Fähigkeiten hinaus. Es verschränkt in dem Ansatz von sozialen Praktiken gesellschaftliche Anforderungs- und Erwartungsstrukturen des Sozialen mit der Rekonstruktion von subjektiver Funktionalität von Numeralität, jeweiligen Sinnzuschreibungen und der körperlich performierten Anwendung von Numeralität im Handeln. Dies eröffnet forschungsanalytisch den Blick auf die im Handeln (verstanden als die „öffentliche, kulturell intelligible, know how-abhängige Demonstration ‚gekonnter‘ Akte körperlicher Bewegung“ (Reckwitz, 2003, S. 285)) eingelassenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sozial konstruierten Interpretationen und Normalitätserwartungen sowie auf die Leistungs- und Kompetenzorientierung bei Lernen und Bildung. Handeln ist gemäß Reckwitz (2003) immer soziales Handeln im Sinne sozialer Praktiken; qua Handeln werden jene Verhältnisse, Interpretationen usw. empirisch erkennbar und rekonstruierbar. Das Subjekt ist mithin sowohl Produkt als auch Produzent sozialer Wirklichkeit über den Vollzug sozialer Praktiken, in einer je spezifischen Konstellation von Zeit und Raum.

Ausgehend davon lässt sich Numeralität als soziale Praxis in sichtbare und rekonstruierbare Ereignisse (*events*) eines *doing numeracy* differenzieren, die sich in spezifischen *Situationen* bündeln; die Sinnstrukturiertheit und Verwobenheit mit gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen solcher Ereignisse lässt sich gleichwohl nur über das Verständnis der Einbettung in übergeordnete soziale Praktiken nachvollziehen (Street, 1984, S. 130; Street et al., 2008). Auch die Befunde in NumPuD bestätigen die hohe Kontextabhängigkeit, soziale Einbettung und subjektive Bedeutungszuschreibung von numeralen Praktiken und Fähigkeiten (vgl. auch Yasukawa et al., 2018a, S. 5). Zudem dokumentieren sie die Bandbreite und Komplexität in der Anwendung von Numeralität in der Form von *numeralen Strategien* der Subjekte in verschiedenen Lebensbereichen (Schreiber-Barsch et al., 2020, S. 588).

2.3 Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung

Als Subjekte eines *doing numeracy* standen bei NumPuD Erwachsene mit Lernschwierigkeiten als fähige „mathematics doers and thinkers“ (Tan et al., 2019, S. 1) im Mittelpunkt. Die Nutzung eines Bottom-Up-Approaches der Grundbildungsforschung (Evans et al., 2017, S. 18) versprach, die Stimmen und das Handeln der Forschungsteilnehmenden selbst sichtbar zu machen und den quantitativen Forschungsstand signifikant zu erweitern (Yasukawa et al., 2018a, S. 14; Evans, 2019, S. 68). Möglich wurde zudem, soziale Praxis als Untersuchungseinheit (Williams et al., 2018) *in situ* zu rekonstruieren. Eine Praktik, die als Anwendung und Entfaltung von Numeralität und darin eingewobener Fähigkeiten konkretisiert wird.

In Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zählen wir zu Menschen mit Behinderungen jene, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe [im Orig.: participation] an der Gesellschaft hindern können“ (UN 2006, Art. 1). Menschen mit Lernschwierigkeiten gelten innerhalb dieser sehr heterogenen sozialen Gruppe als hochvulnerabel aufgrund von Faktoren wie stark eingeschränkter Selbstbestimmungsmöglichkeiten im sozialstaatlichen Hilfesystem (Niediek, 2010) bei einem zugleich hohen Anteil (64 %) an der Bewohnerschaft stationärer Einrichtungen (BMAS, 2016, S. 262), der Mehrheitlichen (86 %) Beschulung an Förderschulen, an denen von der Schülerschaft insgesamt 72 % keinen Hauptschulabschluss erreichen (KMK, 2020, S. XXI–XXII), und dem im Anschluss häufigen Einmünden in das System der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Letztere sind nur kaum auf einen Übergang zu (unterstützter) Ausbildung oder Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt hin ausgelegt und entkoppelt von sozialstaatlichen Regulierungen wie beispielsweise dem Mindestlohn (BMAS, 2016, S. 163). Flankiert wird dies durch machttheoretische Diskurse und die Kritik am gesellschaftlichen Fähigkeitsregime und dessen ableistischen Techniken der Behinderung (Campbell, 2009), die über das Stigma der Beeinträchtigung den Subjekten jegliche Kompetenz absprechen.

Für den forschungsanalytischen Zugriff sind demgemäß Arbeiten der Disability Studies (z. B. Waldschmidt, 2017) mit dem sogenannten kulturellen Modell im Verständnis von Behinderung hochanschlussfähig. Behinderung wird verstanden als ein Wechselspiel aus sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen, Beeinträchtigungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen und Machtverhältnissen. Damit rekurren wir in NumPuD nicht auf eine individualisierende Logik von Beeinträchtigung/Schädigung, sondern auf die Gemeinsamkeit kollektiver Lebenserfahrungen (Nieß, 2016, S. 10). Das kulturelle Modell lässt zu, die Prämissen von Behinderung und Beeinträchtigung als stigmatisierende und wirkmächtige gesellschaftliche Positionszuschreibungen sowie ausgrenzende Wissensordnungen zu analysieren und soziale Praxis kritisch zu reflektieren. Rekonstruierbar werden somit beispielsweise „Fähigkeitskonflikte“ (Weisser, 2018, S. 100), also ein „Konflikt zwischen Erwartungen und (situationsbezogen zugeschriebenen) Fähigkeiten“ (Weisser, 2018, S. 100) im Kontext von Behinderung und

Lernen. Die Analyseperspektive der Disability Studies, „to investigate the relations between symbolic (knowledge) systems, categorization and institutionalisation processes, material artefacts, practices and ‚ways of doing things“ (Waldschmidt, 2017, S. 24), ist mit ihrer kulturwissenschaftlichen Theoriefundierung deshalb besonders bedeutsam für den genutzten Forschungsansatz.

Gemäß der unterstellten Situierung der Subjekte und ihrer sozialen Praktiken rückt für Fragen des Erwerbs, der Entfaltung und Anwendung von Numeralität die sogenannte *numerale Umwelt* (Evans et al., 2017; Evans et al., 2021) der Subjekte als konstitutiver Bestandteil und Einflussfaktor für *doing numeracy* und für die formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungsverläufe über den Lebenslauf hinweg in positiver wie negativer Weise (Street et al., 2008) in den Vordergrund. Wie an anderer Stelle diskutiert (Curdt et al., 2022), haben Evans et al. das Konzept der numeralen Umwelt erweitert. Sie argumentieren, dass sich das Gefüge einer numeralen Umwelt nicht nur aus Anforderungen (beispielsweise normierten Fähigkeitserwartungen an den Lernstand eines Subjektes) zusammensetzt, sondern ebenso aus Affordanzen (*affordances*) (Gibson, 1979). Letztere meinen Gelegenheiten, Unterstützungen, Ressourcen und/oder Barrieren als etwas, das mit einem spezifischen Aufforderungscharakter den Subjekten in deren Wahrnehmung gegenübersteht – jedoch, und dies ist das wesentliche Argument, als Reaktion auf den Aufforderungscharakter von den Subjekten *sowohl* in ein Handeln *als auch* ein Nicht-Handeln überführt werden kann.

Die damit aufgeworfenen Fragestellungen möchten wir im Folgenden anhand der Befunde des ausgewählten Lebensbereiches Wohnen für den Gegenstand der numeralen Praktiken Erwachsener unter Bedingungen von Behinderung diskutieren.

3 Befunde der empirischen Erhebung

3.1 Forschungsdesign

Das Forschungsfeld von NumPuD war die Großstadt Hamburg im Norden Deutschlands. Leitend waren die Fragestellungen, auf welche Weise Menschen mit Lernschwierigkeiten numerale Praktiken im Alltag anwenden, welche numeralen Fähigkeiten sich in den Praktiken spiegeln und welche subjektiven Bedeutungen den Praktiken zugeschrieben werden.

Im Forschungsdesign haben wir hierzu eine methodologische Verknüpfung der Prinzipien von partizipativer Forschung (von Unger, 2014) mit denen der Grounded Theory Methodology (GTM) in der Tradition von Strauss und Corbin (1990) sowie Strübing (2014) vorgenommen. Es wurden Grundprinzipien qualitativer Forschung (Mey & Ruppel, 2018, S. 209–210), Leitprinzipien partizipativer Forschung (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021a; Curdt & Schreiber-Barsch, 2020) sowie der gewählten GTM-Tradition (Strübing, 2014) befolgt. Methodisch umgesetzt haben wir partizipative Forschung als *alliance* (Chappell, 2000) zwischen Forschenden und Menschen mit Lernschwierigkeiten (ausführlich: Curdt & Schreiber-Barsch, 2021a). Dies erfolgte über eine partizipativ ausgerichtete Methodik der Datenerhebung und *in-situ*-Beforschung

von sozialen Praktiken in einem mehrstufigen Forschungsdesign unter besonderer Beachtung von forschungsethischen Standards zur Forschung unter Bedingungen von Behinderung und unter Einbindung einer partizipativen Forschungsgruppe (ausführlich: Curdt & Schreiber-Barsch, 2020, 2021a).

Das Forschungsdesign hat sich am iterativen GTM-Prozess von Datenerhebung, -auswertung und Theoriegenerierung orientiert:

- 02.-06.2018: *Teilnehmende Begleitungen* (n = 11) (Bøe et al., 2017) von Menschen mit Lernschwierigkeiten in deren Alltag zur Rekonstruktion von (auch vorbewussten, impliziten) numeralen Fähigkeiten und numeralen Handeln; Erhebung (Protokolle) von vor allem numeralen Alltagsroutinen in den unten genannten vier Lebensbereichen.
- 05.-06.2018: *Teilstrukturierte Leitfadeninterviews* (n = 13) (Witzel, 2000) mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zur Rekonstruktion der subjektiven Wahrnehmungen und reflexiv zugänglichen Beschreibungen ihrer numeralen Fähigkeiten und ihrem numeralen Handeln (Transkripte).
- 09.-10.2019: *Gruppendiskussionen* (Mangold, 1960) (n = 3) mit professionell Tätigen (n = 15; je 45-60-minütig; die vierte Gruppendiskussion zum Lebensbereich Freizeit musste COVID-19-bedingt ausfallen); sie dienten der kontrastiven Spiegelung der anderen Erhebungen und zielten auf die Rekonstruktion der kollektiven Erfahrungsaufschichtungen (Mangold, 1960) der Professionellen zu deren Wahrnehmungen und Erfahrungen von Ereignissen und Situationen der pädagogischen Unterstützung in der Anwendung von Numeralität (Transkripte).

Mit dem Ziel einer konzeptionellen Repräsentativität (Strübing, 2014, S. 31) wurde das jeweilige Sampling systematisiert anhand der als zentral ausgewiesenen Lebensbereiche von Menschen mit Lernschwierigkeiten (gemäß BMAS, 2016, S. 20–22, 154; OECD, 2019, S. 18): Arbeit, Bildung, Wohnen, Freizeit. Das Sampling im Hamburger Raum nutzte das Schneeballverfahren und erfolgte mithilfe von Werbung in Bildungsprogrammen, über Präsentationen des Forschungsprojektes in einfacher Sprache bei Selbstvertretungsgruppen, offenen Treffs, an Projekttagen oder auch Lernfesten (für die partizipative Forschungsgruppe und für die Erhebungen als zwei getrennte Einheiten). Voraussetzungen für eine Aufnahme in das Sample waren eine ausreichende Fähigkeit zu Kommunikation und eigenständige Mobilität. Die Datenauswertung aller Samples der genannten Erhebungen folgte methodisch dem kategorialen Codierverfahren der GTM-Tradition. Als sensibilisierende Konzepte (Strübing, 2014, S. 29) fungierten erstens das angeführte Numeralitätsverständnis, zweitens der Forschungsstand zu mathematischen Komponenten von Numeralität aus Bildungsstandards und Kompetenzstudien, die wir zu Facetten von Numeralität verdichtet und als heuristischen Analyserahmen genutzt haben, sowie drittens die Systematisierung anhand von Lebensbereichen (ausführlich Schreiber-Barsch et al., 2020, S. 585–587).

3.2 Heuristik der Auswertung

Im Rahmen der kategorialen Auswertung des Datenmaterials, aus Teilnehmenden Begleitungen (Protokolle), Interviews und Gruppendiskussionen (Transkripte), kann-

ten wir numerale Praktiken rekonstruieren: d. h. numerales Handeln und dessen Situierung, sich darin spiegelnde numerale Fähigkeiten und die strukturelle, institutionelle und/oder sozial-interaktive Einbettung innerhalb des jeweiligen Lebensbereichs (Bildung, Arbeit, Wohnen, Freizeit).

Das numerale Handeln der Subjekte und die erfolgte Ableitung numeraler Fähigkeiten haben wir systematisiert anhand einer deduktiv entwickelten Heuristik von *Facetten von Numeralität* (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021, S. 201–202, 208; Schreiber-Barsch et al., 2020, S. 586; Pabst et al., 2019, S. 390). Diese Facetten leiten sich ab aus erstens inhaltsbezogenen schulmathematischen Fähigkeiten, wie sie in Bildungsstandards hinterlegt sind: *Raum und Form, Zahlen und Rechnen, Größen und Messen, Muster und Strukturen, Wahrscheinlichkeiten, Häufigkeiten, Zufall* (ebd.). Zweitens aus eher auf einen Transfer gerichteten prozessbezogenen mathematischen Fähigkeiten: *Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren, Modellieren* sowie *Darstellen* (Schäfer, 2020, S. 71–75). Numeralität und numerales Handeln gehen insofern über den Vollzug rein mathematischer Operationen hinaus und stützen sich überdies auf die Nutzung von Artefakten: Mit Artefakten meinen wir *Anschauungsmittel* (z. B. Bilder, Listen, Rechnungen, Fahrpläne) sowie *Arbeitsmittel* (Technologien, Gegenstände, Objekte (z. B. örtliche Orientierungspunkte)), aber genauso menschliche *Funktionsträger* (z. B. Assistenz; durch ihren professionellen Auftrag bzw. ihre Funktion von z. B. Familie/Freund:innen zu unterscheiden). Letzteres erweitert das gängige Verständnis von Artefakten (wie z. B. bei OECD, 2019, S. 18).

In unserem Datenmaterial zeigt sich ein sehr differenziertes und vielfältiges numerales Handeln. Als dominant in den Beobachtungen und Beschreibungen treten die Facette *Größen & Messen* (vor allem: Geld & Zeit) neben *Muster & Strukturen* (vor allem: Routinen, Reihenfolgen & Vergleiche) sowie *Raum & Form* (vor allem: Raumorientierung) hervor. Die Facette *Zahlen & Rechnen* ist mit der Subkomponente Zahlen-sinn/-verständnis grundlegend für die Anwendung von Numeralität (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Befunde aus NumPuD: Numerales Handeln von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Facetten von Numeralität	Numerales Handeln	genutzte Artefakte
Raum & Form	sich (routiniert) im (öffentlichen; institutionellen, privaten) Raum orientieren ; Funktion von Räumen kennen; Wissen um Platzierung von Personen, Dingen und Tätigkeiten; geometrische Begriffe kennen und nutzen	HVV-App, -Plan, örtliche Orientierungspunkte; Hinweisschilder, Visualisierungen; Markierungen
Zahlen & Rechnen	Nummern erkennen und nutzen; Zahlen des Alltags verwenden : (Ab-)zählen; Uhrzeit ablesen; rechnen (selten); schätzen, überschlagen	Telefon, Bus & Bahn; Uhr, Telefon, Finger, Preisschilder; Taschenrechner
Größe & Messen	Zeit : Uhr lesen und verstehen, zeitlichen Rahmen kennen, Zeitmanagement;	(digitale) Uhr, Anzeige, Stundenplan;

(Fortsetzung Tabelle 1)

Facetten von Numeralität	Numerales Handeln	genutzte Artefakte
	<p>Geld einteilen, Münzen/Scheine (als Tauschmittel) kennen, Preise von Waren kennen;</p> <p>Mengen kennen, schätzen können, Messinstrumente kennen und nutzen</p> <p>Strecken, Gewicht erfahren, kennen, schätzen;</p> <p>Länge: kennen und vergleichen;</p> <p>Einheiten kennen; Temperatur, Höhe, Tiefe erfahren</p>	<p>Geld, Haushaltsbuch, Bons, Konto, Bankkarte;</p> <p>Messinstrumente;</p> <p>Erfahren: über Körper</p>
<p>Muster & Strukturen</p>	<p>Umgang mit Strukturen, Regeln und Erarbeiten von und Handeln in Routinen;</p> <p>vorausschauendes planendes Handeln;</p> <p>Vergleichen;</p> <p>Zusammenhänge erkennen;</p> <p>Muster erkennen; Reihenfolgen (Abläufe) und Rangfolgen erstellen</p>	<p>(Stunden-)Pläne;</p> <p>Vergleich: Preisschilder, Objekte, Räume, Zeiten</p> <p>Rangfolge: Tabelle</p>
<p>Wahrscheinlichkeiten, Häufigkeiten, Zufall</p>	<p>selten: Umgang mit Wahrscheinlichkeiten und Unsicherheiten; erkennen, wie häufig etwas passiert</p>	<p>Tabellen</p>

Das beobachtete numerale Handeln vollzieht sich unter Gebrauch von bestimmten Artefakten, d.h. Anschauungs- und Arbeitsmitteln sowie menschlichen Funktionsträgern. Es zeigt sich als vom jeweiligen Lebensbereich bedingt, abhängig von den jeweiligen Strukturen, handlungsleitenden Normen und Institutionen und als situiert. Solche Gelegenheitsstrukturen, Unterstützungen, Anforderungen und Barrieren stellen wir nachfolgend exemplarisch anhand der Befunde zum Lebensbereich Wohnen dar (Gesamtauswertung zu allen Lebensbereichen: Schreiber-Barsch & Curdt, i. E.). Der Diskurs um numerale Praktiken lässt sich anhand der Befunde mithin weiter ausdifferenzieren zu Erkenntnissen von Numeralität unter Bedingungen von Behinderung und zu numeralen Praktiken als Performativität im Alltag.

3.3 Beispiel Lebensbereich Wohnen: Numerale Praktiken im „persönlichen Schutzraum“

Mit der Ratifizierung der UN-BRK (UN, 2006; BGBl, 2008) wird politisch das Ziel verfolgt, dass „jeder Mensch mit Behinderung selbst darüber entscheiden soll, mit wem und wo er leben möchte“ (Theunissen, 2018, S. 40). Zuweisungen zu einer bestimmten Wohnform erfolgen allerdings häufig noch defizitorientiert aufgrund der Beeinträchtigung: „Eine freie Wahl haben Menschen mit Behinderung [...] häufig nicht“ (Lebenshilfe, 2023, o. S.). Wohnmöglichkeiten und -formen stehen insbesondere in der Unterscheidung „stationär“ und „ambulant“ für (junge) Erwachsene u. a. mit Lernschwierigkeiten zur Verfügung und weniger als „zeitgemäße, häusliche Wohnform, die [...] als

Orte der Privatsphäre und des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Theunissen, 2018, S. 38–39) fungieren.

Im Rahmen von NumPuD konnten wir Forschungsteilnehmende (TN) mit Lernschwierigkeiten begleiten und interviewen, die in unterschiedlichsten Wohnkontexten und -formen leben: allein (9 TN; davon 2 TN in Partnerschaft, 2 TN ambulant betreut, 1 TN betreut vom Pflegedienst); ambulant betreut in einer Wohngemeinschaft (3 TN); stationär in einer Wohngruppe (1 TN) und bei den Eltern (8 TN; davon 5 unter 18 Jahren).

Konkretisiert für den Bereich Wohnen lassen sich aus den Daten Gelegenheitsstrukturen für Lern- und Bildungsprozesse analysieren, die eng an externe Anforderungen gekoppelt sind: Allein zu wohnen setzt voraus, dass neben dem Einkaufen beispielsweise auch Rechnungen bezahlt werden müssen. Des Weiteren sind ambulante und stationäre Wohnformen in hohem Maße vom Vermittlungshandeln pädagogischer Fachkräfte geprägt und von den von ihnen zur Verfügung gestellten Gelegenheiten für (selbstbestimmte) Lernprozesse, von (fehlenden) Unterstützungsangeboten und -leistungen oder auch von Barrieren für selbstbestimmtes numerales Handeln (beispielsweise beim Umgang mit Geld). Situationen für numerales Handeln (und Lernen) wie beispielsweise Wäschewaschen oder Essenszubereitung bedürfen in Wohngruppen bzw. -gemeinschaften der Absprache (Zeit) und einer Anpassung an die Regeln des Zusammenlebens.

Innerhalb dieser Rahmungen und innerhalb bestimmter numeraler Situationen (Gestaltung der Morgenroutine, Haushalt machen, Einkaufen, Kochen/Backen, Gesundheits(vor)sorge) lassen sich numerale Fähigkeiten aus der Rekonstruktion des numeralen Handelns im Gebrauch bestimmter Artefakte erschließen, wie die folgende Tabelle exemplarisch aufschlüsselt (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Befunde aus NumPuD: Numerale Fähigkeiten im Kontext Wohnen

Situationen	Raum & Form	Zahlen & Rechnen	Größen & Messen	Muster & Strukturen
Gestaltung der Morgenroutine	sich im Sozial- und Wohnraum routiniert bewegen; Funktion der Räume nutzen	Zahlen des Alltags (Uhr, Heizung, Herd/Ofen, Waschmaschine) kennen und nutzen	Zeit: Zeitmanagement – Zeit planen : aufstehen, notwendige Zeit (großzügig) einplanen; wissen um Beginn der Arbeit, des Praktikums, der Schule	vorausschauendes Planen ; Routine entwickeln, z. B. zu einer bestimmten Zeit aufstehen; Abläufen folgen
Haushalt machen	sich gut im eigenen Wohnraum auskennen	alltägliche Nutzung von Zahlen (Abrechnungen usw.)	Zeitstruktur erarbeiten, um bestimmte Aufgaben zu erledigen Geld sparen , einteilen; Ausgaben kontrollieren	Routine entwickeln: Haushalt in Alltag einbauen vergleichen : voll-leer, dreckig-sauber

(Fortsetzung Tabelle 2)

Situationen	Raum & Form	Zahlen & Rechnen	Größen & Messen	Muster & Strukturen
Einkaufen	Sozialraum gut kennen (z. B. Weg Wohnung – Supermarkt); Orientierung und örtliche Positionierung im Supermarkt kennen: wissen, wo was liegt	Zahlen/Rechnen: Geld/Summe aufteilen, Einkaufswert überschlagen oder ausrechnen (im Kopf/mit Taschenrechner)	Zeit: Alltagsroutine haben (z. B. festen Tag für Einkauf), saisonal einkaufen; Geld (Münzen/Scheine) als Zahlungsmittel nutzen, Geld für Einkauf/über den Monat einteilen ; Menge: bestimmte Anzahl/Menge von etwas nehmen; Gewicht: erfahren, tragen	Routine: Einkaufstag haben, routiniert im gleichen Supermarkt, ähnliche Produkte einkaufen; bestimmte Abläufe haben und einhalten; Vergleichen: verschiedene Supermärkte kennen und (preisabhängig) jeweils für den Einkauf auswählen, Preise, Kosten – verfügbares Geld
Kochen/Backen	Ort und Positionierung kennen: wissen, wo welche Geräte in der Küche stehen	Zahlen im/des Alltag/s nutzen (Herd, Ofen einstellen)	Zeit: wissen, wie lange etwas dauert, auf Zeit achten; Temperatur: kennen und wissen, welche Temperatur/Gradzahl einzustellen ist	Routine entwickeln; Reihenfolge einhalten ; Zusammenhänge erkennen: Temperatur-Dauer-Konsistenz kennen; Aufgaben verteilen
Gesundheits(vor)sorge	Sozialraum erschließen können: wissen, wo medizinische Dienste sind (Arzt/Ärztin, Apotheke, ...)	Zahlen des Alltags nutzen (Termine, Hausnummer)	Zeit: Termine kennen, notieren, einhalten; Warten; Medikamente zu bestimmten Zeiten einnehmen	Ablauf kennen: krank sein, Arzttermin machen, ... Termine (z. B. regelmäßige Kontrollen) vorausschauend planen ; Zusammenhänge kennen: Medikamente lindern Schmerzen
Artefakte (Beispiele): Morgens: Wecker Einkauf: Kassenbon, Einkaufszettel, Geld, Haushaltsbuch, Taschenrechner, Geldkassette, Werbebroschüre, Geldbörse, -karten, Trolley/Einkaufsbeutel Haushalt: Haushaltsbuch, Geld, Post, Messbecher, Ofen/Herd Gesundheit: Rezepte, Terminplaner, Medikamente Menschliche Funktionsträger: Pflegedienst				

Den Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten scheinen diese in den Alltag eingelassenen und sozial verständlichen „*skillful performance[s]*“ (Reckwitz, 2003, S. 290; Herv. d. Autorinnen) selten bewusst. Oft kann erst ein „Fähigkeitskonflikt“ (Weisser, 2018, S. 100), d. h. die Nichterfüllung oder das Scheitern an Anforderungen, als Widerstand bzw. Unberechenbarkeit des Alltags einen (notwendigen) Lernanlass für die Subjekte generieren, genauso wie eine Anrufung der pädagogischen Fachkräfte, gemäß ihres Auf-

trags beratend, planend und motivierend aktiv zu werden (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021). Gleichwohl unterstützen Fachkräfte „in der praktischen Lebensführung nur so weit notwendig“ (Hanslmeier-Prockl, 2009, S. 31). Befunde aus den Gruppendiskussionen unterstreichen, dass die (lernbezogene) Unterstützung von Erwerb und Entfaltung numeraler Fähigkeiten nur selten als genuin pädagogische Aufgabe von den Fachkräften in dem Handlungsfeld gedeutet wird (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021). Pädagogische Fachkräfte stehen im Spannungsfeld zwischen der Zurverfügungstellung von Gelegenheitsstrukturen, der Abwägung zwischen Risiken bzw. der Abgabe von Kontrolle und der Ermöglichung von Selbstständigkeit für die jeweilige Person, wie die folgende Sequenz aus einer Gruppendiskussion in Bezug auf den Umgang mit Geld illustriert:

„Es gibt auch eine Sicherheit, die wir vor ungefähr einem Dreivierteljahr tatsächlich abgeschafft haben. Also wir hatten LANGE Zeit, über Jahre hinweg, hier angeboten, ein Verwahrgeld im Büro zu hinterlegen. Was teilweise dafür genutzt wurde, um das dann für Lebensmitteleinkäufe auszuzahlen oder auch einfach als Notfallreserve. Das machen wir seit ungefähr einem Dreivierteljahr aber nicht mehr oder nur noch in ganz wenigen Ausnahmefällen, wo wir es dann wirklich gerade kaum anders handhaben können. Das hat jetzt dazu geführt, dass eine viel größere Selbstständigkeit eben auch erzielt wurde und eine Selbstbestimmung auch. Aber andererseits auch zu den Themen, die wir jetzt hier genannt haben [u. a. Risiken: Onlinekäufe, Einkommen gleich ausgeben; Anmerk. d. Autorinnen]. Trotz allem ist es auch eine Unabhängigkeit. Ich muss nicht mehr warten, bis irgendwer im Büro ist und gerade an die Kasse rankann. Ich kann einfach zum Geldautomaten gehen und mir mein Geld da, wie jeder andere es auch tut, jederzeit holen.“ (GD_2_B6_#00:43:55–2#)

Das numerale Handeln der Subjekte und die Entwicklung und Ausführung subjektiver Strategien als Teil ihrer numeralen Praktiken werden von solchen *Bedingungen*, insbesondere der oft hohen Relevanz und Wirkmächtigkeit pädagogischer Interaktionen, geprägt. Das Datenmaterial zeigt im Umgang der Subjekte mit solchen Bedingungen eine Dimensionalisierung *subjektiver Strategien* auf, die das rekonstruierte Spektrum möglichen Handelns der Subjekte umreißt: Das Spektrum verläuft zwischen den Polen von

- *kontrolliert-planendem Handeln* <-> *bedürfnis-erfahrungsbezogenem Handeln* sowie zwischen
- *Handeln in Routinen* <-> *situationsgerechtem Handeln über Prioritätensetzungen*.

So zeigt sich gerade in Situationen des Einkaufens, wie die folgende Interviewsequenz veranschaulicht, dass viele der Teilnehmenden die Erfüllung ihrer Aufgaben dezidiert *planen und kontrollieren*:

Christina¹: „Wenn ich einkaufe, gucke ich, wie viele Sachen ich auf dem ZETTEL hab, und dann rechne ich vorher zu Hause aus: Ungefähr ist das 10 Euro, hab ich das? Und dann nehme ich ... Und wenn das ein bisschen mehr ist, hab ich dann ja noch ein bisschen Geld.“ (I_8_#00:19:50–9#)

1 Alle Namen und Bezeichnungen wurden anonymisiert; Großschreibungen markieren eigenständige Betonungen.

Ein Beispiel für ein *bedürfnis-erfahrungsbezogenes Handeln* ist im Umgang mit der Relevanz von Sauberkeit im eigenen Wohnraum situiert:

Thomas: „Aufräumen ist nicht meine Stärke, zumindest nicht zu Hause. Weil das ein bisschen mein persönlicher Schutzraum ist. Aber da bin ich jetzt wieder dran, mit Hilfe, regelmäßig doch die wichtigen Dinge zu machen. Da ist wie ge... wie gesagt, wieder diese IMPULSSchwäche da irgendwie. Medikamente können ja auch nicht ALLES herzaubern. Und wenn man da erst mal lange mit GELEBT hat, dann fällt man leichter in diese (schmunzelnd) Impulsschwäche zurück, um Dinge dann halt auch zu tun. So, wenn ... wenn ich dann natürlich sehe: Ah, Mülleimer voll – rausbringen. Das ... da... das schaffe ich noch. Aber so dieses Wohnung supi, ja, supi sauberhalten, das SCHAFFE ich nicht.“ (I_10_#00:30:42–3#)

Insgesamt unterstreicht das Datenmaterial, dass ein hoher Anteil an Aufgaben im Haushalt, wie etwa Aufräumen, Säubern, Einkaufen (meist immer die gleichen Lebensmittel, im gleichen Supermarkt), Arzttermine machen und einhalten oder morgendliches Aufstehen als ein *Handeln in Routinen* erfolgt: Es werden die gleichen Abläufe, Tage, Wege gewählt.

Seltener zeigen sich Varianten eines *situationsgerechten Handelns mit Prioritätensetzung*. Dies beschreibt beispielsweise Heike. Sie achtet auf Preise und spart zuvor Geld, um mit ihren Kindern auf den Hamburger Dom [Jahrmarkt] gehen zu können – und offenbart zugleich das (konsumgesellschaftlich zu verortende) Dilemma, aufgrund der begrenzten finanziellen Mittel eigentlich nicht gerne dorthin zu gehen:

Heike: „Aber ich gehe halt UNGERN auf den Dom, auch wenn meine Kinder das ... Ich mache das zwischendurch für meine Kinder halt, ne? Gehe ich dahin, aber sonst alleine würde ich da nicht hingehen oder so, ne? Aber da ACHTE ich halt auf die ... auch wieder MAL auf die Preise und SPARE mir aber“ (I_2_#00:17:03–5#)

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die genannten subjektgelagerten Relevanzsetzungen und numeralen Strategien als *Konsequenz* aus dem Datenmaterial ableiten, dass im Lebensbereich Wohnen der Kontext als *Selbstständigkeit unter pädagogischer Kontrolle* beschrieben werden kann. In den Strategien wird der Einfluss gesellschaftlicher Normen und Erwartungen wie Sauberkeit, Pünktlichkeit und Kontrolle im Handeln deutlich erkennbar. Erwartungswidriges, eher subjektiv bedürfnisorientiertes Handeln im „privaten Schutzraum“ (Thomas) wird von außen – von beispielsweise pädagogischen Fachkräften – häufig defizitorientiert als Beeinträchtigung oder Mangel deklariert. Das Spannungsfeld und die Widersprüche zwischen Privatsphäre einerseits und pädagogischem Eingriff/Auftrag andererseits treten in den Rekonstruktionen markant hervor.

4 Diskussion und Fazit

Mit der Perspektivsetzung auf ein *doing numeracy* lässt sich in und mit der Beforschung von numeralen Praktiken von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten „ein praktisches Wissen, ein Können, ein know-how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (Reckwitz, 2003, S. 289) aufdecken. Erkennbar werden nicht nur numeral handlungsfähige Subjekte (Curdt & Schreiber-Barsch, 2021), sondern es bestätigt sich zudem die Bedeutung von Kontext und subjektiver Lebenswelt (Lüssenhop & Kaiser, 2021, S. 47). Dies unterstreicht erneut die strukturelle, institutionelle und interaktive Prägung und Einbettung (Reckwitz, 2003) numeralen Handelns.

Insgesamt illustriert das Datenmaterial zudem, dass numerales Handeln entscheidend und lebensbereichsübergreifend von dem Vermittlungshandeln der pädagogischen Fachkräfte bedingt und beeinflusst wird – auch in Bezug darauf, welcher Stellenwert der Wahrnehmung und Aktivierung von subjektgelagerten Ressourcen im Vermittlungshandeln zugesprochen wird. Dies betrifft auch die Frage, ob jenes Handeln als numerale Strategie anerkannt wird, wie die folgende Sequenz aus einer Gruppendiskussion von Fachkräften zeigt:

„Ich glaube, dass es HÖCHSTspannend ist, diesen Logiken, diesen eigenen Logiken zu folgen tatsächlich. [...] Ich muss gerade an einen anderen unterstützten Arbeitnehmer denken, der echt bestimmte Sachen wie zum Beispiel NICHT eine Stunde zu früh am Arbeitsplatz zu erscheinen usw.; alles MÖGLICHE kriegt der nicht auf die Kette, aber der ist im KOPFRECHNEN, und war auf eine ganz EIGENE Art und Weise, die ich; der ich NICHT folgen kann, sorry, ist der ein ASS. NIEMAND im Betrieb kann dem folgen. Am Ende kommt aber das dabei raus, was rauskommen soll. Und irgendwie alle haben inzwischen Verständnis dafür und wissen: Okay. Und das ist; das ist ein eigenes System, was er sich da irgendwie zurecht; das ist SEINS. Und das funktioniert irgendwie. Und das ist, glaube ich, echt SPANNEND so, zu gucken: Was; was gibt's denn da alles so, was funktioniert? Und wie geht denn das?“ (GD_3_B3_#00:54:44–6#)

Lernpotenziale sind in vielfacher Weise in der Lebenswelt eingelagert, etwa in der Nutzung oder Anpassung von bestehenden Verhaltensroutinen oder Artefakten. Die Annahme menschlicher Lernfähigkeit als Prämisse und die pädagogisch begründete Prioritätensetzung auf einer Ressourcenorientierung sind wesentliche Bestandteile für die pädagogische, aber genauso subjektgelagerte Initiierung von Erwerb, Entfaltung und Anwendung von Fähigkeiten, d. h. des „Vermögen[s], etwas zu realisieren“ (Weisser, 2018, S. 102). Numerale Praktiken und ihr Vollzug übernehmen hierbei die wesentliche Bedeutung, „dass sie von der sozialen Umwelt (und im Sinne eines Selbstverstehens auch von dem fraglichen Akteur selber) als eine ‚skillful performance‘ interpretiert werden“ können (Reckwitz, 2003, S. 290). Das interaktive Wechselspiel aus Selbsterkenntnis und performativer Befähigung ist für Lernen und Bildung konstitutiv. Wobei es sich bei Performanz nicht allein um eine „kollektiv vorkommende Aktivität [handelt], sondern auch [um] eine potenziell intersubjektiv [...] verstehbare Praktik“ (Reckwitz, 2003, S. 290). Tobias verdeutlicht, wie eine kommunikative Aus-

handlung von Perspektiven hin zu einer intersubjektiv verstehbaren sozialen Praktik aussehen könnte:

Tobias: „Wenn man die gleiche Vision hat und dass man darauf Lust hat, das voranzubringen zu wollen. Dann klappt das ganz gut. [...] Aber wenn man so die gleiche Einstellung hat, auch wenn es mal Probleme gibt, dann kann man ... man versucht, das gemeinsam zu lösen, dann kriegt man das hin. [...] ja, was erwarte ich? (lacht) JA, dass man auf Augenhöhe ist und das gemeinsam alles planen kann. Und gucken, wo man sich in der MITTE treffen kann. Also DEREN Vorstellung, meine Vorstellung. Und das auch umsetzbar ist. Und dann arbeitet man daran. [...] Dass man ZUSAMMEN das löst.“ (L1_#00:45:38-8#)

Um neue Wege in der Grundbildungspraxis und -beforschung fortzusetzen, sind unseres Erachtens solche Prozesse der Aushandlung lebensbereichsübergreifend aufzudecken und als lebenslaufbegleitende Lern- und Bildungsprozesse von erwachsenen Subjekten zu initiieren bzw. zu begleiten. Als Weiterentwicklung subjektorientierter Grundbildung, die „die Lernumgebungen, Interessen, je eigene Gründe für Lernanlässe, Dilemmata und Widersprüche mitdenkt“ (Pabst et al., 2019, S. 391), zeigen sich interdisziplinäre Diskurse aus Erwachsenenbildung, Disability Studies sowie Sozialer Arbeit als kulturwissenschaftlich geprägte Überlegungen um Lebenswelt, Ressourcen und Partizipation. Erkennen wir im *doing numeracy* das kulturelle Modell von Behinderung und dessen forschungsanalytischen Zugriff, schärft sich hierüber nicht nur der Begriff von Lebenswelt (Schütz, 2003), sondern ebenso dessen Relevanz, um individuelle *und* soziale Ressourcen von den sozialen Praktiken des Subjekts aus zu denken. Erwachsenenbildung kann sich hier als jene eingangs genannte kritisch-reflektierte „(Re-)Produzentin und Rezipientin, Empfängerin und Mitgestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Ebner von Eschenbach, 2021, 05–4) verantwortlich einbringen. Unter Nutzung eines partizipativ-qualitativen Zugangs der Erwachsenenbildungsforschung (Curdts & Schreiber-Barsch, 2021a) lassen sich Spannungsverhältnisse und Antinomien der Grundbildung unter Bedingungen von Behinderung nicht nur aufdecken (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021), sondern treten als aushandelbar zwischen den Forschungspartner*innen und als Ausdruck von Partizipation in Wissenschaft und an Gesellschaft zutage.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2013). Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg und J. Riegert (Hg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 171–184). Oberhausen: Athena.
- BGBL-Bundesgesetzblatt (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, 1419–1457. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Zugriff am: 02.03.2023).

- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Bonn: BMAS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016*. Berlin.
- Bøe, M., Hognestad, K. & Waniganayake, M. (2017). Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (4), 605–620.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chappell, Anne L. (2000). Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, 28 (1), 38–43.
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2020). Abilities in the blind spot of testing regimes: Eliciting the benefits and limitations of participatory research approaches on numeracy in adult basic education. *International Review of Education*, 66 (2–3), 387–413.
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2021a). Zur Heuristik einer partizipativ-qualitativen Erwachsenenbildungsforschung unter Anwendung der Grounded Theory Methodologie. Überlegungen am Beispiel von Erwachsenenbildung und Behinderung. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (S. 173–191). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2021b). „Ohne Geld kann man ja nicht überleben oder nichts machen oder sich entfalten.“ Numerale Fähigkeiten von Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten im Spannungsfeld der Grundbildung. *Lernen und Lernstörungen*, 10 (4), 203–215.
- Curdt, W., Schreiber-Barsch, S. & Angermeier, K. (2022). Numeracy practices and vulnerability under conditions of limited financial means: „Without money, you can’t survive or do anything or develop yourself.“ *Adults Learning Mathematics: An International Journal*. Verfügbar unter: https://alm-online.net/wp-content/uploads/2022/11/22_002-Numeracy-practices-and-vulnerability.final23Aug.pdf (Zugriff am: 02.09.2023).
- Ebner von Eschenbach, M. (2021). „Zwischenwelten“ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 42, 05–11.
- Evans, J. (2019). Adult skills surveys and transnational organisations: Globalising educational policy. In J. Evans, S. Ruane & H. Southall (Hg.), *Data in society: Challenging statistics in an age of globalisation* (S. 65–77). Bristol: Policy Press.
- Evans, J., Yasukawa, K., Mallows, D. & Creese, B. (2017). Numeracy Skills and the Numerate Environment: Affordances, Opportunities, Supports and Demands. *Adults Learning Mathematics*, 12 (1), 17–26.

- Evans, J., Yasukawa, K., Mallows, D. & Kubascikova, J. (2021). Shifting the Gaze: From numerate Individual to their numerate environment. *Adult Literacy Education: The International Journal of Literacy, Language, and Numeracy*, 3 (3), 4–18.
- Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65 (1), 8–16.
- Gal, I., Grotlüschen, A., Tout, D. & Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field. *ZDM Mathematics Education*, 52 (2), 377–394.
- Geiger, V., Goose, M. & Forgasz, H. (2015). A rich interpretation of numeracy for the 21st century: a survey of the state of the field. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 47 (4), 531–548. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0708-1>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- 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 (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 129–143). Münster, New York: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Hanslmeier-Prockl, G. (2009). *Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im ambulant betreuten Wohnen in Bayern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holm, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippel & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (6. überarb. und erw. Aufl., S. 109–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung* (S. 19–42). Bielefeld: wbv.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf. (Zugriff am: 03.12.2021).
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebenshilfe (2023). *Wohnen*. Verfügbar unter: <https://www.lebenshilfe.de/informieren/wohnen/> (Zugriff am: 27.04.2023).
- Lüssenhop, M. & Kaiser, G. (2021). Numeralität im Wandel der Zeit – Analyse zentraler Konzeptionen zu Numeralität und Implikationen für die Numeralitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67, Beiheft (Alphabetisierung und Grundbildung), 36–52.

- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Niediek, I. (2010). *Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Wiesbaden: VS.
- Nieß, M. (2016). *Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Wiesbaden: Springer.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2019). *The Survey of Adult Skills: Reader's companion* (3. Aufl.). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.
- Pabst, A., Curdt, W., Benz-Gydat, M., Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2019). Numericalität als soziale Praxis. Forschungstheoretische Einordnung und empirische Zugänge. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 379–395. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00146-y>
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Studie aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster, New York: Waxmann.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der `Kultur`. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm In F. Jaeger & J. Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 1–20). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schäfer, H. (2020). *Mathematik und geistige Behinderung. Grundlagen für Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (2021). Grundbildung und Behinderung. Zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numericalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67, Beiheft. (Alphabetisierung und Grundbildung), 200–224.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (i. E.). *Numerale Praktiken von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Abschlussbericht des Forschungsprojektes NumPuD (Numerale Praktiken und Disability)*. Universität Duisburg-Essen.
- Schreiber-Barsch, S., Curdt, W. & Gundlach, H. (2020). Whose voices matter? Adults with learning difficulties and the emancipatory potential of numeracy practices. *ZDM Mathematics Education*, 52 (2), 581–592.
- Schütz, A. (2003). *Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt*. Konstanz: UVK (Werkausgabe/Alfred Schütz Bd. 5 Theorie der Lebenswelt, 1).
- Straka, G. A. & Macke, G. (2009). Berufliche Kompetenz: Handeln können, wollen und dürfen. *BWP*, 3, 14–17.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: SAGE.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B., Baker, D. & Tomlin, A. (2008). *Navigating numeracies. Home/school numeracy practices*. Dordrecht: Springer.

- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Tan, P., Lambert, R., Padilla, A. & Wieman, R. (2019). A disability studies in mathematics education review of intellectual disabilities: Directions for future inquiry and practice. *Journal of Mathematical Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018.09.001>
- Theunissen, G. (2018). Wohnen und Leben in der Gemeinde. In Schwalb & G. Theunissen (Hg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele Wohnen-Leben-Arbeit-Freizeit* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: Bertelsmann.
- UN – United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf (Zugriff am: 02.12.2021).
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In A. Waldschmidt, H. Benessen & M. Ingwersen (Hg.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (S. 19–27). Bielefeld: transcript.
- Weisser, J. (2018). Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 93–106). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Williams, V., Tarleton, B., Heslop, P., Porter, S., Sass, B., Blue, S. et al. (2018). Understanding disabling barriers: A fruitful partnership between disability studies and social practices? *Disability and Society*, 33 (2), 157–174.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>. (Zugriff am: 22.12.2021). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Yasukawa, K., Jackson, K., Kane, P. & Coben, D. (2018a). Mapping the terrain of social practice perspectives of numeracy. In K. Yasukawa, A. Rogers, K. Jackson & B. Street (Hg.), *Numeracy as social practice. Global and local perspectives* (S. 3–17). London, New York: Routledge.
- Yasukawa, K., Rogers, A., Jackson, K. & Street, B. (2018b). *Numeracy as social practice. Global and local perspectives*. London, New York: Routledge.

Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen

FELIX LUDWIG

Abstract

Die pädagogische Praxis in Alphabetisierungskursen ist bisher in der Forschung nur wenig direkt in den Blick genommen worden. Diese ist jedoch ein wichtiges Element, um diese Form der Erwachsenenbildung verstehen zu können. Der Beitrag zeichnet die pädagogische Praxis in Alphabetisierungskursen anhand von empirischem Material aus einem laufenden Forschungsprojekt nach. Eingeordnet wird dies in die theoretischen Perspektiven Bourdieus und daran anknüpfende Arbeiten. Daraus wird die Konzeption pädagogischer Passungsverhältnisse abgeleitet. Die Ergebnisse der Auswertung werden systematisch dargestellt und kontrastiert. Die ersten Ergebnisse weisen auf eine heterogen ausgestaltete Kurspraxis in Alphabetisierungskursen hin. Daher erscheint es lohnend, diese detaillierter in den Blick zu nehmen und Anschlüsse an die Habitusmuster der Teilnehmenden herauszuarbeiten.

Schlagwörter: Alphabetisierung, Kursforschung, qualitative Forschung, Passungsverhältnisse, pädagogisches Handeln

Abstract

Educational practices of literacy courses have not been much in the focus of research. Yet these are an important element for understanding this kind of adult education. This article follows up on this and traces educational practices in literacy courses based upon empirical data drawn from an ongoing research project. This is embedded into the theoretical perspective of Bourdieu and connected works. Derived from this is the concept of fitting educational relations. The results of the analysis are systematically presented and put into contrast. The first results hint towards heterogeneous educational practices in literacy courses. Therefore, it appears to be worthwhile to take a closer look at them and to extract connections to the patterns of habitus of the participants.

Keywords: Literacy training, research on courses, qualitative research, fitting relations, educational action

1 „Blackbox“ Alphabetisierungskurse?

Die Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener hat zuletzt in der Wissenschaft auch durch die AlphaDekade¹ erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Das Phänomen gering ausgeprägter schriftsprachlicher Kompetenzen wird aus unterschiedlichen Perspektiven problematisiert und beleuchtet. So werden etwa die jeweiligen Literalitätspraxen unter Betrachtung gering ausgeprägter schriftsprachlicher Kompetenzen in den Blick genommen und auf ihre Alltagsrelevanz hin betrachtet (Pape, 2018). Gleichzeitig werden geringe schriftsprachliche Kompetenzen, etwa im Hinblick auf Berufstätigkeit oder gesellschaftliche Teilhabe hin problematisiert und zu einem Bildungsproblem gemacht und die Erwachsenenbildung für die „Lösung“ dieses Problems adressiert. Diskurse zur Praxis der Erwachsenenbildung werden dann aus dieser Perspektive herangezogen, etwa im Hinblick auf die Gewinnung von Teilnehmenden oder die Konzeption von Bildungsveranstaltungen, z. B. unter dem Stichwort der Lebensweltorientierung (Johannsen et al., 2022).

Was bisher noch aussteht, ist eine Betrachtung der Kurse selbst (Ludwig & Müller, 2012, S. 55, 66; Pape, 2018, S. 183–184). Es besteht bisher ein starker Fokus darauf, wie Angehörige der konstruierten Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener zur Teilnahme an Bildungsangeboten bewegt oder wie Hürden für die Teilnahme abgebaut werden können. Auch wenn deren Bedeutung hier nicht negiert werden soll, und auch nicht die quantitativ geringe Teilnahme, so ist das Kursgeschehen selbst bisher kaum ein Gegenstand empirischer Analysen. Aussagen zur pädagogischen Interaktion in den Kursen, die als zentraler Bestandteil der Praxis in den Kursen zu sehen sind, werden bisher etwa aus Interviews mit Teilnehmenden (z. B. Pape, 2018) oder aus den Aussagen von Professionellen abgeleitet (etwa zur Auswahl von Lerninhalten Mania & Thöne-Geyer, 2019; zur Verwendung digitaler Medien Koppel, 2021). Diskrepanzen zwischen Erwartungen, Dispositionen und Perspektiven von Teilnehmenden und Lehrenden werden mit Bezug auf die Arbeiten Bourdieus als Ausprägungen „kultureller Passungen“ gefasst (Bremer, 2022), allerdings ohne dies am Kursgeschehen selbst aufzuzeigen.

Hier erscheint die Dichte der Forschung deutlich geringer, auch wenn davon auszugehen ist, dass es für diesen Bereich der Erwachsenenbildung von hoher Bedeutung ist, wie die pädagogischen Interaktionen in den Kursen ausgestaltet sind. Diese sind relevant für eine langfristige Teilnahme und für den Lernerfolg der Teilnehmenden, aber auch dafür, anderen Bedarfen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Die geringere Forschung mag u. a. darin begründet liegen, dass der empirische Zugang zum Kursgeschehen aufwendiger ist, und auch aufgrund des schambesetzten Themas (Pape, 2018, S. 103) höhere Hürden aufweisen kann. Im hier zugrunde liegenden Forschungsprozess wurden von den Teilnehmenden selbst jedoch keine Vorbehalte arti-

¹ Die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ ist ein von 2016 bis 2026 laufendes und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiiertes Programm, das das Ziel hat, „den funktionalen Analphabetismus in Deutschland [zu] verringern und das Grundbildungsniveau [zu] erhöhen“ (Dekadepapier; https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/16-09-07-dekadepapier.pdf?__blob=publicationFile&v=2).

kuliert, die über eine Forderung nach der Anonymisierung der Namen hinausgingen. Dennoch war der Zugang zu den Kursen für den Forschenden mit Hürden auf anderen Ebenen verbunden und ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Teilnehmenden wurde durch die teilnehmenden Beobachtungen aufgebaut.

Jedoch überrascht die fehlende Einsicht in das Kursgeschehen, da die Ausgestaltung der pädagogischen Settings und der Lehr-Lern-Interaktionen große Bedeutung für die langfristige Teilnahme und den Lernerfolg der Teilnehmenden hat. Dafür ist es wichtig, in den Blick zu nehmen, wie die Bedarfe und Hintergründe der Teilnehmenden im Kursgeschehen aufgenommen werden. Bedeutend ist dabei auch, dass die Kursleitenden für die Ausgestaltung der Kurse eine wichtige Rolle spielen, zugleich ist die Professionalisierung in diesem Bereich eher gering ausgeprägt (Drecoll & Löffler, 2008).

Der Beitrag greift die umrissene Problematik auf und gibt einen Einblick in eine empirisch-rekonstruktiv angelegte laufende Studie. Anknüpfend an Bourdieus Habituskonzept und anschlussfähige Forschungen zu Bildungssettings werden die gewählten Instrumente der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt und anschließend erste Einblicke in Ergebnisse der empirischen Analysen des Kursgeschehens gegeben. Diese werden in Kurscharakterisierungen zusammengeführt und in einem Ausblick zur angestrebten Rekonstruktion von pädagogischen Passungsverhältnissen in Beziehung gesetzt.

2 Passungsverhältnisse aus habitustheoretischer Perspektive

Die hier vorgestellten Ergebnisse entstammen einer Studie im Rahmen des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung² zum Thema der pädagogischen Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen aus habitustheoretischer Perspektive. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche pädagogischen Beziehungen in Alphabetisierungskursen vor dem Hintergrund des jeweiligen Habitus der Beteiligten aus empirischem Material rekonstruiert werden können. Angeknüpft wird dabei an die bildungssoziologischen Arbeiten Bourdieus (2001) und Anwendungen des Habituskonzeptes auf die Analyse pädagogischer Situationen in Bildungseinrichtungen (Bremer & Lange-Vester, 2014).

Pädagogische Passungsverhältnisse werden hier auf der Ebene der pädagogischen Interaktion gefasst als die Beziehungen der beteiligten Akteur:innen untereinander. Die habituell vermittelten Praktiken der Akteur:innen können dabei in unterschied-

2 Das Forschungsnetzwerk NRW ist eine Kooperation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), der Universität Duisburg-Essen und der Universität zu Köln, gefördert vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. In seinem Rahmen entstehen seit Oktober 2020 empirisch fundierte Qualifikationsarbeiten zur Grundbildung und Alphabetisierung, deren Ergebnisse in die Diskurse in Praxis, Wissenschaft und Politik eingebracht werden. Der Autor dieses Beitrags ist an der Universität Duisburg-Essen tätig und forscht zu pädagogischen Passungsverhältnissen in Alphabetisierungskursen aus habitustheoretischer Perspektive. Siehe auch <https://nrw-forschungsnetzwerk.uni-koeln.de/>

lichem Ausmaß in Passung zueinander stehen oder unterschiedlich große Distanzen aufweisen.

Dabei steht im Fokus, wie sich die Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer Habitus die Inhalte aneignen. Dies erfordert, dass das pädagogische Setting so gestaltet ist, dass sich die Teilnehmenden in diesem so bewegen können, wie Bourdieu dies für Kinder aus bildungsnahen Milieus für die Schule konstatiert (Bourdieu, 2001, S. 26–27). Demnach gehen die Lehrer:innen dort „von der Voraussetzung aus, daß zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden eine Gemeinsamkeit der Sprache und der Kultur und ein vorgängiges Einverständnis in Bezug auf die Werte existiert [...], wenn das Schulsystem es mit seinen eigenen Erben zu tun hat“ (Bourdieu, 2001, S. 42). Diese Perspektive kann auch auf andere Bereiche des Bildungswesens übertragen werden, wie hier auf die Erwachsenenbildung. Die den Körpern als Habitus eingeschriebenen Schemata werden auch in Bezug auf den „Geschmack“ für unterschiedliche Formen von Bildung wirksam, sind bedeutsam für das Zustandekommen von Bildungsinteressen (Grotlüschen, 2010, S. 61–64) und bringen die Praxis im Kurs hervor. In den Blick geraten dann die sich in den pädagogischen Interaktionen manifestierenden Bildungspraktiken und bildungsbezogenen Orientierungen. Diese können dem Konzept des Habitus folgend nicht als losgelöst von den gesellschaftlichen Bedingungen seiner Hervorbringung betrachtet werden und verweisen auf soziale Logiken (Bourdieu, 1982, S. 278 f.).

Dies bedeutet, dass bestimmte Teilnehmende eine Nähe zum Bildungsangebot und zur Lehrpraxis aufweisen, während für andere eine als „Kulturschranke“ (Bremer, 1999, S. 69) bezeichnete Hürde für das Herstellen von Passung besteht. Daran anknüpfend soll hier untersucht werden, wie sich diese Verhältnisse in der pädagogischen Interaktion manifestieren: Lern- und Bildungsprozesse basieren in starkem Maße auf der Art der pädagogischen Kommunikation, also darauf, „welche Habitus-schemata aufeinander treffen und inwiefern, ‚Lehrende und Lernende gewissermaßen stillschweigend zu einem Übereinkommen gebracht werden‘“ ((Bourdieu, 1992, S. 136, zitiert nach Bremer & Bittlingmeyer, 2008, S. 44). Die in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie zwischen den Lernenden untereinander sichtbar werdenden kommunikativen Praktiken enthalten demnach „Codes“, die es zu analysieren gilt (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 76). Bremer und Teiwes-Kügler (2018, S. 9) weisen darauf hin, dass darauf aufbauend Institutionen der Weiterbildung für Lernende basierend auf dem Typ des Habitus unterschiedlich anschlussfähig sind. Diese Perspektive ermöglicht eine Sensibilisierung des Blickes auf die möglichen Aspekte der hier milieuspezifisch (Vester et al., 2006) gefassten Differenz zwischen den Lehrenden und den milieuspezifisch diversen Teilnehmenden im Hinblick auf „die horizontale Unterschiedlichkeit bei ähnlichen sozialstatistischen Merkmalen“ (Grotlüschen, 2010, S. 108).

Kramer und Helsper (2010) verwenden den Begriff der „kulturellen Passung“ (S. 120–121), um das Zusammenpassen zwischen dem schulspezifisch geforderten „sekundären Habitus“ (S. 109) und dem „primären Habitus“ von Schülerinnen und Schülern zu fassen und einzelne Schulen in einem Verhältnis von Nähe und Distanz zu

bestimmten Milieus zu verorten (S. 109–115). Ebenso weisen Institutionen der Erwachsenenbildung unterschiedliche Nähen zu verschiedenen Milieus auf (Bremer, 2007, S. 168). Dies kann auch auf die Alphabetisierung übertragen werden.

Die Passungsproblematik berührt damit unmittelbar das Handeln im Kurs. Helsper (2018, S. 107–108) formuliert im Kontext der Lehrerbildung, „dass die Herstellung passförmiger Passungskonstellationen und Arbeitsbündnisse bedeutsam für die Eröffnung von Bildungsprozessen und die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit ist“. Im Weiteren hebt Helsper (2018, S. 18) hervor, „wie stark die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte mit milieuspezifischen Habitusformen verschmolzen sind. Daraus resultieren – für [den jeweils] spezifische[n] Schülerhabitus – entweder glückliche Passungskonstellationen bzw. ambivalente und prekäre Passungen“.

Übertragen auf Alphabetisierungskurse kommt in diesem Kontext den für die Ausgestaltung der pädagogischen Settings primär verantwortlichen Kursleitenden große Bedeutung zu. Sie sind vor die Aufgabe gestellt, mit Lerngruppen aus weniger bildungsnahen, in sich zudem heterogenen Milieus, bei denen insgesamt größere Passungsprobleme zu vermuten sind, produktiv zu interagieren. Auch das Handeln der Kursleitenden beruht auf ihrem Habitus, wobei zu fragen ist, inwiefern die von ihnen entwickelten Strategien und Handlungsmuster geeignet sind, um mit den Distanzen zu den Lernenden umzugehen. Dies gelingt aufgrund habitueller Nähe bei manchen Teilnehmenden besser als bei anderen (für den Kontext der Schule Wellgraf, 2011; Jünger, 2008; für die Erwachsenenbildung Bremer, 2012).

Es kann auch für das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden eine Beziehung zu den Praxen der Teilnehmenden hergestellt und auf der expliziten Ebene der Kompetenzvermittlung unterschiedliche Modi Operandi herausgebildet haben. Dennoch haben sie ihre „biografie- und milieuspezifische Herkunft [...] nicht abgestreift“ (Bremer et al., 2020, S. 66). Ebenso können auf der Seite der Kursleitenden andere Motivationen eine Rolle spielen als die Vermittlung explizit formulierter Kompetenzen, etwa das Bedürfnis, die Teilnehmenden bei ihren nicht unmittelbar mit dem Schriftsprachlernen verbundenen Anliegen zu unterstützen, oder die Vermeidung von Konflikten innerhalb des Kurses. Dadurch kann in unterschiedlichen Ausprägungen eine „Komplizenschaft“ entstehen, bei der auf einer offiziellen Ebene eine „Fassade“ aufrechterhalten wird, um nach außen das Handeln zu legitimieren. Auch die Teilnehmenden können so handeln, wie sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird, und die Rollenerwartungen an die Kursleitenden unterscheiden sich vor dem Hintergrund des jeweiligen Habitus der Teilnehmenden (Pape, 2018, S. 105, 119, 135, 152).

Für einige Teilnehmende können Unterstützung bei der Bewältigung der Lebensführung oder auch Wünsche nach Lernmöglichkeiten für andere Felder (etwa zu den geäußerten Themenwünschen Dutz & Bilger, 2020, S. 335–336) im Vordergrund stehen und nicht der explizite Zweck der Verbesserung schriftsprachlicher Kompetenzen. Pape (2018, S. 30–31) verweist in diesem Kontext auf Forschungen, in denen der Kurs insbesondere als sozialer Ort Bedeutung für die Teilnehmenden hat. Hier können also auch die Erwartungen der Professionellen und der Teilnehmenden bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung des Kurses auseinanderfallen. Aus dieser Perspektive heraus

bedeutet dies, an die inhaltlichen und pädagogischen Interessen (zum Begriff des Interesses Grotlüschen, 2010) der Teilnehmenden anzuknüpfen.

Basierend auf der hier umrissenen Theorieperspektive setzt diese Forschungsarbeit den Fokus auf die Rekonstruktion der sich in der pädagogischen Interaktion niederschlagenden pädagogischen Passungsverhältnisse, d. h., in den Blick genommen werden die Beziehungen der in der pädagogischen Interaktion beteiligten Akteur:innen vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Habitus.

Daran anschließend ist danach zu fragen, wie sich diese in den Interaktionen als pädagogische Passungsverhältnisse manifestieren und rekonstruieren lassen.

3 Methodologie und empirische Anlage

Im Forschungsprozess wurde vom Kursgeschehen als einem komplexen Vorgang ausgegangen, was eine Verwendung unterschiedlicher Methoden der Datengenerierung und Auswertung nahelegt. Zur Anwendung kamen drei empirische Zugänge, die auch eine Triangulation der Daten ermöglichen:

Zum ersten wurde davon ausgegangen, dass stabile langfristige pädagogische Settings eine eigene Logik und Handlungsmuster aufweisen. Diese können jedoch nur schwer durch punktuelle Einblicke erfasst werden. Deshalb wurden die beforschten Kurse über längere Zeiträume teilnehmend beobachtet (van Ophuysen et al., 2017, S. 17–67). Dadurch wurde es möglich, auch wiederkehrende Handlungsmuster und Selbstverständlichkeiten in den Blick zu bekommen, was bei einer nur einmaligen Betrachtung nicht möglich gewesen wäre. Dabei kam es teilweise auch zu einem vertrauten Verhältnis mit den Teilnehmenden der Kurse und in einem Fall wurde der Forschende wie selbstverständlich sowohl vonseiten der Kursleitung als auch der Teilnehmenden als Unterstützung mit in die Kursgestaltung eingebunden. Zu den teilnehmenden Beobachtungen wurden Protokolle angefertigt, bei denen die Erfassung des Unterrichtsgeschehens im Fokus stand. Gemeinsam mit Teilnehmenden verbrachte Pausenzeiten und informelle Gespräche ermöglichten einen Einblick in deren Lebensrealitäten und Motivationen zur Teilnahme. Die teilnehmenden Beobachtungen ermöglichten auch den Aufbau eines vertrauten Verhältnisses und einer Integration in das Kursgeschehen. Dadurch wurde die Anwesenheit des Forschenden „normal“ und dies ermöglichte die Durchführung der für später geplanten Videografien, denen sonst wahrscheinlich mit größerer Reserviertheit begegnet worden wäre.

Videografien eröffnen einen Zugriff auf quasi „natürliche“ Situationen im Gegensatz zu „künstlichen“ Situationen der Erhebung empirischer Daten (z. B. Interviews): „So können Ausdrucksformen bestimmter Lebensstilensembles und kultureller Welten *innerhalb ihres natürlichen Kontextes* eingefangen werden“ (Tuma et al., 2013, S. 31, Herv. i. O.). Dadurch eröffnet sich ein Zugang zu einem Realitätsschnitt, der festgehalten, zeitstabil konserviert und der Auswertung zugänglich gemacht werden kann. Im Auswertungsprozess können leichter unterschiedliche Perspektiven eingenommen und unterschiedliche Foki gesetzt werden, als dies etwa bei Beobachtungen und deren Protokollen möglich ist (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 32–33). Videografien er-

möglichen es somit, zumindest auf der Ebene von Bild und Ton, das Geschehen „objektiv“ festzuhalten und es auch der Auswertung durch und mit anderen zu öffnen. In der Zusammenschau mit dem Material der teilnehmenden Beobachtung konnte die Aussagekraft der Videografien dahingehend erhöht werden, als diese miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten, etwa inwiefern videografierte Elemente eine Ausnahme darstellten oder sich als ein Element wiederkehrender Praktiken verstehen lassen.

Zum dritten wurden mit einigen Teilnehmenden biografisch angelegte Interviews (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013, S. 100–101) durchgeführt. Das ermöglicht eine detailliertere Rekonstruktion der Habitusmuster, die im beobachteten und videografierten Kursgeschehen aufeinandertreffen.

Die Auswertung erfolgte entlang der Prinzipien der Habitushermeneutik (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013), die für das hier zur Anwendung gekommene empirische Vorgehen modifiziert wurde (auch Künzli-Kläger, 2018). Darauf kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden.

Grundlage der folgenden Darlegung bisheriger Ergebnisse sind Daten, die in zwei Kursen an zwei unterschiedlichen Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen erhoben wurden. Diese Daten basieren auf einer jeweils etwa sechswöchigen teilnehmenden Beobachtung und der Videografie von jeweils einer kompletten Kurseinheit. Die beobachteten Kurse richteten sich jeweils an Teilnehmende mit den nach Einschätzung der Institution geringsten schriftsprachlichen Fähigkeiten.

Aus dem Material konnten übergreifende Aspekte rekonstruiert werden, anhand derer das pädagogische Geschehen in den Kursen systematisch in den Blick genommen werden kann.

4 Empirische Befunde

Die folgenden Darstellungen fokussieren zunächst das Lernmaterial, das in den Kursen zum Einsatz kam, die sozialen Beziehungen sowie das Handeln der Kursleitungen. Dabei kristallisierten sich in der Zusammenschau und Kontrastierung des empirischen Materials die Praktiken des Kursgeschehens heraus, die im Hinblick auf Passungsverhältnisse relevant sind. Diese werden zunächst analytisch getrennt dargestellt und anschließend zu Kurscharakterisierungen zusammengeführt.

4.1 Verwendung von Lernmaterialien

Auch wenn sich beide hier betrachteten Kurse in ihrer Gestaltung stark auf die Verwendung von Lernmaterialien stützen, ist sowohl die Art des Materials als auch die pädagogische Form der Bearbeitung sehr unterschiedlich. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass auf der Ebene der Kursleitungen zugrunde liegende pädagogische Orientierungen, neben der Bekanntheit oder Verfügbarkeit der Materialien, eine wichtige Rolle bei der Auswahl spielen. In Kurs 1 greift die Kursleitung in Phasen der individuellen Arbeit auf online recherchierte und für die Teilnehmenden ausgedruckte Arbeitsblätter zurück, die häufig offenbar an Schüler:innen adressiert sind.

Die Lehrmaterialien in Kurs 1 konzentrieren sich stärker auf einzelne Aspekte der Schriftsprache, wie z. B. Groß- und Kleinschreibung oder die Verwendung von „st“ und „sp“. Übungen, die sich über die Ebene einzelner Wörter hinausbewegen, sind selten. Häufig sollen z. B. auf Arbeitsblättern Bilder mit den korrekten Bezeichnungen versehen werden. Üblicherweise wird als erste Arbeitsphase des Unterrichtes mit Einstiegsarbeitsblättern begonnen, auf denen die Teilnehmenden einzelne Wörter von einer Seite des geknickten Arbeitsblattes auf die andere übertragen sollen. Diese werden häufig von der Kursleitung bereits für die Teilnehmenden gefaltet. Ebenfalls zum Einsatz kommen in diesem Kurs kleine laminierte Karten, mit denen die Teilnehmenden durch die Veränderung etwa eines Buchstabens ein neues Wort lesen sollen, etwa „Schüssel-Schlüssel“. Mit diesen Karten arbeiten die Teilnehmenden zu zweit zusammen oder die Kursleitung fährt auf einem Rollstuhl die Gruppe der Teilnehmenden ab, die nacheinander die Aufgabe lösen. In diesem Kurs benutzt die Kursleitung auch häufiger die Tafel im Raum, auf der sie etwa die Lösungen der einzelnen Arbeitsblätter anschreibt oder die sie nutzt, um sich im Unterrichtsgeschehen ergebende Fragestellungen zu erläutern. Die einzelnen Arbeitsblätter strukturieren hier stark das Unterrichtsgeschehen. Sie werden üblicherweise in längeren Phasen durch die Teilnehmenden einzeln bearbeitet. Diese Phasen dauern häufig bis zu 15 Minuten, in denen im Raum kein einziges Wort oder nur sehr wenig gesprochen wird. Die Lösungen werden anschließend im Plenum besprochen und teilweise an der Tafel dokumentiert. Bei der Auswahl der Arbeitsmaterialien macht die Kursleitung transparent, dass sie häufig nicht im Vorhinein wisse, welche Teilnehmenden kommen, weshalb ihr eine Vorbereitung nicht möglich sei.

In Kurs 2 wird ein mehrbändiges Lehrwerk für die Zielgruppe verwendet. Dieses richtet sich explizit an Erwachsene, die schriftsprachliche Kompetenzen erwerben wollen, und enthält zunehmend anspruchsvollere Aufgaben, die von der Ebene einzelner Buchstaben und Wörter über das Ausfüllen von Formularen bis hin zum Umgang mit Texten reichen. Die Teilnehmenden können in einzelnen Phasen des Unterrichtes an ihrem jeweiligen Arbeitsheft arbeiten, wobei sie durch die Kursleitung und teilweise auch die anderen Teilnehmenden unterstützt werden. Auch wenn kein Tempo des Durcharbeitens explizit vorgegeben wird, herrscht doch ein gewisser Anspruch und auch Druck untereinander, bei der Bearbeitung des Materials voranzukommen. Die Teilnehmenden grenzen sich auch untereinander durch Verweis auf die eigenen Fortschritte und die jeweiligen Maße des Anspruches voneinander ab. Teilweise wird durch die Kursleitung auch einzelnen Teilnehmenden vorab kopiertes Lernmaterial zur Verfügung gestellt, etwa wenn das Niveau hoch eingeschätzt wird oder jemand deutlich schneller bei der Bearbeitung der Materialien voranschreitet. Die fertig ausgefüllten Arbeitsbücher werden der Kursleitung mitgegeben, die diese korrigiert, den Teilnehmenden wieder mitbringt und auch mit diesen bespricht. Ebenfalls wird in diesem Kurs gemeinsam ein Buch des „Einfach lesen“-Verlages in einfacher Sprache gelesen. Daraus wird in den Sitzungen durch die Teilnehmenden und die Kursleitung nahezu jede Sitzung von allen nacheinander laut vorgelesen. Die Auswahl der Lektüre erfolgt offenbar durch eine Besprechung im Kurs, auch wenn diese nicht beobachtet werden konnte.

Im Vergleich der beiden Kurse zeigen sich deutliche Unterschiede im Materialeinsatz, dies sowohl bei der Art der verwendeten Lernmaterialien als auch in deren Einbindung in den Kurs. Die Materialien in Kurs 1 erscheinen ad hoc ausgewählt und es sind stets die gleichen Aufgaben für alle Teilnehmenden in der jeweiligen Kurssequenz. Dadurch ist es für die Teilnehmenden nicht möglich, angepasst an das eigene Tempo größere Mengen an Material zu bearbeiten, da sie davon abhängig sind, von der Kursleitung neues Material zu bekommen. Die Kursleitung behält insofern die Kontrolle, da häufig darauf gewartet wird, bis alle die Aufgaben erledigt haben. Der Materialeinsatz strukturiert damit auch die Aktivitätsphasen der Teilnehmenden.

4.2 Soziale Beziehungen im Kurs

In Angeboten der Erwachsenenbildung spielen neben dem expliziten inhaltlichen Thema auch die sozialen Beziehungen im Kurs eine Rolle, deren Ausgestaltung Relevanz für die Teilnehmenden hat. Dabei sind auch die dem Kurs durch Teilnehmende zugeschriebenen Funktionen von Bedeutung, etwa der Austausch mit Menschen in ähnlichen Lebenslagen oder die Suche nach Unterstützung bei lebensweltlichen Anforderungen.

Es scheint einen Zusammenhang zwischen den verwendeten Materialien und den Arbeitsformen im Kurs zu geben, die in Kurs 2 stärker kooperativ und in Kurs 1 stärker in Einzelarbeit verlaufen. Jedoch gibt es in Kurs 2 auch Konkurrenz und Abgrenzungen untereinander, die sich auf die jeweiligen Fähigkeiten bei der Arbeit an den Aufgaben beziehen. Desgleichen gibt es in Kurs 2 mehr Gespräche unter den Teilnehmenden, sowohl über die Kursinhalte als auch über persönliche Angelegenheiten. In diese wird auch die Kursleitung mit einbezogen, wird auf der Suche nach Unterstützung adressiert oder bringt sich selbst ein. Die Teilnehmenden haben einen festen Platz vor der Volkshochschule, an dem sie sich vor Beginn des Kurses und in den Pausen versammeln. Hier wird gemeinsam Kaffee getrunken, geraucht und sich unterhalten. Die Teilnehmenden pflegen einen vertrauten Umgang miteinander, einige kannten sich auch außerhalb des Kurses vor der Teilnahme bereits zumindest flüchtig oder kannten die Familien. In diese Runde wurde der Forschende schnell während der teilnehmenden Beobachtungen integriert. Die schon länger Teilnehmenden bilden einen festeren Kern in dieser Lerngruppe, die offenbar auch gegen Neulinge abgegrenzt wird und teilweise von einem rauen Umgangston geprägt ist, wobei die Abgrenzung zwischen Spaß und Ernst nicht immer klar zu erkennen ist. Diese Lerngruppe erscheint als ein wichtigerer Aspekt im Leben der Teilnehmenden als im anderen Kurs, weshalb diese möglicherweise auch deshalb stärker nach außen abgegrenzt wird und neu Hinzukommende auf ihre Passung zur Gruppe hin „abgeklopft“ werden. Es werden teilweise Abgrenzungen in der Gruppe deutlich, in denen die Leistungen im Kurs oder geistige Fähigkeiten gegenüber anderen „in Stellung“ gebracht werden. Im Kursgeschehen werden einzeln Teilnehmende durch die anderen reglementiert, etwa zur Arbeit aufgefordert oder darauf hingewiesen, in den zu lesenden Text zu schauen, auch wenn sie nicht mit Vorlesen dran sind.

Der Umgang der Teilnehmenden in Kurs 1 ist stärker voneinander distanziert, auch wenn sich insbesondere die Teilnehmerinnen während der Pausen im Kursraum

miteinander unterhalten, etwa über ihre Kinder oder Gesundheit. Einige pflegen dabei auch einen vertrauteren Umgang miteinander. Die Gruppe wirkt jedoch weniger geschlossen und verbunden, einzelne Teilnehmende waren durch den Forschenden nur sporadisch bei den Erhebungen wahrzunehmen, Verbindlichkeit und mögliche soziale Kontrolle erscheinen geringer. Die Teilnehmenden interagieren insbesondere in den Arbeitsphasen praktisch gar nicht miteinander, diese sind durch längere Phasen des stillen Arbeitens geprägt.

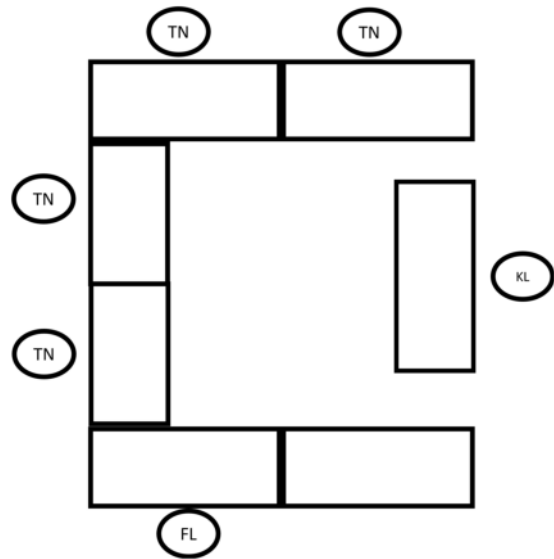
4.3 Handeln der Kursleitung

Im Hinblick auf die Ausgestaltung des Kurses wird nun im empirischen Material das Handeln der Kursleitungen in den Blick genommen. Dabei werden typische Praxen des pädagogischen Handelns herausgearbeitet, die einen großen Einfluss auf den Ablauf der jeweiligen Kurse und deren Lernatmosphäre haben.

In Kurs 1 ist der Ablauf des Kurses stark durch die jeweiligen von der Kursleitung gestellten Aufgaben geprägt. Diese orientieren sich offenbar nicht an den Bedarfen oder Interessen der Teilnehmenden und sind für alle stets gleich. Die Kursleitung geht auch auf private Vorkommnisse ein, die die Teilnehmenden betreffen, und bietet Raum für deren Thematisierung. In ihre explizit auf den Schriftspracherwerb gerichteten Interaktion mit den Teilnehmenden werden üblicherweise Aufgaben gestellt, diese still von den Teilnehmenden bearbeitet und danach im Plenum besprochen, obwohl die geringe Gruppengröße auch andere Formen zulassen würde. Die Kursleitung greift inhaltliche Fragen der Teilnehmenden auf und erklärt diese häufig unter Zuhilfenahme der Tafel. Hin und wieder streut sie Erzählungen aus dem eigenen Leben ein oder verweist darauf, bestimmte Aufgabentypen selbst zu mögen. Das Handeln erscheint kleinschrittig und direktiv. Zu Beginn der Sitzung wird durch sie transparent gemacht, welche inhaltlichen Themen bearbeitet werden sollen, wobei eine Rückmeldung durch die Teilnehmenden ausbleibt und auch nicht eingefordert wird. Ebenso wird durch die Kursleitung entschieden, ob die Pause entfallen und daher der Kurs früher beendet werden soll. Die Kursleitung erschien teilweise wenig motiviert und an einem reibungslosen „Abhandeln“ der Kursinhalte interessiert. Das Kurssetting wirkte auch auf den Forschenden während der Beobachtungen zeitweilig energielos und ermüdend. Die Kursleitung geht mit den Teilnehmenden respektvoll um, jedoch wird die Hierarchie zwischen ihr und den Teilnehmenden deutlich. Die Kursleitung befindet sich häufig frontal den Teilnehmenden gegenüber oder verlässt die Sitzanordnung, um an einem PC im Raum zu arbeiten oder neue Aufgaben zu recherchieren. Längere Interaktionen mit einzelnen Teilnehmenden sind sehr selten und beschränken sich meist auf ein einzelnes Aufgabenelement.

In Kurs 2 bewegt sich die Kursleitung während der Phasen der Einzelarbeit zu den einzelnen Teilnehmenden hin und unterstützt bei der Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben. Die Kursleitung erscheint dabei für die einzelnen Teilnehmenden ansprechbar, die auch explizit deren Unterstützung einfordern. Während der Anwesenheit des Forschenden im Kurs wurde auch dieser zur Unterstützung aufgefordert. Die Kursleitung diszipliniert zwischendurch einzelne Teilnehmende und fordert sie etwa auf, weiterzuarbeiten, still zu sein oder während des Vorlesens in ihr Buch zu schauen.

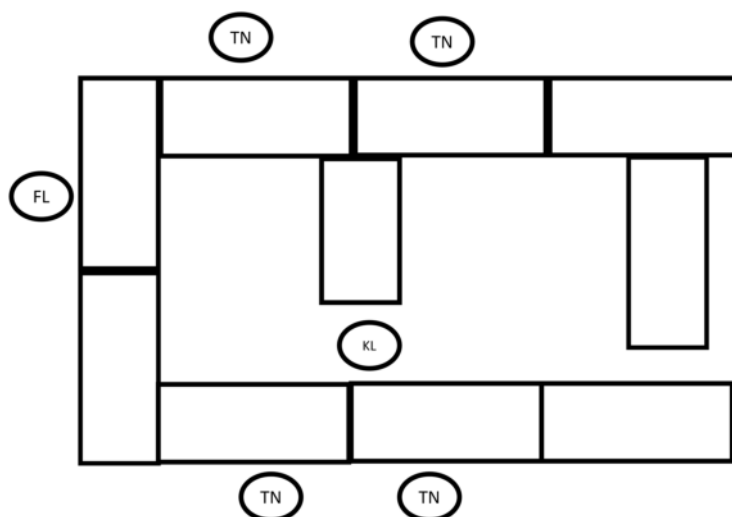
Wenn sie sich mit einzelnen Kursteilnehmenden beschäftigt, nimmt sie dennoch das Geschehen im Kurs um sich herum wahr und reagiert darauf. Die Kursleitung hat offenbar stärker am Leben der Teilnehmenden Anteil, ihre Unterstützungsleistungen erstrecken sich auch auf nicht kursrelevante Themen. Sie wird durch die Teilnehmenden anscheinend als eine kompetente Beratungsperson für die eigene Lebensführung wahrgenommen. Die Kursleitung zeigt sich interessiert am Wohlergehen der Teilnehmenden und fragt diese etwa, ob sie individuell eine Pause bräuchten. Im Kurssetting erscheint dies auch als eine reale Möglichkeit, dies in Anspruch zu nehmen. Die Kursleitung begibt sich häufig physisch auf eine Ebene mit den Teilnehmenden, etwa durch Hinhocken oder sie setzt sich mit einem Stuhl ihnen gegenüber oder neben sie. Sie integriert sich auch in die Sitzordnung der Teilnehmenden, etwa beim gemeinsamen Vorlesen. Den Tisch für die Kursleitung nutzt sie in erster Linie, um dort ihr Material und ihre persönlichen Gegenstände abzulegen, und geht zwischendurch dorthin zurück. Sie greift deutlich seltener auf die Tafel zurück und adressiert seltener das Plenum für inhaltliche Fragen, da diese bedingt durch die Aufgabenstruktur nur selten die gesamte Gruppe betreffen. Sie fragt einzelne Teilnehmende nach ihren Wünschen und gibt ihnen teilweise Material, das sie für sie kopiert hat.



TN = Teilnehmer:in, KL = Kursleitung, FL = Forscher

Abbildung 1: Typische räumliche Anordnung Kurs 1

etwa durch Hinhocken oder sie setzt sich mit einem Stuhl ihnen gegenüber oder neben sie. Sie integriert sich auch in die Sitzordnung der Teilnehmenden, etwa beim gemeinsamen Vorlesen. Den Tisch für die Kursleitung nutzt sie in erster Linie, um dort ihr Material und ihre persönlichen Gegenstände abzulegen, und geht zwischendurch dorthin zurück. Sie greift deutlich seltener auf die Tafel zurück und adressiert seltener das Plenum für inhaltliche Fragen, da diese bedingt durch die Aufgabenstruktur nur selten die gesamte Gruppe betreffen. Sie fragt einzelne Teilnehmende nach ihren Wünschen und gibt ihnen teilweise Material, das sie für sie kopiert hat.



TN = Teilnehmer:in, KL = Kursleitung, FL = Forscher

Abbildung 2: Typische räumliche Anordnung Kurs 2

4.4 Einstiegsphasen

Einstiegsphasen werden in der Forschung als bedeutende Elemente der Kursgestaltung erachtet, in denen eine Situation als Kurssetting konstituiert und von anderen Handlungsfeldern abgegrenzt wird. Die dargestellten Beispielsequenzen stützen sich auf die Videografien und sind vor dem Hintergrund der teilnehmenden Beobachtungen nicht untypisch für die jeweiligen Kurse.

Beispielsequenz Kurs 1

Die Kursleitung leitet von der Information zur Erkrankung eines Teilnehmenden recht zügig zum „normalen“ Kursgeschehen über. Sie verweist darauf, dass sie nicht wusste, wer anwesend sein würde, deshalb habe sie nichts vorbereitet. Dies ist ein nicht ungewöhnliches Vorgehen. Während sie den geplanten Ablauf vorstellt, faltet sie Arbeitsblätter.

Die Kursleitung scheint betont locker auftreten zu wollen, auch lässt sie die Teilnehmenden wenig zu Wort kommen. Sie wirkt unvorbereitet bezüglich des Ablaufes und macht dies den Teilnehmenden gegenüber auch transparent. Dabei bestimmt eindeutig die Kursleitung den Ablauf des Kurses, sowohl was den Inhalt angeht als auch dahingehend, dass heute ohne Pause durchgearbeitet werden und dafür früher Schluss gemacht werden soll. Die Teilnehmenden wirken außer bei der Thematisierung der Erkrankung passiv und werden auch nicht aktiv durch die Kursleitung in das Kursgeschehen einbezogen. Die Kursleitung steht in dieser Sequenz klar im Vordergrund und bestimmt das Geschehen. Eine mögliche Motivation der Kursleitung ist eine Orientierung an abzuarbeitenden Inhalten oder ein bestimmtes Pensum schaffen zu wollen. Sie bezeichnet das inhaltliche Arbeiten als „die schönen Dinge des Lebens“, was einerseits eine ironische Brechung, aber auch ein lehrentypische Äußerung sein kann.

Die sequenzanalytische Arbeit in Gruppen am empirischen Material führt mitunter auch zu konfligierenden Deutungen des Materials, ohne dass diese notwendigerweise direkt aufgelöst werden können. In diesem Fall wäre eine andere Deutung des Handelns der Kursleitung, dass sie in der Lage ist, flexibel auf die ungewisse Situation bezüglich der Anwesenheit von Teilnehmenden zu reagieren. Dies kann als ein Zeichen für Professionalität gesehen werden. Sie wirkt dabei authentisch, routiniert und konzentriert und die Kommunikation findet auf Augenhöhe statt, wobei der Ablauf des Kurses den Teilnehmenden gegenüber transparent gemacht wird. Die inhaltliche Struktur des Kurses scheint bereits zuvor von der Kursleitung überlegt worden zu sein. Auch hierbei wird die Kursleitung in einer kontrollierenden Rolle gesehen, die das Geschehen bestimmt.

Beispielsequenz Kurs 2

In Kurs 2 zwei werden zu Beginn routinemäßig Corona-Schnelltests durchgeführt. Die Teilnehmenden beginnen in den videografierten Kursen teilweise schon selbstständig damit, an ihren Lernmaterialien zu arbeiten. Die Kursleitung stellt sicher, dass die Teilnehmenden etwas zu tun haben. Dabei geht sie zu den einzelnen Teilnehmenden hin. Der Forschende wird ebenfalls durch direkte Ansprache zur Unterstützung

aufgefordert. Die Kursleitung hat für einzelne Teilnehmende Material mitgebracht und erklärt es ihnen. Eine von ihnen hat ein Schreiben mitgebracht, in dem es offenbar um die Weiterbewilligung ihrer Kursteilnahme geht. Die Kursleitung schaut sich dieses an und spricht mit ihr darüber. Sie sagt, sie werde sich darum kümmern und dort anrufen. Danach verlässt sie den Raum, um etwas zu kopieren. In den teilnehmenden Beobachtungen wurde im Kurs auch häufig mit der gemeinsamen Lektüre begonnen. In diesem Kurs sind die Einstiege weniger stark routiniert und erscheinen in ihrer Gestaltung flexibler. Auch durch die Verwendung des stärker individualisierten Materials wird es möglich, den Kurs in seinem Ablauf flexibel zu gestalten und die Teilnehmenden individuell an Aufgaben arbeiten zu lassen, wobei die Kursleitung aber sicherstellt, dass alle Aufgaben haben und mit diesen zurechtkommen.

5 Zusammenführung und Kontrastierung

In der Zusammenschau kontrastieren die betrachteten Kurse stark, die strukturellen Rahmenbedingungen sind jedoch ähnlich. Beides sind Kurse an Volkshochschulen, die sich an deutschsprachige Teilnehmende richten, in beiden Kursen lag die Teilnehmendenzahl während des Beobachtungszeitraums stets im einstelligen Bereich. In verdichteter Form stellen sich die Kurse wie folgt dar.

Tabelle 1: Kontrastierung der Kurse

Kurs 1	Kurs 2
Material und Aufgabenstellungen	
Ad hoc ausgewählte Materialien, häufig aus Schulkontext	Mehrbändiges zielgruppenadäquates Lehrwerk, individuelle Aufgaben
Kleinschrittig vorgegebene kursübergreifende Aufgaben	Begrenzt individualisierte Aufgaben
Aufgabenstellungen an formalen orthografischen Regeln orientiert, verlässt selten die Wortebene, getrennt nach Lesen und Schreiben	nicht ausschließlich an formalen Regeln orientiert, zunehmende Komplexität, Bezug zur Alltagswelt, Verbindung von verstehendem Lesen und Schreiben
Ausgestaltung der Lernsettings	
Arbeitstempo limitiert	Freieres Arbeitstempo
Rückmeldungen im Plenum	Individuelle Rückmeldungen
Einzelarbeit vorherrschend	Einzelarbeit vorherrschend
Soziale Beziehungen im Kurs	
Weniger ausgeprägt, stärker individualisiert	„Schicksalsgemeinschaft“
Handeln der Kursleitung	
„Lehrer:in“	„Lernbegleitung“
instruierend	teilnehmendenorientiert

Kurs 1 erscheint als ein an einem sehr konventionellen Schulsetting orientiertes Bildungsangebot. Das zeigt sich in der Gestaltung des Unterrichtes, die sehr zentriert auf die Kursleitung und kleinschrittig durchgetaktet ist. Dies mag im Kontext einer Schulklasse eine Begründung in der Anzahl der Schüler:innen finden, diese Voraussetzung ist hier jedoch nicht gegeben; im Beobachtungszeitraum waren nie mehr als sieben Teilnehmende gleichzeitig anwesend, üblicherweise noch weniger. Diese Form der Kursgestaltung lässt den Teilnehmenden wenig Freiräume dahingehend, in welchem Tempo Aufgaben erledigt werden können oder welche Schwerpunkte sie sich setzen möchten. Das Lernen findet außengesteuert statt, wobei durch die Kursleitung selbst thematisiert wird, eine vorhergehende Planung sei aufgrund der fluktuierenden Teilnahme nur schwer möglich. Hier werden möglicherweise Handlungslogiken der Kursleitung wirksam, die kaum den in der Erwachsenenbildung wichtigen Aspekten von Freiwilligkeit und Anschlusslernen entsprechen. Damit korrespondiert, dass der Kurs im empirischen Material stark auf das kleinschrittige Erlernen schriftsprachlicher Regeln ausgerichtet ist und Bedarfe der Teilnehmenden nicht in einer wirksamen Weise in das Kursgeschehen eingebracht werden können. Inhaltliche Rückmeldungen erfolgen ebenfalls kleinschrittig im Plenum. Der Kurs erscheint auf seiner Oberfläche stark funktional geprägt zu sein, als sei es geboten, ein Programm abzuarbeiten, das auf den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist, womit ein weniger persönlich geprägter zwischenmenschlicher Umgang und weniger Emotionalität im Kurs korrespondieren.

Im Gegensatz dazu ist die Gestaltung von Kurs 2 stärker teilnehmendenorientiert. Dies findet zwar auch Grenzen im vorgegebenen Material, jedoch lässt dieses den Teilnehmenden größere Handlungsspielräume bei der Bearbeitung. Auch konnte beobachtet werden, dass die Kursleitung für einzelne Teilnehmende Material mitbringt, etwa weil sie dies für das Kompetenzniveau angemessener erachtet oder um eine Vertiefung zu ermöglichen. Ebenso bekommen die Teilnehmenden umfassende schriftliche Rückmeldungen über das bearbeitete Material. Der Kurs ist in den Arbeitsphasen nicht auf die gleichzeitige Bearbeitung gleicher Aufgaben für alle ausgerichtet, sondern die Teilnehmenden arbeiten individuell am Material und werden dabei durch die sich im Raum bewegende Kursleitung unterstützt und angeleitet. Diese erkundigt sich auch zwischendurch nach dem Befinden der Teilnehmenden und fragt etwa Bedarfe nach individuellen Pausen ab. Die Atmosphäre im Kurs ist stärker durch soziale Interaktionen der Teilnehmenden geprägt, die in ihrem Zusammenhalt und ihren internen Konflikten stärker als eine „Schicksalsgemeinschaft“ erscheinen, deren Biografien auch unabhängig vom Kurs Berührungspunkte aufweisen. Damit scheint jedoch auch eine gewisse Abgeschlossenheit gegenüber Neuzugängen zusammenzuhängen.

6 Ausblick

Die dargestellten Einblicke können einen Beitrag dazu leisten, die „Blackbox“ der pädagogischen Praxis von Alphabetisierungskursen zu erhellen. Dabei fällt auf, dass sie offenbar auch bei formaler Ähnlichkeit sehr unterschiedlich ausgestaltet sind und auf den Ebenen der Verwendung von Lernmaterialien, sozialen Beziehungen im Kurs, Handeln der Kursleitung und bei der Gestaltung von Einstiegsphasen differieren. Damit ergeben sich Hinweise auf die Heterogenität dieses pädagogischen Handlungsfeldes, dem weiter nachgegangen werden sollte.

Anknüpfend an diese Ergebnisse der empirischen Forschung bleibt danach zu fragen, wie einzelne Unterrichtspraktiken Passungen zu Habituszügen der Teilnehmenden aufweisen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Teilnehmende biografisch erworbene Habituszüge haben, die in unterschiedlichem Maße mit dem Kursgeschehen in Deckung gebracht werden können. Anknüpfend an die vorgestellte Theorieperspektive der pädagogischen Passung können die dargestellten Befunde dahingehend eingeordnet werden, dass unterschiedliche Kursgestaltungen anschlussfähig für bestimmte Teilnehmende sein können und dass diese Diversität eine nutzbare Ressource für die Gewinnung und das Halten von Teilnehmenden darstellt. In weiteren Schritten wird das empirische Material in Relation gesetzt zu rekonstruierten Habitusdimensionen der Teilnehmenden, um zu einem vertieften Verständnis pädagogischer Passungsverhältnisse zu gelangen.

Literatur

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1992). Sozialer Raum und symbolische Macht. In Ders., *Rede und Antwort* (S. 135–154). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In M. Steinrücke (Hg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–52). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bremer, H. (1999). *Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Angebote, Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von ‚Arbeit und Leben Niedersachsen e. V.‘ Mit einem Vorwort von Michael Vester*. Hannover: Agis-texte, Band 22.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bremer, H. (2012). Die Milieubezogenheit von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 829–846). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_49

- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 37–51). Bielefeld: wbv Media.
- Bremer, H. & Bittlingmayer, U. H. (2008). Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen. *Schulheft*, 130 (2/2008), 30–51.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 57–70. <https://doi.org/10.3278/hbv2001w007>
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: A. Brake, H. Bremer & A. Lange-Vester (Hg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen* (S. 93–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2018). Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 34. <https://doi.org/10.25656/01:15728>
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drecol, F. & Löffler, C. (2008). Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 4. <https://doi.org/10.25656/01:7614>
- Dutz, G. & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 323–352). Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92413-7.pdf> (Zugriff am: 17.05.2021).
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hg.) (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Company KG. Verfügbar unter: <https://www.wbv.de/shop/Grundbildung-in-der-Lebenswelt-verankern-I71510> (Zugriff am: 16.03.2023).

- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Koppel, I. (2016). Gelingensbedingungen für den Einsatz Digitaler Medien: Eine Qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Jahrbuch Medienpädagogik)*, 16, 51–78. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.x>
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_6
- Künzli Kläger, S. (2018). Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. *Erziehung & Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 168 (1–2), 44–55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1572578>
- Ludwig, J. & Müller, K. (2012). Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung. In J. Ludwig (Hg.), *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung* (S. 43–66). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2012-erwachsenendidaktik-01.pdf> (Zugriff am: 16.03.2023).
- Mania, E. & Thöne-Geyer, B. (2019). Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung. Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 151–158. <https://doi.org/10.3278/hbv1902w151>
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Münster: Waxmann.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Van Ophuysen, S., Bloh, B. & Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*. München: UVK Lucius.
- Wellgraf, S. (2011). Hauptschule: Formationen von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. In S. Hess, N. Langreiter & E. Timm (Hg.), *Intersektionalität revisited* (S. 119–147). Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414378.119>

Lehren aus der Klassismustheorie für die Alphabetisierung

ANKE GROTLÜSCHEN, JOSHUA WILHELM

Abstract

Die jüngere Klassismustheorie wird an dieser Stelle für die Erwachsenenbildung, speziell die Grundbildung, aufgenommen. Dazu wird die Theorieentwicklung seit dem Erscheinen von bell hooks' autobiografischem Band *Class matters* zusammengefasst und mithilfe parallel entstandener Gesellschaftskritiken durch französische Soziologie (Pierre Rosanvallon) und Ökonomie (Thomas Piketty) abgestützt. Ein neuer Blick auf ausgewählte empirische Befunde der LEO-Studie 2018 zeigt die Überlappungen mit dem Feld geringer Literalität, insbesondere hinsichtlich der theoretisch angenommenen Klassendiskriminierung. Dieser folgt typischerweise ein Rückzug aus politischen Verhältnissen. Paulo Freire, der diese Selbsterniedrigung zum Ausgangspunkt befreiungspädagogischer Bewusstseinsbildung nimmt, öffnet den Blick für Ansätze der politischen Grundbildung. Didaktisch können solche Ansätze auf Augusto Boals Theater der Unterdrückten zugreifen. Aktualisierungen des Ansatzes erlauben die Übertragung in die Gegenwart. Politische Grundbildung würde sich dann auf Empowerment richten und könnte an queerfeministische Aktivitäten und Antirassismus-Konzepte Anschluss finden.

Schlagwörter: Alphabetisierung, Geringe Literalität, Intersektionalität, Klassismus

Abstract

Recent class theory is taken up at this point for adult education, specifically basic education. To this end, theory development since the publication of bell hooks' autobiographical volume *Class matters* is summarized and supported with the help of parallel social critiques by French sociology (Pierre Rosanvallon) and economics (Thomas Piketty). A new look at selected empirical findings from the 2018 LEO study reveals the overlaps with the field of low literacy, particularly with regard to theoretically assumed class discrimination. This is typically followed by a withdrawal from political circumstances. Paulo Freire, who takes this self-abasement as the starting point of liberation pedagogical consciousness-raising, opens the view for approaches of basic political education. Didactically, such approaches can access Augusto Boal's Theater of the Oppressed. Updates of the approach allow the transfer to the present. Basic political education would then focus on empowerment and could connect to queer feminist activities and anti-racism concepts.

Keywords: Literacy, low literacy, intersectionality, classism

1 Einleitung: Class matters

Klassentheorie ist in der Forschung zur Grundbildung und Erwachsenenbildung nichts Neues. Antagonistische Klassenmodelle, die sich auf den Widerspruch von herrschender und beherrschter Klasse richten, erscheinen teils auch überholt angesichts einer differenzierten Gesellschaft, die beispielsweise mithilfe von Habitus- und Milieutheorie präziser beschrieben werden kann. Dennoch wird „Klasse“ als „Klassismus“ (Kemper & Weinbach, 2009) seit einiger Zeit neu diskutiert. Es geht dabei nicht nur um die Beschreibung der Klassenlage, sondern – und das ist neu – auch um die Aufdeckung von abwertenden und ausgrenzenden Zuschreibungen, genauer also um Klassendiskriminierung. Dabei wird nicht nur der Einzelfall diskutiert, sondern das herrschende Narrativ als Ganzes. Das geschieht, um aufzudecken, wie herrschende Paradigmen ausbeutende Verhältnisse legitimieren. Klasse ist daher als Konstruktion betrachtet, die mithilfe einer klassistischen Ideologie die bestehende Ungleichheit stabilisiert (Kemper & Weinbach, 2009).

Klassismustheorie ist spätestens mit bell hooks' Publikation *Class matters* (2000) neu thematisiert worden, besonders in Deutschland führt die sehr späte Übersetzung im Jahr 2021 derzeit zu einer neuen Rezeptionswelle. Eine Reihe populärwissenschaftlicher Publikationen (Barankow et al., 2021; Friedrichs, 2021; Macioszek & Knop, 2022) haben die öffentliche Aufmerksamkeit deutlich erhöht. Besonders kritisch wird das Themenfeld des „sozialen Aufstiegs“ begleitet und diskutiert (Seeck, 2022). Klassendiskriminierung und uneingelöste „Aufstiegs“-Versprechen sind auch in der Alphabetisierung und Grundbildung zu erwarten, daher sollen die Befunde der LEO-Studie 2018 an dieser Stelle mit der Klassismusdebatte in Zusammenhang gebracht werden.

Dazu wird zunächst das Konzept des Klassismus hinsichtlich der notwendig zu diskutierenden Intersektionalität (z. B. von class und ‚race‘) sowie seiner zentralen Mechanismen in den Bereichen Bildung und Arbeit skizziert. Dem folgt die ideologiekritische Diskussion des „sozialen Aufstiegs“ mitsamt einigen illustrierenden Schlaglichtern auf das alltägliche Erleben des „Aufstiegs“.

Anschließend werden die theoretischen Ausführungen auf eine Auswahl von Sozialdaten aus der LEO-Studie bezogen. Sie zeigen, dass geringe Literalität und Klassismuserfahrungen miteinander einhergehen und dass die Vorurteile und Zuschreibungen der Bessergestellten von den gering literalisierten, von Klassismus betroffenen Personen auch wahrgenommen werden.

Einen Ausblick bietet die Pädagogik der Unterdrückten des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire (1996), dessen Anliegen es ist, mithilfe von Bildung und Literalisierung das Bewusstsein über soziale Verhältnisse zu schärfen (Conscientizacao). Der zehn Jahre jüngere brasilianische Theaterpädagoge Augusto Boal (2013) hat dazu ein didaktisches Instrumentarium entwickelt, mit dem Emanzipation und Empowerment unterstützt werden können, ohne primär Sprache oder Schrift einzusetzen.

2 Klassismustheorie und Intersektionalität

Die afro-amerikanische Feministin bell hooks diskutiert die Verknüpfungen – Intersektionalität – von Rassismus, Sexismus und Klassismus aufgrund einer spezifisch nordamerikanischen Historie: Benachteiligung und Marginalisierung wurden Ende des letzten Jahrtausends insbesondere unter dem Vorzeichen von „race“ oder „gender“ diskutiert (hooks, 2021). Dabei scheint es, als seien Fragen der Klassenlage und materieller Unterprivilegierung innerhalb der grundsätzlich kapitalistischen Ordnung weniger relevant. Hooks kann jedoch zeigen, dass der bürgerliche Feminismus die Lage der ökonomisch ärmeren Frauen gerade nicht verbessert hat und dass sich dadurch die Lage der Schwarzen Frauen eher verschlechtert hat: Indem als weiß gelesene „Mittelschicht“-Frauen aus ihrem Dasein als Hausfrau in die Berufswelt eintreten, erhöhen sie den Bedarf an haushaltsnahen Dienstleistungen, die wiederum von ökonomisch ärmeren Frauen und insbesondere von Schwarzen Frauen bei unzulänglicher Entlohnung erbracht werden (hooks, 201, S. 113). Auch die emanzipativen Kämpfe der Schwarzen skizziert hooks als ambivalent, denn nur wenigen ist der „Aufstieg“ gelungen, und sie haben nicht immer dazu beigetragen, der Mehrheit der Schwarzen den Weg zu ebnen (hooks, 2021). Hooks formuliert:

„Ebenso wie ein militanter Schwarzer Befreiungskampf, der ein Ende des Klassismus forderte, als unnötig dargestellt wurde, als Schwarze besseren Zugang zu Jobs erhielten, wurde der revolutionäre Feminismus vom reformistischen Mainstream-Feminismus abgelehnt, als Frauen, vorwiegend gut ausgebildete weiße Frauen mit Klassenprivilegien, begannen, gleichen Zugang zu Klassenmacht wie ihre männlichen Kollegen zu erlangen“ (hooks, 2021, S. 113).

Die Befreiung aus dem Hausfrauen-Dasein ist insofern eine Sehnsucht der Weißen „Mittelschicht“-Frauen. Schwarze Frauen sowie „Unterschicht“-Frauen haben laut hooks jedoch immer gearbeitet, und zwar in den schlecht bezahlten Frauenberufen, und „[a]ls privilegierte Frauen das Haus verließen, um arbeiten zu gehen, musste jemand in dieses Haus kommen und die schmutzige Arbeit erledigen“ (hooks, 2021, S. 117). Feministische und Schwarze Befreiungsbewegungen müssen daher intersektional und im Zusammenhang mit der Klassenlage gedacht werden.

3 Eckpunkte der jüngeren Klassismustheorie

Die *Bedeutung von Klasse* (hooks, 2021) ist insofern durch die bestehenden Rassismen und Sexismen hindurch zu betrachten. Der Klassenbegriff ist indes keine Tabula rasa. Hooks zitiert zur Klärung ihres Begriffsverständnisses die Schriftstellerin Rita Mae Brown:

„Klasse ist so viel mehr als Marx' Definition von Produktionsverhältnissen. Klasse beinhaltet dein Verhalten, deine Grundeinstellung, wie dir beigebracht wurde, dich zu ver-

halten, welche Erwartungshaltung du an dich selbst und an andere hast, deine Vorstellungen von der Zukunft, wie du Probleme angeht und löst, wie du denkst, fühlst, handelst“ (Brown, 1974, zitiert nach hooks, 2000, S. 115).

Diese Beschreibung hat Brown 1974 in den USA publiziert. Parallel entwickelt Pierre Bourdieu in Frankreich den inzwischen berühmten Habitusbegriff (Bourdieu, 1982, 1983), mit dem er der horizontalen Klassenunterscheidung eine vertikale Differenzierung hinzufügte. Man könnte also argumentieren, dass der Klassenbegriff seit Marx und Bourdieu hinreichend ausgearbeitet sei und dass die Klassismustheorie hinter die Diskussion zurückfalle. Dem setzen Kemper und Weinbach jedoch entgegen, dass ihnen diese Frage oft gestellt wird: „Meint ihr einen Klassenbegriff, der sich auf Marx bezieht oder auf Bourdieu[?]“ (Kemper & Weinbach, 2009, S. 15).

Kemper und Weinbach argumentieren, dass hier eine Klassengrenze bzw. ein distinktiver Habitus reproduziert wird: „Mit diesen Fragen wird eine Orientierung an bürgerlichen, akademischen Definitionen und den entsprechenden, in diesem Milieu bekannten Personen selbstverständlich vorausgesetzt“ (Kemper & Weinbach, 2009, S. 15). Sie tragen daher zunächst die Position vor, den Klassenbegriff als solchen undefiniert zu lassen, um nicht selbst in Klassismen zu geraten. Nichtsdestotrotz referieren sie Bestandteile einer Unterscheidung von „Klasse“ und „Klassismus“ (Kemper & Weinbach, 2019, S. 119–149), vor allem entlang von:

- Produktionsprozessen mitsamt ökonomischen kulturellen Verortungen, insbesondere einem Klassenkonflikt und der Ausbeutung beherrschter Klassen durch die Herrschenden (Kemper & Weinbach, 2009, S. 17),
- Aberkennungsprozessen mitsamt Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen aufseiten der Beherrschten (Kemper & Weinbach, 2009, S. 18).

Mit dem Hinweis auf ökonomische Verhältnisse und gesellschaftliche Leitmilieus notieren Kemper und Weinbach die Wirkungsweise klassistischer Abwertung. Sie zeigen auf, wie Leitmilieus die gesellschaftlichen Normen definieren und den Wert verschiedener Arbeitstätigkeiten einschließlich ihrer Entlohnung durchsetzen:

„So sind der Nichtzugang zu Arbeit, die niedrige Entlohnung, unwürdige Arbeitsbedingungen und lange Arbeitszeiten Formen von Diskriminierung. Diese werden aber von den besitzenden und politisch herrschenden Klassen für richtig befunden. Denn es wird unterstellt, dass diejenigen, die diese Arbeiten verrichten, ihre Chancen, es anders zu machen und sich eine andere Arbeit zu suchen, nicht nutzen“ (Kemper & Weinbach, 2009, S. 19).

Damit ist den Berufstätigen in abgewerteten Tätigkeitsfeldern nicht nur die materielle und immaterielle Wertschätzung entzogen, vielmehr wird ihnen für ihre Lage auch die Verantwortung zugewiesen. Es empfiehlt sich unseres Erachtens, die Berufstätigkeiten besser kennenzulernen, um die Breite notwendiger Fachkenntnisse und oft auch die Systemrelevanz der Tätigkeiten achten zu lernen. Diese Möglichkeit bieten die bereits genannten populärwissenschaftlichen und oft autobiografischen Sammlungen und Beiträge (Barankow et al., 2021; Friedrichs, 2021; Macioszek & Knop, 2022).

Als weitere wichtige Perspektive im Klassismusdiskurs kann der Soziologe Jan Niggemann angeführt werden. Dieser greift Kemper und Weinbachs Haltung auf, den Klassenbegriff zunächst nicht zu definieren, da Klassismus gerade durch die Bezeichnung einer „unteren“ Schicht reproduziert werden kann. Niggemann dreht die Perspektive um und fragt nicht danach, wen diese Erfahrungen betreffen. Er schlägt vor, danach zu fragen, aus welcher Richtung die Normvorstellungen kommen, die zu Diskriminierungserfahrungen führen. Niggemanns Ansatz sieht folglich vor, die Praktiken der herrschenden Klasse als Mechanismen sozialer Ausgrenzung aufzudecken und die Normen zu hinterfragen, die zu Diskriminierungen führen (Niggemann, 2020).

Die Schilderungen, die bell hooks bereitstellt, illustrieren dabei einen Paradigmenwechsel von christlicher Moral zum neoliberalen Narrativ. Sie schildert ihr Aufwachsen „mit den Traditionen der Kirche, die uns gelehrt hatte, sich ausschließlich mit den Armen zu identifizieren, [daher] wussten wir, dass sich im Überfluss das Böse verbarg. Wir wussten, dass reichen Menschen der Zutritt zum Himmel nur selten gewährt wurde. Gott hatte ihnen ein Paradies der Fülle auf Erden gegeben und sie hatten nicht geteilt“ (hooks, 2021, S. 37–38). Erst in den 1990er-Jahren, so hooks, verliert das Christentum seine ideologische Überzeugungskraft. Zugleich wird Besitz zum Synonym für den „Klassenaufstieg“. Die progressiven Bewegungen „führten dazu, dass es vereinzelt Individuen gab, die als Vorbild für die berühmte Plattitüde, *jeder könne in Amerika groß rauskommen*, herhalten konnten“ (hooks, 2021, S. 77, Herv. i. O.). Die wenigen Aufgestiegenen ziehen aus armen Nachbarschaften weg: „Plötzlich verarmten Gemeinden und verwandelten sich in Kriegsgebiete, in denen das Leben zuvor zwar hart, aber sicher gewesen war. Die Gier nach materiellem Luxus ... brachte Menschen dazu, das Leid ihrer Nachbar*innen auszunutzen und ihnen Drogen zu verkaufen“ (hooks, 2021, S. 78–79).

Hooks beurteilt die mangelnde Präventionspolitik und die massenmedial transportierte Werbung als kapitalistische Instrumente zum Erhalt der Klassenverhältnisse. Wenn die Ärmsten mit Drogendeals und Luxusfahrzeugen beschäftigt sind, stellen sie die Verhältnisse nicht infrage (hooks, 2021, S. 81). Zugleich erscheint Armut nicht mehr als christlich und ehrenhaft, sondern beschämend.

4 Das Erleben „sozialen Aufstiegs“

Die mit materiellen Einschränkungen einhergehenden Gefühle von Scham und Abwertung werden auch in Deutschland konstatiert, insbesondere in der Diskussion um die Grundsicherung (Butterwegge, 2015). Mit deren Reform Mitte der 2000er-Jahre ging die Norm des „Förderns und Forderns“ einher, die im Sozialgesetzbuch I festgehalten ist. Sie impliziert das durch den ehemaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder transportierte Bild der Faulheit der Leistungsbeziehenden. Butterwegge kann zeigen, wie sich die Selbstzuschreibungen der Leistungsbeziehenden im Lauf von zehn Jahren Grundsicherung verändert haben: Das Versagen wird nicht nur von den Bessergestell-

ten, sondern auch im Leistungsbezug selbst in die eigene Verantwortung verlagert. Damit geht die Vorstellung einher, es würden Chancengleichheit und soziale Mobilität herrschen.

4.1 Chancengleichheit als Ideologie

Allerdings hat der französische Soziologe Pierre Rosanvallon die Komplexität des Begriffs der Chancengleichheit bereits 2013 einer genaueren Analyse unterzogen. Er formuliert, dass die Idee der Chancengleichheit drei blinde Flecken habe (Rosanvallon, 2013, S. 303).

Rosanvallon argumentiert *erstens*, die Idee der Chancengleichheit entkoppelte distributive und redistributive Gerechtigkeit, das bedeutet, dass Chancengleichheit bestehende Verteilung legitimiert und Umverteilung delegitimiert: „Indem sie sich darauf beschränkt, Bedingungen für eine als fair geltende Ressourcenverteilung zu formulieren, tendiert sie folgerichtig zur Marginalisierung und Delegitimierung redistributiver Maßnahmen im engeren Sinne“ (Rosanvallon, 2013, S. 303).

Zweitens ist das Ausmaß zulässiger Statusunterschiede nicht definierbar, sodass die Idee der Chancengleichheit beispielsweise astronomische Managementgehälter ermöglicht: „Das kann so weit gehen, dass sie die spektakulärsten Formen persönlicher Bereicherung billigt, wenn als ausgemacht gilt, dass sie sich individueller Leistung verdanken“ (Rosanvallon, 2013, S. 304).

Drittens wird ein Ressourcenminimum nicht als soziales Recht, sondern nur unter humanitärer Hilfe definierbar. Das erlaubt die Absenkung der Grundsicherung: „Die Behandlung dieses Problems erfolgt unter dem Aspekt der Empathie, die sich der Idee der Chancengleichheit spontan beigesellt, aber nicht über ein Denken im Sinne sozialer Rechte“ (Rosanvallon 2013, S. 304).

Die drei blinden Flecken beziehen sich auf wesentliche Aspekte des Zusammenlebens und ignorieren, dass „Ungleichheiten auch eine genuin soziale Dimension“ haben, denn „ihr Ausmaß und ihre Formen sind ein entscheidender Faktor für den Zusammenhalt der Gesellschaft“ (Rosanvallon, 2013, S. 304). Ungleichheiten schaden uns allen (Rosanvallon, 2013, S. 305). Die These der Chancengleichheit führt zu Steuerabsenkungen, indem die Besteuerung selbst als ungerecht diskutiert wird (weil es ungerecht sei, aufgrund hoher Leistung erwirtschaftete hohe Einkommen hoch zu besteuern). Demzufolge sind die abgesenkten Steuern und Abgaben nicht hinreichend zur Sicherung sozialer Rechte, deshalb folgen Absenkungen der Grundsicherung. Umverteilung aller Art ist mit diesem Narrativ diskreditiert.

Mittlerweile lässt sich eine „Unzufriedenheit der Mittelschichten und der Arbeiterschaft“ (Rosanvallon, 2013, S. 325) erkennen, denn diese halten sich für doppelt benachteiligt: Sie sind nicht bedürftig genug, um bestimmte Leistungen des Wohlfahrtsstaates in Anspruch nehmen zu können, und nicht wohlhabend genug, um in den Genuss der den Vermögenden eingeräumten steuerlichen oder sonstigen Vergünstigungen zu kommen. Und genau da liegt aus Rosanvallons Perspektive ein Grund für den Vormarsch der extremen Rechten in Europa, die diese Frustrationen mit Parolen aufheizen und manipulieren würden, indem sie „gleichermaßen gegen

privilegierte Eliten Stimmung mache[n] wie gegen Immigranten“ (Rosanvallon, 2013, S. 326).

Die Idee der Chancengleichheit ist also, so liest sich Rosanvallon, *ursächlich* für den Anstieg rechtspopulistischer und rechtsextremer Parteien, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt *als Ganzes* gefährden. Die Chancengleichheitsidee ist insofern nicht nur unzutreffend oder lästig, vielmehr ist sie ist von Grund auf systemzersetzend und schadet der *gesamten* Gesellschaft.

Zudem ist der „Aufstieg“ aufgrund von Bildung und Leistung auch empirisch keine Realität. hooks, Kemper und Weinbach, Seeck und andere betrachten vor allem aus diesem Grund die neoliberale Idee, alle könnten aus eigener Kraft aufsteigen, als Ideologie. Sie argumentieren in drei Schritten:

Erstens weist die soziale Mobilität in Deutschland, gemessen am internationalen Vergleich, eine besonders geringe Durchlässigkeit auf (OECD, 2018; Seeck, 2020).

Zweitens dient das Narrativ der Chancengleichheit dazu, das Nichtgelingen in die Schuld der Einzelnen zu verlagern und zwar durch Naturalisierung (als vermeintlich *weniger begabt*) oder Kulturalisierung (als vermeintlich *weniger fleißig*) und durch Festbeschreibung der Norm, nämlich einer Normalbiografie mit festem Wohnsitz, Familie und Beruf (Alheit & Dausien, 2006).

Drittens stabilisiert das Narrativ die Position der Herrschenden. Die vermeintlich durch Leistung an Wohlstand gelangten Individuen sehen sich legitimiert. Dass sie von vornherein durch eine besondere familiäre Ausgangsposition, durch elterliche Netzwerke oder Privilegien sowie attraktive Wohnlagen bessere Chancen hatten, wird übersehen. Seit den berühmt gewordenen Analysen des französischen Ökonomen Thomas Piketty (2014) zum *Kapital im 21. Jahrhundert* zeigt die Diskussion um private Erbschaften, wie ungleich die Vermögensverteilung ist und wie sehr Vermögen und Leistung voneinander entkoppelt sind – und wie entscheidend eine Vermögensbesteuerung sein wird, um die zunehmende Verteilungsungerechtigkeit zu bekämpfen.

Piketty (2014) und Rosanvallon (2013) verweisen aufeinander und sind durchaus als Schwergewichte der französischen Forschung und Theoriebildung anzusehen. Sie bestätigen die Klassismustheorie, die ihrerseits empirisch umfassend mit qualitativen Daten unterfüttert ist.

4.2 Was bedeutet „sozialer Aufstieg“?

Wenn es nunmehr gelingt, sich aus der marginalisierten Klassenposition herauszuarbeiten, folgen neue Erfahrungen, denen in der Klassismustheorie besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Anders als bei vorangegangenen Klassentheorien liegt im „Klassismus“ ein starker Schwerpunkt auf Diskriminierungserfahrungen und dem Erleben von Nicht-Zugehörigkeit. Die soziale Herkunft führt beispielsweise zu Spannungen an der Universität. Wenn Studierende über ihren familiären Habitus die „wissenschaftlichen Sprachcodes nicht beherrschen und ihnen wesentliche Voraussetzungen für das Studium fehlen, können sie sich an den Seminaren kaum beteiligen, studieren nicht wirklich und wenden sich anderen Dingen zu“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004, S. 181). Auch spielen rechtliche Ansprüche auf elterliche finanzielle

Unterstützung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Um das Verhältnis nicht weiter zu belasten, verzichten Studierende teilweise auf die ihnen zustehende finanzielle Unterstützung. Studierenden in einer „Aufstiegssituation“ fehlt auch darüber hinausgehende Unterstützung wie etwa die gelegentliche Nutzung von Fahrzeugen, Streaming-Accounts, Zeitungsabonnements und Ferienwohnungen – über die das Elternhaus nur selten verfügt und die auch nicht unbedingt gratis zur Verfügung gestellt werden. Auch die immaterielle Unterstützung, z. B. beim Abitur, ist fraglich (Knop & Knop, 2022, S. 133–134). Da diese Elternhäuser kaum internationale Netzwerke in prestigeträchtigen Ländern unterhalten, ist auch die Unterstützung bei Auslandsaufenthalten begrenzt. Ein Gap Year, in dem nicht oder kaum für Geld gearbeitet wird, kann darüber hinaus den Verständnisrahmen der finanziell eingeschränkten und oft hart arbeitenden Eltern vollständig sprengen.

Es bleibt den Studierenden dann überlassen, sparsam einzukaufen, jedoch anderen davon möglichst wenig zu zeigen (Macioszek, 2022, S. 118). Die eigenen Wohnmöglichkeiten sind auf preiswerte Stadtteile oder den ländlichen Raum reduziert, das führt zu langen Fahrtwegen und entsprechender Abwertung (Knop, 2022, S. 64).

Ist der „Aufstieg“ gelungen und die soziale Position auch materiell einträglich, entstehen neue Schwierigkeiten hinsichtlich der sozialen Herkunft. Zum Geschwisterverhältnis und zur erweiterten Familie führt bell hooks' autobiografische Erfahrungen aus: Die Bitte um finanzielle Unterstützung kollidiert leicht mit den Wertesystemen der Familienmitglieder, deren Konsumverhalten mit hooks' Vorstellungen nicht übereinstimmen. Hooks verweist darauf, dass mittelständische Schwarze einen beträchtlichen Teil ihres Gehalts verwenden, um der erweiterten Familie und Verwandtschaft zu helfen (hooks, 2021, S. 161). Auch skizziert sie die Erfahrung, ausgenutzt zu werden (hooks, 2021, S. 162). Sie bezeichnet die Entfremdung aus dem Wertesystem der sozialen Herkunft als „Klassenschmerz“ (hooks, 2021, S. 170) und hält fest, dass es für soziale Mobilität einen „menschlichen Preis“ (hooks, 2021, S. 169) zu zahlen gilt.

5 Geringe Literalität und soziale Herkunft

Betrachtet man die Personen mit geringen literalen Kompetenzen, die in den LEO-Studien 2010 und 2018 ausgewiesen werden, lassen sich eine Reihe von Überschneidungen mit den Beschreibungen einer ausgebeuteten Klassenlage erkennen. Tabelle 1 zeigt die Prädiktoren für geringe Literalität, genauer: die Korrelation der genannten Variablen bei gleichzeitiger Kontrolle der anderen Variablen. Fehlende Schulabschlüsse, niedriger oder geringer elterlicher Schulabschluss, andere Herkunftssprachen oder auch Erwerbslosigkeit korrelieren signifikant mit geringer Literalität. Insofern sind geringe Literalität erwachsene überproportional oft in diskriminierten Klassenpositionen zu finden.

Tabelle 1: Prädiktoren für Literalität aus LEO 2018, nach LEO 2010 (Quelle: Grotlüschen et al., 2020, S. 52; Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012, S. 40–42.

Lesebeispiel: Eine Person mit niedrigem Schulabschluss erlangt bei ansonsten gleichen Merkmalen im Jahr 2010 3,8 Punkte weniger auf der LEO-Skala und 2018 4,3 Punkte weniger auf der LEO-Skala von 0–100. Das entspricht etwa einem halben Alpha-Level.)

Erhebungsjahr	2010	2018
Schulabschluss (fehlend)	-9,5***	-7,2***
Schulabschluss (niedrig)	-3,8***	-4,3***
Schulabschluss der Eltern (fehlend)	-4,0***	-6,3***
Schulabschluss der Eltern (niedrig)	-1,5***	-1,6***
Erstsprache (nicht deutsch)	-8,4***	-11,3***
Erwerbsstatus (arbeitslos)	-2,9***	-3,2***
Gender (Frauen)	+2,6***	+2,6***
Alter (50–64 versus 40–49)	-0,8**	-0,9*
Alter (30–39 versus 40–49)	n. s. d.	-1,0**
Alter (18–29 versus 40–49)	n. s. d.	-1,2**

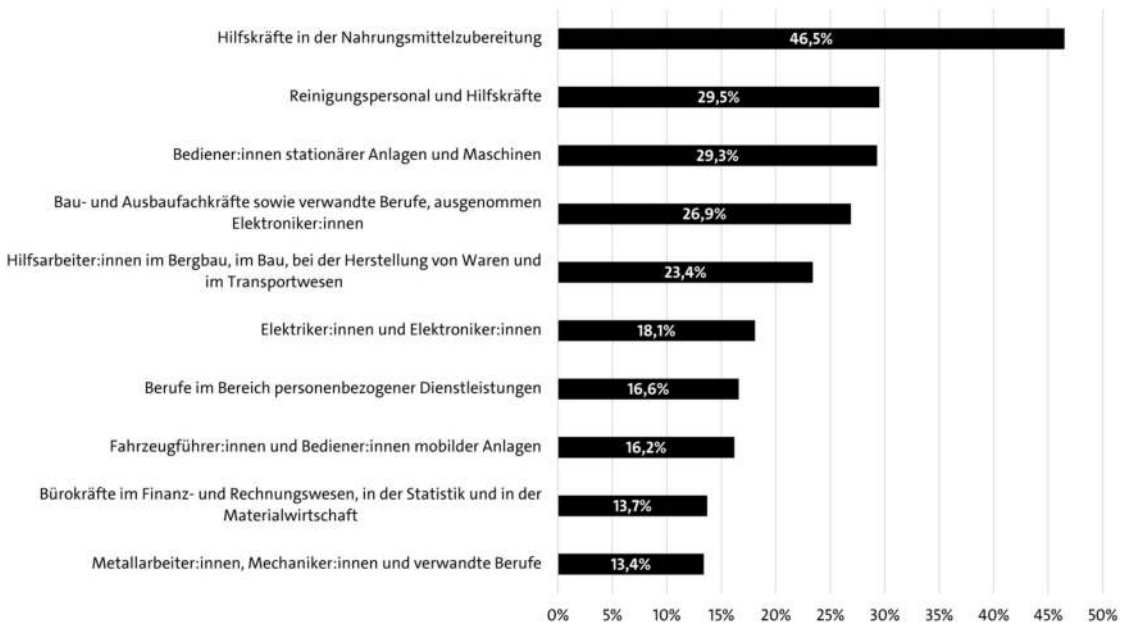
(in Punkten auf der LEO-Skala von 0–100. Referenzwert: männl., 40–49 Jahre, mittlerer Bildungsabschluss, deutsch – erreicht 2010 52,2 Punkte, 2018 54,1 Punkte)

Die Überschneidung von abgewerteter Klassenlage und geringer Literalität lässt sich auch entlang von Berufsgruppen aufzeigen. Berufe, die nachts, im Schichtdienst oder sehr früh am Morgen ausgeführt werden, werden wenig gesehen und noch weniger anerkannt, sind aber oft systemrelevant. Beispiele wären die nächtliche Lieferung von Lebensmitteln an Supermärkte, die Vorbereitung von Convenience Food für Bäckereien und Märkte, die Reinigung und Überwachung von U-Bahn-Schächten, Bahn- und Busfahrten zu jeder Tages- und Nachtzeit, die Arbeit in der Gepäckabwicklung von Flughäfen: Hier findet sich viel abgewertete Arbeit, in der ebenfalls abgewertete Fachkompetenz benötigt wird. Weder wird die Kompetenz der Fahrerinnen und Fahrer, Wachdienste, Reinigungsdienste oder Nahrungszubereitung geachtet noch wird sie anerkennend entlohnt. Aus autobiografischen Beiträgen wird dies deutlich: Arno Frank schreibt über eine Reihe von Arbeitstätigkeiten, darunter Wachdienste für Baustellen oder Versicherungsgebäude. Das Kollegium kommt nur am Abend kurz zusammen:

„Dann übernehmen wir alle unsere Fahrpläne und Schlüsseltaschen – alle bis auf den ‚Russenlurch‘. Der Name ist Unsinn, weil jeder, der diesen Job eine Weile macht, zum ‚Lurch‘ wird, blass wird wie ein Grottenolm. Weil er kein Tageslicht zu sehen bekommt. Und seine Familie auch nicht“ (Frank, 2021, S. 26).

Der von Frank liebevoll als *Russenlurch* bezeichnete Kollege hat seine eigene Tasche, in der er die Schlüssel trägt – es ist eine Fototasche, die auf sein früheres Leben als Zeitungsfotograf hinweist. Die Blässe verweist auf die entwürdigenden Arbeitsbedingungen im Wachdienst. Die Tasche zeigt, wie schmerzlich der russische Einwanderer die ehemalige anerkannte Tätigkeit als Fotograf vermisst.

Geringe Literalität und Klassismuserleben haben möglicherweise Überlappungen. Geringe Literalität erwachsene arbeiten überproportional häufig in Berufsgruppen, die gering entlohnt werden.



Basis: Deutsch sprechende erwerbstätige Erwachsene mit ISCO08-Codierung 2-stellig (18–64 Jahre), n = 5.515, gewichtet.

Abbildung 1: Anteil der geringe Literalität erwachsene an allen Beschäftigten dieser Berufsgruppen (Quelle: Stammer, 2020, S. 176)

Abbildung 1 zeigt die Anteile geringe Literalität erwachsene in den Berufsgruppen. Genannt sind ausschließlich Berufsgruppen, in denen geringe Literalität überdurchschnittlich häufig auftritt. Es handelt sich überwiegend um Tätigkeiten, die nicht im Büro ausgeführt werden, die häufig in Arbeitskleidung und an verpflichtend vorgegebenen Arbeitsplätzen oder Einsatzorten stattfinden, letztere können durch Maschinenlärm, Staub und Dreck gekennzeichnet sein. Es handelt sich um so genannte Blue-Collar-Berufe.

Blue-Collar-Tätigkeiten gehen mit der unausgesprochenen Frage einher, warum die Stelleninhaber:innen keine White-Collar-Berufe erlangt haben, die letztlich als prestigeträchtiger, einkommenssicherer und attraktiver betrachtet werden. Folgt man dem neoliberalen Narrativ der Chancengleichheit, dann wird eine Blue-Collar-Tätigkeit als Hinweis auf mangelnde Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit angesehen. Die Stelleninhaber:innen hätten gemäß dieser Logik aus sich nicht mehr gemacht, weil sie

sich in der vermeintlich chancengerechten Schulzeit nicht hinreichend angestrengt hätten – oder weil sie nicht hinreichend leistungsfähig seien. Ergo müssen sie mit Tätigkeiten auskommen, die als „dreckig“ diskreditiert sind und deren Stelleninhaber:innen als „faul“ oder „dumm“ diskriminiert werden.

Besonders die Faulheitsdebatte hat 2022 durch Christian Lindner (FDP) mit dem Ausdruck der „Gratismentalität“ einen neuen Tiefpunkt erreicht. Lindner wettet aus einer privilegierten Position gegen weniger Begünstigte, denen unterstellt wird, sie würden Vorzüge genießen wollen, ohne Leistungen zu erbringen. Dabei hatte gerade das Neun-Euro-Ticket erst sichtbar gemacht, wie viele Menschen sonst keinerlei Möglichkeit haben, aus ihren Stadtteilen oder Ortschaften herauszugelangen.

Abbildung 2 zeigt, dass die Betroffenen Diskriminierungen auch wahrnehmen, zumindest zeigt sich ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft als bei Voll-erwerbstätigkeiten mit mittleren oder höheren Schulabschlüssen. Bei geringer Literalität oder einer anderen Herkunftssprache ist diese Abweichung nicht ganz so massiv wie bei Erwerbslosigkeit, aber sie ist dennoch – unter Kontrolle anderer Variablen – ein eigenständiger und statistisch signifikanter Faktor. Wer Sprache und Schrift nicht gut beherrscht, erlebt sich als weniger zugehörig als der Durchschnitt.

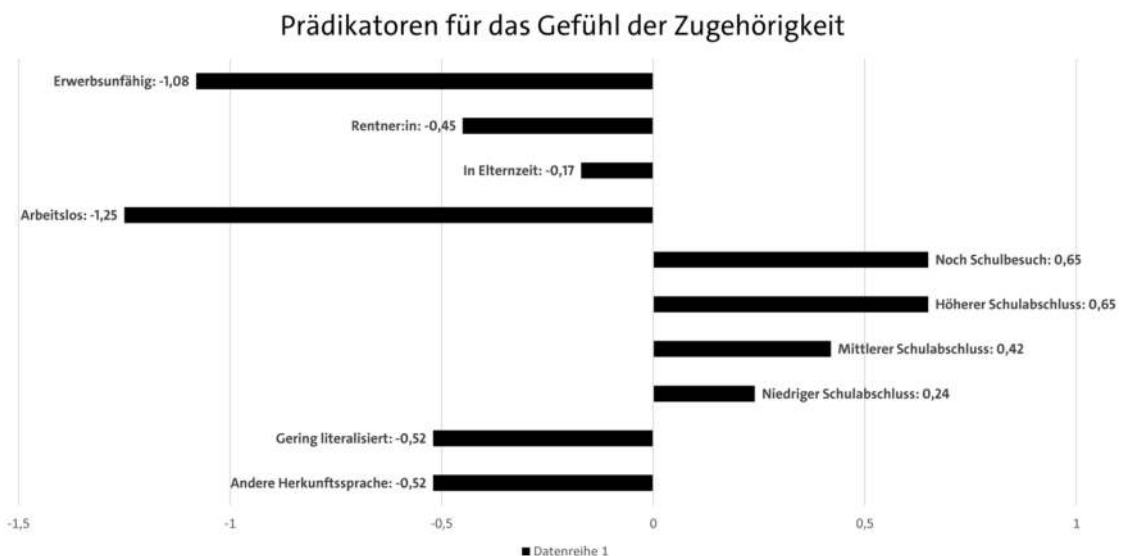


Abbildung 2: Prädikatoren für das Gefühl der Zugehörigkeit (Quelle: Heilmann & Grotlüschen, 2020, S. 135)

Referenzkategorie für Erwerbsstatus: Vollzeit erwerbstätig; Referenzkategorie für Schulabschluss: kein Abschluss; zusätzlich kontrolliert auf Geschlecht, nicht alle Erwerbsstatus sind dargestellt.

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), $n = 7.192$, Skala von 0–10.

Lesebeispiel: Das durchschnittliche Zugehörigkeitsgefühl gering literalisierter Erwachsener liegt um 0,52 Punkte niedriger als das einer Referenzperson.

Diese permanente, schleichende Marginalisierung kann theoretisch auch einen Rückzug aus gesellschaftspolitischer Beteiligung nach sich ziehen. Wer immer wieder Ausgrenzung erlebt, hat nur noch wenig Grund, sich einzumischen. So haben sich beispielsweise Menschen mit geringen literalen Kompetenzen weniger oft mit ihren

Rechten als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer befasst als der Durchschnitt (Abbildung 3). Es ist möglich, dass in derart marginalisierten Lebenslagen einfach nicht mehr daran geglaubt wird, eigene Rechte durchsetzen zu können.

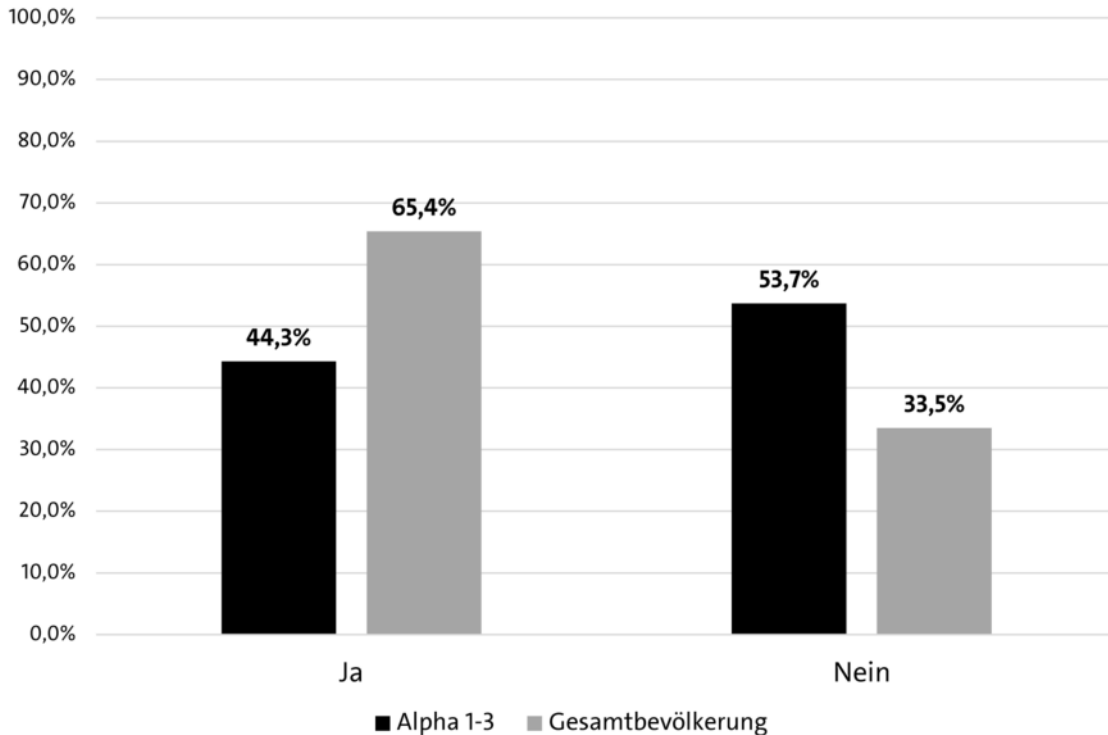


Abbildung 3: Schon einmal über Arbeitnehmer*innen-Rechte informiert? (Quelle: Stammer, 2020, S. 183)

Basis: Deutsch sprechende Erwachsene (18–64 Jahre), n = 7.192, gewichtet. Die Kategorie „keine Angabe“ ist grafisch nicht dargestellt.

Die hier vorgelegten Daten sind nicht neu, sie sind alle bereits veröffentlicht und wurden auch in verschiedenen Foren zur Diskussion gestellt. Sie ergeben jedoch bei Einordnung in den klassismustheoretischen Diskurs ein stimmiges Bild, das ohne die Konfrontation mit den neueren Theorieargumenten nicht in dieser Dichte sichtbar war. Geringe Literalität kann als überlappende Kategorie gesehen werden, in der Klassenlage, Migrationsgeschichte und Linguizismus intersektional zu Literalität wirksam werden. Insofern lässt sich aus der Klassismustheorie zumindest die Lehre ziehen, dass geringe Literalität in spezifischer Weise mit Ausbeutungen und Abwertungen einhergeht. Es ist bei geringer Literalität kaum möglich, codierte Rechte einzufordern, und es gibt Grund genug, das gar nicht erst zu versuchen. Angebote der Grundbildung hätten dann allerdings nicht ausschließlich die Aufgabe, Schriftsprache zu vermitteln, sondern eine grundlegende Bewusstwerdung und Stärkung einzuleiten.

6 Lehren für die Alphabetisierung: Diskriminierungen thematisieren

Aus dem Voranstehenden lässt sich ein Bedarf an Bewusstseinsbildung und Verge-meinschaftung ableiten, der für die Zielgruppe der Alphabetisierung und Grundbil-dung weiterführend sein dürfte. Soziale Herkunft oder Klassenlage ist bisher nur in Berlin als Diversitätskategorie in die Gleichstellungsaufgaben eingemündet. Nichts-destotrotz kann auch in anderen Bundesländern ein entsprechender Prozess einset-zen.

Dadurch legitimieren sich Bildungsangebote, die emanzipatorische und bewusst-seinsbildende Elemente in den Vordergrund stellen, Diskriminierungen thematisie-ren, Vereinzelung überwinden und die Identifikation sowie Artikulation gemeinsamer Interessen erlauben (Grotlüschen, 2017). Politische Grundbildung richtet sich dann weniger auf die Lektüre von Wahlprogrammen und mehr darauf, Ungerechtigkeit zu benennen, zu thematisieren und in ihren Facetten als strukturelle Diskriminierung zu bearbeiten.

Klassismustheorie hat einige Parallelen zur Befreiungspädagogik, die letztlich ideologiekritisch vorgeht und die Mechanismen der Unterdrückung herausarbeitet. Der 1921 geborene Paulo Freire kann als bekanntester Theoretiker der Befreiungspäda-gogik gelten und wurde 2021 aufgrund des hundertjährigen Geburtstags auch in Deutschland gewissermaßen wiederentdeckt. Sein zentrales Werk, die Pädagogik der Unterdrückten (Freire, 1996), weist vor allem darauf hin, dass unterdrückten Bevölke-rungsteilen durch Unterricht und Zeitungsberichte immer wieder suggeriert wird, dass sie nicht in der Lage seien, weitreichende Verantwortung zu übernehmen, und dass es daher besser sei, wenn besitzende Bevölkerungsteile die Entscheidungen tref-fen. Freire konstatiert, dass so eine „Selbsterniedrigung“ (Freire, 1996, S. 49) entstehe: „Sie nennen sich selbst ignorant und sagen, der ‚Professor‘ ist der einzige, der etwas weiß und auf den man hören muss“ (Freire, 1996, S. 49). Politische Bildung setzt dann sinnvollerweise an solchen Vorstellungen an und stellt infrage, wie sie entstanden sind, wie sie sich perpetuieren und wie sie zum Wanken gebracht werden können. Methodisch bietet sich dazu das von Augusto Boal entwickelte Instrumentarium des *Theaters der Unterdrückten* (Boal, 2013) an. Der zentraler Zugang besteht darin, von den Themen der Adressatinnen und Adressaten auszugehen und diese Themen möglichst in Bild oder Bewegung, also zunächst ohne Sprache oder Schrift, auszuarbeiten. Neu-ere Varianten des Ansatzes – etwa das Theater zum Leben nach David Diamond (2012) – lösen sich zudem von der klassenantagonistischen Rhetorik und erlauben, Unterdrü-ckung auch in nicht-autoritären Regimes als alltägliches Erleben zu thematisieren. Da-bei werden Erfahrungen, die physisch im Raum aufgestellt werden, in denen Bedräng-nis, machtvolle Gestik, Einschüchterung, Resignation oder auch Zusammenhalt eine Rolle spielen, sichtbar und letztlich verbalisierbar.

Insgesamt lassen sich einige Lehren für die Alphabetisierung aus der Klassismus-theorie ziehen. Der Begriff der *Klasse*, so zeigen die Analysen von bell hooks Anfang der 2000er über Kemper und Weinbach in den Zehnerjahren bis hin zu Francis Seck

in den Zwanzigerjahren, bezeichnet mehr als ausbeutende Produktionsverhältnisse. Vielmehr werden auch erlernte Vorlieben und Selbstbewertungen (bzw. -entwertungen) wirksam, insbesondere durch ihre scheinbare Selbstverständlichkeit. *Klassismus* weist auf Diskriminierung hin und zeigt, dass die Selbsterniedrigungen mithilfe wiederkehrender Narrative perpetuiert werden. Die zugehörigen Normen werden von herrschenden Klassen geprägt und mit neoliberaler Ideologie verkleidet, u. a. mit der Idee des „sozialen Aufstiegs“. Gelingt der „soziale Aufstieg“ im Einzelfall, dann geht er mit Entfremdung von der Herkunftsfamilie und Fremdheitserfahrungen in der neuen Klassenlage einher.

Geringe Literalität, so lässt sich empirisch zeigen, geht statistisch überproportional häufig mit prekärer Klassenlage einher. Es gibt Überlappungen, die intersektional zu betrachten sind. Paulo Freire und Augusto Boal bieten einen Ansatz der Reflexion von Unterdrückung, der mit wenig Sprache auskommt. Älter, aber durchaus nutzbar ist auch der Biografieansatz (Egloff, 2007). Es geht bei den vielen alltäglichen Abdrängungen, Verletzungen, Rassismen und Sexismen nicht allein um berufliche oder materielle Existenz. Die nachstehende Darstellung ist eine gekürzte Version des Textes „Ich, 29, Single, suche...“ von Julian Knop (2022, S. 64). Die offen marktliberale Logik im Universum der Datingplattformen wird in bestechender Logik deutlich und sollte zu denken geben.

Ich, 29, Single...

Julian Knop 2022 (gekürzt)

Ich öffne Grindr: *Lass uns zusammen Proust, Foucault und Adorno genießen.* – Da bin ich wohl raus.

Planetromeo: *Aber bitte keine Verrückten oder psychisch Kranken.* – Da bin ich wohl raus.

Tinder: *Auch Du solltest wissen, was Du willst.* – Da bin ich wohl raus

OkCupid: *Ich würde niemanden daten, der Schulden hat.* – Da bin ich wohl raus.

Im Club: *Du wohnst auch am Kottbusser Tor? Lass uns lieber zu mir gehen.* – Da bin ich wohl raus.

Ich, 29, Single, im Plattenbau wohnend, ohne Uniabschluss, mit Schulden und viel Lohnarbeit, mit psychischer Krankheit und unklarer Zukunftsperspektive suche immer noch.

(Knop, 2022, S. 64, Hervorhebungen: AG)

Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 431–457). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Barankow, M., Baron, C., Becker, M., Bjerg, B., Frank, A., Fricke, L., Gümüşay, K., Kamerun, S., Karabulut, P., Meyer, C., Oskamp, K., Otoo, S. D., Seeck, F., Stelling, A. & Wenzel, O. (Hg.) (2021). *Klasse und Kampf*. Claassen. Verfügbar unter: <https://www.perlentaucher.de/buch/maria-barankow-christian-baron/klasse-und-kampf.html> (Zugriff am: 01.05.2023).
- Boal, A. (2013). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler: Aktualisierte und erweiterte Ausgabe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hg.), *Soziale Welt. Sonderband: Bd. 2. Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Butterwegge, C. (2015). *Hartz IV und die Folgen: Auf dem Weg in eine andere Republik?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Diamond, D. (2012). *Theater zum Leben: Über die Kunst und die Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen* (1. Aufl.). Stuttgart: Ibidem.
- Egloff, B. (2007). Biographische Bruchstellen zwischen Schule und Beruf. In A. Grotlüschen & A. Linde (Hg.), *Diagnose, Tests & Förderung* (S. 13–26). Bielefeld: wbv.
- Frank, A. (2021). Bremsklotz. In M. Barankow, C. Baron, M. Becker, B. Bjerg, A. Frank, L. Fricke, K. Gümüşay, S. Kamerun, P. Karabulut, C. Meyer, K. Oskamp, S. D. Otoo, F. Seeck, A. Stelling & O. Wenzel (Hg.), *Klasse und Kampf* (S. 13–31). Berlin: Claassen.
- Freire, P. (1996). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Friedrichs, J. (2021). *Working Class: Warum wir Arbeit brauchen, von der wir leben können*. Berlin/München: Berlin Verlag. Verfügbar unter: <https://www.perlentaucher.de/buch/julia-friedrichs/working-class.html> (Zugriff am: 01.05.2023).
- Grotlüschen, A. (2017). Politische Grundbildung und Globalisierung: Das OECD-Konzept „Global Competence“: Eine kritische Würdigung. In B. Menke & W. Riekmann (Hg.), *Non-formale politische Bildung: Bd. 12. Politische Grundbildung: Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen* (S. 74–92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hg.), *Alphabetisierung und Grundbildung: Bd. 10. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 13–53). Münster u. a.: Waxmann.
- hooks, b. (2021). *Die Bedeutung von Klasse: Warum die Verhältnisse nicht aus Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind* (3. Aufl.). Münster: UNRAST.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus: Eine Einführung* (1. Aufl.). Münster: UNRAST.

- Knop, A. & Knop, J. (2022). Gespräch mit einer Kämpferin. In F. Macioszek & J. Knop (Hg.), *Klassenfahrt: 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden* (S. 133–137). Münster: edition assemblage.
- Knop, J. (2022). Ich, 29, Single, suche ... In F. Macioszek & J. Knop (Hg.), *Klassenfahrt: 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden* (S. 64). Münster: edition assemblage.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler (Hg.), *Bildungssoziologische Beiträge. Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 159–188). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Macioszek, F. (2022). Käsekrater und Plastikkäse. In F. Macioszek & J. Knop (Hg.), *Klassenfahrt: 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden* (S. 118–120). Münster: edition assemblage.
- Macioszek, F. & Knop, J. (Hg.). (2022). *Klassenfahrt: 63 persönliche Geschichten zu Klassismus und feinen Unterschieden*. Münster: edition assemblage.
- Niggemann, J. (2020). Keine Klasse für sich: Perspektiven einer sorgenden Theoriearbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hg.), *Solidarisch gegen Klassismus: Organisieren, intervenieren, umverteilen*. Münster: UNRAST.
- OECD (Hg.) (2018). *OECD-Länder müssen soziale Mobilität stärker fördern*. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/berlin/presse/oecd-laender-muessen-soziale-mobilitaet-staerker-foerdern-15062018.htm> (Zugriff am: 01.05.2023).
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: Beck.
- Rosanvallon, P. (2013). *Die Gesellschaft der Gleichen* (1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Edition, HIS.
- Seeck, F. (2020). Hä, was heißt denn Klassismus? In F. Seeck & B. Theißl (Hg.), *Solidarisch gegen Klassismus: Organisieren, intervenieren, umverteilen* (S. 17–18). Münster: UNRAST.
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert* (Atrium Zündstoff) (1. Aufl.). Zürich: Atrium Verlag.
- Stammer, C. (2020). Literalität und Arbeit. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 168–195). Bielefeld: wbv.

Richtungsentscheidungen: bewährte pädagogische Konzepte und neue Bündnisse für die Basisbildung und Basisbildungsforschung in Österreich

MONIKA KASTNER, ANGELIKA HRUBESCH

Abstract

Alphabetisierung und Basisbildung (AuB) wurden in Österreich jahrzehntelang von einer tragfähigen Kooperation und Netzwerkarbeit der AuB-Fachkräfte geprägt. Im Zentrum standen die Lernenden und damit individuelle Lernpläne, die auf Basis eines *participatory ethos* entwickelt wurden. 2018 kam es zu einer Veränderung der Fördervorgaben, 2019 erfolgte die Implementierung des sogenannten Curriculums Basisbildung, was nicht nur disruptive Auswirkungen auf das professionelle Handeln im Feld hatte, sondern einer Neuerfindung der AuB gleichkam. Alles Lernen sollte nun dokumentierbar und verwertbar sein, Prozessorientierung und die grundsätzlich erforderliche Ergebnisoffenheit von Forschung und Entwicklung wurden zurückgedrängt. Der vorliegende Beitrag dient der Dokumentation der Entwicklungsphasen der AuB in Österreich und diskutiert vormals bestehende und gelingende Strukturen des forschenden Handelns, der Wirkungsfeststellung und der Ausbildung der AuB-Fachkräfte. Zum einen soll so an die traditionell verankerte Zusammenarbeit von Bündnispartnerinnen und Bündnispartnern im Feld erinnert werden. Zum anderen wollen die Autorinnen bewährte pädagogische Konzepte sichern und Richtungsentscheidungen beeinflussen.

Schlagworte: Alphabetisierung, Basisbildung, Österreich, Bildungssteuerung, pädagogische Professionalität, kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung, Wirkungsfeststellung, Bildungsforschung

Abstract

For decades, adult literacy and adult basic education (ABE) in Austria were shaped by a sustainable cooperation and networking of activists/practitioners. The focus was on the learners (learner-centred approach) and thus on individual learning plans, which were developed on the basis of a *participatory ethos*. In 2018, there was a change in the funding guidelines, and in 2019, the so-called ABE Curriculum was implemented, which not only had disruptive effects on professional action in the field, but also equated to a reinvention of ABE. All learning should now be documentable and marketable, process orientation and the fundamentally necessary open-endedness of research and develop-

ment were pushed back. The purpose of this article is to document the development phases of ABE in Austria and to discuss the already existing and successful structures of research-based activities, formative and holistic approaches to assessment of learning, and initial and further education and training of ABE practitioners. On the one hand, this is intended to recall the traditionally anchored cooperation of alliance partners in the field. On the other hand, the authors want to secure proven pedagogical concepts and influence decisions on directions.

Keywords: Adult literacy, adult basic education, Austria, educational governance, pedagogical professionalism, critical-emancipatory adult education, assessment of learning, educational research

1 Einführung

Die Geschichte der Alphabetisierung und Basisbildung (AuB) in Österreich könnte gemeinhin als eine kontinuierlich voranschreitende Erfolgsgeschichte gelesen werden: Seit 2012 besteht im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) eine Kooperation der Länder und des Bundes zur Förderung von Bildungsangeboten in den Programmbereichen Basisbildung sowie Nachholen des Pflichtschulabschlusses, die für in Österreich lebende Jugendliche und Erwachsene kostenfrei sind.¹ Der Programmbereich Basisbildung selbst war auf Basis langjähriger Erfahrungen und Entwicklungen im Feld konzipiert worden, mit der IEB schien die Hoffnung auf eine langfristige Konsolidierung bzw. Verstetigung der Lernangebote („raus aus der Projektförderung“) erreicht. Im September 2019 kam es jedoch zu einer Zäsur: Der IEB-Kursförderung wurde eine lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene (kurz: Curriculum Basisbildung; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2019) zugrunde gelegt. Standardisierte Lernziele mussten nun mittels Beobachtungs- und Beurteilungsraster überprüft und Zertifikate erworben und ausgestellt werden. Der vermeintliche Zieleinlauf der Anerkennung von Basisbildung – als Lernerfolg wie auch als fester Bestandteil des Bildungssystems – erwies sich als *Neuerfindung* des ganzen Feldes.

Das Gros der Praktiker:innen und Forscher:innen im Feld der AuB nahm den neu eingeschlagenen Weg denn auch sehr kritisch auf. Zum einen brach die Art und Weise, wie das Curriculum zustande gekommen war, mit der tragfähigen Tradition der Kooperation und Netzwerkarbeit der AuB, zum anderen brach es mit dem über drei Jahrzehnte hinweg entwickelten pädagogischen Verständnis der Basisbildungsfachkräfte, das von Beginn an die Perspektive der Lernenden zentral setzte und AuB als Teil einer kritisch-emanzipatorischen Erwachsenenbildung sah und lebte. Sämtliche Bemühungen sollten nun einem bestimmten vorgegebenen Zweck dienen, alles

¹ Neben der öffentlich geförderten Basisbildung im Rahmen der IEB gibt es seit 2017 in Österreich auch geförderte Angebote für Alphabetisierung, die sich (als Vorbereitung auf Deutschkurse) an Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte richten. Diese werden in diesem Beitrag nicht besprochen.

Lernen dokumentierbar und verwertbar sein, Prozessorientierung und die grundsätzlich erforderliche Ergebnisoffenheit von Forschung und Entwicklung wurden zurückgedrängt, in der fachspezifischen Ausbildung der Basisbildner:innen wurden pädagogische Haltung und pädagogische Verhältnisse von „Kompetenzkonzepten“ überlagert. Dieses Phänomen der Bildungssteuerung *von oben* ist nicht singulär. Es reiht sich ein in die neoliberalen Bestrebungen zur Homogenisierung und Standardisierung menschlichen Lernens, die reduktionistisch-technokratische Lernvorstellungen vorantreiben. Neoliberale Werte der Ökonomisierung und des Wettbewerbs werden so Schritt um Schritt in die (Erwachsenen-)Bildungslandschaft befördert. Was aber bedeutete die *Neuerfindung* der AuB im Jahr 2019 für die Praktiker:innen und Forscher:innen und die Bildungssteuerung selbst? Woran kann angeschlossen werden? Welche Wege gilt es zu verlassen?

Der vorliegende Sammelband bot uns Anlass, zurück und zugleich nach vorne zu schauen. Um „unsere“ Geschichte der AuB weiterschreiben zu können, scheint uns zuvorderst die in Österreich traditionell verankerte Zusammenarbeit von Bündnispartnerinnen und Bündnispartnern, d. h. von Menschen, die pädagogische Werte teilen, zentral. So haben sich im Februar 2020 etwa Akteurinnen und Akteure der AuB (Forschende, Lehrende, Planende etc.) zum „Forum Basisbildung“ formiert, einem offenen Diskursraum zur Bündelung von Expertise. Auch uns Autorinnen verbinden pädagogisch-fachliche Überzeugungen und auch wir wollen die (vermeintlichen) Grenzen zwischen Theorie und Praxis, zwischen *Berufswissenschaftlerinnen* und *Berufswissenschaftlern* und pädagogischen Fachkräften wirksam verwischen. Es waren Fachkräfte, die als Erste in Österreich Interesse an der Initiierung der AuB und deren Gestaltung und Weiterentwicklung hatten.

Der Beitrag selbst ist in vier Abschnitte geteilt. Ziel ist es, zur Dokumentation von Brüchen und Eingriffen beizutragen, im Zuge einer Beschäftigung mit dem Forschungsfeld selbst, die in der offiziellen Erzählung der erfolgreichen und (eben nur scheinbar) kontinuierlichen Entwicklung der AuB in Österreich nicht vorkommen. Der erste Abschnitt referiert die Entwicklungsphasen der AuB in Österreich und dient damit der Beförderung eines Verständnisses der jahrzehntelangen tragfähigen Tradition der Kooperation und Netzwerkarbeit des Feldes. Der zweite Abschnitt geht der Frage nach dem forschenden Handeln im Feld der AuB nach. Die beiden nachfolgenden Abschnitte fokussieren auf zwei genuin (erwachsenen-)pädagogische Aufträge: auf die Wirkungsfeststellung und die Frage der Ausbildung von AuB-Fachkräften – beide aufs Engste mit Qualitätsbestrebungen verbunden. In beiden Abschnitten wollen wir stattgefundene Verkehren und ihre zersetzenden Effekte herausarbeiten. Den Abschluss bilden zukunftsweisende Forschungsdesiderata und bildungspolitische Anschlussmöglichkeiten für künftige Richtungsentscheidungen.

2 30 Jahre österreichische AuB im Überblick: Ein stabiles Haus gerät ins Wanken

Erste Lernangebote für AuB entstanden in Österreich Ende der 1980er-/Anfang der 1990er-Jahre. Bis zum Bruch im Jahr 2019 können grob eine Pionierphase, eine Innovationsphase und eine Aufbau- und Konsolidierungsphase unterschieden werden.

In der *Pionierphase* (etwa 1990 bis 1995) entwickelten Pionierinnen und Pioniere bzw. pädagogische Aktivistinnen und Aktivisten Lernangebote und Kurse *von unten*: an der Wiener VHS Floridsdorf mit deutschsprachigen Erwachsenen (Brugger et al., 1997), an der Wiener VHS Ottakring als Alphabetisierung in Kombination mit Deutschlernen für Migrantinnen und Migranten (Ritter, 2001), bald auch in anderen österreichischen Bundesländern, z. B. an der VHS Linz wie auch in speziellen Beratungs- und Bildungseinrichtungen (Hrubesch, 2023). Getragen wurde diese Phase von einem *Spirit des Empowerments und der Emanzipation* (Cennamo et al., 2018, 2020). Erwachsenenbildungseinrichtungen machten die öffentliche Hand erstmals auf gering literalisierte Menschen aufmerksam und darauf, dass Gelder für passende Lernangebote notwendig wären.

Aufgrund des EU-Beitritts Österreichs 1995 konnte die begonnene Entwicklungsarbeit über die Beteiligung an europäischen Projekten fortgesetzt werden. In der *Innovationsphase* (etwa 1995 bis 2000) wurden weitere Basisbildungsinitiativen/-angebote in Linz, Graz und Salzburg aufgebaut und die Basisbildungsaktivistinnen und Basisbildungsaktivisten vernetzten sich (Doberer-Bey, 2016, S. 319).

In der daran anschließenden *Aufbau-* bzw. *Konsolidierungsphase* erfolgte eine kontinuierliche Weiterentwicklung der AuB in Österreich. Zwischen 2000 und 2018 förderte das damalige Unterrichtsministerium mit den ihm erstmalig zur Verfügung stehenden europäischen Mitteln (ESF, EQUAL) große Projekte (wobei die ersten PISA-Ergebnisse einen Schub in der bildungspolitischen Wahrnehmung der Aufgabe der Erwachsenenalphabetisierung bewirkt haben dürften). Das ermöglichte den Aufbau von Strukturen sowie die weitere Entwicklung von Know-how und von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität. Basisbildungsinitiativen/-angebote entstanden in beinahe allen Bundesländern und große nationale Netzwerke wurden aufgebaut: ab 2003 das Netzwerk der deutschsprachigen Basisbildung und Alphabetisierung „In. Bewegung“ und ab 2008 das Netzwerk „MIKA – Migration – Kompetenz – Alphabetisierung“ (Doberer-Bey, 2016, S. 319–321). Beide Netzwerke wirkten neben anderen im Rahmen von Entwicklungsprojekten bis 2018.

Ab 2009 wurde die IEB ins Leben gerufen und ein Fördermodell erarbeitet, das den unentgeltlichen Zugang zu Basisbildungskursen und Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses vorsah. Die erste Programmperiode der IEB (2012 bis 2014) bewirkte einen weiteren Qualitätsschub, da bundesweit einheitliche Rahmenrichtlinien (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2011, S. 67–89) eingeführt wurden. Zurückgegriffen wurde hier auf die fachlichen Errungenschaften aus den vorangegangenen Entwicklungsphasen und auf die bestehenden Netzwerkstrukturen. Somit waren die Akteurinnen und Akteure der Erwachsenenbildung in die Programm-

planung eingebunden und konnten diese mitgestalten. Für die AuB-Fachkräfte kam es förderbedingt zu einer Trennung zwischen Kursen/Lernangeboten und der Entwicklungsarbeit. Im damaligen Unterrichtsministerium wurde eine *Fachgruppe Basisbildung* eingerichtet, deren Mitglieder erfahrene Praktiker:innen waren, die regelmäßig ihre Expertise in fachlichen Fragen einbringen sollten. Zudem förderte das Ministerium aktiv Austausch und Vernetzung durch Organisation und Einladung zu regelmäßigen Plattformtreffen und Tagungen (Doberer-Bey, 2016, S. 321–323; Doberer-Bey et al., im Druck). Innerhalb der zweiten IEB-Programmperiode wurden die bis dahin geltenden Rahmenrichtlinien abgelöst von den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“, die von der Fachgruppe Basisbildung (2014) im Auftrag des Fördergebers formuliert worden waren und einer ermächtigenden und emanzipatorischen Basisbildung verpflichtet waren (Doberer-Bey, 2016, S. 323; Doberer-Bey et al., im Druck).

Mit einem Regierungswechsel im Jahr 2018 kam es zu einem *Bruch* und einer *Veränderung der Fördervorgaben*, sowohl für die IEB als auch für die Entwicklungsprojekte. Für erstere wurde im September 2019 das Curriculum Basisbildung (BMBWF, 2019) implementiert, was nicht unwidersprochen blieb (Fachgruppe Basisbildung, 2019; Vater, 2019; Ganglbauer & Hrubesch, 2019; Rosenthal, 2020; Kastner, 2021a, 2021b, im Druck; Doberer-Bey et al., im Druck). Hinzu kam seit 2018 eine starke Planungsunsicherheit: Die Programmperiode wurde formal verlängert, für die Finanzierung bedeutete dies aber, dass jährlich oder sogar halbjährlich neu festgelegt wurde, wie viele Mittel zur Verfügung stehen, wie viele Kurse also stattfinden und wie viele Kursleiter:innen beschäftigt werden können oder auch nicht. Für Projekteinreichungen wurde das Fördervolumen massiv reduziert, die bestehenden Netzwerke wurden nicht weiter gefördert und somit wurde die Entwicklungstätigkeit sowohl finanziell eingeschränkt (Doberer-Bey et al., im Druck) als auch inhaltlich auf die Entwicklung von Modellen reduziert, die im Rahmen späterer Programmperioden der IEB flächendeckend ausgerollt werden konnten. Im Gegensatz zu den Projekten der Aufbau- und Konsolidierungsphase gab es vonseiten des Fördergebers keine Auflagen, Projektergebnisse (selbst) zu disseminieren und darüber auch in Austausch und Diskussion zu treten.

Diese Neuerungen im Jahr 2019 wurden von den Fachkräften als disruptiv charakterisiert, während das Ministerium von einem „nächsten *logischen* Schritt in der Weiterentwicklung der Basisbildung“ (BMBWF, 2019, S. 5; Hervorh. d. Verf.) sprach (siehe hierzu im Detail Ganglbauer & Hrubesch, 2019). Gebrochen worden war mit der über beinahe 30 Jahre hinweg von Fachkräften inhaltlich verantworteten und vorangetriebenen Entwicklungsgeschichte der österreichischen AuB, die (wie oben gezeigt) für viele Jahre mittels öffentlicher Fördermittel finanziert worden war. Zudem herrscht seit 2018 innerhalb der IEB eine Finanzierungs- und Planungsunsicherheit wie seit den frühen 2000er-Jahren nicht mehr. Die Tatsache, dass die österreichische AuB mit der IEB in ein *System* eingegliedert wurde, das von oben gesteuert und vornehmlich von äußeren Vorgaben (statt von den Interessen der einzelnen Teilnehmenden) bestimmt ist, hatte und hat auch Auswirkungen auf das professionelle Handeln im Feld, das in

seiner Tradition der stetigen Weiterentwicklung aus sich selbst heraus ins Wanken geriet.

3 Forschendes Handeln und handelndes Forschen im Feld der AuB

Forschendes Handeln ist in der Erwachsenenbildungspraxis als (Selbst-)Beobachtung und Reflexion, (Situations-)Analyse und Berücksichtigung von Forschungsergebnissen von zentraler Bedeutung. Der *forschende Blick*, gleichsam eine Metahaltung, verweist darauf, „Gegebenes nicht einfach hinzunehmen, sondern immer wieder Fragen zu stellen, die mittels fremder oder eigener Forschung beantwortet werden können und das eigene Handeln professionalisieren“ (Hof & Egloff, 2021, S. 13).

Der vorangegangene Abschnitt wollte zeigen, dass die AuB als erwachsenenpädagogisches Feld von Fachkräften aufgebaut wurde, weil diese, wie Hof und Egloff (2021) forderten, Gegebenes nicht länger hinnahmen, nachdem sie das Phänomen „Analphabetismus“ sowie die Programmlücke „durch Vergleich“ (Cennamo et al., 2018, S. 100–101) in professioneller Weise wahrgenommen hatten. Was an dieser Stelle in den Blick kommen muss, ist die Art der damit verbundenen Wissensproduktion im Handlungsfeld der AuB: Ein „andragogisches Forschungsverständnis“ (Cennamo & Kastner, 2023) ist an einem „participatory ethos“ (Hall, 2005, zitiert nach Cennamo & Kastner, 2023, S. 9) ausgerichtet und wurzelt damit in der Praxis der Menschen und deren Alltag, wodurch „Mit-Gestaltung und soziale Veränderung“ durch gemeinsame Anstrengungen des Verstehens, Erkennens und Handelns prominent gesetzt sind (Cennamo & Kastner, 2023, S. 13). Den *forschenden Blick* hatten wohl nicht nur die Fachkräfte, sondern ebenso auch die Teilnehmer:innen (der ersten Stunde und nachfolgend in den Entwicklungsprojekten) eingeübt. Denn die Konzeption der AuB und deren Weiterentwicklung war und ist ohne die Mitgestaltung der Teilnehmer:innen schlichtweg weder denkbar noch möglich. In der Dokumentation des ersten Programms für deutschsprachige Erwachsene an der Wiener Volkshochschule Floridsdorf (Brugger et al., 1997) dienten beispielsweise Beratungsgespräche der Erhebung individueller Kenntnisse, Lernvoraussetzungen und Lerninteressen, gab es eine Begleitforschung im Sinne der Kurs-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung.

Der *forschende Blick* war in der AuB der Pionierphase auch insofern notwendigerweise gegeben, als es sämtliche Lern- und Beratungsangebote erst zu entwickeln galt. Für Österreich lagen keine Zahlen bzw. Forschungsergebnisse vor (diese gab es erstmals mit PIAAC 2011/12), die die Schaffung und Konzeption von Angeboten nahelegten, und es gab im Land keine Vorlagen oder Vorbilder, an denen sich die Entwickler:innen orientieren konnten. So wurden Fragen gestellt, wurde fremde Forschung rezipiert, wurden Konzepte aus der US-amerikanischen oder lateinamerikanischen Basisbildungsarbeit (Cennamo et al., 2018, S. 98) aufgegriffen und adaptiert und wurde eigene Forschung im Sinne von Hof und Egloff (2021) vorangetrieben, um das Pro-

grammplanungshandeln und damit auch das Handeln der Kursleiter:innen der ersten Stunde zu professionalisieren.

Förderlich wirkte hier, dass die ersten Angebote der AuB in Non-Governmental- bzw. Non-Profit-Organisationen entstanden (vgl. zu den Strukturen und Körperschaften in der österreichischen Erwachsenenbildung Fritz et al., 2018), also nicht darauf ausgelegt waren, einen Gewinn zu erzielen oder Konzepte zu verkaufen. Die Lern- und Beratungsangebote waren einfach geschaffen worden, um Menschen mit Lese-/Schreibschwierigkeiten ein adäquates Angebot zu machen. Damit einher ging ein *participatory ethos*: Denn um Lern- und Beratungsangebote zu schaffen, die für die Teilnehmer:innen wirksam und sinnvoll sein sollten, war es unabdingbar notwendig, diesen nicht nur auf Augenhöhe zu begegnen, sondern sie stets in Entwicklungsarbeiten und Fragen der Ausgestaltung zu involvieren.

Besonders deutlich werden das Zusammenwirken von (Berufs-)Forscherinnen, Praktikerinnen, Teilnehmerinnen wie auch die unmittelbare Anknüpfung an Aus- und Weiterbildung in den Projekten der Jahre 2007 bis 2018, für die explizit in der Förderausschreibung auch jeweils Forschungsvorhaben in Netzwerkstrukturen – also Institutionen übergreifend – gefordert waren. Teilweise nahmen diese Projekte die Gestalt von Wissenschafts-Praxis-Kooperationen an, um z. B. Basisbildung in Betrieben umzusetzen (Kastner & Penz, 2007), oder forderten *partizipative* Ansätze ein, wie ein Projekt zur partizipativen Curriculumsentwicklung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Maiz, 2014) oder ein community-basiertes Forschungsprojekt zur partizipativ angelegten Erforschung des Lernens (Berndl et al., 2018; Kastner & Motschilnig, 2022) illustrieren.

Wie stand es konkret um das Verhältnis zwischen Bildungspraxis und Bildungswissenschaft in der Entwicklung der AuB in Österreich – unter der Prämisse, dass erwachsenenpädagogische Forschung gesellschaftliche Herausforderungen anerkennt und einen Beitrag zu deren Bearbeitung leisten will? Die AuB war von Anbeginn an mit ihrem Anspruch auf (Selbst-)Befähigung und Emanzipation der Teilnehmer:innen (Cennamo et al., 2020, S. 95) der gesellschaftskritischen und gesellschaftsverändernden Konzeption von (Erwachsenen-)Pädagogik zuzuordnen. Das belegen auch die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (Fachgruppe Basisbildung, 2014 sowie Muckenhuber et al., 2019). Spätestens mit der Einführung der IEB wurde das Zusammenwirken von Bildungspraxis und Bildungswissenschaft zwar erschwert, da Kurse von Entwicklungen strukturell getrennt wurden, aber die Akteurinnen und Akteure der AuB fanden immer wieder einen Weg zueinander und zu Berufswissenschaftlerinnen und Berufswissenschaftlern und der Spielraum in den (gewünschten) Entwicklungen war gegeben. Mit dem Curriculum Basisbildung sind Weiterentwicklungen durch forschendes Handeln im Rahmen der IEB seit 2019 nun generell nicht mehr vorgesehen, der Rahmen ist fix vorgegeben, innovative Weiterentwicklungen sind nicht erwünscht und werden nicht gefördert, denn die Grundlagen für die Bildungsangebote scheinen mit dem Programmplanungsdokument und dem Curriculum Basisbildung *fertig* zu sein, sie brauchen nur noch *gemanagt* zu werden. Das *Controlling* der Angebote erfolgt quantitativ über eine Monitoringdatenbank, über größere

Zeiträume werden vom Fördergeber auch Programmevaluierungen in Auftrag gegeben. Die wenigen Entwicklungsprojekte, die seit 2018 gefördert wurden, stehen laut Fördercall ganz im Dienst der IEB und ihrer vorgefertigten Ausrichtung. So gibt es weder Spielraum für Entwicklung noch für Veränderung.

4 Lernwirkungen gemeinsam feststellen statt Lern(miss)erfolg messen müssen

Die österreichische Konzeption von AuB stellte von Beginn an die Lernenden in den Mittelpunkt: Unter Berücksichtigung der persönlichen Lernabsichten und des jeweiligen Lernbedarfs wurden Lernpläne immer individuell erstellt, und das in einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Doberer-Bey, 2016, S. 325). Mit der Einführung des Curriculums Basisbildung im Jahr 2019 und der damit einhergehenden programmbezogenen *Erfolgskontrolle* werden seitens des Fördergebers nun Kennzahlen wie Teilnahmen, Drop-out, Abschlüsse, Übergänge u. Ä. zur *Messung* des Maßnahmenerfolgs abgefragt und das Erreichen vorgegebener Lernergebnisse ist anhand von Stufen nachzuweisen.

Ein solcher Wandel hin zu einer Art technokratischen Bildungssteuerung ist kein österreichisches Phänomen. Er entspringt vielmehr den Homogenisierungs- und Standardisierungsideologien, die menschliches Lernen in den Dienst ökonomischer Interessen stellen und es als zweckgerichtetes Weiter-Lernen engführen (Cennamo et al., 2020; Reder, 2020a; Street 2003; Tett & Hamilton, 2019; Yasukawa & Black, 2016). Hamilton (2020, S. 71–72) hat die Macht quantifizierender Zugänge am Beispiel von PIAAC analysiert: Zahlen als Kommunikationsmittel de-kontextualisieren und objektivieren Lerngegenstände, wodurch menschliches Lernen als scheinbar vorhersehbar, planbar und grundsätzlich vergleichbar dargestellt wird. Literacy wird dadurch in reduktionistischer Weise auf Fertigkeiten („skills“) verengt. Erfahrungen mit literacy (als soziale Praxis) und die persönliche Sinnggebung werden entwertet. Im Zuge einer Befragung (Kastner, im Druck) merkte eine AuB-Fachkraft ironisch an, dass wenn sich denn nun die Lernfortschritte dem IEB-Curriculum gemäß nicht einstellen würden, ob es dann die *falschen* Teilnehmenden seien? Damit wurden die *von oben* vorgegebenen Lernergebnisse als unangemessen und der damit scheinbar bestimmbare Lern(miss)erfolg als grundsätzlich falsch dargestellt. Solche „rigid testing and accountability regimes“ (Reder, 2020a, S. 49) widersprechen der erwachsenenpädagogisch begründeten Gestaltung des Lehrens und Lernens in der AuB in dreifacher Weise: Curricular vorgegebene Lernergebnisse können den vielfältigen Lernzielen und individuellen Lernvoraussetzungen von AuB-Teilnehmenden nicht gerecht werden. Individuelle Lernpläne erfordern eine darauf bezogene Lernprozessdokumentation/-reflexion und die Feststellung von Lernwirkungen mit Bezug auf den jeweiligen individuellen Lernplan. Positive Wirkungen einer AuB-Teilnahme bleiben vielfach verborgen, weil sie sich nicht in vorgegebene Kennzahlen fassen und nicht auf Lernerfolge in den vorgegebenen Kompetenzstufen reduzieren lassen.

So hielten Abraham und Linde (2018, S. 1308–1309) fest, dass aus pädagogischer Sicht Lernen in der Grundbildung bereits gelungen ist, wenn Teilnehmende das Lernen überhaupt (wieder) aufnehmen, ihre Lernfähigkeit, Konzentration und ihr Gedächtnis verbessern, sie entdecken, dass Lernen (wieder) Spaß machen kann, sie (neue) Lernziele formulieren oder Kompetenzzugewinne in ihre private und berufliche Lebenswelt transferieren. Solche *pädagogischen* Kriterien entspringen der Kenntnis über die Lernvoraussetzungen von Basisbildungsteilnehmenden und hallen in der grundsätzlich lernförderlichen Gestaltung der Angebote wider. Ein solcher Zugang findet sich übrigens auch im Kontext der Validierung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens mit Benachteiligten („marginalised learners“) und schließt an Jack Mezirows „emancipative tradition of adult learning“ an (Looney & Santibañez, 2021, S. 442; so auch Washburn, 2021, S. 327; Schlögl & Kastner, 2023, S. 468–471). Für die AuB wurden die *transformativen* Aspekte im Sinne tiefgreifender Veränderungen bei Lernenden bereits in einer Literaturübersicht beschrieben (Kastner, 2021a). Reder (2020b) hat auf Grundlage seiner Längsschnittstudie unter Einbezug einer Vergleichsgruppe positive Auswirkungen der Teilnahme an Literacy-Programmen nachweisen können, und zwar im Hinblick auf Einkommen, Lese- und Schreibfähigkeiten und das Erlangen eines alternativen Sekundarschulabschlusses. Vor dem Hintergrund dieser längerfristigen und nachhaltigen Wirkungen meldet er in Richtung „policy and program design“ denn auch Zweifel an, ob kurzfristige Leistungssteigerungen der Lese- und Schreibfähigkeiten, die von den Programmen erwartet werden, tatsächlich ein brauchbares Kriterium für die Messung von Maßnahmenerfolg sei (Reder, 2020b, S. 445). In seiner Arbeit formuliert Reder zudem Hypothesen über mögliche Ursachen der langfristigen positiven Auswirkungen auf das Einkommen: So könnten die Programme auch über das Lesen und Schreiben hinausreichende Fähigkeiten oder auch affektive Faktoren wie Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit befördern oder aber „participation in programs has a transformative effect on students’ learning that over time leads to a wide variety of educational and economic outcomes“ (Reder, 2020b, S. 447).

Der *alte Weg* der im AuB-Feld selbst verankerten qualitativ-partizipativ angelegten Wirkungsfeststellung hat sich damit bewährt. Er ist mit engem Bezug zur Erwachsenenpädagogik begründbar (Göhlich, 2012; Schrader et al., 2020, S. VII-IX; Schüßler, 2012; Zeuner & Pabst, 2020) und wird von AuB-Fachkräften und Teilnehmenden gemeinschaftlich und dialogisch verantwortet. Konkret wird hierfür der je individuelle Lernplan zum Ausgangspunkt genommen, die Lernprozessdokumentation einbezogen und es werden die Lernwirkungen abschließend reflektiert und dokumentiert. So können Lernwirkungen *gemeinschaftlich verstanden* und sichtbar gemacht werden. Die Bildungssteuerung ist aufgefordert, solcherart festgestellte Lernerträge künftig anzuerkennen und von rigiden Test- und Kontrollsystemen im Feld der AuB abzurücken. Wie oben dargelegt, gibt es robuste Hinweise auf das *transformative* Potenzial der AuB, besonders in ihrer ermächtigenden und emanzipatorischen Konzeption (Kastner, 2021a). Es wurde daher an anderer Stelle bereits dessen community-basierte partizipative Erforschung als Desiderat skizziert (Kastner & Motschilnig, 2022, S. 235–236) und

exploriert (Kastner, 2022), basierend auf der von Hoggan (2016) vorgelegten Typologie transformativer Lernergebnisse. Dies soll hier als *neuer, ergänzender Weg* zur Wirkungsforschung in der AuB noch einmal eingebracht werden. Ausgangspunkt dieser Typologie ist, transformatives Lernen als einen tiefgreifenden, strukturellen Wandel in den Grundvoraussetzungen des Denkens, Fühlens und Handelns zu verstehen, ein Bewusstseinswandel, der unsere Art, in der Welt zu sein, dramatisch verändert (Morell & O’Conner, 2002, S. xvii). Die Typologie (Hoggan, 2016, S.70) hilft, solche Wandlungsprozesse zu begreifen: wie wir die Welt und ihre Funktionsweise verstehen („Worldview“), wie wir uns selbst verstehen („Self“), wie wir Wissen konstruieren und bewerten („Epistemology“), wie wir in der Welt sind („Ontology“), wie wir uns verhalten („Behavior“) und wie wir die Welt sehen, interpretieren und in ihr funktionieren („Capacity“). Auf diese Weise kann die AuB-bezogene Wirkungsforschung um ko-produziertes Wissen zum individuellen und kollektiven Transformationspotenzial angereichert werden.

5 Qualifizierung/Professionalisierung: eine Aufwertung mit Abstrichen

In der Pionierphase der AuB in Österreich mussten alle Materialien selbst entwickelt werden. Dafür wurden von den Akteurinnen und Akteuren Austauschtreffen – auch über Anbieter hinweg – organisiert und bald auch erste Workshops veranstaltet. Derart wurden Kontakte geknüpft, die sich in den späteren Projekten konsolidierten und oft bis heute erhalten haben. Aus der Aufbauphase und den (Netzwerk-)Projekten dieser Zeit stammen wesentliche Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Basisbildung – und damit zusammenhängend zur Qualifizierung von Basisbildnerinnen und Basisbildnern und zur Professionalisierung (siehe z. B. Aschemann, 2011 oder Inspire, 2011). Relativ zeitgleich wurden in Österreich erste Lehrgänge konzipiert, die ab 2002 angeboten wurden: An der VHS Ottakring war es der Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen“ und im Kontext der VHS Floridsdorf der „Lehrgang universitären Charakters Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache“, der am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung angeboten wurde und Personen adressierte, die mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern deutscher Erstsprache arbeiten wollten. Wesentlich waren die stete Weiterentwicklung und das unmittelbare Einfließen von Entwicklungs- und Forschungsergebnissen in die Lehrgänge. Die Ergebnisse aus der Entwicklungsarbeit konnten durch die engen Vernetzungsstrukturen, d. h. durch das Einbeziehen der Projektakteurinnen und -akteure als Referentinnen und Referenten in den Lehrgängen, rasch vermittelt und in die Praxis der Basisbildung implementiert werden.

Mit Einführung der IEB wurden Qualifikationsanforderungen für Basisbildner:innen erstmals bundesweit einheitlich festgeschrieben, die Verstetigung der Lehrgänge ging mit dieser Entwicklung einher ebenso wie eine Auflösung deren Trennung nach Adressatinnen und Adressaten mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Für die Dauer der Konsolidierungsphase bis 2018 kann somit von ständigen Wechselwirkun-

gen bzw. gegenseitigen Befruchtungen zwischen der Arbeit in den Projekten (samt Forschung), den dort beschriebenen Qualitätskriterien, den Lehrgängen und den Vorgaben der IEB gesprochen werden. Die den Basisbildnerinnen und Basisbildnern vorgeschriebenen Qualifikationen bzw. die für sie als notwendig beschriebenen Kompetenzfelder wurden von den Fachexpertinnen und Fachexperten aus den Netzwerken zusammengestellt und die zum damaligen Zeitpunkt angebotenen Ausbildungen/Lehrgänge wurden automatisch anerkannt (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2011, S. 80–89). Bis 2018 galt zudem das von der Fachgruppe Basisbildung erarbeitete und im Auftrag des Ministeriums veröffentlichte Curriculum für fachspezifische Ausbildung (Fachgruppe Basisbildung, 2017).

Mit der *Neuerfindung* der Basisbildung im Jahr 2019 wurden auch die Qualifikationsanforderungen für Basisbildner:innen neu formuliert, unter Einbeziehung der in der Vergangenheit in Aus- und Weiterbildung tätigen und erfahrenen Akteurinnen und Akteure. Aus dem daraus entstandenen und 2022 veröffentlichten Qualifikationsprofil (BMBWF, 2022) wurden Vorgaben für in der IEB anerkannte Ausbildungen abgeleitet. Dass die Tätigkeit in der AuB anspruchsvoll ist und vielfältige Kompetenzen und fachliches Wissen verlangt, bildet sich in diesen Dokumenten und Vorgaben ab und führte gewissermaßen zu einer Aufwertung, auch Etablierung und Bekanntmachung der beruflichen Tätigkeiten in der AuB.

Kritisch betrachtet muss zweierlei werden: Basisbildner:innen erfahren diese Aufwertung oft nur auf dem Papier und in den Förderdokumenten. Zwar sind die meisten Kolleginnen und Kollegen im Feld in der Zwischenzeit in ihren Einrichtungen angestellt und damit besser abgesichert als noch vor 20 Jahren, dennoch lässt der den Anstellungen in privaten Bildungseinrichtungen zugrunde liegende Kollektivvertrag viel Spielraum zu Ungunsten der Lehrenden. Hinzu kommen häufig befristete Dienstverhältnisse und vor allem seit 2019 wieder enorm unsichere Förderbedingungen, die zu Kündigungen bzw. Wiedereinstellungen und letztlich fortgesetzt prekären Arbeitsverhältnissen für Basisbildner:innen führ(t)en. Vielen ist der Preis der Ausbildungen folglich zu hoch und sie verzichten auf die Qualifizierung und Tätigkeit im Feld. Damit gehen jene Quereinsteiger:innen oder früher nebenberuflich tätigen Lehrenden teilweise verloren, die aus anderen Berufsfeldern kommend die AuB mit vielfältigen Erfahrungen bereichert haben. Andererseits steigen vielfach bestmöglich ausgebildete Lehrende enorm motiviert und engagiert ins Feld ein, treffen aber oft auf demotivierende Arbeitsbedingungen, die dazu führen, dass sie das Feld wieder verlassen (Aschermann, 2018). Auch sind Lehrende im Rahmen der IEB seit deren Einführung tatsächlich Lehrende und haben innerhalb ihrer (bezahlten) Tätigkeit kaum Spielraum für Entwicklungen oder auch nur inhaltlichen Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen. Für das Tätigkeitsfeld der AuB geht damit das Risiko einer gewissen Starrheit einher.

In diesem Beitrag ist eine dynamische Entwicklung der AuB beschrieben worden, in der *forschendes Handeln* im Hinblick auf Programmplanung und didaktische Umsetzung sowie Qualifizierung der Fachkräfte (Ausbildungen) stets ineinandergreifen, einander befruchtet und damit auch *auf den neuesten Stand gebracht* haben, wofür aktuell der Rahmen fehlt.

6 Schlussfolgerungen und Perspektiven für künftige Richtungsentscheidungen

Die AuB in Österreich steht auf einem Fundament der langjährigen, von Fachkräften vorangetriebenen forschenden Entwicklung und ihres erfahrungsgesättigten Handlungswissens. Die Beteiligung von *Berufswissenschaftlerinnen* und *Berufswissenschaftlern* ist wohl als fragmentiert einzustufen (siehe Cennamo et al., 2018, S. 100–103) und erfolgte zeitlich nachgeordnet. Jedoch: In Zeiten von Veränderungen und Umbrüchen (Neoliberalismus/Populismus) gewinnt die Forschung eine besondere Position und Aufgabe. Sie muss Veränderungen beobachten und eine *kritische Stimme* erheben, wenn die Expertise der AuB-Fachkräfte unterminiert wird (Cennamo et al., 2020, S. 101–103). Es geht, Hamilton und Tett (2019) folgend, um Gestaltung und Nutzung von „resources of hope“, die dem dominanten neoliberalen Regime in der (Erwachsenen-)Bildung aufstrebende oder bewährte emanzipatorische Ansätze entgegensetzen können.

Für die österreichische AuB ist die Bewahrung der von Anbeginn zentral gewesenen Priorisierung der Perspektive der Teilnehmer:innen im Hinblick auf die Gestaltung des Lehrens und Lernens von besonderer Bedeutung, schließlich sind Lernende „agentic subjects“ (Hamilton & Tett, 2019, S. 254). Das ausdrückliche Teilen solcher Kernwerte innerhalb der Bildungspraxis wird empfohlen, um nachteiligen Veränderungen und den neoliberalen Werten entgegenzuwirken (Hamilton & Tett, 2019, S. 255; so auch Müller, 2021). Zudem wird auf die Wichtigkeit verwiesen, (neue) Bündnispartner:innen zu suchen, um den Diskurs mitzugestalten oder gar neu auszurichten und ein breiteres Spektrum von Menschen an „policy tables“ zu versammeln und so einen erweiterten politischen Raum für die Arbeit an Entwürfen für neue Formen der Bildung zu schaffen (Hamilton & Tett, 2019, S. 256).

Im Hinblick auf die gedeihliche Weiterentwicklung der AuB wäre vonseiten der Bildungssteuerung eine Rückkehr zum *alten* Weg hilfreich: Das umfasst zum einen die Abkehr von den zu engen Gestaltungsrahmen der IEB, die das Programmplanungshandeln stark einschränken, zum anderen die Rücknahme des Curriculums Basisbildung. Eine solche Rückkehr würde auch die erwachsenenpädagogische bewährte Wirkungsfeststellung wieder aufgreifen, die über Monitoring und Programmevaluierung hinausgeht und von Fachkräften im Zusammenwirken mit den Teilnehmer:innen und Teilnehmern dialogisch verantwortet wird. Zugleich wäre der deutliche Einbezug der Expertise der Fachkräfte in die AuB betreffende Entscheidungen angezeigt, vor allem da die AuB-Fachkräfte auch die Perspektiven der Teilnehmer:innen vertreten, die sonst unberücksichtigt bleiben. Bildungspolitik hat im Hinblick auf die Inklusion von Benachteiligten in die Erwachsenenbildung eine hohe Verantwortung und sollte die Expertise des AuB-Feldes nicht außer Acht lassen.

Es müsste zu einer deutlichen Aufstockung der Projektförderung im Kontext der AuB (und weitergedacht der öffentlich finanzierten Bildungsforschung) kommen. Dass nicht nur Projekte gefördert werden, die der IEB direkt zuarbeiten, sondern ergebnisoffene, freie Projektideen *aus der Praxis für die Praxis* wieder ihren Platz finden

können und auch in Kooperation mit Bündnispartner:innen (Teilnehmer:innen, Adressat:innen, *Berufswissenschaftler:innen* oder anderen Akteurinnen und Akteuren) umgesetzt werden können. Damit wäre grundsätzlich die Möglichkeit (wieder-)eröffnet, Entwicklungen stattfinden zu lassen und jenseits vorgefertigter Schienen auf Basis der eigenen feldimmanenten Expertise und angereichert durch interdisziplinäre Zugänge und Wissensbestände zu denken und zu handeln.

Erforderlich wäre die grundsätzliche Erforschung, warum Menschen in Lernangebote der IEB kommen oder eben nicht, was sie sich davon erwarten und welche Wirkungen die Teilnehmer:innen von Lernangeboten feststellen. Auf Basis entsprechender Erkenntnisse ließen sich Weiterentwicklungen im Hinblick auf Ansprache, Angebote, Orte und flankierende Maßnahmen begründen. Naheliegend ist die Umsetzung der im Beitrag skizzierten qualitativ-partizipativ angelegten Wirkungsforschung. Im Hinblick auf die Sicherstellung von Qualität und Professionalität im Feld sollte nicht nur der Umfang verpflichtender Ausbildungen erweitert werden, sondern es sollten auch Überlegungen angestellt werden, wie das Arbeitsfeld attraktiv bleiben und von seinen Akteurinnen und Akteuren weiterentwickelt werden kann.

Insgesamt sollten die in der österreichischen AuB erprobten Ansätze partizipativer Forschung ausgeweitet und die Wissenschafts-Praxis-Kooperationen – verstanden weniger als beauftragte Evaluation im Sinne einer wissenschaftlichen Dienstleistung, sondern vielmehr als „Kooperation zwischen Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen im Sinne geteilter Interessen zur innovativen oder gedeihliche Weiterentwicklung“ (Kastner & Schlögl, 2020, S. 177) – intensiviert werden, wobei dieses *handelnde Forschen* als „dialogic, emancipatory spaces“ (Hamilton & Tett, 2019, S. 253) zu konzipieren wäre. Aus unserer Sicht liegen große Potenziale in der Zusammenarbeit von *Berufswissenschaftlerinnen* und *Berufswissenschaftlern* und *Praktikerinnen* und *Praktikern*: Diese müssen die Chance haben, sich aktuellen, aus der Praxis bzw. gesellschaftlichen Entwicklungen ergebenden Fragestellungen im Rahmen geförderter Forschung zu widmen, und gleichzeitig braucht es Gelegenheiten, neue Forschungsergebnisse laufend in Aus- und Weiterbildungen einzuspeisen. Die Zukunft der Basisbildung(sforschung) in Österreich muss, will sie menschliches Lernen befördern, von bewährten pädagogischen Konzepten und neuen Bündnissen mitgeschrieben werden.

Literatur

- Abraham, E. & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_65
- Aschemann, B. (2011). Qualität in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen. In Verein Danaida (Hg.), *Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen* (S. 19–35). Verfügbar unter: https://www.netzwerkmiika.at/application/files/8114/7911/5126/Qualitaet_in_der_BB_mit_Migr.pdf (Zugriff am: 19.05.2023).

- Aschemann, B. (2018). Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (33). <https://doi.org/10.25656/01:15401>
- Berndl, A., Cennamo, I., Kastner, M., Klopff-Kellerer, A., Motschilnig, R. & Sagmeister, G. (2018). Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (33). <https://doi.org/10.25656/01:15404>
- Brugger, E., Doberer-Bey, A. & Zepke, G. (1997). *Alphabetisierung für Österreich*. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Edition Volkshochschule.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2019). *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung: Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (Hg.) (2022). *Qualifikationsprofil Basisbildner/in*. Verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/DOWNLOADS/Qualifikationsprofil_Basisbildner_in.pdf (Zugriff am: 22.05.2023).
- Cennamo, I. & Kastner, M. (2023). Andragogisches Forschungsverständnis. In M. Huber & M. Döll (Hg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 9–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (2018). (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hg.), *Forschungsinself: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 95–116). Münster, New York: Waxmann.
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (2020). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: A telling case. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (1), 91–107.
- Doberer-Bey, A. (2016). Basisbildung in Österreich: Vom Experiment zur Institutionalisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 318–329). Münster, New York: Waxmann.
- Doberer-Bey, A., Ganglbauer, G. & Hrubesch, A. (im Druck). Alphabetisierung und Basisbildung von 2012 bis 2022. Ein Schritt vor, zwei zurück. Abriss einer Zäsur. In: R. de Cillia, M. Reisigl & E. Vetter (Hg.), *Sprachenpolitik in Österreich*. Bestandsaufnahme 2021. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Fachgruppe Basisbildung (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote*. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Verfügbar unter: https://www.alphabetisierung.at/wp-content/uploads/2017/08/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_141.pdf (Zugriff am: 20.05.2023).
- Fachgruppe Basisbildung (2017). *Rahmencurriculum „Fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“*. BMB.

- Fachgruppe Basisbildung (2019). *Änderungen in der Basisbildung - Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung: Stellungnahme der Fachgruppe Basisbildung zur Implementierung einer lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: <https://forum-basisbildung.eu/wp-content/uploads/2020/06/Stellungnahme-FAB-September-2019.pdf> (Zugriff am: 20.05.2023).
- Fritz, T., Hrubesch, A., Kukovetz, B., Sprung, A. & Tasdemir, D. (2018). Ein- und Auslassungen. Die österreichische Migrationsgesellschaft und ‚ihre‘ Erwachsenenbildung(sforschung). In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hg.), *Forschungsineln: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 71–82). Münster, New York: Waxmann.
- Ganglbauer, G. & Hrubesch, A. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 200–216. <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08>
- Göhlich, M. (2012). Pädagogische Lerntheorie als Grundlage qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 25–36). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Hamilton, M. (2020). The discourse of PIAAC: Re-imagining literacy through numbers. In F. Finnegan & B. Grummell (Hg.), *Power and possibility: Adult education in a diverse and complex world* (S. 65–74). Leiden: Brill Sense.
- Hamilton, M. & Tett, L. (2019). Afterword: resources of hope. In L. Tett & M. Hamilton (Hg.), *Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives* (S. 253–257). Bristol: Policy Press.
- Hof, C. & Egloff, B. (2021). *Handeln und Forschen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838558349>
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria and typology. *Adult Education Quarterly*, 66 (1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Hrubesch, A. (2023). *Alphabetisierung/Basisbildung in Deutsch als Zweitsprache in der österreichischen Erwachsenenbildung*. Beschreibung der Entwicklungen im Feld 1990 bis 2020 aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive. [unveröffentlichtes Manuskript]. Universität Wien.
- Inspire (Hg.) (2011). *Handbuch Entwicklung von Qualität in der Basisbildung und Alphabetisierung*. Überarbeitete Fassung Juli 2011. Verfügbar unter: <https://www.alphabetisierung.at/wp-content/uploads/2011/07/in-bewegung-handbuch-qualitaetsentwicklung.pdf> (Zugriff am: 20.05.2023).
- Kastner, M. (2021a). Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transformative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In R. Egger & P. Härtel (Hg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 131–151). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_7

- Kastner, M. (2021b). Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: Basisbildung weiterdenken und weiterentwickeln. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 72 (273), 34–37. Verfügbar unter: https://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2021/06/OVH_Magazin_273_01_2021_MAIL.pdf (Zugriff am: 20.05.2023).
- Kastner, M. (2022). Deepening the understanding of transformative learning processes and outcomes. In P. Faller, K. Del Simone & D. Holt (Hg.), *14th International Transformative Learning Conference* (S. 65–68), Michigan State University; Grand Rapids Community College.
- Kastner, M. (im Druck). Erwachsenenpädagogische Professionalität und kritisch-emanzipatorische Konzeption abgesetzt? Österreichische Basisbildung aus Sicht erfahrener Fachkräfte. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 6 (1).
- Kastner, M. & Motschilnig, R. (2022). Interconnectedness of adult basic education, community-based participatory research, and transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 72 (3), 223–241. <https://doi.org/10.1177/07417136211044154>
- Kastner, M. & Penz, I. (2007). Betriebe und Basisbildung: eine Gewinn bringende Partnerschaft? *Magazin erwachsenbildung.at*, (1). <https://doi.org/10.25656/01:7566>
- Looney, J. & Santibañez, B. (2021). Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. *European Journal of Education*, 56 (3), 439–453. <https://doi.org/10.1111/ejed.12469>
- Maiz (2014). *Deutsch als Zweitsprache*. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses: Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. Linz: Maiz.
- Morrell, A. & O'Connor, M. A. (2002). Introduction. In E. O'Sullivan, A. Morrell & M. A. O'Connor (Hg.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis* (S. xv-xx). New York: Palgrave.
- Muckenhuber, S., Hrubesch, A., Stiftinger, A., Salgado, R. & Fritz, T. (2019). *Basisbildung: Von der Praxis zu den Prinzipien, von den Prinzipien zur Praxis und wieder zurück*. Linz: BILL - Institut für Bildungsentwicklung Linz in Kooperation mit FAB/Fachgruppe Basisbildung.
- Müller, S. (2021). Solidarische Wissenschaft? Drei Konstellationen aus kritisch-theoretischer Erkenntnisperspektive. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (2), 191–205. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.07>
- Reder, S. (2020a). A lifelong and life-wide framework for adult literacy education. *Adult Literacy Education*, 2 (1), 48–53. <https://doi.org/10.35847/SReder.2.1.48>
- Reder, S. (2020b). Developmental Trajectories of Adult Education Students: Implications for policy, research, and practice. In D. Perin (Hg.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (S. 429–450). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119261407.ch20>
- Ritter, M. (2001). Alphabetisierung für MigrantInnen in Wien. Der Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring. *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 48, 17–20.
- Rosenthal, S. (2020). Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 68–78. <https://doi.org/10.3224/debatte.v3i1.07>

- Schlögl, P. & Kastner, M. (2023). Validierung in der berufsorientierten Kompetenzentwicklung – berufs- und erwachsenenpädagogische Perspektiven. In M. Schmid (Hg.), *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen* (S. 457–477). Bielefeld: wbv Media.
- Schrader, J., Ioannidou, A. & Blossfeld, H.-P. (2020). Wirkungen der Erwachsenen- und Weiterbildung: Zugänge und Befunde der empirischen Bildungsforschung. In J. Schrader, A. Ioannidou & H.-P. Blossfeld (Hg.), *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung* (S. V–XXIII). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung: Kritische Analysen und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (3), 53–65. <https://doi.org/10.3278/REP1203W053>
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (Hg.) (2011). *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“*. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Stand: 15.9.2011. Wien.
- Street, B. V. (2003). What’s „new“ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 77–91.
- Tett, L. & Hamilton, M. (Hg.) (2019). *Resisting neoliberalism in education: Local, national and transnational perspectives*. Bristol: Policy Press.
- Vater, S. (2019). Alles neu? Vorbemerkungen zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Basisbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 199. <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.07>
- Washburn, A. (2021). Whither Transformative Education? Taking Stock Well into the Twenty-First Century. *Journal of Transformative Education*, 19 (4), 306–338. <https://doi.org/10.1177/15413446211045159>
- Yasukawa, K. & Black, S. (Hg.) (2016). *Beyond economic interests: Critical perspectives on adult literacy and numeracy in a globalised world*. Rotterdam, Boston: Sense.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin erwachsenenbildung.at*, (40). <https://doi.org/10.25656/01:20686>

Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung: Perspektivverschiebungen und -erweiterungen

CHRISTINE ZEUNER

Die Autorinnen und Autoren der in diesem Band vorgelegten Beiträge präsentieren vielfältige inhaltliche und methodische Zugänge zum Forschungskomplex Grundbildung und Alphabetisierung, die die bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Forschung wesentlich ergänzen und inhaltlich bereichern. Während das Thema in der Erwachsenenbildung seit der Jahrtausendwende und spätestens seit der ersten Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung, die von 2007 bis 2012 von der damaligen Bundesregierung ausgerufen wurde (vgl. Projektträger im DLR, 2011; Nuissl & Przybylska, 2016), stärker präsent ist, u. a. durch die projektbezogene Forschungsförderung und die Dissemination und Rezeption ihrer Resultate, gelten Grundbildung und Alphabetisierung in der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit weiterhin als eher marginale (Forschungs-) Themen (vgl. Riekmann & Schemann sowie Cora et al.¹ in diesem Band).

Mittlerweile läuft die zweite vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte AlphaDekade (2016–2026)², und die meisten der hier vorgestellten Projekte werden in diesem Rahmen gefördert, sodass – von wenigen Ausnahmen abgesehen (Curdt & Schreiber-Barsch sowie Kastner & Hrubesch) – ihre Darstellungen in Bezug auf den Forschungsstand und mögliche wissenschaftliche Erkenntnisse als vorläufig einzuschätzen sind. Dennoch zeigen sich bereits interessante Zwischenergebnisse – in Bezug auf ihre erkenntnisleitenden Interessen und Fragestellungen ebenso wie in Bezug auf die Reflexion innovativer forschungsmethodischer Herangehensweisen und Konzepte.

Ziel des nachfolgenden Beitrags ist es, die in diesem Band versammelten Artikel vergleichend zu analysieren, ausgehend von den „Entgrenzungen in der Grundbildung und der Grundbildungsforschung“ – so der Titel des Symposiums, bei dem einige der Projekte im März 2022 erstmals vorgestellt wurden³ – und der Dimension der Begegnung. Ihr wird durch den Titel des Sammelbandes besondere Bedeutung zugewiesen. Darüber hinaus werden Perspektivverschiebungen und -erweiterungen in Bezug auf die Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung diskutiert, die durch die vergleichende Analyse der Beiträge deutlich werden.

1 Verweise auf die Beiträge in diesem Band werden durch den ersten Autorennamen angezeigt sowie bedarfsweise durch Seitenzahlen ergänzt, das Veröffentlichungsjahr entfällt.

2 https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/home/home_node.html

3 Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema Ent | grenz | ungen vom 13. bis 16. März 2022 an der Universität Bremen. <https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/>

Kapitel eins diskutiert die begrifflichen Dimensionen von Grundbildung/Basisbildung und Alphabetisierung sowie Literalität und Numericalität, wie sie in den Beiträgen verwendet werden, *Kapitel zwei* die theoretischen Verortungen der Forschungsvorhaben in Relation zu und vor dem Hintergrund der jeweilig berücksichtigten Praxis. *Kapitel drei* setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern die im Mittelpunkt stehenden Zielgruppen über bisherige Forschungsvorhaben hinausweisen und auf diese Weise Diskussionen über Alphabetisierung und Grundbildung befruchten und voranbringen. Kapitel eins bis drei beschäftigen sich also primär mit inhaltlichen Aspekten der Beiträge.

Dagegen setzt sich *Kapitel vier* mit den forschungsmethodischen Herangehensweisen und den vorläufigen Erträgen und Erkenntnissen der Projekte auseinander, die sich aus den Erfahrungen und Reflexionen der Forschenden ableiten lassen. Es wurden in einigen Fällen methodische Wege und Zugänge jenseits der bisher üblichen Ansätze der Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung gewählt, was zu Perspektivveränderungen und -verschiebungen auf den Forschungsgegenstand führen kann. Überschreitungen üblicher Rollenverständnisse von Forschenden und „Beforschten“ sind ebenso intendiert wie Entgrenzungen traditioneller Rollenverteilungen zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Personen. Dies gelingt, indem die inter- und transdisziplinären theoretischen Verortungen, die den Projekten zugrunde liegen, mit vielfältigen sozialwissenschaftlichen, ethnografischen und subjektwissenschaftlichen methodischen Ansätzen kombiniert werden, um den Fragestellungen mittels innovativer qualitativer Forschungsdesigns und -perspektiven gerecht zu werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und weiterführenden Forschungsüberlegungen.⁴

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Dimensionen, wie sie in den Beiträgen dieses Buches genutzt werden.

4 Die Darstellung konzentriert sich auf die Analyse der in dem Sammelband vorgestellten Projekte und Ansätze. Eine vertiefte Einordnung in die gesamte, mittlerweile sehr umfangreiche, inhaltlich und methodisch ausdifferenzierte Forschungslandschaft zur Grundbildung und Alphabetisierung kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden (siehe dazu beispielsweise Nuissl & Przybylska, 2016).

Tabelle 1: Überblick zu ausgewählten Dimensionen der Beiträge

Beiträge	Zielrichtung/Fragestellung/ zentrale Begriffe	Theoretischer Rahmen	Zielgruppen	Forschungsmethodik
Songül Cora Paula Matthies Natalie Pape Helmut Bremer	Grundbildung in der Jugendberufshilfe aus Sicht der Teilnehmenden und professionell Tätigen	Milieu- und Habitustheorie Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung Emanzipative Arbeiterbildung Subjektwissenschaftliche Lerntheorie	Teilnehmende und Fachkräfte im Bereich der Jugendberufshilfe	Milieu- und Habitusforschung Fallanalysen
Wibke Riekmann Ronit Schemann	Verwobenheit Sozialer Arbeit und Grundbildung: Perspektiven ganzheitlicher Bildungsmöglichkeiten	Lebensweltorientierung Gender/Diversität	Jugendliche und junge Erwachsene in der Jugendberufshilfe	Konzeptvergleich
Melanie Benz-Cydat Susanne Kiendl Barbara Nienkemper Antje Pabst	Alpha-Lab: Reflexion des Partizipativen Forschungskonzepts	Literalität als soziale Praxis Subjektwissenschaftliche Lerntheorie	Lernende und Lehrende aus Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen als Co-Forschende	Partizipative Forschung/Aktionsforschung Einrichtung von Co-Forschendengruppen
Martin Möhring Johanna Schneider Juliane Bendel Götz Schneiderat	ADRESS-Netzwerkstudie: Reflexion des Partizipativen Forschungskonzepts	Netzwerkanalyse Diskursanalyse	Lehrende aus Grundbildungskursen und Alphabetisierungskursen als Co-Forschende	Partizipative Forschung Einrichtung von Co-Forschendengruppen
Wiebke Curdt Silke Schreiber-Barsch	Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung	Numeralität als soziale Praxis Subjektwissenschaftliche Lerntheorie Disability Studies	Personen mit Behinderung und ihre Assistenzpersonen	Partizipative Forschung/Aktionsforschung Einrichtung von Co-Forschendengruppen
Felix Ludwig	Forschung zu Lehr-Lerngeschichten in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen	Milieu- und Habitustheorie	Teilnehmende und professionell Lehrende in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen	Teilnehmende Beobachtung Videoanalyse
Anke Grotlüschen Joshua Wilhelm	Reinterpretation von Daten zur Kompetenzerhebung unter Perspektive der Klassismustheorie	Klassismustheorie bell hooks	Gering literalisierte Personen	Sekundäranalyse von LEO-Daten (2018) für die Bereiche Grundbildung und Alphabetisierung
Monika Kastner Angelika Hrubesch	Veränderungen und Perspektivwechsel in der Alphabetisierung- und Basisbildungsforschung in Österreich	Emanzipatorisch-kritische Bildungstheorie in Abgrenzung zur Humankapitaltheorie	Gering literalisierte Personen Teilnehmende an Basisbildung als Co-Forschende	Historische Herleitung Quellen- und Dokumentenanalyse

1 Begriffliche Dimensionen

Ausgangspunkt aller Projekte ist die thematische Verortung im Themengebiet Alphabetisierung und Grundbildung bzw. Basisbildung (Kastner & Hrubesch). Der Begriff Alphabetisierung wird in den vorliegenden Beiträgen selten definiert, was darauf zurückzuführen ist, dass er, verstanden als die kognitive Aneignung und Vermittlung konkreter Schriftsprach- und Lesekompetenzen, nur in einigen wenigen Projekten im Mittelpunkt steht. So stellt Ludwig Zwischenergebnisse seines Promotionsvorhabens vor, in dem die Lernprozesse von Teilnehmenden und das professionelle Handeln von Kursleitenden im Rahmen verschiedener Alphabetisierungskurse untersucht werden.

In engem Zusammenhang mit dem Begriff Alphabetisierung, der als Prozess das Bemühen um die Vermittlung schrift- und lesesprachlicher Kompetenzen beschreibt, steht die Zielgruppe derjenigen, an die sich diese Bemühungen richten. In den Anfängen der Diskussion wurden sie als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet (Abraham & Linde, 2018, S. 1300), was zum Ausdruck brachte, dass Betroffene die Schriftsprache nur in einem geringen Ausmaß beherrschen – gemessen an den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen. Die Beherrschung von Schriftsprache wird als eine kulturelle Technik oder als eine Form kulturellen Kapitals eingestuft, die als eine unabdingbare Voraussetzung für die gesellschaftliche, politische und ökonomische Teilhabe in schriftbasierten Gesellschaften gelten. Auf diese Weise wird die Beherrschung oder Nichtbeherrschung von Schriftsprache zu einem kulturellem Distinktionsmerkmal. Ihre Nichtbeherrschung kann bei Betroffenen Benachteiligung, Diskriminierung und Marginalisierung in den verschiedensten Lebensbereichen nach sich ziehen und ihre gesellschaftliche Teilhabe einschränken. Liegt bei einer Person funktionaler Analphabetismus vor, kann eine solche Zuschreibung erhebliche Konsequenzen haben – in Bezug auf ihre Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe (Exklusion, aber auch Prozesse der Selbstexklusion sind nachweisbar) und die Integration in den Arbeitsmarkt. Solche Zuschreibungen sind in Bezug auf die betroffenen Personen defizitorientiert und damit in vielerlei Hinsicht wertend und diskriminierend.

Alphabetisierungsprozesse und ihre Gestaltung sind Thema der meisten Beiträge in diesem Band, allerdings beziehen sie sich bei den analytischen Beschreibungen weniger auf den konkreten Aneignungsprozess von Schriftsprachkompetenzen, sondern sie rekurren vielmehr auf das Konzept *Literalität als soziale Praxis* und *Numeralität als soziale Praxis* bzw. „*doing numeracy*“ (Curdt & Schreiber-Barsch), das der britische Sprachwissenschaftler Street (1943–2017) in den 1980er-Jahren in die Debatte eingebracht hat und das seitdem in Theorie und Praxis weiterentwickelt wurde (Street, 1984, 2003, 2005).

Das Konzept *Literalität als soziale Praxis* wird seit circa 15 Jahren auch in Deutschland rezipiert und es wurden unter Rückgriff auf die theoretischen und forschungspraktischen Implikationen Studien durchgeführt (Linde, 2008; Zeuner & Pabst, 2011). Obwohl Baker und Street das Konzept *Numeralität als soziale Praxis* bereits 1996 erstmals analog zur *Literalität als soziale Praxis* formulierten und entsprechende inter-

nationale Studien etwa seit der Jahrtausendwende veröffentlicht wurden (Yasukawa et al., 2018), wurde das Thema in Deutschland in der Forschung erst vor wenigen Jahren aufgegriffen (Pabst et al., 2019; Pabst & Zeuner, 2021; Schreiber-Barsch & Curdt, 2021; Benz-Gydat et al., 2022).

Zu beobachten ist, dass seit einigen Jahren in der öffentlichen Diskussion und in der Forschung in Deutschland der Begriff der Literalität an Bedeutung gewinnt, allerdings nicht immer im Sinn des Konzepts von Brian Street als soziale Praxis, sondern eher in Anlehnung an internationale Diskussionen im Sinn von Grundbildung bezogen auf Lesen, Schreiben und Rechnen und dass hier sogar von einem Paradigmenwechsel gesprochen wird (Grotlüschen et al., 2020).

Der Begriff Literalität wurde in Deutschland ursprünglich (in Anlehnung an den Begriff *literacy* in der angelsächsischen Diskussion) vor allem in Bezug auf Lese- und Schriftsprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen verwendet. Dies war zunächst eine Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studien (*Programme for International Student Assessment*) seit 2002 (Ecarius & Friebertshäuser, 2005; Bertschi-Kauffmann & Rosebrock, 2009; Reiss et al., 2015). Aber auch die PIAAC-Studie (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) 2012 löste vielfältige Debatten über die entsprechenden Grundbildungskompetenzen bei Erwachsenen aus (Rammstedt, 2013; Schmidt-Herta, 2018).

Der Begriff Literalität wird in vielfältiger Weise definiert, je nach Zielsetzungen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. So bedeutet Literalität *erstens* Lese- und Schreibkompetenz im Sinne einer notwendigen Kulturtechnik (Bertschi-Kauffmann & Rosebrock, 2009, S. 8), womit ihre Bedeutung gesellschaftlichen Zuschreibungen unterliegt und damit von außen gesetzten Bewertungen. *Zweitens* wird Literalität verstanden als die individuelle Rezeption und Produktion von Schriftsprache. Ziele sind Reflexion und Selbstvergewisserung, verknüpft mit der Ausbildung sozialer und individueller Identität (Bertschi-Kauffmann & Rosebrock, 2009, S. 8). *Drittens* spiegelt der Literalitätsbegriff gesellschaftliche Veränderungen, indem er in Bezug auf Ziele und Anwendungsbezüge erweitert wird (Bertschi-Kauffmann & Rosebrock, 2009, S. 8). Dies zeigt sich beispielsweise in medialen oder digitalen Kommunikationsformen, deren Anwendung neue literale Kompetenzen erfordert. *Viertens* wird Literalität im Sinne des Konzepts Literalität als soziale Praxis verstanden (Zeuner & Pabst, 2011).

Während die erste Definition von Literalität in der Regel das Verständnis von Lese- und Schreibkompetenzen im Rahmen schulischer Vermittlungsprozesse, aber auch vieler Alphabetisierungs- und Grundbildungsansätze bestimmt, gewinnen im zweiten und dritten Ansatz Fragen der personalen und biografischen Entwicklung der lernenden Subjekte im Kontext der Aneignung literaler Kompetenzen und Fähigkeiten für die moderne Wissensgesellschaft an Bedeutung. Berücksichtigt werden reziproke Wechselwirkungen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Veränderungen und daraus entstehenden Anforderungen in Bezug auf die Anwendung literaler Fähigkeiten (Bertschi-Kauffmann & Rosebrock, 2009, S. 13).

Die ersten drei Ansätze bleiben weitgehend der Idee verhaftet, Literalität als gesellschaftlich unabdingbare Kulturtechnik zu betrachten. Sie gilt als Voraussetzung,

die Menschen entsprechend einem jeweils festgelegten Mindestniveau beherrschen müssen, um sozial, politisch und ökonomisch teilhaben zu können und darüber hinaus gesellschaftliche Prozesse aktiv mitgestalten zu können. Die Perspektive ist also eher defizitorientiert. Die Definition von Mindestanforderungen impliziert die Möglichkeit, diesen nicht zu genügen und damit ausgeschlossen zu werden.

Die Bedeutung der lebensweltlichen Kontextualisierung heben auch Grotlüschen, Buddeberg und Solga (2020) hervor, wenn sie in der zweiten LEO-Studie von 2018 nicht mehr funktionalen Analphabetismus thematisieren, sondern das „Leben mit geringer Literalität“ in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen. Diese semantische Veränderung signalisiert zwar die Wendung von einer defizit- zu einer stärker ressourcenorientierten Perspektive auf die Betroffenen und damit den Versuch, stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Aber auch die Autorinnen und der Autor räumen ein, dass die veränderte Begrifflichkeit Probleme wie eine größere Vulnerabilität dieser Personengruppe im Vergleich zu vollständig literalisierten Personen, eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten und die Gefahr gesellschaftlicher Exklusion nicht wirklich verringert (Grotlüschen et al., 2020, S. 6). Die von gering literalisierten Personen entwickelten Strategien der Alltags- und Lebensbewältigung sind subjektiv gesehen sinnvoll und hilfreich, aber dennoch „erlauben [sie] eher einen Sockel an Beteiligung als eine Chance auf emanzipierte, gesellschaftskritische Vertretung der eigenen Interessen“ (Grotlüschen et al., 2020, S. 6).

Im Gegensatz zu den drei ersten Definitionen von Literalität nimmt das Konzept Literalität als soziale Praxis jegliche schriftsprachlichen Ausdruckformen kontextualisiert in den Blick und fragt, wie Menschen Schriftsprache nutzen und anwenden und wie sie dieses Handeln subjektiv begründen. Das Gleiche gilt für Numeralität als soziale Praxis, hier wird nach den individuellen Anwendungen (alltags-)mathematischer Kenntnisse und ihren subjektiven Begründungen gefragt. Beide Konzepte betrachten das Handeln aus einer ressourcenorientierten Perspektive (Benz-Gydat et al., 2022). D. h., Forschungen zur Literalität oder Numeralität als soziale Praxis berücksichtigen jede Form der Anwendung von Schriftsprache oder Alltagsmathematik, dabei interessiert weder eine Einstufung in von außen festgesetzte Kompetenzniveaus noch deren Bewertung. Die Berücksichtigung von Zielgruppen erfolgt nicht unter einem Aspekt Können oder Nichtkönnen (wie etwa im Hinblick auf die Erforschung des funktionalen Analphabetismus), sondern im Hinblick auf die jeweiligen subjektiv begründeten spezifischen Nutzungs- und Anwendungsformen, die Personen für sich selbst in Bezug auf Schriftsprache oder (Alltags-)Mathematik entwickelt haben. Jede entsprechende Handlung stellt eine Ressource dar, die die Menschen situations- und kontextbezogen im Rahmen ihrer selbstständigen Lebensführung sinnvoll einsetzen, unabhängig davon, ob sie gesellschaftlich anerkannten Vorstellungen entspricht oder nicht.

Ausgangspunkt beider Konzepte sind die zugrunde liegenden Implikationen von „Theorien sozialer Praktiken“, die in den 1970er-Jahren in der Soziologie und den Kulturwissenschaften als Kulturtheorien entwickelt wurden – in Abgrenzung zu Sozialtheorien, die gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge entweder aus der Sicht der Individuen hinsichtlich ihrer subjektiven Ziele, Intentionen und Interessen

(„Homo Oeconomicus“) erklären oder als soziales Handeln, beruhend auf kollektiven Werten und Normen („Homo Sociologicus“) (Reckwitz, 2002, S. 245). Theorien sozialer Praktiken – Reckwitz verbindet sie mit Namen wie Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Bruno Latour, Michel Foucault – rekurren trotz aller Divergenzen auf gemeinsame theoretische Grundlagen der Phänomenologie, der Hermeneutik und des Strukturalismus (Reckwitz, 2002, S. 245). Von den anderen Sozialtheorien unterscheiden sie sich insbesondere im Hinblick auf die Analyse der Bedingungen menschlichen Handelns und der Herstellung sozialer Ordnung. Theorien sozialer Praktiken zeichnet Folgendes aus: „They all highlight the significance of shared or symbolic structures of knowledge in order to both grasp both action and social order“ (Reckwitz, 2002, S. 246). Dabei ist wesentlich, dass über ein gemeinsam geteiltes symbolisches Wissen eine Verständigung über die Herstellung einer sozialen Ordnung erfolgt, wobei auch implizites oder unbewusstes Wissen zum Tragen kommt.

„The basic distinctions and schemes of this knowledge lay down which desires are regarded as desirable and which norms are considered to be legitimate; moreover, these cognitive-symbolic structures (of which language is a prominent example) reproduce a social order even in cases in which a normative consensus does not exist.“ (Reckwitz, 2002, S. 246)

Streets Konzepte Literalität und Numeralität als soziale Praxis spiegeln die Bedeutung sowohl offen kommunizierten und geteilten Wissens als auch impliziten oder unbewussten Wissens über die kulturelle und soziale Relevanz von Schriftsprache bzw. (Alltags-)Mathematik in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften wider.

Die gesellschaftlich kommunizierten oder nicht kommunizierten Bedeutungen von Literalität bzw. Numeralität verdeutlicht Street durch die Definition verschiedener Modelle, die er jeweils als autonome oder ideologische Modelle von Literalität bzw. Numeralität kennzeichnet (Street, 2003, S. 77; Baker & Street, 1996, S. 82–83). Es werden gesellschaftliche Zuschreibungen und Bedeutungen thematisiert, die mit Schriftsprache oder (Alltags-)Mathematik verbunden werden. Der Unterschied besteht in den zugrunde liegenden normativen Bewertungen und den daraus folgenden Konsequenzen für die Subjekte. In autonomen Modellen werden Schriftsprache bzw. (Alltags-)Mathematik als neutrale Kulturtechniken verstanden, deren Erlernen einen kognitiv-technischen Prozess erfordert. Das soziale und ökonomische Umfeld und seine Wirkungen auf die Lernfähigkeit des Individuums bleiben unberücksichtigt. Die Ausblendung kultureller und gesellschaftlicher Kontexte hat zur Folge, dass die Verantwortung für die Aneignung literaler (oder numeraler) Kompetenzen bei den Individuen liegt (Street, 1995, S. 29).

Dabei wird davon ausgegangen, dass die Aneignung literaler oder numeraler Kompetenzen bei den Subjekten quasi automatisch zu gewünschten Effekten führt wie der Erweiterung kognitiver Fähigkeiten, der Verbesserung ökonomischer Perspektiven und der gesellschaftlichen Partizipation. Street kritisiert dieses Modell, denn es

„disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal and that literacy as such will have these benign effects.“ (Street, 2003, S. 77)

Die kulturellen und ideologischen Annahmen, auf die Street hier verweist, werden in den Theorien sozialer Praktiken einerseits als implizites und unbewusstes Wissen bezeichnet. Andererseits geht es um die für die Theorien als grundlegend angenommenen Wünsche, die als legitime Normen gelten, ohne dass über sie aber ein expliziter, kollektiver Konsens bestünde.

Um die Bedeutung dieser Aspekte hervorzuheben, entwickelte Street das ideologische Modell von Literalität als soziale Praxis sowie von Numeralität als soziale Praxis. Es erweitert die autonomen Modelle, indem die sozialen Konstruktionen und Kontexte berücksichtigt werden, die für das gesellschaftliche und individuelle Wissen, auf das Menschen beim Lesen und Schreiben (oder Rechnen) zurückgreifen, Relevanz haben. Darin eingeschlossen sind Überlegungen zur gesellschaftlichen und individuellen Interessengebundenheit von Literalität und ihren praktischen Anwendungen. Sie spiegeln sich in Lernorten und spezifischen Lernkontexten ebenso wie in der sozialen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Deren Vorstellungen von Literalität und Bedeutungszuschreibungen sind von (unterschiedlichen) subjektiven Erfahrungen und Erwartungen geprägt und damit nicht neutral (Street, 1993, S. 3, 11). Implizite Interessen und Machtstrukturen, denen Deutungshoheit in Bezug auf die Wertigkeit, die Literalität oder Numeralität in einer Gesellschaft zugesprochen wird, spielen im ideologischen Modell eine wesentliche Rolle. Dabei versteht Street die autonomen und ideologischen Modelle von Literalität und Numeralität nicht als Gegensätze. Vielmehr stellt das ideologische Modell eine Erweiterung des autonomen Modells dar. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Bedingungen und Setzungen, hinterfragt sie und sensibilisiert für ihre Zusammenhänge. In Bezug auf Literalität konstatiert Street:

„The ideological model, [...], does not attempt to deny the technical skill or the cognitive aspects of reading and writing, but rather understands them as they are encapsulated within cultural wholes and within the structures of power. In that sense the ‚ideological‘ model subsumes rather than excludes the work undertaken within the ‚autonomous‘ model.“ (Street, 1993, S. 9)

Die Aneignung und Anwendung von Schriftsprache als literale Praktik oder (Alltags-)Mathematik als numerale Praktik sind in weitergehende soziale Praktiken inkorporiert und bestimmend in sozialen Sphären wie beruflichen Tätigkeiten, pädagogischen und lebensweltlichen Kontexten. Sie definieren wiederum, was und wie gelernt wird:

„Literacy, in this sense, is always contested, both in its meanings and its practices, hence particular versions of it are always ‚ideological‘, they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others.“ (Street, 2003, S. 78)

Die Dominanz bestimmter literaler oder numeraler Praktiken und die Marginalisierung anderer beruhen auf vielfältigen gesellschaftlichen und kulturellen Vorannahmen und Wechselwirkungen, derer die/der Einzelne in der Regel kaum gewahr wird. Die individuelle Anwendung von Schriftsprache oder (Alltags-)Mathematik beruht auf

subjektiven Erfahrungen, deren Grundlage Milieuzugehörigkeit, soziale Herkunft, das soziale Umfeld und die Lebenswelt, Lernerfahrungen, Bedeutungszuschreibungen usw. sind. Diese Faktoren prägen die Menschen und sie spielen eine wichtige – allerdings zumeist unsichtbare und kaum reflektierte – Rolle in organisierten Lehr-Lern-Formaten in Grundbildung und Alphabetisierung. Was zu einer (unbewussten) Inkompatibilität zwischen Lernenden und Lehrenden führen kann, denn „... it is difficult to learn anything new or to see anything different in the world of literacy since we see only our own reflections when we look at others, our own literacy when we look at the literacies of other people“ (Street, 1993, S. 3).

Mit der Definition von Literalität als soziale Praxis – ebenso wie mit dem Modell Numeralität als soziale Praxis (Curdt & Schreiber-Barsch) – verändert Street die Perspektive auf Literalität insgesamt. Jede schriftsprachliche Äußerung wird als eine Praxis verstanden, der die Subjekte Bedeutung zuweisen – zunächst unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen. Es geht um die Bewusstmachung der vielfältigen individuellen Anwendungsformen und Funktionalitäten von Schriftsprachlichkeit oder (Alltags-)Mathematik und ihre gesellschaftlichen und individuellen Bedeutungsmöglichkeiten, ohne sie zu bewerten, im Sinne von richtig oder falsch oder auch angemessen oder unangemessen, Wissen oder Nichtwissen usw. Die Konzepte erkennen an, dass die vielfältigen Ausprägungen von Literalität und Numeralität multiperspektivisch zu verstehen sind, Inhalt und Nutzen werden individuell wie gesellschaftlich bestimmt.

Literalität und Numeralität als soziale Praxis werden im Sinne der Theorien sozialer Praktiken reflektiert und interpretiert, wenn gefragt wird, auf welche Weise welches Wissen vermittelt wird; wer die damit verbundenen Werte und Normen festlegt, also welche Machtverhältnisse implizit eine Rolle spielen. Welche Ausprägungen von Literalität und Numeralität als gesellschaftlich legitimiert gelten und welche nicht. Inwiefern darüber ein unausgesprochener Konsens besteht, der strukturgebend ist und eine soziale Ordnung herstellt oder stabilisiert. Literalität und Numeralität als soziale Praxis reflektieren diese Aspekte, wenn einerseits ihr strukturierender Einfluss auf den Alltag der meisten Menschen deutlich gemacht wird und andererseits ihre Bedeutung für biografische und gesellschaftliche Entwicklungen analysiert werden kann (Street, 1993, S. 12–13). Mit den Konzepten Literalität und Numeralität als soziale Praxis werden die bekannten Formen der Kompetenzforschung, die mit PISA ihren Anfang nahmen, aber auch PIAAC oder LEO zugrunde liegen, überwunden. Es geht nicht um die Messung von Kompetenzniveaus, die nach kognitivem Wissen fragen, ihre Einordnung und letztlich auch Bewertung, sondern um die Anerkennung von vorhandenem Wissen und die Frage, auf welche Weise Menschen dieses in ihrem Alltag, ihrer Lebenswelt anwenden.

In den in diesem Buch vorgestellten Beiträgen nehmen einige Projekte explizit (Benz-Gydat et al.; Curdt & Schreiber-Barsch), andere eher implizit Bezug auf die Modelle zu Literalität und Numeralität als soziale Praxis (Cora et al.) nach Street. In anderen Beiträgen wird mit dem Begriff der *Grundbildung* gearbeitet. Dabei werden die mit der Grundbildung verbundenen weiten und engen Begriffe verwendet. Ausgangs-

punkt ist in der Regel die Feststellung, dass in den letzten 20 Jahren ein Verständigungsprozess stattgefunden hat über wichtige Grundbildungsdomänen (Tröster & Schrader, 2016). Resultat war eine wesentliche Erweiterung des Grundbildungsbegriffs, indem für bestimmte ohnehin existierende Inhaltsbereiche die Forderung nach der Vermittlung spezifischen grundlegenden Wissens erhoben wurde. Dabei geht es nicht nur um die Aneignung kognitiven Wissens, sondern auch um Grundfertigkeiten und Schlüsselkompetenzen, die als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipation der Menschen gelten. Beispiele hierfür sind die digitale, die gesundheitliche, die finanzielle, die ökonomische, die politische, die mathematische und die soziale Grundbildung, um die in den letzten Jahren am häufigsten diskutierten Themen zu benennen (Tröster & Schrader, 2016, S. 50).

Dieses weit gefasste Grundbildungsverständnis vertritt auch das *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*, das 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht wurde (BMBF & KMK, 2016, S. 3). In dem Papier wird die Notwendigkeit von Alphabetisierung und Grundbildung, analog zu vielen Dokumenten zum lebenslangen Lernen (Schreiber-Barsch & Zeuner, 2018), im Wesentlichen ökonomisch begründet. Zwar wird zu Beginn konstatiert, dass „Alphabetisierung und Grundbildung die Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben, für lebenslanges Lernen sowie für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe sind“ (BMBF & KMK, 2016, S. 3). Im Verlauf des Dokuments wird aber deutlich, dass Grundbildungskompetenzen insbesondere im Rahmen beruflicher Tätigkeiten gefördert werden sollen. Dazu heißt es: „Unternehmen erhalten [...] die Möglichkeit, geringqualifizierte Arbeitnehmer fortzubilden, sie so auf Veränderungen der Arbeitswelt, insbesondere auf eine stärkere Digitalisierung vorzubereiten und damit dem Fachkräftemangel vorzubeugen“ (BMBF & KMK, 2016, S. 3).

In der bildungspolitischen Diskussion wird fehlende oder geringe Grundbildung also vor allem im Kontext ökonomisch gewünschter bzw. angestrebter Effekte diskutiert. Dies hatte Einfluss auf die Förderlandschaft sowohl im Rahmen der ersten als auch der zweiten Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, in der schwerpunktmäßig arbeitsmarkt- und berufsbezogene Projekte gefördert wurden (Projektträger im DLR, 2011, 2014; Koller et al., 2020; Lernende Region – Netzwerk Köln e.V., 2021). Die Folge war, dass Grundbildung stark an neoliberal begründeten ökonomischen Zielsetzungen ausgerichtet wurde, verbunden mit Erwartungen an Kompetenzerweiterungen, die möglichst mess- und nachweisbar sein sollten. Diese Perspektive, die in der Bundesrepublik bildungspolitisch weitgehend unhinterfragt bereits in der ersten AlphaDekade verfolgt wurde und die mittlerweile durch die Förderung inhaltlich vielfältigerer Projekte scheinbar etwas zurückgedrängt wird (z. B. Johannsen et al., 2022; Löffler & Koppel, 2023), gewinnt dagegen, wie der Betrag von Kastner und Hrubesch aufzeigt, in der österreichischen bildungspolitischen Diskussion und vor allem auch Förderpolitik deutlich an Gewicht.

Die Autorinnen dokumentieren eine aus ihrer Sicht disruptive Entwicklung der Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich seit 2019, die geprägt ist

von „neoliberalen Bestrebungen zur Homogenisierung und Standardisierung menschlichen Lernens“ indem „reduktionistisch-technokratische Lernvorstellungen“ vorangetrieben werden (Kastner & Hrubesch, S. 151). Diese neuen Ideen und Konzepte zur Alphabetisierung und Basisbildung verkehren die bisher verfolgten Zielsetzungen in ihr Gegenteil: Die vor ca. 30 Jahren beginnende systematische, in der Erwachsenenbildung verankerte Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung orientierte sich insbesondere unter Rückgriff auf das Konzept *Pädagogik der Unterdrückten* nach Paulo Freire an einem emanzipatorischen, aufgeklärten und kritischen Bildungsbegriff, in dessen Mittelpunkt die lernenden Subjekte und ihre lebensweltlichen Erfahrungen standen. Um die Jahrtausendwende entstanden zwei Netzwerke zur Professionalisierung der in der Alphabetisierung und Grundbildung lehrenden Fachkräfte – einerseits hinsichtlich deutschsprachiger und andererseits hinsichtlich migrantischer Zielgruppen. Ziel der Netzwerke ist eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung* wurde 2012 eine Kooperation zwischen Bund und Ländern zur Förderung der Basisbildung sowie zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses für Jugendliche und Erwachsene gegründet. Zugleich wurde ein Forschungsförderungsprogramm aufgebaut, dessen Ausrichtung und Inhalte unter Beteiligung der Fachkräfte erfolgte. Es sah sich einer „ermächtigenden und emanzipatorischen Basisbildung“ (ebd., S. 153) verpflichtet. Dieser explizit auf Emanzipation und Empowerment gerichtete Bildungsbegriff wurde seitens der politischen Förderinstanzen 2018 ohne Rücksprache aufgegeben. Ab 2019 änderte sich dadurch nicht nur die Praxis der Basisbildung (Einführung kompetenzorientierter Curricula, Zertifikatswesen) und damit die Aufgaben der professionellen Fachkräfte. Auch die Forschung sah sich weitgehenden Veränderungen ausgesetzt, insbesondere die bis dahin üblichen Ansätze forschenden Handelns und partizipativer Forschung sowie die damit verbundene qualitativ-partizipativ angelegte Wirkungsfeststellung zur Teilnahme an Alphabetisierungs- und Basiskursen mussten weitgehend aufgegeben werden.

Diese Entwicklung, die die Autorinnen als technokratische Bildungssteuerung charakterisieren, die Lernen ausschließlich ökonomisch zweckgerichtet versteht, verhindert ihrer Einschätzung nach die Weiterentwicklung von Gedanken und Ideen, die einerseits mit einem emanzipatorisch-kritischen Bildungsbegriff und andererseits mit dem Begriff Literalität als soziale Praxis verbunden werden. So komme der Ressourcenorientierung in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Aber auch Impulse für weitergehende Lerninteressen oder zu langfristig transformativen Lernprozessen waren nachweisbar, da den Lernenden durch eine ausgeprägte Teilnehmerorientierung in der pädagogischen Praxis größere Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht wurde.

Zwei Projekte (Riekmann & Schemann sowie Cora et al.) beschäftigen sich mit Fragen der Grundbildung im Bereich der Jugendberufshilfe und wenden sich damit der Zielgruppe soziale benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene zu, die in der Regel von Grundbildungsangeboten kaum profitieren, da sich diese zumeist an Erwachsene nach dem Ende einer Ausbildung richten oder berufsbezogen von Betrieben angeboten werden.

Riekmann und Schemann gehen in ihrem Beitrag von einem weiten Grundbildungsbegriff aus, der neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch andere Domänen wie digitale, politische, finanzielle und gesundheitliche Aspekte berücksichtigt. Sie verorten den Grundbildungsbegriff im Kontext kritischer Bildungstheorie und verknüpfen ihn mit einem kritischen Ansatz zur Lebensweltorientierung nach Thiersch, der auf Emanzipation und Solidarität zielt. Damit grenzen sie sich von vorherrschenden neoliberal begründeten Ansätzen der Sozialen Arbeit und einem entsprechenden Grundbildungsbegriff ab, der ihrer Auffassung nach Gefahr laufe, kolonialisierend auf die Betroffenen zu wirken (Riekmann & Schemann, S. 42). Mittels des kritisch-theoretisch begründeten Grundbildungsbegriffs argumentieren sie in Bezug auf ihre Zielgruppe – Jugendliche und junge Erwachsene in der Jugendberufshilfe – aus einer ressourcenorientierten Perspektive mit der Intention, ihnen durch einen emanzipativ-kritisch gewendeten Grundbildungsansatz Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen für ein gelingenderes, selbstbestimmtes Leben.

Cora et al. argumentieren ähnlich, beziehen sich aber für ihren Begriff von Grundbildung auf das Anfang der 1980er-Jahre entwickelte Konzept der arbeitsorientierten Erwachsenenbildung (Faulstich, 1981) und Ansätze emanzipativer Arbeiterbildung (Brock, 1989). Damit setzen sie sich ab von aktuellen Konzepten der arbeitsplatzbezogenen bzw. arbeitsplatzorientierten Grundbildung, wie sie in vielen Projekten der ersten Alpha-Dekade branchenbezogen entwickelt wurden. In deren Mittelpunkt stand in der Regel die Vermittlung von Grundbildungskennnissen in Lesen, Schreiben und Rechnen sowie von fachspezifischen Fähigkeiten, die sich an den jeweiligen Arbeitsplatzanforderungen orientierten und auf die Teilnahme an regulärer betrieblicher Weiterbildung vorbereiten sollten (Koller et al., 2020, S. 9–10). Implizit wird von einer Anpassung an bestehende betriebliche Verhältnisse ausgegangen und Weiterbildung funktionalistisch und instrumentell als arbeitsmarktorientierte Qualifizierung verstanden.

Dagegen definieren Cora et al. arbeitsorientierte Grundbildung im Sinne Faulstichs, der darauf hinwies, dass Lernen in der Arbeitswelt nicht losgelöst von den biografischen, lebensweltlichen, ökonomischen und politischen Erfahrungen der Arbeitskräfte geschieht, sondern dieser Kontext vielmehr berücksichtigt werden muss, wenn arbeitsorientierte Erwachsenenbildung neben der Vermittlung von Wissen auch eine emanzipative Zielsetzung verfolgt. Damit verankern die Autorinnen und der Autor ihren Grundbildungsbegriff in der kritischen Bildungstheorie und zielen auf Emanzipation und Selbstbestimmung der Lernenden.

Die Beiträge von Riekmann und Schemann, Cora et al. sowie Kastner und Hrubesch verdeutlichen, wie voraussetzungsvoll jeweils die Verortung von Alphabetisierung und Grundbildung in dem einen oder anderen theoretischen Begründungsdiskurs ist und welche Konsequenzen Verschiebungen oder die Abkehr von bestimmten grundlegenden normativen Zielsetzungen haben können.

2 Theoretische Verortungen in Relation zur Praxis

Die Projekte zeichnet eine große Vielfalt inter- und transdisziplinärer theoretischer Begründungen und Rahmungen aus, die grundlegend einen kritisch-emanzipatorischen Charakter aufweisen und die lernenden Subjekte und ihre Bedingungen und Möglichkeiten in der Grundbildung und Alphabetisierung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Bezug genommen wird auf erziehungs- und bildungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und lerntheoretische Theorien.

Dabei geht es einerseits subjektbezogen um die Lernprozesse der an Grundbildungs- und Alphabetisierungsprozessen beteiligten Personengruppen – Lernende ebenso wie die involvierten Fachkräfte, wobei auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamp verwiesen wird (Benz-Gydat et al.; Cora et al.). Andererseits geht es darum, Gründe für die Entstehung geringer Literalität bzw. einen unterschiedlich gearteten Grundbildungsbedarf mithilfe theoretischer Zugänge zu erklären. Darüber hinaus dienen die Theoriebezüge dazu, die dem Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung inhärenten Interessen, Machtkonstellationen und Formen symbolischer Gewalt, Erwartungen und Spielregeln, die Fremdbestimmung und Anpassung implizieren, zu analysieren und zu reflektieren. Damit werden wiederum Wege geöffnet und Perspektiven erweitert, um die ebenfalls stattfindenden Emanzipations-, Selbstbestimmungs- und Selbstreflexionsprozesse der Beteiligten herauszuarbeiten.

Die Projekte verorten sich explizit oder implizit in Ansätzen der kritischen Bildungstheorie, in diesem Zusammenhang wird auch Bezug genommen auf daraus abgeleitete Theorieperspektiven wie die arbeitsorientierte Erwachsenenbildung und die emanzipative Arbeiterbildung (Cora et al.) sowie auf das Konzept Pädagogik der Unterdrückten nach Freire (Kastner & Hrubesch; Grotluschen & Wilhelm; Möhring et al.). Darüber hinaus legen die Projekte ihren Analysen und Interpretationen folgende Theoriekonzepte zugrunde: Habitusstheorie nach Bourdieu und die daran anschließende Milieutheorie nach Vester (Cora et al.; Ludwig), das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch sowie theoretische Gender-Diskurse (Riekmann & Schemann), Literalität bzw. Numeralität als soziale Praxis (Benz-Gydat et al.; Curdt & Schreiber-Barsch) und Klassismus (Grotluschen & Wilhelm).

Die Milieu- und Habitusstheorie wird bereits seit Langem von der Arbeitsgruppe um Helmut Bremer im Rahmen der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnahmeforschung genutzt, um Erklärungen für die Teilnahme oder auch Nichtteilnahme an Weiterbildung herauszuarbeiten. Die Anwendung im Bereich der Grundbildung eröffnet Perspektiven hinsichtlich der Generierung von Erkenntnissen zu gewünschten/erwarteten emanzipativen Persönlichkeitsentwicklungen von Teilnehmenden an Grundbildungskursen oder auch von Fachkräften, die im Bereich der Grundbildung tätig sind (Cora et al.). Die Verschränkung der Milieuperspektive und Aussagen über einen milieuspezifischen Habitus führen im Fall des vorgestellten Projekts zu der Erkenntnis, dass emanzipative Entwicklungsprozesse durchaus genauer Analysen bedürfen, da sie sich nicht unbedingt in spektakulären, von außen wahrnehmbaren Persönlichkeitsveränderungen oder der sichtbaren Überwindung milieu- und habitusspezifischer Ver-

haltensweisen zeigen und damit zu grundlegenden Transformationen führen. Vielmehr manifestieren sie sich eher in „kleinen Fluchten“, die langfristig durchaus tiefere Veränderungen nach sich ziehen können. Über Fallstudien im Sinne dichter Beschreibungen, orientiert an Dimensionen der Milieu- und Habitusstheorie, eröffnen die Forschenden den Blick für die subjektive Bedeutsamkeit solcher Veränderungsprozesse und lenken ihn auf „widerständige Praktiken“ (ebd., S. 30) gegen Hierarchien und Herrschaftsverhältnisse, die Lernende allmählich aufbauen und die zu mehr Selbstbestimmung und zur Überwindung von Abhängigkeitsverhältnissen führen können.

Mit Blick auf in der Grundbildung und Alphabetisierung Lehrende bzw. beteiligte Fachkräfte arbeiten die Autorinnen und der Autor den Zusammenhang zwischen deren Milieu- und Habitusverortungen und ihrem professionellen Handeln heraus. Sie lenken den Blick damit auf die Abhängigkeit zwischen individuellen Erfahrungen und habituell begründeten Haltungen und Einstellungen, die sich auch in der Gestaltung der Lehrtätigkeit niederschlagen. Gleichzeitig erweitern die Autorinnen und der Autor die Perspektive, indem sie auf Grundlage ihrer empirischen Erkenntnisse auf alternative Handlungsmöglichkeiten innerhalb organisatorischer Konstellationen hinweisen. Daraus ziehen sie den Schluss, dass Chancen emanzipatorischer Bildungsarbeit jeweils ausgelotet und ausgehandelt werden können. Grundlegende Voraussetzung ist ihrer Einschätzung nach eine kritische Reflexion der subjektiven Begründungen und objektiven Bedingungen des professionellen Handelns durch die Lehrenden/die beteiligten Fachkräfte selbst. Mittels der in dem Projekt vorgenommenen Kontextualisierungen können organisatorische Bedingungen und individuelle Ziele/Überzeugungen in Relation gebracht und alternative Handlungsoptionen entwickelt werden.

Auf Perspektivverschiebungen in Bezug auf das professionelle Handeln im Rahmen der Grundbildungsarbeit in der Jugendberufshilfe zielen auch Riekmann und Schemann, wenn sie in ihrer Projektarbeit die Position der Sozialen Arbeit einnehmen und die Theorie des kritischen Lebensweltbezugs nach Thiersch und Gendertheorien zugrunde legen. Ihrer Einschätzung nach kann Grundbildung im Rahmen der Jugendberufsbildung nur gelingen, wenn in der Bildungsarbeit mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der Blickrichtung der Lebensweltorientierung (dazu gehören nach Thiersch synonyme Begriffe wie Alltag, Alltagswelt und Lebenswelt) erfolgt. Alltag gilt als „die Schnittstelle zwischen den objektiven Strukturen und der subjektiven Bewältigungsarbeit“ (Thiersch 2017, S. 5; zitiert in Riekmann & Schemann, S. 44) und bestimmt damit auch das Verhältnis der an Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten untereinander – bewusst oder unbewusst. Im Beitrag wird die Nichtberücksichtigung der Alltagswelt vor allem dann als problematisch bezeichnet, wenn dadurch Stereotype und Vorurteile reproduziert werden, die sich sowohl im Rahmen der Lehre als auch bezogen auf die Beratung und Begleitung der Jugendlichen niederschlagen können. Mögliche Folgen sind beschränkte Entwicklungsperspektiven, da es den Jugendlichen schwerer gemacht wird, eigene Interessen zunächst zu eruieren und dann zielgerichtet umzusetzen. Um das im Beitrag erklärte Ziel zu erreichen, Jugendlichen mittels Grundbildung zu Mündigkeit und Selbst- und Mitbestimmung zu verhelfen, wird vor-

geschlagen, Grundbildungsangebote im Sinne einer „Pause“ zu verstehen, die den Teilnehmenden (Selbst-)Reflexionsräume eröffnet und nicht ausschließlich funktions- und verwendungsbezogen ausgerichtet sein sollte.

Die Perspektive einer sozialintegrativen, lebensweltorientierten Sozialen Arbeit als Ausgangspunkt für Grundbildungsarbeit überschreitet bisherige disziplinäre Grenzen und macht auf blinde Flecke aufmerksam, die bei einem erziehungswissenschaftlichen Zugang möglicherweise zum Tragen kommen, wenn die Bedeutung der lebensweltlichen Einbettung übersehen/vernachlässigt wird und eine gradlinige emanzipative Entwicklung von Teilnehmenden im Rahmen theoretisch, inhaltlich und methodisch-didaktisch ausgerichteter Angebote erwartet wird. Zudem – so die These des Beitrags – können geringe Literalitätskompetenzen und ein daraus resultierender Grundbildungsbedarf bei Betroffenen unter Umständen auch auf weitergehenden persönlichen oder lebensweltlich begründeten Problemen beruhen, ohne deren Reflexion Grundbildungsangebote unter Umständen nicht angenommen werden (können).

Aber nicht nur die Berücksichtigung lebensweltorientierter Aspekte spielt bei der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der Lernenden mit dem Ziel größerer Selbstbestimmung und einer reflektierten Haltung der Fachkräfte eine Rolle, auch der Aspekt Gender ist von Bedeutung. Riekmann und Schemann weisen darauf hin, dass dieser Aspekt bisher in der Grundbildungsdebatte allenfalls marginal berücksichtigt wurde, weil anderen Konstellationen wie fehlenden Schulabschlüssen oder der Erstsprache mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. Gender wird in dem Projekt intersektional und nicht binär betrachtet. Es wird als eine von mehreren Differenz- und Strukturkategorien verstanden, die in Wechselwirkung miteinander stehen. In der Regel werden dem Geschlecht in Diskursen wie selbstverständlich bestimmte Eigenheiten zugeschrieben. Gender als gelebte Praxis und als erfahrene soziale Norm ist teilweise im individuellen und organisationalen Handeln unreflektiert verinnerlicht, sodass diese zu Vorannahmen und Einordnungen in Bezug auf Handlungsoptionen führen. Vernachlässigt werden die damit in Wechselwirkung stehenden Diskurse über Gleichheit und Ungleichheit, gleichberechtigte Teilhabe, Arbeitsmarktchancen usw.

Als einen weiteren Erklärungsrahmen für geringe Literalitätskompetenzen im Rahmen einer Sekundäranalyse von LEO-Daten wählen Grotluschen und Wilhelm für ihre Analyse die Theorie des neueren Klassismus (u. a. bell hooks), unter Berücksichtigung soziologischer und ökonomischer gesellschaftskritischer Ansätze. Damit wird ein interdisziplinärer Interpretationszugang gewählt, der in dieser Form bisher nicht bearbeitet wurde. Die Autorin und der Autor plädieren aus verschiedenen Gründen dafür, einen solchen in Zukunft stärker zu berücksichtigen, u. a., weil die Klassismustheorie Fragen sozialer und ökonomischer Ungleichheit und damit das Narrativ bzw. die Ideologie des sozialen Aufstiegs kritisch diskutiert. Der Fokus richtet sich, im Gegensatz zu älteren Klassentheorien, auf Klassendiskriminierung und betrachtet Klasse als eine Konstruktion, „die mithilfe einer klassistischen Ideologie die bestehende Ungleichheit stabilisiert“ (Grotluschen & Wilhelm, S. 134). Der Klassismus ist auf diese Weise intersektional anschlussfähig an Diskurse zum Queer-Feminismus oder zum

Antirassismus, die in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung bisher wenig zur Kenntnis genommen wurden. Der Beitrag macht deutlich, dass die Analyse sozialer Ungleichheit und die des gesellschaftlichen Narrativs des sozialen Aufstiegs gepaart sein können mit Diskriminierungserfahrungen und dem Erleben von Nicht-Zugehörigkeit, die subjektive Aufstiegsaspirationen bzw. -ambitionen konterkarieren können.

In ihrer Sekundäranalyse ausgewählter LEO-Daten der zweiten Erhebung von 2018 reinterpreten die Autorin und der Autor die Befunde im Licht der Klassismustheorie. Sie können signifikante Korrelationen zwischen abgewerteter Klassenlage und der Zugehörigkeit zu bestimmten Berufsgruppen, die im Niedriglohnsektor angesiedelt sind, und geringer Literalität nachweisen. Zur Sprache kommen in diesem Zusammenhang Fragen der geringen Anerkennung vorhandener Kompetenzen und der angeblich geringen Leistungsbereitschaft oder -fähigkeit der Arbeitskräfte in diesen Sektoren. Nachweisen lassen sich darüber hinaus klassenbezogene Selbstexklusionstendenzen gering literalisierter Personen hinsichtlich aktiver politischer Partizipation.

Insgesamt ziehen die Autorin und der Autor den Schluss, dass „geringe Literalität in spezifischer Weise mit Ausbeutungen und Abwertungen einhergeht“ (ebd., S. 144) und fragen, welche Konsequenzen aus dieser Erkenntnis hinsichtlich der Gestaltung von Grundbildungskursen zu ziehen seien. Sie verweisen auf die Erfahrungen, die mit Konzepten wie Pädagogik der Unterdrückten nach Freire und dem Theater der Unterdrückten nach Boal in der Arbeit mit gering literalisierten Personen gemacht wurden, und plädieren für die Entwicklung von Bildungsangeboten, „die emanzipatorische und bewusstseinsbildende Elemente in den Vordergrund stellen, Diskriminierungen thematisieren, Vereinzelung überwinden und die Identifikation sowie Artikulation gemeinsamer Interessen erlauben“ (ebd., S. 145). Während die Berücksichtigung der Klassismustheorie durchaus eine Perspektiverweiterung in Bezug auf Begründungen geringer Literalität eröffnet, verweisen die Lösungsvorschläge allerdings nicht über altbekannte, bewährte und vielfach erprobte Ansätze hinaus.

3 Zielgruppenbezug und inhaltlich-thematische Entgrenzungen

Die Projekte richten sich zumeist an spezifische Akteursgruppen, die teilweise dem Zielgruppenverständnis der Erwachsenenbildung gemäß definiert werden können. Dabei geht man von Personengruppen aus, die sich entweder in Bezug auf ausgewählte soziale Merkmale ähneln (z. B. soziale Herkunft bezogen auf Milieu/Klasse oder Schicht; ökonomische Lage; Bildungshintergrund) oder in Bezug auf Bildungsbedarfe (z. B. Alphabetisierung und Grundbildung/Basisbildung; fachbezogene berufliche Weiterbildung) (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 112). Der Zielgruppenbegriff ist nicht unumstritten, die Definition einer Gruppe entsprechend ihres Bildungsbedarfs erfolgt häufig aus einer defizitorientierten Perspektive, was zur Diskriminierung führen kann (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 113).

Die Projekte mussten im Rahmen der Entwicklung ihrer erkenntnisleitenden Interessen und Zielsetzungen definieren, mit welchen Akteursgruppen sie zusammenarbeiten. Einige der Projekte (Benz-Gydat et al.; Curdt & Schreiber-Barsch; Möhring et al.; Kastner & Hrubesch) orientieren ihren Forschungszugang methodisch an Formen partizipativer Forschung oder Handlungsforschung, wodurch verschiedene Akteursgruppen als Co-Forschende aktiv in die Forschungsprozesse mit einbezogen werden und als Forschungssubjekte eigene inhaltliche Interessen entwickeln und einbringen können. Andere Projekte richten sich an Personen, die in bestimmten organisatorischen Zusammenhängen in Lernprozesse eingebunden sind, wie Teilnehmende in Einrichtungen der Jugendberufshilfe (Riekmann & Schemann), oder die darüber hinaus auch die Fachkräfte der Einrichtung befragen (Cora et al.).

Aus den inhaltlichen Zielsetzungen der Projekte ergeben sich die Zusammensetzungen der jeweiligen Akteursgruppen: Im Alpha-Lab agieren Personen mit geringen Literalitätskenntnissen und Lehrende in Grundbildungskursen als Co-Forschende (Benz-Gydat et al.), im Projekt ADRESS (Möhring et al.) sind professionelle Fachkräfte aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung die Co-Forschenden. Das Projekt Numerale Praktiken und Disability (Curdt & Schreiber-Barsch) arbeitete mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihren Assistenzpersonen. Auch hier wurden beide Akteursgruppen im Rahmen partizipativer Forschungsprozesse in Fokusgruppen aktiv an der Studie beteiligt. Die Projekte, die im Rahmen der Jugendberufshilfe verankert sind (Cora et al.; Riekmann & Schemann), wenden sich an Teilnehmende bzw. Fachkräfte aus diesem Bereich. Ludwig verfolgt in seiner Untersuchung zur pädagogischen Praxis und Passungsverhältnissen in Alphabetisierungskursen einen eher traditionellen Zugang, indem er Teilnehmende und Lehrende in Alphabetisierungskursen von Volkshochschulen in den Mittelpunkt seiner Erhebung stellt.

Die hier vorgestellten Projekte berücksichtigen in der Forschungstradition zur Grundbildung und Alphabetisierung zum einen die traditionelle Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener, zum anderen stehen mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den sozialraum- und lebensweltorientierten Projekten im Bereich der Jugendberufshilfe Personengruppen im Mittelpunkt, die bisher selten berücksichtigt wurden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass für diese Altersgruppe zumeist angenommen wird, dass sie durch die Schule vollständig literalisiert sind und sich Grundbildungskompetenzen angeeignet haben, die als Voraussetzung für die erfolgreiche Absolvierung einer Ausbildung gelten und auch eine selbstständige Lebensführung ermöglichen. Nicht zuletzt die Ergebnisse in PIAAC zeigen aber, dass diese Altersgruppe teilweise nicht über die den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechende Grundbildungskenntnisse verfügt. Eine intensive Beschäftigung mit Ursachen und Wirkungen der geringen Literalisierung dieser Personengruppen ist daher eine wertvolle Bereicherung der deutschsprachigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung.

Eine weitere Personengruppe, die in der Erwachsenenbildungsforschung, unabhängig von etwaigen Forschungsthemen selten bis gar nicht berücksichtigt wird, sind Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. Behinderungen. Es ist ein Verdienst des Pro-

jekts Numerale Praktiken und Disability, über das Thema Numeralität als soziale Praxis die Gruppe nicht nur in den Blick genommen zu haben, sondern sich gemeinsam mit ihr aus einer ressourcenorientierten Perspektive in einen partizipativen Forschungsprozess begeben zu haben und sich damit in der kritischen Erwachsenenbildung zu verorten.

Einige der Projekte wenden sich darüber hinaus explizit an Fachkräfte, die im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind. Während es durchaus Ansätze gibt, die das professionelle Handeln von Fachkräften erforschen, liegt die Besonderheit in den meisten der hier vorgestellten Projekten darin, dass die Fachkräfte im Rahmen der Forschungsprozesse aktive Rollen und Aufgaben als Co-Forschende übernehmen.

4 Forschungsmethodische Innovationen als Voraussetzung für Begegnung

Eine Besonderheit aller hier vorgestellten Projekte liegt in der konsequenten Anwendung qualitativer Forschungsmethoden, häufig aus subjektorientierter Perspektive. Damit grenzen sie sich einerseits ab von quantitativen Forschungszugängen zum Stand der Alphabetisierung und Grundbildung der erwachsenen Bevölkerung und andererseits von Ansätzen, die eine dezidiert diagnostische Zielsetzung verfolgen. Diese zielen darauf, literale und numerale Kompetenzen im Hinblick auf mögliche Defizite mittels diagnostischer Konzepte zu erheben und Vorschläge zu ihrer Überwindung zu entwickeln.

Einige Projekte weiten zudem übliche Konzepte qualitativer Forschung aus, welche sich auf die Befragung bestimmter Personengruppen mittels leitfadengestützter, explorativer oder narrativer Interviews konzentrieren und deren Datenauswertung von den Forschenden übernommen wird. Sie verschieben durch die konsequente Anwendung partizipativer Forschungsmethoden die übliche Grenze zwischen den Forschenden als Expertinnen und Experten und den beforschten Zielgruppen, indem Forschungsallianzen mit den jeweiligen Zielgruppen als Co-Forschenden eingegangen werden. Es werden also nicht mehr nur mittels Befragung vergangene Erfahrungen, Einstellungen und Handlungsweisen bezogen auf bestimmte Themen aus der subjektiven Sicht der Befragten eruiert, sondern sie werden aktiv handelnd in unterschiedlichen Formen in die Forschungsprozesse eingebunden. Dies kann zu Verschiebungen der Relationen aller Beteiligten untereinander führen, wodurch sich die Akteursgruppen auf andere Weise, im Idealfall auf Augenhöhe, begegnen können. Ein solchermaßen angelegtes Forschungskonzept verlangt damit von allen Beteiligten ständige Reflexionsprozesse über die eigene Rolle und die der anderen.

Nicht nur werden die Zielgruppen zu Co-Forschenden. Auch die Forscherinnen und Forscher verlassen ihre übliche Rolle als wissenschaftliche Expertinnen und Experten bzw. sehen sich häufiger mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihre Rolle im Wechselverhältnis zwischen eigenen und zugeschriebenen Erwartungen der Co-For-

schenden zu hinterfragen, zu reflektieren und, wenn nötig, auch gegenüber den Co-Forschenden auf Rollenwechsel zu insistieren. Dieser methodische Zugang erfordert die Bereitschaft, ihre bisherigen Erfahrungen, aber auch Haltungen und Einstellungen über ihre Rolle als Forscherinnen und Forscher zu hinterfragen und zur Diskussion zu stellen. Die Forschungsansätze überwinden traditionelle Formen einer „Beforschung“ Betroffener und erweitern auf diese Weise den Erkenntnishorizont der Projekte.

Insbesondere drei der vorgestellten Projekte verfolgen partizipative Forschungsansätze und -designs unter subjektorientierter Perspektive: „Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung“ (Curdt & Schreiber-Barsch), „Alpha-Lab“ (Benz-Gydat et al.) und die „ADRESS-Netzwerkstudie“ (Möhring et al.). Sie alle berufen sich auf einen partizipativen Forschungsansatz nach von Unger (2014), die Forschungsdesigns unterscheiden sich im Beteiligungsgrad und der Einbindung der Co-Forschenden in den Forschungs- und Datenauswertungsprozess. Zwei Projekte (Benz-Gydat et al.; Möhring et al.) ordnen ihr partizipatives Design in das Stufenkonzept nach Wright et al. (2010) ein und zeigen die mögliche Reichweite.

Das Projekt „Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung“ weitet die inhaltliche Perspektive auf Grundbildungsfragen aus, indem nicht die Defizite alltagsmathematischer Fähigkeiten der Zielgruppe erhoben werden, sondern vielmehr vor dem Hintergrund des Konzepts Numeralität als soziale Praxis ressourcenorientiert gefragt wird, wie Menschen mit Behinderungen/Lernschwierigkeiten numerale Praktiken in alltags- und lebensweltlichen Kontexten nutzen und weiterentwickeln und wie sie ihr Handeln begründen. Damit wird eine Zielgruppe angesprochen und beteiligt, die bisher in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung, wenn überhaupt, in Bezug auf Zugangsbedingungen und Ansprache berücksichtigt wurde (Wagner, 2016). Kompetenzorientierte Studien wurden bisher kaum durchgeführt. Vermutlich, weil ihre numeralen Kompetenzen unterhalb des in der LEO-Studie definierten Alpha-Level 1 liegen (Grotluschen et al., 2020, S. 21), womit sie als nicht messbar gelten. Dagegen geht das Projekt über die subjekt- und ressourcenorientierte Perspektive, die dem Konzept Numeralität als soziale Praxis inhärent ist, konsequent den Weg der Anerkennung und Wertschätzung jeglicher numeraler Praktiken, die ihre Co-Forschenden offenbaren, und fragt nach in den numeralen Praktiken „eingewobenen Fähigkeiten“ (Curdt & Schreiber-Barsch, S. 99).

Theoretisch orientierten sich die Forscherinnen an Ansätzen der Disability Studies, deren kulturell begründete Perspektive auf Behinderung diese als ein Wechselspiel zwischen subjektiven Wahrnehmungen und Haltungen sowie „gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen und Machtverhältnissen“ definiert (ebd.). Mit diesem Zugriff wird der Blick geschärft für normative Setzungen und Erwartungen in Bezug auf Behinderung und ihre gesellschaftliche Situierung. Im Sinne der oben dargestellten Theorien sozialer Praktiken, an die diese Ansätze anschlussfähig sind, kommen damit gemeinsam geteilte symbolische Werte zum Tragen, die das Handeln und die soziale Ordnung in Bezug auf den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung prägen.

Der gewählte partizipative Forschungsansatz und der iterative Forschungsprozess im Sinne der Grounded Theory beruhen auf einer Forschungsallianz zwischen den Forscherinnen und der Zielgruppe. Erhebungsmethodisch wurden drei verschiedene Strategien verfolgt: die Begleitung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrem Alltag zur Beobachtung numeraler Praktiken, teilstrukturierte Leitfadeninterviews sowie drei Gruppendiskussionen mit professionellen Fachkräften zur kontrastiven Spiegelung der Befunde.

Als ein wichtiges Ergebnis, auch in Bezug auf die künftige Ausgestaltung von Grundbildung, heben die Forscherinnen hervor, dass ihr Ansatz, Numeralität als soziale Praxis bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu untersuchen, einerseits deutlich macht, dass diese Personengruppe im Rahmen eines individuellen „doing numeracy“ über mehr Fähigkeiten verfügt als erwartet. Diese werden aber andererseits von den pädagogischen Fachkräften, die sie begleiten und die mit ihnen arbeiten, selten als solche wahrgenommen. Das Projekt weitet den Blick also hinsichtlich tatsächlicher Fähigkeiten und Handlungskompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Bewältigung ihres Lebensalltags und gibt Hinweise darauf, dass die Wahrnehmung dieser Fähigkeiten zu mehr Selbstbestimmung und Unabhängigkeit der Betroffenen führen kann im Sinne einer *Grundbildung für alle*.

Die beiden Projekte „Alpha-Lab“ (Benz-Gydat et al.) und „ADRESS-Netzwerkstudie“ (Möhring et al.) verfolgen forschungsmethodisch konsequent partizipative Ansätze, wobei die ADRESS-Netzwerkstudie Fachkräfte aus der Grundbildung und Alphabetisierung als Co-Forschende auswählt, während sich im Projekt Alpha-Lab sowohl Lernende als auch Lehrende beteiligen.

Der partizipative Ansatz, den das Projekt ADRESS-Netzwerkstudie verfolgt, zielt auf eine Demokratisierung der Wissensproduktion über das Feld Alphabetisierung und Grundbildung und möchte Erkenntnisse generieren für eine bessere Ansprache- und Erreichbarkeit gering literalisierter Personen für Lernangebote. Mittels eines diskursanalytischen Ansatzes nach Michel Foucault wird der Blick auf das Feld geweitet, indem Kommunikationsnetzwerke im Hinblick auf ihre inhärenten Wissens- und Machtstrukturen untersucht werden. Damit stehen nicht mehr die Individuen im Fokus der Betrachtung, sondern die „sozialstrukturellen Bedingungen und institutionellen Praktiken“ (ebd., S. 79), die grundlegend sind für die Arbeit der professionellen Fachkräfte. Diese „Regierungsweisen“ (Foucault) sind eingebettet in strategische Zielsetzungen und äußern sich in „Ensembles aus Diskursen, Institutionen, architekturellen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen und moralischen Lehrsätzen“ (ebd.), und beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten der professionellen Fachkräfte und nehmen eher indirekt Einfluss auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Geschehen. Die Forscherinnen und Forscher verorten ihr Projekt in nationale und internationale Diskurse über Alphabetisierung und Grundbildung und heben Diskursverschiebungen hervor, die sich in den letzten Jahren vor allem aufgrund des demografischen Wandels und des sich abzeichnenden Fachkräftemangels entwickelt haben. Geringe Literalität/Numeralität oder geringe Grundbildungskompetenzen werden

nicht mehr als individuell verantwortetes und zu lösendes Problem verstanden, sondern als gesellschaftliches, da es langfristig nachteilige Folgen für das Wirtschaftssystem haben kann.

Mithilfe eines partizipativen Forschungsansatzes werden Diskurse über Alphabetisierung und Grundbildung in den Bundesländern Sachsen und Niedersachsen untersucht. In dem Forschungsprozess kooperieren die Forschenden und professionellen Fachkräfte mit dem Ziel, im Sinne gemeinsamer Suchbewegungen und Verständigung die verschiedenen Perspektiven – Wissenschaft, professionelle Praxis und Lebenswelt – aufeinander zu beziehen und „die eigene Standortgebundenheit zu reflektieren und damit verbundene eingeschliffene Wissensordnungen zu erkennen, aufzubrechen und neue Denk- und Handlungsoptionen zu gewinnen“ (ebd., S. 80–81), wodurch neue Kommunikationsräume für die Wissensproduktion geschaffen werden. Der Forschungsprozess wird enthierarchisiert. Ziel ist es, multiperspektivisch Erkenntnisse zu generieren und damit Forschungsformen zu überwinden, in denen Ergebnisse und Erkenntnisse eher einseitig aus der Sicht der Forschenden erzeugt werden.

Die Autorinnen und Autoren des Artikels diskutieren die Anforderungen, die partizipative Forschung an alle Beteiligten stellt, und deuten auf mögliche Fallstricke hin, etwa unterschiedliches theoretisches und praktisches Wissen und Handlungserfahrungen der Beteiligten, was in der Ausgangslage von Projekten durchaus Widersprüche erzeugen kann. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, dass bei aller Partizipation und gewünschter Gleichberechtigung der Co-Forschenden am Forschungsprozess daraufhin gearbeitet werden muss, die im Projektkontext festgelegten Erwartungen zu erfüllen, was wiederum zu Friktionen zwischen den Beteiligten führen kann. Insbesondere die Co-Forschenden werden in Bezug auf ihre Rollenidentität und deren Einwicklung herausgefordert und es zeigen sich Grenzen in Bezug auf die Bereitschaft von Verantwortungsübernahme innerhalb des Forschungsprozesses.

Im Projekt Alpha-Lab agieren sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Teilnehmende von Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen als Co-Forschende. Thematischer Kontext ist das Konzept Literalität als soziale Praxis, womit subjektiv begründete Handlungsbezüge im Vordergrund stehen. Es werden gering literalisierte Personen und Lehrende von Alphabetisierungskursen als gleichberechtigte Zielgruppen angesprochen, deren jeweilige Literalitätskonzepte im Mittelpunkt stehen. Durch die Beteiligung der Lehrenden und Lernenden werden die für Projekte typische Hierarchisierung und damit Asymmetrie zwischen Expertentum und Betroffenen durchbrochen und Grenzen überwunden.

Mit den Lernenden wurde eine Gruppe angesprochen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Marginalisierung in der Regel eher geringe Chancen hat, sich an Forschungsprozessen zu beteiligen. Zwar hat sich in den letzten Jahren die Forschung im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung verändert, es wurden zunehmend subjektorientierte Perspektiven von Lernenden berücksichtigt. Mit ihrer langfristigen, konsequenten Beteiligung im Forschungsprozess – in Bezug auf die Erweiterung von Forschungsfragen im Verhältnis zu den im Projektantrag formulierten, in Bezug auf

die Weiterentwicklung des Forschungsdesigns und in Bezug auf die Auswertung der selbst erstellten/erhobenen Daten – betreten die verantwortlichen Forscherinnen mit dem Projekt Alpha-Lab allerdings Neuland.

Die feste Forschungsgruppe trifft sich regelmäßig und gestaltet nicht nur den Forschungsprozess inhaltlich, sondern dient auch als Reflexionsrahmen, wodurch bei allen Beteiligten weitergehende Lernprozesse angestoßen werden. So sehen sich die Forscherinnen mit der Anforderung konfrontiert, im Projektverlauf ihre Rolle zu finden und diese teilweise durch Aushandlungsprozesse mit den Co-Forschenden zu verändern. Die Lehrenden sind herausgefordert, ihre professionellen Haltungen und Einstellungen in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung in Relation zum Konzept Literalität als soziale Praxis zu setzen. Insbesondere die Lernenden waren von Beginn an gefordert, als Co-Forschende in die ungewohnte Rolle als Expertinnen und Experten über ihre eigenen Lernerfahrungen und Einstellungen zum Erlernen von Schriftsprache hineinzuwachsen. D. h., alle Beteiligten müssen persönliche und professionelle Grenzen überschreiten, um kommunikativ und kooperativ das Projekt zu gestalten, das von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist. Die Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen und dem Forschungsprozess weckte im Laufe der Zeit weitere thematisch bezogene Lerninteressen bei den Co-Forschenden, sodass sie sich eigeninitiativ mit Forschungsergebnissen zur Alphabetisierung und Grundbildung auseinandersetzen.

Die Reflexionsprozesse zeigten darüber hinaus Wirkungen in Bezug auf die persönliche Entwicklung der Beteiligten. So überwinden einige Lernende biografisch begründete Selbstbeschränkungen und reflektieren subjektive Selbstexklusionsmechanismen. Die Lehrenden kommen zu der Einsicht, dass sie professionell in einem Berufsfeld handeln, das stark geprägt ist von einem gesellschaftlich normierten Verständnis gegenüber gering literalisierten Personen und das dabei gleichzeitig ein Feld ist, in dem verschiedene Akteurinnen und Akteure über vielfältige Möglichkeiten der Kontroll- und Machtausübung verfügen, was sich wiederum auf ihr professionelles Handeln auswirkt.

Beide Projekte verdeutlichen die erweiterten Möglichkeiten der Erkenntnisgenerierung, die durch partizipative Forschungsansätze eröffnet werden. Sie machen aber zugleich auf die unter Umständen schwierige Rollenfindung der Beteiligten aufmerksam und plädieren für einen sensiblen Umgang in Bezug auf die Haltungen und Einstellungen der an Forschungsprozessen beteiligten Personen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die in diesem Band vorgestellten Ansätze und Projekte zeichnet aus, dass sie sowohl theoretisch als auch forschungspraktisch neue Wege eingeschlagen haben, um bisherige Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zum Thema Grundbildung und Alphabetisierung zu ergänzen und zu vertiefen sowie Erklärungsansätze zu Ursachen und Wirkungen geringer Literalität aus theoretischer Perspektive zu erweitern.

- *Perspektivisch*, indem bezogen auf unterschiedliche Zielgruppen konsequent ein subjekt- und ressourcenorientierter Zugang gewählt wurde, der die in diesem Forschungsfeld vor allem in der quantitativen Forschung häufig angelegte defizitorientierte Perspektive verlässt. Der Blick wird auf die subjektiven Fähigkeiten und individuell entwickelten Handlungsstrategien gelenkt, die die Beteiligten selbstständig, teilweise mit Unterstützung für sich entwickelt haben, um möglichst selbstbestimmt leben zu können.
- *Inhaltlich*, indem nicht nur Fragen der Grundbildung und Alphabetisierung zur Sprache kommen, sondern die Konzepte Literalität und Numeralität als soziale Praxis als theoretische Rahmung und auch als Forschungsgegenstand die üblichen Forschungsperspektiven auf das Feld erweitern und damit – auf Grundlage der subjekt- und ressourcenorientierten Zugänge – neue Erkenntnisse generieren.
- *Theoretisch*, indem vielfältige erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, ethnografische und sozialpädagogische Theorien die Forschungsfragen inhaltlich begründen und als heuristische Erklärungsrahmen verwendet werden. Einige Projekte stellen kreative Bezüge zwischen bisher selten oder nicht miteinander verschränkten theoretischen Konzepten her. Diese als interdisziplinär, transdisziplinär oder intersektional charakterisierten Ansätze eröffnen den an den Forschungsprozessen beteiligten Personen durch ihre gemeinsamen Ein- und Ausblicke die Möglichkeit, neue wissenschaftliche und auf die sozialen Praktiken gerichtete Erkenntnisse zu generieren.
- Die Berücksichtigung bisher vernachlässigter *Zielgruppen* verbreitert das Forschungsfeld Grundbildung und Alphabetisierung. In Kombination mit erweiterten inhaltlichen Fragestellungen werden Grenzen überschritten, da sich über die Analyse und Interpretation der subjektiven und sozialen Praktiken dieser Zielgruppen Erkenntnisse ableiten lassen, auf welche Weise sie mit den Herausforderungen geringer Literalität oder Numeralität in der Alltagswelt umgehen. Diese können wiederum Anregungen bieten und als Reflexionshintergrund dienen in Bezug auf das professionelle Handeln der Fachkräfte.
- Als besonders innovativ erweisen sich die *forschungsmethodischen Konzepte* einiger Projekte. Alle vorgestellten Projekte wählten qualitative Zugänge. Dabei setzten einige auf vielfach erprobte und bewährte Erhebungs- und Auswertungsverfahren, während andere partizipative und handlungsbezogene, inklusive Forschungsdesigns entwickelten, die im Forschungsfeld Grundbildung und Alphabetisierung bzw. Literalität und Numeralität als soziale Praxis bisher noch nicht angewandt wurden. Die Besonderheit dieser Ansätze liegt darin, dass versucht wird, dem Forschungsprozess angemessen, aber dennoch so weit wie möglich die auch in der qualitativen Forschung eher übliche Trennung zwischen Forschenden und Beforschten aufzulösen, indem letztere ihre subjektiven Perspektiven und Kompetenzen als Expertinnen und Experten ihres Handelns in ihrer Rolle als Co-Forschende aktiv in den Forschungsprozess mit einbringen, wodurch der Begriff der Expertise eine Verlagerung erfährt. Jede Person in einer

Forschungsgruppe verfügt über spezifische Expertisen, die anerkannt und im Forschungsprozess produktiv genutzt werden. Dieser ist auf Kooperation ausgerichtet, auf Wertschätzung und Wahrnehmung der unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen, die, sich ergänzend und verschränkend, neue Erkenntnisse generieren können. Asymmetrien und Hierarchien, welche die Forschungsprozesse bestimmen können, werden reflektiert und möglichst vermieden.

Die Artikel in dem vorliegenden Sammelband regen so an, über die Vertiefung einiger theoretischer Perspektiven nachzudenken, die das Feld Alphabetisierung und Grundbildung weiter bereichern können. Auffallend ist zum einen, dass sich die Autorinnen und Autoren der Beiträge explizit oder implizit auf einen kritischen, emanzipatorischen Bildungsbegriff beziehen. Interessant wäre es, dessen Dimensionen wie Aufklärung, Vernunft, Urteils- und Kritikfähigkeit, Mündigkeit, Emanzipation und Praxis in Bezug auf die jeweiligen Zielgruppen genauer zu analysieren und mögliche Reichweiten einzuschätzen – auch unter der Prämisse, dass die Lernprozesse, die durch die partizipativen Forschungsansätze ausgelöst werden können, nicht nur zur Emanzipation und Selbsterkenntnis, zu Selbstermächtigung und Empowerment führen können, sondern eventuell auch zu Lernwiderständen, Zweifeln usw.

Es könnte sich die Frage stellen, inwiefern die durch die Projekte angeregten Reflexionen zu einem erweiterten Verständnis über Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und zielgerichtetem (politischem) Handeln führen, indem die Beteiligten für gesellschaftliche Widersprüche sensibilisiert und damit in ihrer Kritik- und Urteilsfähigkeit gestärkt werden. Zugleich müsste berücksichtigt werden, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und Vorgaben in Bezug auf Literalität/Numeralität bei den Subjekten aufgrund eines erweiterten Bewusstseins zu inneren Spannungen und zu Verunsicherungen führen kann. Die damit verbundene Orientierungssuche beinhaltet Bildungsprozesse:

„Bewusstseinsbildung versetzt Heranwachsende wie Erwachsene in die Lage, sich diese Welt geistig zu erschließen, sie sich bewusstseinsmäßig verfügbar zu machen. In der Bildung vollziehen sich die geistige Erschließung der Welt und gleichzeitig die bewusste Weiterentwicklung der Persönlichkeit. [...] Erst durch das erworbene Bewusstsein sind wir in der Lage, unsere Rolle, unsere Position, unsere Perspektiven innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse selbst zu bestimmen.“ (Bernhard, 2018, S. 137)

Solche Bildungsprozesse entfalten „das geistige Subjektvermögen des Menschen“ (Bernhard, 2018, S. 137), denn durch die Reflexion der Wirklichkeit können Menschen befähigt werden, „in ein aktives geistiges Verhältnis zu den uns umgebenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu treten“ (Bernhard, 2018, S. 137), was sie in die Lage versetzen kann, „sich selbst zu erschließen und damit ihre Identität zu vertiefen und ausdifferenzieren“ (Bernhard, 2018, S. 138). Im Sinne einer Bildung für alle wäre zu überlegen, auf welche Weise entsprechende Prozesse innerhalb von Projekten

gezielt gefördert werden könnten und ob diese als explizite Zielsetzungen formuliert werden oder sich eher als zufällige Wirkungsmöglichkeit ergeben.

Dies weist auf einen weiteren Anknüpfungspunkt hin: Einige der Projekte beschreiben Transformationsprozesse der Beteiligten, ohne diese bisher tatsächlich einzuordnen und theoretisch zu fassen. Neben der kritischen Bildungstheorie bietet sich das Konzept des „transformative learning“ als Erklärungshorizont für die in den Projekten beobachteten/erfahrenen Prozesse an. Transformatives Lernen in der amerikanischen/kanadischen Variante wird als eine Erwachsenenbildungstheorie verstanden, die nicht nur individuelle Lernprozesse in den Blick nimmt, sondern auch kollektive, die jeweils an gesellschaftliche Bedingungen gebunden sind und von ihnen beeinflusst werden (Zeuner, 2017).

Als Erwachsenenbildungstheorie (und nicht nur als Lerntheorie) verstanden, könnten die Projekte sich aus einer Metaperspektive mit ihren Wirkungsintentionen und möglichen Wirkungsrealisierungen auseinandersetzen, indem sie sich fragen, welche Rolle die jeweiligen Fragestellungen, Ergebnisse und Erkenntnisse ihrer Projekte in Zukunft haben können – für die Zielgruppe der Lernenden ebenso wie für die professionellen Fachkräfte und die Forschenden, aber auch für die Erwachsenenbildung als Wissenschaft (vgl. Kastner & Hrubesch, 2023, S. 158).

So wäre es fruchtbar, die perspektiverweiternden Einflüsse auf das Forschungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung gezielt zu kommunizieren, unter dem Blickwinkel der kritischen Reflexion von Normierungen des Feldes, der herrschenden Deutungsmuster und ihrer Setzungen. Auffassungen/Vorurteile über die Fähigkeiten und Kompetenzen gering literalisierter oder numeralisierter Personen scheinen verfestigt und werden durch erweiterte Forschungsperspektiven und -fragen erst allmählich aufgeweicht. Die hier vorgestellten Projekte haben durch ihre spezifischen Herangehensweisen subjektive Handlungsformen und -begründungen, alltagsbezogene (Überlebens-)Strategien sichtbar gemacht. Darüber hinaus wird die Fähigkeit zur reflektierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und Können in Relation zu gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen entwickelt.

Insbesondere die partizipativen Ansätze scheinen geeignet, Wissenschaft zu demokratisieren und expertokratische Forschungspraxis in demokratische Praktiken zu transformieren, indem nicht wissenschaftliche Beteiligte ihre individuellen Expertisen gleichberechtigt einbringen können. Partizipative Forschungsmethoden verändern aber nicht nur die internen Forschungsprozesse von Projekten und können langfristig Forschung an sich verändern. Durch die Kommunikation über sie und ihre Perspektive auf Forschung könnte die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche, praxisbezogene Disziplin eine sichtbarere gesellschaftliche und auch bildungspolitische Rolle übernehmen.

Literatur

- Abraham, E. & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Bd. 2 (6. Aufl., S. 1297–1320). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baker, D. & Street, B. (1996). Literacy and numeracy models. In A. C. Tuijnman (Hg.), *International encyclopedia of adult education and training* (2. Aufl., S. 79–85). Oxford: Pergamon Press.
- Benz-Gydat, Melanie, Kiendl Susanne, Nienkemper, Barbara & Pabst Antje (2023). Partizipative Forschung – neue Formen der Begegnung in der Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 57–76). Bielefeld: wbv Media.
- Benz-Gydat, Melanie, Klüver, Thea, Pabst, Antje & Zeuner, Christine (2022). *Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter. Numericalität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen*. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970322>
- Bernhard, A. (2018). Bildung. In Ders., L. Rothermel & M. Rühle (Hg.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft* (S. 132–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Rosebrock, C. (2009). Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In Dies. (Hg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 7–17). Weinheim: Juventa.
- BMBF & KMK (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf (Zugriff am: 24.05.2023).
- Brock, A. (1989). Arbeiterbildung. In A. Kaiser (Hg.), *Handbuch zur politischen Erwachsenenbildung. Theorien, Adressaten, Projekte, Methoden*. Akademiebeiträge zur politischen Bildung (S. 42–54). München: Olzog.
- Cora, S., Matthies, P., Pape, N. & Bremer, H. (2023). Grundbildung in der Jugendberufshilfe? Perspektiven von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 19–37). Bielefeld: wbv Media.
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2023). Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung: Der Beitrag partizipativ-qualitativer Erwachsenenbildungsforschung für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 95–113). Bielefeld: wbv Media.
- Ecarius, J. & Friebertshäuser, B. (2005). Einleitung: Literalität, Bildung und Biographie – empirische und theoretische Herausforderungen. In Dies. (Hg.), *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7–16). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorien, Didaktik und Adressaten* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 5–11). Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. & Wilhelm, J. (2023). Lehren aus der Klassismustheorie für die Alphabetisierung. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 133–148). Bielefeld: wbv Media.
- Jackson, K., Rogers, A. & Yasukawa, K. (2018). Expanding and Deepening the Terrain. Numeracy as social practice. In Dies (Hg.), *Numeracy as social practice. Global and local perspectives* (S. 243–254). London, New York: Routledge.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hg.) (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/9783763971510>
- Kastner, M. & Hrubesch, A. (2023). Richtungsentscheidungen: bewährte pädagogische Konzepte und neue Bündnisse für die Basisbildung und Basisbildungsforschung in Österreich. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 149–165). Bielefeld: wbv Media.
- Koller, J., Klinkhammer, D. & Schemmann, M. (Hg.) (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004734w>
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/600477w>
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Löffler, C. & Koppel, I. (Hg.) (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. Bielefeld: wbv Media.
- Ludwig, Felix (2023). Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 115–131). Bielefeld: wbv Media.

- Möhring, M., Schneider, J., Bendel, J. & Schneiderat, G. (2023). Von Eigensinnigkeit und Mehrperspektivität. Partizipative Forschung im Kontext einer diskurs- und netzwerktheoretischen Untersuchung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 77–94). Bielefeld: wbv Media.
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Münster: Waxmann.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2021). Betrachtungen zu Literalität und Numeralität als soziale Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*, 67, 68–87.
- Pabst, A., Curdt, W., Benz-Gydat, M., Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2019). Numeralität als soziale Praxis – Forschungstheoretische Einordnung und empirische Zugänge. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42 (3), 379–395. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00146-y>
- Projektträger im DLR e.V. (Hg.) (2011). *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Projektträger im DLR (Hg.) (2014). *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hg.) (2015). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Riekmann, W. & Schemann, R. (2023). Ein gelingenderes Leben gestalten. Eine kritische Betrachtung der Verwobenheit von Sozialer Arbeit und Grundbildung anhand der Konzepte Lebensweltorientierung und Gender. In A. Pabst & N. Pape (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 40–56). Bielefeld: wbv Media.
- Schmidt-Hertha, B. (2018). Kompetenzerwerb im Lebenslauf – Ergebnisse aus PIAAC und CiLL. In C. Hof & H. Rosenberg (Hg.), *Lernen im Lebenslauf: Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 121–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiber-Barsch, S. & Curdt, W. (2021). Grundbildung und Behinderung: Zum Verhältnis von pädagogischem Auftrag, subjektgelagerten Fähigkeiten und professionellem Vermittlungshandeln am Beispiel von Numeralität. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*, 67, 200–224.
- Schreiber-Barsch, S. & Zeuner, C. (2018). Lebenslanges Lernen. In C. Zeuner (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa Verlag. <https://doi.org/10.3262/EE016180393>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. In Ders. (Hg.), *Cross-cultural approaches to literacy* (S. 1–21). New York: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Literacies in Theory and Practice. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture* (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5, 77–91.
- Street, B. (2005). *Understanding and defining literacy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 *Literacy for Life*. 2006/ED/EFA/MRT/PI/92. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://theliteracyproject.org/wp-content/uploads/unesco-understandings-of-literacy.pdf> (Zugriff am: 06.05.2022).
- Thiersch, H. (2017). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Für meine Enkel skizziert. Tübingen, Berlin. https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfuehrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf (Zugriff am: 29.08.2023).
- Tröster M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster: Waxmann.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, U. (2016). Grundbildung für Menschen mit Behinderung. Markante Unterschiede in der Angebotslandschaft. In M. Gag, A. Grotheer, J. Schroeder, U. Wagner & M. Weber. *Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft* (S. 99–116). Bielefeld: wbv.
- Wright, M. T., Unger, H. von & Block, M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Verlag Hans Huber.
- Yasukawa, K., Jackson, K., Kane, P. & Coben, D. (2018). Mapping the terrain of social practice perspectives of numeracy. In K. Yasukawa, A. Rogers, K. Jackson & B. V. Street (Hg.), *Numeracy as social practice. Global and local perspectives* (S. 3–17). London: Routledge.
- Zeuner, C. (2017). Comparative Perspectives on Theoretical Frameworks of Adult Education: Transformative Learning and Critical Adult Education Theory. In T. Fuhr, A. Laros & E. Taylor (Hg.), *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange* (S. 233–243). Rotterdam: Sense Publishers.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorinnen- und Autorenporträts

Juliane Bendel ist Diplom-Soziologin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ehs Zentrum tätig. Sie arbeitet aktuell in einem Forschungsprojekt zu Literalität, Alphabetisierung und Grundbildung. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind Paar- und Familiensoziologie, Qualitative Sozialforschung, Hochschulforschung/Qualitätsmanagement. Kontakt: juliane.bendel@ehs-dresden.de

Melanie Benz-Gydat (Dr.in) ist wiss. Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Alphabetisierung/Grundbildung, insbesondere Literalität/Numeralität als soziale Praxis sowie Qualitative empirische Bildungsforschung. Kontakt: benz-gydat@hsu-hh.de

Helmut Bremer (Dr. phil.) ist Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: (Politische) Erwachsenenbildung, Grundbildung, Studierendenforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung und ihre Methoden. Kontakt: helmut.bremer@uni-due.de

Songül Cora (M. A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung und forscht im BMBF-Verbundprojekt GABO. Sie beschäftigt sich außerdem mit den Themen (aufsuchende) politische Bildung und soziale Ungleichheit. Kontakt: songuel.cora@uni-due.de

Wiebke Curdt (Dr.in) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen. Sie beschäftigt sich mit Erwachsenenbildung, Sport und Inklusion, Grundbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Partizipativer Lehre und Forschung. Kontakt: wiebke.curd@uni-due.de

Anke Grotlüschen (Dr.in) ist Professorin für lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg. Sie lehrt und forscht zu Literalität und Lernen. Sie verantwortet die LEO-Studien 2010 und 2018 und ist Sprecherin des wissenschaftlichen Beirats der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Kontakt: anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Angelika Hrubesch (Mag.a) (MAS) leitet den lernraum.wien (www.lernraum.at) der Wiener Volkshochschulen und ist seit über 20 Jahren im Bereich der Alphabetisierung/Basisbildung tätig. Sie beschäftigt sich mit kritischer Erwachsenenbildung und deren notwendigen Rahmenbedingungen sowie mit Mehrsprachigkeit und Migrationspädagogik. Kontakt: angelika.hrubesch@vhs.at

Monika Kastner (Dr.in) ist assoc. Prof. am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Schwerpunkte sind: Bildungsbe(nach)teiligung über die Lebensspanne; Analyse und Gestaltung erwachsenengerechter Lernwelten/-kulturen, Zusammenhang von Arbeit, Bildung, Lebenswelt; partizipative Forschung. Kontakt: monika.kastner@aau.at

Susanne Kiendl ist Diplom-Pädagogin und koordiniert im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule das Kurs- und offene Lernangebot. Sie ist langjährig in der Alphabetisierung und Grundbildung in verschiedenen Funktionen tätig. Kontakt: s.kiendl@vhs-hamburg.de

Felix Ludwig arbeitet im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung der Universität Duisburg-Essen im NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung. Seine Schwerpunkte sind Alphabetisierung und Grundbildung, qualitative Forschung, Habitus und Lernen und politische Bildung. Kontakt: felix.ludwig@uni-due.de

Paula Matthies (M. A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover im Verbundprojekt GABO und arbeitet an der Frankfurt University of Applied Sciences im Fachbereich Soziale Arbeit. Ihre Themenschwerpunkte sind Biografieforschung, Gender(-theorien) und die extreme Rechte. Kontakt: paula.matthies@fb4.fra-uas.de

Martin Möhring (M. A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden gGmbH (ehs Zentrum). Er arbeitet in Projekten zur Literalitätsforschung sowie Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekten zu Digitalität und Jugendarbeit. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind Gesellschaftstheorie, digitale Ungleichheit und digitale Spiele. Kontakt: martin.moehring@ehs-dresden.de

Barbara Nienkemper (Dr.in) hat an der Universität Hamburg und der Hamburger Volkshochschule in verschiedenen Projekten zu Literalität, Lesekompetenz und Alphabetisierung von Erwachsenen gearbeitet. Derzeit ist sie päd. Mitarbeiterin an der VHS Borken. Kontakt: barbara.nienkemper@borken.de

Antje Pabst (Dr.in phil.) ist wiss. Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind subjektwissenschaftliche Forschung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Beruf/Beruflichkeit, Literalität/Numeralität als soziale Praxis in der Grundbildung, Teilnahme- und Zielgruppenforschung, Qualitative empirische Bildungsforschung. Kontakt: antje.pabst@hsu-hh.de

Natalie Pape (Dr.in phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover und Verbund- und Teilprojektleitung im Projekt GABO. Ihr Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und soziale Ungleichheit, Professionsforschung, Grundbildung, Habitus- und Milieuspezifität von Schriftsprache, Studierendenforschung und Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Kontakt: natalie.pape@ifs.uni-hannover.de

Wibke Riekman (Prof.in Dr.in) ist Professorin für Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik an der Medical School Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Theorien der Sozialen Arbeit, Jugendarbeit, politische und demokratische Bildung, Ehrenamt und Engagement sowie Forschung in der Grundbildung und zur geringen Literalität.

Kontakt: wibke.riekman@medicalschooll-hamburg.de

Ronit G. Schemann (M. A.) ist wissenschaftlich*er Mitarbeit*erin im Department Family, Child and Social Work an der Medical School Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind genderreflektierte Soziale Arbeit, politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie Care-Workkontexte.

Kontakt: ronit.schemann@medicalschooll-hamburg.de

Johanna Schneider ist Dipl.-Sozialpädagogin/-Sozialarbeiterin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ehs Zentrum tätig. Derzeit leitet sie Forschungsprojekte zur Literalitätsforschung. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind Qualitative Sozialforschung, Netzwerkforschung, Dialog und Empowerment.

Kontakt: johanna.schneider@ehs-dresden.de

Götz Schneiderat (M. A.) ist Diplom-Soziologe und als wissenschaftlicher Mitarbeiter am ehs Zentrum beschäftigt. Er arbeitet u. a. in Projekten zur Literalitätsforschung und zur Familienbildung. Weitere Arbeitsschwerpunkte sind Quantitative Sozialforschung, Umfrageforschung, Statistik und Familiensoziologie.

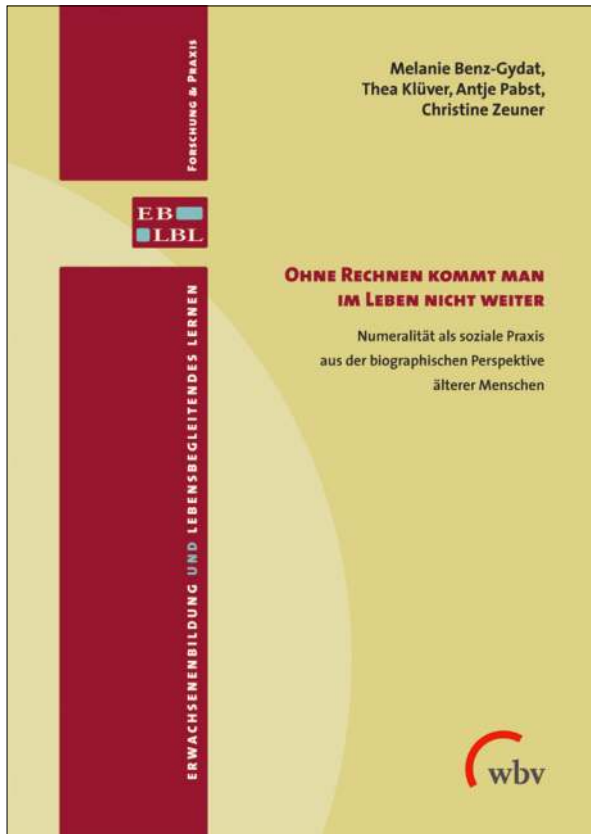
Kontakt: goetz.schneiderat@ehs-dresden.de


Silke Schreiber-Barsch (Prof.in Dr.in) ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte sind Partizipation und Inklusion, internationale und vergleichende Erwachsenenbildung sowie Nachhaltigkeit und Global Citizenship Education. Kontakt: silke.schreiber-barsch@uni-due.de

Joshua Wilhelm ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg. Er hat dort im Forschungsprojekt „So lonely? Einsamkeit trotz Digitalisierung“ mitgewirkt, welches die Themen digitale Abhängigkeit von Senior:innen und Klassismus abdeckt. Kontakt: joshua.wilhelm@uni-hamburg.de

Christine Zeuner (Dr.in phil.) ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Politische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, theoretische Verortungen der Erwachsenenbildung, Forschungen zur Bildungsfreistellung, Numeralität und Literalität, Weiterbildungsteilnahme.

Kontakt: zeuner@hsu-hh.de



 Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen –
Forschung & Praxis, 47
2022, 276 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7031-5
E-Book im Open Access

Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst, Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der
biographischen Perspektive älterer Menschen


Wie Menschen im Alltag mit Zahlen umgehen, wie sie rechnen oder schätzen und wie sich mathematische Fertigkeiten über die Lebensspanne verändern, wird in einer der ersten deutschen Studie untersucht, die sich auf den Ansatz „Numeralität als soziale Praxis“ bezieht. Die Autorinnen präsentieren vor dem Hintergrund ihrer Befunde neue Grundlagen und Ansatzpunkte zur Entwicklung teilnehmerorientierter Angebote in den Bereichen Alltagsmathematik, Rechnen und ökonomische Grundbildung. Orientiert an der Grounded Theory analysieren sie 19 leitfadengestützte, biografische Interviews. Männer und Frauen zwischen 65 und 92 Jahren sprechen über ihre individuellen numeralen Praktiken in den Bereichen Haushalt, Finanzen, Gesundheit, soziales Leben und Teilhabe. Vielfach ist der Umgang mit Zahlen in Routinehandlungen eingebettet, wird oft unbewusst ausgeführt und sehr verschieden angewandt - Numeralität ist eine wenig sichtbare soziale Praxis. In ihrer Studie arbeiten die Autorinnen die numeralen Praktiken der Befragten im Kontext ihrer Biografie heraus und belegen die prägende Verbindung zum kulturellen, historischen, politischen und subjektiven Alltagshandeln.

wbv.de/ebtbl

„Die Studie belegt hervorragend, dass rechnen, messen, schätzen nur scheinbar neutrale Kulturtechniken sind. Empirisch fundiert und im Kontext des Alltäglichen wird Numeralität als soziale Praktik kollektiv und individuell reflektiert - ausgehend von den Menschen in ihren Lebenszusammenhängen.“

Sabine Schmidt-Lauff, Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/UniBW Hamburg



 416 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7150-3
E-Book im Open Access

Ulrike Johannsen, Birgit Peuker, Svenja Langemack,
Andrea Bieberstein (Hg.)

Grundbildung in der Lebenswelt verankern

Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen
und Perspektiven

Besser verstehen, selbstständiger entscheiden, mitgestalten - das wünschen sich gering literalisierte Erwachsene vor allem in ihrem Alltag. Aber wie lassen sich erwachsene Analphabeten erreichen und zum besseren Lesen und Schreiben motivieren?

Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes berichten über Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen, die sich an der Lebenswelt der Teilnehmenden orientieren: Kindererziehung, Gesundheit, Finanzen, Freizeitaktivitäten. Hier werden Menschen in ihrem gewohnten sozialen Umfeld und zu Alltagsthemen angesprochen.

Wie das Konzept der aufsuchenden Bildung umgesetzt werden kann, wird in Erfahrungsberichten vorgestellt, die fünf Kapiteln zugeordnet sind: I Kooperation und Netzwerke, II Ansprache, Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit, III Lernsettings und Lernorte, IV Themenbezogene Grundbildung, V Qualifizierung, Professionalisierung und Verstetigung. Damit richtet sich der Sammelband an Praktiker:innen, Wissenschaftler:innen und Politiker:innen, die im Bereich der Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Grundbildung und der Sozialen Arbeit Entscheidungen treffen.

wbv.de/alphabetisierung

Geringe Grundbildung korrespondiert oft mit Einschränkungen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe, wodurch ihr auf privater sowie beruflicher Ebene eine besondere Rolle zukommt. Doch wie sollten Grundbildungsangebote konzipiert werden, um gering literalisierte Jugendliche und Erwachsene in ihren Lebens- und Arbeitswelten tatsächlich erreichen zu können? Für ein besseres Gelingen plädieren wir dafür, Ansprachekonzepte, Lernorte und -formate mit konkreten Interessen und Lernbedürfnissen der Menschen zu verbinden und diese entsprechend stetig weiterzuentwickeln.

Dieser Problematik widmet sich der Sammelband. In den Beiträgen werden Forschungsfragen und -ansätze zur Grundbildung (junger) Erwachsener aufgegriffen, die einerseits im Zuge der AlphaDekade (2016–2026) entstanden sind. Andererseits werden sie mit verschiedenen Themen und Perspektiven verbunden, die eine Erweiterung bisheriger Grundbildungsforschung darstellen. Diese liegen in den Bereichen Soziale Arbeit, Jugendberufshilfe, Subjektorientierung, Habitus- und Milieuforschung, Klassismus, Partizipation und Partizipationsforschung. Es werden neue Impulse für die Praxis abgeleitet.

