

Die Bedürfnisse von Erwachsenen im Bereich Grundkompetenzen kennen: Zwischen Marketing und Dialog

CHRIS PARSON

Der Begriff «Bedürfnisse» steht häufig in Verbindung mit der Frage nach Angebot und Nachfrage. Diese Sprache stammt aus dem Wirtschaftsmarkt, Weiterbildung ist jedoch keine Ware wie jede andere. In Bezug auf die Weiterbildung ist die Situation von Personen mit mangelnden Grundkompetenzen nach wie vor paradox: Aufforderungen zum lebenslangen Lernen, Schwierigkeiten beim Zugang zu geeigneten Bildungsangeboten, Eingliederungssysteme, die ihre Teilnahme an Weiterbildung erfordern, Schwierigkeiten bei der Anerkennung und Validierung des informellen oder non-formalen Lernens. Um die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre Bedürfnisse zu verstehen, braucht es die Bereitschaft zum Dialog und zum Zuhören seitens der für die Finanzierung und die Zielvorgaben zuständigen Behörden.

Verantwortung übernehmen

SVEB (Hrsg.): Education
Permanente EP 2022-1,
Schweizerische Fachzeit-
schrift für Weiterbildung,
www.ep-web.ch



Die Frage nach den Bedürfnissen beschäftigt Anbieter von Grundkompetenzkursen, Geldgeber sowie politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger schon seit einiger Zeit: Wie können wir die Bedürfnisse von Erwachsenen kennen, die wir nicht oder nur selten befragen? Am einfachsten wäre es, die Betroffenen zu fragen, was sie brauchen. Aber wen kann man befragen, wann und wie? Sollte man Personen befragen, die bereits an Bildungsmassnahmen teilnehmen und Woche für Woche Kurseinheiten besuchen? Oder Personen, die nicht kommen, die «unsichtbar» sind, die wir uns anhand von Profilen und sozialen Kategorien vorstellen, die aber praktisch unerreichbar bleiben? Laut Vinérier (2010) suchen in Frankreich von den drei Millionen Erwachsenen mit fehlenden Grundkompetenzen nur ein bis zwei Prozent eine Bildungseinrichtung auf. Warum ist das so?

Laut dem Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben verfügt in der Schweiz eine von sechs Personen zwischen 16 und 65 Jahren nicht über ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse, um im Berufs- und Privatleben eigenständig agieren zu können (Daten des Bundesamts für Statistik aus der internationalen Vergleichsstudie ALL, die 2003 von der OECD durchgeführt wurde). Dies entspricht 16% der erwachsenen Bevölkerung, also etwa 800'000 Personen. Dabei handelt es sich nicht nur um fremdsprachige Personen aus anderen Ländern, sondern auch um Menschen, die in der Schweiz in ihrer Muttersprache eingeschult wurden. Es betrifft also zwei unterschiedliche Personengruppen: fremdsprachige Ausländerinnen und Ausländer, die die lokale Sprache erlernen möchten, aber auch französischsprachige Personen (in der Westschweiz), die in ihrer Muttersprache nur ungenügend lesen und schreiben können.

Diese Zahlen sind vor allem aus zwei Gründen problematisch. Erstens ist die ALL-Studie fast 20 Jahre alt und wir verfügen über keine aktuelleren Daten, da die Schweiz die Teilnahme an der darauffolgenden ersten PIAAC-Studie der OECD verweigerte. «Zweitens ist die Existenz einer «normierten» oder «standardisierten» Form der Lese- und Schreibfähigkeit, einer Art «autonomen» Ensembles von Kompetenzen und Wissen, in der neueren Forschung im Bereich Grundkompetenzen stark umstritten, insbesondere bei den New Literacy Studies: Gee (1990), Street (1984), Barton & Hamilton (2000), Atkinson (2009)».

Die Anbieter von Sprachkursen für Personen mit Migrationshintergrund kümmern sich nur bedingt um die Bedürfnisse ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern waren eher mit der Verwaltung von Wartelisten beschäftigt. Der Druck auf Migrantinnen und Migranten, den Anforderungen des herrschenden Migrationsregimes zu entsprechen, kann zu Unklarheit

über die tatsächlichen Beweggründe oder «Bedürfnisse» der Betroffenen führen. Die Sprache des Gastlandes lernen zu wollen, scheint eine banale Selbstverständlichkeit zu sein, und es wäre absurd, bestreiten zu wollen, dass dies «eine gute Sache» ist. Problematisch ist jedoch die Instrumentalisierung der Frage nach dem Erwerb der lokalen Sprache durch ein politisches Narrativ, wonach das schnelle Erlernen einer Sprache ein Zeichen für den guten Willen zur Integration sei. Auf das Thema «Kurzfristigkeit/Kurzsichtigkeit» kommen wir später zurück.

Im Bereich der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen stellt sich das Problem etwas anders dar. Die Nachfrage seitens Personen, von denen angenommen wird, dass sie in diesen Bereichen Bedarf haben, ist gering, was die Behörden in der Schweiz dazu veranlasst hat, Kampagnen zum «Marketing von Grundkompetenzen» zu organisieren. Einer Marketingkampagne geht eine Marktstudie voraus, um die Bedürfnisse der potenziellen Kundenschaft zu eruieren. Aber unter welchen Umständen ist es möglich, die Frage zu beantworten: Warum möchten Sie bzw. möchten Sie nicht an einer Weiterbildung teilnehmen und was möchten Sie erreichen, erwerben, ... werden?¹

Das Bundesgesetz über die Weiterbildung WeBiG (2014) legt einen wichtigen Grundsatz in der Schweizer Gesetzgebung fest: *Weiterbildung ist eine Frage der Eigenverantwortung*. Die individuelle Verantwortung versteht sich als Kehrseite der *individuellen Freiheit*. Aber die Frage der Eigenverantwortlichkeit steht in einem Spannungsverhältnis zum Sozialen, Gesellschaftlichen, zu den kollektiven Verantwortlichkeiten. Die Zurückhaltung von Behörden oder Unternehmen, Verantwortung zu übernehmen, wenn es beispielsweise um die Finanzierung der Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geht, ist eine politische Entscheidung, die das Festhalten am freien Markt widerspiegelt. Die Betonung auf das Individuum und dessen Übernahme von Verantwortung angesichts der Anforderungen der Wirtschaft erinnert an Zygmunt Baumans Ausführungen (2013, S. 198):

«... Um Verantwortung zu übernehmen, muss man nicht nur die *Kompetenzen* erwerben, um erfolgreich an einem von anderen entwickelten Spiel teilzunehmen, sondern auch die *Befähigung*, die Ziele, Einsätze und Regeln des Spiels zu beeinflussen; nicht nur persönliche Kompetenzen, sondern auch *soziale Macht*.»

Im WeBiG heisst es ausserdem: «Grundkompetenzen Erwachsener sind Voraussetzungen für das lebenslange Lernen...». Doch über das Konzept des

- 1 «Weiterbildung» bezieht sich in diesem Fall auf Grundkompetenzen
- Lifelong Learning selbst herrscht keine Einigkeit. Field (2000) stellt die Frage, ob das lebenslange Lernen nicht einen entscheidenden Wendepunkt in der Art und Weise markiert, wie Menschen und Organisationen ihr Lernen definieren und verwalteten. Lebenslanges Lernen ist einerseits eine Banalität – Ler-

nen ist das, was jeder Mensch jeden Tag tut – und andererseits ein Projekt der globalisierten Gesellschaft. Laut dem ehemaligen Generalsekretär der OECD Angel Gurría «zeigt uns der *OECD-Kompetenzausblick*, wo wir stehen, wohin wir gehen müssen und wie wir dorthin gelangen können, wenn wir *in einer globalisierten Wirtschaft vollwertige Bürgerinnen und Bürger sein wollen*» (Gurría 2013, S. 3). Der Ton wird von derselben Organisation vorgegeben, die seit Anfang der 1990er-Jahre international vergleichende Studien zu Grundkompetenzen koordiniert – insbesondere zur Lese- und Schreibkompetenz.

Wenn wir uns das aktuelle Angebot an Grundkompetenzkursen in der Westschweiz und die Art und Weise, wie es den «Zielgruppen» zur Verfügung gestellt wird, ansehen, könnten wir eine Funktionsweise erkennen, die nicht sehr weit von der des freien Wirtschaftsmarktes entfernt ist. Leistungen werden nach den Vorgaben der öffentlichen Geldgeber auf einem Markt verkauft und gekauft, der von Gesetzen, politischen Prioritäten, Integrations- oder Migrationsregelungen bestimmt wird. Bildung ist zu einer Ware geworden. Dafür müssen Konsumentinnen und Konsumenten gefunden werden.

Während ein Teil der Ausdrücke, die üblicherweise verwendet werden, um über lebenslanges Lernen zu sprechen, dem Vokabular des «demokratischen» oder «sozialen» Liberalismus entstammt, wurden auch etliche Konzepte aus der Finanz- und Wirtschaftswelt importiert: Zielgruppen, Effektivität, Effizienz, Leistungen, Marketing... Es ist die Sprache einer neuen Realität, die auf einem einzigen Narrativ beruht, wonach allein der Markt die Entscheidungen trifft. Aber wir wissen, dass es Alternativen gibt, dass die sozialen und kulturellen Narrative vielfältig und vielgestaltig sind und nicht unbedingt immer konvergieren.

Ein politischer Diskurs, der die Dinge nicht beim Namen nennt

Laut Martin (2003, S. 567) machen wir einen Fehler, wenn wir über lebenslanges Lernen in Verbindung mit Bildung sprechen und nicht in Zusammenhang mit dem politischen Diskurs. «Der aktuelle Konsens in der Politik des Lifelong Learning existiert gerade deshalb, weil er politisch opportun ist.» Wie soeben angedeutet, werden dadurch langfristige wirtschaftliche Probleme in kurzfristige Bildungsprojekte umgewandelt. In diesem Sinne brauchen wir nicht nur reflexivere Theorien im Bereich des lebenslangen Lernens, sondern müssen vielleicht auch mehr darüber nachdenken, wie wir die politischen und ideologischen Prozesse, die zur Konstruktion des lebenslangen Lernens als Ersatz für eine echte Weiterbildungspolitik beitragen, verstehen und in welcher Weise wir daran beteiligt sind.

An diese Bedenken knüpft Stiegler (2010, S. 1) an, wenn er von der systematischen Umlenkung des Verlangens nach Waren – organisiert durch das Marketing – und der «völligen Unterwerfung des Geisteslebens unter das

Imperativ der Marktwirtschaft» spricht. Diese Zweckentfremdung führte laut Stiegler zu einer beispiellosen Weltwirtschaftskrise, in deren Verlauf sich das gegenwärtige System des Kapitalismus als strukturell selbstzerstörerisch erweise.

Diese Krise des Kapitalismus, die laut Stiegler auch zu einer Krise der liberalen Demokratie geworden ist, zog den «Zusammenbruch von Investitionen in all ihren Formen» nach sich – und insbesondere in den Formen von wirtschaftlichem, politischem und sozialem Engagement (ibid). Somit ist das resultierende Desinteresse eine Folge des neoliberalen Kurzzeitdenkens, in dem vereinfachende und kurzfristige Lösungen für strukturelle Probleme vorgeschlagen werden, die seit Jahrzehnten andauern und von uns verlangen, in diese Komplexität einzusteigen, zu beobachten, zuzuhören und in einen Dialog zu treten.

Trotz ihres Bekenntnisses zu den vielfältigen Zielen des lebenslangen Lernens konzentriert sich die Politik weiterhin fast ausschliesslich auf das Lernen mit Blick auf die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Obwohl es keine eindeutigen Beweise für den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und wirtschaftlichem Wohlstand gibt, hat die Angst vor der Globalisierung und der Zukunft im Allgemeinen zu einem Konsens geführt, wonach Bildung in den Worten des ehemaligen britischen Premierministers Tony Blair (1995, S. 4) «die beste Wirtschaftspolitik [ist], die wir haben können».

Die Einführung des Leistungsvertragssystems zur Regulierung des «Marktes» für die Grundkompetenzförderung im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts bedeutete das Ende der vertrauensvollen Beziehungen zwischen Geldgebern und Anbietern. Der Kauf und Verkauf von «Leistungen» hat die Finanzierung von Bildungsprogrammen ersetzt, die von Institutionen konzipiert wurden, welche ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern nahe stehen und deren Bedürfnisse kennen. Der Mangel an Bewertungsmechanismen seitens der Verbände hat sicherlich zu diesem Bruch beigetragen, aber auch das Fehlen einheitlicher Bewertungsindikatoren zwischen Geldgebern und Anbietern. Wesentliche Faktoren waren der Druck zur Einführung von «Qualitäts»-Siegeln und eine allgemeine Tendenz zur Übernahme der Kontrollinstrumente des freien Marktes, einschliesslich dessen Sprache.

Dieses Misstrauen führt unweigerlich dazu, dass weniger Raum für Innovation, Kreativität und Risikobereitschaft zur Verfügung steht. Verschärft wird das Problem durch eine zirkuläre Logik der Klärung und Regulierung. Es ist daher schwierig, den Verpflichtungen in Bezug auf Autonomie und Motivation der Lernenden – Schlagworte, die in den Diskursen über die Weiterbildung so präsent sind – nachzukommen, wenn sich diese aufgrund von Bewertung und Evaluierung zunehmend auf vordefinierte Ergebnisse beschränken und lediglich abgegrenzte, das Verfahren betreffende Formen der Autonomie gefördert werden. Bildungseinrichtungen stehen unter Druck

und müssen in einem Bildungsmarkt agieren, in dem Wissen zur Ware wird; Institutionen sowie Verbände, die lange Zeit nach einem Modell funktionierten, das auf anerkannten Kompetenzbereichen und Komplementarität beruhte, unterhalten nun eher Beziehungen, die von Konkurrenzdenken anstatt von kollegialem Miteinander und Zusammenarbeit geprägt sind.

Marketing der Normen

Vor diesem Abgleiten in den freien Markt wird nicht erst seit gestern gewarnt. Illich (1972) sprach von den Gefahren der «Kommodifizierung» (Kommerzialisierung) der Bildung und Freire (1971) beklagte eine «domestizierende» und tödliche Bildung, die der individuellen und kollektiven Autonomie und Freiheit zuwiderläuft.

Im Jahr 2000 stellte die Berichterstatteerin der vom Europarat veranstalteten europäischen Konferenz über innovative Politik in Städten, Maureen Williams, fest, dass das Vokabular von Finanzierungsanträgen oder Evaluierungen zunehmend das der Finanzgemeinschaft sei. «Input, Output, Strategie sind die Begriffe, mit denen wir versuchen, die Bedürfnisse, Ziele, Ressourcen und Lösungen zu definieren.» Auch wenn man geneigt sein könnte zuzugeben, dass diese Übernahme von Unternehmensmethoden viele Vorteile in Bezug auf Effektivität, Organisation und Effizienz mit sich bringt, erinnert Williams daran, dass Sozialarbeit im weitesten Sinne kein «Geschäft» ist und dass wir keine Dinge auf einem Fliessband herstellen. Es gibt Grenzen für das, was wir reproduzieren können, und «es ist wichtig, dass unsere Arbeit auf Menschen ausgerichtet bleibt». Diese Personenzentrierung erfordert die Entwicklung von Konzepten und Methoden, die weiterhin auf die Menschen, um die es geht, ausgerichtet sind, aber auch die Möglichkeit bieten, die Realitäten der finanziellen und politischen Imperative zu berücksichtigen, die das soziale und wirtschaftliche Leben bestimmen.

In den oben genannten Fragen tauchen mehrere Problematiken auf: Die Frage nach den Bedürfnissen und danach, wer in der Lage ist, sie zu erkennen, wenn es nicht die Menschen selbst sind, die sie wahrnehmen und artikulieren. Die Frage nach der Zeitlichkeit, die im Begriff «lebenslang» enthalten ist; die Gegenüberstellung der langen – lebenslangen – Zeitlichkeit mit der kurzen Zeitlichkeit der Antworten, die im Bereich der Bildung gegeben werden. Das Management- und Kommerzialisierungsmodell der Bildung folgt einem Vorbild, dessen Probleme heute offensichtlich sind. Vielleicht wäre es angebracht, eine Debatte darüber zu eröffnen, wie dieses Modell die Bildungsprozesse beeinflusst hat. Im Zentrum von Freires Konzeptualisierung darüber, in welcher Hinsicht Bildung anders sein sollte, steht seine Unterscheidung zwischen einem Unterricht nach der «Bankiers-Methode» und einem Unterricht, bei dem es um das Formulieren und Lösen von Problemen geht.

Die Bankiers-Methode beinhaltet ein erzählendes Subjekt (die Lehrperson) und geduldig zuhörende Objekte (die Schülerinnen und Schüler). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Schülerinnen und Schüler mit dem übermittelten Inhalt zu «füllen» – einem Inhalt, der von der Realität losgelöst und für die Teilnehmenden bedeutungslos ist.

Bildung, die auf der Lösung von Alltagsproblemen beruht, besteht aus kognitiven Handlungen und nicht aus der Übermittlung von Informationen. Durch den Dialog sind die Ausbilderinnen und Ausbilder nicht diejenigen, die unterrichten, sondern sie treten in eine Beziehung, bei der es um den gemeinsamen Aufbau, das Teilen und die Sozialisierung von Wissen und Kompetenzen geht. Das «legitime» Wissen wird zum Gegenstand von Diskussionen und Aushandlungen.

In der Schweiz hat der Bund Kampagnen zur Vermarktung von Grundkompetenzen unterstützt, mit einem Pitch, Strategien, Slogans, Bildern, Spots und Merchandising. Die Bedürfnisse der potenziellen Kundschaft sind offenbar bekannt, ihre Lücken ebenfalls:

«Häufig suchen die Betroffenen nach Schlupflöchern, um ihren Mangel an Grundkompetenzen erfolgreich zu kaschieren. Sie verbergen ihre Probleme, lassen sich von anderen helfen und schaffen es so, sich aus der Situation zu winden. Doch das ist keine Lösung. Die Kampagne greift daher die Ausweichstrategien der Betroffenen auf, um sie dazu zu bringen, mit dem Versteckspiel aufzuhören. Die Botschaft lautet: Es gibt keine Schlupflöcher mehr. Mit den Ausflüchten ist es endgültig vorbei! Jede und jeder kann lesen lernen.»²

Die Auswirkungen eines solchen Ansatzes sind in Bezug auf Stigmatisierung, Schuldgefühle und Nichtidentifikation durch die «Zielgruppen» katastrophal. Diese «Tyrannei der Literalität» wurde von Atkinson (2009) angeprangert. Sie argumentiert, dass die OECD-Studien (IALS und folgende) speziell dazu konzipiert wurden, eine Reihe von Normen zu zementieren, die Literalität als spezifische Fähigkeit festschreiben, die Menschen besitzen sollten, und die zugleich dazu dienen, das globale Ungleichgewicht in den Ressourcen und der Entwicklung zu rechtfertigen.

Dieser vorherrschende konzeptionelle Ansatz trägt zur Stärkung eines Bildungssystems bei, das in erster Linie darauf abzielt, Menschen, insbesondere marginalisierten Personen, dabei zu helfen, sich in einer Gesellschaft,

die sie kaum wertschätzt, anzupassen und zu überleben, anstatt die Strukturen, die zu ihrer Marginalisierung beitragen, zu verändern. Laut Castra (2003) nährt dieser Ansatz den Glauben (die Norm), dass das Verhalten von Individuen aus ihren Vorstellungen, Ideen, Tugenden, Absichten, also aus ihrer Persönlichkeit resultiere. Für Castra stellt diese *Inter-
nalität* eine Strategie der «Kontrolle und Dominanz» dar.

2 Basiskonzept für die Kampagne «Einfach besser». IKW ClFC | Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben Fédération suisse Lire et Ecrire | cR Kommunikation AG | 26.08.2016

Barton & Hamilton (2000) warnen vor dieser Tendenz, Standards für Lese- und Schreibkompetenzen festzulegen, die eher den Bedürfnissen der Wirtschaft als den tatsächlichen, von den Erwachsenen selbst geäußerten Bedürfnissen entsprechen. Nach Meinung von Barton & Hamilton lässt die OECD-Studie jedoch auf drei Ebenen Mängel erkennen:

- Sie zeichnet ein unvollständiges Bild der Lese- und Schreibfähigkeiten.
- Kulturelle Faktoren werden darin als Abweichungen betrachtet.
- Die Testeinheiten widerspiegeln nicht die ursprünglich konzipierten und geforderten Details des Alltagslebens.

Lese- und Schreibkompetenzen sind eher eine Reihe von sozialen Praktiken (Barton & Hamilton 2000) für den Umgang mit Geschriebenem im öffentlichen Raum, am Arbeitsplatz und zu Hause. Erwachsene entwickeln Netzwerke, in denen sie sich gegenseitig Hilfestellung leisten, basierend auf Wechselseitigkeit – ein wesentlicher Aspekt der Autonomie. Unsere Freiheit und unsere Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, wird bedingt durch die Freiheit der anderen und die Verantwortung, die die anderen übernehmen. Wir leben in einer Gesellschaft!

Dialog statt Projektion

Wie lassen sich also die wahren Bedürfnisse der potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Grundkompetenzkursen ermitteln? Eine Erhebung bei den Betroffenen kann erste Hinweise liefern, die zu konkreten Massnahmen führen. Es folgen drei Beispiele.

Petersen und Heidegger (2012) haben im Rahmen einer Forschungsarbeit an der Universität Flensburg Workshops für erwachsene Teilnehmende an Grundkompetenzkursen eingerichtet, um einen Dialog über ihre Motive und Ziele zu eröffnen. Mehrere allgemeine Ziele konnten von ebendiesen Erwachsenen formuliert werden:

- (Selbst-)Bewertung und (Selbst-)Anerkennung ihrer persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten
- Verbesserung und Erweiterung ihrer Möglichkeiten zur beruflichen Eingliederung
- Erschliessung von Tätigkeitsfeldern ausserhalb des Berufsfeldes (kulturelle, soziale usw.)
- Beitrag zur Emanzipation, persönlichen Entfaltung, Fähigkeit zur aktiven Teilnahme am demokratischen Leben, Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit (Agency).

Anne Vinérier wiederum befasste sich in ihrem 2010 durchgeführten Aktionsforschungsprojekt mit den 98 % der «Illettristen» in Frankreich, die keine

Kurse besuchen. Bevor sie begann, legte Vinérier Forschungsprinzipien fest, die vom Grundgedanken der Volksbildung inspiriert waren:

- Die im Rahmen der Forschung befragten Personen sind in der Lage, einzeln und gemeinsam zu reflektieren, nach Strategien zu suchen, sich mit den Gedanken anderer Menschen auseinanderzusetzen und Lösungen zu finden.
- Die Forscherinnen und Forscher arbeiten *mit* den Menschen und nicht *über* sie oder *anstelle* von ihnen.
- Jede und jeder besitzt die Fähigkeit, sich an der Veränderung der Gesellschaft zu beteiligen, und die Menschen können sich zusammentun, um solidarisch und nicht konkurrierend zu handeln.

Die beiden Hauptgründe, die die 30 Befragten als Antwort auf die Frage nannten, warum sie sich nicht zu einem Kurs angemeldet hatten, waren negative Gefühle gegenüber sich selbst und anderen sowie frühere Erfahrungen, bei denen das Lernen schwergefallen sei. Dieselben Personen äusserten sich auch zu Faktoren (Hebeln), die ihren Einstieg in eine Aus- oder Weiterbildung fördern könnten:

- Andere Lernende treffen, die sich bereits in einem Bildungsprozess befinden
- Hingehen, zuhören, teilnehmen, ausprobieren ...
- Beim ersten Mal begleitet werden
- Bei der Äusserung ihrer Bedürfnisse gehört werden (Pädagogik und Inhalt)

Die von Vinérier angewendeten Prinzipien des Dialogs und des Zuhörens ermöglichten es den Betroffenen, sich mit ihren eigenen Worten authentisch zu äussern.

Die nationale schottische Agentur für Grundbildung «Communities Scotland» hat in ihrem Rahmenlehrplan ein Instrument zur Ermittlung von Lernzielen und Lernbedürfnissen sowie zur Planung von Lernwegen entwickelt. Dieses Programm legt den Schwerpunkt auf die Vorgehensweise von Lernenden und Auszubildenden bei der Ausarbeitung, Planung, Durchführung und Analyse von Lernprogrammen.

Die drei Prinzipien, die diesem Rahmenlehrplan zugrunde liegen, lauten: Förderung der Autonomie, d.h. den Lernenden helfen, ihre Lerninhalte und -methoden bewusst auszuwählen und die Verantwortung dafür zu übernehmen; Entwicklung eines Verständnisses von Geschriebenem, d.h. sich mit allen Arten von schriftlichen Texttypen befassen, die Kommunikation entschlüsseln und kritisches Denken entwickeln; Erkennen und Respektieren von Unterschieden und Diversität, d.h. die von Erwachsenen bevorzugte Verwendung von Schreiben und Rechnen sowie ihre Wertvorstellungen und Realitäten berücksichtigen.

Wie Charlet (1998, S. 116–117) sagt, ist ein erwachsener Mensch nur dann bereit, sich bewusst für einen Bildungsgang zu entscheiden, wenn sein Wunsch «zum Instrument für ein eigenes Projekt wird, ein Projekt also, das nicht direkt von einer Instanz ausgeht, die einen Auftrag erteilt». Dies setzt ein Mass an Freiheit, Verantwortung und Urteilsfähigkeit voraus sowie die Fähigkeit, eine Einschätzung der eigenen Bedürfnisse in der aktuellen Situation zu artikulieren. Ebenso wird sich laut Castra (2003) eine erwachsene Person nur dann in einem Bildungsgang engagieren, «wenn sie die positiven Auswirkungen auf ihre gegenwärtige Situation konkret erkennen kann». Eine Aus- oder Weiterbildung zu absolvieren, bedeutet also nicht nur, neue Kenntnisse zu erwerben oder «aufzufrischen»; es ist auch eine Suche nach sozialer Identität, ein Streben nach Wissen, aber auch nach Anerkennung. Sind wir uns einig, dass Menschen – Migrantinnen und Migranten, Personen mit geringen Grundkompetenzen, Schulabbrecherinnen und -abbrecher – in der Lage sind, über ihren eigenen Weg und ihre eigene Situation nachzudenken, und gehen wir davon aus, dass eine Veränderung, ein Wandel und eine Weiterentwicklung ihrer Situation möglich sind, auch wenn der sozio-politische und wirtschaftliche Kontext wenig ermutigend ist? Wenn ja, ist es unerlässlich, in einen echten Dialog mit den Personen zu treten, für die die Weiterbildungsprogramme gedacht sind. Denn wenn wir nur unsere eigenen Vorstellungen von ihren Bedürfnissen auf sie projizieren, wird uns die Vielfalt ihrer Erfahrungen und Bedürfnisse weiterhin entgehen.

CHRIS PARSON hat viele Jahre im Bereich der Alphabetisierung von Erwachsenen direkt mit den Betroffenen gearbeitet. Von 2006 bis 2018 war er Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Genf. Seit 2012 ist er Präsident des Westschweizer Verbandes Coordination romande pour la Formation de Base des adultes (CRFBA). Kontakt: president@crfba.ch

Literatur

- «An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland», (2005): Learning Connections – Communities Scotland (Scottish Executive).
- Atkinson, T. (2009): Commodifying literacy, justifying inequality: timely relations in the International Adult Literacy Survey (IALS). Paper presented at the 39th Annual SCUTREA Conference, 7–9 July 2009, University of Cambridge.
- Bauman, Z. (2013): La vie liquide. Pluriel (Deutsch: Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg, 2008).
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000): The international adult literacy survey: what does it really measure? *Revue Internationale de l'Éducation* 46(5): 377–389, 2000.
- BFS (2006): Lesen und Rechnen im Alltag – Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung ALL – Adult Literacy and Lifeskills survey. Neuchâtel.
- Blair, A. (1995): Leader's speech to Labour Party annual conference, Brighton. p.4.
- Bourgeois, E. (2011): La motivation à apprendre. In: E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 235–253). Paris: P.U.F. (2e édition).
- Castra, D. (2003): L'insertion professionnelle des publics précaires. Paris, PUF.
- Charlet, G. (1998): L'engagement intentionnel de publics de « bas niveaux de qualification ». *Education Permanente* (FR) N° 136/1998–3.
- Europäische Kommission (2000): *Mémorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Field, J. (2000): *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. Taylor & Francis, Routledge.
- Freire, P. (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/Berlin.
- Gurría, A. (2013): Avant-propos in *Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. OCDE.
- Jarvis, P. (2007): *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. London, Routledge.
- Martin, I. (2003): Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, no. 6.
- Petersen, W. & Heidegger, G. (2012): Transnational methods and models for Self-Evaluation of non-formal personal competencies in the context of Self-Emancipation (Universität Flensburg, Deutschland).
- Stiegler, B. (2010): *Manifeste d'Ars Industrialis*. <https://arsindustrialis.org/manifeste-2010>.
- Vinérier, A. (2010): *Freins et leviers face à une démarche de réapprentissage à l'âge adulte*. AFFIC-CREA 37, Tours.
- Williams, M. (2000): *Conclusions de la conférence européenne sur les politiques innovatrices dans les villes*, Conseil de l'Europe: Oslo, 2000.