

über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986 – Tenorth, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994

Erhard Schlutz

## Alltag

Unter dem Begriff A. lassen sich alle routinisierten Abläufe fassen, die sich als weitgehend latente Gewohnheitsmuster im Rahmen von Arbeit, Freizeit, Konsum, Schlaf und soziokulturellen Aktivitäten herausgebildet und dabei einen unthematisierten Selbstverständlichkeitscharakter entwickelt haben. Die Latenz von Alltäglichkeit verweist darauf, dass es nicht um den Gegensatz von „bewusst – unbewusst“ bzw. „unterbewusst“ geht, sondern dass A. das „Unalltägliche“ im Sinne eines „Außergewöhnlichen“ zum Gegenbegriff hat. A. ist daher weder räumlich-territorial noch situativ oder zeitlich abgrenzbar, sondern nach Soeffner als ein „spezifischer kognitiver Stil“ sozialer Praxis zu fassen. „Die generalisierte Struktur dessen, was wir Alltag nennen, beruht vielmehr auf einem besonderen Typus der Erfahrung, des Handelns und des Wissens“ (Soeffner 2004) Die spezifische Leistung des alltäglichen Erfahrungstyps besteht in der Konstitution von Evidenz im Sinne einer selbstverständlichen Normalität. Alltagserfahrung bewirkt eine „Minimierung des Ungewöhnlichen, des Zweifels“ (ebd.). Sie schafft dadurch „zugleich eine fundamentale intersubjektive Erfahrungs-, Wissens- und auch Organisationsform des alltäglichen Milieus“ (ebd.). Clifford Geertz konzeptionalisiert dies kulturtheoretisch als „Common-sense“-Struktur, die auf die Reflexionsstufe einer „Beobachtung erster Ordnung“ beschränkt bleibt (Geertz 1983). Unklarheiten folgen aus unzureichender Abgrenzung zur Kategorie der → Lebenswelt. Hierdurch bleiben die je mitgedachten ontologischen Voraussetzungen außer Betracht. Folgt man jedoch Alfred Schütz, so bezeichnet „Lebenswelt“ den insgesamt „umgreifenden Sinnhorizont für alle finiten Sinnbereiche“ (Meyer-Drawe 1989) und fundiert somit alltägliche ebenso wie nicht-alltägliche Erfahrungstypen. Alltagsgebundenes Wissen sollte daher nicht mit „natürlicher Einstellung“ verwechselt werden, auch wenn dies innerhalb der „Common-sense“-Struktur naiv unterstellt wird. Als Konsequenz folgt hieraus, dass „Alltäglichkeit“ im Sinne eines kognitiven Stils sozialer Praktiken auch in den Handlungsroutinen der Funktionssysteme wie Wissenschaft, Bildung oder

Wirtschaft aufzufinden ist. A. ist also kein kontrastiver Gegenbegriff zur Funktionslogik sozialer Systeme. Im Gegensatz dazu bezeichnet die phänomenologische Kategorie der Lebenswelt die sozialontologische Dimension einer Seinsweise des Humanen im Sinne eines „In-der-Welt-Seins“ menschlicher Akteure, wobei jeweils spezifische Varianten, „alltäglich zu leben“, durch differente Lebenswelten überhaupt erst möglich werden.

Für die Rekonstruktion von Prozessen → lebenslangen Lernens wird die Unterscheidung zwischen Lernen in alltäglichen Sinnzusammenhängen und in besonderen, vom A. als „didaktisch“ unterschiedenen Sinnkontexten zu einer Leitdifferenz, mit der sich pädagogisches Handeln von „zwei Seiten einer Form“ beobachten lässt. Erwachsenenpädagogische Theoriebildung und daran anschließende empirische Forschung werden dadurch in die Lage versetzt, auch die alltagsweltlichen Varianten einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenlernen als relevanten Gegenstand wahrzunehmen. Durch eine derartige „Entgrenzung“ oder „Universalisierung“ des Pädagogischen (Kade 1989) gewinnt die Disziplin einen über berufsständisches Erkenntnisinteresse hinausreichenden gesellschaftstheoretischen Beobachterstandpunkt. Alltägliche Strukturierungen pädagogischen Handelns sind aus dieser Perspektive allerdings nicht mehr zureichend mit der Residualkategorie des „informellen“ Lernens rekonstruierbar, weil damit implizit Unterrichtsdidaktik als Normalform unterstellt wird. Stattdessen werden in Anschluss an Alfred Schütz folgende „Merkmale alltagsgebundenen Lernens“ qualitativ bestimmbar (Schäffter 2001):

- Alltagsweltliche Lernanlässe bauen ihr spezifisches Spannungsgefälle innerhalb einer pragmatischen Sinnstruktur auf und beziehen sich hier auf Lernen im Tätigsein, wie z.B. im Prozess der Arbeit, der täglichen Lebensführung und im Verfolgen unterschiedlicher Aktivitäten im Laufe des Lebens.
- Lernen folgt Relevanzstrukturen des „Alltagswissens“ (Runkel 1976) und nicht einer Sach- oder Fachsystematik.
- Lernprozesse schmiegen sich „beiläufig“ der insular fragmentierten Sach- und Handlungsrelevanz alltäglicher Vorhaben an.
- In seiner Normalform verläuft das Lernen latent und daher ohne besondere Aufmerksamkeit zu verlangen; erst im Problemfall gerät es in den Fokus reflexiver Beobachtung.

- Alltägliche Lernung heraus tischen Ausdrucksverlauf generieren alltäglich fristig auch können (z.B. in des Lesens od
- Alltagsgebund gängigen Ide bestimmt, so hängigkeit the voraussetzung Im Zuge gesells die Wirksame Lernprozessen r: bei den beteilig effektivität oder daher Bedarf an prozess selbstref einer „Beobacht Diese strukturel durch eine funk Sonderituation: situationen“. de bilisierung“ de Struktur aufgeh fügbares „Nicht sem strukturelle tierungen wird strukt verständl formell“ hinaus Eigenlogik best ven Sinn eine struktur erst au tiven Strategien rer Ordnung. Die seit länger wissenschaftlic blemsicht hera bruch zwische gen, die jeweil genen Rechts l lungswissensl ferenzen disku
- Sachlich auf Differenz zw wissen und Deutlich wi gen ein jew konstituiert

kontrastierender Systemphänomene, sozialontologischen Humanen menschlicheren, „alltäglichen über-

lebenslanglichen Lern- und in verschiedenen mit der sich seit einer ideologischen empirie versetzt, einer gesellschaftlichen Wachstumszunehmender „Univer-89) gewinnt Erkenntnistheoretische Struktur aus dieser mit der mens rekonstruktionsdidaktik essen werden „Merkmale bestimmbar

spezifischen kognitiven hier auf Lernens der Arbeit, im Verfolgen auf des Le-

„Alltagswissen Sach- oder -füg“ der Insultierungsrelevanz

Lernen latent ersamkeit zu es in den Fo-

- Alltägliche Lernprozesse bilden ihre eigene Ordnung heraus und finden dabei ihren organisatorischen Ausdruck in fluiden, ihre Ziele im Prozessverlauf generierenden Strukturen, die sich in Routinen alltäglicher Praktiken verfestigen und langfristig auch kulturell zu institutionalisieren vermögen (z.B. in hoch elaborierten Alltagspraktiken des Lesens oder narrativen Erzählens).
- Alltagsgebundenes Lernen ist im Widerspruch zu gängigen Ideologien nicht von vornherein selbstbestimmt, sondern aufgrund seiner Kontextabhängigkeit thematisch, sozial und temporal höchst voraussetzungsvoll und damit selektiv.

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung wurden die Wirksamkeitsgrenzen von alltagsgebundenen Lernprozessen rasch erreicht: Immer dann, wenn sie bei den beteiligten Akteuren zu Überforderung, Ineffektivität oder zu Wirkungsverlust führen, entsteht daher Bedarf an „nicht-alltäglichen“, auf den Lernprozess selbstreferentiell rückkoppelnden Strukturen einer „Beobachtung zweiter oder dritter Ordnung“. Diese strukturelle Steigerung an Reflexion erfolgt durch eine funktionale Ausgliederung didaktisierter Sondersituationen in Form nicht-alltäglicher „Lernsituationen“. In ihnen wird die „Kontingenzinvisibilisierung“ der alltäglichen „Common-sense“-Struktur aufgehoben und dadurch systematisch verfügbares „Nicht-Wissen“ produziert. Nur vor diesem strukturellen Kontrast zwischen beiden Kontextierungen wird A. als Normalitätssicherndes Konstrukt verständlich und über Restkategorien wie „informell“ hinaus auch qualitativ in seiner besonderen Eigenlogik bestimmbar. A. erhält seinen produktiven Sinn einer evidenten Selbstverständlichkeitsstruktur erst aus seiner Komplementarität zu kognitiven Strategien einer reflexiven Beobachtung höherer Ordnung.

Die seit längerem einsetzende „Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung“ betont aus dieser Problemsicht heraus einen paradigmatischen Strukturbruch zwischen zwei gleichrangigen Kontextierungen, die jeweils einer unverwechselbaren Logik eigenen Rechts folgen. Ihre Differenz wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs an drei Systemreferenzen diskutiert:

- Sachlich auf einer wissenssoziologischen Ebene als Differenz zwischen erfahrungsbezogenem Alltagswissen und systematischen Wissensbeständen. Deutlich wird dabei, dass in beiden Kontextierungen ein jeweils unterschiedlicher Lerngegenstand konstituiert wird (Runkel 1976; Forneck 1987).

Damit wird die didaktische Kategorie des „Inhalts“ wissenssoziologisch relativiert und über die didaktische Kategorie des „Lehrstoffs“ hinaus auch alltagstheoretisch fassbar.

- Sozial wird auf einer institutionstheoretischen Ebene die Differenz zwischen zwei Profilen pädagogischer Dienstleistung beobachtbar, nämlich zwischen „alltagsdidaktischem“ Support durch Lernberatung und Kompetenzentwicklung einerseits und grenzüberschreitenden sowie distanzfördernden Lehr-Lernarrangements andererseits, die als Emanzipation des Lernens aus der Eingebundenheit in lebensweltliche Milieus oder biographischer Verstrickung gedacht sind. An dieser Gegenüberstellung wird erkennbar, dass Konzepte wie „Alltagsorientierung“, „Praxisbezug“ oder „Lernfeldorientierung“ weiterhin den Anbieterstandpunkt funktional didaktisierter Kontexte aus einer nicht-alltäglichen Relevanzstruktur her deuten, was alle Komposita der „-orientierung“ ver-raten. Alltagsorientierung kann qua definitionem niemals zur Evidenz alltagsgebundenen Lernens führen, sondern erweist sich als ein höchst voraussetzungsvolles didaktisches Setting auf einer hohen Reflexionsstufe reformpädagogischer Selbstbeobachtung, in dem A. am „Lerngegenstand Alltagsbewusstsein“ (Forneck 1987) ausgedeutet wird.
  - Temporal kommen differente Zeitregimes im Verlauf des Lernens von Erwachsenen in den Blick: Während in Kontexten alltagsgebundenen Lernens permanent beiläufig gelernt werden kann, dies aber nur unter lernhaltigen und lernförderlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen realisiert werden kann, stellt sich in funktional didaktisierten Kontexten das Problem der Synchronisation zwischen Lernzeiten und den von ihnen unabhängigen alltäglichen Anlässen und Entwicklungszeiten.
- Insgesamt stellt sich im Rahmen der konstitutiven Leitdifferenz zwischen alltagsgebundenen und funktional didaktisierten Lernkontexten die Frage, wie in der weiteren Entwicklung gesellschaftlicher Institutionen lebensbegleitender Bildung das spannungsreiche Verhältnis zwischen beiden Kontextierungen in ihrer strukturellen Komplementarität verstanden und pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Unter anderem erklärt sich hieraus, dass Konzepte der Weiterbildungsberatung und der Lernberatung zunehmend als intermediäre Schnittstelle wahrgenommen werden und in diesem Sinne gegen-

wärtig eine der wirklich interessanten Dauerbaustellen der pädagogischen Institutionenentwicklung darstellen.

#### Literatur

Forneck, H.J.: *Alltagsbewusstsein in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn 1987 – Geertz, C.: *Common sense als kulturelles System*. In: Ders. (Hrsg.): *Dichte Beschreibung*. Frankfurt a.M. 1983 – Kade, J.: *Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, 1989 – Meyer-Drawe, K.: *Lebenswelt*. In: Lenzen D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2. Reinbek 1989 – Runkel, W.: *Alltagswissen und Erwachsenenbildung*. Braunschweig 1976 – Schöffler, O.: *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler 2001 – Soeffner, H.-G.: *Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung*. Konstanz 2004

Otfried Schöffler

### Alphabetisierung – Grundbildung

Alphabetismus galt lange Zeit als ein Tabuthema in Industrieländern. Erst in den 1970er Jahren wurde das Problem in diesen Ländern, so auch in Deutschland, öffentlich verhandelt. Auch als globales Phänomen wird Alphabetismus zunehmend berücksichtigt. Zu nennen sind insbesondere die „Weltbildungskonferenz“ 1990 in Jomtien (Thailand), die CONFITEA V 1997 in Hamburg (Deutschland) und das „Weltbildungsforum“ 2000 in Dakar (Senegal). Das durch die UNESCO ausgetragene „Internationale Weltalphabetisierungsjahr“ 1990 („International World Literacy Year“) und die „Weltalphabetisierungsdekade“ 2003–2012 („United Nations World Literacy Decade“) machen verstärkt auf die Problematik aufmerksam.

Zu Beginn der Alphabetisierungskampagne schien es für die Öffentlichkeit undenkbar, dass es Menschen gibt, die in einem Land mit mehr als hundertjähriger Schulpflicht in einem differenzierteren Bildungssystem ausgebildet werden und dennoch nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben können bzw. es wieder verlernen. Die öffentliche Thematisierung von Alphabetismus in Deutschland führte bereits in den 1980er Jahren zu bundesweiten Projekten zur A. In dieser Zeit sind erste Voraussetzungen geschaffen worden, an Weiterbildungseinrichtungen ein flächendeckendes Angebot aufzubauen; 80 % bis 90 % aller Angebote finden an Volkshochschulen statt.

Für die Betroffenen bleibt Alphabetismus dennoch bis heute oftmals ein Tabuthema. Aus Angst und Scham verbergen sie ihre Probleme. Alphabetismus geht folglich mit sozialer Isolation einher und kann sogar zu Diskriminierung der Person führen. Umso wichtiger ist es daher, dass im Rahmen von gezielter Öffentlichkeitsarbeit eine Sensibilisierung für die besondere Problem- und Bedürfnislage der Betroffenen erreicht wird.

Um auf verschiedene Erscheinungsformen von Alphabetismus aufmerksam zu machen, wurden unterschiedliche wissenschaftliche Begrifflichkeiten eingeführt. In Industrieländern spricht man meist vom „funktionalen Alphabetismus“. Zunehmend wird jedoch der aus dem englischen abgeleitete Begriff „Literacy“ bzw. „Literalität“ für „Alphabetismus“ verwendet.

Seit Beginn der 1980er Jahre gibt es die A. als ein Praxisfeld der EB. Man wurde auf das Phänomen des (funktionalen) Alphabetismus aufmerksam, als in den 1970er Jahren durch neue Technologien einfache Arbeitsplätze wegfielen und die Arbeitslosigkeit rapide anstieg. Eine wachsende Zahl von Personen wurde aufgrund unzureichender Lese- und Schreibkenntnisse zu Verlierern auf dem Arbeitsmarkt. Daraufhin wurden in einigen Bildungseinrichtungen und -initiativen erste Alphabetisierungskurse für die Betroffenen eingerichtet. In den 1990er Jahren zeigten sich in den neuen Bundesländern viele Parallelen zu der Entwicklung in den alten Bundesländern.

A. kann als Modell von Selbstbildungsprozessen betrachtet werden. Das Erforschen von Entstehungsbedingungen von Alphabetismus hat ein besseres Verstehen der Betroffenen ermöglicht und dazu beigetragen, adäquate Förderungsmöglichkeiten zu entwickeln. In der A. sind wesentliche Elemente von Didaktik innovativ weiterentwickelt worden: „aufsuchende“ und „motivierende“ Methoden, z.B. Anspracheformen in sozialen Zusammenhängen, Arbeitsbeziehungen oder Organisationen. Von besonderer Bedeutung sind die Anspracheformen über audiovisuelle Medien. Das Lernen erfolgt in kleinen Gruppen, um individuelle Unterstützung zu gewährleisten. Materialien werden individuell und prozessual erstellt. Wichtig sind außerdem die Qualifizierung des pädagogischen Personals und das Konzept einer → Lernberatung, die die Reflexion lerngeschichtlicher Erfahrungen der → Teilnehmenden beinhaltet und dazu beiträgt, eigene Lernpotenziale zu entfalten. Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote umfassen Lese- und

Schreibk  
nen, PC-  
Beruf, V  
und → I  
Aufgrunc  
serer Ges  
auch die  
allen Ges  
menhang  
sehen. E:  
lifikation  
auch in  
dass die  
Folgende  
kern disl  
reich A.  
ren zu e  
derunger  
Bedeutu  
kann soz  
ten?  
A. ist qu  
botsberei  
wachsen  
Selbsterl  
der und  
wird. So.

Literatur  
Fuchs-Bri  
betisierung,  
a.M. 198  
Grundbil  
Nüssli, E.  
bildung.  
München  
H. (Hrsg.  
ter u.a. z  
bildung.  
An Intern

#### Altersl

Das Lel  
zwei u  
Konstru  
benslan  
an Zeit  
sind ur  
bunder

Wörterbuch Erwachsenenbildung

Rolf Arnold  
Sigrid Nolda  
Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

# Wörterbuch Erwachsenenbildung

2. Auflage

Klinkhardt

UTB

WÖRTERBUCH  
ERWACHSENENBILDUNG

herausgegeben von  
Rolf Arnold  
Sigrid Nolda  
Ekkehard Nuissl

---

2., überarbeitete Auflage

VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2010

Der vorliegende Band erschien in erster Auflage 2001 unter dem Titel „Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik“ (ISBN 3-7815-1117-0).

„Das Wörterbuch der Erwachsenenbildung“ erscheint in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V.  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen  
Bonn, [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de)

**die**

Inhaltsv

Abkürzur

Vorbeme

Hauptteil

Stichwort

Autorens

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.  
ISBN 978-3-7815-1700-4 (Klinkhardt)  
ISBN 978-3-8252-8425-1 (UTB)

2010.2.Lk. © by Julius Klinkhardt.  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: pagina GmbH, Tübingen.  
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.  
Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2010.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8425-1

uch der

### Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis . . . . .	6
Vorbemerkungen . . . . .	7
Hauptteil – Einträge . . . . .	9
Stichwortverzeichnis . . . . .	325
Autorenspiegel . . . . .	331

National-