



Ressourcen & Barrieren der Teilhabe am Zweiten Bildungsweg im Kontext von Grundbildung

CAROLINE DIETZ, MARTIN REUTER

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf Basis theoretisch-konzeptioneller und empirischer Einsichten, inwiefern die Teilnahme am Zweiten Bildungsweg (ZBW) in Nordrhein-Westfalen durch ein mehrdimensionales und ambivalentes Zusammenspiel von Barrieren und Ressourcen geprägt ist. Der ZBW fungiert dabei nicht nur als Ort des Nachholens von Abschlüssen, sondern auch als solcher zum Erwerben grundbildender Kompetenzen. Die Ergebnisse verweisen auf die Notwendigkeit differenzierter Förderstrategien an den Schnittstellen von Grundbildung und ZBW.

Stichwörter: Grundbildung; Zweiter Bildungsweg; Bildungsbarrieren; Bildungsteilnahme; Ressourcen

Abstract

Based on theoretical, conceptual, and empirical insights, this article explores the extent to which participation in second-chance education (SCE) in North Rhine-Westphalia is characterized by a multidimensional and ambivalent relationship between barriers and resources. SCE serves as both a place to catch up on qualifications and a place to develop basic skills. The results highlight the importance of differentiated support strategies at the intersection of basic education and SCE.

Keywords: Basic education; second-chance education; educational barriers; participation; resources

1 Einleitung

Grundbildung hat durch die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade; 2016–2026) im bildungspolitischen Diskurs an Bedeutung gewonnen. Sie umfasst dabei nicht nur grundlegende Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch die Fähigkeit zur Bewältigung des persönlichen Alltags (Euringer 2017, S. 20). Ihr Ziel ist es, bildungsbenachteiligten Erwachsenen, insbesondere mit geringer Literalität, ein selbstbestimmtes Leben und aktive gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (Küßner & Helten 2017, S. 10 ff.).

Im Grundbildungsdiskurs wird der Zweite Bildungsweg (ZBW), der vorwiegend Angebote der kompensatorischen Erwachsenenbildung umfasst (Käpplinger 2015), bislang wenig thematisiert. Er ermöglicht den Teilnehmenden nicht nur das Nachholen verschiedener formaler Schulabschlüsse, sondern vermittelt teilweise auch alltags-, berufs- und lebensweltbezogene Kompetenzen (Reuter & Dietz 2024). Damit lassen sich Teile des ZBW nicht nur als formaler Bildungsweg, sondern auch als Lernorte mit Schnittmengen zur Grundbildung fassen. Dies betrifft vor allem das Nachholen niedriger Schulabschlüsse wie den Hauptschulabschluss oder vergleichbare Abschlüsse („Erster und Erweiterter Erster Schulabschluss“ (ESA/EESA) in Nordrhein-Westfalen oder „Berufsbildungsreife“ im Land Berlin).

Der ZBW bietet die Möglichkeit, Bildungsbiografien neu zu gestalten, abgebrochene Lernwege fortzuführen und dadurch zentrale Voraussetzungen für berufliche wie gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen. Dies erscheint besonders für Zielgruppen/Teilnehmende bedeutsam, die u. a. durch unterbrochene Bildungswege oder prekäre Erwerbserfahrungen gekennzeichnet sind und deren Zugang zu Bildung durch mehrdimensionale Barrieren erschwert ist (ebd.). Damit wird der ZBW zu einem Ort, an dem sich Fragen von Bildungsbenachteiligung, Nachqualifizierung und sozialer Gerechtigkeit bündeln können.

Vor diesem Hintergrund wird sich der Frage gewidmet, wie die Teilnahme an grundbildungsrelevanten Teilbereichen des ZBW (ESA/EESA) mit seinen Bezügen zur Grundbildung durch mehrdimensionale Barrieren und Ressourcen beeinflusst wird. Theoretisch basiert die Untersuchung auf dem Barrieren-Modell der Weiterbildungspartizipation (Cross 1981; Potter & Aldermann 1992), das im vorliegenden Beitrag durch eine Ressourcenperspektive ergänzt wird (Reuter & Dietz 2024).

Im Folgenden (Kap. 2) werden der Begriff der Grundbildung und der ZBW (ESA/EESA) konzeptionell eingeordnet und in Beziehung zueinander gesetzt. Kap. 3 widmet sich der empirischen Perspektive auf Teilnahme im ZBW (ESA/EESA) und zeigt anhand qualitativer Daten, wie sich Barrieren und Ressourcen mehrdimensional darstellen. In Kap. 4 werden Überschneidungen der Bereiche konkretisiert und diskutiert.

2 Der Zweite Bildungsweg im Kontext von Grundbildung

2.1 Grundbildung im deutschen Erwachsenenbildungskontext

Der Begriff der Grundbildung wird zunehmend als mehrdimensionales Konzept verstanden, das über die reine Alphabetisierung hinausgeht. Klein und Stanik (2009, S. 26 f.) differenzieren zwischen einer „klassischen“ Grundbildung – Lesen, Schreiben, Rechnen – und einer „erweiterten“ Grundbildung, die auch kontextspezifische Inhalte, Kenntnisse und Kompetenzen einschließt. Hierzu zählen auch solche zur persönlichen Lebensbewältigung oder auch zur beruflichen Qualifikation (Euringer 2017, S. 20). Döbert (1998, S. 128 f.) fasst Grundbildung als jene „Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind“. Damit kommt ihr eine zur gesellschaftlichen Orientierung, Chancengerechtigkeit und Inklusion notwendige Funktion zu.

Institutionell ist Grundbildung vorrangig in non-formalen Bildungssettings, z. B. in VHS-Kursen zur Alphabetisierung oder Alltagskompetenzförderung, angesiedelt (Euringer 2017, S. 13). Teilweise wird in empirischen Ergebnissen von Euringer (2016, S. 249) in einer machttheoretischen Perspektive sichtbar, dass auch formale Bildungsangebote wie das Nachholen von niedrigen Schulabschlüssen als Teilbereich von Grundbildung gefasst werden, wobei diese oft außerhalb der für Grundbildung verantwortlichen Ministerien angesiedelt sind. Dies kann zu einer Trennung zwischen Grundbildung und dem ZBW – wie dies auch generell zwischen Erwachsenenbildung und ZBW zu beobachten ist – führen, obwohl sich beide Zielgruppen überschneiden und teilweise ähnliche Bildungsbedarfe mit den Angeboten adressiert werden. Inwiefern sich beide Bereiche überschneiden, wird im Folgenden ausgearbeitet. Implizit bedeutet dies, dass zum Beispiel das Nachholen des Abiturs über den ZBW nicht zum Bereich der Grundbildung zu zählen ist.

2.2 Der Zweite Bildungsweg als grundbildender Lernort

Unter dem ZBW werden überwiegend Angebote gefasst, die es ermöglichen, nach einem ersten, unterschiedlich ausgedehnten Bildungsweg bzw. der Beendigung der Schulpflicht einen Schulabschluss nachzuholen, fortzuführen oder zu ergänzen (Käpplinger 2015). Historisch etablierte sich der ZBW – nach Vorläufern wie 1927 der Silbermann-Schule als erstem Abendgymnasium – vor allem in der Nachkriegszeit, zunächst über Kollegs und Abendgymnasien mit dem Fokus auf Erwachsene mit Berufserfahrung. Heute reicht das Angebot vom Erwerb eines Ersten Schulabschlusses (ESA, i. d. R. Hauptschulabschluss) über Realschulabschlüsse bis hin zur Hochschulreife. Dabei existieren verschiedene Träger wie VHS, Abendschulen, berufliche Schulen, die unter länderspezifischen Regelungen agieren (Käpplinger et al. 2020).

Trotz des primären Ziels der formalen Abschlussorientierung übernimmt der ZBW in Teilen auch grundbildende Funktionen. Dies zeigt sich besonders im Bereich des Nachholens erster Schulabschlüsse (ESA/EESA), die bei VHS mit rund 34 % den größten Anteil im ZBW ausmachen (Ortmanns et al. 2024, S. 17 f.). Hier finden sich

Vorbereitungskurse zur Auffrischung von Basiskompetenzen, Unterstützungsangebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie sozialpädagogische Begleitung, die typische Herausforderungen von Erwachsenen adressieren (Reuter & Dietz 2024). Diese begleitenden Maßnahmen weisen eine enge inhaltliche Verwandtschaft zur erweiterten Grundbildung auf, wie sie u. a. bei Klein und Stanik (2009) konzeptualisiert ist. Die Förderung von Literalität, Rechenkompetenzen, Lernstrategien sowie alltags- und arbeitsweltbezogenen Handlungskompetenzen erfolgt dabei nicht nur als „Vorbereitung“ auf den Abschluss, sondern erfüllt eigenständige bildungsbiografische Funktionen. Insofern überschneiden sich formale Bildungsprozesse mit dem Anspruch der Grundbildung, zur Alltagsbewältigung, beruflichen Anschlussfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe beizutragen (Döbert 1998; Euringer 2017). Somit kann der betrachtete Bereich des ZBW (ESA/EESA) in Teilen als grundbildender Lernort verstanden werden. Dass ein solcher Lernort notwendig ist, zeigt der enge Zusammenhang zwischen niedriger schulischer Qualifikation und geringer Literalität (Grotlüschen et al. 2020). Gerade für Menschen mit prekären Bildungsbiografien, negativen Schulerfahrungen oder erschwertem Zugang zu Erwerbsarbeit wird der ZBW (ESA/EESA) damit zu einem Schlüssel für den Erwerb und die Weiterentwicklung basaler und sozial integrierender Kompetenzen.

Ein besonderer Stellenwert kommt dabei Erwachsenen mit Migrationsgeschichte zu, deren Anteil im ZBW (ESA/EESA) deutlich gestiegen ist. Viele verfügen über keine oder nicht anerkannte ausländische Bildungsabschlüsse und müssen diese in Deutschland nachholen. Gleichzeitig bestehen bei dieser Zielgruppe häufig spezifische Lernbedarfe im Bereich von Sprachkompetenzen, Schriftsprachegebrauch, Systemkenntnissen und arbeitsweltlicher Orientierung (Reuter & Dietz 2024, S. 2). Diese Bedarfe reichen über eine rein abschlussbezogene Qualifikationsperspektive hinaus und überschneiden sich mit Zielen der Grundbildung. Dass sich Schnittmengen zwischen beiden Bereichen zunehmend institutionalisieren, zeigen Entwicklungen wie der Ausbau von Grundbildungszentren in Schleswig-Holstein. Diese nehmen neben klassischen Grundbildungsdimensionen auch Lernbedarfe im Hinblick auf Schulabschlüsse in den Blick und fördern so die strukturelle Verzahnung zwischen non-formaler Grundbildung und formalem ZBW (Krusche & Mundt 2022, S. 412).

Gleichwohl bestehen i. d. R. deutliche Unterschiede in der institutionellen Rahmung und pädagogischen Zielorientierung. Während die Grundbildung meist im non-formalen Bildungsbereich verortet, nicht curricular gesteuert, sondern lebensweltlich-kompetenzorientiert ausgerichtet ist, besteht im ZBW eine abschlussorientierte, curricular gesteuerte Ausrichtung, die im formalen Bildungsbereich angesiedelt und auf abschlussbezogene Bildungsgänge ausgerichtet ist. Das Nachholen mittlerer und höherer Abschlüsse ist nicht zur Grundbildung zu zählen. Diese Unterschiede spiegeln sich auch in der jeweiligen ministeriellen Zuständigkeit und der Finanzierung wider (Käpplinger et al. 2020).

Zusammenfassend zeigen sich sowohl Schnittmengen als auch Unterschiede in den drei Aspekten: (1) Gemeinsame Zielgruppen und adressierte Bildungsbedarfe, (2) Überlappung von Inhalten und Funktionen sowie (3) Unterschiede in institutionel-

ler Verankerung und Zielorientierung (formal-abschlussorientiert vs. lebensweltlich-kompetenzorientiert).

3 Ressourcen und Barrieren für die Teilnahme im Zweiten Bildungsweg

Die konzeptionelle Einordnung hat Schnittmengen zwischen Grundbildung und dem ZBW (ESA/EESA) aufgezeigt. Um dies empirisch zu untersuchen, werden im Folgenden Einblicke in das individuelle Teilnahmeverhalten von Lernenden im ZBW (ESA/EESA) gegeben. Obwohl dieser dem formalen Bildungsbereich zuzuordnen ist, ist davon auszugehen, dass Bildungsbeteiligung nicht primär durch formale Angebotsstrukturen, sondern durch ein komplexes Zusammenspiel personaler Voraussetzungen, biografischer Erfahrungen, sozialer Einbettung sowie institutioneller Passungsverhältnisse beeinflusst wird. Entsprechend werden im Folgenden der theoretisch-konzeptionelle Zugang ausgeführt sowie empirische Erkenntnisse zum Teilnahmeverhalten von Lernenden im ZBW (ESA/EESA) präsentiert.

3.1 Ein erweitertes Modell zur Weiterbildungspartizipation im Anschluss an Cross (1981) sowie Potter und Aldermann (1992)

Bildung gilt als Schlüssel zur individuellen Entfaltung, gesellschaftlichen Teilhabe und beruflichen Integration. Teilhabe an Bildung ist in soziale, institutionelle und biografische Kontexte eingebettet, die für manche Menschen Chancen eröffnen, für andere jedoch erhebliche Hürden darstellen. Unterschiedliche Lebenslagen, Erfahrungen und Rahmenbedingungen führen dazu, dass Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter von vielfältigen Chancen und Barrieren geprägt ist (Tröster 2010).

Um diese ungleichen Voraussetzungen bzw. Bedingungen systematisch zu analysieren, wird im Folgenden das Modell der Weiterbildungspartizipation von Cross (1981) herangezogen, das durch Potter und Aldermann (1992) um eine vierte Dimension ergänzt wurde. Das Modell unterscheidet vier zentrale Barriereebenen, *situative*, *institutionelle*, *dispositionale* und *akademische*, die eine Teilnahme an Bildungsangeboten erschweren oder verhindern können. Dabei geht es nicht nur um objektiv bestehende Hindernisse, sondern auch um deren subjektive Wahrnehmung und Bedeutung für die Lernenden.

Situative Barrieren beziehen sich auf Lebensumstände oder äußere Bedingungen, die eine Teilnahme an Bildungsmaßnahmen erschweren können. Dazu zählen bspw. Zeitkonflikte aufgrund familiärer oder beruflicher Verpflichtungen, finanzielle Einschränkungen sowie logistische Probleme wie fehlende Transportmöglichkeiten oder lange Anfahrtswege.

Institutionelle Barrieren entstehen durch die Struktur und Organisation der Bildungseinrichtungen selbst. Hierzu gehören etwa unflexible Zeitpläne, komplexe oder schwer zugängliche Anmeldeverfahren sowie mangelnde Anpassung der Bildungsan-

gebote an die Bedürfnisse heterogener Zielgruppen. Insbesondere betrifft dies solche mit besonderen Lebenslagen oder Vorerfahrungen.

Dispositionale Barrieren umfassen individuelle Einstellungen, Wahrnehmungen und biografisch geformte Überzeugungen der potenziellen Teilnehmenden. Geringes Selbstvertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten, negative Erfahrungen mit formalen Bildungskontexten sowie die subjektive Einschätzung, dass (Weiter-)Bildung keinen Nutzen für die persönliche oder berufliche Entwicklung bietet, können hemmend wirken.

Akademische Barrieren verweisen auf kognitive und fachliche Schwierigkeiten, die mit den Anforderungen des Bildungsinhalts selbst zusammenhängen. Dazu zählen unzureichende Grundkompetenzen (z. B. in Lesen, Schreiben, Rechnen), fehlendes fachliches Vorwissen, inadäquate Lernstrategien, kognitive Überforderung sowie Probleme mit Fachsprache und -terminologie.

Ein zentrales Merkmal des Modells ist die Annahme, dass Barrieren nicht nur objektiv existieren, sondern stets in ihrer subjektiven Relevanz für die Lernenden betrachtet werden müssen. Strukturelle Hürden werden individuell unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Zudem stehen die vier Dimensionen nicht isoliert nebeneinander, sondern wirken oft wechselseitig. So kann etwa eine situative Barriere wie ein eingeschränktes Zeitbudget durch ein unflexibles institutionelles Zeitangebot verstärkt werden. Barrieren sind kontextabhängig, verändern sich im Zeitverlauf und sind eng mit der sozialen Lage der Lernenden und der institutionellen Flexibilität verknüpft.

Tröster (2010, S. 221) verweist im Kontext von Analphabetismus und Grundbildung auf zahlreiche Einflussfaktoren, welche die Teilnahme an Grundbildungskursen sowohl begünstigen als auch behindern können. So kann das familiäre Umfeld einerseits Abhängigkeiten erzeugen (z. B. durch Betreuungsverpflichtungen), andererseits aber auch Sicherheit bieten und als Motivationsquelle fungieren. Es erscheint daher wichtig, das Modell dahin gehend zu erweitern, dass die jeweiligen Dimensionen nicht nur problemzentriert (Barrieren), sondern auch als Chance (Ressourcen) analysiert werden. Hierzu haben wir das Barrieren-Modell für unser Forschungsvorhaben modifiziert. Diese veränderte Perspektive ermöglicht es, systematisch zu erfassen, inwiefern die einzelnen Dimensionen jeweils als hemmende Barrieren und/oder als fördernde Ressourcen der Bildungsteilnahme im ZBW (ESA/EESA) wirksam werden.

3.2 Empirische Erkenntnisse

Im Folgenden werden in Bezug auf die Beidseitigkeit der Dimensionen ausgewählte Ergebnisse der Vorstudie „*Zweiter Bildungsweg – Basis schaffen für die Förderung von Bildungserfolg*“, in der Faktoren der Teilnahme untersucht wurden, präsentiert (Reuter & Dietz 2024).¹ In dieser wurden 9 leitfadengestützte Einzelinterviews mit Teilnehmen-

¹ Wir danken Celia Sokolowsky, Vorstandsvorsitzende des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW e. V., Sarah Schmitz, Referat ZBW im VHS-Landesverband, und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW für den Auftrag und die angenehme Zusammenarbeit sowie Prof. Bernd Käßlinger (JLU Gießen, Professur für Weiterbildung) für die fachliche Beratung des Projekts. Darüber hinaus den beteiligten vhsn für ihre Unterstützung als auch insbesondere den Interviewteilnehmenden!

den des ZBW (ESA/EESA) an zwei VHS in Nordrhein-Westfalen vor Ort geführt. Die Teilnehmenden wurden anhand der Methode der maximalen Kontrastierung hinsichtlich der Merkmale Alter, Migrations-, internationale und Fluchtgeschichte, Deutsch als Zweitsprache, Betreuungsverpflichtungen, Schulabbruch im Regelschulsystem und Förderbedarf ausgewählt. Im Mittelpunkt stand das Erkenntnisinteresse, individuelle Hintergründe der Teilnehmenden, insbesondere deren Motivationen, Zugangswege sowie den aktuellen Stand im ZBW (ESA/EESA), zu erfassen und dabei sowohl Erfolgsfaktoren als auch potenzielle Barrieren und Herausforderungen im Bildungsverlauf zu identifizieren. Die Interviews wurden transkribiert und in MAXQDA mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2022) ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde deduktiv auf Basis des Barrieren-Modells (Cross 1981; Potter & Aldermann 1992) entwickelt. Ziel war es, sowohl Ressourcen als auch Barrieren für Bildungserfolg oder -hemmnisse im ZBW (ESA/EESA) zu identifizieren (Reuter & Dietz 2024, S. 8–11).

Für diesen Beitrag wurden die Ergebnisse dahin gehend re-analysiert, inwiefern auch grundbildende Elemente sichtbar werden. Diese werden im Folgenden vorgestellt und anschließend in Bezug auf die grundbildenden Elemente diskutiert (Kap. 4).

In Bezug auf *situative Barrieren und Ressourcen* berichteten die Befragten häufig von familiären Verpflichtungen, insbesondere im Zusammenhang mit Kinderbetreuung, Zeitmangel sowie finanziellen Belastungen, welche den Zugang und die Teilnahme erschwerten. Zugleich wurden im sozialen Umfeld wichtige Ressourcen aktiviert: Unterstützung durch Familie, Partnerinnen und Partner oder Freundinnen und Freunde half nicht nur bei der Alltagsorganisation oder in finanzieller Hinsicht, sondern stärkte auch emotional (ebd., S. 24–26).

„Ich gucke immer so auf meine Tochter, also später, wie sie mich sieht, dass ich meinen Abschluss nachgeholt habe und dass ich eine Ausbildung gemacht habe.“ (D1_CD, Pos. 114–117)

Der Rückhalt durch das persönliche Umfeld war ausschlaggebend für die Entscheidung zur Teilnahme und auch das Durchhaltevermögen im Kursverlauf.

Hinsichtlich der *institutionellen Barrieren und Ressourcen* wurde das Vorhandensein von Beratungsangeboten an den VHS sowie vorbereitende Kurse, die einen niedrigschwelligen Zugang zu Beginn der Teilnahme ermöglichten, besonders positiv hervorgehoben. Auch die unterstützende Haltung der Lehrkräfte sowie die Orientierung an individuellen Vorerfahrungen wurden als Ressourcen beschrieben, die das Vertrauen in die Teilnahme am Kurs als „richtigen Weg“ stärkte.

„Eigentlich unterstützt sie (die Lehrkraft) in vielen Situationen. Als sei es irgendwas Privates, was zu Hause ist oder so. Oder einfach nur ein Gespräch zu führen oder Bewerbungen schreiben oder irgendwelche Anrufe machen.“ (A2_CD, Pos. 18:48–7)

Gleichzeitig bestanden institutionelle Hürden dahin gehend, dass Informationen über Unterstützungsangebote nicht transparent gemacht wurden oder es an technischer Ausstattung (z. B. Laptops) sowie zeitlich flexibleren Kursstrukturen mangelte. Stellen-

weise wurden sich Kinderbetreuungsangebote und Nachhilfeformate gewünscht. (ebd., S. 26–31)

In Bezug auf *dispositionale Barrieren und Ressourcen* spielte die persönliche Einstellung gegenüber Bildung und das Selbstbild eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Teilnahme. Viele Befragte berichteten von anfänglicher Unsicherheit, Angst vor dem Scheitern oder dem Gefühl, „nicht mehr schulfähig“ zu sein, was v. a. auf frühere negative Bildungserfahrungen zurückgeführt wurde und teils zu Zögern oder Abbruchgedanken führte. Gleichzeitig zeigte sich eine Veränderbarkeit der individuellen Haltungen. Erste Lernerfolge, die wertschätzende Haltung der Lehrkräfte sowie das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Kurse förderten das Selbstvertrauen. Viele der Befragten berichteten von einem gestärkten Gefühl von Selbstwirksamkeit im Laufe des Kurses, was sich als bedeutsame Ressource für den weiteren Lernprozess erwies.

„Das kam erst so, im Laufe der Wochen, weil die ersten Arbeiten geschrieben wurden und dann halt auch gute Noten kamen. Und das bestärkt einen ja dann auch noch mal, um weiterzumachen.“ (A2_CD, Pos. 168–172)

Konkrete Zielsetzungen und Zukunftsaussichten, wie berufliche Aufstiegsmöglichkeiten, Vorbildfunktion für Kinder oder persönliche Neuorientierung, motivierten, um auch bei Schwierigkeiten weiterzumachen.

„Zuerst habe ich überlegt und wollte eigentlich nicht kommen. Aber dann habe ich so überlegt, wenn ich keinen Schulabschluss habe für die Zukunft, kann ich keinen guten Job finden. Deswegen habe ich mich entschieden, dass ich zur Schule komme.“ (A1_MR, Pos. 22–23)

Dispositionale Barrieren sind demnach nicht unveränderlich, sondern können in förderlichen Lernkontexten in positive Lernhaltungen und motivationale Ressourcen transformiert werden. (ebd., S. 31–34)

Akademische Barrieren und Ressourcen äußerten sich v. a. in Bezug auf schulische Vorkenntnisse und kognitive Anforderungen. So berichteten viele Teilnehmende über anfängliche Überforderungen, insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik. Lernunsicherheiten wurden von Personen mit Migrationsgeschichte insbesondere in Bezug auf Deutsch als Fachsprache benannt.

„Die Herausforderung ist, Deutsch besser zu verstehen. (...) Mir fehlen manchmal die Wörter, wenn ich mich unterhalte.“ (A2_CD, Pos. 265–270)

Hier erwiesen sich vorbereitende Kurse, individuelle Lernbegleitung und unterstützende Kursstrukturen als zentrale Ressourcen. Die Möglichkeit, schrittweise Kompetenzen aufzubauen und sich dabei in einem unterstützenden Lernumfeld zu bewegen, förderte nicht nur den Lernerfolg, sondern auch das Selbstvertrauen. Viele beschrieben eine positive Entwicklung ihrer Lernstrategien sowie ein wachsendes Gefühl, „es schaffen zu können“ (ebd., S. 34f.).

4 Diskussion und Fazit: Schnittmengen des ZBW (ESA/EESA) und der Grundbildung

Im Anschluss an die theoretisch-konzeptionellen Ergebnisse, bei denen unter Rückgriff auf ein erweitertes Grundbildungsverständnis Überschneidungen zum ZBW (ESA/EESA) sichtbar wurden, lässt sich dies empirisch konkretisieren. So wurde sichtbar, dass Lehrkräfte auch Grundbildungsarbeit leisten, bspw. bei der persönlichen Lebensbewältigung oder der beruflichen Qualifikation (Euringer 2017, S. 20), dadurch, dass sie bei individuellen und teilweise privaten Herausforderungen unterstützen.

Eine weitere Parallele betrifft akademische und dispositionale Kennzeichen der Zielgruppe, die sowohl in der Grundbildung (Tröster 2010) als auch in dem von uns untersuchten Bereich des ZBW (ESA/EESA) vorhanden sein können, wie Unsicherheit, Angst vor dem Scheitern oder dem teilweise negativen Selbstbild bzgl. Bildungskompetenzen. Institutionell sind vorbereitende Kurse, individuelle Lernbegleitung und unterstützende Kursstrukturen Gegenstand sowohl von Grundbildung (ebd.) als auch im ZBW (ESA/EESA), bei denen Basiskompetenzen gestärkt werden sollen und die sozialpädagogisch begleitet werden.

Damit trägt der ZBW (ESA/EESA) auf vielfältige Weise zur gesellschaftlichen Teilhabe Erwachsener bei. Dabei werden sowohl allgemeinbildende als auch abschluss- und berufsbezogene Bildungsprozesse und -möglichkeiten gefördert und sichtbar.

Rohling und Wolk-Pöhlmann (2014, S. 147 f.) plädieren in konzeptioneller Perspektive für eine ressourcenorientierte Ausrichtung der Grundbildungspraxis und eine adäquate Förderlogik. Dies passt zu unseren empirischen Ergebnissen im Kontext des untersuchten Teilbereichs des ZBW (ESA/EESA), bei dem die Teilnahme durch ein Zusammenspiel aus Barrieren und Ressourcen geprägt ist und sich durch Mehrdimensionalität und Ambivalenzen auszeichnet. Die innovative Anwendung des erweiterten Modells hat sich als erkenntnisfördernd erwiesen und ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Bildungserfolg. Vor diesem Hintergrund erscheint es ertragreich, das erweiterte Modell einerseits auch im Bereich der Grundbildungsforschung und andererseits als Reflexionshilfe für die Praxis, ähnlich zur Checkliste für die Bildungspraxis im ZBW (Reuter & Dietz 2024, S. 45–47), zu nutzen.

Im Sinne adäquater Förderlogiken scheint noch Potenzial in der Strukturierung der Bereiche Grundbildung und ZBW (ESA/EESA) zu liegen. Unsere Vorstudie wurde in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. In anderen Bundesländern wie z. B. Berlin und Hessen ist der ZBW anders strukturiert. Kooperationsmodelle wie in Schleswig-Holstein (Krusche & Mundt 2022) scheinen viele Anregungen zu bieten. Der ZBW kann insgesamt trotz seiner biografisch großen Bedeutung und dem großen Zeitvolumen als untererforscht eingestuft werden.

Literatur

- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Döbert, M. (1998). Grundbildung. In Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. (Hrsg.), *Lexikon: Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung* (S. 128–129). Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (2), 241–254. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0061-7>.
- Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 13–33). Wochenschau.
- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 14–64). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Käpplinger, B. (2015). Zertifikate. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 158–164). Kohlhammer.
- Käpplinger, B., Reuter, M. & Pfeil, P. (2020). *Der Zweite Bildungsweg in den Bundesländern – Strukturen und Perspektiven*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/GEW/GEW-Stiftungen/MTS_-_Gefoerderte_Projekte/20200923-Der-Zweite-Bildungsweg-in-den-Bundeslaendern-MTS.pdf.
- Klein, R. & Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hrsg.), *„Lesen und schreiben sollten sie schon können“: Sichtweisen auf Grundbildung* (S. 26–33). Universitätsverlag.
- Krusche, H. & Mundt, P. (2022). Verstetigung lebensweltlich orientierter Projektansätze in den Regelstrukturen am Beispiel der Bundesländer Bayern und Schleswig-Holstein. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (S. 407–416). wbv.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz/Juventa.
- Küßner, K. & Helten, T. (2017). Von der Nationalen Strategie zur Nationalen Dekade. *ALFA-Forum*, (91), 10–15.
- Ortmanns, V., Bachem, A., Lux, T. & Horn, H. (2024). *Volkshochschul-Statistik: 62. Folge, Berichtsjahr 2023* (DIE Survey: Daten und Berichte zur Weiterbildung). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763977949>.
- Potter, J. & Alderman, T. E. (1992). *A profile of adult learners at the University of New Brunswick*. University of New Brunswick, Department of Extension and Summer Session.
- Reuter, M. & Dietz, C. (2024). *Projekt Zweiter Bildungsweg – Basis schaffen für die Förderung von Bildungserfolg*. Abschlussbericht. Landesverband der Volkshochschulen von NRW e. V. (Hrsg.), Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://doi.org/10.22029/jlupub-19951>.

- Rohling, S. & Wohl-Pöhlmann, D. (2014). Grundbildung für alle!? Was wir von der Zielgruppe her leisten müssten versus was wir von Förderlogiken her leisten können – Ansprüche und Realitäten. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 146–149. <https://doi.org/10.3278/HBV1402W146>
- Tröster, M. (2010). Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 211–234). wbv.

Autorin

Caroline Dietz, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen

Autor

Martin Reuter, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.