

Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“:

Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsbildungs- PädagogInnen in England

Harald Affeldt (PROFESS / BVAG e.V.)

Inhalt

1. Einleitung zur Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“	3
2. Ausgangslage – Reform des „Lifelong Learning Sector“ in England.....	3
3. Qualifizierung der Alphabetisierungs- und GrundbildungspädagogInnen in England.....	4
4. Fall-Beispiel: Ausbildung für Lehrende der Alphabetisierung und Grundbildung an der Universität London (Institut of Education)	5
1. Rahmenbedingungen	5
2. Zielgruppen.....	6
3. Ausbildungsziele	6
4. Kompetenz- und Lernziele.....	6
5. Lernformen und Studienorganisation	7
5. Erfahrung und Ausblick	11

1. Einleitung zur Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“

Dieser Bericht ist Bestandteil der Auslands-Bestandsaufnahme im Rahmen des BMBF-Projekts „PROFESS“ und stützt sich auf Interviews mit Expertinnen des NRDC (Nationale Research and Development Centre for adult literacy and numeracy) und des Institute of Education der University of London sowie auf Literaturlauswertungen.

Das NRDC ist in der europäischen Alphabetisierungsdiskussion als wissenschaftlich orientierte Forschungs- und Praxisinstitution bekannt. Die bisherige Geschäftsführerin Ursula Howard referierte beispielweise auf der Fachtagung „Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Fragen und Antworten in Wissenschaft und Praxis“ zum Thema „Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung“ (vgl. Howard 2007). Zudem empfiehlt sich England aufgrund seiner Entwicklungen in den vergangenen Jahrzehnten (vgl. Mozina 2007) als exemplarisches Beispiel und wurde von uns für eine Fallstudie ausgewählt. Frau Ursula Howard stellte für uns den Kontakt zu Ihrer Nachfolgerin Frau Helen Casey her, da sie zur Zeit unseres Interviews pensioniert wurde. Insgesamt wurden drei Personen intensiv interviewt, wobei jeweils weitere Gesprächspartner partiell hinzugezogen worden. Neben Frau Helen Casey (Geschäftsführerin NRDC) wurden mit Frau Alison Wedgbury (NRDC Kernteam) und Frau Irene Schwab (Lehrende am Institut of Education, University of London) Interviews geführt.

Berichtet wird über das englische Modell der Qualitätssicherung in der Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Fokus auf Maßnahmen zur Professionalisierung.

2. Ausgangslage – Reform des „Lifelong Learning Sector“ in England

Seit September 2007 betreibt England ein neues System der Qualifizierung und Qualitätssicherung in der nachschulischen Bildung. Im Rahmen des groß angelegten bildungspolitischen Programms „Skills for Life“ wird für alle neu einsteigenden Lehrkräfte eine systematische Qualifizierung vorgeschrieben (vgl. LLUK 2007a). Die Zielgruppe dieser Maßnahmen sind Jugendliche und Erwachsene ab der Vollendung des 16. Lebensjahres, da die Schulpflicht in dem Schuljahr endet, in dem die Schüler 16 werden. Alle weiteren Bildungsaktivitäten finden – entsprechend dieser Definition – im sogenannten „Lifelong Learning Sector“ statt. Damit umfasst der „Geltungsraum“ dieser Reform auch die Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung.

Die Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung werden von einer heterogenen Anbieterlandschaft (private Erwachsenenbildungsanbieter, Kommunale Verwaltungen, Freiwilligen-Organisationen, Bibliotheken, etc.) erbracht.

Für die Kursteilnehmer ist die Teilnahme kostenlos – die Kursanbieter erhalten eine Vergütung, wenn die Teilnehmer nach Kursabschluss eine Prüfung bestehen.

Etwa 18.800 Lehrkräfte verteilen sich auf die Bereiche Alphabetisierung (34 % *Literacy*), Englisch als Fremdsprache (41 % , *ESOL - English for Speakers of Other Languages*) und Mathematik (25 % , *Numeracy*) (vgl. Carpentieri/ Casey/Cara 2007, S. 3.).

Darüber hinaus lässt sich die Kursleiterschaft wie folgt kennzeichnen (die Daten beziehen sich auf den Zeitraum 2001-2003 und repräsentieren damit den Stand vor der Reform im Jahre 2007 vgl. Lucas/Casey/Giannakaki 2004, S. 5):

- Mehr als 80 Prozent sind weiblich.
- Mehr als die Hälfte sind über 46 Jahre alt.
- 42,5 Prozent werden auf Stundenbasis bezahlt; 46,5 Prozent haben eine volle Stelle und 11 Prozent sind in sog. „fractional contracts“ (z.B. Vertrag nur für Semesterzeiten) angestellt.
- 79 Prozent der Kursleitenden verfügen über Qualifikationen unterschiedlicher Art, die im nationalen Qualifikations- und Creditrahmen auf Stufe vier oder höher eingestuft wird. Dabei handelt es sich um einen Studienabschluss, eine gleichwertige Qualifikation oder um einen postgradualen Abschluss (vgl. <http://en.wikipedia.org/wiki/NQF>)
- 53 Prozent verfügen über eine anerkannte Unterrichtsqualifikation, wie beispielsweise Cert Ed/PGCE (Professional Graduate Certificate = Zertifikat auf Universitätsniveau). Über 80 Prozent verfügen über andere spezialisierte Unterrichtsqualifikationen oberhalb des Niveaus einer Einführungsveranstaltung mit Zertifikat.
- 7 Prozent haben ausschließlich an einer Einführungsveranstaltung mit Zertifikat teilgenommen (z.B. City & Guilds 9281 (Vorgänger PTLLS)).
- 5 Prozent verfügen über keine Unterrichtsqualifikation.

3. Qualifizierung der Alphabetisierungs- und GrundbildungspädagogInnen in England

Grundsätzlich ist die Teilnahme an einer Einführungsveranstaltung (PTLLS = Preparing to Teach in Lifelong Learning Sector) seit 2007 für alle neu einsteigenden Lehrkräfte verbindlich. Darüber hinaus zeichnet sich auf dem Arbeitsmarkt auch die Entwicklung ab, dass auch Lehrkräfte aus der Zeit vor 2007 unter Druck geraten, diese Qualifikation zu erwerben, da sie zunehmend von Arbeitgebern vorausgesetzt wird.

Auf Basis empirischer Untersuchungen wurde die grundsätzliche Differenzierung in zwei „Rollen“ in der Erwachsenenbildung festgelegt, die auch für die Alphabetisierung und Grundbildung Gültigkeit hat. Die leitenden Unterrichtenden (*full teacher role*) verantworten den gesamten Lehr-Lernprozess, von der Eingangs-Bewertung über Planung, Durchführung und Evaluation. Demgegenüber hat der Assistenz-Unterrichtende (*associate teacher role*) einen eingeschränkten Verantwortungsbereich.

Die Institutionen und Anbieter in der Erwachsenenbildung sind verpflichtet, für neu zu besetzende Stellen auszuweisen, welches der beiden Qualifikationsprofile hiermit verbunden ist. Dabei ist ausdrücklich der qualitative Verantwortungs- und Gestaltungsbereich für pädagogische Aufgaben ausschlaggebend, der mit der auszufüllenden Stelle verbunden ist und nicht der zeitliche Umfang.

Verbunden mit den beiden Rollen sind zwei unterschiedliche Zertifikate. Die leitenden Unterrichtenden müssen das Zertifikat DTLLS (Diploma in Teaching in the Lifelong Learning Sector) erwerben. Es wird von Universitäten und weiteren Institutionen der Erwachsenenbildung angeboten.

Für die Assistenz-Unterrichtenden (associate teacher role) wird das Zertifikat CTLLS (Certificate in Teaching in the Lifelong Learning Sector) vorausgesetzt.

Für beide Zertifikate entwickeln die Institutionen (Universitäten oder Institutionen der Erwachsenenbildung) eigene Angebote, die sich an den Vorgaben der „*National Qualification and Curriculum Authority*“ orientieren und sich in einen nationalen Qualifikations- und Creditrahmen (QFC) einstufen lassen. Die Qualifizierung für die leitenden Unterrichtenden (full teacher role) ist mindestens auf der Stufe fünf anzusiedeln (zum Vergleich: Stufe sechs ist vergleichbar mit dem Bachelor-Niveau; Stufe Sieben mit dem Master-Niveau vgl. <http://en.wikipedia.org/wiki/NQF>).

Die Ausbildungsangebote müssen sich an festgelegten Standards orientieren, die in einem Kerncurriculum (minimum core; vgl. LLUK 2007b) festgeschrieben sind. Es gilt für alle für alle Lehrenden der Erwachsenenbildung („Lifelong Learning Sector“) und thematisiert die Themenbereiche Alphabetisierung, Grundbildung und Medienkompetenz. In diesem Zusammenhang werden Wissensbereiche abgesteckt und darauf aufbauende handlungsbezogene Lernziele abgeleitet.

Die Vorgaben des Kerncurriculums sind im Rahmen eines Überblicksleitfadens in Handlungsrichtlinien umgesetzt (guidance for awarding institutions on teacher roles and initial teacher qualifications, vgl. LLUK 2007c). So werden u.a. die Anforderungen an Absolventen in Form von kompetenzorientierten Tätigkeitsprofilen beschrieben. Die Universitäten, wie beispielsweise die Universität London (Institute of Education), übererfüllen diese Vorgaben in der Regel und konstruieren umfangreichere Angebote. Einen detaillierten Eindruck von den Inhalten und Lernzielen vermittelt das Konzept des Beratungsunternehmens „[City & Guilds](#)“, (vgl. 2007) das eine umfassende Beratung und Unterstützung bei der Einführung derartiger Kurse für Institutionen der Erwachsenenbildung anbietet.

4. Fall-Beispiel: Ausbildung für Lehrende der Alphabetisierung und Grundbildung an der Universität London (Institut of Education)

1. Rahmenbedingungen

Für die Ausbildung an der Universität (DTLLS) werden Studiengebühren erhoben – bis zu etwa 3000 Britische Pfund (entspricht 3732 Euro¹) für 2 Jahre. Die Ausbildung dauert zwei Jahre. In das erste Ausbildungsjahr sind dann u.a. Ausbildungsinhalte integriert, die für die Einführungsveranstaltung (PTLLS) vorgeschrieben sind. Sie umfasst 120 Creditpoints, was einem Arbeitsaufwand von etwa 1200 Stunden entspricht. Diese Berechnungsweise weicht von der in Deutschland üblichen Kalkulation ab, die sich am ECTS (European Credit Transfer System) orientiert und einem Creditpoint einen Workload von etwa 30 Stunden

¹ Zugrundegelegt wurde ein Wechselkurs von 1 GBP : 1,2443 Euro (Stand 09.09.08)

beimisst² – nach der in Deutschland üblichen Berechnungsweise wird das skizzierte Ausbildungsangebot einem Umfang von etwa 40 Credits (ECTS) entsprechen.

Aktuell – Stand April 2008 – sind 72 Studierende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung eingeschrieben.

2. Zielgruppen

Das Angebot wurde speziell für Teilzeit- und Vollzeit-Beschäftigte in der Alphabetisierung (literacy) oder „Englisch als Zweitsprache“ (ESOL) konzipiert, die noch über keine Lehr-Ausbildung verfügen. Es ist darauf ausgerichtet den Teilnehmenden die notwendigen Lehr-Fähigkeiten zu vermitteln, die in dem weiten Tätigkeitsfeld benötigt werden, in denen Alphabetisierung (literacy) oder Englisch als Zweitsprache (ESOL) unterrichtet werden.

3. Ausbildungsziele

Die Teilnehmer sollen in die Lage versetzt werden (vgl. University of London 2007):

- Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Bereichen des Lehrens und der Lernförderung zu entwickeln.
- Ihr Wissen und Verständnis von Bildungstheorie zu entwickeln und es für die Verbesserung Ihrer Praxis einzusetzen.
- Ihr Wissen und Verständnis bezüglich der bildungspolitischen Implementierung des Programms „Skills for Life“ zu entwickeln.
- Alle Aspekte ihrer beruflichen Tätigkeit kritisch zu reflektieren.

4. Kompetenz- und Lernziele

Diese Zielsetzungen schlagen sich in folgenden Lernzielen nieder. Nach erfolgreich absolviertem Studium sollen die Teilnehmenden über folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen:

- Ein Bewusstsein für die pädagogischen und politischen Fragestellungen der Alphabetisierung (literacy) und Englisch als Zweitsprache (ESOL) im Kontext des bildungspolitischen Programms Skills for Life entwickeln.
- Ein Bezugssystem für das Verständnis von Sprache und Lernen in der Alphabetisierung (literacy) aufbauen.
- Die Fähigkeit einen Kurs für Lerner in der Alphabetisierung (literacy) und Englisch als Zweitsprache (ESOL) angemessen zu planen und zu entwickeln.
- Eine Reihe von didaktischen Praxis-Strategien für die Lehre, die Lernunterstützung und die Einstufung der Lernenden in der Alphabetisierung (Literacy) und Englisch als Zweitsprache (ESOL) auszubilden.
- Ein Bewusstsein der eigenen beruflichen Rolle und der damit verbundenen Werte und Verantwortung zu entwickeln.

² In dargestellten Beispiel wird der Studienaufwand im CATS-System (Credit Accumulation and Transfer Scheme) kalkuliert. Ein Creditpoint entspricht etwa 10 Stunden.

- Die Fähigkeit die eigene Praxis kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend das Verständnis von Lehren und Lernen zu verbessern.

5. *Lernformen und Studienorganisation*

Die Studienorganisation orientiert sich an dem Orientierungsrahmen, der vom LLUK entwickelt wurde (vgl. LLUK 2007a). Für die Ausbildung bedeutet dies, dass Teilnehmende aus dem Bereich Alphabetisierung (literacy) und Englisch als Zweitsprache (ESOL) größtenteils gemeinsam unterrichtet werden und voneinander lernen. In Bereichen mit abweichenden Inhalten gibt es separate Veranstaltungen von spezialisierten Dozenten. Das Studium umfasst *vier Module*; zwei finden im ersten Jahr und zwei im zweiten Jahr statt.

Wenn die Studienbewerber einen entsprechenden Einstufungstest bestehen, können sie das erste Studienjahr überspringen.

Die vorgeschriebene Einführungsveranstaltung (PTLLS) ist in das erste Modul integriert. Dieses wird über das erste Jahr hinweg – alle drei Trimester – gelehrt. Das zweite theoretischere Modul beginnt im zweiten Trimester des erstens Jahrs und wird zudem für diejenigen auch noch einmal im ersten Trimester des zweiten Jahres angeboten, die direkt in das zweite Jahr einsteigen (vgl. Abb1.).

Abb. 1: Überblick über die Module

Zeit	Module	
Jahr 1 Trimester 1	Modul 1 (inklusive verbindl. Einführungsteil PTLLS) Planung, Lernen ermöglichen und Lernende einstufen in der	Modul 1 (inkl. Gruppen-Lernen)
Jahr 1 Trimester 2	Alphabetisierung oder Engl. als Zweitsprache	Modul 2 Theorien und Kontexte für Sprach-Lernen und Alphabetisierung H & M level 30 credits
Jahr 1 Trimester 3	H level 30 credits	
60 Credits		
Jahr 2 Trimester 1	Modul 3 Theorierahmen und Curriculumdesign: Alphabetisierung oder Engl. als Zweitsprache H & M level 30 credits	Modul 2 Theorien und Kontexte für Sprach-Lernen und Alphabetisierung (für diejenigen, die direkt ins zweite Jahr einsteigen) H & M level 30 credits
Jahr 2 Trimester 2		Modul 4 Professionalisierung beruflicher Praxis
Jahr 2 Trimester 3		
60 credits		Ende Jahr 2: Abschluss: PGCE/PgCE (Professional Graduate Certificate in Education: Literacy or ESOL)

Erstes Studienjahr

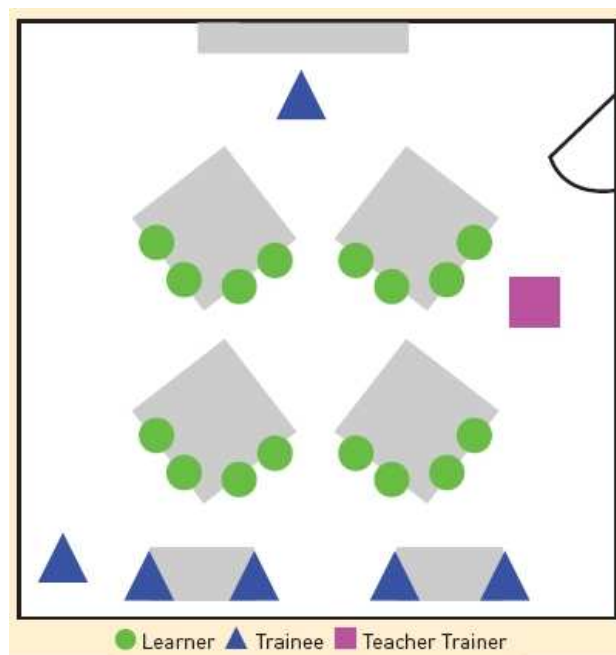
Das Institute of Education verfügt über Kontakte zu Erwachsenenbildungseinrichtungen – wie beispielsweise zum Hackney Community College – die Studierenden des ersten

Studienjahrs, die noch keine Lehrerfahrung sammeln konnten, Praktikumsplätze anbieten können.

Mit Studienbeginn wird jedem Studierenden ein persönlicher Tutor zugewiesen. Im ersten Studienjahr handelt es sich hierbei um einen Kursleiter aus der Erwachsenenbildungseinrichtung, in der auch die Praxis absolviert wird. Im zweiten Jahr übernehmen Mitarbeiter der Faculty of Education die Tutoren-Rolle. Für alle Tutoren gilt: Es handelt sich jeweils um Fachexperten der Alphabetisierung (literacy) oder Englisch als Zweitsprache (ESOL). Diese bieten den Studierenden sowohl für die akademische Arbeit, als auch für die Praxis Unterstützung. Sie helfen Ziele zu vereinbaren und diese zu erreichen; bewerten die Arbeit und geben Feedback; begleiten die Lehr-Praxis und geben Ratschläge, wie die gelernte Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann. Es sind mindestens zwei Treffen mit dem Tutor pro Modul vorgesehen: eines zur Nachbesprechung einer Unterrichtseinheit und ein anderes, um weitere Aspekte der individuellen Entwicklung zu besprechen (vgl. Casey/Derrick u.a. 2007, S. 8 ff.).

Das folgende Diagramm (vgl. Abb. 2) zeigt, in welchem Setting die Studierenden – unter Anleitung eines Tutors – in der Gruppe lernen. Schematisch dargestellt sind sechs Studierende, die in einer Lerner-Gruppe (Analphabeten) gemeinsam Praxis-Erfahrungen sammeln. Dabei wechseln sie sich ab und werden von ihren KommilitonInnen und dem Tutor beobachtet. Der Sitzung folgt jeweils eine eingehende Feedback-Diskussion zwischen den Studierenden und dem Tutor, die in die gemeinsame Planung für die nächste Sitzung mit eingeht. Dieses Modell erscheint insbesondere für den Einstieg in die Unterrichtspraxis sehr geeignet zu sein – die Anwendung von Theorie kann erprobt und reflektiert werden.

Abb. 2: Gruppenlernen mit Tutor



Quelle: Casey/Derrick u.a. 2007, S. 8

Zweites Studienjahr

Die Ausbildung im zweiten Jahr findet in den Räumlichkeiten der Universität statt. Die Teilnehmenden besuchen die Universität an einem Tag in der Woche. Ein exemplarischer Tagesablauf verdeutlicht, dass der Tag im wesentlichen aus zwei Elementen besteht. In den Tutorien (sog. „tutorials“) die jeweils eine halbe Stunde zu Tagesbeginn und eine halbe Stunde zum Tagesabschluss stattfinden, wird auf die individuellen Lernpläne eingegangen. Besprochen werden u.a. Lernprozesse, inwieweit die eigenen Ziele bisher erreicht wurden und welche Literatur gelesen werden sollte. Diese Arbeitsform kann somit auch als eine Art „akademische Beratung“ charakterisiert werden. Zudem finden an einem Tag an der Universität zwei Lehreinheiten (sog. „sessions“) statt, die einmal vormittags und einmal nachmittags 2 – 3 Stunden dauern. Diese dienen der Diskussion der Inhalte. Zudem werden Arbeitsaufgaben bearbeitet, die nicht benotet werden (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Beispiel-Tagesablauf im zweiten Jahr an der Universität

9.00-9.30	9.45-12.30	13.30-16.00	16.00-16.30
Tutorium	Lehr- Lernplanung	Diagnostik von Lese-Fähigkeit	Tutorium

5. Erfahrung und Ausblick

Das englische System der *Qualitätssicherung* im Bereich des lebenslangen Lernens kann zwar nicht ohne weiteres auf die Deutsche Bildungslandschaft übertragen werden. Verschiedene Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Föderalismus in der Bildungspolitik stehen dem entgegen. Aber dennoch lassen sich interessante Parallelen ziehen und Empfehlungen für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland ableiten.

Aus dem Blickwinkel eines externen Betrachters fällt zunächst einmal die Vorgehensweise ins Auge, auf welche Art und Weise ein System der Qualitätssicherung für den gesamten Bereich des lebenslangen Lernens implementiert wird. Ausgehend von empirischen Studien werden zwei grundlegende Rollen erwachsenenpädagogischen Handelns unterschieden. Diejenigen mit ausschließlicher Kursleiterrolle (*associate teacher role*) und solche, die sich darüber hinaus auch mit Planungs-, Konzeptions- und Evaluationsaufgaben (*full teacher role*) beschäftigen. Für beide Zielgruppen sind unterschiedliche Qualifikationsanforderungen definiert worden, die sich auch in den Ausbildungsangeboten niederschlagen. Für die Entwicklung eines Masterstudiengangs in Deutschland empfiehlt es sich, die umfassendere der skizzierten Rollen – nämlich die „full teacher role“ – als Orientierung heranzuziehen. Entsprechend sollten auch die genannten Planungs-, Konzeptions- und Evaluationsfragen gelehrt werden. Die Absolventen würden so in die Lage versetzt, in einem breiten pädagogischen Tätigkeitsspektrum eingesetzt zu werden. Sie könnten neben der Kursdurchführung beispielsweise auch den dringenden Beratungsbedarf befriedigen, als auch Lern-Diagnostik anbieten. Mit Blick auf die Beschäftigungssituation der Kursleitenden in der Alphabetisierung muss folgender Status Quo konstatiert werden, der eine Umsetzung der angeeigneten Kompetenzen in der Praxis erschwert. Gegenüber der Rollenteilung, wie sie in England organisiert ist, wird in Deutschland eine striktere Trennung zwischen „Planung“ und „Kursdurchführung“ praktiziert – HPM (Hauptamtl. Pädagogische Mitarbeiter) übernehmen in der Regel „nur“ die Planung, während die Kursleitenden in der Regel „nur“ die Durchführung übernehmen. Wenn im neu zu entwickelnden Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik“ die Studierenden umfassend – das heißt sowohl für die Planung, als auch für die Durchführung – qualifiziert werden, orientiert sich dieses am Bedarf der Praxis und sollte sich entsprechend in einem neu zugeschnittenen Aufgabenbereich niederschlagen.

Wie anhand der Darstellung der Ausbildung am „Institut of Education“ gezeigt werden konnte, werden die Studierenden mit den Schwerpunkten Alphabetisierung (*literacy*) und Englisch als Zweitsprache (*ESOL*) in großen Ausbildungsabschnitten gemeinsam unterrichtet. Aufgrund der großen Nähe der Praxisfelder und der notwendigen Kompetenzen ist eine Zusammenlegung der Qualifizierung für „Alphabetisierung für deutsche Muttersprachler“ und „Deutsch als Fremdsprache“ naheliegend. Der Studiengang

„Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik“ könnte auf diese Weise dem bedeutsamen Tätigkeitsfeld im Kontext der sogenannten Integrationskurse Rechnung tragen.

Die Statistik bzgl. der Tätigkeitsfelder der Alphabetisierungs- und GrundbildungspädagogInnen in England weist eine im Vergleich mit Deutschland hohe Bedeutung des Bereichs „Rechnen“ aus. Ein Viertel aller Befragten sind in diesem Bereich tätig. Hieraus lässt sich die Annahme ableiten, dass ein ähnlich großer Bedarf in Deutschland wahrscheinlich ist und bei der Qualifizierung der „Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen“ beachtet werden sollte.

Die dargestellte Möglichkeit für erfahrene Praktiker, direkt ins zweite Jahr einzusteigen, verdeutlicht, dass es sich hier auch um eine Frage der Studienorganisation handelt. Im englischen Fallbeispiel beinhaltet die Trimesterplanung im Studiengang ein spezifisches Angebot für diejenigen, die direkt in das zweite Jahr einsteigen. Diesen wird kein ganzes Modul erlassen, vielmehr wird es ermöglicht, das Grundlagenmodul direkt zu Beginn des zweiten Jahres in komprimierter Form zu absolvieren (vgl. Abb.1).

Beispielhaft erscheint auch, den Praxis-Bezug der Lehre dadurch zu unterstützen, dass im ersten Studienjahr in den Räumlichkeiten der Erwachsenenbildungseinrichtung gelehrt und gelernt wird. Gelerntes kann zeitnah erprobt werden und die Verpflichtung zur Praxis wird nicht als Angelegenheit der Studierenden „abgeschoben“. Vielmehr erhalten die Studierenden durch die Vernetzung der Universität mit der Erwachsenenbildungseinrichtung zu Studienbeginn einen institutionell unterstützten Zugang zur Praxis. Erst im zweiten Studienjahr müssen die Studierenden einen eigenen Praktikumsplatz akquirieren.

Die Lernform „Gruppenlernen mit Tutor“ erscheint als gutes Umsetzungsbeispiel, wie die Kooperation mit Kommilitonen und die Betreuung durch einen Tutor organisiert werden kann. Die gemeinsame bzw. abwechselnde Erbringung von Unterricht für die Zielgruppe ermöglicht es didaktische Herausforderungen realistisch zu erproben. Der anwesende Tutor stellt dabei eine Absicherung dar – wenn nötig, kann er den Studierenden helfend zu Seite stehen. Dieses Vorgehen weist Parallelen zu der auch in Deutschland praktizierten Möglichkeiten der sogenannten „Doppel-Dozentur“ auf, bei der Alphabetisierungsunterricht in kooperativer Form von zwei Dozenten erbracht wird. In einem Aspekt erbringt die Lernform „Gruppenlernen mit Tutor“ gegenüber der Doppel-Dozentur einen zusätzlichen Vorteil – die Gruppe der Lernenden haben gemeinsam Praxiserfahrungen gesammelt, die Sie unter Anleitung des Tutors in der Gruppe diskutieren und reflektieren können.

Die Studienberatung nimmt im geschilderten Fallbeispiel eine große Bedeutung ein. Aus einer analytischen Perspektive wird deutlich, dass die organisatorische Einbettung eine große Rolle spielt. Dabei ist hervorzuheben, dass die Beratung in den Studienalltag, als regelmäßiges Ausbildungselement, integriert ist. Wie der exemplarische Tagesablauf verdeutlicht, rahmt eine Art „akademische Gruppenberatung“ von jeweils einer halben Stunde am Anfang und am Ende eines Tages den Ausbildungstag. Darüber hinaus ist die Studienberatung auch zu Studienbeginn als ein systematisches Einstufungsinstrument vorgesehen - jeder Studierende wird anhand eines zu Studienbeginn erstellten individuellen Lernplans (ILP) betreut.

Literatur

Carpentieri, J. D./ Casey, H./Cara, O.: Skills for Life Workforce in England: Summary Report. London: NRDC 2007

Casey, H./Derrik, J./Duncan, S./Mallows, D.: Getting the practical teaching element right: A guide for literacy, numeracy and ESOL teacher educators. In:
<http://www.nrdc.org.uk/download.asp?f=3548&e=pdf>

City & Guilds (2007): Level 5 Diploma in Teaching English (Literacy) in the Lifelong Learning Sector (7305). Qualification handbook. In:
http://www.cityandguilds.com/documents/ind_education_teaching/7305-dtlls-hb-literacy.pdf

Department for Innovation, Universities & Skills (2008): The National Qualifications Framework. In: http://www.dcsf.gov.uk/curriculum_literacy/intro/ngf/

Howard, U.: Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2007, S. 33-40

Lucas, N./Casey, H./Giannakaki, M. (2007): Skills for Life core curriculum training programmes 2001/03: characteristics of teacher participants. London: NRDC

LLUK (2007a): New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector. In:
http://www.lluk.org/documents/professional_standards_for_itts_020107.pdf.

LLUK (2007b): Addressing literacy, language, numeracy, and ICT in education and training: Defining the minimum core of teachers' knowledge, understanding and personal skills. A Guide for initial teacher education programmes. In:
http://www.lluk.org/documents/minimum_core_may_2007_3rd.pdf

LLUK (2007c): Guidance for awarding institutions on teacher roles and initial teaching Qualifications. In: http://www.lluk.org/documents/ai_guidance_aug07_version3.pdf

Mozina, E.: PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE FIELD OF LITERACY AND BASIC EDUCATION. State of the art in England. In: http://www.die-bonn.de/train/english/Materials/TRAIN_England_National%20Report.pdf

National Literacy Trust (2008): Skills for Life. In:
<http://www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/adults/skills.html>

University of London - Institute of Education (2007): PGCE/PgCE Literacy or ESOL. Course Handbook. London

Wikipedia (2008): European Credit Transfer System. In:
http://de.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_System