

Professionell alphabetisieren: Bestandsaufnahme und Erfahrungen in vier europäischen Nachbarländern - Eine Studie

H. Affeldt / F. Drecoll

Einführung

Wir haben im April 2007 in vier europäischen Ländern und Fortbildungseinrichtungen Gespräche mit Expertinnen und Experten geführt. Insgesamt sind sieben umfangreiche qualitative Experten-Interviews entstanden, drei davon in England.

Schwerpunkte unserer Gespräche waren Fortbildungs-Lehrgänge und Studiengänge für Pädagog/inn/en in der Alphabetisierung und Grundbildung.

Wir haben mit folgenden Expertinnen und Experten gesprochen:

- Alison Wedgebury, Helen Casey, Irene Schwab, London (NRDC /University of London)
- Antje Doberer-Bey, Wien (bifeb / Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung)
- Annette Hurkmans, Tilburg (Fontys Hogeschool)
- Ward Govaerts und Eliane Peytier, Antwerpen (Karl de Grote-Hogeschool)

Die leitfadengestützten Interviews wurden mitgeschnitten und transskribiert. Zunächst wurden die Transskripte systematisch ausgewertet. Der gesamte Erhebungsprozess war ergebnisoffen im Sinne einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung angelegt (vgl. Glaser/Strauss 2005) – es ging nicht etwa darum, Hypothesen möglichst exakt zu überprüfen, wie es i.d.R. bei Fragebogen-gestützten Erhebungen der Fall ist, die sich an eine große Anzahl von Befragten richten. Unsere Befragung zielte darauf ab, von Experten spezifische Beispiele für Studien- und Fortbildungsangebote zu erfahren (vgl. Affeldt/Drecoll/Schick/Löffler 2009). In diesem Prozess wurden veröffentlichte und graue Literatur, Dozentenhandbücher und nationale Dokumente der Weiterbildungspolitik hinzugezogen. So entstanden vier separate nationale Auslandsstudien. Wechselseitige Lektüre und gemeinsame Diskussion unter uns Autoren führten zum Aufdecken von Informations-Lücken - aber auch zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und Trends.

Um die Lücken zu schließen, haben wir die Expert/inn/en in den Ländern mit schriftlichen Fragen in die Auswertung einbezogen. Sie haben die nationalen Studien z.T. komplett redigiert. Auf diesem Weg konnte eine Reihe von Lücken geschlossen werden.

Zusammenfassende Arbeitspapiere im Verbundprojekt PROFESS und erste Vorträge haben zu einer interpretierenden Gesamtsicht aller vier Länder beigetragen.

In der vergleichenden Gesamtschau entstand ein Auswertungs-Raster von Faktoren und Merkmalen, die in allen vier Ländern und in Deutschland für die Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Praxis von Bedeutung zu sein scheinen. Das Raster findet der Leser als Gliederung des nachfolgenden Beitrags vor. Im Folgenden wählen wir – anstatt die Länder nacheinander vorzustellen

– sofort eine vergleichende Darstellung. Wir empfehlen dem Leser dennoch die Lektüre der detaillierteren nationalen Studien¹, die im Internet herunter geladen werden können.

Im Folgenden soll die Gliederung - und damit die Kategorienbildung für die Auswertung - kurz erörtert werden:

Zunächst wird die „*Institutionelle Einbettung der Alphabetisierung und Grundbildung*“ dargestellt, sie ist in den vier Ländern ganz unterschiedlich verlaufen, was historisch bedingt ist und erst verstanden werden kann, wenn man sich ein Stück weit mit den nationalen Bildungs- und Erwachsenenbildungssystemen beschäftigt.

Die „*Praxis- und Unterrichtsfelder in der Grundbildung*“ haben sich in den untersuchten Ländern thematisch unterschiedlich ausdifferenziert. Es gibt hier – trotz der Unterschiede – eindeutige europäische Trends.

Im dritten Abschnitt geht es um die „*Berufliche Lage der Weiterbildungs-Praktikerinnen und -Praktiker*“. Wir haben in den Ländern unterschiedliche Beschäftigungstypen und v.a. einen unterschiedlichen Verberuflichungsgrad in der Alphabetisierung und Grundbildung gefunden.

„*Studienangebote: Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten*“ werden im nächsten Schritt der Auswertung untersucht. Hier ist England allen anderen um Längen voraus.

Ob Fort- und Weiterbildung der Praktiker Wahl oder Pflicht, oder beides ist, prägt in nicht unerheblicher Weise die Professionalisierungsstrategie in den Ländern. „*Professionalisierung – Strategie, Stufen und Standards*“ ist der Titel des fünften Abschnitts.

„*Kompetenzprofile – Fortbildungs- und Studieninhalte*“ ist ein ganz zentrales Thema unserer Studie. Anstatt die Inhalte bis ins Detail zu durchleuchten, fragen wir nach Kernkompetenzen, die ein europäischer Kursleiter in der Grundbildung erwerben sollte.

Im Anschluss hieran werden die „*Strategien der Curriculumentwicklung und der Qualitätssicherung*“ analysiert. Die beiden Fragen lauten: wie gelangen die Lehr- und Studiengangsinhalte in die Dozentenhandbücher der Hochschulen? Und wer wacht darüber, dass sie nicht veralten?

Abschließend soll die Frage behandelt werden, inwieweit Qualifizierungsangebote und weitere Rahmenbedingungen einen individuellen Prozess des lebenslangen Lernens bei Kursleitenden fördern können – im Sinne einer „*Selbst gesteuerten Professionalisierung – Vernetzung der Praktiker/innen*“.

¹ Internetadressen der Länderberichte:

http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_Belgien.pdf

http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_England.pdf

http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_Niederlande.pdf

http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Bestandsaufnahme_Oesterreich.pdf

1. Institutionelle Einbettung der Alphabetisierung und Grundbildung

Die vier von uns untersuchten Länder haben verschiedene Erwachsenenbildungssysteme. Hinzu kommt, dass das Praxisfeld „Alphabetisierung und Grundbildung“ in diesen Ländern nicht nur in diese bereits unterschiedlichen Erwachsenenbildungssysteme eingebettet ist. Teile davon gehören zum System der Beruflichen Bildung oder der Arbeitsverwaltung.

Unsere Vermutung bei der Auswertung war, dass die institutionelle Einbettung darüber mit entscheidet,

- welche bildungs-, ausbildungs- und beschäftigungspolitischen Ziele verfolgt werden
- wie gut die Angebote von der Seite der Politik finanziell ausgestattet sind
- und welche Beschäftigungsverhältnisse für die Lehrkräfte bestehen.

In **England** wird von ehrenamtlich geleisteter Arbeit in Freiwilligen-Organisationen von Anfang der 70er-Jahre berichtet. Im Jahr 2001, nach über 30-jähriger Geschichte, wurde „Skills for Life“ als Regierungsprogramm und Angebotsbereich gestartet: als Resonanz auf „A Fresh Start“, den sog. Moser-Report, den eine Arbeitsgruppe um Sir Claus Moser als Lösungsstrategie für die durch die IALS-Studie aufgeworfenen Probleme des „funktionalen Analphabetismus“ in England vorgelegt hatte. Die Ergebnisse von IALS für England waren alarmierend: sieben Millionen Erwachsene (das sind 20% der Erwachsenenbevölkerung von England) erreichten nicht den Test-Level 1 (von 5). Das Ziel der Regierung lautet, 2,25 Millionen erwachsene Teilnehmer bis 2010 durch Lernangebote zu erreichen. Das Etappenziel 1,5 Mio. bis 2007 wurde bereits erreicht. Allgemeines Ziel: England soll die besten Ergebnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen in der Erwachsenenbevölkerung weltweit erreichen.

Mit „Skills for Life“ geht es nicht nur um Bildungslevels, es geht um die Verhinderung von gesellschaftlicher Exklusion, um den Kampf gegen Arbeitslosigkeit, um Resozialisierung von Gefangenen, um die Bedarfe von einfachst-qualifizierten Arbeitnehmerschichten und ausbildungs- und beschäftigungslosen Jugendlichen.

Das Angebotssystem ist z.T. in die Berufliche Bildung, z.T. in die Erwachsenenbildung eingebettet. Es bleibt ein Fünftel, das sich v.a. auf den privatwirtschaftlichen Bereich des „Lifelong Learning Sectors“ verteilt (vgl. Cara 2008 et al., S. 7):

A) Further Education colleges:

54% der Lehrkräfte sind an FE-colleges der Beruflichen Bildung angestellt.

B) Adult and Community Learning(ACL):

22% der Praktiker im Skills for Life-Bereich arbeiten z.B. bei den Local Education Authorities (LEA), kommunalen Einrichtungen der Erwachsenenbildung (mit unseren VHSn vergleichbar) und Bibliotheken, ehrenamtlich betriebenen Nachbarschaftseinrichtung, Freiwilligen-Organisationen, Gefängnisse usw.

C) Sonstige Anbieter:

Weitere 21% Praktiker arbeiten für die Arbeitsverwaltung, betriebliche Grundbildungsprogramme in Firmen, private Fernstudienanbieter

In **Österreich** ist die „Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Muttersprache“, so die offizielle Bezeichnung, ein relativ junges und kleines Praxisfeld: gut Tausend Teilnehmer lernen in Kursen und Maßnahmen. Anfang der Neunziger Jahre starteten die ersten Alphabetisierungs-Kurse an der Stadtteil-Volkshochschule von Wien-Floridsdorf. Inzwischen sind andere städtische Volkshochschulen hinzugekommen.

Die Arbeitsverwaltungen der Regionen sind ebenfalls starke Träger. Entsprechend wurden die Ziele formuliert: es geht v.a. um eine „funktionale Alphabetisierung“ im Sinne einer besseren Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Betroffenen. Eine verwertungsorientierte Ausrichtung von Basisbildungsangeboten wird im *Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung* durchaus kontrovers diskutiert: statt einer Engführung in Richtung Arbeitsmarkt gehe es um den Zugang Geringqualifizierter zur Erwachsenenbildung, „die Integration in Prozesse des lebensbegleitenden Lernens“, im Sinne der „Stärkung des Individuums und als Chance zur Ausübung des Rechts auf Bildung und persönliche Weiterentwicklung“ (Doberer-Bey, 2007a, S. 5).

Ebenfalls Anfang der Neunziger Jahre erließ in **Belgien** die Regierung von Flandern eine Verordnung zur Grundbildung Erwachsener, ausgelöst durch die IALS-Studie, die auch in London politisch hohe Wellen geschlagen hatte. Ausfluss der Verordnung war die Einrichtung von 29 regionalen Grundbildungszentren (vgl. Govaerts 2000, S. 10). Diese sind als privatrechtliche Organisationen strukturiert, professionell ausgebaut und jeweils mit einem Team fest angestellter pädagogischer und Verwaltungs-Mitarbeiter ausgestattet. Die Pädagog/inn/en sind zuständig für den Unterricht im engeren Sinne, aber auch für die Begleitung und Beratung der Lernenden. Ein Koordinator im Zentrum übernimmt makrodidaktische Planungsaufgaben, die am ehesten den Aufgaben eines HPM an deutschen und österreichischen Volkshochschulen entsprechen (vgl. Doom 2000, S. 7). Darüber hinaus wurde eine nationale Dachorganisation zur Unterstützung der Zentren installiert: das Vlaams Ondersteuningscentrum Basededucatie, kurz VOOB mit Sitz in Mechelen bei Brüssel.

In den **Niederlanden** wird von ersten freiwillig geleisteten Alphabetisierungsbemühungen in Nachbarschaftshäusern Anfang der 70er-Jahre berichtet. 1996 trat das „Gesetz für Bildung und Berufsunterricht“ (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) in Kraft. Seitdem sind Alphabetisierung und Grundbildung (basededucatie) in die regionalen Berufs- und Erwachsenenbildungszentren, die sog. ROCs (Regionale opleidingscentrum) integriert. Die vierzig regionalen ROCs vereinen in sich Institutionen aller Bereiche der Erwachsenenbildung und der Beruflichen Bildung (höhere Sekundarausbildung und Institute der Lehrlingsausbildung).

Die Grundbildung ist darauf ausgerichtet, Kenntnisse in funktionalen Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, sowie soziale Kompetenzen zu vermitteln. Das gesetzlich verbrieftete Recht, Grundbildungsangebote in Anspruch zu nehmen, ist auf fünf Jahre und 1000 Unterrichtsstunden begrenzt (vgl. Bax 2000, S. 143). Hüskens (2007) berichtet, dass die Größe der ROCs Probleme für die Teilnehmer-Rekrutierung, sowie Statusprobleme und Unzufriedenheit unter den Lehrkräften verursacht.

Ziel des jüngsten Aktionsplans der niederländischen Regierung „...für Prävention und Bekämpfung von niedriger Schriftsprachkompetenz“ ist es, von ca. 1 Mio. Erwachsener niederländischer Herkunft und 500.000 Migrant/inn/en bis zum Jahr 2010 wenigstens 12.500 Teilnehmer durch Lernangebote anzusprechen (2006 waren es 6.250). Die Lernangebote sollen die Teilnehmer stärker als bisher an die Angebote der Berufsvorbereitung und Berufsbildung heranführen. Außerdem sollen Maßnahmen zur Förderung von Lesen, Rechtschreiben und Rechnen stärker in die berufliche Ausbildung selbst integriert werden.

Weil es Finanzierungsengpässe gibt, werden parallel neuerdings stärker die personell flexibler arbeitenden Volksuniversitäten (vergleichbar mit den deutschen Volkshochschulen) eingebunden.

Fazit:

Die betrachteten Fallbeispiele veranschaulichen die unterschiedlichen nationalen Gegebenheiten der institutionellen Einbettung der Alphabetisierung und Grundbildung. Es wird deutlich, mit welchem Auftrag und welcher immanenten Logik (vgl. Eulenberger/Gintzel 2006, S. 31) die Institutionen vorgehen, aber auch über welche (finanziellen) Handlungsspielräume sie verfügen, was sich z.B. in der Festanstellung des pädagogischen Personals niederschlägt.

Werden die Kurse – wie in Österreich – häufig von Trägern der Arbeitsverwaltung angeboten, kommt den Zielsetzungen „Ausbildungseignung“ und „Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt“ ein entsprechend großer Stellenwert bei der Kurskonzeption zu. Hier ist anzumerken, dass eine solche Schwerpunktsetzung mit der Gefahr einer anpassungsorientierten Engführung von Grundbildung einhergeht (vgl. Klein/Reutter 2008, S. 8 f.).

Während im flämisch-sprachigen Teil Belgiens eigenständige Grundbildungszentren bestehen, sind die Lernangebote in England auf drei verschiedene institutionelle Bereiche verteilt, die jedoch von London aus durch die Dachstelle NRDC zentral als nationaler Aktionsplan „Skills for Life“ koordiniert werden. Die Zielsetzungen der Grundbildungsangebote in England sind breiter gestreut, entsprechend den persönlichen Lernmotiven der Adressaten der jeweiligen Träger-Institution.

In den Niederlanden sind die Angebote in die bestehenden ROCs oder neuerdings in die *Volksuniversitäten* eingebettet. Auch hier dominieren eher Ziele einer „funktionalen“, ausbildungs- und beschäftigungsbezogenen Alphabetisierung.

Über die Beschäftigungsformen hinaus hat die institutionelle Einbettung Auswirkungen auf den „pädagogischen Auftrag“ und die Rolle der Lehrkräfte. Als Beschäftigten einer Erwachsenenbildungseinrichtung mit dem Leitmotiv „lebenslanges Lernen“ kommt Kursleitenden die Rolle von „Lehrenden“ und „Lernbegleitern“ zu, während im institutionellen Rahmen der Arbeitsverwaltung eher das Leitmotiv „Beschäftigung“ im Vordergrund steht und den Kursleitenden die Rolle des „Vermittlers“ zufällt. In Einrichtungen der beruflichen Bildung übernimmt die/der Grundbildungs-Pädagogin /Pädagoge – neben der fachdidaktischen Tätigkeit - die Aufgabe des „Motivators“ für die Teilnahme an Maßnahmen der Berufsvorbereitung und beruflichen Bildung.

2. Praxis- und Unterrichtsfelder der Grundbildung

Was wird in den vier Ländern unter „Alphabetisierung und Grundbildung“ verstanden? Welche Praxis- und Unterrichtsfelder werden darunter subsumiert?

Mit dieser Fragestellung haben wir zunächst die nationalen beruflichen Handlungsfelder, im zweiten Schritt die Lehr- und Studiengänge zur Weiterbildung der Praktiker untersucht. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die „Praxis- und Unterrichtsfelder der Grundbildung“ in den Ländern. Bei der Betrachtung der Spalten wird deutlich, dass sich über die Grenzen hinweg identische oder ähnliche Unterrichtsfelder herausgebildet haben. „Unterrichtsfeld“ meint in diesem Zusammenhang einen auf Zielgruppen bezogenen Unterbereich des Gesamt-Praxisfelds. Es soll hier nicht der Eindruck von „Schulfächern“ oder Themen-Angeboten entstehen. Teilnehmer in der Grundbildung besuchen häufig nur eines der hier aufgeführten Unterrichtsfelder.

Land	Unterrichtsfeld					
England	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (Literacy)	Alphabetisierung von Migranten / Englisch als Zweitsprache (ESOL) English for Speakers of Other Languages	Rechnen (Numeracy)	Informations- und Kommunikations-Techniken (ICT)		
Österreich	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache	Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten (DaF/DaZ)	Mathematik	IKT in der Basisbildung	Politische Bildung in der Basisbildung	
Belgien (Flandern)	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (NT1)	Alphabetisierung von Migranten / Niederländisch als Zweitsprache (NT2)	Mathematik	Informations- und Kommunikations-Techniken (ICT)	Orientierung in der Gesellschaft	Sprachen (Englisch/ Französisch)
Niederlande	Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (NT1)	Alphabetisierung von Migranten / Niederländisch als Zweitsprache (NT2)	Rechnen		Soziale Kompetenz im Alltag	

Abb.: Praxis- und Unterrichtsfelder der Grundbildung

In **England** weist die Statistik „Englisch als Zweitsprache“ (ESOL) als größtes Unterrichtsfeld aus. In einer repräsentativen Untersuchung geben 41 % der Befragten an, in diesem Bereich beschäftigt zu sein. 43 Prozent arbeiten im Bereich Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache (Literacy). Auffällig ist – im Vergleich mit Deutschland – die relativ hohe Bedeutung des Bereichs „Rechnen“ (Numeracy). Ein Viertel aller Befragten (25 %) sind in diesem Bereich tätig. (vgl. Carpentieri/ Casey/Cara 2007, S. 3.). Informations- und Kommunikations-Techniken oder auch „Medienkompetenz“ (ICT) ist in England als Querschnittsthema in die Lehrenden-Ausbildung (Schule und Erwachsenenbildung) integriert (vgl. LLUK 2007a). Aus diesem Grund wird es in der Darstellung mit ausgewiesen, auch wenn es in Studien zur Alphabetisierung und Grundbildung (z.B. NRDC 2008) nicht als eigenständiges Unterrichtsfeld benannt wird. Wenn in England von der ehemaligen „Adult

Basic Education“ die Rede ist (dieser Begriff wird von der NRDC nicht mehr gebraucht), spricht man von „literacy, numeracy and ESOL“.

In **Österreich** wird anstatt von „Grundbildung“ von „Basisbildung“ gesprochen. Wie in England werden seit 2008 hierunter sowohl die Alphabetisierung von Muttersprachlern, als auch die von Migranten gefasst. Darüber hinaus gehören „Mathematik“, „IKT in der Basisbildung“ und „Politische Bildung in der Basisbildung“ dazu. Eine Evaluation des Lehrgangs erbrachte, dass immer häufiger Migrant/inn/en und Migranten mit funktionalen Analphabet/inn/en in der Muttersprache gemeinsam unterrichtet werden und dies auch als sinnvoll beurteilt wird. Folglich wurden für den im Herbst 2008 startenden bifeb-Lehrgang (vgl. bifeb 2008) Module aufgenommen, die die „Alphabetisierung mit Migrant/inn/en (DaF/DaZ)“ und „Interkulturelle Kompetenz“ miteinander verbinden. Darüber hinaus wurden die Teilmodule „Mathematik I“ und IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien/ Medien) in der Basisbildung“ um zwei Fortsetzungsmodule „Mathematik II“ und „IKT in der Basisbildung II“ erweitert.

In **Belgien** (Flandern) steht ebenfalls „Alphabetisierung für Muttersprachler“ und „Niederländisch als Zweitsprache für Analphabeten“ im Programm für die Qualifizierung der Grundbildungspädagog/inn/en. Ähnlich wie in Österreich, werden hier Schlüsselkompetenzen unter dem Titel „Orientierung in der Gesellschaft“ thematisiert. Neben „Mathematik“ werden die „Sprachen – Englisch und Französisch“ und „ICT“ behandelt.

In den **Niederlanden** stellen die „Alphabetisierung von Muttersprachlern“ und „Niederländisch als Zweitsprache“ getrennte, eigenständige Unterrichtsfelder dar. Dies gilt auch für die beiden gleichnamigen Nebenfächer im Lehrerstudium an den Fontys-Fachhochschulen. Es besteht indessen die Möglichkeit, beide Nebenfächer im Lehrerstudium zu kombinieren. Der Begriff der Literalität/Alphabetisierung umfasst in den Niederlanden – neben schriftsprachlicher Kompetenz – ausdrücklich auch die Zahlenliteralität. Wenn demnach von „Muttersprachlicher Alphabetisierung (NT1)“ die Rede ist, sprechen wir dort von Lesen, Schreiben, Rechnen und sozialer Kompetenz im Alltag.

Fazit:

In den vier europäischen Nachbarländern zeichnen sich beinahe identische „Unterrichtsfelder“ in der Grundbildung Erwachsener ab, die über Gegenstand und Zielsetzung von Alphabetisierung hinausgehen. Entsprechend werden die Praktiker/innen – teils integriert, teils separat – auf Fachgebieten „Alphabetisierung in der Muttersprache“, „Alphabetisierung von Migranten und Sprachunterricht“, „Rechnen“, „IKT/Medienkompetenz“ und in einem Fall sogar „Fremdsprachen“ fort- und weitergebildet. In England, Niederlande und Belgien sind die Begriffe „Basic Education“ und „Basiseducatie“ Oberbegriffe, in Österreich und Deutschland werden sie in der Verbindung „Alphabetisierung und Basis-/Grundbildung“ verwendet.

Die genannten Aspekte werden zwar in der deutschen Erwachsenenbildungs-Literatur zur „Alphabetisierung und Grundbildung“ diskutiert – ein Bedeutungszuwachs der Grundbildung wird auch hier postuliert (vgl. Tröster 2000, S. 13), doch liegt im Praxisfeld selbst nach wie vor der Schwerpunkt auf „reinen“ Alphabetisierungskursen – Grundbildung spielt immer noch eine nachrangige Rolle.

„Es besteht bisher kein Konsens über die eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung“ in der deutschen Erwachsenenbildung (Abraham/Linde 2009, S. 891). Dieser Einschätzung schließen wir uns an. Und fügen hinzu: bei der Curriculumentwicklung und Unterrichtsforschung v.a. im Unterrichtsfeld „Rechnen von Anfang an / Rechnen im Alltag“ hat die deutsche Erwachsenenbildung gegenüber ihren Nachbarn, allen voran England, ein Defizit von über zehn (!) Jahren.

Seit Anfang 2009 gibt es für Arbeitslose in Deutschland ein verbrieftes Recht auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses(HSA) und eine entsprechende Förderung durch die BA (vgl. BMAS 2008). Bei entsprechenden HSA-Maßnahmen sollte die Lernbegleitung im „Lesen und Schreiben“ dringend Berücksichtigung finden. Darüber hinaus: „Rechnen von Anfang an“, „Medienkompetenz/IKT“ und „Demokratiekompetenz“. Dies gilt auch für Vollzeit-Maßnahmen mit Jugendlichen in der Jugendberufshilfe.

3. Berufliche Lage der Weiterbildungs-Praktikerinnen und –Praktiker ¹⁾

In Bezug auf die berufliche Situation der Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung wollten wir wissen,

- über welche Art von Verträgen Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung in den untersuchten Ländern beschäftigt werden
- wie zufrieden sie mit ihrer beruflichen Lage sind
- wie sich beides auf ihre Fortbildungsbereitschaft und auf die Professionalisierungsbemühungen im Praxisfeld auswirkt.

Das erste Land, das begründete Aussagen hierzu treffen kann, ist **England**.

In einer repräsentativen Erhebung mit 1027 Lehrkräften zwischen 2004 und 2007 sind Ergebnisse zusammengetragen worden, die in der NRDC-Studie „The Teacher Study“ von Cara et.al. ausgewertet wurden (vgl. auch den Beitrag in der Broschüre über „The Teacher Study“ von Drecoll). Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, die für die Gesamtauswertung unserer Studie herangezogen wurden:

77% der Lehrkräfte im Skills for Life-Bereich sind Frauen. Das Durchschnittsalter beträgt 45 Jahre und ist damit vergleichbar mit anderen Beschäftigungsfeldern in der Erwachsenenbildung.

33% der Lehrkräfte (Skills for Life) arbeiten auf Vollzeit-, 21% auf Teilzeit-Verträgen und 46% auf Honorarbasis (vgl. Cara et. al. 2008, S. 7).

Bei den Alphabetisierungs-Praktikern im engeren Sinne („literacy teachers“ als Untergruppe der Skills for Life-Praktiker) sind es sogar 47% beider Geschlechter, die auf unbefristeten Vollzeit-Verträgen tätig sind (vgl. ebd., S. 19).

50% der Vollzeit-Lehrkräfte sind Männer, 33% sind Frauen.

Besonders interessant erscheint die Frage, wie zufrieden die 46% stundenweise honorierten, und die 21% auf Teilzeit-Verträgen tätigen Lehrkräfte sind. Die Ergebnisse aus der Studie überraschen:

Nur 35% der Teilzeit- und Honorarkräfte sind unzufrieden und wollen sich in Richtung unbefristeter Vollzeit-Tätigkeit verändern. Unter ihnen sind mehr männliche und v.a. jüngere Weiterbildungs-Praktiker unter 30 Jahre, sodass die Vermutung nahe liegt, dass dieser Wunsch in Richtung Festanstellung mit den Herausforderungen des Lebensabschnitts zusammenhängt: unter Dreißigjährige – Männer mehr noch als Frauen – suchen den Einstieg in eine berufliche Karriere (vgl. ebd., S. 24 f.).

Sogar 71% der unter dreißigjährigen Befragten sind unzufrieden über mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten und Stellenangebote für unbefristete Vollzeit-Verträge.

Nicht wenige kehren deshalb dem Skills for Life-Bereich wieder den Rücken.

Über Dreißigjährige gründen häufiger Familien und haben kleine Kinder, weshalb Teilzeit-Verträge hier vergleichsweise auf größere Zufriedenheit stoßen (vgl. ebd. 24f.). Trotzdem haben 46% der zwischen 30 und 39-Jährigen Vollzeit-Stellen in der Alphabetisierung und Grundbildung.

In der Altersgruppe der über Vierzigjährigen ist sogar die Mehrzahl der Teilzeit- und Honorarkräfte mit ihrem unsicheren Status zufrieden und möchte nicht auf unbefristete Vollzeitstellen wechseln. 40% der weiblichen Kursleiterinnen geben „familiäre Verpflichtungen“ als Grund dafür an. 40% der Männer über vierzig begründen ihre Zufriedenheit damit, dass ihnen die Arbeit „mehr Flexibilität und mehr Freiheit für andere Dinge“ lasse (vgl. ebd., S. 27).

Trotz des im Gegensatz zu Deutschland vergleichsweise hohen Verberuflichungsgrades in England (33% unbefristete Vollzeit-Stellen) kann die Tatsache, dass die Weiterbildungs-PraktikerInnen in der englischen Alphabetisierung und Grundbildung eher weiblich und eher über vierzig sind, als Indiz dafür gewertet werden, dass das Praxisfeld Beschäftigungsgelegenheiten gerade auch für diejenigen bietet, die Kinder versorgen oder anderen Versorgungsverpflichtungen nachgehen wollen/müssen. Attraktiv scheint es zudem für „Berufsrückkehrerinnen“ und auch für jene zu sein, die im Vorruhestand noch einer befriedigenden Beschäftigung nachgehen wollen (vgl. ebd., S. 28).

In **Österreich** befinden sich 65% der Basisbildungs-Pädagoginnen und -Pädagogen in festen Angestelltenverhältnissen (Vollzeit). Begründung: Grundbildung ist z.Zt. noch mehrheitlich Aufgabe der österreichischen Arbeitsverwaltung. Diese Entwicklung ist jedoch leicht rückläufig, Basisbildung wird mehr und mehr von österreichischen Volkshochschulen angeboten. Dort dominiert – wie in Deutschland – der Honorarvertrag auf Stundenbasis.

In **Belgien** sind die pädagogischen Mitarbeiter/inn/en in den „Grundbildungszentren“ fest angestellt, z.T. befristet, z.T. unbefristet. Grundlage hierfür ist, wie gesagt, ein Weiterbildungsgesetz aus dem Jahr 1990.

Etwa 30% der in den Grundbildungszentren Unterrichtenden sind heute Sozialarbeiter, 35% verfügen über einen Universitätsabschluss, häufig in einem Sprachen-Studium und 35 Prozent haben eine abgeschlossene Lehrerausbildung (vgl. Govaerts 2000, S. 10).

Über die Situation der Weiterbildungs-Praktiker nach 2007 haben wir keine Informationen. Die Grundbildung in Belgien befindet sich z.Zt. in einer Restrukturierung, innerhalb derer die Grundbildung in die institutionelle Erwachsenenbildung des Landes integriert werden soll.

In den **Niederlanden** wurden die ersten Pädagoginnen und Pädagogen infolge des „Reichsgesetzes zur Grundbildung“ von 1987 fest angestellt. Mit dem „Gesetz für Bildung und Berufsunterricht“ (WEB) fand eine Verlagerung der Grundbildung in die ROCs statt, wo seitdem der Beschäftigungstyp der Grundbildungspädagog/inn/en mit Vollzeit-Vertrag dominiert.

Seit 2008 jedoch ersetzen die ROCs unbefristete Vollzeitstellen z.T. durch Stellen, die befristet sind und aus Kostengründen mit jungen Mitarbeitern besetzt werden.

Die Volksuniversitäten beschäftigen v.a. Honorarkräfte auf frei- oder nebenberuflicher Basis. Die vertraglichen Bedingungen sind mit denen von deutschen VHS-Kursleiter/inn/en vergleichbar.

Besorgnis unserer Expertin im Interview für die Lage ab 2010: Freiberufliche Kursleiter bilden sich nicht auf eigene Kosten fort.

Fazit:

Bei der Suche nach wesentlichen Faktoren, die die berufliche Lage der Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung in Industrieländern beeinflussen, sind wir auf drei Faktoren gestoßen:

Zum einen ist v.a. die vertragliche Situation vom Arbeitgeber, vom Träger der Weiterbildungs-Maßnahme abhängig:

Ist die Lehrkraft bei einer Institution der klassischen Erwachsenenbildung beschäftigt, so dominieren frei- oder nebenberufliche Honorarverträge, d.h. wir haben es mit eher unsicheren, ja prekären Beschäftigungsverhältnissen zu tun. Dies gilt für die niederländischen Volksuniversitäten, für die österreichischen und deutschen Volkshochschulen, für die englischen Local Education Authorities.

Sind die Praktiker in Einrichtungen der Beruflichen Bildung, Berufsvorbereitung und bei der Arbeitsverwaltung angestellt, dominieren Voll- und Teilzeit-Verträge mit sozialer Absicherung. Dies belegen die Vertragsverhältnisse in den niederländischen ROCs, den österreichischen Basisbildungs-Maßnahmen der Arbeitsverwaltungen, den englischen Further Education Colleges und den belgischen Grundbildungszentren.

Unsere Vermutung war, dass die Tatsache, wie lange es in einem Land Alphabetisierungsangebote gibt, über den Grad der Verberuflichung (vgl. Nittel 2000), folglich über den Prozentsatz an Festanstellungen mitentscheiden würde. Für die Bestätigung unserer Hypothese haben wir jedoch keine Anhaltspunkte finden können: das Land mit der kürzesten Geschichte in der Grundbildung, nämlich Belgien, hatte gleich zu Beginn ein landesweit gültiges Grundbildungsgesetz mit der Folge der Professionalisierung.

In Deutschland gibt es Alphabetisierungsangebote seit 1978, also über 30 Jahren. Dennoch dominieren hier prekäre Beschäftigungsverhältnisse².

Nach einer Studie im Auftrag des Bildungsministeriums über die soziale Lage der deutschen Kursleiter in der Weiterbildung aus dem Jahr 2005 sind ca. drei Viertel der sog. „hauptberuflichen Honorarkräfte“ (WSF 2005, S. 9 f.) in einer prekären beruflichen Lage (vgl. Kailitz 2008, S. 13; Giesecke 2009, S. 394; Rosenblatt/Thebis 2004).

Wichtiger dürfte der Faktor „Politik“ sein: sowohl der Moser-Report („A Fresh Start“) 1999 in England (vgl. Moser 1999) als auch die IALS-Studie (International Adult Literacy Survey) (vgl. OECD 1997, S.151 zit. nach Linde 2005a, S. 2) in Belgien 1990 hatten durchschlagende Wirkungen wie Paukenschläge. In beiden Fällen hatte eine alarmierende Statistik über Lesefähigkeit Erwachsener in der Öffentlichkeit dazu geführt, dass Gesetze erlassen wurden, infolgedessen die Professionalisierung der Lehrkräfte vorangetrieben wurde und mehr unbefristete Verträge mit qualifizierten Praktikern geschlossen wurden. Die Rekrutierung der Lehrkräfte wäre im gesetzlich geforderten Umfang anders nicht möglich gewesen (Cara et.al. 2008, S. 18)

Die Autoren der Teacher Study des NRDC und die Expertin im Interview in den Niederlanden sehen eine Verbindung von unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich persönlich fort- und weiterzubilden.

Eine der befragten Honorar-Kursleiterinnen der Teacher Study sagt: „Ich arbeite nicht in Skills for Life, um ein Taschengeld zu verdienen und mich gleichzeitig anzunehmen wie eine professionelle Lehrerin in der Schule.“(Cara et.al. 2008, S. 18 [Übersetzung der Autoren])

Was den Faktor Zufriedenheit mit der Tätigkeit als Kursleiter/in betrifft, dürfte auch für die Praktiker/innen in der Alphabetisierung und Grundbildung gelten, was Giesecke für die große Zahl der „hauptamtlichen“ Honorarkräfte an deutschen Volkshochschulen im Allgemeinen sagt: „Die Selbständigkeit bzw. Eigenverantwortlichkeit (der Arbeit als VHS-Kursleiter/in) wird aber von allen hoch bewertet. Nur 13% sind weniger zufrieden und 2% sind unzufrieden mit ihrer Tätigkeit“ (Giesecke 2009, S. 394).

4. Studienangebote: Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten

In **England** sind seit 2007 alle Lehrkräfte, die neu in Maßnahmen der Skills for Life³ Initiative einsteigen, verpflichtet, sowohl

- A) eine grundlegende Lehrqualifikation („Postgraduate Certificate in Education“ oder „Certificate in Education“), in enger Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den nationalen NQF

² „Prekär beschäftigt sind nach einer bewährten Definition der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) diejenigen, die aufgrund ihres Erwerbsstatus nur geringe Arbeitsplatzsicherheit genießen, die wenig Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung ihrer Arbeitssituation haben, die nur partiell im arbeitsrechtlichen Schutzbereich stehen und deren Chancen auf materielle Existenzsicherung durch Arbeit in der Regel schlecht sind.“ (Vogel 2008, S. 13, zit. n. Rodgers 1989)

³ Internetseite zur Initiative „Skills for Life“: <http://www.lluk.org/3034.htm>

- B) als auch eine fachspezifische Qualifikation in „Literacy, ESOL oder Numeracy“ nachzuweisen
(vgl. Cara 2008 et al. , S. 11).

Im Rahmen unserer Recherchen haben wir ein Weiterbildungs-Angebot der University of London (Institute of Education) näher analysiert. Hier wird den Studierenden angeboten, beide Qualifizierungen in einem integrierten zwei-jährigen Studiengang zu erwerben. Das Studium wurde speziell für Teilzeit- und Vollzeit-Beschäftigte in der „muttersprachlichen Alphabetisierung“ (literacy) oder „Englisch als Zweitsprache“ (ESOL) konzipiert, die noch über keine Lehr-Ausbildung verfügen. Es zielt darauf ab, den Studierenden die notwendigen Lehr-Fähigkeiten zu vermitteln, die in den beiden Unterrichtsfeldern von literacy und ESOL benötigt werden.

In **Österreich** ist die bisher erreichte Zielgruppe noch relativ klein. Bei ca. 1000 Teilnehmenden in den Kursen der Basisbildung erscheint eine Differenzierung in mehrere – thematisch getrennte – Kursangebote wenig praktikabel. Entsprechend ist eine Schwerpunkt-Setzung bei der Qualifizierung der Lehrenden bisher nicht vorgesehen. Im Rahmen des von uns untersuchten, zwei-semesterigen bifeb-„Lehrgangs universitären Charakters“ wird vielmehr der gesamte Kanon der oben aufgeführten Unterrichtsfelder als Querschnittsthemen von Basisbildung thematisiert (siehe Abschnitt 2. Praxis- und Unterrichtsfelder der Alphabetisierung und Grundbildung!).

In **Belgien** (Flandern) wurde 1995 ein vier-semesteriger Aufbaustudiengang „Grundbildungspädagogik“ (VOBE) etabliert⁴, den die Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen durchführt. Es handelt sich um ein Angebot für Graduierte, die im Rahmen der weiterführenden Lehrerausbildung (voortgezette lerarenopleiding) nach zwei Jahren mit einem Diplom „Pädagogische Arbeit mit gering gebildeten/qualifizierten Erwachsenen in der Grundbildung“ (Educatief werken met laaggeschoolde volwassenen in de basiseducatie) abschließen. Die Studierenden haben vorher ein Studium der Pädagogik, der Sozialpädagogik oder ein Sprachen-Studium erfolgreich abgeschlossen (Universität oder Fachhochschule). Die Absolventen des VOB-Studiums in Antwerpen studieren berufsbegleitend.

Dabei besteht eine Möglichkeit, sich stufenweise zu spezialisieren, dies ist ein Charakteristikum des Aufbau-Studiengangs an der Karl de Grote-Hogeschool (vgl. Abb. 1). Für alle verpflichtend sind die Studienabschnitte „Basiswissen“ und „Einführung in die Unterrichtsfelder der Grundbildung“, letzterer bereitet auf den Studienabschnitt 3) „Kompetenz-Level“ vor. Auf dem „Kompetenz-Level“ müssen die Studierenden zwei der nachfolgend genannten Unterrichtsfelder als Wahlpflichtfach belegen:

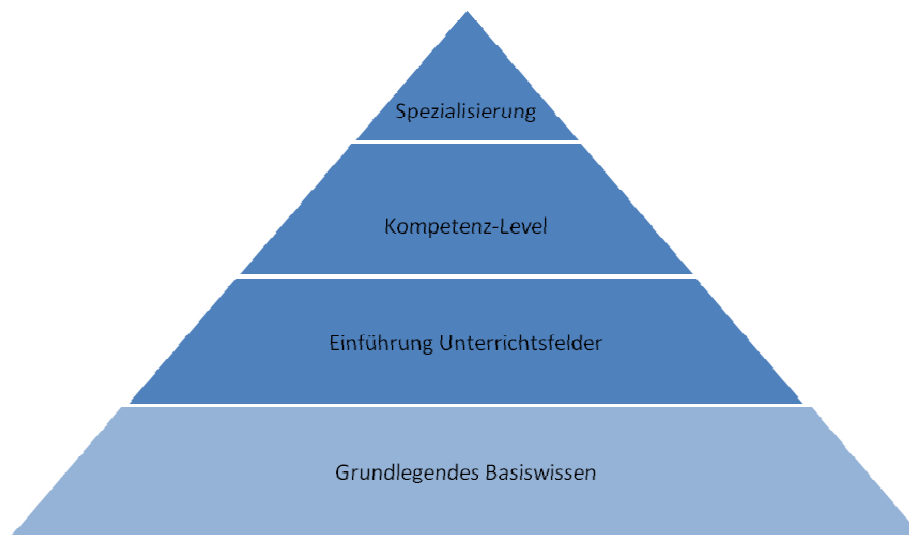
- „Niederländisch als Muttersprache“

⁴ Im Jahre 2007 gab es eine Gesetzesänderung die dazu führte, dass der Studiengang nicht mehr gefördert und auf einige Module reduziert wurde. Die Studierenden oder die Arbeitgeber mussten i.d.R. die kompletten Ausbildungskosten übernehmen (Ausnahme: Weiterbildungsgutscheine). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass der Studiengang nicht aufgrund mangelnden Erfolgs eingestellt wurde. Vielmehr handelt es sich um die Folge einer Gesetzesänderung, welche darauf abzielte, dass alle Angebote mit einem geringeren Umfang als 60 ECTS eingestellt wurden. Aktuell ist die Karel de Grote Hogeschool in eine Reihe von Projekten im Themenbereich „Grundbildung“ involviert und bietet darüber hinaus weiterhin einzelne Fortbildungen für Mitarbeiter der Grundbildungscenar an.

- „Niederländisch als Zweitsprache für Analphabeten“
- „Niederländisch als Zweitsprache für Alphabetisierte“
- „Orientierung in der Gesellschaft“
- „Mathematik“ und
- „Informations- und Kommunikationstechnologie(ICT)“.

Das Spezialisierungsmodul stellt zugleich das Abschlussprojekt dar – eine zentrale Zielsetzung ist es, dass die in einem Unterrichtsfeld von Absolventen erarbeiteten und als Hausarbeit eingereichten „Forschungsergebnisse“ in der Praxis der Grundbildungszentren zum Einsatz kommen oder den Praktikern dort zugute kommen (Praxisforschung).

Abb. 1: Studienabschnitte der Lehrkräfte-Qualifizierung in Belgien (Flandern)



In den **Niederlanden** befinden sich zwei getrennt angebotene Wahlpflichtfächer zur „Alphabetisierung Erwachsener in der Muttersprache“(NT1) und zu „Niederländisch als Zweitsprache“ (NT2) im Aufbau, die ab 2010 an den Fontys-Fachhochschulen und einigen ausgewählten Universitäten als Nebenfächer in der Sek. II-Lehrerausbildung angeboten werden sollen. Da es in der niederländischen Sek. II-Lehrerausbildung eine Vielzahl von anderen berufsfeld-spezifischen Nebenfächern gibt, bleibt abzuwarten, auf welche Akzeptanz die erwachsenenpädagogischen Fächer „NT1“ und „NT2“ bei den Lehramtsanwärtern treffen.

Darüber hinaus wird ein Aufbau-Studiengang etabliert. Da das Handlungsfeld „Alphabetisierung mit Erwachsenen niederländischer Muttersprache“ bisher relativ klein ist, wird der berufsbegleitende Aufbau-Studiengang nur in Form eines Kombinations-Angebots aufgelegt: „Alphabetisierung in der Muttersprache“ und „Niederländisch als Zweitsprache“. Mit dieser Doppel-Qualifikation sind die Alphabetisierungs-PädagogInnen ebenfalls ab 2010 flexibler in den ROCs einsetzbar.

Fazit:

Es handelt sich offenkundig um einen Trend: in allen vier Ländern konnten wir beobachten, dass sich die Abgrenzung zwischen muttersprachlicher Alphabetisierung und der Alphabetisierung von Migrant/inn/en abschwächt oder auflöst. Immer häufiger erfolgt die Qualifizierung der Praktiker für beide Unterrichtsfelder gemeinsam.

In Ländern, in denen das Praxisfeld Alphabetisierung und Grundbildung insgesamt klein und die Beschäftigungsmöglichkeiten für die Pädagog/inn/en begrenzt sind, besteht nicht die Möglichkeit zur Spezialisierung auf eines oder wenige Unterrichtsfelder der Grundbildung.

In einem Land mit ausdifferenziertem Praxisfeld, wie in England, besteht ein reichhaltiges Angebot, sich als Lehrkraft in der Berufs- und Erwachsenenbildung in fachdidaktischer und fachtheoretischer Hinsicht zu spezialisieren. So gibt es im Skills for Life-Sektor Lehrkräfte im Hauptamt, die nur numeracy, nur literacy oder auch nur ESOL-Unterricht erteilen und entsprechend qualifiziert sind. In Österreich und den Niederlanden macht eine solche Spezialisierung keinen Sinn. Im Gegenteil: die Kombination von „Alphabetisierung in der Muttersprache und für Migranten“ erhöht die Flexibilität der Weiterbildungspraktiker am Arbeitsmarkt.

Für Deutschland bedeutet dies, im Gespräch mit dem Bundesamt für Migranten und Flüchtlinge (BAMF) nach Wegen zu suchen, die Fort- und Weiterbildung der Praktiker in der „Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten“ und in der „Alphabetisierung von Erwachsenen in der Muttersprache“ zusammenzuführen. Mit der Ausdifferenzierung und Verbreiterung von Bildungsangeboten werden Fortbildungen und Studiengänge auch in Deutschland mehr und mehr Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten für die einzelnen Unterrichtsfelder der Grundbildung anbieten.

5. Professionalisierung – Strategien, Stufen und Standards

In diesem Abschnitt der Auswertung haben uns die Professionalisierungsstrategien der Länder interessiert: lassen sich typische Herangehensweisen bei der Fort- und Weiterbildung der Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Praktiker/innen identifizieren? Im zweiten Schritt haben wir Schritte zur „Qualitätssicherung“ in den Ländern untersucht und für eine deutsche Debatte von Standards kommentiert und bewertet. Insgesamt geht es um die nationalen Lösungsansätze des brisanten Problems des „funktionalen Analphabetismus“, zumal „die anstehende Systembildung lebenslangen Lernens nicht umhin können [wird], zielgruppenspezifische Unterstützungsstrukturen zu implementieren und deren Existenz auch abzusichern.“ (Brödel 2007, S.17)

Bei dem Versuch einer ersten Systematisierung dient uns ein Modell, das in der einen Dimension das Komplexitäts-Niveau eines Qualifikationsangebots und in der anderen den Grad der Verbindlichkeit berücksichtigt (vgl. Abb. 2). Wir betonen an dieser Stelle, dass u.E. unterschiedliche Grade an Verbindlichkeit und Komplexität von Qualifizierungsangeboten legitim sind, wir wollen mit unserem Modell keine Bewertung in gut oder schlecht vornehmen.



Abb. 2.: Typologie der Professionalisierungsstrategien

England betreibt seit 2007 ein umfassendes System der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Das bedeutet, dass jeder neu einsteigende Weiterbildungs-Praktiker verpflichtet wird, an Fortbildungen zur Erwachsenenpädagogik teilzunehmen. Die Fortbildungsangebote orientieren sich bei der Curriculumentwicklung an den landesweit vorgegebenen FENTO-Standards⁵, die in einer 35-seitigen Liste Kompetenzziele (core curriculum) für Fortbildungen in der englischen Erwachsenenbildung festlegen und sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)⁶ und der nationalen Adaptation NQF für England orientieren. Für Literacy, ESOL und Numeracy wurden inzwischen fachbezogene und fachdidaktische Standards abgeleitet, die im Einklang mit den FENTO-Standards stehen und die erwachsenenpädagogische Grundqualifikation ergänzen sollen. Sie umfassen ebenfalls einen Kanon von ca. 60 Seiten mit Kompetenzziele zu fachbezogenen Kompetenzen im Bereich Schriftverkehr, Rechnen, Englisch als Zweitsprache und IKT (vgl. LLUK 2007a).

England, Österreich und die Schweiz sind die drei Länder, die den EQR national bereits umgesetzt haben. In allen anderen europäischen Ländern, auch in Deutschland, befinden sich die nationalen

⁵ Siehe hierzu: <http://home.freeuk.com/aptt/articles/FENTO991.pdf>

⁶ „Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) (englisch: European Qualifications Framework, EQF) ist eine Initiative der Europäischen Union (EU), der berufliche Qualifikationen und Kompetenzen in Europa vergleichbarer machen soll.“ (Wikipedia 2009)

Qualifikationsrahmen für erwachsenenpädagogische Grundqualifikationen noch in der Erstellung (in Deutschland hat das BIBB die Federführung).

In **Österreich** hat das Entwicklungsprojekt In.Bewegung und das daraus hervorgegangene „Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung“ ein System der Qualitätssicherung konzipiert. Dazu gehört ein modulares Weiterbildungs-Konzept, das vorsieht, dass einzelne Module (in Kombination mit nachgewiesener Kurspraxis) oder ein zwölf-monatiger „Lehrgang universitären Charakters“ des bifeb mit 30 creditpoints belegt werden können und damit die Lehrberechtigung in der Basisbildung erhalten oder erlangt wird. Das modulare Weiterbildungskonzept sieht ein Aufsteigen über die Stufen Basis-Level (Basis-Module), Advanced Level (Vertiefende Module) und schließlich Master-Level vor. Kursleiterinnen, die nach zwei Jahren frühestens und 250 praktisch geleisteten Kursstunden auf dem Basis-Level angelangt sind, dürfen einen Basisbildungs-Kursus alleine planen, leiten und dabei Teilnehmer beraten. Kursleiterinnen auf dem Advanced Level haben vertiefende Kurse belegt, insgesamt 500 Kursstunden in vier Jahren abgeleistet. Sie dürfen im TeamTeaching oder in der kollegialen Einarbeitung neue Kursleiterkollegen einarbeiten.

Inhaber des Advanced Levels sind berechtigt, Fort- und Weiterbildungsmodule als Referenten durchzuführen.

Das System der Qualitätssicherung ist in Österreich überraschend schnell und offenbar ohne Einspruch der Praktiker eingeführt worden. Auf einer Tagung in Strobl im Mai 2009 sollen Erfahrungen ausgewertet und eine breite Diskussion über die Standards geführt werden.

In **Belgien** (Flandern) wurde bis ins Jahr 2007 – wie bereits erwähnt - an der Karel de Grote Hogeschool ein Aufbau-Studiengang etabliert, der für die Mitarbeiter der Grundbildungszentren per Weiterbildungsgesetz verpflichtend zu absolvieren war. Der Aufbaustudiengang „Grundbildungspädagogik“ umfasste vier Semester (mit 40 creditpoints) und deckte eine umfangreiche Palette von Themen ab (vgl. Abschnitt Studienorganisation).

In den **Niederlanden** besteht die Möglichkeit, „Alphabetisierung“ als eines von zwei Nebenfächern im Rahmen der Lehrerausbildung zu belegen – die Absolventen finden v.a. in den regionalen Berufs- und Erwachsenenbildungszentren (ROCs) eine Anstellung als Pädagogen. Die Volksuniversitäten beschäftigen Praktiker v.a. auf Stundenbasis. In den Niederlanden ist der EQR bisher nicht umgesetzt und es bestehen keine Standards und keine Verpflichtung zur persönlichen Weiterbildung.

Fazit:

Die Thematisierung von Niveau-Stufen von Aus- und Weiterbildung spielt sich auch in der erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion wieder.

Mit Blick auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt in Europa schlagen Schüßler und Mai folgende Differenzierung vor: „Das Feld der Bemühungen um eine Professionalisierung des pädagogischen Personals lässt sich grundlegend dahingehend strukturieren, ob ein Studium angeboten wird oder ob ein System angeboten wird, das in anderen Kontexten erworbene Kompetenzen zertifiziert und durch nachholende Fortbildung komplettiert.“ (Schüßler/Mai 2008, S. 72) Das angeführte Zitat hebt die Bedeutung der Anbindung der Qualifizierung an die Hochschule als Differenzierungskriterium gegenüber Zertifizierung und Fortbildung hervor. Die Ergebnisse unserer Bestandsaufnahme, wie auch die Bemühungen um einen einheitlichen Europäischen

Qualifikationsrahmen, geben Anlass diesen Aspekt – im Sinne einer Typisierung – noch weiter aufzuschlüsseln.

- A) So ist zunächst die Möglichkeit eines gestuften Angebots einzelner zertifizierter Fortbildungen zu nennen.
- B) Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Thematik Alphabetisierung und Grundbildung in bestehende Studiengänge zu integrieren, beispielsweise als Nebenfach in die Lehramtsausbildung.
- C) Darüber hinaus ist die Etablierung eines eigenständigen Studienangebots als Professionalisierungsstrategie zu kennzeichnen.
- D) Auf einer übergeordneten Ebene lässt sich die nationale Einführung von Qualitätsstandards zur Qualifizierung als eigenständige Professionalisierungsstrategie von A) bis C) abgrenzen.

Die Verbindlichkeit der Qualifizierungen wird in der hier skizzierten Typologie als neutrale Kategorie aufgefasst. So kann „Verbindlichkeit“ zwar zu einem gewissen Grad auch als Indikator für den Fortschritt der Professionalisierung – im Sinne eines eigenständigen Berufsbilds – verstanden werden. Im Umkehrschluss erscheint es als nicht realistisch, über die isolierte Etablierung von Fortbildungsverpflichtungen oder anderen Standards ein Berufsbild „herbeizudefinieren“. Ähnliches zeigt sich auch in der Diskussion über die Qualitätsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Hier wird bewusst versucht, nicht nur die Standards anzuwenden, die für industrielle Fertigungsprozesse etabliert worden sind (u.a. ISO). Im Vordergrund stehen dialogische Verfahren der Selbst-Vergewisserung und weniger ein Abprüfen von Standards (z.B. LQW).

Zur Zeit sehen wir einige Vorzüge der Einführung von Standards, aber auch Nachteile. Im Folgenden sollen Vor- und Nachteile für die anstehende, hoffentlich breite Debatte im Praxisfeld benannt werden:

Vorteile von Standards und Zertifikaten im Praxisfeld:

- Für Teilnehmer: besser qualifizierte, kompetentere Kursleiter
- Für KursleiterInnen: Kompetenzen, auch informelle, werden nachweisbar
- Für KursleiterInnen: es wird Anschlussfähigkeit an ein Hochschul-Studium mit Abschluss hergestellt (Anerkennungspraxis im Rahmen von Bologna)
- Für das Praxisfeld: das Praxisfeld wird durch standardisierte, hohe Weiterbildung der KursleiterInnen aufgewertet.

Nachteile von Standards und Zertifikaten:

- Für Teilnehmer: Teilnehmer müssen ggfs. einen Kurs verlassen, wenn sie Lernziele nicht erreichen
- Für Teilnehmer: statt „Bildungsziele“ werden „Fachkompetenzen“ für bessere Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt intendiert (Engführung!)
- Für Teilnehmer und KursleiterInnen: Eine reine „Output-Steuerung“ wird einer guten Praxis der Alphabetisierung in der Regel nicht gerecht. Teilnehmer lernen unterschiedlich viel und schnell (oder langsam)

- Für Kursteilnehmer: Der verpflichtende Aufwand wird auch dann notwendig, wenn keine adäquaten Beschäftigungsverhältnisse zur Verfügung stehen (z.B. England: 33% Vollzeitstellen)
- Für das Praxisfeld: Standards in der Fortbildung führen i.d.R. auch zu einer Standardisierung von Kursen, Kurszielen und Testverfahren für die Teilnehmer
- Für Praxisfeld: der Konsens unter den erfahrenen, langjährigen KursleiterInnen kann durch eine nicht diskutierte, zu schnelle Implementierung verspielt werden
- Für Praxisfeld: bei den KursleiterInnen gewinnen Job-Mentalität und rationales Denken ggü. „humanistischen Motiven“ die Oberhand
- Für das Praxisfeld: Überstandardisierung der Curricula der Fortbildungen, anstatt Öffnung der Curriculumentwicklung für unkonventionelle Ideen der Praktiker

Es bedarf einer breiten Diskussion über Standards in der Alphabetisierung. Die Formulierung von Kriterien für „gute Standards“ könnte ein erster Schritt in dieser Debatte sein.

6. Kompetenzprofile – Fortbildungs- und Studieninhalte

Welche Abschlüsse, welche Kompetenzen bringen Lehrkräfte in die Erwachsenenbildungspraxis mit? Diese Frage soll uns im aktuellen Schritt der Auswertung leiten.

Aus der „Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in deutschen Weiterbildungseinrichtungen“ (WSF 2005, S. 49) wissen wir, dass

- 73% über einen Hochschulabschluss verfügen
- davon 19% in einem Lehramtsstudium
- 34% haben keine pädagogische Qualifizierung.

Für Kursleiter speziell in der Alphabetisierung gibt es in Deutschland keine repräsentativen Zahlen. Es werden überdurchschnittlich viele Absolventen mit pädagogischem Abschluss vermutet: Die größte Gruppe setzt sich aus Lehrer/inne/n verschiedener Schulformen zusammen. Darüber hinaus sind es graduierte Sozialpädagogen, Diplom-Pädagogen, Absolventen aus den Bereichen Sprache, Literatur- und Sozialwissenschaften. (vgl. Drecol/Löffler 2008, S. 15-2)

Dennoch sind Vorkenntnisse für die Erwachsenenbildung häufig nicht vorhanden.

Um diese Kompetenz-Lücke zu schließen, haben als erste Länder in Europa England, Österreich und die Schweiz Standards und Zertifikats-Baukästen für eine erwachsenenpädagogische Grundqualifizierung realisiert. Damit sind sie der Initiative zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) gefolgt, haben nationale Qualifikationsrahmen verabschiedet und mit den Fortbildungsprogrammen „Lifelong Learning UK“ und „Weiterbildungsakademie Österreich“ umgesetzt. Dabei richten sich die neu aufgelegten Zertifikate an die neben- und freiberuflichen Kursleiter, der österreichische Abschluss „Diplomierter Erwachsenenbildner“ und das englische „Diploma in Teaching in the Lifelong Learning Sector (DTLLS)“ an hauptberufliche Pädagogische

Mitarbeiter (HPM) - auch jenen fehlt häufig eine Aus- oder Weiterbildung in der Erwachsenenpädagogik.

In **England** gilt die Pflicht zur Fortbildung in der Erwachsenenbildung seit 2007. Neben einer „generic teaching qualification“, einer allgemeinen Lehrbefähigung wird eine „subject specialist qualification“ mindestens auf EQR-Niveau 4 (von 8 Niveaustufen) erwartet. Bis 2010 sollen alle Lehrkräfte in der englischen Erwachsenenbildung diese Voraussetzungen erfüllen.

Für die Fortbildung der Lehrkräfte im Skills for Life-Bereich (Alphabetisierung und Grundbildung) bedeutet diese Vorschrift zur Fortbildung:

- Erwerb der allgemeinen Lehrbefähigung („generic teaching qualification“) mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung (berufsbegleitender Lehrgang oder Aufbau-Studiengang)
- Fachbezogene, fach-didaktische Qualifizierung („subject specialist qualification“) in literacy, numeracy oder ESOL (berufsbegl. Lehrgang oder Aufbau-Studiengang)

Im Folgenden sollen Kernkompetenzen⁷ für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung untersucht werden. Wir beschränken uns bewusst auf Kernkompetenzen, weil das englische Kompetenzprofil für Skills for Life-Lehrkräfte in allen drei Unterrichtsfeldern immerhin 35 Seiten umfasst. In Ermangelung knapper Kernkompetenz-Listen haben wir in Belgien und England „implizite Kompetenzprofile“ aus Curricula der Aufbau-Studiengänge „Grundbildungspädagogik“ (Antwerpen) und „Literacy /ESOL“ (London) herangezogen.

Im Folgenden die impliziten Kernkompetenz-Ziele für den Studiengang „Literacy / ESOL“ an der Univ. of London:

- 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.

⁷ Auf eine Analyse der Kompetenzprofile für erwachsenenpädagogisches Handeln verzichten wir aus Platzgründen. Stattdessen verweisen wir auf die einschlägige Literatur zum EQR (Kraft 2008; Bechtel 2008; Kraft/Seitter 2008; Schüßler/Mai 2008).

- Ein Bewusstsein der eigenen beruflichen Rolle und der damit verbundenen Werte und Verantwortung zu entwickeln.
- Die Fähigkeit, die eigene Praxis kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend das Verständnis von Lehren und Lernen zu verbessern.

In der Begrifflichkeit der Erwachsenenbildung machen diese Kernkompetenzen Anleihen beim EQR (FENTO-Standards 1999). Es fällt auf, dass die englische Erwachsenenbildung stärker als andere die gesellschafts- und institutionen-bezogenen Kompetenzen für Kursleiter herausstellt und eine politische Reflexion der professionellen Rolle unterstreicht.

Anhand des Kompetenzprofils für **Österreich**, das im Auftrag von „Netzwerk Basisbildung“ erstellt wurde (Doberer-Bey 2007), soll zunächst gezeigt werden, welche besonderen Lehrenden-Kompetenzen die Zielgruppe „funktionale Analphabeten“ erfordern. Im zweiten Schritt sollen dann Überschneidungen mit den Kompetenz-Profilen in Belgien und Niederlande, auf deren nähere Analyse wir aus Platzgründen verzichten,) im Ländervergleich herausgearbeitet werden.

A. Personale Kompetenzen:

- Reflexionsvermögen: Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und Analyse
- Respekt und Wertschätzung
- Interesse an der Zielgruppe
- Fähigkeit, die Lernenden als Erwachsene wahrzunehmen
- Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung der Ressourcen und Ziele der Lernenden
- Zentriertheit auf den Lernprozess und die Autonomie der Lernenden
- soziale Kompetenz und Kommunikationsfreudigkeit
- Sensibilität und Einfühlungsvermögen
- Konfliktfähigkeit
- Flexibilität und Belastbarkeit
- Teamfähigkeit
- eigene Lern- und Weiterbildungsbereitschaft

B. Allgemeines Wissen und Verständnis für Zusammenhänge, u.a.

- die Erfordernisse einer Gesellschaft mit entwickelter Informationstechnologie
- die Anspruchserwartungen in Arbeitswelt und Alltagsleben
- die Implikationen für Erwachsene mit Basisbildungsdefiziten, etwa soziale, kulturelle und ökonomische Auswirkungen und deren Bedeutung für das Lernen und Lehren
- die Ursachen für nicht erworbene Basisbildung
- Geschlechterkonstruktion und Diversität
- die Kenntnis der Methoden zur Kompetenzfeststellung
- die Kenntnis von nationalen Rahmenbedingungen für die Basisbildung und Offenheit für Entwicklungen im Tätigkeitsbereich

C. Fachkompetenz

- theoretisches Wissen zum Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, Informations- und Kommunikationstechniken(IKT), sowie Lernen lernen und Lernautonomie
- didaktische und methodische Kompetenz für die Vermittlung der Kulturtechniken
- allgemeine gendergerechte pädagogische Kompetenz
- ressourcenorientierte Beratung

Die umfassendste Kategorie ist A: „Personale Kompetenzen“, deren Auflistung ins Auge fällt.

Warum hat Doberer-Bey diesen Kompetenzbereich so ausführlich beschrieben? Die Autorin erklärt dazu: „Im Grunde geht es um das Bewusstsein, dass die Beherrschung des Handwerks nicht ausreichend ist.“(Doberer-Bey, 2007d, S. 113)

Respekt, Wertschätzung, Sensibilität und Einfühlungsvermögen sind offenbar Begriffe, die deutlich machen sollen, dass

- Teilnehmer in Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten auf schwierige Lebens- und Lerngeschichten zurückblicken
- von sozialer Isolation und von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind
- einen sozio-kulturellen Hintergrund haben, der von der Lebenslage und der Lebenswelt der Kursleiter abweicht und für letztere häufig fremd ist

Hierfür werden nicht nur Pädagog/inn/en gebraucht (von denen man Empathie für Teilnehmer erwarten kann), sondern „Beziehungsarbeiter/inn/en besonderer Art“.

Im Vergleich mit den beiden ausführlicher vorgestellten Kompetenzprofilen fällt in dem Profil aus **Belgien** eine konsequente „Philosophie“ der Teilnehmerorientierung auf. Die nachfolgenden Formulierungen (Auszüge) unterstützen diesen positiven Eindruck:

- Lern – und Unterrichtsmaterial entwickeln können, gemäß einer didaktischen Struktur und abgestimmt auf die Lern- und Entwicklungs-bedürfnisse der Teilnehmer/innen
- Über ein breites, variierendes Methodenrepertoire verschiedenen Zielsetzungen entsprechen können
- Den Unterrichtsprozess und den Stil der Lernbegleitung abstimmen können auf den individuellen Lernstil der Teilnehmer/innen

In den **Niederlanden** finden wir in der Kompetenzziel-Beschreibung für die Fontys-Studiengänge (Tilburg) einen starken expliziten Bereich „Beratung“.

Es wird hier nicht nur „Entwicklungsdiagnostik“ und „Planung von Einzelförderung“ von Teilnehmern angesprochen. Auch die Fragen der „Lernberatung“, der „Lernstagnation und Lernprobleme“ im Kursus werden explizit benannt.

Fazit:

Anforderungs- und Kompetenzziel-Kataloge, wie sie etwa Akkreditierungsagenturen für Studiengänge erwarten, sind nicht überflüssig, jedoch weit weniger erhellend als die Darstellung ihrer Herleitung, die Dokumentation der „Philosophie“ hinter den Kompetenzziel-Entscheidungen der Autoren.

Sorgfalt und Transparenz bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen sind der Weg zu Qualität, allzu viel Pragmatismus ist schnell auch Rückentwicklung zur normativen Pädagogik.

Nittel verweist in diesem Zusammenhang auf folgenden Effekt in der Praxis: „Sofern auf komplexe Herleitungen (...) verzichtet wird, drohen kompetenzorientierte Ansätze, da sie zur Seite des faktischen Berufshandelns hin blind sind, das Schicksal der sich auf reine Programmatik reduzierenden (Erwachsenen-)Pädagogik zu reproduzieren. (...) Das Widersprüchliche, Fehlerhafte, „Unreine“ und Konflikträchtige am beruflichen Handeln wird vom kompetenzbezogenen Verständnis von Professionalität tendenziell als Problem oder gar als Defizit schematisiert, ohne zu erkennen, dass damit eine Perfektibilität konstruiert wird, der kaum jemand gerecht zu werden vermag“ (zit. n. Nittel 2000, S. 80).

Mit dem europäischen Projekt TRAIN (DIE 2008) hat ein wertvoller Dialog über die Grenzen begonnen, sich nicht nur auf der Ebene von Kompetenzziel-Katalogen über Curricula der Fortbildung der Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogen auszutauschen.

Jeder Austausch auf internationaler Ebene ist auch mühselig.

Dies kann mit bildungspolitisch-institutionellen, mit linguistischen Besonderheiten der Sprachen und deren Folgen für die Didaktik des Schrifterwerbs begründet werden.

Dennoch bleibt multilateral viel Wissen und Erfahrung aus über 30 Jahren, das es lohnenswert erscheinen lässt, sich intensiver als bisher über die Didaktik und Methoden der Alphabetisierung und Grundbildung und über die Curricula der Fort- und Weiterbildung der Praktiker/inn/en auszutauschen.

7. Praxisbezug der Fort- und Weiterbildungsangebote

Weiterbildende Studiengänge setzen bei Einschreibung mind. ein Jahr Berufserfahrung bei ihren Bewerbern voraus. Mit den Studieninhalten und der Studienorganisation soll die Hochschule, so KMK und Hochschulrektorenkonferenz, an die Berufserfahrungen ihrer Studierenden anknüpfen (vgl. SAK 2005, S. 2).

In dieser Dimension der Auswertung haben wir deshalb auf die folgenden Aspekte geachtet:

- Welche „Philosophie“ eines Theorie-Praxis-Verhältnisses unterliegt dem Curriculum?
- Wie lernen Praktiker am besten von der Theorie, ohne ihr Erfahrungswissen in der Alphabetisierung aufzugeben?

- Wie lernen Praktiker von der Wissenschaft, ohne bei Rückkehr in die Praxis die im Studium gelernte Theorie wieder zu vergessen?
- Und wie steht es um konkrete studienorganisatorische Maßnahmen, einen Praxisbezug des Lernens und Lehrens herzustellen?

Weiterbildungs-Praktiker speziell in der Alphabetisierung und Grundbildung verfügen über teils langjährige Berufserfahrungen, sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres Praxisfeldes.

In **England** waren die Lehrkräfte bei Vertragsbeginn im Schnitt bereits acht Jahre in anderen Praxisfeldern der Erwachsenenbildung tätig. 41% brachten im Schnitt fünf Jahre Unterrichtserfahrung aus allgemeinbildenden Schulen mit (Cara et.al. 2008, S. 7).

Die Frage des „Praxisbezugs“ stellt sich bei Angeboten für berufserfahrene Absolventen anders als bei solchen für Erststudierende oder Berufsanfänger. Ist bei letzteren darauf zu achten, dass wissenschaftliche Lehrinhalte nicht „ohne Anschauung“ bleiben und Absolventen nicht nach dem Studium einem „Praxischock“ ausgesetzt werden, der häufig mit wenig reflektierter Anpassung und Resignation ggü. der Theorie „verarbeitet“ wird. (Theorie wird dann verworfen, vergessen, „weil die Praxis ja doch ganz anders ist“.) So sollten Berufserfahrene dagegen viel Gelegenheit haben, eigene Unterrichtserfahrung zu reflektieren.

Die entscheidende Frage hierbei scheint zu sein, wie Anschauung und Wissenschaft, wie Praxis und Theorie in Verbindung zueinander gebracht werden können.

Morton, McGuire und Baynham von den Universitäten Leeds und Limerick erinnern für Fortbildungsbemühungen im Skills for Life-Sektor daran, dass „die Reflexion der eigenen Annahmen und der Praxis nicht hinreichend sei. Lehrkräfte brauchen einen Zugang zu einem Theorierahmen, der ihnen erlaubt ihre eigenen Perspektiven über Lernen und Lehren zu artikulieren und kritisch über die übergreifenden institutionellen, politischen und sozio-kulturellen Bedingungen nachzudenken, die ihre Praxis fördern oder hemmen.“ (Morton et.al. 2006, S. 5 [Übersetzung der Autoren]).

Zugleich warnen Sie aber vor einem „Trichter-Modell“ universitärer Lehre. So sollten „Fortbildungsprogramme (...) einen Ansatz vermeiden, der darin besteht, wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Praxis anzuwenden. Sie sollten unbedingt den Einfluss des Kontextes auf Lernen einbeziehen und vermeiden anzunehmen, dass Wissen in dem einen Kontext gelernt und in einem anderen anschließend angewandt wird.“ (ebd., S. 5 [Übersetzung der Autoren])

Es sollten Fortbildungsprogramme nicht mit der irrtümlichen Erwartung angeboten werden, ein Anheben des Experten-Levels in der Fachdidaktik (z.B. Mathematik-Didaktik) würde allein schon eine Wirkung auf die Unterrichtspraxis haben. (vgl. ebd., S. 5)

Noch deutlicher erkennen die Wissenschaftlicher die Grenzen der wissenschaftlichen Theorie in Fragen des Unterrichtens an: „Kursleiter-Fortbildungen (...) sollten vorsichtig mit der Frage umgehen, dass die Wissensbasis für den Lerngegenstand in der Grundbildung solche Disziplinen wie Angewandte Linguistik, Soziolinguistik oder Mathematik seien. Eher sollte die prozessorientierte, *ganzheitliche Natur des Lehrerwissens* in den Blick genommen werden (ebd., S. 6 [Übersetzung der Autoren]).

Mit *Kunst des Unterrichts* in der Alphabetisierung benennt Döbert (vgl. 2009), was Morton und Kollegen mit *ganzheitlicher Natur des Lehrerwissens* ansprechen. Wird hier einer Wissenschaftsfeindlichkeit das Wort geredet? Sollen Weiterbildungs-Studiengänge nur noch Orte des Erfahrungsaustauschs unter Praktikern sein? Sicher nicht.

Nittel bricht eine Lanze für die Wissenschaftsorientierung von Studiengängen der Weiterbildung: „Eine strikt wissenschaftsorientierte Qualifikation und Theorieorientierung während des Studiums erweist sich u.U. als viel praxisrelevanter als das vermeintlich praxisnahe Studieren, das häufig mit bloßer Selbsterfahrung verwechselt wird.“ (Nittel 2005, S. 74)

Wer hat also Recht?

Unterrichten und Beraten in der Erwachsenenbildung sind Kompetenzen, die offenbar weder von Hochschullehrern „gelehrt“ werden können, noch werden sie allein durch Selbsterfahrung und kollegialen Erfahrungsaustausch „aufgesogen“.

Die Art der Verzahnung von Theorie und Praxis scheint hoch relevant zu sein: Studierende brauchen offenbar Unterstützung der Hochschul-Lehrenden, um ihre Erfahrungen in den Praktika wissenschaftlich vor dem Theorierahmen der Erwachsenenbildung und der Fachdidaktiken zu reflektieren. Sie brauchen Lernbegleiter für diese Reflexion: sowohl erfahrene Praktiker/innen, die ihr Handeln wissenschaftlich reflektiert haben (Mentoren), als auch praxiserfahrene/praxisinteressierte Wissenschaftler.

Praktika sind mehr oder weniger nutzlos, wenn es nicht „Gelenkstücke“ für die Theorie-Praxis-Vermittlung gibt.

Bei der Suche nach solchen „Gelenkstücken“ für eine gelungene Theorie-Praxis-Vermittlung sind uns im Rahmen der Untersuchung drei Methoden aufgefallen, die in allen vier Ländern praktiziert werden:

- A. Team Teaching, Group Teaching mit Mentoring
- B. Praxisaufgaben, Fallstudie, Projektarbeit
- C. Methodenlabor (Rollenspiel mit Super- und Intervision)

A. Team Teaching, Group Teaching und Mentoring:

Das Team Teaching-Verfahren: eine erfahrene Kursleiter/in (Mentorin) bildet mit einer praxisunerfahrenen Kursleiter/in, die sich in Fortbildung/Studium befindet, ein Kursleitenden-Team. Erstere trägt die Verantwortung für Planung und Durchführung der Kurseinheit, letztere übernimmt assistierende Aufgaben z.B. in der Einzelarbeit/Binnendifferenzierung und profitiert u.a. von der Beobachtung der Kollegin. Nach einer Einarbeitungszeit bereitet die Fortzubildende auch selbst Teile des Unterrichts vor und übernimmt die Verantwortung für Einheiten im Kursablauf. Die verantwortliche Kursleiterin gibt Rückmeldung zum Verhalten im Unterricht. Das NRDC-Autorenteam um Helen Casey beschreibt neben dem Paired Teaching (oder: Team Teaching) das Group Teaching,

einer Fortbildungsmethode im Kursus, bei der 6 Kursleiter/innen und 1 Lehrpraktikerin/Mentorin sich auf eine Gruppe von 16 Teilnehmern aufteilen ([vgl. Casey/Derrick et al. 2007, S. 8 ff.](#)).

Die besonderen Vorzüge dieses Verfahrens beschreiben die Autoren wie folgt:

1. Breites Feedback: nicht nur die Lehrpraktikerin, auch die fünf anderen Fortzubildenden geben Rückmeldung.
2. Der Theorie-Praxis-Bezug gelingt besonders gut, weil die Lehrpraktikerin, wenn sie im Seminar über Methodik und Didaktik spricht, sich immer auf allseits bekannte Teilnehmer und Unterrichtsszenen beziehen kann.

Group Teaching setzt voraus, dass alle Fortzubildenden am selben Ort Praktikum absolvieren. Das ist häufig nicht gegeben (in London schon).

Im Skills-for-Life-Sektor in England werden inzwischen Mentoren-Trainings durchgeführt. Nicht jede gute Kursleiterin sei auch eine geeignete Mentorin, heißt es. In Österreich wird die Notwendigkeit eines Mentoren-Trainings ebenfalls formuliert, jedoch bisher nicht praktiziert.

B. Praxisaufgabe – Fallstudie - Projekt:

Praxisaufgaben, Fallstudien und projektorientiertes Studieren sind hochschul- und fortbildungsdidaktische Formen, die der Philosophie des „forschenden Lernens“ verpflichtet sind. Eine Praxisaufgabe kann z.B. eine Unterrichtsvorbereitung oder die Planung einer ganzen Unterrichtsreihe sein. Die Praxisaufgabe wird als Methode an den Fontys-Fachschulen in den **Niederlanden** praktiziert und soll ab 2010 auch in den Alphabetisierungs-Studiengängen (NT1 u. NT2) zum Einsatz kommen:

- Die Studierenden erstellen eine Unterrichtsvorbereitung bzw. eine Unterrichtsreihe (drei Kurs-Treffen) für den eigenen Kursus, mit gezielter methodischer Schwerpunktsetzung. Die Mentorin im Praktikum gibt mündliche Rückmeldung, im Seminar wird die schriftliche Ausarbeitung gemeinsam mit den Lehrenden und Mitstudierenden durchgesprochen.

Dagegen werden Fallstudien mit den Studierenden in **Belgien** an der Karl de Grote-Hogeschool (Antwerpen) und des bifeb in **Österreich** vereinbart.

Die geläufigste Form der Fallstudie ist die Einzelfalluntersuchung, d.h. die Beobachtung eines einzelnen Kurs-Teilnehmers mit oder ohne diagnostischem, unterrichtlichem oder beratendem Einwirken. Die Fallstudie kann eine praktikumsbegleitende, kleinere Semesterarbeit, oder auch eine umfangreichere schriftliche Hausarbeit sein, die als Abschlussarbeit eingereicht wird.

Nach Stenhouse (1982, S. 39 ff.) gliedert sich die Durchführung einer „pädagogischen Fallstudie“ als Methode der erziehungswissenschaftlichen Forschung in drei Phasen:

1. Sammeln und Aufzeichnen von Informationen, sog. Fallmaterial (z.B. Schreibproben, Interviews mit dem Lernenden, Beobachtungsnotizen)

2. Aufbereitung, d.h. Auswahl und Verdichtung der Informationen (Fallbericht)

3. Schreiben einer interpretierenden Gesamt-Darstellung (Fallstudie)

Fischer (1983) und Brügelmann (2008) unterstreichen den Wert der Fallstudie in der Tradition einer „narrativen Pädagogik“ (Rumpf 1968) für die Berufsvorbereitung von Pädagogen und klinischen Psychologen.

„Fallstudien sehen wir als ein Medium, die Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft von Praktiker/inne/n zu entwickeln.“ Was für Lehramtsstudierende gilt, gilt ganz besonders auch für Weiterbildungs-Praktiker/innen, die für die Individualität jedes einzelnen Teilnehmers in der Alphabetisierung und Grundbildung möglichst offen sein sollen (Teilnehmerorientierung).

Für Brügelmann geschieht forschendes Lernen im Rahmen von „Fallstudien, in denen Studierende jeweils über drei bis vier Monate hinweg ein Kind porträtieren. Die Basis sind systematisch *und* beiläufig gewonnene Daten, z.B. Interviews, Beobachtungen, Tests, Auswertung von Dokumenten.“(Brügelmann 2008, S. 2)

Zum Theorie-Praxis-Verhältnis des Studierens argumentiert Brügelmann: „Lehramtsstudierende studieren ihre (Unterrichts-)Fächer und sie lernen Pädagogik, Didaktik, Psychologie usw. (...) Unsere Fallstudien geben den Studierenden...die Möglichkeit, diese getrennten Wissens Elemente zusammenzuführen und die erarbeiteten Theorieelemente als „Brille“ zu nutzen, um ein Kind als Person mit verschiedenen Facetten zu verstehen.“(ebenda, S. 5) Dabei werden die Studierenden sich nicht nur selbst überlassen, sondern sind „Mitglieder einer Forschergemeinschaft“ (ebenda, S. 7), die u.a. an einem begleitenden Kolloquium teilnehmen können.

Die Fallstudie kann als geeignetes „Gelenkstück“ forschenden, berufsbegleitenden Lernens und Studierens auch bei Weiterbildungs-Praktiker/inne/n in der Alphabetisierung und Grundbildung betrachtet werden⁸.

C. Methodenlabor:

Fontys in den **Niederlanden** stellt hierzu schriftliches Impuls-Material bereit, in dem typische Situationen im Alphabetisierungs-Kurs vorgestellt werden. Studierende versetzen sich in die Rolle von „Teilnehmer/inn/en“ und „Kursleiter/in“ und versuchen, im Rollenspiel die beschriebene kritische Situation pädagogisch kompetent zu lösen. Von zentraler Bedeutung ist die anschließende Nachbesprechung mit Feedback im Kreis der Mitstudierenden (Intervision) sowie Kommentierung und Feedback durch den Hochschul-Lehrenden (Supervision) – unter Rückbezug auf den im Seminar erarbeiteten didaktischen Theorierahmen (vgl. Breloer 1988; Sauer-Schiffer 1999).

Diese Methode findet zusätzlich, jedoch getrennt vom Praxisanteil, statt. Es handelt sich um eine reine Seminar-Methode.

⁸ Insofern könnte man die Methode „Fallstudie“ in der Kursleiter-Fortbildung als ein hervorragendes hochschuldidaktisches Training für „teilnehmerorientiertes Arbeiten“ (Tietgens) bezeichnen.

8. Strategien der Curriculumentwicklung und Evaluation:

Die Fragen, die uns in diesem Bereich der Auswertung geleitet haben, waren:

- Wie gelangen Fort- und Weiterbildungs-Anbieter, v.a. auch Hochschulen, zu den Curricula für Lehr- und Studiengänge?
- Gibt es ein Verfahren der Qualitätssicherung?
- Werden die Fortbildungs- und Studieninhalte regelmäßig aktualisiert?
- Wie offen sind die Curricula für neue Ideen aus der Praxis? Fließen neue Qualifikationsanforderungen aus einem sich ständig wandelnden Praxisfeld zurück?

In England scheint das NRDC, ein vom Bildungsministerium finanziertes Forschungs- und Entwicklungsinstitut für den Bereich „Skills-for-Life“ Garant für eine laufende Curriculum-Revision zu sein. Das NRDC beschäftigt z.Zt. über 23 Wissenschaftler auf Vollzeitstellen für den Skills for Life-Sektor. Eine Arbeitsgruppe um Helen Casey, eine der beiden Direktoren des NRDC, beforscht und betreut schwerpunktmäßig den Bereich „Teacher Education“. Wie schon mehrfach erwähnt, wurden bisher mehrere Studien hierzu angefertigt.

In Österreich, beim bifeb in Strobl scheint die Curriculum-Revision v.a. in den Händen der Lehrgangslleitung und der wissenschaftlichen Leitung zu liegen. Ergebnisse einer internen Evaluation des bifeb-Lehrgangs wurden bisher nicht veröffentlicht. Dennoch berichtet Doberer-Bey von thematischen Umstellungen und Erweiterungen im Bereich der fachdidaktischen Module (z.B. Rechnen, Medienkompetenz).

In **Belgien**, an der Karl de Grote-Hogeschool (Fachhochschule) zeichnet für jedes Studiengangs-Modul eine sog. „Fokusgruppe“ für die Inhalte verantwortlich, die Qualitätssicherung betreibt und einmal im Semester zusammentritt, um über die Aktualität der Studieninhalte zu wachen. Das Verfahren ist aufwändig, v.a. wenn man es mit der sonst üblichen Tätigkeit eines einzelnen Modul-Verantwortlichen vergleicht. Doch besteht hier im Verbund mehrerer Experten eine noch bessere Chance auf selbstkritische Prüfung und Qualitätssicherung.

Nach alarmierenden Einbrüchen in der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in der Basiseducatie in den Niederlanden reorganisiert sich dieser Bereich z.Zt. bis 2010 im Rahmen eines Aktionsplans der Regierung. Durch Überalterung in der Kursleiterschaft entstehen ernste Probleme des Wissenstransfers von der aus dem Praxisfeld ausscheidenden Generation von Pädagog/inn/en zur nachkommenden Generation. Durch eine „bottom-up“-Strategie der Curriculumentwicklung (bzw. der Wissensdokumentation mit erfahrenen Praktikern) erstellt das Praktiker-Netzwerk („Kompetenzzirkel NT1“) in einem aufwändigen partizipatorischen Vorhaben best-practice-Berichte und bindet diese zu einem öffentlich im Internet einsehbar „Praxishandbuch“ zusammen. Das „Praxishandbuch“ wird die Basis in 2009/2010 für die Erstellung sog. „Dozentenhandbücher“ sein: für weiterbildende Studiengänge an den Fontys-Fachhochschulen. Letztere werden von Lehrbeauftragten aus der Praxis in Zusammenarbeit mit Hochschullehrern erarbeitet.

Bei der Curriculumentwicklung für Fort- und Weiterbildung der Praktiker kann es nicht um die Aufgabe gehen, den Fortbildungs- und Hochschul-Dozent/innen ein geschlossenes Lehr-Lernprogramm an die Hand zu geben, dass sie im Verhältnis 1:1 umsetzen. Nicht eine Sammlung von Foliensätzen für das Seminar, nicht ein „Lehrbuch der Alphabetisierung“ für die Fortzubildenden / Studierenden sind das Mittel der Wahl.

Da Lernprozesse generell aktiv verlaufen, sollte dieses Prinzip auch für den Lern- und Verstehensprozess der Fortbilder bei der Aneignung des Curriculums gelten, wenn sie ihr Seminar vorbereiten. Ein „Baukasten zur Seminargestaltung“ mit Dokumenten zur Seminarvorbereitung und mit Materialien für die Hand der Fortzubildenden und Studierenden soll Dozenten ein Beispiel geben, wie „andere es gemacht haben“. Es soll ihnen Anlass sein, zu lernen, begründet auszuwählen, zu reflektieren, sich kritisch davon abzugrenzen, kurz: sich sein eigenes Lehr-Lernprogramm zusammenzubauen, das so viel Spielraum lässt, dass sie ihrer persönlichen „Philosophie“ folgen dürfen, Stärken und Schwächen ihrer eigenen Lehrpersönlichkeit und andere Rahmenbedingungen berücksichtigen können. So entsteht ein lebendiges Fortbildungs- oder Hochschul-Seminar. Und so werden fortgebildete Praktiker am ehesten selbstverantwortlich und teilnehmerorientiert ihr Alphabetisierungs-Seminar gestalten lernen (vgl. auch Siebert 1974; Brügelmann 1975; Brügelmann 1978).

9. Selbst gesteuerte Professionalisierung – Vernetzung der Praktiker/innen

In allen vier untersuchten Ländern – und übrigens auch in Deutschland – hat der Prozess der Professionalisierung „selbst-gesteuert“ und „informell“ begonnen. Der weltweite Bedarf bildungsferner Teilnehmergruppen für Alphabetisierungsangebote in Industriestaaten wurde in der praktischen Arbeit der Nachbarschaftszentren, Bildungsvereine (England, Niederland, Deutschland) und „zielgruppenorientierten“ Erwachsenenbildungseinrichtungen der 70-er-Jahre aufgegriffen. Ohne Selbsthilfe der Kursleiter wäre die Graswurzelarbeit in diesen Jahren nicht denkbar gewesen.

Schnell haben die Verbände der beruflichen und Erwachsenenbildung punktuelle oder zeitlich begrenzte flächendeckende Anstrengungen unternommen, diesen Prozess durch Fortbildungsangebote zu flankieren. Dennoch sind Vernetzung und gegenseitige kollegiale Unterstützung bei der persönlichen Professionalisierung wichtige Eigenkräfte, die den Praxisfeldern in den beteiligten Ländern den Charakter „sozialer Bewegungen“ verliehen haben (Korfkamp / Steuten 2007, S. 151ff.).

Im System der Teacher Education für den Skills-for-Life-Sektor in **England** wird ein Angebotsbereich betrieben, der die Bedürfnisse der lebenslangen Professionalisierung, des sog. Continuing Professional Development (CPD) wahrnimmt. Cara et.al. (vgl. 2008, S. 16) geben in ihrer Studie an, dass eine Lehrkraft durchschnittlich 5 Tage vertiefende Fortbildungen im Jahr besucht. Die Praxis des Weiterbildungsportfolios in England entspricht dem Grundsatz, dass der „Lernprozess von Lehrkräften (...)als ein berufsbegleitender, lebenslanger Prozess gesehen“ wird (...).“, in dem organisierte, non-formale und informelle Weiterbildung ihren Niederschlag finden. „Lehrenden-

Portfolios dürften für diesen Prozess angemessen sein.“ (Morton 2006, S.5 [Übersetzung der Autoren])

Sog. „Peers“, das sind regionale Lerngruppen in den Fortbildungsmaßnahmen für Basisbildungstrainer/inn/en in **Österreich**, sollen die Vernetzung und die kollegiale Supervision unter den Praktikern fördern. Aus Lerngruppen werden so im Idealfall Praxisexperten-Netzwerke, die online verbunden sind, die sich treffen, die sich bei schwierigen Praxisfragen gegenseitig beraten, sich mit informeller Information auf dem Laufenden halten. Es gehört zu der Philosophie der bifeb-Lehrgangsbildung in Strobl, dass der Praxisaustausch in den Peers zwar nahegelegt, aber nicht durch Erfolgskontrollen überprüft wird. Lehr-Tagebücher dienen der persönlichen, diskret gehandhabten pädagogischen Datensammlung, ihr Inhalt kann(!) dem persönlichen Weiterbildungs-Portfolio bei Abschluss des Lehrgangs beigelegt werden.

Für die **Niederlande** berichtet Hüsken (2007) über den drohenden Abriss im Prozess der informellen Weitergabe von Erfahrungswissen in der Alphabetisierung und Grundbildung unter Praktikern. Der in den nächsten 5 – 10 Jahren anstehende komplette Generationenwechsel der Praktiker im Feld wird derzeit durch einen Regierungsplan und die operative Arbeit eines Beratungsunternehmens CINOP öffentlich unterstützt. Ähnlich wie in Deutschland sind es nur wenige Top-Experten, die einen Überblick über das in Jahrzehnten gesammelte, pädagogische Know-how verfügen und es für den Transfer dokumentieren können. Das ist alarmierend.

Aus der Studie von Morton (2006) wissen wir, Erfolgsfaktoren für eine selbst gesteuerte permanente Fortbildung der Akteure sind

- soziale Eingebundenheit der Kolleg/inn/en in einem Team
- die Frage, ob mehrere Praktiker von einer Einrichtung an einer Fortbildung gemeinsam teilnehmen
- der Einsatz von Mentor/inn/en in der eigenen Einrichtung oder zumindest im Praktikum

In allen vier europäischen Ländern, wie auch in Deutschland haben ehrenamtlich betriebene, z.T. öffentlich unterstützte Praktiker-Verbände eine nicht zu unterschätzende Aufgabe im Prozess der selbst gesteuerten Professionalisierung.

V.a. an großstädtischen Einrichtungen gibt es in den Ländern eine relativ rege Vernetzung unter den Praktiker/inne/n, häufig durch eine sog. kollegiale Supervision. In ländlichen Regionen und Mittel- und Kleinstädten gibt es viel zu tun. „Die Kunst des Unterrichtens“ wird in einem lebenslangen Prozess erworben, der durch eine solide und hochwertige Basis-Fortbildung und vertiefende fachbezogene Kompakt-Fortbildungen Impulse erhält.

Eine selbst gesteuerte Professionalisierung bleibt auch bei uns – trotz der Hoffnung auf die finanzielle Unterstützung der öffentlichen Hand und der Expertise der Verbände der Erwachsenenbildung – eine immens wichtige Kraft, die es in der Zukunft zu schützen und zu stützen gilt.

Literatur

- Abraham, E./Linde, A. (2009): Alphabetisierung /Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Aiga, v.H. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 889-903
- Affeldt, H. (2009): Belgien - Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungs-PädagogInnen. Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“. BVAG e.V./PROFESS, Münster. Im Internet unter:
- Affeldt, H. (2009): England - Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungs-PädagogInnen. Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“. BVAG e.V./PROFESS, Münster. Im Internet unter:
- Affeldt, H./Drecolll, F./Schick-Marquart, S./Löffler, C. (2009): Alphabetisierung und Grundbildung auf dem Weg zur Professionalisierung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V./Bothe, J. (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland – Analphabeten kommen zu Wort. Münster: Waxmann.
- Bax, W.(2001): Regionale Ausbildungszentren. In: Federighi, P./Nuissl, E. (Hrsg): Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. Frankfurt a. M., S. 143-144
- Bechtel, M. (2008): Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung,4/2008, S. 36-38
- bifeb (2008): Lehrgang universitären Charakters „Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Muttersprache. Professionelle Grundlagen für ein neues Arbeitsfeld Aus- und Weiterbildung für AlphabetisierungspädagogInnen“. Hrsg.: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Strobl. (Flyer mit Programm.)
Im Internet unter: http://www.bifeb.at/veranstaltungen/Seminare_2008/basisbildung.html
- Breloer, G.(1988): Das Methodenlabor als Ausbildungselement. In: Schlutz, E./ Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Bremen, S. 141–152
- Brödel, R. (2007): Lebenslanges Lernen – Erwachsenenpädagogische Verschränkungen mit einem ‚nachhaltigen‘ Diskurs. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 33/34 „Bildung durch das ganze Leben – Europäische Beiträge zur Pädagogik der Lebensspanne“. Köln 2007, S. 1-24
- Brügelmann, Hans (1975): Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/Offene_Curricula.zip
- Brügelmann, Hans (1978): Veränderungen des Curriculum auf seinem Weg vom Autor zum Kind. Erfahrungen aus der Analyse und Erprobung von vier CIEL-Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Jg. 1987, Nr. 4, S. 601–618
- Brügelmann, H. (1982): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Jg., S. 609-623

- Brügelmann, H. (2008): StudentInnen als ForscherInnen – Anspruch und Alltag forschenden Lernens im Siegener Projekt LISA&KO. In: Bauer, R./Hartinger, A./Hitzler, R.(Hrsg.): Lehrerbildung unter den Anforderungen einer veränderten Kindheit. Bad Heilbrunn 2008
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): Pressemitteilung - Das ändert sich zum 1. Januar 2009 (17.12.2009). Im Internet verfügbar:
http://www.bmas.de/coremedia/generator/29774/2008_12_17_aenderungen_2009.html
- Cara, O./Litster, J./Swain, J./Vorhaus, J.(2008): The Teacher Study. The impact of the Skills for Life strategy on teachers. Summary Report. London: NRDC. Im Internet verfügbar:
http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=151#
- Carpentieri, J. D./Casey, H./Cara, O. (2007): Skills for Life Workforce in England: Summary Report. London: NRDC
- Casey, H./Derrick, J./Duncan, S. /Mallows, D. (2007): Getting the practical teaching element right: A guide for literacy, numeracy and ESOL teacher educators. London: NRDC
- CINOP (2008): Competentieprofiel docent volwasseneneducatie / NT1, CINOP Den Bosch, 11-8-2008, versie 1
- DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung): Projektwebsite TRAIN. In: <http://www.die-bonn.de/train/deutsch/> [1.12.2008]
- Doberer-Bey, Antje (2007a): Berufsbild – TrainerInnenprofil für die Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache.
 Hrsgg. von der Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Wien
- Doberer-Bey, Antje (2007b): Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen der Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache. Weiterbildungskonzept.
 Hrsgg. von der Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Wien
- Doberer-Bey, Antje (2007c): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Hrsgg. von der Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Wien
- Döbert, M. (2009): Impulsreferat "Über Forschung und Professionalisierung in Alphabetisierung und Grundbildung", Transferstelle ‚alphabund‘ im UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen, gehalten auf der NRW-Fachtagung in Düsseldorf "Alphabetisierung und Grundbildung an Volkshochschulen: Projekte – Konzepte – Impulse" am 7. März 2009.
 Verfügbar unter:
[http://www.alphabund.de/Newsdetail.44.0.html?&tx_ttnews\[tt_news\]=55&tx_ttnews\[backPid\]=40&cHash=056d0eb431](http://www.alphabund.de/Newsdetail.44.0.html?&tx_ttnews[tt_news]=55&tx_ttnews[backPid]=40&cHash=056d0eb431) [07.03.2009]
- Doom, A. (2000): Grundbildung in Flandern. In: ALFA-FORUM 43, S. 7-9

- Drecoll, F./Löffler, C. (2008): Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: Magazin erwachsenenbildungs.at. Nr. 4, 2008. Im Internet verfügbar: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>
- Drecoll, F. (2009): Niederlande - Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungs-PädagogInnen. Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“. BVAG e.V./PROFESS, Münster. Im Internet unter:
- Drecoll, F. (2009): Österreich - Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungs-PädagogInnen. Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“. BVAG e.V./PROFESS, Münster. Im Internet unter:
- Drecoll, F. (2009): Curriculumentwicklung und Evaluation im Verbundprojekt PROFESS. (unveröff. Projektpapier), BVAG e.V., Münster
- Eulenberger, J./Gintzel, U., u.a.: PASS alpha. Abschlussbericht. Im Internet verfügbar: http://www.apfe-institut.de/files/pass_alpha_abschlussbericht_06-11-24.pdf (24.11.2006)
- Fischer, D. (Hrsg.) (1982): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: REPORT46, 2000. Bielefeld, S. 81-92
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2004): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Hrsgg. von Jörg Schlömerkemper. 8. Beiheft 2004 (96. Jg.) Die Deutsche Schule. Ztschr. f. Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Aiga, v.H. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden : VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 385-403
- Govaerts, W. (2000): Unterricht mit Bildungsbenachteiligten in der Erwachsenenbildung in Flandern. Ein Ausbildungsgang für Grundbildungspädagogen an der Karel de Grote Hogeschool. In: ALFA-FORUM 43, S. 10-11
- Hamminck, Kees (1981): Ein Überblick über die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in den Niederlanden. In: Drecoll, Frank / Müller, Ulrich (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main, S. 99 – 105
- Hamminck, Kees (2000): Alphabetisierung in den Niederlanden - früher und heute. Eine kritische Betrachtung. In: Alfa-Forum 45/2000, S. 16 f.
- Hermans, Laura / Tijssen, Marli (2006): Professional development in the field of literacy and basis education. State of the art in the Netherlands. DIE-TRAIN, Bonn (Projektpapier des TRAIN-Projekts im Grundtvig-Programm der EU)

- Howard, U. (2007): Wissenschaftliche Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 33-40
- Hüsken, Marjolein (2007): Later leren lezen. Een onderzoek naar de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs voor autochtone volwassen Nederlanders. Universiteit van Tilburg. Tilburg (ISDN 90-73758-57-2)
- Kailitz, S. (2008): Zwischen Überlebenskämpfern und Gutverdienern. In: Das Parlament, Nr. 33/34 – 11./18. Aug. 2008, S. 13
- Karel de Grote-Hogeschool: Informationsbroschüre „Voortgezette Lerarenopleiding Basiseducatie“, Cyclus 11, 2006-2007
- Klein, R./Reutter, G.: Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung. In: ALFA-FORUM 69, 2008, S. 7-11
- Ulrich Steuten / Jens Korfkamp (2007): Erwachsenenalphabetisierung als neue soziale Bewegung. Zur Bedeutung einer Arbeits- und Forschungsstelle zur Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In: Alphabetisierung und Grundbildung 1: Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung Hrsg: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. / Ferdinande Knabe, 2007, S. 151-161 Kraft, S./Seitter, W. (2008): Das Modell „Grund- und Fortbildungszertifikat für Lehrende in der Weiterbildung. Konstruktive Annäherung an EQF und DQR. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2008, S. 39-42
- Kraft, S. (2008): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. In: berufsbildung, Heft 111 (2008), S. 16-18
- Kuebart, F.: England. In: Anweiler, O./Kuebart, R./Liegle, L./Schäfer, H.-P./Süssmuth, R.: Bildungssysteme in Europa. Weinheim und Basel 1980 (3. erw. Auflage)
- Linde, A. (2005a): Alphabetisierung/Grundbildung: Belgien. Kleine DIE-Länderberichte. DIE, Bonn. Im Internet unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/linde05_02.pdf
- Linde, A. (2005b): Alphabetisierung/Grundbildung: Niederlande. Kleine DIE-Länderberichte. DIE, Bonn. Im Internet unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/linde05_01.pdf
- LLUK (2007a): 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 (2007b): Guidance for awarding institutions on teacher roles and initial teaching Qualifications. In: http://www.lifelonglearninguk.org/documents/ai_guidance_aug07_version3.pdf

- LLUK (2007c): New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector. Lifelong Learning UK. London
- Lucas, N./Casey, H./Giannakaki, M. (2004): Skills for Life core curriculum training programmes 2001/03: characteristics of teacher participants. Research Review. NRDC, London.
- Moroun, E. (2008): Professional development in the field of literacy and basic education. In: http://www.die-bonn.de/train/english/Materials/TRAIN_Belgium_National%20Report_Final%20Version.PDF
- Morton, T./McGuire, T. /Baynham, M. (2006): A literature review of research on teacher education in adult literacy, numeracy and ESOL. Research Review. London: NRDC (Internet: http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=79#)
- Moser, Sir Claus (1999). A Fresh Start – improving literacy and numeracy. London: DfEE. In: <http://www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup/>
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: DIE
- Nittel, D. (2005): Der Beitrag der "Wissensgesellschaft" zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 69-79
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); Human Resources Development Canada (ed.): Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey. Paris, Canada 1997
- Rosenblatt, B. von/Thebis, F. (2004): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Berlin: BMBF
- Rumpf, H. (1979): Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Neue Sammlung 19 , S. 37-48
- SAK – Ständige Akkreditierungskommission – Arbeitsgruppe Weiterbildungsstudiengänge: Verfahren und Standards zur Evaluierung und Akkreditierung von Weiterbildenden Studiengängen und Modulen. Im Internet verfügbar: <http://www.zeva.org/service/akkred/Weiterbildung.pdf> [12.07.2005]
- Schüßler, I./Mai, J. (2008): Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategien, Systeme. In: REPORT, 2/2008, S. 69-8
- Sauer-Schiffer, U. (2006): Das "Methodenlabor": Lernen an der Hochschule zwischen praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Reflexion. In: PädPool (Hrsg.): Kreative Lehr und Lernformen an der Hochschule. Münster
- Siebert, Horst (1974): Curricula für die Erwachsenenbildung, Braunschweig

- Stenhouse, L. (1982): Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: D. Fischer (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz, S. 24-61
- Tröster, M. (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-27
- University of London - Institute of Education (2007): PGCE/PgCE Literacy or ESOL. Course Handbook. London
- Vogel, B. (2008): Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer Ungleichheiten. In: APuZ. Beilage in Das Parlament, Nr. 33-34 – 11. Aug. 2008, S. 12-18
- Wikipedia (2009): Seite „Europäischer Qualifikationsrahmen“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 3. April 2009, 06:57 UTC. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Europ%C3%A4ischer_Qualifikationsrahmen&oldid=58625378 [24. April 2009]
- WSF – Wirtschafts- und Sozialforschung (2006). Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf [12.01.2009]