

Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung:

Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung

Ewelina Mania, Bettina Thöne-Geyer

Zusammenfassung

Der Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung ist in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. In diesem Bereich gab es in den letzten Jahren eine Reihe von Entwicklungen, welche die Programmplanung und Angebotsentwicklung prägen. Die Ausgestaltung dieser obliegt den Programmplanenden und wird in engen Abstimmungsprozessen mit den Lehrenden realisiert. Für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung gibt es bisher kaum empirische Befunde dazu, wie Lerninhalte ausgewählt und begründet werden und welche Herausforderungen dabei von Planenden und Lehrenden genannt werden. Im Beitrag wird zunächst auf den aktuellen Diskurs zum Programmplanungshandeln und Angebotsentwicklung eingegangen. Daraufhin folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse sowie eine anschließende Diskussion und Fazit.

1. Alphabetisierung und Grundbildung als ein Programmbereich der Erwachsenenbildung

Das Programmsegment Alphabetisierung und Grundbildung ist in den letzten Jahren in den Fokus des bildungspolitischen Diskurses gerückt. Ausgehend von der Bedeutung von Grundbildung für gesellschaftliche Teilhabe und der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus (7,5 Mio. Menschen in Deutschland, siehe dazu Grotlüschen und Riekmann 2012) wurde in Deutschland im Jahr 2016 die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ausgerufen (vgl. BMBF/Kultusministerkonferenz 2016). Ziel dieser bildungspolitischen Agenda ist es, die Schriftsprachkenntnisse von Betroffenen zu verbessern sowie Grundkompetenzen in relevanten Bereichen des Lebens wie Gesundheit, Finanzen, Ernährung, Computer/Medien usw. zu vermitteln. Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sind – so die Zahlen des aktuellen alphamonitors 2016 (Ambos und Horn 2017)

– neben Vereinen, Justizvollzugsanstalten und zunehmend Betrieben in erster Linie die Volkshochschulen. Die Angebotsstruktur ist plural und vielgestaltig, wie auch die regionale Programmanalyse für Alphabetisierungskurse von Schmidt-Lauff und Sanders (2011) belegt. Die Angebotsformate reichen dabei von klassischen Alphabetisierungskursen über Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen bis hin zu den Integrationskursen vorgeschalteten Alphabetisierungskursen, offenen Lerncafés und Angeboten in Betrieben. Hinsichtlich der Planung und Gestaltung der Angebote im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung wird immer wieder auf die Spezifika der Zielgruppe und die damit einhergehenden Anforderungen an Lehrende und Herausforderungen bei der Teilnehmendengewinnung verwiesen (vgl. Löffler und Korfkamp 2016).

Die Angebotsentwicklung obliegt den Programmplanenden und wird in engen Abstimmungsprozessen mit den Lehrenden realisiert (vgl. Fleige et al. 2018; Reich-Claassen und Hippel 2016). Da es für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung bisher kaum empirischen Befunde zur Angebotsentwicklung gibt, wurde dies im Rahmen des Projekts CurVe II¹ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in den Blick genommen (vgl. Mania und Thöne-Geyer 2018). Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie Lerninhalte ausgewählt und begründet werden und welche Herausforderungen dabei von Planenden und Lehrenden genannt werden.

2. Auswahl von Lerninhalten im Kontext der Programm- und Angebotsentwicklung

Die Formulierung von Lernzielen und die Auswahl von Lerninhalten gehört in den Aufgabenbereich der Didaktik und ist im Mehrebenensystem der Erwachsenen-/Weiterbildung sowohl auf der Mesoebene der Programmplanung angesiedelt als auch auf der Mikroebene des pädagogischen (Lehr-)Handelns (vgl. Hippel et al. 2019; Siebert 2006). Lernziele geben an, was die Teilnehmenden am Ende einer Bildungsveranstaltung oder eines Lehr-Lernprozesses können sollen. Bei der Planung und Durchführung von Lernangeboten sowie bei der Kontrolle von Lernergebnissen übernehmen Lernziele eine Steuerungsfunktion (vgl. Steinbach-Nordmann 2001, S. 208). Die Umsetzung der Lernziele erfolgt über Lerninhalte, mit welchen die konkreten Themen sowie Wissens- und Fähigkeitsbausteine gemeint sind (vgl. Reich-Claassen und Hippel 2018, S. 1414). Die Auswahl von Lerninhalten erfolgt vor dem Hintergrund allgemeiner Leitideen bzw. Bildungszielen, die auch Werte und Normen abbilden. Dazu zählen beispielsweise „Mündigkeit, Selbstbestimmung und Selbstreflexivität“ (Steinbach-Nordmann 2001, S. 208).

Die Begründung und Auswahl der zu vermittelnden Lerninhalte sind das Ergebnis komplexer didaktischer Entscheidungen, die sich im Anschluss an Gieseke (2003, S. 189) als „Angleichungshandeln“ beschreiben lassen. Dabei geht es darum zwischen „äußeren (Qualifikations-)Anforderungen, Zielen des Trägers/der Einrichtung, Kompetenzen der Lehrenden sowie Bedarfen, Bedürfnissen und Bildungsvoraussetzungen der potenziellen Teilnehmenden“ (Reich-Claassen und Hippel 2018, S. 1414) zu vermitteln und unterschiedliche Interessenlagen auszubalancieren. Die pädagogischen Akteurinnen und Akteure müssen dabei auf mögliche Widersprüche, Antino-

mien und Paradoxien, wie sie von Hippel (2011) in Anlehnung an Helsper (2002) ausführlich beschreibt, reagieren. „Unter ‚Antinomien‘ und ‚Paradoxien‘ können Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen verstanden werden“ (Fleige et al. 2018, S. 55). Widerspruchskonstellationen – z. B. zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien (Hippel 2011, S. 52) – lassen sich nicht einfach auflösen, sodass sich professionelles pädagogisches Handeln dadurch auszeichnet, eine entscheidungsrelevante „Angleichung“ (Fleige et al. 2018, S. 56) zu erwirken. Gleichzeitig können Entscheidungen angesichts von Widerspruchskonstellationen „zur Polarisierung, zur unterordnenden Gewichtung, zur Abgleichung und anderem mehr führen“ (Fleige et al. 2018, S. 54).

3. Empirische Ergebnisse zu Auswahl von Lerninhalten

Um die Komplexität der Programm- und Angebotsentwicklung zu erfassen, wurde bei der Datenerhebung sowohl die Perspektive der Planenden als auch der Lehrenden einbezogen. So fanden drei Forschende Lernwerkstätten (vgl. Grell 2006) mit vorwiegend bis ausschließlich planendem Personal (25 Teilnehmende) und zwei mit vorwiegend bis ausschließlich Lehrenden (13 Teilnehmende) im Zeitraum zwischen Oktober 2016 und Februar 2017 statt. Forschende Lernwerkstätten sind als ganztägige Veranstaltung konzipiert, die mehrere Phasen und sowohl verbale als auch non-verbale Methoden wie die Arbeit mit Collagen beinhaltet (vgl. Grell 2006). Die Thematisierung der Programm- und Angebotsentwicklung erfolgte im Rahmen der Veranstaltung als leitfadengestützte Gruppendiskussion. Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten wurden die Vielfalt und Diversität des Feldes berücksichtigt, sodass verschiedene Träger- und Einrichtungstypen wie die Volkshochschulen, konfessionelle Träger, Vereine – vertreten waren, die u. a. im Hinblick auf Größe, Profil und Bundesland variierten. Zudem wurden verschiedene Personengruppen und Funktionsprofile berücksichtigt (u. a. Programmbereichsleitung, Grundbildungscoordination, Verbandsvertretung). Bei den Lehrenden handelte es sich vor allem um erfahrenes, freiberuflich tätiges Personal. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte computergestützt mithilfe der Software MAXQDA in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Gläser & Laudel 2004), wobei das Kategoriensystem vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Überlegungen zur Programmplanung und Angebotsentwicklung entwickelt und im „Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst“ wurde (Gläser & Laudel 2004, S. 195).

Anhand der empirischen Daten lassen sich folgende Einflussfaktoren auf die Auswahl und die Begründung von Lerninhalten im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung konstatieren.

a) Finanzierung und förderpolitische Rahmenbedingungen

Im Hinblick auf das Angebotsspektrum wird unterschieden zwischen Angeboten nach den Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer, den Maßnahmen, die durch die Arbeitsagenturen für Arbeit und Jobcenter gefördert werden, und den Sprachangebo-

ten für Migrantinnen und Migranten, für die es zum Teil spezielle Kursformate wie die Integrationskurse mit entsprechenden Curricula gibt (vgl. P1, A. 5). Als ein zentrales Ziel wird vor diesem Hintergrund die verbesserte Schriftsprachkompetenz der Lernenden herausgestellt (vgl. P1; P2; P3; L1; L2). Zudem gibt es betriebliche Auftragsmaßnahmen, die gesondert finanziert werden, und bei welchen die Lerninhalte mit den Auftraggebern abgestimmt werden (vgl. P3, A. 20; L1, A. 33).

b) Planende und Lehrende als Ideengeber

Neben der „inhaltlichen Freiheit“ (P1, A. 5) der Planenden als Programmverantwortliche wird insbesondere im Hinblick auf das Programmspektrum, das durch die Weiterbildungsgesetze gefördert wird, auf die Initiative der Lehrenden bei der Konzeption von Lernangeboten verwiesen: „Also wenn ich das ganz normale Programm sehe, warte ich, was mir die Dozenten bringen“ (P1, A. 5).

c) Orientierung an übergeordneten Bildungszielen

Der Einfluss der Planenden und Lehrenden – ihr Menschenbild und Bildungsnormen – auf die Auswahl von Lerninhalten spiegelt sich unter anderem bei der Thematisierung allgemeiner Bildungsideale wider. So wird die Relevanz von „Empowerment“ (P2, A. 53), „Selbstwirksamkeit“ (P1, A. 46), „Wahrnehmung eigener Lernfortschritte“ (P1, A. 74) und „Autonomie“ (P2, A. 49) betont, die auch für erfolgreiche Lehr-Lernprozesse bedeutsam sind. Darüber hinaus wird die Entwicklung sozialer Kompetenzen gefördert (vgl. L2, A. 76; L2, A. 40). Bei der Begründung dieser Ziele wird auf den Auftrag der öffentlich geförderten Weiterbildung verwiesen, die gesellschaftliche Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen zu sichern (vgl. P1, A. 41; P3, 30).

d) Orientierung an den Teilnehmenden

Als für die Alphabetisierung und Grundbildung wichtigstes Merkmal der Angebotsentwicklung und -gestaltung stellen die Befragten die Orientierung an den Lernenden heraus, wobei immer wieder auf die didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung – vor allem die Teilnehmerorientierung – verwiesen wird. Dies führt dazu, dass die Lerninhalte flexibel, situativ sowie partizipativ in einem ständigen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden ausgehandelt und konkretisiert werden. Leitend sind dabei folgende Aspekte, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen:

4. Zielsetzungen und Nutzenerwartungen der Lernenden

Für die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse ist nicht die Orientierung an Kompetenzstufen entscheidend, sondern die Berücksichtigung der individuellen Ziele der Teilnehmenden: „Das ist nicht definiert, die sollen nicht Level 1, Level 2, Level 3 lernen in einem Kurs, sondern die sollen weitergebracht werden, jeder in seiner eigenen Zielsetzung, also jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer hat eigene Ziele“ (P3, A. 16).

So wird bereits in der Eingangsberatung und während des gesamten Kurses nach den Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen der Lernenden gefragt (vgl. L2, A. 76). Problematisiert wird die unsichere Finanzierung der Lerngebote, die eine langfristige Planung und Kontinuität nicht zulassen: „Also unter anderem von der Finanzierung, ist genau diese Kontinuität häufig schwer zu gewährleisten. Also überall da, wo immer wieder mal neue Anträge gestellt werden müssen und Bewilligungen dran hängen, ist es schwer“ (P2, A. 190). Angesichts der unsicheren Anschlussfinanzierung und der vielen von „Einzelmaßnahmen“ (L1, A. 7) ist eine langfristige didaktische Planung zum Erwerb von Schriftsprachkompetenzen problematisch, sodass Lerninhalte so ausgewählt, dass sie in dem kurzen Zeitrahmen realisierbar sind: „Also weil es so wichtig ist auch, dass die ihr eigenes Thema da drin finden. Weil es sonst auch mit den Gegebenheiten überhaupt nicht vereinbar ist. Also ich kann in einem Zehn-Wochen-Kurs, den ich vielleicht irgendwo anbieten kann, nicht so erwarten, dass die Teilnehmer am Schluss lesen und schreiben können. Aber wenn die ihr eigenes Ziel haben und sagen: Ich möchte die Entschuldigung für meine Tochter schreiben können. Das können die am Ende von den zehn Wochen“ (P1, A. 50). Die Lerninhalte werden also entsprechend der konkreten Nutzenerwartungen der Lernenden bestimmt.

Aber nicht nur die mangelnde Planungssicherheit in diesem Bildungsbereich, auch die zumeist schwierigen Lernbiographien der Zielgruppe lassen es aus Sicht der Befragten nicht zu, Lerninhalte von außen vorzugeben. „Und ich habe immer das Gefühl: Wenn der dann noch ein Scheitern bei mir hat, weil das Lernziel gerade A heißt, aber der..., dass man es schon auf ihn anpassen muss, damit der erst mal einen kleinen Erfolg hat, damit der überhaupt noch mal wiederkommt. Also es ist vielleicht aber auch meine Kuscheltaktik“ (L1, A. 61). Deutlich zeigt sich hier, dass die pädagogisch Tätigen fürchten, es könne jemand im Kurs erneut scheitern und in der Folge fernbleiben, wenn Lerninhalte vorgegeben und den Voraussetzungen der Teilnehmenden nicht angepasst werden. Gleichzeitig bestehen Zweifel, ob dieses teilnehmerorientierte Vorgehen als ein professionelles pädagogisches Handeln ausgewiesen werden kann.

5. Lebenswelten der Lernenden

Die Lerngebote in der Alphabetisierung und Grundbildung werden in einen direkten und unmittelbaren Nutzen- Verwertungszusammenhang des alltäglichen Lebens gestellt „weil das gehört nämlich ja verwoben, ganzheitlich zum Ansatz der Grundbildung dazu, nicht nur Lesen und Schreiben zu sehen, sondern eben alles, was wir im Alltag brauchen“ (L2, A. 23) oder „Ich möchte versuchen, ein Angebot zu machen, das den potentiellen Teilnehmern und Teilnehmerinnen ihr Alltagsleben erleichtert“ (L2, A. 21). Um den Nutzenerwartungen gerecht zu werden, werden von den Lernenden mitgebrachte Dokumente und Materialien zum Lerngegenstand genommen: „Also man guckt letzten Endes: Wer ist da? (...) dann bringen die Teilnehmenden ein Schreiben mit und wollen das gern verstehen. Dann wird das zur Grundlage“ (P1, 278). Als Inhaltsbereiche werden Finanzen, Gesundheit, Politik und arbeitsplatzori-

enterte Grundbildung angeführt (vgl. P3, A. 22; L1, A. 20) und als konkrete Lerninhalte bzw. Themen werden vor allem aus dem privaten oder beruflichen Kontext relevante Bereiche wie „Einkaufen“, das Schreiben von Briefen und Ausfüllen „Überweisungsträgern“ (L1, A. 27) oder das Dokumentieren in Betrieben (vgl. P3, A. 20) genannt.

6. Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden

Teilnehmerorientierung wird in den Interviews vor allem auf die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, deren biografischer Erfahrungen und Ängste sowie schriftsprachlicher und personaler Kompetenzen bezogen (vgl. P2, A. 42; L2, A. 88). Sowohl am Anfang als auch während der Lernangebote werden die Kompetenzen im Sinne einer Lernberatung überprüft und eine Lernfortschrittskontrolle durchgeführt (vgl. L2). Dies führt dazu, dass die Lerninhalte immer wieder überprüft und gegeben falls neu bestimmt werden.

7. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die Auswahl und Begründung von Lerninhalten ist beeinflusst – wenn diese nicht curricular vorgegeben sind – durch die Finanzierung der Lernangebote und die förderpolitischen Rahmenbedingungen, die Ideen der Planenden und Lehrenden sowie durch die Nutzenerwartungen, Lebenswelten und Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden. Darüber hinaus spielen übergeordnete, normativ verankerte Bildungsziele der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle.

Der Erwerb von Schriftsprachkompetenzen wird in den Zusammenhang konkreter lebensweltlicher Anforderungen der Lernenden gestellt. Im Anschluss an Helsper (2002, S. 75 ff.) und von Hippel (2011, S. 48) lässt sich bei der Auswahl und Begründung der Lerninhalte die jedwedem pädagogischen Handeln inhärenten ‚Sachantonomie‘ konstatieren. Diese beschreibt die Widerspruchskonstellation, die aus einer „an universalistischen Maßstäben orientierten Sachdimension“ und „den lebensweltlich gültigen, biographisch unterlegten Rahmungen der unterrichtlich behandelten Gegenstände“ (Helsper 2002, S. 84) erwächst. Handlungsleitend für den Umgang mit dieser Antinomie ist das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung, das in den Daten so ausgelegt wird, dass die Zielsetzungen, Nutzenerwartungen, Lebenswelten sowie Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden zentral sind. Sprachdidaktische Konzepte (vgl. Löffler 2015) und curriculare Ansätze (vgl. Rustemeyer 2015), die eher die Sachlogik des Schriftspracherwerbs fokussieren, scheinen dahinter zurückzutreten. Diese Ausrichtung des pädagogischen Angleichungshandelns wird mit Blick auf die Besonderheiten der Zielgruppe sowie mit den eingeschränkten Planungsspielräumen begründet. Allerdings drohen Teilnehmende in Kursen zu verharren ohne nennenswerte Zuwächse in ihren Schriftsprachkompetenzen zu erzielen, sodass es zum Phänomen der „dauerhaften Teilnahme“ (Egloff 2011, S. 176) kommt. Die Kurse übernehmen in solchen Fällen eher die Funktion prekäre Lebenslagen zu

stabilisieren, soziale Kontakte zu schließen oder Rückzugsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Egloff 2015, S. 194 ff.).

Die sich hier abzeichnende Subjekt- und Situationsorientierung gegenüber Lerninhalten wird im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung durchaus kritisch diskutiert. Ein Überblick dazu findet sich bei Lehner (2013). Dabei hat bereits Tietgens (1980, S. 187 f.) darauf hingewiesen, dass um eine „Verknüpfung von Sachstruktur und Teilnehmerstruktur zur Lehr-Lernstruktur“ geht. „Denn es ist nicht im Interesse der Teilnehmer, sie bei der Planung einseitig im Auge zu haben und das zu Lernende nachzuordnen“, so Tietgens (1980, S. 187 f.). Bisher fehlt es jedoch an wissenschaftlich erprobten didaktischen Konzepten, die genau diese Herausforderung und Verknüpfung aufgreifen. Schrader (2010, S. 284) merkt in diesem Zusammenhang an, dass „der Prinzipiendiskurs der EB“ den Kontakt zur empirischen Lehr-Lernforschung kaum herstellen können. Um das sach- und inhaltslogische Argument zu stützen ist – im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung – ein expliziter neuer empirischer Diskurs notwendig.

Anmerkungen

- 1 „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung“ (CurVe II) wird in den Jahren 2006-2020 unter dem Förderkennzeichen W141300 vom BMBF gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Literatur

- Ambos, Ingrid/Horn, Heike (2017): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016 Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- BMBF/Kultusministerkonferenz (2016): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online verfügbar unter www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier_%20zur_%20Nationalen_%20Dekade_%20Alphabetisierung_%20und_%20Grundbildung_final.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Egloff, Birte (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, Birte/Grotluschen, Anke (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, S. 175-190
- Egloff, Birte (2016). Biografisch-narrative Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster-New York, S. 189–198
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2018): Programm- und Angebotsentwicklung. In der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld.
- Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld. S. 189–211.
- Gieseke, Wiltrud (2000). Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs 'Erprobung eines

- Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter-innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung'. Recklinghausen: Bitter.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster, München [u. a.].
- Grotluschen, Anke/Rickmann, Wibke (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinome Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. S. 64–102.
- Hippel, Aiga von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2011, Heft 1, S. 45–57. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/report/2011-programmforschung-02.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Hippel, Aiga von/Kulmus, Claudia/Stimm, Maria (2019): Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn.
- Lehner, Martin (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2013, Heft 20, S. 03-1 – 03-10. Online verfügbar unter www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2016): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster-New York.
- Ludwig, Joachim/Müller, Katja (2012): Lernforschung der in der Alphabetisierung. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2012, Heft 1, S. 33–42.
- Mania, Ewelina/Thöne-Geyer, Bettina (2018): Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung. texte-online. Bonn (texte online). Online verfügbar unter www.die-bonn.de/id/36922, zuletzt geprüft am 17.12.2018.
- Reich-Claassen, Jutta/Hippel, Aiga von (2018): Programmplanung und Angebotsentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1403-1423.
- Rustemeyer, Angela (2016): Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster-New York, S. 351–364.
- Schmidt-Lauff, Sabine/Sanders, Anne (2011). Alphabetisierungskurse in Sachsen. Das Auffinden pluraler und vielgestaltiger Angebotsstrukturen. bildungsforschung, 8, Heft 1, S. 39–60.
- Schrader, Josef (2010): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 284–285.
- Siebert, Horst (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Aufl. Augsburg.
- Steinbach-Nordmann, Silke (2001): Lernziele. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl von Rein, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Regensburg, S. 208–209.
- Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980). Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Westermann-Taschenbuch: Vol. 204. Braunschweig: Westermann., S. 177–235