

Cordula Löffler, Ilka Koppel (Hg.)

Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener

Cordula Löffler, Ilka Koppel (Hg.)

Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Baden-Württemberg (REACT-EU-Mittel).



GEFÖRDERT VOM MINISTERIUM FÜR SOZIALES, GESUNDHEIT UND INTEGRATION
AUS MITTELN DER EUROPÄISCHEN UNION
IM RAHMEN DER REAKTION AUF DIE COVID-19-PANDEMIE



EUROPÄISCHE UNION

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Nana Dreßler

Bestellnummer: I72920
ISBN (Print): 978-3-7639-7292-0
e-ISBN: 978-3-7639-7425-2

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Cordula Löffler, Ilka Koppel</i> Professionalisierung in der Grundbildung – ein Vorwort	7
I Grundlegende Impulse	17
<i>Marsilia Podlech, Claudia Schepers</i> Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung	19
<i>Ilka Koppel, Cordula Löffler</i> Niederschwellige Weiterbildung für die Alphabetisierung und Grundbildung ...	37
II Beratung & Qualifizierung	45
<i>Malena Bofßmann, Marsilia Podlech, Claudia Schepers</i> Beratung zur Unterstützung der Professionalisierung in der Grundbildung	47
<i>Cordula Löffler, Sophia Nagler</i> Wofür qualifizieren? Kompetenzen für eine qualifizierte Grundbildung	59
<i>Aline Steger, Marsilia Podlech</i> Vom Konzept zur Umsetzung – Qualifizierungsangebot der Weiterbildungsstelle <i>WiBeG</i>	73
<i>Bianca Wolfensberger, Sandra Langer, Ilka Koppel</i> Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung	89
<i>Francesca Mazza, Aline Steger</i> Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung	103
<i>Jens Korfkamp</i> Politische Grundbildung oder der steinige Weg der Professionalisierung – eine Bestandsaufnahme	117
<i>Margot Eisenmeier</i> Partizipation auf dem Prüfstand – ein Praxisbericht	131

III	Vernetzung & kollegialer Austausch	143
	<i>Claudia Schepers, Nana Dreßler, Sophia Nagler</i>	
	Netzwerke in der Grundbildung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung	145
	<i>Nina Krämer-Kupka, Caroline Thielen-Reffgen, Rudolf Fries</i>	
	Grundbildungsarbeit als Querschnittsaufgabe im Kommunalen Bildungsmanagement der Stadt Trier – ein Praxisbericht	157
	<i>Knut Becker</i>	
	Professionalisierung durch länderübergreifende Vernetzung von Grundbildungszentren – ein Praxisbericht	171
IV	Grundbildung zwischen Professionalisierung und Profession	185
	<i>Laura Ippen, Marsilia Podlech, Aline Steger</i>	
	Grundbildung, quo vadis? Entwicklung einer wachsenden Profession im deutschsprachigen Raum – ein Gespräch	187
	<i>Ilka Koppel, Cordula Löffler</i>	
	Desiderate in Praxis und Wissenschaft – Fazit und Ausblick	205
	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	207

Professionalisierung in der Grundbildung – ein Vorwort

CORDULA LÖFFLER, ILKA KOPPEL

1 Vorbemerkung

Der vorliegende Sammelband ist aus einem Projekt zur Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) heraus entstanden. In diesem Sammelband werden aber nicht nur wichtige Projektergebnisse festgehalten, er soll vielmehr den Status quo des wissenschaftlichen Diskurses über Herausforderungen und die damit verbundenen praktischen Aufgabenfelder der Professionalisierung von Lehrkräften in der AuG abbilden. Damit richtet sich dieser Sammelband an Akteurinnen und Akteure der AuG: die Kursleiter:innen, sozialpädagogisches Personal, Verantwortliche der anbietenden Institutionen, der Politik und der Wirtschaft, aber auch Vertreter:innen der Wissenschaft, hier vor allem Projektleitungen und Projektmitarbeiter:innen. In diesem Vorwort umreißen die Herausgeberinnen das Themenfeld des Sammelbandes, indem zentrale Begriffe erläutert werden, und bilden damit Bezugspunkte für die Autorinnen und Autoren sowie die Grundlage für ein gemeinsames Vorverständnis für die Leserschaft.

Zur gendergerechten Schreibweise: Wir verwenden die Schreibung mit Doppelpunkt, wenn sie grammatisch korrekt ist, sonst nennen wir die weibliche und männliche Form, z. B. Akteurinnen und Akteure, denken aber diejenigen mit, die sich keinem der Geschlechter zuordnen, und bitten nichtbinäre Menschen darum, sich ebenfalls angesprochen zu fühlen.

2 Was ist Grundbildung?

Unserer Wahrnehmung nach wird der Begriff *Grundbildung* – offenbar aufgrund unterschiedlicher Zielsetzungen von Projekten, vor allem aus der *arbeitsorientierten Grundbildung* – unterschiedlich gefüllt. Wir möchten daher an dieser Stelle das Verständnis von Grundbildung skizzieren, welches diesem Sammelband zugrunde liegt. Uns ist bewusst, dass die Frage, was Grundbildung ist bzw. sein kann, unterschiedlich bearbeitet wird (z. B. Koller, 2020). Das Verständnis von AuG reicht dabei von einer Kanonisierung von Grundbildungsinhalten bis hin zu Konzepten, die lebensweltlich orientiert sind bzw. Literalität als soziale Praxis rahmen (Pabst & Zeuner, 2011; Barton et al., 2000). Wir argumentieren primär aus der „Kanonisierungskontroverse“ (Koller,

2020) heraus, um in diesem Sammelband eine konkrete Grundlage für die Überlegungen zur Professionalisierung in der AuG zu liefern.

Im deutschsprachigen Diskurs wird vorwiegend auf die Definition, die im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA (*Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*) entstanden ist und aus der weitere z. T. enger gefasste Definitionen hervorgegangen sind (dazu auch Koppel & Wolf, 2021), zurückgegriffen:

„Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potenzial zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft als Ganzes. Es ist wichtig, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts schaffen ...“ (CONFINTEA, 1998, S. 4).

Demnach bedeutet gesellschaftliche Teilhabe für demokratische Gesellschaften, dass die Mitglieder der Gesellschaft an Willensbildungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen beteiligt sind und sich zugehörig fühlen. Grundbildung ist die Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und damit auch für verantwortungsvolles Handeln für sich und andere. Die Teilhabebereiche umfassen politische Mitwirkung, Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Bildung, Kultur, Medien und Gesundheit. Für die Teilhabe sind sowohl entsprechende Strukturen notwendig als auch der Wille, die Ressourcen sowie Kompetenzen und Fähigkeiten (Egloff, 2010, S. 203).

Die internationalen Ansätze zur *basic education* sind entsprechend weit gefasst. In diese werden neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen deshalb auch weitere Grundfertigkeiten bzw. Schlüsselkompetenzen wie informations- und kommunikationstechnologische sowie personale und soziale Kompetenzen (Tröster & Mania, 2015, S. 9) eingebunden. Ebenso ist auch das im *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der *Kultusministerkonferenz (KMK)* (BMBF/KMK, 2016, S. 3) formulierte Verständnis von Grundbildung weiter gefasst, das neben Lese- und Schreibfähigkeiten (Literacy) sowie Rechenfähigkeit (Numeracy) auch verschiedene domänenspezifische Grundfähigkeiten und -kompetenzen beinhaltet, nämlich in den Informationstechnologien (Computer Literacy), der Gesundheitsbildung (Health Literacy), der finanziellen Grundbildung (Financial Literacy) sowie im sozialen Bereich (Social Literacy).

Im Diskurs zeichnet sich somit ein tendenziell enges (Grundfähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit – digitalen – Medien) und ein weites Verständnis von Grundbildung (genannte Kompetenzen zzgl. z. B. der gesundheitsbezogenen, der finanziellen und der politischen Grundbildung) ab. Zu klären ist im Folgenden, mit welchem Verständnis konstruktiv und konkret gearbeitet werden kann.

Aus unserer Sicht – wie auch oben dargestellt – setzt die Teilhabe an einer Gesellschaft Grundbildung voraus. Entsprechend lautet die Frage: Welche Fähigkeiten sind

notwendig, um sich gesellschaftliche Handlungsfelder zu erschließen und an der Gesellschaft teilhaben zu können?

Konsens besteht darüber, dass Menschen für das Ziel der Teilhabe Informationen über die jeweilige Gesellschaft benötigen, in der sie sich aufhalten. Informationen werden wiederum über Schrift, Sprache, Ton, Bild oder Kombinationen davon in Form audiovisueller bzw. multimedialer Darstellungen transportiert. Wir argumentieren entsprechend, dass Grundbildung die Vermittlung basaler Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie von Medienkompetenz, die auch den Umgang mit digitalen Medien einschließt, beinhalten sollte.

Somit ist die Frage, was das enge Grundbildungsverständnis umfasst, vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen zu beurteilen. Unter Exklusionsmechanismen sind Mechanismen zu verstehen, die mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit zum Ausschluss der Teilhabemöglichkeit führen, wenn bestimmte Fähigkeiten nicht vorhanden sind und dies eine erweiterte bzw. daran gebundene Erschließung der gesellschaftlichen Gegebenheiten verhindert. Zum Beispiel ist es einem Menschen nur mit geringer Wahrscheinlichkeit möglich, sozial, politisch oder beruflich teilzuhaben, wenn er nicht lesen oder schreiben kann; erst wenn die Person in der Lage ist, Informationen zu erschließen, sind auch weitere Teilhabebereiche möglich (z. B. gesundheitsbezogene Teilhabe).

So kann ausgehend von der Rechenkompetenz angeführt werden, dass bereits die täglichen Belange des Alltags mathematische Grundbildung erfordern (Benz-Gydat et al., 2022), diese aber unter Umständen nur nutzbar werden, wenn weitere Kompetenzen vorhanden sind. Beispielsweise sind unterschiedliche Angebote für das alltägliche Leben (Strom, Telefon, Lebensmittel, Reisen) in der Regel über das Internet verfügbar; für deren Zugang sind Medienkompetenzen erforderlich; für den Vergleich der Angebote sind wiederum Lesekompetenzen *und* Rechenkompetenzen notwendig. Beherrscht ein Mensch die Grundrechenarten nicht, kann er kaum sicherstellen, dass er nicht über die eigenen finanziellen Verhältnisse lebt (ebd., S. 214–215). Auch ein Taschenrechner liefert nur dann sinnvolle Ergebnisse, wenn das bedienende Individuum weiß, was es eingeben muss – ohne basale Rechenkompetenzen ist auch das nicht möglich.

Ausgehend von dem erweiterten Grundbildungsverständnis bedeutet dies, dass beispielsweise für den Bereich der Gesundheitsbildung Kompetenzen erforderlich sind, die dem engeren Verständnis von Grundbildung zuzurechnen sind, denn um mündig entscheiden zu können, z. B. einen Arzt oder eine bestimmte Ernährungsform auszuwählen, sind Lesekompetenzen ebenso erforderlich wie die Fähigkeit, mit (digitalen) Medien umzugehen. Basis der finanziellen Grundbildung sind also mindestens Rechenkompetenzen, gegebenenfalls werden aber auch digitale und Lesekompetenzen gebraucht, um Informationen zu recherchieren.

Einwenden ließe sich, dass literale Kompetenzen in der heutigen Zeit überflüssig werden, da sich jedes Individuum alle relevanten Informationen auch über audiovisuelle Medien beschaffen kann, die keine Lesekompetenz voraussetzen (vor allem Radio und Fernsehen) oder aber aufgrund von Vorlesefunktionen und Spracherkennungs-

systemen mit geringer Lesefähigkeit auskommen. Ohne Schriftkenntnisse kann sich ein Individuum jedoch nur in sehr begrenztem Maß gezielt Informationen beschaffen und ist somit der Gefahr der Manipulation ausgesetzt. Es können nur schwer unterschiedliche Quellen zu bestimmten Themen gezielt genutzt werden; vielmehr sind Menschen ohne Schriftkenntnisse auf bestimmte Medien festgelegt. Wenn der Zugang zu Medien eingeschränkt ist – oder von staatlicher Seite eingeschränkt wird –, können Menschen leicht manipuliert werden. Lesekompetenz ermöglicht eine selbstgesteuerte Informationsbeschaffung sogar für Menschen mit mittlerer Schriftkompetenz, denn viele (seriöse) Internetseiten bieten Informationen in *leichter Sprache* an.

Die *arbeitsorientierte Grundbildung* stellt Themen und Kompetenzen ins Zentrum, die für einen bestimmten Beruf relevant sind. Das ergibt insofern Sinn, als dass die Grundkompetenzen in Anwendungsfeldern erworben werden und somit im Sinne einer zeitnahen Verwendung direkt verfügbar sind. In der arbeitsorientierten Grundbildung sollten aber aus den im vorherigen Absatz genannten Gründen grundsätzlich auch die Fähigkeiten des eng gefassten Grundbegriffes gefördert werden. Arbeitsorientierte Grundbildung sollte sowohl berufsbezogene Kompetenzen als auch Aspekte der allgemeinen Grundbildung umfassen, denn die Erwerbsarbeit ist ein zentraler Bestandteil unseres Lebens. Gesellschaftliche Teilhabe bedeutet aber mehr als erwerbstätig zu sein. Zu bedenken ist auch, dass gerade bildungsbenachteiligte Menschen vielfach keine oder eine rudimentäre Berufsausbildung haben und unter Umständen den Arbeitsplatz häufig wechseln. Hier muss der Transfer der erworbenen Kompetenzen auf das neue Arbeitsumfeld möglich sein. Zum erweiterten Verständnis von Grundbildung gehört auch der Erwerb von Metakompetenzen, z. B. Problemlösefähigkeit, Selbstorganisation und Resilienz. Diese Fähigkeiten sollten idealerweise mit den Kernbereichen der Grundbildung vermittelt werden.

Fazit: Wir gehen davon aus, dass bestimmte Grundvoraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind. Um welche Grundvoraussetzungen es sich dabei handelt, ist vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Gegebenheiten zu beurteilen und an *Exklusionsmechanismen* auszurichten. Wir schlagen vor, den Grundbildungsbegriff grundsätzlich eng auszulegen, d. h. Grundbildung umfasst grundlegende Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit (digitalen) Medien. Daran anschließen lässt sich das erweiterte Verständnis von Grundbildung, das für den jeweiligen Kontext ergänzt werden kann.

3 Professionalisierung und Professionalität

Die Notwendigkeit einer Aufteilung in ein engeres und ein weites Verständnis von Grundbildung deutet auch auf die Herausforderungen für die Professionalisierung des Berufsfeldes hin. Mit der Zunahme von Bildungsformaten und -settings im Rahmen der Förderschwerpunkte der *AlphaDekade* – z. B. der arbeitsorientierten Grundbildung oder verschiedener lebensweltorientierter Projekte – wurden auch Tätigkeitsfelder und Kompetenzanforderungen erweitert. Darüber hinaus wurden neue

Institutionen eingerichtet – wie etwa die inzwischen bundesweit vertretenen Grundbildungszentren –, regionale und länderübergreifende Netzwerke installiert und Kooperationen gebildet (Becker, in diesem Band). Damit wurden Strukturen etabliert, die die AuG auf politischer oder wissenschaftlicher Ebene voranbringen, wie etwa die Fach- und Kontaktstellen für Grundbildung der Bundesländer oder der wissenschaftliche Beirat der *AlphaDekade*.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Professionalisierung sowohl auf der individuell-personalen Ebene fassen, auf der die Professionalitätsentwicklung der Akteurinnen und Akteure im Rahmen von Weiterbildung stattfindet, als auch auf einer kollektiv-strukturellen Ebene, die die Prozesse von Institutionalisierung und Akademisierung des Berufsfeldes umfasst. Podlech und Schepers (in diesem Band) setzen sich mit dieser Thematik auseinander und stellen anhand eines Mehrebenen-Modells (Breitschwerdt, 2022; Steiner, 2018) dar, inwieweit sich Professionalisierungsbestrebungen, -zuständigkeiten und -anforderungen systematisieren lassen. Das Modell ermöglicht außerdem eine nähere Beleuchtung der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Ebenen und zeigt auf, dass die individuelle Professionalisierung von Lehrkräften auf Dauer nur gelingen kann, wenn auf der strukturellen Ebene die Möglichkeiten dazu bereitgestellt werden. So lässt sich ein klar definiertes Berufsbild der AuG oder gar ein Professionsbewusstsein vor dem Hintergrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse und befristeter Förderstrukturen nur schwerlich entwickeln.

4 Akteurinnen und Akteure der Alphabetisierung und Grundbildung

Die Akteurinnen und Akteure der AuG werden in Forschung und Praxis ganz unterschiedlich bezeichnet – nicht nur wegen ihrer vielfältigen Tätigkeitsfelder. Weil ihre Hauptaufgabe häufig in der Kursleitung besteht, wird meistens der Begriff *Kursleiter:in* verwendet. Da Kursangebote zur Alphabetisierung bereits in den 1980er-Jahren – also früher als Angebote in der Grundbildung – erfolgten, wurde spezifiziert zu *Alphabetisierungskursleiter:in* oder auch *Alphabetisierungspädagogin* oder *-pädagog*, um den pädagogischen Anspruch der Tätigkeit zu unterstreichen. Als das Kursangebot hin zur Grundbildung erweitert wurde, ergab sich die Bezeichnung *Grundbildungspädagogin* oder *-pädagog*. Inhaltlich ist der Begriff treffend, sprachlich jedoch zu hinterfragen, weil sich Pädagoginnen und Pädagogen per definitionem mit Erziehung und Bildung (in erster Linie von Kindern und Jugendlichen) befassen. Somit wäre die *Bildungspädagogin* oder der *Bildungspädagoge* eine semantische Redundanz. In der Praxis wird der Begriff jedoch durchaus verwendet, wie auch die empirische Erhebung von Steger, Mazza und Podlech (2022) gezeigt hat. Während sich in Österreich die Begriffe *Basisbildner:in* und *Erwachsenenbildner:in* etabliert haben, werden in Deutschland nach wie vor unterschiedliche Begriffe verwendet, als Sammelbezeichnung häufig *Akteurinnen* und *Akteure*. In den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes wird auch der Begriff *Lehrkraft* verwendet. „Die Diskussion um eine einheitliche Berufsbezeichnung hat in

Deutschland bislang nur am Rande Einzug in den Professionalisierungsdiskurs gehalten“ (Steger et al., 2022, S. 50).

An der Pädagogischen Hochschule Weingarten haben wir die Begriffsdebatte bereits im *Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung*, der 2020 ins Leben gerufen wurde, geführt. Zu Beginn des Projekts zur Entwicklung der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung – WiBeG* verwendeten wir den Begriff *Literacy Coach*, wandten uns aber im Projektverlauf davon ab, weil dieser Begriff in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppen verwendet wird. Zudem stellen wir eine fehlende Identifikation der Akteurinnen und Akteure mit diesem Begriff fest, was in diesem Fall als Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis gedeutet werden kann. Auch wenn das vielseitige Tätigkeitsfeld in der AuG den Begriff *Coach* durchaus rechtfertigt, grenzen wir uns auch vom Begriff *Grundbildungscoach* ab, da dieser in der arbeitsorientierten Grundbildung inhaltlich anders belegt ist (Projekt *AlphaGrund*¹), ebenso wie der Begriff *Bildungscoach* in der aufsuchenden Grundbildungsarbeit (z. B. Projekt *BIG*²). Eine Alternative ist der Begriff *Grundbilder:in*, analog zum österreichischen Begriff *Basisbildner:in*. Die Diskussion ist jedoch für uns nicht abgeschlossen, daher werden in den einzelnen Beiträgen dieses Sammelbandes – je nach Kontext – unterschiedliche Begriffe verwendet.

5 Aufbau des Sammelbandes

Nach diesen einleitenden Worten folgt in den vier Kapiteln (I) **Grundlegende Impulse**, (II) **Beratung & Qualifizierung**, (III) **Vernetzung & kollegialer Austausch** und (IV) **Grundbildung zwischen Professionalisierung und Profession** die Darstellung des Status Quo mit relevanten Forschungsergebnissen und aktuellen Kontroversen.

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind in sich abgeschlossene thematische Einheiten, die theoriegeleitet und auf Basis empirischer Daten eine klare Fragestellung verfolgen. Im Projekt zur Entwicklung der Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* gewonnene Erkenntnisse aus Begleitforschung und Evaluation werden jeweils einbezogen. Drei Praxisberichte, die thematisch mit den Theoriebeiträgen verbunden sind, ergänzen die theoretische Auseinandersetzung.

I Grundlegende Impulse

Marsilia Podlech und *Claudia Schepers* stellen dar, mit welchen professionstheoretischen Ansätzen aus der Erwachsenenbildung der Professionalisierungsdiskurs der AuG abgebildet und ausgestaltet werden kann, welche Schritte für eine weitere Professionalisierung des Berufsfeldes notwendig sind und welche Ressourcen hierfür bereits zur Verfügung stehen.

Die *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung – WiBeG* wird von *Ilka Koppel* und *Cordula Löffler* vorge-

¹ <https://www.alphagrund-projekt.de/>

² <https://www.vhs-karlsruhe.de/bildungscoaches-in-der-grundbildungsarbeit-1>

stellt. Gefördert aus Mitteln des *Europäischen Sozialfonds (ESF)* in Baden-Württemberg (REACT-EU) wurde die Beratungs- und Weiterbildungsstelle an der Pädagogischen Hochschule Weingarten vom 1. Juli 2021 bis zum 31. Dezember 2022 im Rahmen eines Projekts entwickelt. Angebot und weitere Aktivitäten rund um die *WiBeG* werden im Beitrag skizziert, eine differenzierte Darstellung der Angebotsentwicklung erfolgt in den folgenden Kapiteln.

II Beratung & Qualifizierung

Beratung kann auf verschiedenen Ebenen und in diversen Formaten stattfinden sowie auf dem nicht immer einfachen Weg der Professionalisierung Orientierung bieten. Mit der Weiterbildungsberatung, der kollegialen Beratung und dem Fachgespräch stellen *Malena Boßmann*, *Marsilia Podlech* und *Claudia Schepers* aktuelle Beratungsformate für die Grundbildung vor und zeigen anhand praktischer Beispiele relevante Netzwerkstrukturen und Instrumente, die Beratungsprozesse unterstützen können.

Cordula Löffler und *Sophia Nagler* stellen die Frage, wofür genau die Akteurinnen und Akteure in der Grundbildung qualifiziert sein sollen. Sie differenzieren zunächst die Aufgaben im Berufsfeld AuG und formulieren erforderliche Kompetenzen. Da in der AuG nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden eine sehr heterogene Gruppe darstellen, ergeben sich für die Lehrenden vor dem Hintergrund der Primärqualifikationen unterschiedliche Weiterbildungsbedarfe. Welche davon durch das vorhandene Angebot gedeckt werden und wo entsprechende Lücken sind, wird näher betrachtet.

Mit dem Beitrag von *Aline Steger* und *Marsilia Podlech* werden die Anforderungen an Lehrkräfte in der AuG dargelegt und die Übertragbarkeit von Kompetenzanforderungen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung auf das Feld der Grundbildung wird zur Diskussion gestellt. In ihrem Beitrag gehen die Autorinnen auf die Entwicklung und didaktische Umsetzung der Qualifizierungsformate der Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* ein.

Mit der Herausforderung an die Kursleitenden, passende digitale Medien und Anwendungen bei gleichzeitig hoher Innovationsgeschwindigkeit auszuwählen, setzen sich *Bianca Wolfensberger*, *Sandra Langer* und *Ilka Koppel* auseinander. In ihrem Beitrag stellen sie Ergebnisse einer Interviewstudie mit Kursleitungen der AuG vor, die der Frage nachgeht, inwieweit sich Kursleitende bei der Auswahl und dem Einsatz digitaler Medien bzw. Anwendungen an den Teilnehmenden orientieren.

Ausgehend von einem breiten Mehrsprachigkeitsverständnis zeigen *Francesca Mazza* und *Aline Steger* in ihrem Beitrag Potenziale des didaktischen Einsatzes von *innerer* und *äußerer Mehrsprachigkeit* in Grundbildungskursen auf. Damit reagieren sie auf die Notwendigkeit einer auf kulturell-sprachlich heterogene Lerngruppen angepassten Didaktik.

In einer Bestandsaufnahme zum Feld der politischen Grundbildung fragt *Jens Korfkamp* nach möglichen Ursachen für die Randständigkeit dieses Themas. Mit zwei Ansätzen zur Vermittlung von Bürgerkompetenzen bietet der Autor außerdem methodische Handlungsmöglichkeiten an.

Aus der Perspektive einer Berufspraktikerin zeigt *Margot Eisenmeier* in ihrem Praxisbericht Möglichkeiten und Grenzen eines professionellen Austausches von Wissenschaft und Praxis auf, um den Mehrwert des partizipativen Vorgehens für beide Seiten darzulegen. Daraus leitet die Autorin Impulse für das Feld der AuG sowie für die die Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* ab.

III Vernetzung & kollegialer Austausch

Die Praxis in der AuG zeigt, dass Netzwerkarbeit sowohl bei der individuellen als auch bei der kollektiven Professionalisierung überaus hilfreich ist, bisher aber bei Weitem nicht das ganze Potenzial der Vernetzung ausgeschöpft wird. *Claudia Schepers*, *Nana Dreßler* und *Sophia Nagler* verfolgen mit ihrem Beitrag das Ziel, die Netzwerklandschaft in der AuG sichtbar zu machen sowie bestehende Netzwerkstrukturen in ihrer Funktionalität zu verorten und zu systematisieren.

In ihrem Praxisbericht stellen *Nina Krämer-Kupka*, *Rudolf Fries* und *Caroline Thielen-Reffgen* die Einführung eines kommunalen Bildungsmanagements für die Stadt Trier vor. In Trier erfolgte das kommunale Bildungsmanagement zunächst im Rahmen eines bundesweiten Modellvorhabens und in der Folge als verstetigte Abteilung innerhalb der Kommunalverwaltung.

Knut Becker geht in seinem Praxisbericht der Frage nach, inwieweit Vernetzung und Austausch zwischen Kursleitenden in der Grundbildung Professionalisierung begünstigen können. Exemplarisch hierfür wird die nachhaltige Vernetzung zwischen den Grundbildungs- respektive Regionalbildungszentren in den Ländern Baden-Württemberg und Niedersachsen vorgestellt.

IV Grundbildung zwischen Professionalisierung und Profession

Einen grenzüberschreitenden Blick auf die Situation der Grundbildung im deutschsprachigen Raum werfen *Laura Ippen*, *Marsilia Podlech* und *Aline Steger* in Form eines Gruppeninterviews mit zwei Vertreterinnen und einem Vertreter aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Der Sammelband wird mit einem Fazit der Herausgeberinnen samt Ausblick auf anstehende Herausforderungen für die Professionalisierung der AuG abgeschlossen.

6 Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bedanken, allen voran bei unserem Mittelgeber, dem *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg*, für Unterstützung im Rahmen des EU-Aufbauprogramms REACT-EU. Ohne diese finanziellen Mittel hätten wir die *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung – WiBeG* nicht aufbauen können. Die Pädagogische Hochschule Weingarten hat uns dafür einen sehr guten Rahmen geboten. Der Aufbau der *WiBeG* ist dank unserer engagierten und qualifizierten Mitarbeitenden sehr schnell gelungen; in relativ kurzer Zeit konnten wir ein breites Angebot zur Verfügung stellen. Diesen Sammelband bereichern die Mitarbeiterinnen zudem mit

ihren Beiträgen, dafür möchten wir ihnen ebenso danken wie allen anderen Autorinnen und Autoren. Darüber hinaus danken wir unseren Hilfskräften sowie allen, die an unseren *WiBeG*-Angeboten teilgenommen haben und unsere Arbeit durch wertvolles Feedback, Diskussion und Transfer vorangebracht haben.

Literatur

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Hrsg.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Benz-Gydat, M., Klüver, T., Pabst, A. & Zeuner, C. (2022). *Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter. Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen*. wbv.
- BMBF/KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Springer VS.
- CONFINTEA (1998). *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.–18. Juli 1997*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114 ger?posInSet=8&queryId=b3eb357f-5c47-4a4b-83db-8f3a4f2e2672>
- Egloff, B. (2010). Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60(3), 203–208.
- Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In J. Koller, D. Klinkhammer, M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung* (S. 19–42). wbv.
- Koppel, I. & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. In A. Grotlischen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen* (S. 182–199). Beltz Juventa.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2011). Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (2011) 3, 36–47.
- Steger, A., Mazza, F., & Podlech, M. (2022). Basisbildnerin, Kursleiterin, Grundbildungscoach? Berufsbezeichnungen in der Grund- und Basisbildung im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 47, 47–57.
- Steiner, P. H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Vertiefung*. transcript Verlag.
- Tröster, M. & Mania, E. (2015). *Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Einordnung der Alphabetisierung in das Themenfeld Grundbildung*. Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

I Grundlegende Impulse

Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung

MARSILIA PODLECH, CLAUDIA SCHEPERS

Abstract

Die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung gestaltet sich seit nunmehr 45 Jahren als äußerst dynamischer Prozess. Während sich die Forderung nach adäquater Entlohnung und entsprechenden Beschäftigungsbedingungen als Dauerbrenner manifestiert hat, ist seitens der Zertifizierungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten und ebenso der Institutionalisierung eine qualitativ hochwertige Entwicklung zu verzeichnen. Im folgenden Beitrag wird die Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung in ihrem chronologischen Verlauf differenziert nachgezeichnet und anhand professionstheoretischer Kategorien reflektiert. Anschließend werden Ressourcen und Gestaltungsimpulse herausgearbeitet.

Schlagnote: Professionalisierung, berufliches Selbstverständnis, Institutionalisierung, Zertifizierung

1 Einleitung

Das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) blickt inzwischen auf eine über 45-jährige Geschichte zurück. Seine Pionierphase hat es längst hinter sich gelassen, dennoch ist es als relativ junges Handlungsfeld einzuordnen, das nach wie vor – oder im Zuge eines zunehmenden Differenzierungsprozesses sogar mehr denn je – auf Identitätssuche ist. So gibt es in Deutschland weder eine einheitliche und aussagekräftige Berufsbezeichnung für diejenigen, die unterrichtend, beratend und lernbegleitend in der Praxis tätig sind (Steger et al., 2022), noch haben sich bislang einheitliche und verbindliche Kompetenzmodelle und Ausbildungswege sowie gesicherte und tariflich entlohnte Arbeitsplätze etablieren können. Dabei wurden die vielfältigen Professionalisierungsbedarfe im Zuge der Institutionalisierung der AuG, welche Anfang der 1980er-Jahre mit der Gründung der *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber*¹ und einer ersten Arbeitskonferenz zum Thema Analphabetismus deutschsprachiger Erwachsener ihren Anfang nahm (Steuken, 2016), früh aufgezeigt.

¹ Aus der *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber* wurde 1997 in einem Zusammenschluss mit der *Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e. V.* der heutige *Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e. V.*; weitere Infos dazu unter <https://alphabetisierung.de/historie/>.

Dieser Beitrag zeigt die Professionalisierungsbestrebungen der vergangenen Jahrzehnte auf und befasst sich mit der Frage, wie sich die vielfältige Entwicklung nutzbar machen lässt, um die weitere Professionalisierung der AuG voranzubringen. Wir betrachten das Handlungsfeld der AuG mit seinen spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen und reflektieren dieses vor der Folie professionstheoretischer Kategorien. Nach einem historischen Abriss zur Entwicklung des Handlungsfeldes wird dargestellt, mit welchen professionstheoretischen Ansätzen aus der Erwachsenenbildung der Professionalisierungsdiskurs der AuG abgebildet und ausgestaltet werden kann, welche Schritte für eine weitere Professionalisierung des Feldes notwendig sind und welche Ressourcen hierfür bereits zur Verfügung stehen bzw. ausgebaut werden müssen.

2 Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Alphabetisierung und Grundbildung ist ein spezifisches Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Die Professionalisierung der AuG unterliegt einer besonderen Dynamik: Während sie zunächst maßgeblich durch die Lehrenden und Lernenden selbst initiiert und vorangetrieben wurde (Korfkamp & Steuten, 2008), erfährt das Handlungsfeld spätestens mit der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) 2016–2026* einen wirkmächtigen Anschlag auf der politisch-strukturellen Ebene und wird seitdem zunehmend auch von Akteurinnen und Akteuren aus Politik und Verwaltung vorangetrieben.

Auch wenn die Professionalisierung der AuG in ihrem Praxisbezug eine eigene Dynamik verzeichnet, so lässt sich dennoch die theoretische Klammer im Diskurs der Erwachsenenbildung verorten. Dieser bezieht sich aktuell auf die Kategorien *Professionalisierung* und *Professionalität* (Nittel, 2018, S. 22). Hier steht also der Prozess zur Entwicklung der Professionalität im Vordergrund der Betrachtungen. Professionalisierung wird demnach als Prozess gefasst, der auf einer individuellen und einer kollektiv-strukturellen Ebene zu differenzieren ist (Breitschwerdt, 2022; Nittel & Seltrecht, 2011). Dabei wird die *kollektive Professionalisierung* auf der Makroebene des Handlungsfeldes verortet und bezieht sich folglich auf die Akademisierung, die rechtlichen Grundlagen des professionellen Handelns, die Institutionalisierung sowie auf die Etablierung von Netzwerken und Berufsverbänden (Breitschwerdt, 2022, S. 31; Nittel, 2018, S. 31).

Die *individuelle Professionalisierung* hingegen macht die Professionalitätsentwicklung des Bildungspersonals zum Gegenstand, der sich auf zwei Ebenen abbilden lässt: Anhand einer konkret an die Person gebundenen Kategorie schließt individuelle Professionalisierung die berufsbiografischen Entwicklungsprozesse und Bildungsverläufe ein und leitet folglich Implikationen für das professionelle Handeln ab. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Betrachtung liegt der Fokus hingegen auf dem Zusammenhang von Handlungskompetenzen und (normativen) Qualitätszuschreibungen.

gen professionellen Handelns. Breitschwerdt schlägt daher vor, die Begriffe *individuelle Professionalisierung* und *Professionalitätentwicklung* synonym zu verwenden und die Wechselwirkung dieser Kategorie mit anderen Faktoren im Diskurs abzubilden (Breitschwerdt, 2022, S. 35–36).

Professionalität als Ergebnis von *Professionalitätentwicklung* ist folglich handlungstheoretisch zu fassen (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 84). Die Konnotation „Ergebnis“ darf allerdings nicht dazu verleiten, hier einen statischen Zustand festzuschreiben. Vielmehr umfasst Professionalität ein dynamisches Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte, wie z. B. des wissenschaftlichen Wissens, des beruflichen Selbstverständnisses und der strukturellen Einbindung. Professionelles Handeln wird auch als „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Nittel, 2018, S. 29) gefasst und trägt damit sowohl der organisationalen Umgebung Rechnung als auch einem konkreten Situations- und Interaktionsbezug (Breitschwerdt, 2022; Nittel, 2018, S. 29; Tippelt & Lindemann, 2018, S. 84). Aus diesem Verständnis heraus wird einmal mehr die Relevanz der Vermittlung zwischen wissenschaftlich-theoretischem und praktischem Handlungswissen deutlich, derer es bedarf, um mit widersprüchlichen oder paradoxen pädagogischen Situationen professionell umgehen zu können (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 84).

Festzuhalten ist, dass der Diskurs entlang der Kategorien *Professionalisierung* und *Professionalität* geführt wird. Professionalisierung wird dabei als mehrdimensionaler Prozess betrachtet (Breitschwerdt, 2022; Egetenmeyer et al., 2019; Nittel, 2018, S. 22), der sich bildungsbereichsübergreifend darstellt (Nittel, 2018, S. 22). Im Rahmen dieses Beitrags wird das Wechselspiel der organisationalen, gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen betrachtet und hier die Bedeutung der Organisation als Bezugspunkt für die Professionalitätentwicklung (Breitschwerdt, 2022, S. 135) in den Fokus gerückt.

Im folgenden Abschnitt zeichnen wir den historischen Abriss der Professionalisierung im Handlungsfeld der AuG nach, um zusätzlich zum wissenschaftlichen Diskurs die Implikationen aus der Praxis aufzuzeigen. Anschließend diskutieren wir Gestaltungsimpulse für die weitere Professionalisierung der AuG.

3 Von der Alphabetisierungsbewegung zur Nationalen Dekade – Entstehung und Entwicklung des Handlungsfeldes Alphabetisierung und Grundbildung

Die Entstehung des Handlungsfeldes AuG wurde in den späten 1970er-Jahren durch gesellschaftliche Entwicklungsfaktoren initiiert, die das Thema *Analphabetismus von Erwachsenen* im Zuge struktureller Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt in den Blick rückten: Durch die Etablierung maschinengestützter Automatisierungsprozesse und digitaler Technologie fielen Arbeitsplätze für gering qualifizierte Arbeitnehmer:innen entweder ganz weg oder aber sie verzeichneten steigende Anforderungen an Schriftsprachkompetenzen. Beschäftigte im Niedriglohnssektor mussten sich hinsichtlich

der Bedienung neuer Technologien schulen lassen oder wurden vermehrt mit schriftlichen digitalen Anleitungen und Funktionen konfrontiert – für gering literalisierte Erwachsene eine Hürde, die oftmals in die Arbeitslosigkeit führte (Döbert, 2011; Korfkamp & Steuten, 2008).

Neben sozial und karitativ engagierten Einzelpersonen und studentischen oder kirchlichen Gruppierungen waren es vor allem Betroffene selbst, die die Initiative ergriffen und bei freien Bildungsträgern oder Volkshochschulen (VHS) nach Lese-Schreib-Kursen anfragten. Damit machten sie auf ein Phänomen aufmerksam, das in der öffentlichen Wahrnehmung bis dato nicht existiert hatte: den *funktionalen Analphabetismus* Erwachsener, die in Deutschland die Schule abgeschlossen hatten, ohne ausreichend lesen und schreiben gelernt zu haben (Döbert, 2011; Steuten, 2016).

In dieser Zeit wurde auch das deutsche Bildungssystem auf den Prüfstand gestellt. Angestoßen durch den gesellschaftlichen Wandel in den 1960er-Jahren und den aufrüttelnden Hinweis des Pädagogen Georg Picht auf eine „deutsche Bildungskatastrophe“ (Steuten, 2016, S. 17) wurden Bildungsgerechtigkeit und Bildungsverständnis kritisch diskutiert, traditionelle Lehrmethoden hinterfragt und eine Demokratisierung des Bildungssystems gefordert. Entsprechend wurde die Alphabetisierungsarbeit vor dem Hintergrund eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses entwickelt; insbesondere die Ideen und Ansätze des brasilianischen Befreiungspädagogen Paolo Freire nahmen einen großen Einfluss auf die ersten Konzepte und Methoden zum nachholenden Schriftspracherwerb und prägen den Grundbildungsdiskurs bis heute.

Die Institutionalisierung der AuG setzte Anfang der 1980er-Jahre mit der Gründung der *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber* und einer ersten Arbeitskonferenz zum Thema Analphabetismus deutschsprachiger Erwachsener ein (ebd., S. 20). Die vielfältigen Qualifizierungsbedarfe wurden maßgeblich mit dem Projekt *Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen (1982–1985)* der *Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV)* umgesetzt (ebd., S. 19). Das Projekt trieb den Professionalisierungsprozess auf den Ebenen von Qualifizierung, Forschung und Vernetzung voran und setzte nicht zuletzt auch eine Sensibilisierung von Institutionen und politischer wie gesellschaftlicher Öffentlichkeit in Gang.

Bemerkenswert an dieser Pionierphase der AuG ist neben der breiten Aufstellung der Aktivitäten vor allem das hohe Maß an Partizipation aller Mitwirkenden: In den von 1992 bis 2002 jährlich stattfindenden Tagungen der *Evangelischen Akademie* in Bad Boll und den Fachtagungen im Rahmen der *UN-Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012)* entwickelten Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam mit Teilnehmenden von Grundbildungsangeboten und Verantwortlichen aus Politik und Verwaltung weitere Arbeits-, Forschungs- und Bildungsaufgaben. So wurden von Beginn an gute Voraussetzungen für die Entwicklung eines Handlungsfeldes geschaffen, in dem ganz unterschiedliche Kräfte im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft zusammenfanden, die „ein Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung“ (Steiner, 2018, S. 10) verband. Eine Professionalisierung

sowohl auf der individuellen als auch der strukturell-kollektiven Ebene setzte also bereits früh ein.

Parallel zur Entwicklung des Handlungsfeldes AuG, das die Zielgruppe deutschsprachiger Erwachsener adressiert, die trotz Schulbesuchs signifikante Lese-Schreib-Schwierigkeiten haben, geriet im Zuge der *Deutschsprachförderung* „ausländischer Arbeitnehmer“ (Szablewski-Cavus, 2001, S. 1) auch der Alphabetisierungsbedarf von Zugewanderten in den Blick. Im Gegensatz zur AuG setzte hier mit den durch das *Bundesamt für Arbeit und Sozialordnung* geförderten Angeboten schon früh eine Standardisierung sowohl der Kursinhalte als auch der Lehrkräftequalifizierung ein – ein gemeinsamer Professionalisierungsdiskurs der Felder *Alphabetisierung und Grundbildung* auf der einen Seite und *Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* entstand nicht (Steger et al., 2022).

Entscheidende Schritte hinsichtlich einer Professionalisierung im Rahmen der Lehrkräftequalifizierung ging die AuG zu Beginn des neuen Jahrtausends. Die Verbundprojekte *ProGrundbildung* und *PROFESS* (Drecoll & Löffler, 2008) bringen zwei wegweisende Aus- und Weiterbildungsangebote auf den Weg: Die *Basisqualifizierung ProGrundbildung* des DVV (Jütten et al., 2010) wird seit ihrer Erprobung 2009 als erste grundständige Qualifizierung für Kursleitende bundesweit angeboten; aus dem Projekt *PROFESS* ging der Masterstudiengang *Alphabetisierung und Grundbildung* hervor, den die Pädagogische Hochschule (PH) Weingarten ebenfalls seit 2009 als deutschlandweit einzige akademische Ausbildung für das Handlungsfeld der AuG durchführt (Löffler & Nagler, in diesem Band).

Einen weiteren Meilenstein setzt 2011 die *LEO-Studie* der Universität Hamburg, die mit der ersten repräsentativen Erhebung zu „Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus“ (Grotlischen & Rieckmann, 2011) angelehnt an den „PISA-Schock“ einen „leo.-Schock“ (Steuten, 2014, S. 129) auslöst, indem sie nachweist, dass 14,5 % (7,5 Millionen) der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland nicht „funktional alphabetisiert“ sind – fast doppelt so viele wie ursprünglich angenommen.

Weitere Forschungen, z. B. zum Ursachengeflecht von geringer Literalität (Grosche, 2013; Löffler, 2016) oder zur Bedeutung einer Vermittlung von explizitem Rechtsschreibwissen in der Lehramtsausbildung (Löffler, 2004), werfen Licht auf die Komplexität der Bildungsprobleme und die daraus folgenden Kompetenzanforderungen an das Bildungspersonal.

Mit dem Eintritt in die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026* erfährt das Handlungsfeld schließlich eine anhaltende Dynamisierung. Im Zuge zahlreicher Projekte zur lebenswelt- und arbeitsorientierten Grundbildung und zur Forschung und Entwicklung werden sowohl Lernformate als auch das Verständnis von Grundbildung erweitert. Das Thema *geringe Literalität* wird mit der bundesweiten Etablierung von *Grundbildungszentren*, der Gründung städtischer *Alpha-Bündnisse* und durch Sensibilisierungsschulungen zunehmend in die Fläche getragen. In Folge wachsen nicht zuletzt auch Aufgabenspektrum und Anforderungen an indivi-

duelle Kompetenzen und an die interprofessionelle Zusammenarbeit (Steger et al., 2022; Steger & Podlech, in diesem Band).

So lässt sich zusammenfassen, dass die Professionalisierung der AuG besonders in den ersten Jahrzehnten vor allem aus der Berufsgruppe der Lehrkräfte heraus – teilweise unter starkem Einbezug der Lernenden – entwickelt und von emanzipatorischen Bildungskonzepten getragen wurde, die den nachholenden Erwerb von Schriftsprachkompetenzen mit dem Anspruch der (Bildungs-)Gerechtigkeit und der politischen Bewusstseinsbildung verknüpften. Nach wie vor werden in diesem Feld die Legitimität bestehender Macht- und Deutungsverhältnisse, Bildungsverständnis und Begrifflichkeiten in hohem Maße diskutiert und verhandelt, auch wenn sich – besonders im Zuge der Fokussierung auf Employability und messbare Erfolge – die Schwerpunkte auf die Förderung von arbeitsorientierter Grundbildung verlagern. Nicht zuletzt ist die AuG geprägt von prekären Beschäftigungsverhältnissen und Einzelkämpferdasein derer, die an der Basis die Bildungsangebote und Kurse durchführen – und von der geringen Abfrage der Angebote seitens der Zielgruppe, denjenigen also, die sich vor über 45 Jahren auf den Weg gemacht haben, um auf ihren Bedarf an nachholender Schriftsprachförderung und Grundbildung aufmerksam zu machen und diese für sich einzufordern. Wie eine weitere Professionalisierung in einem solchen Spannungsfeld gelingen kann, welche bestehenden Ressourcen es zu nutzen gilt und wo es Handlungsbedarfe gibt, soll im Folgenden erörtert werden.

4 Ressourcen, Handlungsbedarfe, Gestaltungsimpulse

In Anlehnung an den wissenschaftlichen Diskurs und getragen von dem historischen Abriss der AuG zeigt sich, wie vielschichtig, komplex und facettenreich Professionalisierung in diesem Fall ist. Professionalisierung ist ein Prozess, der mehrere Ebenen adressiert. Unserer Ansicht nach kann Professionalisierung nicht auf jeder Ebene gleichzeitig und gleichermaßen stattfinden. Im folgenden Abschnitt fokussieren wir die Bereiche, die aus unserer Sicht aktuell den größten Bedarf und zudem gute Gestaltungsmöglichkeiten aufweisen. Dies sind (4.1) die Akademisierungs- und Zertifizierungsstrukturen, die eine Kompetenzentwicklung ermöglichen, (4.2) das berufliche Selbstverständnis hinsichtlich des konkreten beruflichen Auftrages sowie (4.3) die institutionellen Strukturen und Beschäftigungsverhältnisse.

4.1 Akademisierungs- und Zertifizierungsstrukturen

Im Bereich der Ausbildung von Lehrkräften verfügt die AuG inzwischen über ein breites Qualifizierungsangebot. Neben der länderübergreifenden Basisqualifizierung *PROGrundbildung* wurden in einigen Bundesländern eigene grundständige Weiterbildungen entwickelt, die sich in Umfang und Inhalten an den *Handlungsempfehlungen* des *Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* orientieren. Ergänzt werden diese Weiterbildungen durch verschiedene vertiefende Formate

(Steger & Podlech, in diesem Band), die oftmals kostengünstig oder sogar kostenfrei angeboten werden.

Mit dem Masterstudiengang *Alphabetisierung und Grundbildung* der Pädagogischen Hochschule Weingarten besteht darüber hinaus seit dem Jahr 2009 die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung, die sowohl auf eine Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet als auch für das Forschungsfeld oder die Bereiche Projektleitung oder Programmplanung qualifiziert.

Der Masterstudiengang und das Qualifizierungsangebot der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* (Steger & Podlech, in diesem Band) unterstützen den Prozess der Akademisierung des Berufsfeldes und tragen somit dem Aspekt der Verwissenschaftlichung des Handlungsfeldes Rechnung.

Für die Vermittlung der Didaktik und Methodik der Alphabetisierung in den genannten Aus- und Weiterbildungen steht inzwischen ein breites Repertoire an wissenschaftlich fundierten Modellen, Curricula und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Genannt sei hier vor allem das *Didaktische Modell für die Alphabetisierung und Grundbildung* von Löffler (2008). Die Lehrpläne der *DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen*², bieten ebenso wie die Plattform KANSAS des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V.*³ oder die Website der *Zentralen Beratungsstelle Basisbildung aus Österreich*⁴ kostenlosen Zugang zu Unterrichtskonzepten.

Mit der Bereitstellung wissenschaftlich-formaler und anwendungsbezogener non-formaler Aus- und Weiterbildung ist bereits eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung des Handlungsfeldes erfüllt. In diesem Zuge wird auch die Sichtbarmachung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen relevant. Die wenigsten Lehrkräfte haben sich durch ein Studium explizit für die Tätigkeit in der AuG qualifiziert und nach wie vor gibt es keine einheitlich geregelten Voraussetzungen für eine Lehrtätigkeit im nachholenden Schriftspracherwerb oder anderen Feldern der Grundbildung. Die inzwischen etablierten Qualifizierungen unterscheiden sich in Inhalt und Umfang teilweise erheblich und oft haben Lehrkräfte – nicht zuletzt aufgrund prekärer Beschäftigungsverhältnisse – keine grundständige Weiterbildung absolviert, sondern sich erforderliche Kenntnisse im Rahmen einer langjährigen Lehr- und Praxistätigkeit selbst angeeignet.

Einen entscheidenden Beitrag zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen bietet das GRETA-Kompetenzmodell. Der Name GRETA steht für *Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Das Projekt wurde vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE)* zur „Validierung und Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen“ (Strauch et al., 2019, S. 5) entwickelt. Das Modell leistet mit seiner detaillierten Beschreibung von relevanten Kompetenzkategorien einen Beitrag zur individuellen Pro-

2 <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/im-fokus-dvv-rahmencurriculum.php>

3 <https://www.die-bonn.de/kansas/projekt>

4 <https://www.alphabetisierung.at>

Professionalisierung des Weiterbildungspersonals und zur Entwicklung von Qualifizierungsangeboten. Die im Modell dargestellten *Kompetenzaspekte*, *-facetten* und *-bereiche* (Lencer & Strauch, 2016) bieten die Basis für Professionalisierungsstrategien sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene. So können Lehrende anhand einer angeleiteten strukturierten Kompetenzbilanzierung eigenes – auch informell erworbenes – Wissen und Können reflektieren und dieses im Rahmen einer Beratung durch akkreditierte GRETA-Berater:innen dokumentieren und sichtbar machen.

Auch wenn sich das GRETA-Modell ausdrücklich nicht als standardisiertes Modell für die Erwachsenenbildung versteht, kann es für die Entwicklung von Kompetenzstandards einzelner Berufsgruppen adaptiert werden (Autorengruppe GRETA-Konsortium, 2022, S. 54).

Somit stellt GRETA ein Instrumentarium für Dokumentation und Anerkennung sowohl formal als auch informell erlangter Kompetenzen dar. Davon ausgehend wäre zu prüfen, inwieweit das Modell gezielt für die Professionalisierung des Personals und die Schärfung des Berufsbildes in der AuG nutzbar gemacht werden kann (Steger & Podlech, in diesem Band).

4.2 Berufliches Selbstverständnis: Konkretisierung des beruflichen Auftrags und die Suche nach der passenden Berufsbezeichnung

Wesentlich für die Professionalisierung ist die Betrachtung der *individuellen* Professionalisierung respektive Professionalitätsentwicklung (Breitschwerdt, 2022), die den berufsbiografischen Entwicklungsprozess der Akteurinnen und Akteure in der AuG nachzeichnet. Professionalität beschreiben wir unter Punkt 2 als dynamisches Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte, wie z. B. dem wissenschaftlich fundierten Fachwissen und dem beruflichen Selbstverständnis, die in der Interaktion im konkreten Situations- bzw. Praxisbezug „sichtbar“ werden (Steger & Podlech, in diesem Band). Das berufliche Selbstverständnis stellt einen wesentlichen Aspekt professionellen Handelns dar (Breitschwerdt, 2022; Schepers, 2014). Es geht darum, klar definieren und benennen zu können, was der Gegenstand des professionellen Handelns ist, also welcher berufliche Auftrag zu erfüllen ist, und wo beispielsweise auch die Grenzen zu anderen Berufsgruppen und Professionen zu ziehen sind. Hierzu zählt auch, dass es einheitliche und identitätsstiftende Berufsbezeichnungen gibt. Dies ist in der AuG in Deutschland bisher nicht der Fall (Steger et al., 2022); folglich nehmen Akteurinnen und Akteure in der Regel individuelle Selbstzuschreibungen vor. Hier wäre es wichtig, diesen identitätsstiftenden Prozess zu fördern, um mehr professionelle Klarheit und Orientierung zu schaffen. Zusätzlich zu den Berufsbezeichnungen spielt aber auch der Gegenstand des beruflichen Handelns, also der jeweilige Bildungsauftrag, eine wichtige Rolle. Erst wenn klar ist, welches Verständnis von Bildung und Lernen vorliegt, kann der Auftrag auch professionell mit den Teilnehmenden gestaltet werden.

Zur Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses ist es aus unserer Sicht notwendig, eine konkrete Vorstellung davon zu haben, worin der berufliche Auftrag besteht. Der Tätigkeit in der AuG liegt ein Bildungsauftrag zugrunde, der die gesell-

schaftliche Teilhabe von gering literalisierten Erwachsenen zum Ziel hat. Folglich sollte dem eigenen beruflichen Handeln ein dementsprechendes Verständnis von Bildung zugrunde gelegt werden. Für die Realisierung von gesellschaftlicher Partizipation sind Schriftsprachkompetenzen sowie mathematische und digitale Grundkompetenzen notwendig (Löffler & Koppel, in diesem Band). In der konkreten Lehr-Lern-Situation sollte sich das professionelle Handeln also in einem Spannungsfeld dreier *Determinanten* bewegen: Die *normative Determinante* umfasst die Anforderungen durch gesellschaftliche Gegebenheiten, die für eine Teilhabe notwendig sind, die *subjektive Determinante* bezieht sich auf die individuellen Bedarfe und Teilhabewünsche der Lernenden und die *Lernprozessdeterminante* bezeichnet die lernbiografischen Erfahrungen der Lerner:innen, die sich auf den aktuellen Lernprozess auswirken können (Koppel & Schepers, 2021, S. 2). Demnach ist das professionelle Handeln in der AuG ein spezifisches, welches durch einen hohen Grad an Beziehungsarbeit gekennzeichnet ist.

Die (Weiter-)Entwicklung solcher Bildungskonzepte, die Grundlage für das professionelle Handeln sind, sollte Gegenstand der Professionalisierung sein. Unseres Erachtens ist es wesentlich, in den Diskurs mit anderen Beteiligten zu gehen und sich in einem stetigen Prozess über den beruflichen Auftrag zu verständigen. Hierdurch ließe sich ebenfalls eine professionelle Identität der Berufsgruppe (Breitschwerdt, 2022 S. 92) herstellen.

4.3 Institutionelle Strukturen

Der historische Abriss zeigt, dass eine Institutionalisierung der AuG bereits in den 1980er-Jahren eingesetzt hat (Steuten, 2016) und inzwischen sowohl auf der Akteurs-ebene als auch auf der strukturellen Ebene ausgebaut werden konnte. Der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.* dokumentiert und bündelt als „bundesweite Fach-, Service- und Lobbyeinrichtung“ (AlphaDekade 2016–2026, o. J.) die Entwicklungen und Erfahrungen von über vier Jahrzehnten Grundbildungsarbeit und stellt diese in seiner Fachzeitschrift *ALFA-Forum* zur Diskussion. Auf politischer Ebene ist vor allem die Etablierung von Fach- und Kontaktstellen der Bundesländer zu nennen, die im Zuge der *Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung 2012–2016*⁵ und der *AlphaDekade 2016–2026*⁶ stattgefunden hat. Diese Stellen koordinieren und unterstützen die Entwicklung der Grundbildungsarbeit und bilden Schnittstellen zwischen Bildungseinrichtungen, den Vergabestellen für Fördermittel und den zuständigen Ministerien.

Im Rahmen der *Nationalen Strategie* und der *Nationalen Dekade* wurden zudem bundesweit Grundbildungszentren (GBZ) eingerichtet. GBZ sind in der Regel an eine übergeordnete Bildungsinstitution angegliedert; sie fungieren als niedrigschwelliger Lernort für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf und als Kompetenz- und Kommunikationszentren für Akteurinnen und Akteure der AuG. So gestalten GBZ Koopera-

5 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Bericht_Nationale_Strategie_Alphabetisierung_2015.pdf

6 https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/home/home_node.html

tionen und Netzwerke, innerhalb derer relevante Stakeholder (Mitarbeiter:innen von Betrieben, Behörden, Bildungs- und Versorgungseinrichtungen etc.) für das Thema *geringe Literalität Erwachsener* sensibilisiert werden (Schepers et al., 2020). Sie erfüllen somit einen gesellschaftlichen Auftrag, der sowohl Bildungsangebote und den Abbau von Hürden bezüglich einer gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe als auch die Aufklärung und Information der Öffentlichkeit umfasst. GBZ leisten daher einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung auf der individuellen und der kollektiv-strukturellen Ebene.

In den letzten 45 Jahren hat sich die institutionelle Landschaft in der AuG qualitativ hochwertig ausdifferenziert und tragfähige Strukturen konnten sich etablieren. Handlungsbedarfe sind hier vor allem hinsichtlich einer nachhaltigen und verstetigten Förderung der genannten Institutionen auszumachen. Als gutes Beispiel kann hier die geplante Überführung des *Grund-Bildungs-Zentrums Berlin* in eine *Stiftung Öffentlichen Rechts* genannt werden. Neben einer „finanzielle[n] Konsolidierung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, 2022, Abs. 5) bedeutet dies vor allem auch eine gesetzliche Verankerung, die eine Sicherung, Stärkung und Weiterentwicklung des Bereichs AuG maßgeblich unterstützen kann.

4.4 Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung

An dieser Stelle greifen wir zusammenfassend die zuvor diskutierten Punkte auf, um Gestaltungsimpulse für mögliche nächste Schritte zu setzen. Hinsichtlich der Akademisierungs- und Zertifizierungsstrukturen besteht mit den grundständigen Weiterbildungen einzelner Bundesländer, der Basisqualifizierung *ProGrundbildung* und dem Masterstudiengang der Pädagogischen Hochschule Weingarten ein gutes Fundament für die individuelle Professionalisierung des Grundbildungspersonals. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Etablierung von zentralen Beratungs- und Weiterbildungsstellen wie der *WiBeG*, die eine konkrete Verzahnung und Abstimmung der Angebote, die Installation von Verweisstrukturen und die Erhebung von weiteren Bedarfen vornehmen können.

Die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die AuG könnte in absehbarer Zeit z. B. durch eine Adaption des Anerkennungsverfahrens *GRETA* realisiert werden. Ein solches Modell würde sowohl Berufseinsteigerinnen und -einsteigern als auch berufserfahrenen Lehrkräften Orientierung hinsichtlich ihrer individuellen Professionalitätsentwicklung bieten und auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen abbilden. Somit könnten hierdurch auch die spezifischen Kompetenzanforderungen an das Grundbildungspersonal sichtbar gemacht werden.

Die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Ausbildungsstandards sollte sich nicht daran orientieren (müssen), ob ein entsprechend qualifiziertes Personal finanziert werden kann oder – umgekehrt – ob man eine standardisierte, hochwertige Ausbildung bei den derzeitig überwiegend prekären Beschäftigungsbedingungen erwarten kann.

Die Kompetenzanforderungen, die das Handlungsfeld der AuG erfordert, sind nachgewiesen vielfältig und hoch (Löffler & Nagler, in diesem Band; Steger & Podlech,

in diesem Band). Diesem Umstand sollte nicht zuletzt durch die Bereitstellung von finanziellen und zeitlichen Ressourcen für den Erwerb der ausgewiesenen Kompetenzen Rechnung getragen werden.

Der Prozess der Identitätsschärfung als Fundament für das berufliche Selbstverständnis von (zukünftigen) Grundbilderinnen und -bildnern kann durch einen partizipativen Theorie-Praxis-Dialog unterstützt werden. Ein berufliches Selbstverständnis wird zunächst im individuellen berufsbiografischen Prozess entwickelt. Zur Ausbildung einer kollektiven beruflichen Identität ist, neben einer Etablierung eines Berufsverbandes, der fachliche Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ein wichtiges Instrument (Eisenmeier, in diesem Band). So ließe sich beispielsweise die Diskussion einer gemeinsamen Berufsbezeichnung, die sowohl die „pädagogischen Kernaktivitäten“ (Nittel, 2014, S. 17) des Handlungsfeldes aufzeigt als auch eine Aufwertung und Identitätsstiftung unterstützt, im Rahmen einer wissenschaftlichen Erhebung vorbereiten und anschließend in einen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis überführen.

Weitere aktuelle Themen und Handlungsbedarfe könnten in multiprofessionellen Expertenkreisen oder Steuerungsgruppen konkretisiert und systematisiert werden, beispielsweise die Diskussion um die Aufhebung einer Trennung der Bereiche *Alphabetisierung und Grundbildung* und *Alphabetisierung und DaZ*. So ließen sich sprachwissenschaftliche Fundierung und fachspezifische Anforderungen mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen verknüpfen und in geeignete Unterrichtskonzepte und -materialien überführen. Ein solcher Rahmen bietet außerdem auch Raum für die Diskussion eines zugrunde liegenden Grundbildungsverständnisses.

An dieser Stelle möchten wir auf einen anderen Aspekt professionellen Handelns hinweisen: die Notwendigkeit strukturierter kollegialer Reflexion (Helsper, 2021, S. 103–109). Diese spielt besonders dort eine Rolle, wo es innerhalb der beruflichen Interventionen im Kontakt mit Klientinnen und Klienten zu einem spannungsvollen Verhältnis oder Verunsicherung kommen kann (ebd.). Die meist lernungsgewohnten Kursteilnehmer:innen der AuG müssen nicht nur neues Wissen in einem Lernfeld erwerben, in dem sie schon einmal gescheitert sind, sondern sollen zusätzlich jahrelang eingeübte und automatisierte Vermeidungsstrategien im Umgang mit Schriftsprache „verlernen“. In diesem sensiblen Feld ist die kollegiale Reflexion sowohl bezüglich der Interaktion mit den Teilnehmenden als auch der eigenen Haltung gegenüber den jeweiligen Lernvoraussetzungen (Doberer-Bey, 2007) ein hilfreiches Werkzeug professionellen Handelns. Um die fachlichen Herausforderungen der Grundbildungspraxis feststellen und bearbeiten zu können, kann die Einrichtung von sogenannten *Communities of Practice* (Schepers et al., in diesem Band) und kollegialen Beratungsgruppen (Boßmann et al., in diesem Band) zielführend sein.

Für die Professionalisierung auf der institutionell-strukturellen Ebene lässt sich konstatieren, dass diese dank der bundesweiten Einrichtung von GBZ und Fachstellen eine neue Qualität gewonnen hat. Durch eine solide Vernetzung der bestehenden Institutionen ist ein tragfähiges Fundament geschaffen, welches Lernenden flexible und niedrigschwellige Lernangebote ermöglicht und Akteurinnen und Akteuren die

Umsetzung innovativer Lernkonzepte erlaubt (Koppel & Schepers, 2021). GBZ und deren Vernetzung und Kooperation mit anderen (Bildungs-)Institutionen sollten somit unterstützt werden, indem sie in eine Regelfinanzierung übernommen werden.

Überblickt man die Entwicklung in den letzten Jahren, so lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es sowohl auf der Akteursebene als auch auf der kollektiv-strukturellen Ebene positive Entwicklungen hinsichtlich einer professionellen Weiterentwicklung des Handlungsfeldes gibt, die darauf hindeuten, dass die AuG nicht mehr nur Nischenthema ist, sondern zunehmend als eigenständiges, durchaus prominenter werdendes Handlungsfeld der Erwachsenenbildung anerkannt wird. Umso paradoxer erscheint es, dass sich hinsichtlich der prekären Beschäftigungsverhältnisse derer, die Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote durchführen, nichts grundlegend verbessert hat. Auf dieses Spannungsfeld möchten wir mit Nachdruck in folgendem Exkurs hinweisen.

5 45 Jahre Kampf um professionelle Arbeitsbedingungen: Was ist uns die Grundbildung wert?

„Grundbildung ist kein Hobby“ – mit dieser Überschrift weist der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.* im November 2022 auf seiner Website auf die Notwendigkeit besserer Beschäftigungsbedingungen für eine „anspruchsvolle Tätigkeit“ (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, o. J., 1. Abs.) hin. Im selben Monat veröffentlicht der Alphabetisierungspädagoge Peter Hubertus (2022) seine Recherche zu aktuellen Honorarsätzen für freiberuflich arbeitende Kursleitende in der AuG in der Fachzeitschrift *ALFA-Forum* des Bundesverbandes. Die im Artikel abgebildete Tabelle (ebd., S. 33–35) verweist auf eine bundesweite Spannbreite von €13,50 bis €40,00 pro Unterrichtseinheit (45 Min.) inklusive Vorbereitungszeit – und damit teilweise sogar auf die Unterschreitung des aktuellen Mindestlohns⁷. Auch wenn die erhobenen Daten nicht repräsentativ sind, können sie doch besonders vor dem Hintergrund der letzten *alphamonitor-Anbieterbefragung* des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* (Christ et al., 2019) als Nachweis für die nach wie vor prekären Beschäftigungsverhältnisse von Lehrkräften in der AuG herangezogen werden.

35 Jahre vorher, im Jahr 1987, verabschiedeten VHS-Kursleitende des Landesverbandes Niedersachsen eine Resolution „für soziale Absicherung der Alpha-Kursleiter“ (Roick-Graf & Saniter, 1987, S. 14–15): „Die meisten von ihnen unterrichten auf Honorarbasis. Das heißt, dass nur die tatsächlich erteilte Unterrichtsstunde bezahlt wird. Bei Krankheit, Urlaub und Semesterferien wird nicht gezahlt“ (ebd., S. 15). Die Resolution weist auf die Komplexität der Kompetenzanforderungen hin und fordert die

7 Auf die Notwendigkeit einer Faktorisierung von Unterrichtsstunden auch in der Weiterbildung weist unter anderem die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) wiederholt hin: https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/aktuelle-meldungen/zusammenhangstaetigkeiten_bei_der_durchfuehrung_von_berufssprachkursen_untersuchung.pdf; https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/gew-handout_zur_lage_der_weiterbildung.pdf.

„zeitliche und personelle Absicherung der Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung durch feste Stellen“ (ebd., S. 15).

Gut zwanzig Jahre später, 2008 in München, fragt die Erziehungswissenschaftlerin Gertrud Kamper auf der Fachkonferenz *Alphabetisierung – Grundbildung* des Bayerischen VHS-Verbandes „ob das Murmeltier [...] täglich grüßen [muss]“ (Kamper, 2008, Folie 1) und macht auf „höchste Qualitätsanforderungen, [...] teilweise unerfüllbare Zielvorgaben, [...] überwiegend prekäre Beschäftigungsverhältnisse und hohe Fluktuation aufmerksam“ (ebd., Folie 6).

2013 startet der *Rat der Weiterbildung* als Reaktion auf die Ergebnisse der *PIAAC-Vergleichsstudie* aus dem Jahr 2012⁸ eine *Weiterbildungsoffensive*, in deren Rahmen er auch eine Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse des Bildungspersonals fordert:

„Erreicht werden muss die Anerkennung der Leistung der Beschäftigten in der Weiterbildung durch angemessene Mindestlöhne. Die von Bund, Land oder Kommune aufgelegten Weiterbildungs- und Qualifizierungsprogramme müssen ausreichend finanziert werden. Nur so können mehr sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse geschaffen und Lehrkräfte leistungsgerecht bezahlt werden. Im Sinne einer Ausweitung der Planungshorizonte sind längerfristige Beauftragungen erforderlich, um dauerhafte Arbeitsverhältnisse verantworten und realisieren zu können.“ (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. et al., o. J., S. 2)

Das Murmeltier aber grüßt weiter; 2016 konstatieren Korfkamp und Kley:

„Gut ausgebildete Lehrkräfte scheiden aus, wenn sich ein besseres Angebot bietet. Denn allein die Professionalisierung der Aus- und Fortbildung ist zwar ein notwendiger, aber bei weitem kein hinreichender Schritt, um die bisher erst in schemenhaften Umrissen zu erkennende Profession eines Alphabetisierungspädagogen und Grundbildners dauerhaft zu etablieren. Hierzu bedarf es auch einer öffentlichen Diskussion und politischen Debatte über eine Umgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse.“ (Korfkamp & Kley, 2016, S. 343)

Und – leider nicht zuletzt – fordert Andreas Klepp im Jahr 2020: „Wer es also mit der vielbeschworenen Professionalisierung in der AuG ernst meint, muss sich auch tatkräftig für eine nachhaltige Verbesserung der Beschäftigungsbedingungen dort einsetzen“ (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., 2020, S. 8).

In diesem chronologischen Durchlauf bildet schon die Forderung nach angemessenen Beschäftigungsverhältnissen das ab, was Lehrkräfte im beruflichen Alltag erleben: Einzelkämpfertum statt gemeinschaftlichen Handelns und institutioneller Einbindung.

Auch wenn sich vereinzelt positive Veränderungen abzeichnen, wie die Erhöhung von Honorarsätzen und eine verbesserte soziale Absicherung von freiberuflichen Lehrkräften (bspw. an den VHS Berlin⁹) oder an tarifliche Bestimmungen an-

8 Die *PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)* der OECD untersucht in über 20 Ländern die Grundkompetenzen, insbesondere schriftsprachliche und alltagsmathematische Kompetenzen. Die Studie aus dem Jahr 2012 zeigte für Deutschland unter anderem auf, dass ca. 18 % der Erwachsenen nur auf der niedrigsten Kompetenzstufe lesen können. https://www.ifo.de/DocDL/ifosd_2013_22_1.pdf

9 <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1099521.php>

gelehnte Beschäftigungsverhältnisse (wie im Rahmen von Förderprogrammen des *Europäischen Sozialfonds*), hat sich die allgemeine Beschäftigungssituation nicht signifikant verbessert.

Die Frage nach den Arbeitsbedingungen ist mittlerweile zu einem Reizthema geworden, nicht etwa, weil sich hierüber die Geister scheiden, sondern vielmehr, weil adäquate Beschäftigungsverhältnisse seit 45 Jahren stetig eingefordert werden und diese Forderung trotz zahlreicher Bekenntnisse und Empfehlungen zu verpuffen scheint. Warum ist das so? Sicherlich ist das Thema der Beschäftigung nicht lediglich auf der professionspolitischen Ebene, sondern ebenso gesellschaftspolitisch zu adressieren (Kraus, 2012, S. 43). Institutionen, Mittelgeber und politische Instanzen müssen endlich in die Verantwortung treten. Nichtsdestotrotz müssen die Betroffenen selbst wieder und wieder für die Qualität ihrer Arbeit und entsprechende Entlohnung einstehen und diese einfordern¹⁰. Einmal mehr sei hier die Wichtigkeit von Zusammenschlüssen zu Interessensgemeinschaften betont – die Etablierung eines Berufsverbandes wäre hier ein wichtiger und wesentlicher Schritt.

Es sind verschiedene Stellschrauben benannt worden, an denen zu drehen ist, um die Professionalisierung qualitativ voranzubringen. Unseres Erachtens ist es nicht damit getan, ausschließlich die Festanstellungen zu etablieren; viele Lehrkräfte wollen freiberuflich arbeiten, denn sie profitieren davon, mit unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zusammenzuarbeiten. Aus einem professionstheoretischen Verständnis heraus, das belebt wird durch den partizipativen Prozess mit engagierten Praktikerinnen und Praktikern, verstehen wir, dass wir Fragestellungen der Professionalisierung nur mit einer starken Community und nicht im Alleingang voranbringen können. Wir laden daher dazu ein, miteinander auf verschiedenen Ebenen aktiv zu werden und den Gedanken einer Verantwortungsgemeinschaft, der die Entwicklung unseres Handlungsfeldes vor über 45 Jahren auf den Weg gebracht hat, neu zu beleben.

Mit der Einrichtung eines Runden Tisches, an dem Vertreter:innen aus Praxis, Wissenschaft und Politik gemeinsam Strategien für die oben genannten Handlungsbedarfe entwickeln, könnten wir das Murmeltier in seine wohlverdiente Freiheit entlassen und die Professionalisierung der AuG sowohl auf der individuellen als auch auf der strukturellen Ebene voranbringen – und uns dabei gemeinsam immer wieder auf das eigentliche Ziel besinnen: qualitativ hochwertige Lernangebote zu implementieren und zu sichern, präventive Maßnahmen gegen geringe Literalität im Erwachsenenalter auf den Weg zu bringen und die Hürden für soziale, gesellschaftliche und berufliche Teilhabe von Menschen mit Grundbildungsbedarf zu senken.

¹⁰ Als Beispiel für einen Zusammenschluss von freiberuflichen Kursleitenden sei hier das *Bündnis DaF/DaZ-Lehrkräfte genannt*, das sich seit 2016 für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Beschäftigungsverhältnisse von Deutschlehrkräften einsetzt und Vernetzungsaktivitäten und Öffentlichkeitsarbeit betreibt. <https://www.dafdz-lehrkraefte.de/>

Literatur

- AlphaDekade 2016–2026. (o. J.). *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung* (BVAG). Alphadekade. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/partner/die-partner/bundesverband-alphabetisierung-und-grundbildung-bvag/bundesverband-alphabetisierung-und-grundbildung-bvag.html>
- Autorengruppe GRETA-Konsortium. (2022). Erwachsenenpädagogische Professionalität entwickeln. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 29(3), 52–56. <http://www.die-bonn.de/id/41616>
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2020). Positionen zu Beschäftigungsverhältnissen in der Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 98, 4–15.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (o. J.). *Professionalisierung von Lehrkräften: Grundbildung ist kein Hobby!* Alphabetisierung. <https://alphabetisierung.de/2022/11/23/professionalisierung-von-lehrkraeften-grundbildung-ist-kein-hobby/>
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Bundesverband der Träger beruflicher Bildung, Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e. V., Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V., Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e. V., Rat der Weiterbildung – KAW, Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (o. J.): *Eckpunktepapier. Weiterbildungsoffensive 2013–2017*. Rat der Weiterbildung. https://www.rat-der-weiterbildung.de/wp-content/uploads/2015/10/Eckpunkte_Weiterbildungsoffensive_2013_-_2017_Endfassung.pdf
- Doberer-Bey, A. (2007). Zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen. In Bundesverband Alphabetisierung e. V., F. Knabe (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 111–113). Waxmann.
- Döbert, M. (2011). Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35(3), 7–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390745>
- Drecoll, F. & Löffler, C. (2008). Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“ *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 4/2008, 1–8.

- Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner, R. (2019). From traditional professions to 'new professionalism': A multi-level perspective for analyzing professionalization in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24.
- Grosche, M. (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. Überlegungen zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwächen, sozialen Bildungsbenachteiligungen und Analphabetismus im Erwachsenenalter. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2013(2), 102–13.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). *leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. leo Universität Hamburg. https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Pressheft_15_12_2011.pdf
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hubertus, P. (2022). Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? Über den Zusammenhang von Professionalität, Qualität von Unterricht und Honoraren. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 102, 28–36.
- Jütten, S., Mania, E., Lindemann, B. & Rosenstiel, T. v. (2010). Basisqualifikation für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit: die Fortbildung des Verbundprojekts „Pro Grundbildung“ als Beitrag zur Professionalisierung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 17(4), 42–45.
- Kamper, G. (2008, 31. Jan.–01. Feb.). *Muss das Murmeltier täglich grüßen? Fortbildung für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* [Konferenzbeitrag]. Fachkonferenz „Alphabetisierung – Grundbildung“ des Bayerischen VHS-Verbandes, München. <https://slideplayer.org/slide/895361/>
- Koppel, I. & Schepers, C. (2021). Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 191–202. <https://econtent.hogrefe.com/doi/epdf/10.1024/2235-0977/a000350>
- Korfkamp, J. & Kley, S. (2016). Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 341–350). Waxmann.
- Korfkamp, J. & Steuten, U. (2008). *Analphabetismus in der Wissensgesellschaft. Erwachsenen-Alphabetisierung als Neue soziale Bewegung*. Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. <https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/1342601.html>
- Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/aktuelles/meldungen/handlungsempfehlungen-des-kura-ionalisierung-von-lehrpersonal>
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>

- Löffler, C. (2004). Zum Wissen von Primarstufenlehrerinnen zu Orthographie und Orthographieerwerb – Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung. In A. Bremerich-Vos, K. L. Herné, C. Löffler (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Festschrift für Carl Ludwig Naumann zum 60. Geburtstag* (S. 145–161). Fillibach Verlag.
- Löffler, C. (2008). Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. Knabe, F. (Hrsg.), *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. (S. 95–103). Waxmann.
- Löffler, C. (2016). Zum Zusammenhang von Lese- Rechtsschreibstörung, Lese-Rechtsschreibschwäche/Legasthenie und Analphabetismus. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 33–41). Waxmann.
- Nittel, D. (unter Mitarbeit von Andrea Siewert und Johannes Wahl) (2014, 25. Okt.). *Professionalitätentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick* [Konferenzbeitrag]. GEW-Kongress, Halle. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08dfia6bfec66852afaidb3ff0d77944faaafd4&sdownload=>
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 21–55). Springer VS.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2011). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung*, 1, 124–145.
- Roick-Graf, B. & Saniter, F. (1987). Für soziale Absicherung der Alpha-Kursleiter! *Alpha-Rundbrief*, 1987(6), 14.
- Schepers, C. (2014). *Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätentwicklung*. Waxmann.
- Schepers, C., Koppel, I. & Löffler, C. (2020). *Gelingsbedingungen für die Einrichtung und Umsetzung von Grundbildungszentren. Wissenschaftliche Evaluation zu Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung in Baden-Württemberg* [Unpublizierter Abschlussbericht].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin (2022, 11. November). *Senatorin Busse zeichnet acht Einrichtungen mit Alpha-Siegel aus: Grund-Bildungs-Zentrum soll Stiftung öffentlichen Rechts werden* [Pressemitteilung]. Berlin. <https://www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2022/pressemitteilung.1263934.php>
- Steger, A.; Mazza, F. & Podlech, M. (2022). Basisbildnerin, Kursleiterin, Grundbildungscoach? Berufsbezeichnungen in der Grund- und Basisbildung im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 2022(47), 48–57. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47>
- Steiner, P. H. (2018). *Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionelle Verortung*. transcript.

- Steuten, U. (2014). Literalität und Stigma. *Hessische Blätter für Volksbildung* 02/2014. wbv, 125–135. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3278/HBV1402W125>
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler, J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Waxmann.
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/37005>
- Szablewski-Cavus, P. (2001). Skizze einer Profilierung: der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. *Deutsch als Zweitsprache. Extraheft*, 22–33. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-356330>
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 79–93). Springer VS.

Niederschwellige Weiterbildung für die Alphabetisierung und Grundbildung

ILKA KOPPEL, CORDULA LÖFFLER

Abstract

Die erste *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* wurde an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zum 1. Juli 2021 ins Leben gerufen. Gefördert wurde das Projekt zur Entwicklung der *WiBeG* aus Mitteln des *Europäischen Sozialfonds* für die Aufbauhilfe REACT-EU in Baden-Württemberg. Im Folgenden werden die Ziele der *WiBeG* sowie die Zielgruppe der Angebote vorgestellt. Angebote und weitere Aktivitäten rund um die *WiBeG* werden kurz skizziert.

Schlagerworte: Grundbildung, Beratung, Weiterbildung, Vernetzung, Qualifizierung

1 Einleitung

Im Rahmen der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* stellt die Professionalisierung eine der fünf genannten Maßnahmen dar, die die Anzahl von gering literatisierten Erwachsenen in Deutschland verringern sollen (BMBF/KMK, 2016). Da jedoch die Personen, die im Bereich der Grundbildung als Lehrende tätig sind respektive sein möchten, sehr unterschiedliche Qualifikationen mitbringen, müssen Professionalisierungsmaßnahmen sehr individuell ausgewählt und angepasst werden. Bislang gab es bundesweit keine Anlaufstelle, die (potenzielle) Lehrkräfte individuell hinsichtlich vorhandener Qualifikationen und für die Tätigkeit erforderlicher Kompetenzen und entsprechender Weiterbildungsmöglichkeiten beriet und Qualifizierungsmaßnahmen anbot. Gefördert aus Mitteln des *Europäischen Sozialfonds (ESF)* in Baden-Württemberg (REACT-EU) konnte an der Pädagogischen Hochschule Weingarten zum 1. Juli 2021 die erste *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung (WiBeG)* eingerichtet werden. *WiBeG* richtet sich vor allem an Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG), aber auch an weitere Akteurinnen und Akteure, die in diesem Feld tätig sind, z. B. konzeptionell Tätige und Institutionsleitungen. Dabei sieht die *WiBeG* ihre Aufgaben in der Beratung und in der – vor allem niederschwelligen – Weiterbildung.

2 Zielgruppe der *WiBeG*

Für das Jahr 2018 ergab die *alphamonitor-Anbieterbefragung* des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)*, an der sich 260 Volkshochschulen (VHS) beteiligten, dass 88,8 % der Kursleitenden an diesen VHS Honorarkräfte sind (Christ et al., 2019). Ambos und Horn (2017, S. 25) beziffern den Anteil der Lehrenden, die den Status einer Honorarkraft haben, sogar mit 92 % und heben hervor, dass diese damit wenig bis keine strukturelle und systematische Unterstützung durch den Auftraggeber erfahren. Für Honorarkräfte ist die Weiterbildung ein Engagement, für das sie nicht nur unbezahlte Zeit investieren, sondern dessen Kosten sie auch noch privat finanzieren müssen (Löffler & Nagler, in diesem Band). Für die Zielgruppe der Honorarkräfte muss Weiterbildung daher sowohl zeitlich als auch hinsichtlich ihrer Kosten in einem angemessenen Rahmen bleiben und so flexibel wie möglich nutzbar sein.

Die für *WiBeG* bereitgestellten Mittel des *ESF* in Baden-Württemberg (REACT-EU) sollten zudem einen effektiven Beitrag leisten, die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie abzumildern und Krisenbewältigung zu unterstützen. Die Covid-19-Pandemie hat die Möglichkeiten des Kursangebots in der Grundbildung in besonderer Weise negativ beeinflusst: Kurse konnten zum Teil nicht stattfinden, das digitale Angebot hat nicht alle Kursteilnehmer:innen erreicht. Der Ausfall von Kursen führt bei Honorarkräften zu Verdienstausschlag, die prekären Beschäftigungsverhältnisse in der Grundbildung wurden folglich durch die Covid-19-Pandemie weiter verschärft (Probst, 2020, S. 27).

Die Beratungsangebote der *WiBeG* konnten auch auf diese Situationen reagieren und Lehrende sowie konzeptionell Tätige und Leitende der AuG dabei unterstützen, passende Kurskonzepte unter Berücksichtigung der aktuellen Rahmenbedingungen zu konzipieren und umzusetzen, z. B. durch thematische Schwerpunktsetzungen zum digitalen Lernen. Die durch die Covid-19-Pandemie notwendig gewordene Digitalisierung von Lernformaten war bei der Konzeption der *WiBeG*-Angebote von Vorteil; da sich der überwiegende Teil der Kursleiter:innen mit digitalen Formaten vertraut gemacht hatte, sind die fast ausschließlich digitalen Angebote der *WiBeG* für alle zugänglich. Aufgrund der *ESF*-Förderung können die Angebote zumindest im Förderzeitraum (01.07.2021 bis 31.12.2022) kostenlos erfolgen und sind somit für Honorarkräfte besonders attraktiv – es fallen weder Teilnahmegebühren an, noch entstehen Reisekosten.

Bei der Konzeption der Beratungs- und Weiterbildungsstelle war darüber hinaus der Aspekt leitend, dass in der Grundbildung vor allem weibliche Fachkräfte tätig sind (Ambos & Horn, 2017). Insbesondere weibliche Fachkräfte sind prekär beschäftigt (Promberger et al., 2018), in der AuG in einem besonderen Ausmaß: Da es in der Grundbildung bislang nur zu einem geringen Prozentsatz unbefristete Arbeitsverträge und wie dargelegt vornehmlich Honorarverträge gibt, befinden sich die Betroffenen häufig in Lebenssituationen mit geringer sozialer Absicherung und Einkommenssicherheit (Nuissl & Przybylska, 2016).

Der Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* liegt eine innovative Konzeption zugrunde: In Baden-Württemberg, sogar bundesweit, fehlt eine Anlaufstelle für Akteurinnen und Akteure der AuG. Zwar gibt es in Baden-Württemberg die *Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung*¹, diese hat jedoch einen anderen Schwerpunkt: Die Fachstelle koordiniert für Baden-Württemberg die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit für Erwachsene im erwerbsfähigen Alter. Sie ist fachlich dem *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKJS)* zugeordnet und versteht sich auch als Ansprechpartner für Lernende, Weiterbildungsanbieter, Verbände/Institutionen und Betriebe mit Weiterbildungsbedarf. Den Schwerpunkt legt die Fachstelle aber auf die Arbeitsplatzorientierung in der Grundbildungsarbeit. Die individuelle Beratung von Akteurinnen und Akteuren in der AuG ist dort nicht vorgesehen. Der deutschlandweit aktive *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.* vertritt die Interessen der Lernenden. Der Bundesverband bietet zwar Informationen und Materialien für in der AuG Lehrende, aber eine Beratung für Lehrende unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslagen kann dort nicht stattfinden. Obwohl die Professionalisierung von Lehrenden in der AuG einen Pfeiler der Alphabetisierungsdekade darstellt, ist dieser Bereich wenig im Fokus.

Hinsichtlich des Online-Lernens finden sich im internationalen Vergleich Hinweise, die auf einen Entwicklungsbedarf in der Professionalisierung von Lehrkräften der AuG in Deutschland aufmerksam machen – wie z. B. die *PIAAC-Studie* (Rammstedt et al., 2013) und der *DESI-Index* (Europäische Kommission, 2022). Dies wird durch die in Deutschland insgesamt international vergleichsweise geringere Nutzung digitaler Medien in Lehr-Lern-Settings unterstrichen und zeigt auch auf dieser Ebene die Relevanz von Professionalisierungsbemühungen. Darüber hinaus schätzt die Mehrheit der Lehrkräfte im Bereich der Aus- und Weiterbildung (60 bzw. 62 %) ihre eigene Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien als gut, jeweils 27 % als sehr gut ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 274). Diese Hinweise legen nahe, dass Lehrende in der AuG die Fähigkeiten und Ressourcen besitzen, an Online-Workshops und Online-Beratungen zu partizipieren.

3 Ziele der *WiBeG*

Die wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* verfolgt das Ziel der Beratung und Qualifikation von Lehrkräften in der AuG und definiert als ihre drei Arbeitsfelder (1) Beratung, (2) Qualifizierung und (3) Vernetzung.

1. Die *WiBeG* bietet Akteurinnen und Akteuren der AuG Beratung zur Professionalisierung, die für ihre Tätigkeit erforderlich ist, aber auch in Bezug auf konkrete Fragen und Problemstellungen aus der Praxis. Mit dem Ziel, die Lehrkräfte zur (Weiter-)Qualifikation zu motivieren, werden passende Angebote unterbreitet bzw. es wird auf Angebote anderer Anbieter verwiesen.

1 Zur weiteren Informationen: <https://www.fachstelle-grundbildung.de/>

2. Gleichzeitig entwickelt und erprobt die *WiBeG* ein eigenes Qualifizierungsangebot für Lehrkräfte in der AuG. Das Angebot umfasst zum einen (niederschwellige) Inhalte für das selbstgesteuerte Lernen und zum anderen umfangreichere Qualifizierungsmodule (Workshops).
3. Ein weiteres Ziel der *WiBeG* stellt die Vernetzung dar. Aufgrund der oben genannten hohen Zahl von Honorarkräften im Bereich von AuG erfahren die Lehrkräfte in ihrem beruflichen Handeln eine „Vereinzelung“, da sie wenig bis keine strukturelle und systematische Unterstützung durch den Auftraggeber erfahren. Ziel der Vernetzung ist es, die Akteurinnen und Akteure als Community zu stärken und einen fachlich basierten Austausch zu fördern.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde in den Arbeitsfeldern partizipativ und iterativ vorgegangen.

4 Entwicklung der *WiBeG*-Angebote

Wie in Abbildung 1 dargestellt, ist der Ausgangspunkt der Entwicklung der *WiBeG*-Angebote die Frage, welche Beratungs- und Weiterbildungsinhalte Kursleitende benötigen, um den Herausforderungen der nachholenden Grundbildungsarbeit professionell und zielgruppenadäquat begegnen zu können. Zu diesem Zweck wurde eine Fort- und Weiterbildungsübersicht für Tätige in der AuG erstellt, die einen Überblick über das Qualifizierungsangebot in Deutschland im Jahr 2021 bietet (Löffler & Nagler, in diesem Band). Ausgehend von dieser Marktanalyse und unter Berücksichtigung des durch die Covid-19-Pandemie veränderten Bedarfs wurde das *WiBeG*-Angebot konzipiert, das sich in die drei Bereiche Beratung, Qualifizierung und Vernetzung gliedern lässt. Das Angebot wurde laufend – unter anderem partizipativ mit dem *Expert:innenkreis*² – evaluiert und an veränderte bzw. weitere Bedarfe angepasst.

2 Der *WiBeG-Expert:innenkreis* besteht aus neun Fachkräften aus Grundbildungszentren und -projekten, die als *critical friends* den Entwicklungsprozess mit umfassender Praxis- und Planungsexpertise unterstützt haben (vgl. auch Steger & Podlech sowie Eisenmeier, in diesem Band).

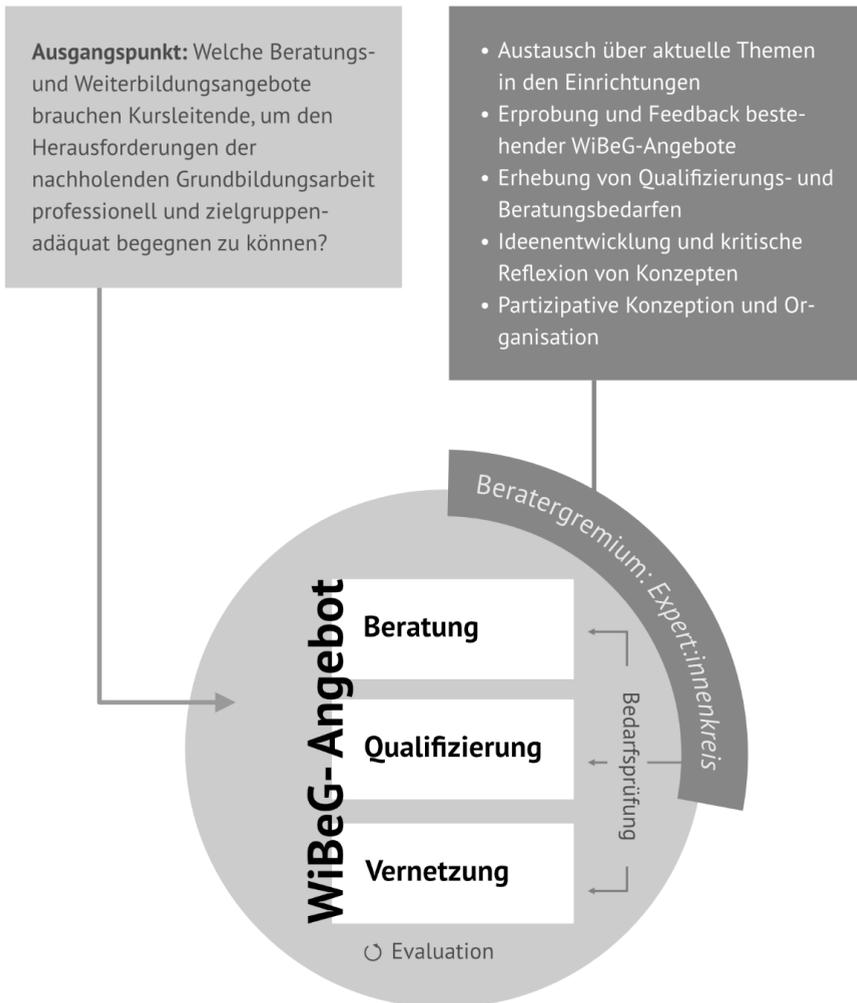


Abbildung 1: Angebotsentwicklung der WiBeG

Entwicklung des Beratungsangebots: *WiBeG* unterstützt und begleitet kollektive und individuelle Professionalisierungsprozesse mit unterschiedlichen Beratungsformaten und -ansätzen. Zudem bietet sie verschiedene Beratungsformate auf Grundlage eines Beratungskonzeptes an (zu den Beratungsformaten s. Boßmann, Podlech & Schepers, in diesem Band). Die bei *WiBeG* eingehenden Beratungsanfragen fokussieren größtenteils Fragen zur Projekt- oder Personalentwicklung, zu individuellem Weiterbildungsbedarf und zur Didaktik des nachholenden Schriftspracherwerbs (ebd.). Darüber hinaus unterstützen Qualifizierungsmodule zur Methode der kollegialen Beratung die kollektive Professionalisierung auf der Akteursebene.

Entwicklung der Qualifizierungsangebote: Die Entwicklung der Qualifizierungsformate erfolgte zyklisch, z. B. durch interne Evaluation oder Bedarfsprüfung durch das Beratergremium des *Expert:innenkreises*. Die Angebote werden in der Regel online (z. B. Workshops, Fachgespräche) präsentiert, Selbstlernangebote sind auf einer digitalen Lernplattform verfügbar. Durch die Einrichtung einer digitalen Plattform und das digital verfügbare Qualifizierungsangebot können mit niederschweligen Angeboten viele Personen erreicht werden, auch unabhängig von Beschränkungen durch die Covid-19-Pandemie. Darüber hinaus zeigte sich, dass es für einige Lehrkräfte einen Bedarf für (noch) kleinere Lernangebote gibt, die leicht abrufbar sind. Es handelt sich dabei unter anderem um fachliche Grundlagen, die in kleinen Einheiten erarbeitet werden können (z. B. zum Begriff „Mehrsprachigkeit“), um den Einstieg in Workshops zu erleichtern. Solche Lernangebote werden in Form sogenannter *Learning Nuggets* zur Verfügung gestellt. Steger und Podlech (in diesem Band) stellen das Qualifizierungsangebot ausführlich dar. Zur Systematisierung individueller Fortbildungsbedarfe und zum Nachweis der absolvierten Leistungen bietet *WiBeG* für die Teilnahme an mehreren Angeboten im Umfang von mindestens 40 Unterrichtseinheiten eine Sammelbescheinigung, das *PROFolio* der PH Weingarten, an.

Entwicklung der Vernetzungsangebote: Zum Bereich der Vernetzung zählen verschiedene Formate, die *WiBeG* initiiert hat, z. B. das *Vernetzungscafé* als regelmäßiges Angebot zur Vernetzung zwischen Kursleitenden, kompakte Veranstaltungen wie die *Vernetzungswerkstatt* und Projektstage mit thematischem Schwerpunkt.

Die Aufgaben des Expert:innenkreises: Die Mitglieder des *Expert:innenkreises* haben eine beratende Funktion (Eisenmeier sowie Steger & Podlech, in diesem Band). Die in diesem Gremium diskutierten Fragen umfassen den Austausch über aktuelle Themen in den Einrichtungen, Erprobung und Feedback bestehender *WiBeG*-Angebote, Erhebung von Qualifizierungs- und Beratungsbedarfen, Ideenentwicklung und kritische Reflexion von Konzepten, partizipative Konzeption und Organisation der Angebote. Die Expertinnen und Experten bringen als *critical friends* eine umfassende Praxis- und Planungsexpertise mit. Durch diese partizipative Vorgehensweise wurde das Ziel einer engen Verzahnung von Wissenschaft und Praxis von Projektbeginn an gewährleistet.

5 Tätigkeits- und Wirkungsfelder der *WiBeG*

Die Aktivitäten der Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* gehen und wirken über die reine Angebotsebene hinaus, z. B. indem regelmäßig mit anderen Grundbildungsprojekten lokal und überregional kooperiert wird, Fachveranstaltungen organisiert werden oder – wie im vorliegenden Fall – ein Sammelband zur Professionalisierung herausgegeben wird (Tätigkeitsfelder). Als primäre Wirkungsfelder der *WiBeG* haben sich Berufsbild/Akademisierung, Kompetenzanforderungen, Vernetzung und Grundbildungsgemeinschaft sowie die Auseinandersetzung mit dem Grundbildungsbegriff herauskristallisiert (s. Abb. 2).

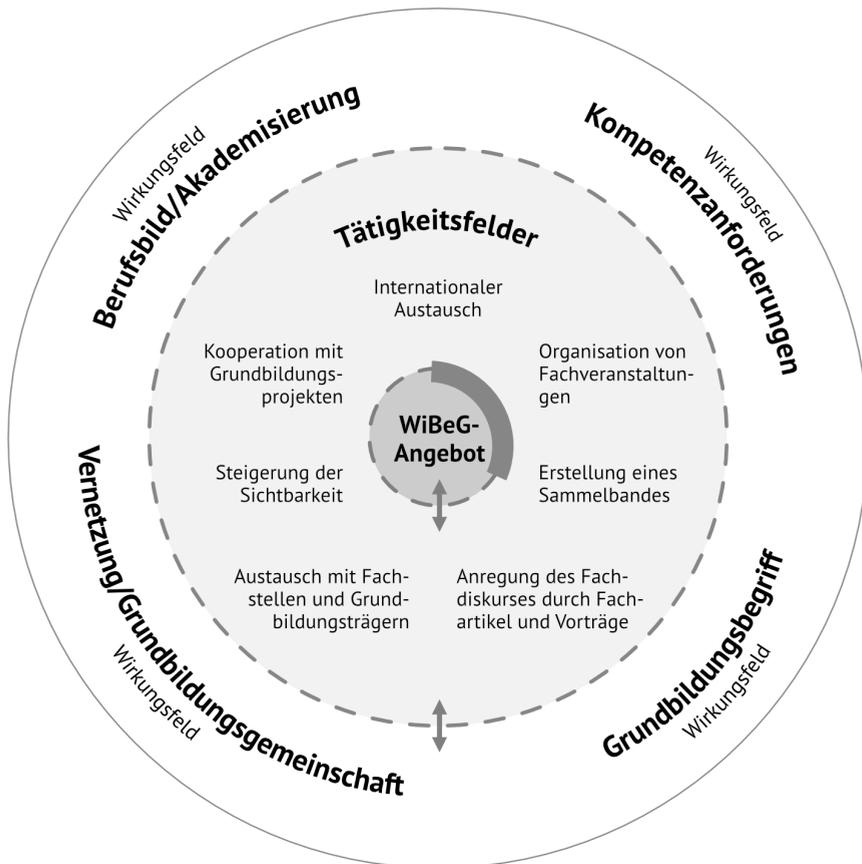


Abbildung 2: Tätigkeits- und Wirkungsfelder der WiBeG

Die hier dargestellten Wirkungsfelder erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, erwiesen sich aber aus der Arbeit im Projekt zur Entwicklung der Beratungs- und Weiterbildungsstelle *WiBeG* heraus als besonders bedeutsam für die aktuelle Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit: Wie auch aus den anderen Beiträgen im vorliegenden Sammelband hervorgeht, sehen wir einen dringenden Bedarf darin, das Berufsbild zu schärfen. Damit geht die Konkretisierung der Kompetenzanforderungen und die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Akteurinnen und Akteuren der AuG einher. Mit der Schärfung des Berufsbildes und der Konkretisierung der Kompetenzanforderungen steht die Weiterentwicklung des Grundbildungskonzeptes bzw. -begriffs in Wechselwirkung (Löffler & Koppel, in diesem Band). Darüber hinaus ist gerade aufgrund der hohen Anzahl an Honorarkräften, die überwiegend nicht strukturell in den Bildungsinstitutionen verankert sind, ein hoher Bedarf an Vernetzung zu erkennen; die Bildung einer Grundbildungsgemeinschaft ist daher ein wünschenswertes Ziel.

Mit diesem Sammelband als einem konkreten Ergebnis des Projekts zur Entwicklung der *WiBeG* wollen wir insbesondere – aber nicht nur – diese Wirkungsfelder aufgreifen und die Auseinandersetzung mit relevanten Themen der AuG konstruktiv vorantreiben.

Literatur

- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016*. DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. wbv.
- BMBF/KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Europäische Kommission (2022). *Digitalisierungsgrad der EU-Länder nach dem DESI-Index im Jahr 2022*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1016565/umfrage/digitalisierungsgrad-der-eu-laender-nach-dem-desi-index/>
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler, J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Waxmann.
- Probst, P. (2020). Ausweitung des Prekariats? Die Folgen der Corona-Pandemie für solo-selbstständige Kursleitende. *weiter bilden* 2020(4), 27–29.
- Promberger, M., Jahn, K., Schels, B., Allmendinger, J. & Stuth, S. (2018). Existiert ein verfestigtes „Prekariat“? Prekäre Beschäftigung, ihre Gestalt und Bedeutung im Lebenslauf und die Konsequenzen für die Strukturierung sozialer Ungleichheit. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2018102414182102374809>
- Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N. & Zabal, A. (2013). *PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick*. Waxmann.

II Beratung & Qualifizierung

Beratung zur Unterstützung der Professionalisierung in der Grundbildung

MALENA BOßMANN, MARSILIA PODLECH, CLAUDIA SCHEPERS

Abstract

Der vorliegende Beitrag erörtert, wie unterschiedliche Beratungsformate Professionalisierungsprozesse in der Grundbildung unterstützen können. Am Beispiel der Weiterbildungsberatung, der kollegialen Beratung sowie des Fachgesprächs werden aktuelle Beratungsformate aufgezeigt, die die Bedarfe und Herausforderungen von Akteurinnen und Akteuren in der Grundbildung adressieren. Anhand praktischer Beispiele werden zudem relevante Netzwerkstrukturen und Beratungsinstrumente, die Beratungsprozesse unterstützen können, aufgezeigt. Basierend auf unseren Erkenntnissen diskutieren wir zum Abschluss, wie Beratung zur Unterstützung von Professionalisierung auf unterschiedlichen Ebenen umgesetzt werden sollte.

Schlagerwort: Bildungsberatung, Weiterbildungsberatung, kollegiale Beratung, Professionalisierung

1 Professionalisierung als mehrdimensionaler Bildungsprozess

Fachkräfte, die im Handlungsfeld der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) lehren, planen und/oder konzipieren, haben in der Regel heterogene berufliche Sozialisationen durchlaufen und können ihrem beruflichen Handeln folglich ganz unterschiedliche Kompetenzen zugrunde legen (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, 2018). Beschäftigung findet hauptsächlich auf Honorarbasis statt, zumindest im Bereich der Kursleitung. Vereinzelt gibt es (befristete) Anstellungen, z. B. als Fachbereichsleitung oder Mitarbeiter:in in Forschungs- und Entwicklungsprojekten für die Dauer der jeweiligen Projektlaufzeit (Ambos & Horn, 2017).

Das Handlungsfeld selbst, als Ort des beruflichen Wirkens, ist aktuell geprägt durch zahlreiche unterschiedliche Lernformate und interdisziplinäre Bildungsstrukturen, die beispielsweise durch die Etablierung von Grundbildungszentren oder durch Projekte der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* entstehen. Hierdurch erweitert sich das Handlungsspektrum von Akteurinnen und Akteuren der AuG: Netzwerkarbeit als ein Aspekt erwachsenenbildnerischen Handelns (Franz & Feld, 2014) wird zunehmend relevant, ebenso die Bereitstellung innovativer Lernangebote zur besseren Erreichbarkeit der Zielgruppe und die interdisziplinäre

Zusammenarbeit. Hierfür werden unter Umständen neue Kompetenzen notwendig, die im Prozess der Professionalisierung definiert und im Handlungsfeld erprobt werden müssen.

Professionalisierung ist ein Prozess der Verberuflichung, der ein ganzes Handlungsfeld oder einzelne berufliche Tätigkeiten aufwerten soll. Gegenstand von Professionalisierung ist beispielsweise die Entwicklung der Professionalität im beruflichen Handeln (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020; Breitschwerdt, 2022; Egetenmeyer et al., 2019; Tippelt & Lindemann, 2018; Schepers, 2014). Eine Voraussetzung hierfür ist die Sicherstellung qualitativ hochwertiger Aus- und Weiterbildungsangebote, die idealerweise aufeinander abgestimmt sind (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020; Löffler, 2011). Doch auch die Etablierung angemessener Beschäftigungsverhältnisse ist unabdingbar und sollte Gegenstand von Professionalisierung sein (Löffler, 2016). Im besten Fall wird Professionalisierung also ganzheitlich gestaltet, sodass kollektive Strukturen (das gesamte Handlungsfeld betreffend) und individuelle Prozesse in Wechselwirkung gestaltet und aufgewertet werden. Professionalisierung kann folglich als kollektiver und individueller Bildungsprozess gefasst werden (Dobischat et al., 2018; Mania, 2012; Nittel & Seltrecht, 2011). Professionalisierungsmaßnahmen sollten vornehmlich individuell adressiert werden können, um der Heterogenität der Akteurinnen und Akteure sowie der Dynamik des Handlungsfeldes Rechnung zu tragen.

In diesem Beitrag fokussieren wir Professionalisierung als mehrdimensionalen Bildungsprozess (Podlech & Schepers, in diesem Band) und gehen der Frage nach, inwiefern Beratung diesen Bildungsprozess unterstützen kann. Professionalisierungsmaßnahmen, die als Bildungsprozess gefasst werden, erfordern unterschiedliche Formate der Bildungsberatung (Schlüter, 2010; Ludwig, 2011; Gieseke & Stimm, 2016), des Austausches und der Vernetzung. Anhand dreier Beratungsformate, der *Weiterbildungsberatung*, der *kollegialen Beratung* sowie des *Fachgespräches*, zeigen wir auf, wie Professionalisierung durch das Instrument der Beratung unterstützt werden kann. Alle drei Formate werden im Rahmen der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* digital umgesetzt. Dabei ist anzumerken, dass die Weiterbildungsberatung und die kollegiale Beratung als Formate der Bildungsberatung herangezogen werden (Schlüter, 2010; Schiersmann, 2009). Das WiBeG-Fachgespräch hingegen wurde als regelmäßig angebotenes Online-Format entwickelt, um den aktuellen fachlichen Beratungsbedarf der Akteurinnen und Akteure aus der Grundbildung zu adressieren. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der individuellen Professionalisierung, die Nittel und Seltrecht als einen „an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- bzw. Reifeprozess“ (Nittel & Seltrecht, 2011, S. 134) fassen, der dazu beitragen soll, eine professionelle Identität auszubilden und auszdifferenzieren (ebd., S. 141).

2 Formate der Bildungsberatung als Unterstützung der Professionalisierung

Um das weite Feld der Beratung und die damit einhergehenden unterschiedlichen Begriffsdefinitionen einzugrenzen, fokussiert dieser Beitrag vor allem die Bildungsberatung. Unter Bildungsberatung verstehen Gieseke und Pohlmann (2009) die Hilfestellung zur selbstständigen Teilhabe an Weiterbildungsangeboten, aber auch die Weiterentwicklung und Anpassung der bestehenden Angebote. Außerdem soll sie auf individueller Ebene zu Entscheidungsfindungen der/des Ratsuchenden beitragen, ohne inhaltlich Einfluss auf die Entscheidung zu nehmen (Gieseke & Pohlmann, 2009, S. 63–65). Bildungsberatung als zentraler Gegenstand der Erwachsenenbildung lässt sich in unterschiedliche Formate untergliedern, wie z. B. in die Weiterbildungsberatung und die kollegiale Beratung (Schlüter, 2010; Schiersmann, 2009). Diese ergänzen wir durch das Format der Fachgespräche. Im Folgenden werden daher diese drei Formate beschrieben und zur Beratungsarbeit der *WiBeG* in Bezug gesetzt.

2.1 Weiterbildungsberatung

Während kollegiale Beratung (Steger & Podlech, in diesem Band) sich vornehmlich auf gleichgestellte Akteurinnen und Akteure eines bestimmten Berufsfeldes bezieht, die sich mit einem spezifischen Problem an die jeweilige (kollegiale) Gruppe wenden (Manz, 2010), bietet Weiterbildungsberatung Unterstützung hinsichtlich einer individuellen beruflichen Entwicklung und Orientierung. Daran anknüpfend unterteilt Schiersmann die Weiterbildungsberatung in zwei verschiedene Beratungsfelder: Einerseits in das Feld der *personenbezogenen Beratung* – in welchem sich auch die Mitarbeiterinnen der *WiBeG* vornehmlich bewegen – und andererseits in jenes der *organisationsbezogenen Beratung* (Schiersmann, 2009, S. 750–751).

Die **personenbezogene Beratung** umfasst demnach drei Formen der Beratung: Die *Orientierungsberatung*, als eine eher allgemeinere Beratungsform, bezieht sich auf Fragen zu Entscheidungen im beruflichen oder weiterbildungsbezogenen Kontext und trägt unterstützend zu einer (Neu-)Orientierung bei (ebd., S. 750). Die *Kompetenzentwicklungsberatung* umfasst die Dokumentation und die Bilanzierung von bestehenden Fähigkeiten der Ratsuchenden und zeigt individuelle Möglichkeiten und Bedarfe zur Weiterbildung auf. Sie wird eingesetzt, um jene persönlichen Ressourcen sichtbar zu machen, an denen sich potenzielle Weiterbildungsmöglichkeiten anknüpfen lassen. In Anlehnung an die Interessen von Akteurinnen und Akteuren der Grundbildung werden diese Beratungsformen verwendet, um einen Einblick in denkbare Einsatzmöglichkeiten der AuG zu geben oder über Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren. Zuletzt bezieht sich Schiersmann mit der klassischen *Lernberatung* auf eine Beratungsform, die im beruflichen Alltag von Lehrkräften aus der Grundbildung häufig angewendet wird (Ludwig, 2011). Lernberatung unterstützt Teilnehmende in ihrem Lernprozess und fördert eigenständiges, ressourcenaktivierendes Lernen mit dem zentralen Ziel, eine positive Konnotation des eigenen Lernens zu entwickeln (Schiersmann, 2009, S. 750). Da Lernprozesse von Kursleitenden häufig

auch eine „Suche nach Orientierung“ (Schepers, 2014, S. 205) hinsichtlich der individuellen Professionalitätsentwicklung sind, ließe sich Lernberatung prinzipiell auch zur Unterstützung der Professionalisierung für Akteurinnen und Akteure der Grundbildung einsetzen. Zum aktuellen Zeitpunkt ist hierfür allerdings noch kein uns bekanntes Angebot bereitgestellt. Umso größer ist hingegen der Bedarf an fachlichem Austausch mit Berufskolleginnen und -kollegen.

Die **organisationsbezogene Beratung** widmet sich der Beratung von Institutionen und ist in zwei Beratungsbereiche unterteilt. Die *Qualifizierungsberatung* für ursprünglich kleine und mittlere Betriebe beinhaltet die Beratung über passgenaue Möglichkeiten zur Förderung von Effizienz in der Weiterbildung und Qualifizierung in den jeweiligen Unternehmen. Sie dient vornehmlich der Möglichkeit, Lernprozesse in den institutionellen Alltag zu integrieren, um diese effektiver zu gestalten (Schiersmann, 2009). Der zweite Beratungsbereich gilt der *Organisationsberatung* für Weiterbildungs- und entsprechende Beratungseinrichtungen. Hier zielt Beratung darauf ab, die kontinuierlichen Entwicklungen und Veränderungen des Weiterbildungsmarktes im Blick zu behalten, sodass sich die Beratungsstelle laufend an die aktuellen Gegebenheiten anpasst, statt an einem „tradierte[n] Selbstverständnis“ (ebd., S. 751) festzuhalten. „Weiterbildungsberatungsstellen müssen ihre Position im Beratungsfeld kontinuierlich ausloten“ (ebd., S. 751). Diese institutionsbezogenen Beratungsformate werden von der *WiBeG* zwar nicht explizit angeboten, die Beratung von anderen Projekten aus dem Grundbildungsbereich ließe sich allerdings diesem Beratungsformat zuordnen. Die bei der *WiBeG* eingegangenen Beratungsanfragen fokussierten größtenteils Fragen zur Projekt- oder Personalentwicklung, beispielsweise im Rahmen einer Konzepterstellung für Sensibilisierungsschulungen oder zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

Ziele von Bildungsberatung sind breit aufgestellt. Sie muss nicht zwingend einen wirtschaftlichen Nutzen wie etwa die Beschäftigungsfähigkeit haben, sondern kann durchaus auch dafür sorgen, das Selbstbewusstsein und die Entscheidungsautonomie der zu Beratenden zu stärken (Käpplinger, 2010). Dies ist ein wesentlicher Aspekt, wenn Beratung dazu beitragen soll, Orientierung zu geben und vorhandene Kompetenzen sinnvoll in den Zusammenhang des spezifischen Handlungsfeldes zu stellen, also individuelle Professionalisierungsprozesse zu fördern.

2.2 Kollegiale Beratung

Kollegiale Beratung ist insofern eine Sonderform der Beratung, als dass der Beratungsprozess nicht durch externe Berater:innen geleitet wird, sondern – so einer ihrer wesentlichen Aspekte – in Form einer *Peer-to-Peer*-Beratung.

Angelehnt an das Modell von Tietze (2021) lassen sich Grundlagen, Ziele und Ablauf einer kollegialen Beratung wie folgt beschreiben: Als *Beratung unter Gleichen* findet sie in einer festen Gruppe von fünf bis zehn Mitgliedern statt, die in ähnlichen Berufsfeldern oder Positionen arbeiten. Sie basiert auf der Grundlage der Kollegialität (wechselseitige Übernahme der verschiedenen Rollen im Beratungsprozess) und eines klar definierten Themenfeldes, das die Bearbeitung privater oder gruppeninter-

ner Probleme ausschließt. Vielmehr zielt sie auf eine lösungsorientierte und reflexive Bearbeitung von Problemen aus der beruflichen Praxis und somit auf die Erweiterung fachlicher Kompetenzen. Für die Fallberatung stehen verschiedene, einfach anwendbare Methoden zur Verfügung. Im Ablauf folgt die kollegiale Beratung einem Phasenmodell, das grundsätzlich dem einer professionellen Beratung (Einstieg, Problemexploration, Klärung der Beratungsziele, Begleitung eines Lösungs- oder Veränderungsprozesses, Abschlussreflexion) entspricht. Die Durchführung erfordert – im Gegensatz zur Beratung durch externe Expertinnen und Experten – keine grundlegenden professionellen Beratungskompetenzen. Vielmehr ermöglicht sie den Mitgliedern durch ein gemeinsames *learning by doing* einen Auf- und Ausbau von beraterischen und methodischen Kompetenzen im Gruppenprozess.

In einem Arbeitsfeld, das wie die AuG nach wie vor durch prekäre Arbeitsbedingungen bestimmt ist und in dem (Honorar-)Mitarbeiter:innen häufig nicht institutionell eingebunden sind (Ambos & Horn, 2017), bietet die kollegiale Beratung einen niedrigschwelligen Zugang sowohl zur Bearbeitung von Problemen und Fragestellungen aus dem Unterrichtsalltag als auch zu einer individuellen Qualifizierung und Professionalisierung (Tietze, 2016).¹

Der exemplarisch skizzierte Ablauf einer Beratungssitzung soll das Instrument veranschaulichen und sein Potenzial für die Professionalisierung der AuG aufzeigen: Jede Beratungssitzung startet mit einem sogenannten *Casting*, in dem die verschiedenen Rollen und mit ihnen die entsprechenden Aufgaben verteilt werden. Der *Fallgeber* stellt einen Beratungsbedarf vor und formuliert einen Auftrag an die Gruppe, die sogenannte Schlüsselfrage (Tietze, 2021, S. 83–90). Er bestimmt außerdem die Methode (ebd., S. 115–156), mit der er beraten werden möchte.

Für das Arbeitsfeld AuG könnte hier beispielsweise zu folgenden Themen gearbeitet werden:

- Frage zum Lehr-Lernprozess:
Einzelne Kursteilnehmer:innen stagnieren im Lernprozess oder kommen bei bestimmten Lerninhalten nicht weiter. Wie kann ich hier meine Handlungsspielräume erweitern?
- Frage zur Gruppendynamik:
Ein neuer Kursteilnehmer hat Schwierigkeiten, sich in die Gruppe zu integrieren. Wie kann ich ihn unterstützen?
- Frage zur Passung von institutionellen Rahmenbedingungen und fachlichem Anspruch:
Meine Lerngruppe ist groß und sehr heterogen. Oft habe ich das Gefühl, niemandem wirklich gerecht zu werden. Welche möglichen Wege gibt es, um mit dieser Situation besser zurechtzukommen?

¹ Auch wenn der Zugang zu kollegialer Beratung insofern niedrigschwellig ist, als dass er keiner umfangreichen Qualifikation und keiner finanziellen Ressourcen bedarf, sei doch kritisch anzumerken, dass Professionalisierungsbestrebungen gerade in prekären Beschäftigungsverhältnissen vom unbezahlten Engagement und freiwilligen zeitlichen Einsatz einzelner Mitarbeiter:innen abhängen, so auch Gründung und Teilnahme an einer kollegialen Beratungsgruppe. Vor diesem Hintergrund müsste überprüft werden, wie der Blick für das Potenzial von kollegialer Beratung als wirksames Instrument der Professionalisierung so geweitet werden kann, dass diese Eingang in bezahlte Beschäftigungsstrukturen findet.

Die bzw. der *Moderator:in* leitet die aktuelle Beratungsrunde. Sie achtet auf die Einhaltung des strukturellen und zeitlichen Rahmens und unterstützt bei der Auftragsklärung. Die *Berater:innen* tragen Lösungsvorschläge und eigene Erfahrungen zur Bearbeitung des Beratungsauftrags zusammen. Diese werden gegebenenfalls von einem *Protokollant:innen* festgehalten.

In den folgenden Phasen *Falldarstellung*, *Auftragsklärung*, *Beratung* und *Abschlussreflexion* entwickelt die Gruppe anhand der ausgewählten Methode Ideen und Vorschläge zur Problemintervention. Die *Berater:innen* bringen hier ihre fachlichen Expertisen und ihre Handlungskompetenzen ein.

Da die Gruppenmitglieder, wie oben erwähnt, in der Regel aus ähnlichen Praxisfeldern kommen, dient die gemeinsame Fallarbeit nicht nur der Kompetenzerweiterung der Beratungssuchenden, sondern ermöglicht durch den Rückbezug auf kollektives Wissen ein gemeinsames berufliches Weiterlernen. Darüber hinaus bietet sie Raum für die Reflexion der eigenen Haltung zu Klientinnen und Klienten und zur Verortung im institutionellen Umfeld.

Somit leistet die kollegiale Beratung einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung des Grundbildungspersonals und des Berufsfeldes.

2.3 Vom Wunsch nach fachlichem Austausch zum *Fachgespräch*

Oftmals werden Beratungsbedarfe nicht an formale Beratungssettings adressiert, sondern kommen in offenen, halbformalen Situationen zur Sprache (Eckert, 2016). So werden insbesondere fachliche Fragen zur Vertiefung oder zum Transfer von Weiterbildungsinhalten oder zur individuellen Berufspraxis eher in Pausengesprächen oder im Anschluss an einen Workshop formuliert als in einem ausgewiesenen Beratungskontext. Aus diesem Grund wurde auch in allen *WiBeG*-Qualifizierungsmodulen ausreichend Raum für Pausengespräche bzw. den kollegialen Austausch gegeben. Solche „Zwischen-Tür-und-Angel-Settings“, die gleichermaßen auch im Online-Kontext stattfinden, sind insbesondere für das Arbeitsfeld der psychosozialen Beratung dokumentiert (Hollstein-Brinkmann, 2016). Für den Bereich der Erwachsenenbildung ist eine eigenständige Bedeutung von halb-formalisierten Beratungsgesprächen in wenig strukturierten Situationen unserer Kenntnis nach noch nicht beschrieben.

Wesentlich für die Einordnung von „Zwischen-Tür-und-Angel-Gesprächen“ in einen professionellen Handlungsrahmen ist die Frage, wie sie sich in einen Beratungskontext überführen lassen. Hierfür sind nach Hollstein-Brinkmann vor allem die „Herstellung der Rollenbeziehung“ und die Übernahme von „Strukturverantwortung für den weiteren Verlauf des Gesprächs“ (ebd., S. 30) entscheidend.

Das Format *Fachgespräch* (Steger & Podlech, in diesem Band) überträgt den Bedarf nach halb-formalisierten Beratungen besonders im Hinblick auf Fachinhalte und Praxisfragen in ein Angebot, in dem Expertinnen und Experten ebensolche Fragen zu ihren jeweiligen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten bzw. zu einer ihrer Publikationen beantworten.

Der hier entstehende Austausch ermöglicht eine Reflexion pädagogischen Handelns vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnis und Beratung durch eine

Expertin oder einen Experten. Darüber hinaus unterstützt die Diskussion fachlicher Inhalte mit anderen Teilnehmenden die Erweiterung von Handlungsspielräumen und somit die individuelle Professionalisierung.

3 Angewandte Beratungsformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Im Zuge eines schnell voranschreitenden gesellschaftlichen Wandels und des bildungspolitischen Ziels der Förderung von *Lebenslangem Lernen* besteht ein zunehmender Bedarf an Qualifizierungsmöglichkeiten und Instrumenten, die auch informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist das im Jahr 2016 entstandene Projekt *GRETA: Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Alberti et al., 2022; Lencer & Strauch, 2016). Dieses Verfahren basiert auf einem speziell entwickelten Kompetenzmodell, das alle grundlegenden Fähigkeiten der Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung „unabhängig vom Fach, Auftraggebenden oder der Beschäftigungssituation“ (Alberti et al., 2022, S. 2) darstellt. Dadurch soll eine Steigerung der Professionalität und eine Verbesserung der Weiterbildung erzielt werden, indem bereits erworbene Kompetenzen – ob auf praktischen Erfahrungen oder auf Qualifizierungsangeboten basierend – anerkannt werden. Darüber hinaus finden im Rahmen des Projekts *GRETA* Beratungen zu individuellen Qualifizierungsbedarfen statt, wodurch die Professionalisierung unterstützt wird. Mithilfe des Kompetenzmodells können somit individuelle Ziele ausgearbeitet werden, um den jeweiligen Anforderungen einer professionellen Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung zu entsprechen. „Damit bietet das Projekt erstmalig Orientierung über Kompetenzanforderungen Lehrender“ (ebd., S. 2) und stellt folglich ein ideales Instrument für die Weiterbildungsberatung dar.

Ein Kompetenzmodell für Lehrende speziell aus dem Bereich der Grundbildung findet sich bereits in Österreich. Es ist im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung (IEB)* entstanden, welche sich seit 2012 für „die in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen [einsetzt und] den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse ab vollendetem 15. Lebensjahr unentgeltlich ermöglicht“ (BMBWF, 2022, S. 4). Das *Qualifikationsprofil Basisbildner/in* gibt Aufschluss über die „fachlichen, methodischen sowie personalen und sozialen Kompetenzen“ (ebd., S. 9), die Lehrende der Basisbildung für die Ausübung ihrer Tätigkeit mitbringen müssen. Es bietet somit eine qualifizierte Bildungs- und Anerkennungsmöglichkeit dieses Berufsfeldes. Perspektivisch ließe sich in Deutschland ein ähnliches Kompetenzprofil für Lehrkräfte der AuG entwickeln, dem Aspekte von *GRETA* zugrunde gelegt werden könnten (Steger & Podlech, in diesem Band).

Auch in Deutschland haben sich bereits (Beratungs-)Netzwerkstrukturen in der AuG etabliert. Die *Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg* (Becker, in diesem Band) ist in ihrem Bundesland für die Koordination der Alphabeti-

sierungs- und Grundbildungsarbeit Erwachsener zuständig. Sie ist mit dem Kultus- und Sozialministerium sowie mit dem Landesbeirat für AuG eng verbunden. Auf der Homepage² der Fachstelle lassen sich zahlreiche aktuelle Weiterbildungsmöglichkeiten für Kursleitende aus Baden-Württemberg (BW) finden, sodass eine Vernetzung und Beratung ermöglicht wird. In BW hat sich zudem seit 2015 ein weiteres Netzwerk zur Weiterbildungsberatung etabliert, das *Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung BW*³. Es gibt einen Überblick über den breit gefächerten Weiterbildungsmarkt, in dessen Rahmen wohnortnah eine unabhängige, qualifizierte und unentgeltliche Beratung zur eigenen Weiterbildung ermöglicht wird.

Ähnlichkeiten zur *Fachstelle BW* hat auch das *GrubiNetz – Kompetenznetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung Rheinland-Pfalz*, welches seit 2014 „wirkungsvolle und nachhaltige Unterstützungsstrukturen für Menschen mit Grundbildungsbedarf“ (Kompetenznetzwerk, o. J., 2. Abs.) schafft. Die Mitarbeitenden des Projekts vernetzen sich mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die in Kontakt zu Menschen mit Grundbildungsbedarf stehen, „beispielsweise Beschäftigte in Beratungsstellen, Jobcentern, Schulen, Weiterbildungseinrichtungen oder in der Verwaltung“ (Kompetenznetzwerk, o. J., 3. Abs.). Vornehmlich werden hierbei die Bereiche der Sensibilisierung für das Thema Grundbildung und die Unterstützung in der Öffentlichkeitsarbeit fokussiert. *GrubiNetz* bietet also eine fundierte Netzwerkstruktur, die für die Umsetzung professioneller Beratung unabdingbar ist.

Einen wichtigen Beitrag für die Vernetzung von Beratungsfachkräften leistet zudem das Projekt *#ABCforJobs* im Teilprojekt *#ABCforJobs – Vernetzte Beratungsstrukturen im Frankfurter Raum*.⁴ Ziel ist es, mit dem Aufbau einer Beratungsinfrastruktur innerhalb der arbeitsorientierten Grundbildung die fortlaufende Beschäftigung oder berufliche Wiedereingliederung von gering literarisierten Erwachsenen zu sichern. Die Beratungsstruktur, die ebenfalls Beratende miteinander vernetzt und deren Professionalisierung fördert, wird zudem mit einem Qualifizierungsangebot verknüpft.

Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass durch das *GRETA-Kompetenzmodell* und das *Qualifikationsprofil Basisbildner/in* bereits fundierte Instrumente vorliegen, die in der Bildungsberatung zur Professionalisierung von Akteurinnen und Akteuren der AuG eingesetzt werden können. Hier wäre zu prüfen, inwieweit GRETA dafür adaptiert werden könnte. Die exemplarisch aufgezeigten Netzwerkstrukturen, etabliert durch die *Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung BW* sowie das *GrubiNetz* für Rheinland-Pfalz und das Projekt *#ABCforJobs*, schaffen darüber hinaus ideale Bedingungen, um Bildungsberatung professionell zu gestalten.

2 <https://www.fachstelle-grundbildung.de/fort-und-weiterbildung-fuer-kursleitende-u-a.html>

3 <https://www.lnwbb.de/wp-content/uploads/2020/08/LNWBB-Flyer-Weiterbildung-2020.pdf>

4 <https://weiterbildunghessen.de/projekte/abcforjobs>

4 Fazit: Beratung im Prozess der Professionalisierung zur Gestaltung und Vermittlung unterschiedlicher Ebenen

Sowohl Bildungsberatung als auch Professionalisierung können anhand unterschiedlicher Ebenen systematisiert werden. Schiersmann (2009) betrachtet die Bildungsberatung auf drei verschiedenen Ebenen: der individuellen, der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen sowie der gesellschaftspolitischen Ebene. Diese Ebenen lassen sich mit dem Mehrebenenmodell der Professionalitätsentwicklung von Breitschwerdt (Schepers et al., in diesem Band) in Verbindung bringen, da dieses Modell ebenfalls eine individuelle, eine organisationale und eine gesellschaftliche Ebene beinhaltet (Breitschwerdt, 2022, S. 183). So argumentiert Schiersmann, dass im Beratungsprozess die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten individueller Berufsbiografien im Vordergrund stehen sollten. Daraus ergebe sich ein Anstieg der „persönlichen Beschäftigungsfähigkeit“ (Schiersmann, 2009, S. 749), da bestenfalls passgenau einzelne Interessen und Fähigkeiten eruiert und gefördert werden könnten.

Formate der Bildungsberatung können u. E. dazu beitragen, die Professionalisierung sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene zu unterstützen. Die *personenbezogene Beratung* etwa kann im Rahmen von Orientierungsberatung individuelle Entscheidungen für die Nutzung von Weiterbildung unterstützen oder Hilfestellung bei der (Neu-)Orientierung im beruflichen Handlungsfeld initiieren. Die ebenfalls personenbezogene *Kompetenzentwicklungsberatung* hat die Dokumentation, Bilanzierung und Strukturierung vorhandener Fähigkeiten zum Gegenstand und kann hierüber individuelle berufliche Weiterentwicklung gezielt unterstützen. Sie kann folglich auch als Instrument für die kollektive Professionalisierung dienen, wenn sie dafür eingesetzt wird, Standards zu implementieren und Kompetenzentwicklungen aufeinander abzustimmen.

Organisationsbezogene Beratung kann im Rahmen von Qualifizierungsberatung die interne Weiterentwicklung von Organisationen oder Projekten unterstützen und somit das Weiterbildungspersonal im organisatorischen Kontext gezielt qualifizieren. Hierdurch findet eine Wechselwirkung zwischen der individuellen und der organisationalen Ebene statt (Breitschwerdt, 2022; Egetenmeyer et al., 2019). Entwicklungen des Weiterbildungsmarktes können im Rahmen von Organisationsberatungen in die Organisationen getragen werden und so zu einer Wechselwirkung zwischen der gesellschaftlichen und der organisationalen Ebene führen. Beide Formate – Beratungen für Personen und für Organisationen – sind also für die kollektive Professionalisierung maßgeblich.

Die *kollegiale Beratung* knüpft an den kollegialen Austausch an, der als informelles oder gelegentlich halbformalisiertes Setting (Eckert, 2016) als Übergang zu einem professionellen Beratungsformat gefasst werden kann. Sie bietet einen professionellen Rahmen für Problemlösungsprozesse und tritt somit in Wechselwirkung mit individuellen und kollektiven Professionalisierungsbemühungen.

Für die Professionalisierung des Beratungspersonals selbst sollten Vernetzungsaktivitäten unterstützt werden. Wichtig ist aus unserer Sicht, Professionalisierung als

„Mehrebenen-Phänomen“ (Breitschwerdt, 2022) zu gestalten, um mit unterschiedlichen Beratungsformaten unterschiedliche Ebenen bzw. Adressatinnen und Adressaten unterstützen zu können. Gewinnbringend ist eine Kombination und Integration von Beratung und Qualifizierung sowie, aus der Metaperspektive betrachtet, die stringente Unterstützung der Professionalisierung durch Beratung.

Literatur

- Alberti, V., Hillerich, S. & Strauch, A. (2022). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar*. DIE Bonn. <https://doi.org/10.57776/hv49-7a98>
- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016. Ergebnisse der alphamonitor – Anbieterbefragung des DIE*. DIE Bonn. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung, Österreich. (2022). *Qualifikationsprofil Basisbildner/in*. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Qualifikationsprofil_Basisbildner-in.pdf
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (2018). Hilfe! Ich unterrichte einen Alpha-Kurs. Praxis-Tipps vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 94, 6–14.
- Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2018). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Springer VS.
- Eckert, E. (2016). *Tür- und Angelgespräche – Beratung im offenen Setting als eine Methode der Sozialen Arbeit?* Praxis Institut für systematische Beratung. https://www.praxis-institut.de/fileadmin/Redakteure/Sued/Praxis-Dialog/2017_Eckert_Tuer-undAngelgespraeche.pdf
- Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner, R. (2019). From traditional professions to ‘new professionalism’: A multi-level perspective for analyzing professionalization in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24.
- Franz, M. & Feld, T. C. (2014). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117–123). W. Kohlhammer.
- Gieseke, W. & Pohlmann, C. (2009). Entwicklung von Referenzmodellen für die Organisation von Bildungsberatung in den Lernenden Regionen. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Band 62, (S. 55–104). Schneider Verlag Hohengehren.

- Hollstein-Brinkmann, H. (2016). Herstellung und Definition der Tür-und-Angel-Situation – oder: Wann ist ein Gespräch Beratung. In H. Hollstein-Brinkmann & M. Knab (Hrsg.), *Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings* (S. 17–47). Springer VS.
- Käpplinger, B. (2010). Nutzen von Bildungsberatung: Konzeptionelle Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Wirksame Weiterbildungsberatung* (2), 32–35. <http://www.die-bonn.de/id/8922>
- Kompetenznetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung Rheinland-Pfalz. (o. J). *Was ist Grubinetz?* GrubiNetz. <https://www.grubinetz.de/das-ist-grubinetz/>
- Kuratorium d. Nat. Dek. – Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/2020_handlungsempfehlungen_kur-ocesionalisierung_alphadekade.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. DIE Bonn. <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>
- Löffler, C. (2011). Professionalisierung in der Grundbildung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35(3), 33–51.
- Löffler, C. (2016, 29. November). *Professionalisierung*. [Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung der *AlphaDekade*]. Pädagogische Hochschule Weingarten. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a3_alphadekade_auftakt_professionalisierung-loeffler.pdf
- Ludwig, J. (2011). *Lernen und Lernberatung: Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik*. W. Bertelsmann Verlag.
- Mania, E. (2012). Individuelle und kollektive Professionalisierung. *Der pädagogische Blick*, 20(1), 18–29.
- Manz, A. (2010). Kollegiale Beratung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende* (S. 107–113). Barbara Budrich.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2011). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung*, 1, 124–145.
- Schepers, C. (2014). *Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätentwicklung*. Waxmann.
- Schiersmann, C. (2009). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlüter, A. (2010). *Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende*. Verlag Barbara Budrich-Esser.
- Tietze, K. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 309–320). Julius Klinkhardt.

- Tietze, K. (2021). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tippelt, R. & Lindemann, B. (2018). Professionalität in der Weiterbildung. Anspruch und Wirklichkeit. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 79–93). Springer VS.

Wofür qualifizieren? Kompetenzen für eine qualifizierte Grundbildung

CORDULA LÖFFLER, SOPHIA NAGLER

Abstract

Alphabetisierung und Grundbildung lassen ein breites Spektrum an Lernangeboten zu. Von den Lehrkräften ist eine ebenso breite Qualifikation gefordert. Doch können und sollen alle Lehrkräfte für alle Angebote qualifiziert sein? Der Beitrag nähert sich einer Antwort, indem zunächst die Aufgaben im Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung differenziert und daran anknüpfend die entsprechenden Kompetenzanforderungen formuliert werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Tatsache, dass aktuell sehr unterschiedlich qualifizierte Akteurinnen und Akteure im Berufsfeld tätig sind. Mit der Fragestellung, ob alle Weiterbildungsbedarfe gedeckt werden können, wird das vorhandene Qualifizierungsangebot näher betrachtet.

Schlagerworte: Professionalisierung, Qualifizierung, Weiterbildung, Kompetenz, Berufsfeld

1 Einleitung

Für welche Aufgaben sollten sich Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) qualifizieren? Die Antwort auf diese Frage ist nicht einfach. Zudem fällt sie für die Alphabetisierung und die Grundbildung jeweils anders aus. Während weitestgehend Einigkeit darüber besteht, was unter Alphabetisierung zu verstehen ist, lässt sich Grundbildung nicht eindeutig definieren, sondern eher diskutieren, wie Löffler und Koppel bereits im Vorwort zu diesem Band herausgearbeitet haben. Streng genommen ist die Alphabetisierung ein Teil der Grundbildung. Die Alphabetisierung wird aber häufig explizit genannt, was möglicherweise auf eben diese unterschiedlich eindeutigen Definitionen zurückzuführen ist. Es lässt sich aber auch historisch begründen, Alphabetisierungskurse gibt es in der deutschen Bildungslandschaft wesentlich länger als Grundbildungskurse. Auch der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.*¹ nennt nach wie vor beide Bereiche in seinem Namen. Entstanden ist der Bundesverband 1997 durch die Fusion der *Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.*, die 1985 ins Leben gerufen wurde, und der 1994 gegründeten *Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e.V.* Der *Bundesverband Alphabetisierung* wurde erst im Jahr 2006 zum *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.*

1 Zur weiteren Information: <https://www.alphabetisierung.de>.

Aufgrund der klaren Abgrenzung der Alphabetisierung lassen sich die Aufgaben von Lehrenden in der Alphabetisierung einfacher benennen als die Aufgaben in der Grundbildung. Sie sind jedoch abhängig vom Kontext, in dem die Kurse stattfinden. So haben die *Sprach- und Integrationskurse mit und ohne Alphabetisierung* in Deutschland inhaltlich klare Vorgaben, weil das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* die Kurse administriert, private und öffentliche Träger mit der Durchführung der Kurse beauftragt und Vorgaben zur Qualifikation der Lehrenden macht. Alphabetisierungskurse für Menschen mit Deutsch als Erstsprache, die z. B. von Volkshochschulen (VHS) oder kirchlichen Trägern angeboten werden, haben keine solchen Vorgaben. Hier richtet sich das Kursniveau nach dem Lernstand der Teilnehmer:innen. Wer unterrichten darf, entscheidet der Träger selbst, also auch, welche Qualifikation dafür erforderlich ist. Werden Kurse von Ehrenamtlichen angeboten, z. B. in Mehrgenerationenhäusern, verhält es sich ähnlich oder wird sogar weniger streng gehandhabt. Alphabetisierungskurse, die im Rahmen von Projekten stattfinden, sind häufig mit einer Forschungsfrage verbunden; wird z. B. die Wirksamkeit eines bestimmten Konzepts evaluiert, steht der oder dem Kursleitenden in der Regel vorgefertigtes Material zur Verfügung und es besteht eher wenig Spielraum oder Notwendigkeit für eigene Entscheidungen hinsichtlich des Vorgehens. Zur Grundbildung im engeren Sinne gehören die mathematische sowie die digitale Grundbildung, zur Grundbildung im weiteren Sinne z. B. die politische Grundbildung, die Gesundheitsbildung sowie die finanzielle Grundbildung (Löffler & Koppel, in diesem Band); hier lässt sich vor allem in den letzten Jahren eine Steigerung des Angebots beobachten. Ein weiteres Feld stellt die arbeitsbezogene Grundbildung dar, die vor allem das Ziel verfolgt, die Lernenden für arbeitsbezogene Anforderungen zu befähigen. Auch hier gibt es aktuell eine stetige Entwicklung, die auch durch die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) 2016–2026* vorangetrieben wird.

Im Folgenden soll nun zunächst das Berufsfeld AuG differenziert werden. Auf dieser Grundlage setzen wir uns mit der Frage auseinander, wofür sich Lehrende qualifizieren sollen. Daran anknüpfend zeigen wir die Breite, aber auch die Lücken des aktuell existierenden Qualifizierungsangebots auf.

2 Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung

Das Berufsfeld Alphabetisierung entwickelt sich seit den späten 1970er-Jahren, also seit rund 45 Jahren; das Berufsfeld Grundbildung ist etwa halb so alt. Allerdings muss man sich die Frage stellen, ob es sich im Bereich der AuG tatsächlich um ein *Berufsfeld* handelt oder eher um ein *Tätigkeitsfeld*. Tätig sind Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichem (akademischem) Ausbildungshintergrund (Löffler, 2009, 2011), aber nur selten haben die Leitenden von Alphabetisierungs- oder Grundbildungskursen für diese Tätigkeit eine Berufsbezeichnung (Kley, 2009). Fest angestellte Kursleiter:innen sind pädagogische Mitarbeiter:innen; zum Teil gibt es die Bezeichnung *Grundbildungspädagogin* und *-pädagoge* oder *Grundbildner:in*. Eine einheitliche Bezeichnung

existiert bislang (noch) nicht (Löffler & Koppel, in diesem Band; Steger et al., 2022). Uneinheitlich sind nicht nur der Ausbildungshintergrund und die Bezeichnung der Tätigen, sondern auch ihr Arbeitsumfang – zum Teil unterrichten sie nur einen Kurs oder aber einzelne Kurse in unterschiedlichen Einrichtungen (Hubertus, 2022). Darüber hinaus gibt es verschiedene Bildungsinstitutionen, in denen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote stattfinden. In den 1980er-Jahren wurden Alphabetisierungskurse meist an einer VHS angeboten. Hier findet jedoch eine stetige Diversifizierung statt, auch für die Grundbildung insgesamt; weitere öffentliche und private Träger sind hinzugekommen, Angebote gibt es in fast allen deutschen Bundesländern über Grundbildungszentren, hinzu kommen Angebote zur arbeitsorientierten Grundbildung, vor allem im Rahmen von Projekten, die mit Bundesmitteln (u. a. *Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]*) oder Mitteln der Europäischen Union (*Europäischer Sozialfonds*) gefördert werden. Allein Umfang und Träger des Angebots erklären die unterschiedlichen Einstellungsvoraussetzungen (Ippen et al., in diesem Band): Wer lediglich einen Kurs bei einer VHS oder einem anderen Träger leitet – und dafür ein vergleichsweise geringes Honorar bekommt (Hubertus, 2022) –, muss andere Voraussetzungen erfüllen als ein:e Mitarbeiter:in in einem Forschungsprojekt, in dem die Forschung einen größeren Anteil hat als die Lehrtätigkeit in der AuG. Angebote der arbeitsorientierten Grundbildung haben zudem eine klare Ausrichtung auf einen bestimmten Beruf (z. B. Projekt zum Thema Pflege: *Integriertes Angebot zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung im Pflegebereich, INA-Pflege*²), hier sind seitens der Lehrenden gegebenenfalls (Fach-)Kompetenzen in Bezug auf diesen Beruf erforderlich. Ein weiterer Aspekt, der im Hinblick auf die Professionalisierung zum Tragen kommt, ist das Beschäftigungsverhältnis der Lehrenden; im Jahr 2018 waren laut *alphamonitor-Anbieterbefragung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)* 88,8 % der Kursleiter:innen an den teilnehmenden VHS als Honorarkräfte beschäftigt (Christ et al., 2019). Darüber hinaus gibt es Angebote von Ehrenamtlichen, z. B. in Mehrgenerationenhäusern. Für diese Akteurinnen und Akteure stellt sich die Frage nach Berufsfeld und Berufsbild nicht, ihre Existenz nimmt jedoch Einfluss auf die Beantwortung der Frage. Denn wenn Kurse ebenso gut von Ehrenamtlichen angeboten werden können, kann es dann – überspitzt formuliert – überhaupt ein Berufsfeld geben? Kann es und muss es. Die ehrenamtliche Tätigkeit ist zwar eine wichtige Ergänzung in informellen Kontexten, angesichts des durch die *LEO-Studie 2018* (Grotlischen & Buddeberg, 2020) erneut bestätigten Alphabetisierungsbedarfs darf jedoch die Notwendigkeit eines qualifizierten Angebots nicht mehr infrage gestellt werden, sondern das Gegenteil ist angebracht: Berufsfeld und Berufsbild sind zu schärfen.

Betrachtet man nun zunächst das Berufsfeld Alphabetisierung, kristallisieren sich unterschiedliche Aufgabenbereiche heraus (Eisenmeier, 2022, S. 39). Im Zentrum steht die Leitung von Alphabetisierungskursen, die sowohl Diagnostik (Rackwitz, 2016) als auch (Lern-)Beratung (Klein, 2016) beinhaltet. Grundsätzlich müssten Diagnostik und Lernberatung nicht von der Kursleitung selbst vorgenommen werden; da Diagnostik jedoch im Sinne einer Förderdiagnostik, die einem passgenauen

2 Zur weiteren Information: <https://www2.hu-berlin.de/ina-pflege/projekt>.

Lernangebot vorausgeht, kontinuierlich durchgeführt werden sollte (Rackwitz, 2016) und Lernberatung „integraler Bestandteil und qualitatives Moment von guter Lehre“ (Klein, 2016, S. 279) ist, kann eine solche Trennung nicht zielführend sein. Eng verbunden mit der Leitung von Alphabetisierungskursen ist die Erarbeitung von Kurskonzepten sowie die Auswahl oder Entwicklung von Unterrichtsmaterialien. An kleinen VHS oder bei Trägern, die ausschließlich einzelne Alphabetisierungskurse anbieten, sind die Kursleiter:innen für die Konzeption ihres Kurses sowie das Unterrichtsmaterial selbst verantwortlich. Weitere Aufgabenbereiche des Berufsfeldes Alphabetisierung sind Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit sowie die Durchführung von Schulungen, z. B. zur Sensibilisierung von Leitungspersonal. Diese Aufgaben können jedoch nur dann erfüllt werden, wenn der Träger über das entsprechende Personal bzw. die Kapazität verfügt. Gleichzeitig sind dies notwendige Bedingungen für die Sicherung von Angeboten, denn wenn ein Träger keine Öffentlichkeitsarbeit betreibt, wird das Kursangebot weniger wahrgenommen und muss gegebenenfalls wieder eingestellt werden. Dies führt dazu, dass sich die Kursleiter:innen auch dieser Aufgabe annehmen müssen.

Schaut man nachfolgend den gesamten Bereich der Grundbildung an, können die genannten Aspekte zumindest auf die mathematische Grundbildung weitestgehend übertragen werden, also die Kursleitung inklusive Diagnostik und (Lern-)Beratung, die Kurskonzeption und Auswahl sowie Erstellung von Unterrichtsmaterial ebenso wie Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit. Alphabetisierung und mathematische Grundbildung unterscheiden sich insofern von den anderen Bereichen der Grundbildung (z. B. politische oder gesundheitsbezogene Grundbildung), als dass hier eine differenzierte Förderdiagnostik erforderlich ist, für die entsprechende Instrumente vorhanden sind (Kittel, 2016). Der Einsatz zielgruppenadäquater Diagnoseinstrumente und die Ableitung der fachgemäßen Schlüsse erfordert ein hohes Maß an förderdiagnostischen Kompetenzen, Flexibilität und Bereitschaft zur Adaption der Lernangebote. In den meisten Bereichen der Grundbildung ist die Feststellung des Bedarfs – auch aufgrund fehlender Diagnoseinstrumente – als eher informelle Förderdiagnostik Teil der Lernberatung und findet während eines Beratungsgesprächs statt. Klein (2016, S. 277) versteht Lernberatung in der Grundbildung als ein pädagogisches Handeln, bei dem es nicht um ein durch Lehre zu gewährleistendes Verfolgen von außen vorgegebener Lernanforderungen gehe, sondern mit dem individuelle Lernprozesse unterstützt und gefördert werden sollten. Die Lehrenden sieht Klein stärker in der Rolle der Lernprozessbegleitenden (ebd., S. 279).

Die finanzielle Grundbildung knüpft an die mathematische Grundbildung an, weil für sie die Grundrechenarten basal sind. Die digitale Grundbildung ist zwar ein eigener Bereich der Grundbildung, sie bildet aber gleichzeitig die Grundlage für den Einsatz digitaler Medien in den Kursen zur AuG. Besonders deutlich zeigten sich die Anforderungen im Umgang mit digitalen Medien während der Covid-19-Pandemie – sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Für alle Bereiche der Grundbildung im weiteren Sinne sind spezifische Fachkompetenzen unerlässlich, aber auch didaktische sowie methodische Kompetenzen.

Darüber hinaus erfordert das gesamte Berufsfeld sozialpädagogisches Handeln; aus der Sicht von Dorschky (2016, S. 266) ist die sozialpädagogische Begleitung von AuG-Kursen erforderlich, weil die Teilnehmenden häufig negative Lernerfahrungen und in der Folge Motivationsprobleme haben, es Passungsprobleme zwischen dem Lernort und der Zielgruppe gibt – eine VHS spricht eher ein bildungsbürgerlich orientiertes Publikum an – und die Teilnehmenden darüber hinaus Bedarf an Unterstützung bei lebenspraktischen Problemen äußern.

Zusammengefasst wird deutlich, wie ausdifferenziert die Aufgabenbereiche und wie anspruchsvoll die Tätigkeiten in der AuG sind. Dieser Anspruch rechtfertigt es auch, eben nicht von einem Tätigkeitsfeld zu sprechen, sondern von einem Berufsfeld mit hohen Ansprüchen an die Qualifikation und die Professionalität, das mit einem eigenen Professionsverständnis einhergehen sollte.

3 Wege und Ziele der Qualifikation

Bietet ein Träger ausschließlich einzelne Alphabetisierungs- und/oder Grundbildungskurse an, werden diese Kurse erfahrungsgemäß von Akteurinnen und Akteuren mit unterschiedlichen Ausbildungen geleitet, zu einem großen Teil von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen, zudem von Diplom- oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Psychologinnen und Psychologen oder Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern (Fuchs-Brüninghoff et al., 1986, S. 50–51). Das *Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (Kuratorium d. Nat. Dek.)* formulierte im Jahr 2020 *Handlungsempfehlungen* für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der AuG Erwachsener, die sich an Bund, Länder und Weiterbildungsanbieter richten (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020). Als einschlägige Abschlüsse, die die Voraussetzung für Kursleitungen in der AuG darstellen, nennt das Kuratorium einen wissenschaftlichen Hochschulabschluss, z. B. in Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Lehramt, Sozialpädagogik bzw. Sozialer Arbeit. Zusätzlich wird mindestens eine Qualifizierungsmaßnahme im Umfang von 80 Übungseinheiten (UE) im Bereich AuG empfohlen (ebd., 2020, S. 4). Die Formulierung von Handlungsempfehlungen ist aufgrund der oben dargestellten Komplexität der Tätigkeiten und des daraus folgenden hohen Anspruchs an die Kursleitenden in der AuG positiv zu werten. Es wird an vielen Stellen des Textes deutlich, dass sich das verfassende Kuratorium der Heterogenität der Anbietenden und Angebote in der Grundbildung bewusst ist. Bereits in der Vorbemerkung (ebd., S. 1) erfolgt allerdings der Hinweis, dass Zuständigkeiten von den Handlungsempfehlungen unberührt blieben und die Umsetzung nicht verbindlich sei (s. auch Becker, in diesem Band). Der Hinweis auf Zuständigkeiten und Unverbindlichkeit unterstreicht die Schwierigkeit einer einheitlichen Aus- und Weiterbildung im Berufsfeld AuG. Wie bereits eingehend erläutert, entscheiden die Träger, wer unterrichten darf und welche Qualifikation erforderlich ist, ausgenommen davon sind die vom *BAMF* geförderten Sprach- und Integrationskurse mit und ohne Alphabetisierung.

Je nach Ausbildung bzw. Studium erlangen Akteurinnen und Akteure spezifische Kompetenzen, die für die AuG relevant sind, z. B. fachwissenschaftliche und (fach-)didaktische Grundlagen sowie Unterrichtsmethoden, Wissen über den Schriftspracherwerb oder den Erwerb elementarer mathematischer Fähigkeiten, Diagnosekompetenz und Kompetenzen in der Lernberatung, der Erwachsenenbildung und/oder der sozialpädagogischen Begleitung. Diese Kompetenzen sind aber nur ein Teil des breiten Kompetenzspektrums, das für die AuG erforderlich ist. Betrachtet man die unterschiedlichen Studiengänge, die gemäß der Empfehlung des *Kuratoriums d. Nat. Dek.* (2020, S. 4) als Voraussetzung für eine Tätigkeit als Kursleiter:in akzeptiert werden (Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Lehramt, Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit), lassen sich erhebliche Unterschiede erkennen. So haben Grund- und Sonderschullehrer:innen zwar fundierte Kenntnisse zu Aneignung bzw. Vermittlung der Schriftsprache bzw. basaler mathematischer Fähigkeiten. Sie sind aber grundsätzlich für eine andere Zielgruppe ausgebildet, nicht explizit für die Arbeit mit Erwachsenen. Berufsschullehrkräften bzw. Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern ist der Umgang mit Erwachsenen vertraut, sie müssen sich jedoch im Hinblick auf die Vermittlung der Schriftsprache und elementarer mathematischer Fähigkeiten fortbilden. Förderdiagnostische Kompetenzen werden vor allem in den Studiengängen der Sonderpädagogik vermittelt, im Grundschullehramt in jüngerer Zeit, aber nicht an allen Hochschulen. Ein sozialpädagogischer Abschluss befähigt zu sozialpädagogischer Begleitung der Lernenden, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen für die einzelnen Bereiche der AuG fehlen jedoch. Aus diesem Grund soll hier die Empfehlung des *Kuratoriums d. Nat. Dek.* (2020, S. 4), dass alle Kursleitenden mindestens eine einschlägige Qualifizierungsmaßnahme im Umfang von 80 UE besuchen sollten, noch einmal hervorgehoben werden.

Welche Kompetenzen für eine Tätigkeit in der AuG erforderlich sind, wird auch international diskutiert und formuliert, allerdings eher allgemein auf die Erwachsenenbildung bezogen und kaum auf empirischer Basis (Nuissl & Przybylska, 2016), wie auch Steger und Podlech (in diesem Band) darlegen. Zur empirischen Klärung der Frage, welche Kompetenzen für eine professionelle Arbeit in der AuG erforderlich sind, wurde an der Pädagogischen Hochschule (PH) Weingarten 2008 eine *Delphi-Studie* durchgeführt, die der Konzeption des Master-Studiengangs *Alphabetisierung und Grundbildung* zugrunde gelegt wurde. An dieser Studie nahmen 134 Expertinnen und Experten aus Forschung und Praxis der AuG teil. Eine *Delphi-Studie* – benannt nach dem Orakel von Delphi – ist ein kommunikativer Prozess zwischen Forscher:in und einer Gruppe von Expertinnen und Experten und kann zu unterschiedlichen Zwecken – z. B. Vorhersage von gesellschaftlichen Entwicklungen – eingesetzt werden, auch zur Entwicklung von Curricula, insbesondere wenn es sich um die erstmalige Erstellung eines Curriculums handelt (Hörmann, 2007). Die Besonderheit von *Delphi-Studien* liegt darin, dass sich Fragebogenerhebungen und Ergebnisrückmeldungen abwechseln; die Ergebnisse der ersten Fragebogenerhebung stehen den Befragten vor der zweiten Fragebogenerhebung zur Verfügung und so fort. Für die Entwicklung des Master-Studiengangs *Alphabetisierung und Grundbildung* wurde, wie von

Hörmann (ebd.) empfohlen, eine *Delphi-Studie* in drei Befragungsrunden, sogenannten Wellen, als Online-Befragung konzipiert (Affeldt et al., 2009). Für den Master, der 2009 an der PH Weingarten startete³, konnten mithilfe dieser empirischen Erhebung die inhaltlichen Schwerpunkte im Sinne von Studiengangsmodulen festgelegt werden:

- Didaktik der Erwachsenenbildung in der AuG,
- Schriftspracherwerb in der Erst- und Zweitsprache Deutsch,
- Erwerb mathematischer Kompetenzen,
- Förderdiagnostik,
- Medienkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Lernberatung, sozialpädagogische Begleitung, Netzwerkarbeit und Entwicklung neuer Lernorte für die AuG.

Diese aus der *Delphi-Studie* abgeleitete Schwerpunktsetzung hinsichtlich zu lehrender Inhalte und zu erwerbender Kompetenzen, die stark fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichtet ist, charakterisiert nach wie vor das sehr vielfältige Berufsfeld AuG. Die Inhalte werden auch aktuell im Master *Alphabetisierung und Grundbildung* gelehrt. Veränderungen in der Schwerpunktsetzung ergaben sich auf der Basis des Qualitätsmanagements im Studiengang, das regelmäßige Feedbackgespräche mit Expertinnen und Experten sowie Studierenden beinhaltet; der Bereich der sozialpädagogischen Begleitung und Netzwerkarbeit wurde im Umfang reduziert, erweitert wurde der Master um Module zu Forschungsmethoden, die für das Forschungsfeld AuG verstärkt an Bedeutung gewinnen.

Vergleichbare inhaltliche Schwerpunkte umfasst das Kompetenzprofil für professionell, also nicht ehrenamtlich arbeitende Kursleitende aus den *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade* (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020, S. 3). Hervorgehoben wird, dass Kursleitende didaktisch-methodische sowie diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten als berufspraktisches Wissen und Können im Unterricht einsetzen sollen, wobei allgemeinpädagogische und erwachsenenpädagogische Kompetenzen miteinander zu verbinden seien. Im Einzelnen werden Kompetenzen aufgeführt, die die konkreten Aufgabenfelder der AuG aufgreifen:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Bildungs- und Lernbiografien,
- Individualisierung des Lernens auf diagnostischer Grundlage,
- Lern- und Entwicklungsbegleitung,
- Steuerung von Lern- und Leistungsverhalten, Kompetenzen im Umgang mit Herausforderungen beim Lernen,
- emotionale und soziale Entwicklung Erwachsener, das Erleben und die Selbststeuerung,
- Erkennen von Störungen im Erleben und Verhalten der Lernenden,

3 Weiteren Information zum Master *Alphabetisierung und Grundbildung*: <https://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/masterstudiengaenge/alphabetisierung-und-grundbildung/>.

- Anleitung von Erwachsenen beim Erwerb von Kompetenzen, den eigenen Lernprozess zu gestalten,
- Anpassung von Lernanforderungen, insbesondere Planung und Binnendifferenzierung bei Unterrichtsprozessen, Gestaltung der Lernumgebung,
- Aufbereitung und Auswahl von Lernsituationen sowie von Lehr- und Lernmitteln,
- kollegialer fachlicher Austausch bei der Gestaltung von Lernprozessen,
- Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb des Kursraums (z. B. Arbeitgeber, Arbeitsagentur, Jobcenter, Fördergeber etc.).

Das Kompetenzprofil fokussiert Kompetenzen für die Erwachsenenbildung mit heterogenen Lerngruppen unter Berücksichtigung schwieriger Lernausgangslagen – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sind hier noch nicht enthalten. Diese werden bereichsspezifisch in den Empfehlungen für Qualifizierungsmaßnahmen für die Tätigkeit als Kursleitende in der AuG ergänzt. Für eine Qualifizierung mit Schwerpunkt Lesen und Schreiben werden inhaltliche Schwerpunkte benannt, die in einer grundlegenden Weiterbildung angeboten und bearbeitet werden (ebd., S. 6):

- Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung,
- Einführung in das Themenfeld AuG,
- theoretische Grundlagen zum Lese- und Schreiblernprozess,
- didaktisch-methodisches Vorgehen im Lese- und Schreiblernprozess,
- didaktisch-methodisches Vorgehen beim Einsatz digitaler Medien,
- Diagnoseverfahren und deren Anwendung,
- Lernprozessbegleitung (Erstberatung, Lernberatung, heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung, Bedeutung sozialpädagogischer Begleitung).

Zusammengeführt ergeben die aus der *Delphi-Studie* abgeleiteten Studiengangsmodule des Master-Studiengangs *Alphabetisierung und Grundbildung* und die vom *Kuratorium der Nat. Dek. (2020)* genannten inhaltlichen Schwerpunkte und Kompetenzen ein breites Spektrum, das wiederum den Anspruch des Berufsfeldes unterstreicht. Mit der Frage, inwieweit diese Anforderungen durch das Weiterbildungsangebot abgedeckt werden, befasst sich der folgende Abschnitt.

4 Professionalisierung durch Fort- und Weiterbildungen – Stand des Qualifizierungsangebots in Deutschland

Die genannten unterschiedlichen (akademischen) Ausbildungshintergründe der Kursleitenden in der AuG und die daraus resultierenden Kompetenzlücken sowie das vielfältige Berufsfeld machen die Relevanz eines umfassenden Qualifizierungsangebots in diesem Bereich deutlich.

Einen Überblick des Qualifizierungsangebots für Lehrkräfte der AuG in Deutschland bietet der *Monitoring-Bericht der AlphaDekade* für das Jahr 2020 (Koordi-

nierungsstelle d. AD, 2022). Dieser bildet die Ergebnisse der durch das *BMBF* geförderten Projekte ab. Aus dem Monitoring-Bericht geht hervor, dass 25 Projekte (von insgesamt 49 in dem Berichtsjahr geförderten und evaluierten Projekten) Qualifizierungsangebote für Lehrende im Bereich AuG angeboten haben; insgesamt waren dies 444 Angebote.

Zum größten Teil liegt der thematische Schwerpunkt der Projekte auf dem Förderschwerpunkt⁴ „Lebenswelt“, danach folgen Projekte mit dem Förderschwerpunkt arbeitsorientierte Grundbildung sowie einzelne Projekte mit anderen Themenschwerpunkten: finanzielle Grundbildung (z. B. *CurVe II*⁵), kontrastive Alphabetisierung (z. B. *KASA*⁶) und Projekte des *Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV)* mit den Schwerpunkten *Family Literacy* und gesundheitsbezogene Grundkompetenzen (z. B. *FLiGe*⁷), Lesen, Schreiben, Rechnen und arbeitsorientierte Grundbildung (z. B. *Rahmencurriculum Transfer*⁸ und das *vhs-Lernportal*⁹) und AuG für Migrantinnen und Migranten (z. B. *SPINOZA*¹⁰). Insbesondere ist zu erwähnen, dass im Jahr 2020 besonders viele der Qualifizierungsangebote online stattgefunden haben, bedingt durch die Covid-19-Pandemie, und viele Schulungen zur Durchführung von Online-Kursen (Mediennutzung, digitaler Unterricht) von den Projekten angeboten wurden. Die Fortbildungen der *DVV*-Projekte machen den größten Teil des erhobenen Qualifizierungsangebots aus (Koordinierungsstelle d. AD, 2022, S. 24–25).

Einen weiteren Überblick zum Qualifizierungsangebot in Deutschland bietet eine Fort- und Weiterbildungsübersicht für in der AuG Tätige, die im Jahr 2021 (Recherchezeitraum: Juli bis Dezember 2021) von der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* erstellt wurde. Die Übersicht wurde ausschließlich über Online-Recherche erarbeitet und bildet somit nur die Fort- und Weiterbildungen ab, die im Internet beworben werden bzw. wurden und kann aufgrund stetiger Veränderung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Da das Projekt *WiBeG* das Ziel verfolgt, durch ein Beratungs- und Qualifizierungsangebot zur Professionalisierung von Akteurinnen und Akteuren in der Grundbildung beizutragen, konnten anhand dieser Recherche das aktuelle Qualifizierungsangebot abgebildet und bestehende Lücken des Angebots identifiziert werden. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse wurden zum einen dafür genutzt, ein Qualifizierungsangebot zu entwickeln, das vorhandene Lücken schließt und das bestehende Angebot ergänzt (Steger & Podlech, in diesem Band). Zum anderen wurde die Übersicht in Beratungen eingesetzt, um Kursleitende oder andere Rat-suchende auf bedarfsgerechte Angebote aufmerksam zu machen.

4 Das *BMBF* führt im Rahmen der *AlphaDekade* Förderschwerpunkte durch, um Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu fördern und dadurch bisherige Ergebnisse von Förderaktivitäten weiter zu erproben und zu entwickeln. (<https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-projekte/ausschreibungen/foerderung-von-forschungs-und--habetisierung-und-grundbildung.html>).

5 Zur weiteren Information: <https://www.die-bonn.de/curve/dasprojekt>.

6 Zur weiteren Information: <https://kasa.giz.berlin/>.

7 Zur weiteren Information: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/archiv.php>.

8 Zur weiteren Information: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/rahmencurriculum/rahmencurriculum.php>.

9 Zur weiteren Information: <https://www.vhs-lernportal.de/>.

10 Zur weiteren Information: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/archiv.php>.

Anhand der Internetrecherche durch die *WiBeG* wurden 184 Fort- bzw. Weiterbildungsangebote ausfindig gemacht, die von insgesamt 40 Anbietern offeriert werden bzw. wurden.

Größtenteils sind die Ergebnisse des Monitoring-Berichts (Koordinierungsstelle d. AD, 2022) auch in der *WiBeG*-Fort- und Weiterbildungsübersicht enthalten. Der Unterschied der Anzahl der Angebote im Vergleich zum Monitoring-Bericht lässt sich dadurch erklären, dass die Recherche durch die *WiBeG* von Juli bis Dezember 2021 stattgefunden hat und damit nur die Angebote erfasst wurden, welche in dieser Zeit online auffindbar waren.

Während der Monitoring-Bericht ausschließlich die vom *BMBF* geförderten Projekte evaluiert, wurden durch die von der *WiBeG* durchgeführten Recherchen auch andere Anbieter von Fort- und Weiterbildungen erfasst. Unter den Anbietern, die in der *WiBeG*-Fort- und Weiterbildungsübersicht auftauchen, machen die VHS und VHS-Verbände der Länder sowie der *DVV* den größten Teil aus. Andere Anbieter sind unter anderem Grundbildungszentren (die auch häufig an eine VHS angebunden sind), Fachstellen und Koordinierungsstellen der AuG, Projekte mit dem Schwerpunkt im Bereich AuG, Bildungsinstitutionen/Akteure und Akteurinnen der Erwachsenen- und Weiterbildung oder Hochschulen.

Um die Themen des Qualifizierungsangebots exemplarisch wiederzugeben, wird hier zunächst zwischen Angeboten im Bereich Grundbildung und Angeboten im Bereich Alphabetisierung unterschieden.

Im Bereich der Grundbildung kommen, wie auch im Monitoring-Bericht festgehalten, besonders häufig Angebote zur arbeitsorientierten Grundbildung und Angebote mit Lebensweltbezug vor. Fast ebenso häufig und auch oftmals in Überschneidung mit Grundbildungsthemen lassen sich Angebote zum digitalen Lehren und Lernen finden. Weniger oft werden z. B. Weiterbildungen im Bereich finanzieller oder gesundheitlicher Grundbildung angeboten.

Themen im Bereich Alphabetisierung machen einen verhältnismäßig geringen Teil in der Angebotsübersicht aus. Genannt sind hier unter anderem Einführung in die Alphabetisierung, einfache und/oder leichte Sprache, Lernkonzepte, Lerndiagnostik, Schriftspracherwerb und -vermittlung oder Alphabetisierung für Migrantinnen und Migranten/Geflüchtete.

Auch lassen sich Angebote für ehrenamtlich Tätige oder Sensibilisierungsschulungen finden. Der Großteil des Qualifizierungsangebots fand bzw. findet online, mit einer Dauer von 4–8 UE, statt.

Während Qualifizierungsangebote die von Projekten angeboten werden, oftmals nicht (regelmäßig) wiederholt und von anderen Angeboten unabhängig angeboten werden, gibt es auch strukturelle und dauerhaft vorhandene Qualifizierungsmöglichkeiten, die eine hohe Bandbreite an Themen abdecken.

Auf akademischer Ebene stellt der oben genannte konsekutive Master-Studiengang *Alphabetisierung und Grundbildung* eine einzigartige Form der Qualifizierung dar, die eine umfassende Qualifizierung im Bereich der AuG ermöglicht. Wie oben bereits genannt, erlangen Studierende sowohl fachwissenschaftliche und fachdidak-

tische als auch forschungsmethodische Kompetenzen, die in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern eingesetzt werden können, sei es in der Praxis oder in der Forschung. Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs können in drei Semestern Regelstudienzeit den akademischen Grad *Master of Arts* erlangen¹¹. Inhaltlich ähnlich verhält es sich mit dem Kontaktstudium *Alphabetisierung und Grundbildung* an der *Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW)* der PH Weingarten, durch das ein Hochschulzertifikat *Diploma of Advanced Science (DAS)* erworben werden kann.¹²

Die *Basisqualifizierung ProGrundbildung*¹³ des DVV ist vermutlich das in Deutschland am weitesten verbreitete Angebot. Die von den Trägern anerkannte Fortbildung im Bereich der AuG richtet sich an Lehrkräfte mit und ohne Erfahrungen. *ProGrundbildung* besteht aus insgesamt sechs Modulen, von denen fünf absolviert werden müssen, um nach 160 UE das Zertifikat *Basisqualifizierung ProGrundbildung* zu erhalten. Die sechs Module setzen sich wie folgt zusammen: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, Schreiben und Lesen lehren, heterogene Gruppen, Lernprozessbegleitung, digitale Medien sowie Rechnen lehren und ökonomische Grundbildung (Deutscher Volkshochschul-Verband, o. J.).

Weitere umfangreiche oder zusammenhängende Fortbildungen werden z. B. von *Basisbildungsqualifizierung Rheinland-Pfalz (BBQ)*¹⁴ oder dem *Alphanetz Nordrhein-Westfalen*¹⁵ angeboten.

Zieht man nun die durch die *Delphi-Studie* erhobenen und durch das *Kuratorium der Nat. Dek.* empfohlenen Kompetenzen für Kursleitende (s. o.) heran, zeigt sich deutlich, dass das Angebot nicht ausreichend aufgestellt ist, um die vielfältigen Qualifizierungsbedarfe zu decken. Der Bereich der Grundbildung ist zwar durch verschiedene Angebote in unterschiedlichen Bereichen abgedeckt, dennoch fehlt es beispielsweise an Fort- und Weiterbildungen zur Förderdiagnostik und einer Fachdidaktik für die mathematische Grundbildung oder an Angeboten zur politischen Grundbildung. Im Bereich der Alphabetisierung mangelt es insbesondere an Qualifizierungsangeboten zur Fachdidaktik und Diagnostik. Zwar können Angebote zur Diagnostik gefunden werden, doch sind diese zumeist an spezielle Rahmencurricula gebunden (z. B. Fortbildung zur *Alpha-Kurzdiagnostik* der VHS). Als elementarer Bestandteil in Alphabetisierungskursen sollten Lehrkräfte jedoch verschiedene Verfahren der (Förder-) Diagnostik kennen. Ebenso fehlen ausreichende Angebote zu spezifischen Methoden der Schriftsprachvermittlung sowie der Auswahl und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

11 Zur weiteren Information: <https://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/masterstudiengaenge/alphabetisierung-und-grundbildung/>.

12 Zur weiteren Information: <https://aww-phweingarten.de/de/weiterbildung/alphabetisierungund-grundbildung>.

13 Zur weiteren Information: <https://www.grundbildung.de/schulungen/progrundbildung.php>.

14 Zur weiteren Information: <https://www.bbq-rlp.de/zertifikat-dae/>.

15 Zur weiteren Information: <https://alphanetz-nrw.de/fuer-unterrichtende/fortbildungsreihe-des-alphanetz-nrw/>.

5 Fazit

Die Frage, wofür sich Lehrende in der AuG qualifizieren sollen, lässt sich nicht pauschal beantworten. Betrachtet man die Ergebnisse der an der PH Weingarten durchgeführten *Delphi-Studie* (Affeldt et al., 2009) sowie die Empfehlungen des *Kuratoriums der Nat. Dek.* (2020), so kristallisieren sich Kompetenzen heraus, die für das Berufsfeld zwingend erforderlich sind. Abhängig von den berufsbiografischen Voraussetzungen der Kursleiter:innen und den Bedarfen der Kursteilnehmer:innen können bzw. müssen Kursleitende jedoch individuell entscheiden, welche zusätzlichen Qualifikationen sie für ihre Tätigkeit benötigen. Hinzu kommen verschiedene Anforderungen der Träger. Doch sind dabei die Aufgabenbereiche der Lehrenden nicht immer klar definiert, was den Anspruch der Träger auf besondere Qualifikationen schwierig macht – so können die Aufgabenbereiche von der Leitung von Kursen über Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit bis hin zu konzeptionellen Tätigkeiten gehen. Daneben sind die häufig prekären Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Die zeitlich und finanziell knappen Ressourcen stellen Kursleitende vor eine große Herausforderung, wenn sie an Fort- und Weiterbildungen teilnehmen möchten, dies insbesondere, wenn sie auf Honorarbasis angestellt sind. Zusätzliche Qualifikationen müssen in diesem Fall außerhalb der Arbeitszeit erworben werden. Den Trägern fehlen zumeist die finanziellen Mittel, um für gegebenenfalls anfallende Kosten für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter:innen aufzukommen. Erschwerend kommt hinzu, dass viele der Qualifizierungen, z. B. im Rahmen von Projekten, nur einmalig angeboten werden. Wenn solche Angebote z. B. aus Termingründen nicht wahrgenommen werden können, fehlt die Möglichkeit, sie zu einem anderen Zeitpunkt nachzuholen. Als Ergebnis der von der *WiBeG* erstellten Fort- und Weiterbildungsübersicht zu Qualifizierungsangeboten ist das überwiegend online stattfindende Angebot positiv hervorzuheben, da die Teilnehmenden solche Angebote durch das Wegfallen von Anfahrtswegen und somit reduzierten Kosten leichter wahrnehmen können. Asynchrone Angebote erleichtern die Teilnahme zusätzlich.

Es wird deutlich, dass die Schärfung des Berufsfeldes im Sinne einer Professionalisierung dringend notwendig ist. Sowohl die Tätigkeiten als auch die dafür unentbehrliche Qualifikation müssen klar definiert werden. Dabei sind die bereits vorhandenen unterschiedlichen Qualifikationen (Studium) zu berücksichtigen. Insbesondere mit Blick auf die arbeitsorientierte Grundbildung bleibt die Frage offen, welche Tätigkeiten und damit auch erforderlichen Kompetenzen dem Berufsfeld AuG zuzurechnen sind oder ob gegebenenfalls Abgrenzungen von anderen Bereichen der Erwachsenenbildung erfolgen sollten.

Literatur

- Affeldt, H., Kley, S., Löffler, C. & Schick-Marquart, S. (2009). Qualifizierung und Kompetenz: Eine Expertenbefragung. In Unesco Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit*. Alfabund-Forschung – Band 2 (S. 13–23). Waxmann.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (o. J.). *Historie*. <https://alphabetisierung.de/historie/>
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018*. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Deutscher Volkshochschul-Verband (o. J.). *ProGrundbildung – Basisqualifizierung*. <https://www.grundbildung.de/schulungen/progrundbildung.php>
- Dorschky, L. (2016). Soziale Arbeit im Kontext der Erwachsenenalphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 264–276). Waxmann.
- Eisenmeier, M. (2022). Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungslehrkräften. *Alfa-Forum*, 102(35), 38–41.
- Fuchs-Brüninghoff, E., Kreft, W. & Kropp, U. (1986). *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums fuer Bildung und Wissenschaft*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv.
- Hörmann, C. (2007). *Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung – Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung*. [Dissertation, PH Weingarten]. Publikationsserver der Fachhochschulen Weingarten und Ravensburg. https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/35/file/Dissertation_Hoermann.pdf
- Hubertus, P. (2022). Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? Zum Zusammenhang von Professionalität, Qualität von Unterricht und Honoraren. *Alfa-Forum*, 102(35), 28–37.
- Kittel, A. (2016). Mathematische Grundbildung im Erwachsenenalter. In C. Löffler, & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 422–435). Waxmann.
- Klein, R. (2016). Lernberatung in der Grundbildung Erwachsener. In C. Löffler, & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 277–294). Waxmann.
- Kley, S. (2009). Perspektiven für ein akademisches Berufsbild in der Alphabetisierung und Grundbildung. In Unesco Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit* (S. 55–59). Waxmann.

- Koordinierungsstelle d. AD – Koordinierungsstelle der AlphaDekade (2022). AlphaDekade 2016–2026 (Hrsg.), *Monitoring-Bericht. (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2020*. https://www.alphadeka.de/de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/monitoringbericht-projektergebnisse_2020.pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Kuratorium d. Nat. Dek. – Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/aktuelles/meldungen/handlungsempfehlungen-des-kura-ionalisierung-von-lehrpersonal>
- Löffler, C. (2009). Professionalisierungsbedarfe in Alphabetisierung und Grundbildung. In Unesco Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit* (S. 9–12). Waxmann.
- Löffler, C. (2011). Professionalisierung in der Grundbildung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 139(35), 33–51.
- Nuissl, E., & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Waxmann.
- Rackwitz, R.-P. (2016). Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 383–394). Waxmann.
- Steger, A., Mazza, F. & Podlech, M. (2022). Basisbildnerin, Kursleiterin, Grundbildungscoach? Berufsbezeichnungen in der Grund- und Basisbildung im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 47, S. 48–57.

Vom Konzept zur Umsetzung – Qualifizierungsangebot der Weiterbildungsstelle *WiBeG*

ALINE STEGER, MARSILIA PODLECH

Abstract

Die Anforderungen an die Lehrkräfte in dem komplexen Berufsfeld der Alphabetisierung und Grundbildung sind hoch. Welche Konsequenzen zieht dies für die Professionalisierung nach sich? Inwieweit lassen sich Kompetenzanforderungen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung übertragen? Diese und weitere Fragen greift der Beitrag auf, um daraus Konsequenzen für die Weiterbildung abzuleiten. Ausgehend von der Kompetenzdiskussion werden drei Prinzipien für die Professionalisierung von Lehrenden in der Grundbildung vorgeschlagen. Der Fokus liegt auf der Entwicklung und Umsetzung der Qualifizierungsformate der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)*, deren Qualifizierungsmodule, Selbstlernangebote und Fachgespräche entsprechend der Bedarfe seitens der (potenziellen) Lehrkräfte stetig weiterentwickelt und angepasst wurden.

Schlagnote: Qualifizierung, Professionalisierung, Kompetenzen, Weiterbildungsformate

1 Ausgangslage

Das Arbeitsfeld Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) ist in hohem Maße durch Heterogenität und Diversität gekennzeichnet: Adressatinnen und Adressaten von Grundbildungsangeboten kommen mit höchst unterschiedlichen (lern-)biografischen Hintergründen, Zugangsvoraussetzungen, Kompetenzen, Bedarfen und Zielen in Kurse und Lernangebote. Die Entwicklung zielgruppenadäquater Bildungsangebote, die den vielfältigen Bedarfen von Erwachsenen mit Lese-Schreib-Schwierigkeiten gerecht werden, steht daher im Fokus, seit Ende der 1970er-Jahre eine zunehmende Institutionalisierung der AuG eingesetzt hat (Steuten, 2016). In den letzten Jahren wurde besonders im Rahmen der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) 2016–2026* eine Vielzahl an innovativen Projekten aufgelegt, in denen neue Angebote entwickelt und eine Erweiterung der Lernräume initiiert wurde. Entsprechend vielfältig sind inzwischen die Bildungsformate zum nachholenden Schriftspracherwerb, die mittlerweile vom klassischen Kurssetting etablierter

Grundbildungsträger über arbeitsplatzorientierte Angebote, Lerncafés in Grundbildungszentren, Einzelförderungen mit lerntherapeutischem Ansatz bis hin zu zahlreichen aufsuchenden Angeboten im Rahmen verschiedener lebensweltlich orientierter Projekte reichen (AlphaDekade, o. J.).

Verändert und erweitert hat sich somit auch der Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte und Berater:innen, die ebenfalls höchst heterogene Zugänge zum Beschäftigungsfeld mitbringen. Die Wenigsten sind explizit für eine Tätigkeit in der AuG ausgebildet, sondern kommen als Quereinsteiger:innen mit unterschiedlichen Erstausbildungen und Vorkenntnissen zu einer Tätigkeit, die eine Vielzahl an Kompetenzen (Löffler & Nagler, in diesem Band) erfordert: Neben allgemein- und erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten benötigen Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen (zur Diskussion des Berufsbegriffs s. Drecolll & Löffler, 2008; Rackwitz, 2016; Steger et al., 2022) ein hohes Maß an fachspezifischem und berufspraktischem Wissen und Können in so unterschiedlichen Bereichen wie z. B. Sprachwissenschaft, Lerntherapie, Beratung, Mediendidaktik, Diagnostik, mathematische Grundbildung und nicht zuletzt in besonderem Maße auch die Fähigkeit, tragfähige pädagogische Beziehungen aufzubauen und zu erhalten (Egloff, 2020).

Hinzu kommt – durch den wachsenden Anteil an projektbezogener Förderung – eine Erweiterung der Tätigkeitsbereiche: Projektverantwortliche oder Bildungscoaches in aufsuchenden Angeboten benötigen anderes Hintergrundwissen und andere Kompetenzen als Lehrkräfte in modularen Kursen, eine arbeitsplatzorientierte Grundbildung verlangt eine andere methodische Herangehensweise als die Förderung des nachholenden Schriftspracherwerbs in sogenannten „Willkommensklassen“ oder im lerntherapeutischen Setting. An diese Erweiterungen und Veränderungen müssen sich auch Weiterbildungsangebote anpassen. So braucht es neben grundständigen Erstqualifizierungen¹, die einzelne Bundesländer in den vergangenen Jahren aufgelegt haben, ein breites Qualifizierungsspektrum, das an individuelle Erfordernisse angepasst ist und flexibel genutzt werden kann.

Professionalisierung beschränkt sich aber nicht auf die individuelle Entwicklung der Kompetenzen und des Handlungswissens des (lehrenden) Personals. Sie umfasst im Sinne einer kollektiven Professionalisierung auch die Institutionalisierung von Weiterbildung hinsichtlich Standardisierung, Qualitätsmanagement und Personalentwicklung, die somit auch Reflexionsprozesse im Rahmen von fachlichem Austausch, kollegialer Intervision oder supervidierter Fallberatung ermöglicht. „Nur wenn sowohl die individuelle wie die gesellschaftlich-institutionelle [kollektive] Seite der Professionalisierung hinreichend etabliert ist, kann von Bedingungen für professionelles Handeln gesprochen werden, die Professionalität ermöglichen“ (Helsper, 2021, S. 58).

¹ Als Beispiele seien hier neben der bundesweit angebotenen Basisqualifizierung *ProGrundbildung* die *Erstqualifizierung von Kursleitenden für Alphabetisierungskurse* in NRW (<https://alphanetz-nrw.de/fuer-unterrichtende/fortbildungsreihe-des-alphanetz-nrw/>), die *Berliner Basisfortbildung für Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung* (<https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/alphabetisierung-und-grundbildung/>) und die *Basisbildungsqualifizierung* (BBQ) aus Rheinland-Pfalz (<https://alpha.rlp.de/g12521>) genannt.

In einem Berufsfeld, das nach wie vor von prekären Beschäftigungsverhältnissen und einem hohen Anteil an institutionell nicht eingebundenen Honorarkräften geprägt ist (Anbuhl, 2020), können Qualifizierungsangebote, die explizit auch Vernetzung und kollegialen Austausch fördern, zur Bildung von Communities beitragen und somit Aspekte einer kollektiven Professionalisierung fördern. Im Zuge der Covid-19-Pandemie haben sich sowohl Anforderungen als auch Möglichkeiten von Weiterbildungsangeboten stark verändert. Zugang zu und Akzeptanz von Online-Formaten haben sich erweitert und erhöht, dafür stehen inzwischen vielfältige kreative digitale Tools zum kollaborativen Arbeiten zur Verfügung. Dies ermöglicht nicht nur neue Formen der Zusammenarbeit auf digitalen Plattformen, sondern auch niedrigschwellige Zugänge zu Weiterbildungen.

Bislang fehlte es an einer bundesweit etablierten Anlaufstelle, die diese Bedarfe bündelt und in Angebote umsetzt. Hiervon ausgehend hat es sich die *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* zur Aufgabe gemacht, vertiefende Online-Qualifizierungen anzubieten und diese mit Weiterbildungsberatung und Vernetzungsangeboten zu verknüpfen. Die Entwicklung der Angebote wurde von folgenden Leitfragen bestimmt:

- Wie können Akteurinnen und Akteure dazu befähigt werden, die Lernprozesse Erwachsener mit Lese-Schreib-Schwierigkeiten professionell zu unterstützen und zu begleiten?
- Wie können sie hierfür ein der Komplexität der Anforderungen entsprechend breites Handlungsspektrum entwickeln?
- Welcher neuen und zusätzlichen Weiterbildungsformate bedarf es für die individuelle Professionalisierung?
- Wie lassen sich Aspekte kollektiver Professionalisierung im Rahmen von Qualifizierungsangeboten fördern?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen fasst der Beitrag zunächst die komplexen Anforderungen an die Professionalisierung von Grundbildungspersonal zusammen und diskutiert den Kompetenzbedarf insbesondere im Rahmen der *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020) und des Kompetenzmodells *Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung – GRETA* (Lencer & Strauch, 2016). Auf Basis dieser Annäherung hat WiBeG drei Prinzipien für die Professionalisierung von Lehrenden in der Grundbildung definiert, deren Entwicklung und Umsetzung im Qualifizierungskonzept vorgestellt werden. Abschließend folgen eine Projektbilanzierung sowie ein Ausblick mit weiterführenden Fragen für Theorie und Praxis.

2 Anforderungen an die Professionalisierung in einem komplexen Berufsfeld

2.1 Welche Kompetenzen benötigen Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen?

Ausgehend von der Vielfalt an unterschiedlichen Weiterbildungsmöglichkeiten fordert die *AlphaDekade* in ihren *Handlungsempfehlungen* eine „Vergleichbarkeit und schrittweise Entwicklung der Qualifikation der Kursleitungen“ (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020, S. 3–4; Eyßell, 2021, S. 30). Bezüglich der Kompetenzen wird dabei zwischen allgemein- und erwachsenenpädagogischen Kompetenzen, wie beispielsweise methodische, didaktische und diagnostische Fähigkeiten und der Teilnahme an grundlegenden Qualifizierungsmaßnahmen über mindestens 80 Unterrichtseinheiten (UE) oder einschlägige Praxiserfahrung unterschieden (Eyßell, 2021). Darüber hinaus empfiehlt das Kuratorium der *AlphaDekade* Fortbildung zu spezifischen Grundbildungsangeboten, wie Rechnen, IT-Bildung, politische oder arbeitsorientierte Grundbildung, um ein breites Grundbildungsverständnis im Sinne der „Vermittlung von Alltagskompetenzen“ (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020, S. 5) zu unterstützen. Inwieweit diese Handlungsempfehlungen verpflichtend sein sollen, wird sowohl auf politischer Ebene als auch in der Praxis diskutiert.

Kompetenzanforderungen an das Personal in der AuG werden in Deutschland seit Langem nicht nur auf bildungspolitischer Ebene, sondern auch in der Praxis (Bergmann, 2020) und auf bildungstheoretischer Ebene (Kley, 2009; Nuissl & Przybylska, 2016) formuliert. Es liegen zahlreiche Erkenntnisse, auch aus internationalen Projekten, zur Professionalisierung von Lehrkräften in der AuG vor (Überblick Nuissl & Przybylska, 2016). Diese reichen von Empfehlungen zur Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungskonzepten und -systemen für Lehrende bis hin zur Veröffentlichung von Leitfäden². Mit Blick auf die Ergebnisse der (internationalen) Studien muss beachtet werden, dass sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen je nach Land stark unterscheiden und einen Vergleich der Kompetenzanforderungen erschweren (ebd.). Auch lässt sich kritisch anmerken, dass die in den Projektkontexten erhobenen Kompetenzen häufig sehr allgemein gefasst werden und sich kaum von den Kompetenzen für Lehrende der Erwachsenenbildung oder allgemeiner schulischer Bildung unterscheiden.

In Deutschland haben sich in den letzten Jahren vor allem die *Basisqualifizierung ProGrundbildung* (Lencer & Mania, 2011), ein Aus- und Fortbildungskonzept für Kursleitende in der AuG sowie der Masterstudiengang *Alphabetisierung und Grundbildung* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, mit dem bundesweit die einzige akademische Ausbildung in diesem Fachbereich angeboten wird (Drecoll & Löffler, 2008; Löffler & Nagler, in diesem Band), etabliert. Beide Qualifizierungen sind aus Projektkontexten entstanden, die vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF)

2 Unter anderem *Professional Development of Basic Skills Trainers* (BASKET) <https://www.kompetansenorge.no/English/projects/BASKET---Professional-Development-of-Basic-Skills-Trainers/> sowie *Qualification Concept for Literacy Practitioners* (TRAIN) <http://www.die-bonn.de/train/english/Modules/index.asp>.

gefördert wurden, und haben den Professionalisierungsdiskurs in Deutschland maßgeblich und langfristig mitgestaltet.

An aktuellen Forschungsprojekten ist zum einen die „Evaluationsstudie zu einem integrativen Beratungs- und Qualifizierungskonzept für die Alphabetisierungsarbeit in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen“ *EIBE* (2021) zu nennen, die ein integratives Beratungs- und Qualifizierungskonzept im Bereich der AuG erprobt und evaluiert. Dabei stehen die „schriftsprachliche Kompetenzentwicklung in Alphabetisierungskursen, aber auch Lese- und Schreibmotivation, Selbstbewusstsein/Selbstwirksamkeit sowie erlebte gesellschaftliche Teilhabe von Teilnehmenden“ (ebd., o. S.) im Fokus. Adressiert werden sowohl Lehrkräfte als auch Programmplanende und Leitungskräfte. Projektergebnisse wurden zum jetzigen Zeitpunkt (Herbst 2022) noch nicht veröffentlicht.

Zum anderen ist das in Österreich entwickelte *Qualifikationsprofil Basisbildner/in*, welches verpflichtende Vorgaben für Basisbildner:innen enthält, zu nennen. Es bildet „die fachlichen, methodischen sowie personalen und sozialen Kompetenzen von Basisbildner/innen“ ab (BMBWF, 2022, S. 9). Damit liegt in Österreich erstmals eine „umfassende und lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzanforderungen an Basisbildner/innen vor“, die das breite Anforderungsprofil aufgreift (ebd., S. 26). Die erwähnte Qualifizierung *ProGrundbildung* und der Master *Alphabetisierung und Grundbildung* wie auch das österreichische *Qualifikationsprofil Basisbildner/in* legen den Fokus verstärkt auf fachspezifische Kompetenzen der AuG.

An dieses Kompetenzverständnis knüpft *WiBeG* mit vertiefenden und weiterführenden Weiterbildungsangeboten zu verschiedenen Themenfeldern an, die unter 2.4 näher ausgeführt werden. So werden über den Schriftspracherwerb hinaus weiterführende Bereiche von Grundbildung wie z. B. politische Grundbildung, Förderung von kritischer Medienkompetenz oder die Lernberatung mit in das Weiterbildungsangebot einbezogen. Zudem fördert *WiBeG* als *sozialer Ort* explizit Vernetzung und fachlichen Austausch und verfolgt damit ein breites Professionalisierungsverständnis, welches über die reine individuelle Professionalisierung hinausgeht und die kollektive Professionalisierung mit einschließt (Helsper, 2021).

Es stellt sich die Frage, welche Aspekte allgemeiner pädagogischer oder andragogischer Kompetenzmodelle auf das Feld der AuG übertragen werden können. In einem nächsten Schritt bleibt dann zu überlegen, wie eine didaktische Vermittlung der genannten Kompetenzen in Weiterbildungen gestaltet wird.

2.2 GRETA – ein Kompetenzmodell für die Grundbildung?

Die dargelegten Projektergebnisse zur Professionalisierung in der AuG machen deutlich, dass seit vielen Jahren zahlreiche Erkenntnisse bezüglich der notwendigen Kompetenzen gewonnen sowie Handlungsbedarfe daraus abgeleitet und in Weiterbildungen umgesetzt werden. Trotz vielfältiger Projekte und der positiven bildungspolitischen Entwicklungen im Rahmen der *AlphaDekade* sowie einheitlicher und konsensfähiger Ergebnisse hinsichtlich Standards und Kompetenzanforderungen im Feld der AuG fehlt es weiterhin an einer flächendeckenden und langfristig gesicher-

ten Umsetzung. Einerseits gibt es kein etabliertes Kompetenzmodell, das theoretischen Diskurs und Grundbildungspraxis vereint. Andererseits muss, wie bereits erwähnt, auch der Bedarf an vertieften, spezifischen Qualifizierungsangeboten bedient werden, der nicht durch grundständige Angebote abgedeckt werden kann. Hier stellt sich die Frage, inwieweit für die Konzeptionierung dieser Angebote neben institutionellen Rahmenbedingungen, die eine agile und partizipative Umsetzung ermöglichen, auch ein spezifisches Kompetenzmodell für die AuG notwendig ist.

Im Feld der Erwachsenenbildung hat sich seit einigen Jahren das *GRETA*-Modell etabliert, „ein Kompetenzmodell ..., das im Sinne eines Strukturmodells abbildet, was Lehrende wissen und können sollten“ (Lencer & Strauch, 2016, S. 3). Das Referenzmodell dient der Anerkennung und Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrenden, die für ein professionelles Handeln in typischen Handlungssituationen notwendig sind, und umfasst vier sogenannte Kompetenzaspekte: berufspraktisches Wissen und Können, fach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Selbststeuerung und professionelle Werthaltungen und Überzeugungen. Das *GRETA*-Modell bezieht sich auf alle „Personen, die in haupt- oder nebenberuflicher Beschäftigung, als Angestellte, Honorarkräfte, Selbstständige oder Ehrenamtliche das Lernen Erwachsener durch die Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten unterstützen“ und schließt damit „Kursleiterinnen, Teamer, Dozentinnen, Referenten, Lernbegleiterinnen, Lernberaterinnen oder Coaches“ (ebd.) mit ein. Bei zwei der vier Kompetenzfelder (Fachdidaktik und Fachinhalt) bedarf es einer fachspezifischen Definition, die grundsätzlich Offenheit für die Ausgestaltung in der AuG lässt. Mit welchen konkreten Inhalten sich die beiden Kompetenzfelder für die Grundbildung füllen ließen, wird verschiedentlich diskutiert. Aber ist es notwendig, die Qualifizierung des Grundbildungspersonals an Standards wie denen des *GRETA*-Modells zu orientieren? Und wird das Modell der Feldspezifik, die die AuG mit sich bringt, überhaupt gerecht? Inwieweit ein so umfangreiches, breit gefächertes und immer auch normatives Modell einen Mehrwert für das Arbeitsfeld der AuG haben kann, könnte im Zuge des weiteren Professionalisierungsdiskurses geprüft werden.

Die Frage nach notwendigen fach- und feldübergreifenden Kompetenzen Lehrender und entsprechender Weiterbildungsbedarfe gewinnt zunehmend an Komplexität. Die Differenzierung zwischen allgemeinem erwachsenenpädagogischen Anspruch und spezifischen pädagogischen Feldanforderungen (Radtke & Koller, 2020, S.126–133) wird aktuell auch im Rahmen der Ausarbeitung einer professionellen Handlungskompetenz in der arbeitsorientierten Grundbildung diskutiert. Die hier dargelegten Erkenntnisse lassen sich zu weiten Teilen auf das allgemeine Feld der AuG übertragen.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass ein allgemeines Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung für die Beschreibung von Kompetenzen für die AuG sicher nützlich ist, jedoch einer Anpassung sowie einer spezifischen Ausprägung bedarf.

2.3 Prinzipien für die Professionalisierung in der Grundbildung

Die Anforderungen an das Personal der AuG haben sich in den letzten Jahren in vieler Hinsicht verändert und erweitert. Insbesondere die fachlichen Qualifikationsanforderungen entwickeln sich durch die Ausdifferenzierung des Grundbildungsfeldes weiter, sodass diesbezüglich eine ständige Anpassung und Aktualisierung erforderlich ist (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020). Nicht zuletzt tragen auch neue Forschungsergebnisse – z. B. zu geeigneten Instruktionsmethoden (Grosche, 2012) oder zur Förderung von Leseflüssigkeit (Dittmar et al., 2021) im nachholenden Schriftspracherwerb – dazu bei, dass Kompetenzen erweitert und Qualifikationen angepasst werden müssen. Diese komplexen Anforderungen greift *WiBeG* bei der Konzeption der Beratungs- und Qualifizierungsangebote auf, um das Grundbildungspersonal bei seiner individuellen Professionalisierung zu unterstützen.

Angelehnt an das genannte *GRETA*-Kompetenzmodell sowie an die Empfehlungen der *AlphaDekade* wurden im Rahmen des *WiBeG*-Projekts drei Prinzipien für die Professionalisierung in der AuG entwickelt. Dies stellt den Versuch dar, das Professionalisierungs- bzw. Kompetenzverständnis vor dem Hintergrund der Herausforderungen der Akteurinnen und Akteure als wachsende Zielgruppe neu zu denken.

Die drei Prinzipien – *Fachwissen*, *Berufspraxis* und *Professionelles Selbstverständnis* – stehen miteinander in einer reflexiven Beziehung (Abb. 1). Dabei stellen das *Wissen und Können* (nach Baumert & Kunter, 2006; Lencer & Strauch, 2016) der Akteurinnen und Akteure zugleich Ausgangslage und Zielsetzung dar.

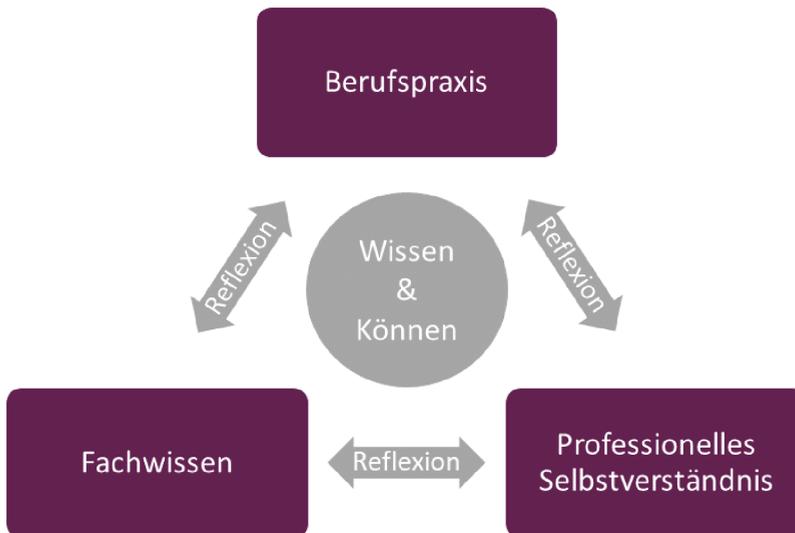


Abbildung 1: Prinzipien der Professionalisierung

Durch die Vermittlung fach- sowie feldspezifischer Inhalte, beispielsweise im Bereich der Sprachwissenschaft, der Didaktik und Methodik und vornehmlich auch digitaler Fachinhalte, soll *Fachwissen* dabei unterstützen, Alphabetisierungs- und Grundbil-

dungsaufgaben wissenschaftlich fundiert umzusetzen und weiterzuentwickeln. Die Marktanalyse (Löffler & Nagler, in diesem Band) hat gezeigt, dass vor allem Angebote zur Vertiefung des (schriftsprach-)didaktischen Fachwissens noch fehlen, z. B. zur expliziten Einbindung von Mehrsprachigkeit oder lerntherapeutischen Instrumentarien. Rückmeldungen aus der Grundbildungspraxis, unter anderem durch das Gremium des *WiBeG-Expert:innenkreises* (Eisenmeier, in diesem Band), weisen auf einen hohen Bedarf an wissenschaftlich fundierten Lehr-Lernmaterialien hin.

Das Fachwissen ist stark mit dem zweiten Prinzip *Berufspraxis* verknüpft. Bei der Konzeption der Qualifizierungsangebote liegt der Fokus daher auf einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis. Wissenschaftliche Ansätze sollen auf konkrete Handlungsfelder der AuG (z. B. Unterrichtsgestaltung, Beratung, Diagnostik) übertragen werden. Gleichzeitig soll auch die Wissenschaft von den berufspraktischen Erfahrungen der Weiterbildungsteilnehmenden profitieren und den fachlichen sowie erfahrungsbasierten Austausch fördern.

Das *Professionelle Selbstverständnis* stellt das dritte Prinzip zur Professionalisierung in der Grundbildung dar. Es umfasst den beruflichen Auftrag, den eine Berufsgruppe hat (Schepers, 2014, S. 35). „Das Bewusstsein der eigenen Rolle ist für die Lehrenden von besonderer Bedeutung; die Beziehung der Lehrenden zu den Lernenden ist gerade in Alphabetisierungsmaßnahmen besonders sensibel“ (Nuissl & Przybylska, 2016, S. 89). Es ist davon auszugehen, dass sich das professionelle Selbstverständnis, das sowohl Bestandteil in alten und neuen Professionalisierungsdiskursen ist (Egetenmeyer et al., 2019; Schepers, 2014, S. 34–35), aufgrund der Entwicklungen im Handlungsfeld verändert. In der Praxis kommen Reflexion des Unterrichtens oder des eigenen Rollenverständnisses, kollegiale Beratung und fachlicher Austausch häufig zu kurz. Das Qualifizierungsangebot von *WiBeG* hat sich zum Ziel gesetzt, diesen Aspekten Raum zu bieten.

Die Prinzipien der Professionalisierung in der AuG werden, ebenso wie die Inhalte und Formate der Qualifizierungen und des Beratungsangebots, im Rahmen der iterativen, partizipativen Vorgehensweise im Projekt evaluiert und gegebenenfalls adaptiert.

2.4 Entwicklung des Qualifizierungskonzepts und -formate

Die Programm- und Angebotsplanung bei *WiBeG* erfolgte mit Projektbeginn und wurde – angelehnt an den *Professionellen Handlungszyklus* nach Weinberg (2000, S. 94) und das *Prozessmodell* (Faulstich & Zeuner, 2008, S. 71–72) – zyklisch angelegt. Zunächst wurde der Bedarf mithilfe einer deutschlandweiten Marktanalyse zu regelmäßig angebotenen Fort- und Weiterbildungen sowie durch die Einbindung des *Expert:innenkreises* ermittelt. Die Programmplanung umfasste die Ausarbeitung des Qualifizierungskonzepts sowie der Qualifizierungsangebote, die im Folgenden näher beschrieben werden. Die Bewerbung der Angebote erfolgte über eigene Kanäle (z. B. Website und Social Media) und über Kontakte zu Fachstellen und Weiterbildungsträgern wie auch über kollegiale Netzwerke. Im Laufe der Projektzeit wurde zudem ein monatlicher Newsletter eingerichtet.

Der Kern der Angebotsplanung (Vorbereitung, Realisierung und Evaluation), den Weinberg als Lehr-Lernprozess beschreibt, wurde für jedes Qualifizierungsangebot durchgeführt. Exemplarisch wird an dieser Stelle auf das Modul „Mehrsprachigkeit“ (Mazza & Steger, in diesem Band) verwiesen. Die Programmevaluation wurde mithilfe von Feedbackbögen durchgeführt und im Gremium des *Expert:innenkreises* diskutiert. Anhand der Evaluationsergebnisse wurden bestehende Angebote überprüft und angepasst sowie neue Formate entwickelt.

Thematisch lassen sich die Qualifizierungsangebote einem der sechs folgenden Themenfelder zuordnen:

1. Geringe Literalität
2. Methodik, Didaktik, Linguistik
3. Diagnostik und Lernberatung
4. Digitale Grundbildung und Medienkompetenz
5. Handlungsfelder und (gesellschaftlicher) Diskurs der AuG
6. Professionalisierung, Vernetzung und kollegialer Austausch

Diese wurden in Anlehnung an die Empfehlungen des *Expert:innenkreises* (WiBeG, 2022) und an die Handlungsempfehlungen des *Kuratoriums der Nat. Dek.(2020)* generiert.

Im Zuge dessen entstand auch das „*WiBeG-PROFolio*“: Hier können im Rahmen einer Weiterbildungsberatung Qualifizierungsbedarfe und -ressourcen ermittelt und dann anhand verschiedener Lernformate (Tab. 1, s. u.) passgenau und flexibel umgesetzt werden. So ist es Teilnehmenden möglich, sich individuell eine umfangreiche, systematische Weiterbildung zusammenzustellen, die ihren Interessen und zeitlichen Möglichkeiten entspricht. Eine Bescheinigung dokumentiert die absolvierten Leistungen anhand der gewählten Themenfelder je nach Umfang mit 40 oder 80 UE. Nicht zuletzt durch die Orientierung an den Empfehlungen der *AlphaDekade* bietet das *PROFolio* somit auch auf dem Arbeitsmarkt einen aussagekräftigen Weiterbildungsnachweis.

Alle Qualifizierungsangebote werden kostenfrei³ angeboten und finden überwiegend online statt. Da Lehrgangsgebühren sowie Anreise- und Übernachtungskosten häufig eine Teilnahmebarriere darstellen, kann so zum einen auf die Konsequenzen prekärer Arbeitsverhältnisse (Ambos & Horn, 2017) reagiert werden. Zum anderen wurde der Tatsache begegnet, dass Fort- und Weiterbildungen in Präsenz häufig in Ballungsräumen und Großstädten stattfinden und dadurch für Interessenten und Interessentinnen aus dem ländlichen Raum schwer zu erreichen sind.

3 Dank der Förderung durch ESF-Mittel des Landes Baden-Württemberg können alle Beratungs- und Qualifizierungsformate kostenfrei angeboten werden.

3 Qualifizierungsangebote

Die Umsetzung der Qualifizierungsangebote erfolgt anhand unterschiedlicher Formate, die sich formal, inhaltlich und in ihrem Umfang unterscheiden.

	Qualifizierungsmodule	Selbstlernangebote & Learning Nuggets	Fachgespräche	
Theorie und Praxis	Workshop I Selbstlernphase Workshop II	Lerninhalte zur eigenen Bearbeitung	Lektüre eines Fachtextes Diskussion	Zoom und Lernplattform
	Weiterbildung zu einem Themengebiet	Eigenständiges Erarbeiten von fachlichen Inhalten	Fachlicher Input und Austausch	
	10 UE	ca. 2 UE je Einheit	2 UE	
	synchron + asynchron	asynchron	asynchron + synchron	
Fachwissen – Berufspraxis – Professionelles Selbstverständnis				

Abbildung 2: Qualifizierungsangebote bei WiBeG

Bestandteil des Angebots sind die *Qualifizierungsmodule* im Workshopformat (3.1), die eine vertiefende und/oder ergänzende Weiterbildung zu etablierten Angeboten, wie z. B. *Basisqualifizierung ProGrundbildung*, bieten. Die *Selbstlernangebote* (3.2) wurden als eigenständiges Weiterbildungsangebot konzipiert und ermöglichen ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen. Im Projektverlauf wurden die Selbstlernangebote um sogenannte *Learning Nuggets* ergänzt. Die *Fachgespräche* (3.3) stellen ein drittes etabliertes Format dar.

Einen festen Rahmen bildet die Verschränkung von Theorie und Praxis. Die fachliche Expertise an der Pädagogischen Hochschule Weingarten ermöglicht eine wissenschaftlich-didaktische Fundierung der Qualifizierungsformate. Diese fußen auf den genannten drei Prinzipien für die Professionalisierung in der AuG. Die didaktische und technische Umsetzung erfolgt durch das Videokonferenz-Tool *Zoom* sowie die *Moodle*-Lernplattform.

3.1 Qualifizierungsmodule

Die Qualifizierungsmodule sind als vertiefende Weiterbildung konzipiert und knüpfen an vorhandene (Praxis-)Erfahrungen der Teilnehmenden an. Die jeweiligen Zielsetzungen und zu erreichenden Kompetenzen der einzelnen Module werden in einem internen Modulkatalog festgehalten. Die inhaltliche Planung und Durchführung erfolgen sowohl durch Projektmitarbeiterinnen als auch über externe Dozentinnen und Dozenten. Auf einen vierstündigen Online-Workshop (synchron), der aus einer theoretischen Einführung, Diskussions- und Übungsphasen besteht, folgt eine asynchrone Selbstlernphase anhand von Aufgaben, die zur Vertiefung und Erprobung der Lerninhalte in der eigenen Kurspraxis anregen. Es besteht darüber hinaus die

Möglichkeit, sich im kursinternen Forum der Lernplattform mit den anderen Kurs-Teilnehmenden über Praxiserfahrungen auszutauschen. Das Qualifizierungsmodul wird durch einen zweistündigen Online-Workshop abgerundet, in dem es Raum für eine themenübergreifende Diskussion gibt. Bei Bedarf werden Partner:innen aus Forschungs- und Bildungsprojekten eingeladen (Mazza & Steger, in diesem Band).

Thematisch decken die Module Themen wie *Digitale Grundbildung und Medienkompetenz* (z. B. mit didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Social Media oder der Diagnostikanwendung *lea.online*) und *Didaktik des Nachholenden Schriftspracherwerbs* (z. B. der Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Spracherwerb, der Schriftsprachförderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche oder der Förderung von Leseflüssigkeit) ab. Die Module unterstützen die Teilnehmenden bei der Ausbildung ihres professionellen Selbstverständnisses einerseits durch die praktische Erfahrung interdisziplinären Arbeitens in der Grundbildung, andererseits durch die Möglichkeiten zur Selbstreflexion inklusive kollegialem Austausch.

Im Folgenden werden zwei Angebote vorgestellt, welche die Bildung von kollegialen Peer-Gruppen und den fachlichen Austausch zur Berufspraxis fördern. Das Qualifizierungsmodul *Peer-to-Peer – Gemeinsam Ideen für den Alphabetisierungsunterricht entwickeln* fokussiert neben der Vermittlung von methodisch-didaktischen Kompetenzen anhand des *Didaktischen Modells für die Alphabetisierung* (Löffler, 2008; Löffler & Weis, 2016)⁴ auf die Bildung von *Communities of Practice* (Bliss et al., 2006; Bloh, 2021). Auf Grundlage des *Didaktischen Modells* reflektieren die Teilnehmenden Herausforderungen, Problemstellungen und Lernziele im nachholenden Schriftspracherwerb und erarbeiten gemeinsam einen Material- und Übungsfundus für den Unterricht. Das *Peer-to-Peer-Modul* greift den immer wieder in Abschlussrunden, Pausengesprächen oder Evaluationsbögen geäußerten Wunsch nach Austausch auf. Zudem unterstützt es einen über das Modul hinausgehenden Praxisdialog der Teilnehmenden durch die Bereitstellung der kollaborativen Plattform *Padlet* und das Online-Netzungscafé. Letzteres bietet die Möglichkeit, sich zu festgesetzten Zeiten zu treffen und – auf Wunsch auch moderiert – gemeinsam an Praxisinhalten zu arbeiten (Mazza et al., 2022). Perspektivisch ist das *Peer-to-Peer-Modul* als Qualifizierungsreihe gedacht, die mit vier aufeinanderfolgenden Modulen und dazwischengeschalteten Peer-Treffen vertieft zur Arbeit mit den „vier Säulen“ des *Didaktischen Modells* anregen und so die Bildung und Etablierung einer *Community of Practice* über einen längeren Zeitraum begleiten möchte. Indem sich „durch die Teilhabe an der sozialen Praxis der Gemeinschaft ... neue Fähigkeiten und Kenntnisse unter den Beteiligten heraus[bilden]“ (Bliss et al., 2006, S. 8), können *Communities of Practice* eine wichtige Rolle in kollektiven Professionalisierungsprozessen einnehmen (Schepers et al., in diesem Band).

Auch das Qualifizierungsmodul *Kollegiale Beratung in der Grundbildung* (Boßmann et al., in diesem Band) zielt auf die Bildung von Peer-Gruppen und möchte Lehrkräften in der AuG die Potenziale eines selbstorganisierten Formats aufzeigen,

4 Das *Didaktische Modell für die Alphabetisierung* beschreibt vier gleichberechtigte Bereiche für den nachholenden Schriftspracherwerb, die neben dem Lesen und Schreiben zielgruppenadäquater und lebensweltorientierter Texte die „systematische Arbeit [zu] Schriftelemente[n], Sprachreflexion und Lesetechniken [sowie] Aufbau und Sicherung eines (Rechtschreib-)Grundwortschatzes“ beinhalten (Löffler & Weis 2016, S. 373).

mit dessen Hilfe die teilnehmenden „Peers“ ihre eigene Unterrichtspraxis und ihr berufliches Handeln reflektieren und so professionelles Expertenwissen teilen und erweitern können. Die Teilnehmenden lernen Konzept und Methoden der *Kollegialen Beratung* nach Tietze (2021) kennen und erproben mit Unterstützung der WiBeG-Beraterinnen zwei Durchgänge einer Beratungsrunde. Anschließend diskutieren sie die Voraussetzungen für einen Transfer in die Praxis vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Arbeitszusammenhänge. Bei Bedarf werden sie durch ein *Follow up* unterstützt, in dem methodische Fragen beantwortet oder Diskussionspunkte zur Organisation und Umsetzung vertieft werden können.

3.2 Selbstlernangebote

Die Selbstlernangebote werden auf der Lernplattform bereitgestellt und sind nach einer Registrierung zugänglich. Sie decken sechs Themengebiete (s. o.) ab und dienen sowohl als Einstieg als auch zur Vertiefung konkreter Fach- und Praxisinhalte. Die Inhalte können unabhängig von der Teilnahme an einem Qualifizierungsmodul je nach Bedarf selbstständig erarbeitet werden. Damit wird ein individuelles und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Selbstlernangebote nur vereinzelt wahrgenommen werden. Workshop-Teilnehmende begründeten dies in ihren Rückmeldungen z. B. mit einem als zu hoch empfundenen zeitlichen Aufwand oder der Barriere durch die Registrierung auf der Plattform. Daher wurde das Angebot durch sogenannte *Learning Nuggets*⁵ ergänzt und damit an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst (Schepers & Steger, 2022). Bei den *Learning Nuggets* handelt es sich um deutlich kürzere Lerneinheiten, die in Form von Kurzvideos oder Podcasts umgesetzt und anschließend im Internet frei zugänglich zur Verfügung gestellt werden. Zentral sind auch hier das informelle und selbstorganisierte Lernen sowie die zeitliche und örtliche Flexibilität (Hasenbein, 2020, S. 74; Petko, 2014, S. 101).

3.3 Fachgespräch

Die monatlichen Fachgespräche eröffnen den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis und bieten damit die Gelegenheit, pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnis zu reflektieren. Zu diesem Zweck werden Autorinnen und Autoren wissenschaftlicher Texte rund um Praxisfragen der AuG eingeladen, sich mit ihrer Publikation vorzustellen und den (virtuell) Anwesenden Rede und Antwort zu stehen. Hierzu erhalten die Teilnehmenden einen Zugang zu den ausgewählten Fachtexten der Referentinnen und Referenten. Die vorbereitende Lektüre des jeweiligen Textes dient als Grundlage für das Fachgespräch und ermöglicht einen aktiven und lebendigen Austausch. Alle Teilnehmenden sind eingeladen, vorab Fragen, Gedanken oder Anmerkungen zu den Texten zu notieren und einen Bezug zur eigenen Praxis herzustellen, der mit den Referentinnen und Referenten diskutiert und vertieft werden kann. Das Fachgespräch ist sowohl der *Beratung* als auch der *Qualifizierung* zuzuordnen, da hier sowohl zu Praxisfragen beraten als auch Weiterbildung ermöglicht wird.

5 Online unter: <https://wibeg-online.de/lernen/#LearningNuggets>

4 Fazit und Ausblick

Nach über einem Jahr Projektlaufzeit haben sich die vielfältigen Beratungs- und Qualifizierungsangebote von *WiBeG* weiterentwickelt und in der Grundbildungsszene etabliert. Ziel war es, mit einem passgenauen Qualifizierungs- und Beratungsangebot auf den vielfältigen individuellen Weiterbildungsbedarf von Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen zu reagieren. Darüber hinaus adressiert das Projekt mit der Förderung von *Communities of Practice* durch Vernetzungsangebote auch die kollektive Professionalisierung. „Da professionelles Wissen immer einer erfahrungswissenschaftlichen und erkenntniskritisch-reflexiven Fundierung bedarf“ (Helsper, 2021, S. 57), ist die Ermöglichung von fachlich-kollegialem Austausch und Reflexionsprozessen zur Berufspraxis eine wesentliche Voraussetzung für die Professionalisierung des Berufsfeldes AuG. Auf Grundlage der drei Prinzipien *Fachwissen*, *Berufspraxis* und *Professionelles Selbstverständnis* wurde somit ein Angebot erstellt, das einerseits der beschriebenen Vielfalt an Kompetenzanforderungen an die Grundbildungs-Lehrkräfte Rechnung trägt, andererseits den Diskurs um Professionalisierung mitgestaltet.

Die laufende Evaluation der einzelnen Qualifizierungsformate und die Rückmeldungen aus dem *Expert:innenkreis* spiegeln potenzielle Weiterbildungsbedarfe und regen zu weiteren Konzeptideen an. Dadurch können aktuelle Themen aus der Grundbildungscommunity direkt aufgenommen werden. Das Ziel der individuellen Professionalisierung wurde fast ausschließlich über digitale Formate verfolgt (Scheppers & Steger, 2022), wodurch Angebote bundesweit und sogar länderübergreifend auch von Teilnehmenden aus Österreich und der Schweiz genutzt werden konnten. Die interne Evaluation zeigt außerdem, dass das Qualifizierungsangebot besonders von Teilnehmenden aus Kleinstädten wahrgenommen wird (ca. zwei Drittel der Teilnehmenden kommen aus kleinen oder mittelgroßen Städten, weniger als ein Drittel aus Großstädten).

In den letzten Jahren haben sich sowohl die Weiterbildungspraxis als auch der Professionalisierungsdiskurs weiterentwickelt. Daraus sind neue Anforderungen entstanden, wie z. B. die immer vielfältiger werdenden Kompetenzanforderungen, die sich an das Berufsfeld richten. Diese (und weitere) Fragen lassen sich nicht abschließend klären und bedürfen einer weiterführenden Debatte unter Einbezug von Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis. Dabei scheint der Blick auf internationale sowie fachlich angrenzende Diskurse hilfreich. Gleichzeitig muss das (Weiterbildungs-)Profil von Grundbildungsakteurinnen und -akteuren geschärft werden, was durch die hohe Diversität an institutionellen Kontexten und länderspezifischen, bildungspolitischen Rahmenbedingungen erschwert wird. Zudem bedarf es einer stärkeren Sichtbarkeit des Berufsfeldes AuG. Ein Ort wie *WiBeG*, der als Anlaufstelle für Professionalisierungsbedarfe fungiert, diese bündelt und ein niedrigschwellig zugängliches Forum für wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Weiterbildung, Vernetzung und fachlich-kollegialen Austausch bietet, kann hierzu einen wesentlichen Beitrag leisten. Zur Illustration der Bedeutung von *WiBeG* für die Zielgruppe wurden

Stimmen von regelmäßig Teilnehmenden dokumentiert, die allen voran die Grundbildungsarbeit mit ihrem Engagement tragen.

WiBeG bedeutet für mich...

„... inspirierendes, fruchtbares Netzwerken über die Landesgrenzen hinweg. Danke für dieses großartige Weiterqualifizierungsangebot und die Möglichkeit des flexiblen, orts- und zeitungebundenen, selbstständigen Lernens und Reflektierens immer neuer spannender Inhalte. Super auch die engagierte Moderation und Betreuung sowie die Auswahl der Themen.“
– Andrea Lehmann

„... Fachkompetenz auf allen Ebenen. Die Umsetzung, die Unterstützung und der Austausch auf Augenhöhe lassen es zu einem ‚must have‘ werden. Hoffentlich geht es noch lange weiter. Ein großes Lob an das Team!“ – Silvia Tiffert

„... ein wertschätzender kollegialer Austausch mit jeder Menge qualitativem Input für den Arbeitsalltag in der Grundbildung.“ – Dorothee Schätzle

„... sehr gelungene Einzelformate vorzufinden, von denen man sich eine eigene Palette je nach Bedarf und eigenen Ressourcen zusammenstellen kann. Dies bietet berufsbegleitend eine klasse Möglichkeit, sich fortzubilden.“ – Annelie Cremer-Freis

Literatur

- AlphaDekade 2016–2026 (o. J.). *Projektübersicht*. AlphaDekade 2016–2026. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-projekte/projektuebersicht/projektuebersicht.html>
- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung 2016*. DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Anbuhl, M. (2020). Gute Grundbildung braucht gute Arbeitsbedingungen. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 99, 21–23.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bergmann, T. (2020). Die Fortbildungsreihe „Erstqualifizierung von Kursleitenden für Alphabetisierungskurse in NRW“. *Alfa-Forum*, 97, 33–35.
- Bliss, F. R., Johanning, A. & Schicke, H. (2006). *Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf
- Bloh, T. (2021). Entwicklung von Praxiskompetenz durch Kooperationsprozesse von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 491–507. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00328-0>
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (2022). *Qualifikationsprofil Basisbildner/in*. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Qualifikationsprofil_Basisbildner-in.pdf

- Dittmar, M., Lindauer, N. & Sturm, A. (2021). Lautleseverfahren und ihre Umsetzung in Alphabetisierungskursen. Eine Untersuchung zum Leseunterricht in der Erwachsenenbildung. *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 231–243. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000349>
- Drecoll, F. & Löffler, C. (2008). Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 4, 8 S.
- Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner, R. (2019). From ‘traditional professions’ to ‘new professionalism’: A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>
- Egloff, B. (2020). Kursleiterhandeln als Handeln in Widersprüchen. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 99, 17–20.
- EIBE (2021). *EIBE – Alphabetisierung und Grundbildung rundum wirksam*. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/eibe-alphabetisierung-und-grundbildung-rundum-wirksam>
- Eyßell, T. (2021). Handlungsempfehlungen zur Aus- und Fortbildung von Kursleitungen in der Alphabetisierung – ein wichtiger Schritt zur Steigerung der Qualität der Kurse. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 98, 29–31.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3., aktual. Aufl.). Juventa.
- Grosche, M. (2012). *Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen*. Waxmann.
- Hasenbein, M. (2020). Digitales Lernen und digitale Weiterbildung. *Der Mensch im Fokus der digitalen Arbeitswelt*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61661-1_5
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Kley, S. (2009). *Professionalisierung: Kompetenzanforderungen und Ausbildungsstandards*. DIE. <http://www.die-bonn.de/doks/forum0808.pdf>
- Kuratorium d. Nat. Dek. – Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/aktuelles/meldungen/handlungsempfehlungen-des-kura-ionalisierung-von-lehrpersonal>
- Lencer, S. & Mania, E. (2011). Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Evaluation der Fortbildung des Verbundprojekts „ProGrundbildung“. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 267–284). wbv Publikation.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>

- Löffler, C. (2008). Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. & F. Knabe (Hrsg.), *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Alphabetisierung und Grundbildung* (Bd. 2, S. 95–103). Waxmann.
- Löffler, C. & Weis, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 365–382). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Mazza, F.; Nagler, S. & Podlech, M. (2022). Vier Säulen der Alphabetisierungsarbeit als sprachdidaktische Grundlage für die kollaborative Entwicklung von Unterrichtsideen. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 101, 40–43.
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C., Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Waxmann.
- Rackwitz, R.-R. (2016) *Pseudowörter als Diagnosehilfe in der Alphabetisierung Jugendlicher und Erwachsener: Entwicklung und Erprobung eines Verfahrens zur Lernstandserhebung und Lernverlaufsbeobachtung* [Dissertation Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd]. https://phsg.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/57/file/rackwitz_2016.Pseudowoerter_als_Diagnosehilfe_in_der_Alphabetisierung.pdf
- Radtke, C. & Koller, J. (2020). Professionalisierung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung – Eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen Kompetenzanforderungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 115–171). wbv.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Beltz.
- Schepers, C. (2014). *Wenn Kursleitende lernen – Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätentwicklung*. Waxmann.
- Schepers, C. & Steger, A. (2022). Individuelle Professionalisierung durch digitale Fortbildungs- und Beratungsformate. *ALFAForum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 102, 10–13.
- Steger, A, Mazza, F. & Podlech, M. (2022). Basisbildnerin, Kursleiterin, Grundbildungscoach? Berufsbezeichnungen in der Grund- und Basisbildung im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 47, 48–57. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-47/>
- Steyn, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler, J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Waxmann.
- Tietze, K.-O. (2021). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt. https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf
- WiBeG (2022). *Praxis und Wissenschaft im Austausch. Der WiBeG-Expert:innenkreis*. Wibeg Online. <https://wibeg-online.de/expertinnenkreis/>

Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung

BIANCA WOLFENSBERGER, SANDRA LANGER, ILKA KOPPEL

Abstract

Die Teilnehmerorientierung ist ein klassisches didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung. Bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen stehen die Kursleitungen vor der Herausforderung, passende digitale Medien und Anwendungen einzusetzen – bei gleichzeitig hoher Innovationsgeschwindigkeit. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer Interviewstudie mit Kursleitungen der Alphabetisierung und Grundbildung vorgestellt, in der danach gefragt wurde, inwieweit sich die Kursleitungen an den Teilnehmenden bei der Auswahl und dem Einsatz digitaler Medien bzw. Anwendungen orientieren. Auch wird reflektiert, welche Schlüsse daraus für das pädagogische Handeln im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich zu ziehen sind.

Schlachworte: Teilnehmerorientierung, digitale Medien, Grundbildung, geringe Literalität

1 Einleitung

Digitale Medien sind ein zunehmend wichtiger Bestandteil unserer Gesellschaft. Einerseits entstehen dadurch neue Möglichkeiten, andererseits ist aber auch mit neuen Hürden und Schwierigkeiten im Umgang mit den neuen Werkzeugen zu rechnen. Arzttermine müssen weitgehend digital vereinbart werden, Zugtickets können meist nur am Automaten gelöst werden. Aus diesem Grund ist es erforderlich, den Umgang mit digitalen Medien auch in der Grundbildung zu verankern, „um nicht den Anschluss an technologische und damit einhergehende gesellschaftliche Entwicklungen zu verlieren“ (Rott & Schmidt-Hertha, 2021, S. 48). So ist für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft neben der mathematischen, literalen, finanziellen und gesundheitlichen Grundbildung vielmehr auch eine digitale Grundbildung notwendig (BMBF/KMK, 2016). Gerade Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen stehen vor großen Herausforderungen, wenn sie Termine plötzlich nicht mehr per Telefon vereinbaren können. Gleichzeitig kann aber gerade auch diese Zielgruppe von dem Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen profitieren. So liegt ein vielfältiges Potenzial der digitalen Medien in der Interaktivität, der individuellen Anpassungsfähigkeit (bspw. hinsichtlich der Darstellung oder der Niveaueauswahl), einem motivierenden, spielerischen Zugang sowie online verfügbaren diagnostischen Werk-

zeugen. Dadurch existieren für die Lehrkräfte in der Grundbildung neue Möglichkeiten, Lernende zu unterstützen (Wolf & Koppel, 2017) und neue – unter anderem bildungsferne – Zielgruppen zu erreichen.

Um die Potenziale auch für die gesellschaftliche Teilhabe nutzen zu können, wird auch in Kursen zunehmend der Einsatz digitaler Medien gefördert. Die Herausforderungen für die Kursleitungen liegen dabei nicht zwingend in der Technik selbst, sondern auch bei „den mediendidaktischen und medienpädagogischen Kernkompetenzen“ (Petko, 2006, S. 1). Das Gelingen des Einsatzes und damit auch die Förderung der Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien hängen von unterschiedlichen Einflussfaktoren ab, die unter anderem auf der institutionellen Ebene (wie z. B. der Ausstattung der Bildungsinstitutionen) und der personalen Ebene (z. B. Vorerfahrungen, Einstellungen, Alltagsrelevanz) zu verorten sind (Koppel, 2021).

In diesem Beitrag wird mit folgender Frage der Fokus auf die personale Ebene gelegt: Inwieweit orientieren sich Kursleitende beim Einsatz digitaler Medien in Grundbildungskursen an den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden und welche Rückschlüsse lassen sich daraus für eine gelingende Teilnehmerorientierung ziehen?

Für die Bearbeitung der Fragestellungen wird zunächst das Grundverständnis der zentralen Begriffe *Grundbildung* und *Teilnehmerorientierung* skizziert. Bezüglich der Teilnehmerorientierung wird die Aufmerksamkeit auf solche Aspekte gelenkt, die in einem Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien stehen (insbesondere die Medienkompetenz). Anschließend werden die Ergebnisse der Interviewstudie zur Teilnehmerorientierung bezüglich des Einsatzes digitaler Medien vorgestellt und es werden Rückschlüsse vor dem Hintergrund der Fragestellungen gezogen.

2 Grundbildung und Digitalisierung

Im Allgemeinen versteht man unter dem Begriff der *Grundbildung* die Möglichkeit für jedes Individuum, unabhängig vom Alter, Kompetenzen zu entwickeln, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Darunter ist aber nicht nur das Recht des Menschen, sondern auch seine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft zu verstehen. Wichtig ist hierbei, dass dieses Recht auf lebenslanges Lernen anerkannt und durch entsprechende Maßnahmen unterstützt wird (Tröster & Schrader, 2016). In diesem Kontext wird deutlich, dass auch der Teilbereich der politischen Grundbildung mehr Aufmerksamkeit verdient, als ihm bisher zukommt, denn allein mit der technischen Komponente ist die inhaltliche Dimension von Partizipation noch nicht gelöst (Korfkamp, in diesem Band). Da sich die Gesellschaft stetig weiterentwickelt, unterliegen auch die Inhalte der Grundbildung einem stetigen Wandel (Tröster, 2000). So wurde bereits 2015 auf der Bundesfachkonferenz für Grundbildung in Deutschland festgestellt, dass ausschließlich Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben nicht ausreichen (Wolf & Koppel, 2017). Neben den Basiskompetenzen bedürfe es vielmehr auch sogenannter digitaler Kompetenzen. Der erweiterte Grundbildungsbegriff

schließt neben der Beherrschung der Schriftsprache (Literacy), der Rechenfähigkeit (Numeracy) sowie den Grundkenntnissen im IKT-Bereich (Digital Literacy) unter anderem Gesundheitsbildung, finanzielle Grundbildung und soziale Kompetenzen ein (Löffler & Koppel, in diesem Band). Dabei muss berücksichtigt werden, dass ein Mindestmaß an Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen notwendig ist, um weitere Kompetenzen aufbauen zu können (Klein & Schöpfer-Grabe, 2012). Auch deshalb stehen die Grundbildungskonzepte in engem Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit.

3 Teilnehmerorientierung im Zuge der Digitalisierung

Die *Teilnehmerorientierung* ist ein bewährtes und etabliertes didaktisches Prinzip in der Erwachsenenbildung. Sie bedeutet, dass die Kursleitung im Verlauf eines Kurses regelmäßig prüft, inwieweit sie die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigt (Stanik, 2022). Relevanz erfährt die Teilnehmerorientierung vor allem dadurch, dass man sich in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen weniger an festgelegten Themen mit einem vorgeschriebenen Curriculum orientiert, sondern vielmehr an dem individuellen Bedarf und den Voraussetzungen der Kursteilnehmer:innen. Diese Aspekte werden idealerweise auch schon im Vorfeld bei der Kursplanung berücksichtigt.

Für einen gelingenden Einsatz digitaler Medien und die Förderung der Fähigkeiten im Umgang damit sind daher insbesondere die Mediensozialisation, die Medienkompetenz sowie die Interessen und Einstellungen sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden zu berücksichtigen (Koppel, 2021).

Unter *Mediensozialisation* ist „die aktive Auseinandersetzung von Menschen mit den Medienangeboten in einer medial geprägten Welt, die selbst wieder Denken und Handeln derselben beeinflussen kann“ (Aufenanger, 2022, S. 60) zu verstehen. Damit ist die Mediensozialisation ein individueller Prozess, der zwar mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe normative Zuschreibungen impliziert, dessen Ausprägung jedoch mit der Ausbildung individueller Überzeugungen, Einstellungen und Sinn- bzw. Bedeutungszuschreibungen einhergeht.

Das *Interesse* im Sinne der subjektiven Wertschätzung gegenüber Objekten oder Tätigkeiten (z. B. Krapp, 2010) und die *Einstellung* im Sinne einer Befürwortung oder Ablehnung (Eagly & Chaiken, 1998; in diesem Kontext: Befürwortung oder Ablehnung von digitalen Medien) seitens der Teilnehmenden sind hier von Bedeutung, weil diese tiefenstrukturellen Merkmale den erfolgreichen Lernprozess maßgeblich beeinflussen können. So ist ein Kurs dann besonders erfolgreich, wenn er an die Lebenswelt der Teilnehmenden anknüpft und ihre individuellen Interessen und Erfahrungen berücksichtigt. Der Terminus *Einstellung* bezieht sich dabei auch auf die Offenheit gegenüber dem Einsatz von digitalen Medien und der Integration neuer Methoden.

Der Begriff *Medienkompetenz* beschreibt allgemein das „Potenzial des Menschen, Wissen über Medien zu besitzen und zu erwerben sowie die Fähigkeit, Medien souve-

rän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können“ (Hugger, 2022, S. 67–68). Damit schließt er als Teil der Mediensozialisation alle Fertigkeiten in Bezug auf die Nutzung und Beurteilung der Medien ein, die einem Individuum die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Holdener et al., 2016). Aufgrund der Innovationsgeschwindigkeit der (digitalen) Medien sind allerdings für die Entwicklung der entsprechenden Kompetenz vielmehr Kenntnisse zu Strategien und Handlungsweisen sowie Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen zentral, die der Verwendung von digitalen Medien im Kontext Arbeiten oder Lernen dienen, als nur spezifische Computerkenntnisse (Koppel & Wolf, 2021). Es ist davon auszugehen, dass die Fähigkeiten zum Umgang mit digitalen Medien im Erwachsenenalter nicht linear und entsprechend eines Curriculums systematisch aufgebaut werden. Stattdessen ist – besonders in der Grundbildung analog zu den literalen Kompetenzen – von einem Patchwork einzelner Teilkompetenzen auszugehen.

Im Bereich der digitalen Grundbildung existieren bisher jedoch keine statistisch validierten Instrumente, die zu aussagekräftigen Ergebnissen bezüglich der Medienkompetenz kommen. Bei bestehenden digitalen Angeboten zur Feststellung und Förderung der Medienkompetenzen im Grundbildungsbereich handelt es sich um Selbsteinschätzungen oder um statistisch nicht modellierte Aufgaben zur Prüfung des Lernstandes. Zudem sind diese weder inhaltlich noch bezüglich der Gebrauchstauglichkeit auf den Grundbildungsbereich zugeschnitten. Für eine umfassende Teilnehmerorientierung müssen Kursleitende momentan also noch auf Alltagsbeobachtungen oder auf groß angelegte, auf Allgemeingültigkeit abzielende Studien wie *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)* oder die *LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität* zurückgreifen.

Die internationale Studie *PIAAC* erhebt die zentralen Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung (Rammstedt et al., 2013). Dazu gehören neben der alltagsmathematischen und der Lesekompetenz die „technologiebasierte[n] Problemlösekompetenz[en]“. In Bezug auf das *technologiebasierte Problemlösen* verfügen in der deutschen Bevölkerung insgesamt „45 % nur über geringe (Stufe I oder weniger), 29 % über mittlere (Stufe II) und 7 % über hohe (Stufe III)“ Kompetenzen (ebd., S. 12).

Auch die *LEO-Studie* erfasst den Zusammenhang digitaler Praktiken mit dem Maß der vorhandenen Literalität. So verfügen gering literalisierte Erwachsene in Deutschland „im internationalen Vergleich über eher geringe IT-Kompetenzen“ (Grotlischen et al., 2020, S. 40). Allerdings gibt es auch digitale Möglichkeiten wie beispielsweise Sprachnachrichten oder Videotelefonie, die gering literalisierte Erwachsene regelmäßig nutzen (ebd., S. 207). Auch die im Rahmen des *Nationalen Bildungspanels (NEPS)* (Egetenmeyer et al., 2021, S. 118) in Deutschland durchgeführten Tests zur Erfassung der digitalen Kompetenz konnten einen Zusammenhang der digitalen mit anderen Kompetenzen aufzeigen. Demnach sind digitale Kompetenzen nicht isoliert zu betrachten und werden auch durch das Beherrschen von Lesen und Schreiben bedingt (Bachmann et al., 2021). Außerdem zeigen die aktuellen – unter anderem oben genannten – Studien, dass gerade bei den erwachsenen Teilnehmenden „die digitalen Kompetenzen in den verschiedenen Altersstufen unterschiedlich ausgeprägt

sind“ (ebd., S. 21). So verfügen durchschnittlich die jüngeren Erwachsenen bis ca. 35 Jahre über höhere digitale Kompetenzen als die älteren Erwachsenen (Bachmann et al., 2021). Im Grundbildungskontext sind die Erfahrungen der Lernenden mit digitalen Medien generell als sehr heterogen einzuschätzen (Koppel, 2017; Rieckmann et al., 2022).

Allgemein anzumerken ist, dass zwar bei der individuellen Förderung von Lernenden die Wirksamkeit computerbasierter Übungsprogramme in Meta-Analysen wiederholt nachgewiesen worden konnte (Standop, 2022, S. 80), positive Effekte beim Einsatz digitaler Medien aber nicht durch die Verwendung der Medien an sich eintreten. Vielmehr müssen sie als Teil eines didaktischen Konzepts und damit unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Kursteilnehmenden betrachtet und auf den Lernprozess abgestimmt werden (Kerres, 2012). Gerade deshalb – so die Prämisse der Autorinnen – spielt die Teilnehmerorientierung in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Grundbildungsbereich eine zentrale Rolle.

4 Teilnehmerorientierung in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien

Im Grundbildungsbereich liegen bisher wenige Studien vor, die das Handeln von Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien genauer erforschen¹. In diesem Beitrag werden mittels einer Interviewstudie folgende zwei Fragen bearbeitet:

1. *Inwieweit orientieren sich die Kursleitenden beim Einsatz digitaler Medien an den individuellen Voraussetzungen der Kursteilnehmenden?*
2. *Welche Rückschlüsse lassen sich daraus für einen gelingenden teilnehmerorientierten Einsatz digitaler Medien ziehen?*

Im Herbst 2022 wurden ein Experte und zwei Expertinnen interviewt, die im Grundbildungsbereich tätig sind und dort Grundbildungskurse leiten. Interviewteilnehmer 1 ist bereits seit 1995 in der Erwachsenenbildung tätig; er leitet Kurse für Jugendliche und junge Erwachsene sowie für Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Seine Hauptaufgabe ist somit die Lehrtätigkeit. Die zweite Interviewteilnehmerin ist seit 2012 in einem Grundbildungszentrum tätig. Sie war vor ihrer Tätigkeit als Lehrkraft in der Grundbildung in einem Bereich außerhalb der Erwachsenenbildung tätig und kann daher als Quereinsteigerin bezeichnet werden. Ihre Hauptaufgaben umfassen Lehre, Bedarfsermittlung und Konzeption. Die dritte Interviewteilnehmerin ist seit sieben Jahren in der Grundbildung tätig und leitet ein Grundbildungszentrum. Zudem ist sie für das *vhs-Lernportal* als Tutorin aktiv. Primär sind ihre Aufgaben die Leitung des Grundbildungszentrums, die Konzeption von Angeboten sowie die Lehre. Der Leitfaden für das semi-strukturierte Interview enthält Fragen zu den von den Kursleitungen wahrgenommenen Voraussetzungen der Teilnehmenden im Hinblick

¹ Verwiesen sei an dieser Stelle auf Studien mit einem Bezug zu dem Thema, wie z. B. Koppel (2021) oder Koppel & Schepers (2021). Studien, die den Fokus auf das Handeln von Lehrpersonen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Grundbildungsbereich legen, sind bisher nicht bekannt.

auf die Nutzung digitaler Medien, deren Einsatz sowie die Anforderungen an das eigene pädagogische Handeln. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der *fokussierten Interviewanalyse* nach Kuckartz (2014).

Um die oben genannten Fragestellungen zu bearbeiten, werden im Folgenden zunächst die von der jeweiligen Kursleitung genannten Charakteristika der einzelnen Kursteilnehmenden dargelegt. Dann wird dargestellt, inwieweit sich die Kursleitungen an den Teilnehmenden orientieren (an ihren Interessen, Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen), wie sie bei der Auswahl der digitalen Medien vorgehen und welche Anforderungen an Lehrkräfte für eine gelungene Teilnehmerorientierung daraus resultieren.

4.1 Beschreibung der Teilnehmenden und allgemeines Vorgehen bei der Teilnehmerorientierung

Die Teilnehmenden an Grundbildungskursen werden von den Kursleitungen als sehr heterogen beschrieben; verschieden seien sie in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihrem soziodemografischen Status aber auch im Hinblick auf ihre finanziellen bzw. technischen Möglichkeiten bezogen auf die Mediennutzung. Einen „durchschnittlichen“ Teilnehmenden gebe es nicht, wie eine befragte Lehrkraft konstatiert:

„Die haben alle ihr Inselwissen, was sie mitbringen, und wir müssen eben schauen, wie wir die Lücken zwischen den Inseln füllen. Und die sind halt sehr sehr individuell. Wir haben Leute dabei, die einen Berufsabschluss haben, die teilweise sogar ein Studium angefangen und abgebrochen haben. Und wir haben Abiturienten [und Hilfsarbeiter] dabei, die keine Berufsausbildung [haben]. Also es ist alles dabei.“ (Interview 1)

Auch die Lebensphasen, in denen sich die Teilnehmenden befinden, seien sehr unterschiedlich. Manche arbeiteten bereits seit mehreren Jahren in ihrem Beruf, andere hingegen haben gerade erst ihren Schulabschluss erworben.

Die Kursleitungen beschreiben, dass sie bei ihrem Handeln grundsätzlich von den Bedarfen der Teilnehmenden ausgehen und den unmittelbaren Nutzen für die Beteiligten in den Vordergrund stellen. Je nach Bedarf und Möglichkeiten finde die Ausrichtung innerhalb der Kurse statt (Binnendifferenzierung) oder es würden im Sinne der Zielgruppenorientierung mehrere Kurse zu unterschiedlichen Themen und/oder Zeiten angeboten, um die Interessen und beruflichen oder privaten Umstände auch zeitlich berücksichtigen zu können. In der Auswertung werden die Themenbereiche wie folgt strukturiert: (4.2) Berücksichtigung der Interessen, (4.3) der Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen und (4.4) das Vorgehen bei der Medienauswahl.

4.2 Berücksichtigung der Interessen

Alle interviewten Kursleitenden berichten, dass sie vor und während des Einsatzes digitaler Medien überlegen, wie ihr geplantes pädagogisches Handeln zu den Interessen der Teilnehmenden passt:

„Also ich glaube, ich unterrichte Sachen, von denen ich weiß, dass die Teilnehmenden Interesse daran haben und die ich gleichzeitig als sinnvoll erachte.“ (Interview 2)

Bei ihren Überlegungen nehmen sie mehrere Aspekte in den Blick. So berichtet eine Kursleitung, dass sie auf aktuelle Interessen der Teilnehmenden eingehe:

„Also ich versuche mich da sehr auf die Teilnehmenden einzulassen. Auch auf ihre Wünsche. Wenn sie jetzt sagen, gerade ist das ganz ganz wichtig, ich muss jetzt unbedingt eine neue Wohnung finden, ich bräuchte da jetzt Hilfe. Dann schreibe ich mit dem Teilnehmer eine E-Mail. Oder wir schauen bei einem Immobilienportal und schauen uns das dann mal kurz an.“ (Interview 2)

Aber auch, wenn die Interessen nicht selbst von den Teilnehmenden geäußert werden, erkundigen sich die Kursleitenden bei den Teilnehmenden, welche Themen für sie relevant sind und was sie gerne bearbeiten würden. Gerade dem Lebensweltbezug der Lernenden messen sie hier Bedeutung bei. Nicht weiter von den Befragten erläutert wird allerdings, inwieweit sie prüfen, ob – im Falle einer reinen Annahme – eine Passung zwischen den angenommenen und den tatsächlichen Interessen der Kursteilnehmenden besteht. Bemerkenswert ist zudem, dass die Kursleitenden nicht von den Einstellungen der Teilnehmenden zum Einsatz digitaler Medien berichten oder diese reflektieren.

4.3 Berücksichtigung der Vorerfahrungen und der Lernvoraussetzungen

Die Kursleitenden berichten, dass es generell sehr schwierig sei, das Leistungsniveau der Lernenden in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien festzustellen. Es gebe keine standardisierten Einstufungstests für die Medienkompetenz, die für die Grundbildung geeignet wären, wie dies bei den Alpha-Leveln bereits der Fall sei. Auch der Rückgriff auf die oben genannten Studien wie *PIAAC* oder *LEO* helfen nur bedingt, da Stereotype auch durchbrochen werden. So berichtet eine Kursleitung, dass in ihrem Kurs ältere Kursteilnehmende sehr wohl medienaffin seien, wohingegen eine jüngere Person kaum den Sinn im Einsatz digitaler Medien erkenne.

Auch die verschiedenen Voraussetzungen und Erfahrungen in Bezug auf die Technik bzw. deren Funktionen seien eine Herausforderung. Während manche Kurseinsteiger:innen die Computer-Maus noch nicht bedienen können, seien andere bereits in der Lage, ihr E-Mail-Postfach zu kontrollieren. Auch die technischen Voraussetzungen der Teilnehmenden werden als sehr unterschiedlich beschrieben. Eine Kursleitung schlussfolgert, „je schwächer literalisiert [die Teilnehmenden sind], umso weiter ist auch die Distanz zu digitalen Lernmöglichkeiten“ (Interview 3). Grundsätzlich deuten die Aussagen der Kursleitenden darauf hin, dass die Teilnehmenden gegebenenfalls zwar umfassende *Erfahrungen* mit digitalen Medien vorweisen, hier allerdings eher von geringen *Fähigkeiten* ausgegangen werden muss.

Eine Kursleitung berichtet, wie das Patchwork an Kompetenzen synergetisch im Kurs genutzt werden kann:

„Dann kommt es genau zu dem Effekt, dass vielleicht der Junge sagt: ‚Mensch ich zeig dir am Handy, wie das funktioniert, ich erkläre dir die App‘. Dafür sagt der Ältere: ‚Okay und ich zeige dir, wie du das Berichtsheft zusammenbekommst, weil da musste ich mich ja auch ewig durchschummeln‘. Und das sind dann die Synergien, die entstehen. Was manchmal sehr sehr interessant ist, wenn man es nicht an den Alpha-Gruppen festmacht, sondern wenn man einfach sagt, man geht von den Interessen des Lernens aus.“ (Interview 1)

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Kursleitung eine Binnendifferenzierung bezüglich des Leistungsstandes nicht immer für sinnvoll erachtet. Einige Anwendungen eigneten sich jedoch sehr gut, um im Kurs parallel unterschiedliche Niveaus zu bedienen. Genannt wird beispielsweise das Textverarbeitungsprogramm *Word*. Mit diesem Programm könnten die Personen entsprechend ihrer Vorerfahrungen und ihres Kompetenzniveaus Texte verfassen. Realisiert werde die Binnendifferenzierung über die Nutzung unterschiedlicher Funktionen des Programms (wie z. B. Formatierung) oder verschiedene Anforderungen an den Textumfang. Je nach Interessen könnten unterschiedliche Texte im Sinne der Lebensweltorientierung verfasst werden, von der Erstellung einer Einkaufsliste bis hin zur Kündigung eines Mobilfunkvertrages.

Von einer Kursleitung wird betont, dass gerade bei der Einführung neuer digitaler Anwendungen die zeitliche Abschätzung für diesen Prozess schwierig und die Einführung recht zeitaufwendig sei:

„Also die Tiny Scanner App zum Beispiel hätte ich jetzt eingeschätzt, dass ich die innerhalb von zwei, drei Stunden erklärt habe, wir die geübt haben und wir die sozusagen benutzen können. [...] tatsächlich haben wir viermal zwei Zeitstunden gebraucht, also einen Monat. [...] Und [ich] kann jetzt einfach nicht schon vorausplanen, was ich im August mache oder was ich im September mache, weil es einfach ganz schön schwer ist, ein Gefühl dafür zu kriegen, wie das neue Thema, wie die Gruppe mitkommt. [...] Ich muss eine gewisse Geduld mitbringen und Sachen mehrfach erklären und länger verweilen und mir eben auch adäquate Übungen überlegen.“ (Interview 2)

Deutlich wird hier die Erfordernis, flexibel auf die Teilnehmenden einzugehen. Eine Möglichkeit, auf die Heterogenität zu reagieren, sei beispielsweise, mit einer allgemeinen Einführung zu beginnen, bevor anschließend tiefergehende Ausführungen und die Regulation des Schwierigkeitsgrades und des Lerntempos folgten. Für den weiteren erfolgreichen Einsatz beschreibt eine Kursleitung die Notwendigkeit, die Teilnehmenden bei der ersten Nutzung einer neuen Anwendung zu begleiten und die selbstständige Nutzung erst anzustoßen, wenn die grundsätzlichen Funktionen bekannt seien.

Ferner achten die Kursleitungen auf Lernvoraussetzungen wie die Aufmerksamkeitsspanne, indem sie den Kurs unter anderem im Hinblick auf den Medieneinsatz abwechslungsreich gestalten:

„Also diese zwei Stunden sind ja vermeintlich relativ lange, wenn man davon ausgeht, dass Lernende sich vielleicht 20 Minuten am Stück richtig konzentrieren können. Deshalb glaube ich, dass ein Wechsel immer einmal ganz gut ist.“ (Interview 2)

Des Weiteren wird berichtet, dass die Privatsphäre der Lernenden berücksichtigt werde, da gerade in den ersten Gesprächen persönliche Themen besprochen würden. Zusammengefasst geht aus den Aussagen der Befragten hervor, dass die Erfassung der Vorerfahrungen und Lernvoraussetzungen eine hohe Relevanz für die Teilnehmerorientierung besitzt, jedoch bezüglich der digitalen Fähigkeiten keine geeigneten Instrumente zu deren Feststellung existieren.

4.4 Vorgehen bei der Medienauswahl

Bezüglich der Technik orientieren sich die Kursleitungen an der Ausstattung der Teilnehmenden; sofern digitale Geräte fehlen oder nicht funktionsfähig sind, wird sich um Ersatz bemüht. Die Auswahl der digitalen Anwendungen erfolgt zumeist kriteriengeleitet: Die Anwendungen sollten idealerweise die Anonymität gewährleisten können, niedrighschwellig, kostenfrei und selbsterklärend nutzbar sein.

Zudem beschreibt eine Kursleitung, dass die Anwendung erwachsenengerecht gestaltet sein sollte:

„... mir ist es eben auch wichtig, dass es auch erwachsenengerecht ist. Ich möchte mit meinen erwachsenen Lernenden keine Kinderseiten benutzen.“ (Interview 3)

Hier zeigt sich, dass Kriterien zur Medienauswahl unter Umständen nicht miteinander vereinbar sind: Anwendungen für Erwachsene sind im Vergleich zu denen für Kinder tendenziell komplexer gestaltet, z. B. sind mehr Informationen auf kleinerem Raum untergebracht. Gleichzeitig ist das Erfassen komplex dargestellter Informationen gerade für Personen mit Grundbildungsbedarf eine Herausforderung, weshalb Seiten für Kinder eher eine passende Informationsdichte aufweisen. Für Kursleitende ist es somit gegebenenfalls notwendig, Kriterien zu priorisieren.

5 Anforderungen an Lehrkräfte

Die Befragten reflektieren komplexe Anforderungen für ihr pädagogisches Handeln, die sich aus dem Anspruch der Teilnehmerorientierung ergeben:

„Ich glaube, ich muss ein gutes Gespür für die Lernenden haben. Dass ich sie fordere, aber nicht überfordere. Dass ich auch nicht auf Sachen zurückgreife, die eigentlich für Kinder konzipiert sind, die wiederum unangebracht wären. Und ... auch ein Gespür dafür, interessiert es die Gruppe, was sind ihre Lebensthemen. Was möchten sie lernen? Was mussten sie vielleicht sogar lernen? Oder was sollten sie lernen. Und was macht ihnen vielleicht auch Freude? Welche Medien möchten sie kennenlernen? Welche Anwendungen könnten ihnen Spaß machen? Was ist in ihrer Lebenswirklichkeit sinnvoll?“ (Interview 2)

Neben konkreten Anhaltspunkten wie den Interessen wird hier die Notwendigkeit eines „Gespürs“ für die Kursteilnehmenden beschrieben. Zudem wird häufig angemerkt, dass didaktisches und technisches Wissen vorhanden sein müsse. Auf der didaktischen Ebene sollten die Lehrkräfte eine genaue Vorstellung davon haben, welche Inhalte vermittelt werden sollen und wie sie diese vermitteln möchten. Gleichzeitig gehe es auch darum, einzuschätzen, was den Kursteilnehmenden Spaß bereiten könne. Dabei liege die Herausforderung oft darin, flexibel zu reagieren, falls Kursstunden nicht so ablaufen wie ursprünglich geplant. Hier sei auch das spontane Handeln der Kursleitung von Bedeutung, um unerwartet auftretende Belange zu berücksichtigen. Idealerweise werde hier nicht nur spontan auf das Interesse der Teilnehmenden eingegangen, sondern auch auf weitere Bildungsbedarfe, die situations-

bezogen deutlich würden (bspw., wenn beim Verfassen einer E-Mail mangelnde Kenntnis der Zeichensetzung deutlich wird). Genannt wird weiterhin die Notwendigkeit, das Lerntempo und den – nicht immer leicht einschätzbaren – Leistungsstand zu berücksichtigen.

Eine Kursleitung merkt an, dass die umfassende Expertise hinsichtlich der digitalen Medien und Anwendungen relevant sei. So müsse die Kursleitung über ein breites Wissen nicht nur darüber verfügen, welche digitalen Angebote es gebe, sondern auch welche Möglichkeiten diese für ihren Kurskontext böten. Auch mit der Varianz an Geräten sollten die Kursleitenden umgehen können. Gerade bei der Erfüllung des Anspruchs der Teilnehmerorientierung spielten die Anpassungsmöglichkeiten der Medien eine zentrale Rolle, weshalb entsprechendes Wissen der Kursleitung bedeutsam sei. In diesem Kontext seien entsprechende Weiterbildungen der Lehrenden von besonderer Relevanz.

Zu ihrer Haltung gegenüber der eigenen pädagogischen Professionalität äußert sich die Kursleitung folgendermaßen:

„Also ich erlaube mir auch, Fehler zu machen. ... Und bin selbst nicht perfekt. Und es kommt auch vor, dass ich sage: ‚Oh, tut mir leid, das war gar nicht die richtige Portion für dich.‘ Dann suche ich etwas anderes. ... Also ich bin da im offenen Diskurs mit meinen Lernenden. Das für die häufig auch ganz schwer ist, weil sie das nicht kennen. Dann da zu reflektieren. Weil ich bin dann ja doch plötzlich der Lerner und ich fühle mich doch vielmehr als Lernbegleiter.“ (Interview 3)

Diese Aussage gewinnt im Kontext der technischen Innovationsgeschwindigkeit noch an Bedeutung. Je schneller und öfter neue Programme und Geräte samt Updates der Anwendungen zur Verfügung stehen, desto schwieriger wird es für pädagogische Fachkräfte, den gewohnten Wissensvorsprung sicherzustellen. Die von der Kursleitung genannten Anforderungen deuten darauf hin, dass sie sich eines wesentlichen Aspekts der im theoretischen Teil ausgeführten Medienkompetenz (ansatzweise) bewusst ist, nämlich, dass Kenntnisse über Strategien und Fähigkeiten (sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden) zum selbstständigen Lernen zentral sind, die der Verwendung von digitalen Medien im Kontext Arbeiten oder Lernen dienen, und nicht ausschließlich spezifische Computerkenntnisse.

Zwischen den beiden Aussagen der Kursleitung, einerseits sei umfassendes Wissen notwendig, andererseits gehörten Fehler bzw. Kompetenzlücken zum Kursalltag dazu, lässt sich ein Spannungsfeld identifizieren: Die Erfüllung des persönlichen Anspruchs, digitale Anwendungen und Geräte zu kennen, wird durch das Tempo der technischen Entwicklung in diesem Bereich sehr erschwert.

6 Schlussfolgerungen

Auch wenn die Ergebnisse zum Teil wenig überraschend anmuten, stellen sie doch einen Baustein für die empirische Basis zur Teilnehmerorientierung in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Grundbildungsbereich dar. Die Interviewauszüge zeigen, dass sich die Kursleitungen an konkret beobachtbaren bzw. erfragbaren *Voraussetzungen der Kursteilnehmenden*, nämlich den Interessen und Lernvoraussetzungen, orientieren. Die präzise Erfassung dieser Aspekte ist im Kursalltag kaum möglich, da geeignete Instrumente zur Feststellung der Vorerfahrungen fehlen. Der Lernerfolg der Kursteilnehmenden infolge der Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen beim Einsatz geeigneter Medien ist demnach stark von den Kompetenzen der Kursleitenden abhängig. Aus den Erläuterungen der Kursleitenden zu ihren Tätigkeiten, den Herausforderungen im Kursalltag und den geäußerten Anforderungen an sie selbst lassen sich drei Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln im Grundbildungsbereich ziehen:

1. Flexibilität und Spontaneität: Möglichkeiten, der Heterogenität zu begegnen, sind – neben der Bereithaltung einer grundlegenden Technikausstattung (für Kursleitende und Lernende) – umfassende Kenntnisse zu digitalen Angeboten und deren Nutzung, um spontan und flexibel auf die unterschiedlichen Fähigkeiten reagieren zu können. Allerdings ist diese Möglichkeit mit einem hohen Ressourcenaufwand verbunden (sowohl zeitlich für die Entwicklung der Kenntnisse als auch möglicherweise monetär), der nicht immer leistbar ist.
2. Fähigkeit, Prioritäten zu setzen: Der Anspruch eines breiten Wissens ist vor dem Hintergrund der Innovationsgeschwindigkeit nur schwer zu erreichen. Somit wird bei der Frage, welche Kenntnisse Kursleitende bezüglich konkreter digitaler Anwendungen aufbauen sollten, eine Priorisierung notwendig. Für die Auswahl der digitalen Anwendung kann ein kriteriengeleitetes Vorgehen hilfreich sein.
3. Förderung des selbstständigen Lernens: Teilnehmerorientiertes Vorgehen erfordert weniger spezifische Computerkenntnisse (wie auch im Konzept der Medienpädagogik genannt) als vielmehr Strategien und Anleitung zum selbstständigen Lernen.

Es ist davon auszugehen, dass die Relevanz der Teilnehmerorientierung im Zuge des technischen Fortschritts und der damit einhergehenden gesellschaftlichen und arbeitsbezogenen Veränderungen sowie der sich immer weiter individualisierenden Berufsbiografien zunehmen wird. Akteurinnen und Akteure der Alphabetisierung und Grundbildung sind damit einem wachsenden Professionalisierungsdruck ausgesetzt. Desiderate für die Professionalisierung bezüglich einer gelingenden Teilnehmerorientierung scheinen somit die Entwicklung von Instrumenten zur Identifikation der Lernvoraussetzungen sowie die Ausbildung von Strategien zum Umgang mit der Innovationsgeschwindigkeit, zur Priorisierung von digitalen Tools und entsprechendem Know-how sowie zur Förderung des selbstständigen Lernens zu sein.

Literatur

- Aufenanger, S. (2022). Mediensozialisation. In U. Sander, F. von Gross & K. U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 59–66). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmann, R., Hertweck, F., Kamb, R., Lehner, J., Niederstadt, M. & Rulff, C. (2021). *Digitale Kompetenzen in Deutschland – eine Bestandsaufnahme*. RWI – Leibnitz-Institut für Wirtschaftsforschung. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/249684/1/178846298X.pdf>
- BMBF/KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (S. 269–322). McGraw-Hill.
- Egetenmeyer, R., Kröner, S. & Thees, A. (2021). Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2021(44), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00185-4>
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In K. Nuddeberg & A. Grotlüschen (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv.
- Holdener, A., Bellanger, S. & Mohr, S. (2016). „Digitale Kompetenz“ als hochschulweiter Bezugsrahmen in einem Strategieentwicklungsprozess. In J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröbinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H. P. Steinbacher, C. Freisleben-Teutscher & C. Kapper (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 65–74). Waxmann.
- Hugger, K. U. (2022). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K. U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 67–80). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, M. (2012): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Klein, H. E. & Schöpfer-Grabe, S. (2012). *Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife*. Institut der deutschen Wirtschaft.
- Koppel, I. (2017). *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung – Eine Design-Based Research-Studie*. Springer VS.
- Koppel, I. (2021). Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. Eine qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis in der Medienbildung*, 16(0), 51–78. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X>
- Koppel, I. & Schepers, C. (2021). Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 191–202. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1024/2235-0977/a000350>

- Koppel, I. & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen* (S. 182–199). Beltz Juventa.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311–323). Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Petko, D. (2006). Computer im Unterricht: Videobasierte Fallstudien als Medium praxisnaher Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 12(0), 1–30. <https://doi.org/10.21240/mpaed/12/2006.05.11.X>
- Rammstedt, B., Ackermann, D., Helmschrott, S., Klaukien, A., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N. & Zabal, A. (2013). *PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick*. Waxmann. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/59173/ssoar-2013%20orammstedt_et_al-PIAAC_2012_Die_wichtigsten_Ergebnisse.pdf?sequence=3
- Rieckmann, C., Glück-Grasman, D. & Richter, M. (2022). Digitale Kompetenz in Lernangeboten der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 275–284). wbv.
- Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2021). Medienbezogene Kompetenzerfassung bei Erwachsenen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42(0), 47–62. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.09.X>
- Standop, J. (2022). *Digitale Medien in der Schule*. Beltz Juventa.
- Stanik, T. (2022). *Teilnehmerorientierung*. socialnet – Das Netz für die Sozialwirtschaft. <https://www.socialnet.de/lexikon/Teilnehmerorientierung>
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). W. Bertelsmann.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Waxmann.
- Wolf, K. D. & Koppel, I. (2017). Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 2017(30), 03-1–03-11.

Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung

FRANCESCA MAZZA, ALINE STEGER

Abstract

Binnendifferenzierung, insbesondere mit Blick auf Mehrsprachigkeit, stellt seit Langem eine Herausforderung für Lehrkräfte in Grundbildungskursen dar und erfordert eine angepasste Didaktik. Um einen besseren Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu erreichen, hat sich die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* dem Ausbau der Qualifizierung von Lehrkräften verpflichtet. Ausgehend von einem breiten Mehrsprachigkeitsverständnis erläutern die Autorinnen die didaktische Gestaltung des Qualifizierungsmoduls „Mehrsprachigkeit als Chance“ der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)*. Außerdem zeigen sie Potenziale vom Einsatz methodischer Elemente von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in Grundbildungskursen auf.

Schlagworte: Mehrsprachigkeit, Binnendifferenzierung, Heterogenität, Grundbildungskurs, Weiterbildung

1 Einleitung

Lehrkräfte der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) sind in ihrer Berufspraxis mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Eine davon ist die starke Heterogenität der Kursteilnehmenden, die sich außer in ihrer (Bildungs-)Biografie, der Lernmotivation, dem Lerntyp und der sozialen Herkunft auch im Phänomen der Mehrsprachigkeit manifestiert: Laut der *LEO-Studie 2018* der Universität Hamburg (Grotlückschen et al., 2020) haben etwa 2,9 Millionen (47,4%) der insgesamt 6,2 Millionen gering literalisierten Erwachsenen in Deutschland zunächst eine andere Sprache als das Deutsche erworben und sprechen somit mehr als eine Verkehrssprache (ebd., S. 23). Dabei stellt sich die Frage, ob Mehrsprachigkeit im Sinne eines weiten Verständnisses, das sowohl die *äußere* (Zweit- und Fremdsprachen) als auch die *innere* Mehrsprachigkeit (Dialekte, Jugendsprache oder andere Sprechregister) miteinschließt, in der Grundbildungspraxis als Ressource wahrgenommen oder als Problem betrachtet wird (Heilmann & Buddeberg, 2020, S. 137–138).

Der vorliegende Beitrag möchte für ein breites Mehrsprachigkeitsverständnis sensibilisieren. Anhand eines exemplarischen Fortbildungsmoduls für Kursleitende der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis wird der methodische Einsatz von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit vorgestellt und beleuchtet. Das Qualifizie-

rungsmodul „Mehrsprachigkeit als Chance in der Alphabetisierung und Grundbildung“ wurde im Rahmen des Projekts *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* durchgeführt und evaluiert. Anstoß für die Konzeption des Moduls waren die höchst unterschiedlichen Kurskontexte, Bedarfe und Fragestellungen, mit denen Kursleitungen an die Beratungsstelle herantreten.¹

Dabei kann insbesondere zwischen zwei Gruppen differenziert werden: Lehrkräfte, die Kurs- und Lernangebote gestalten, die sich primär an Personen mit Deutsch als Erstsprache (DaE) richten, sowie Kursleitende aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Letztere sind häufig in den vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* geförderten Integrationskursen mit Alphabetisierung tätig.

Im Folgenden wird zunächst skizziert, welchen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Herausforderungen Lehrkräfte im DaE- und DaZ-Kontext ausgesetzt sind. Anschließend wird die Thematik der Mehrsprachigkeit als verbindendes Element zwischen den beiden Lehrkräfte-Gruppen diskutiert. Dem liegt die These zugrunde, „dass Mehrsprachigkeit nicht auf das Abrufen unterschiedlicher Einzelsprachen beschränkt ist, sondern auch verschiedene Varietäten einer Sprache einbindet“ (Flach, 2016, S. 45). Dieses weitgefaste Verständnis von Mehrsprachigkeit diene als Grundlage für das Qualifizierungsmodul „Mehrsprachigkeit als Chance in der Alphabetisierung und Grundbildung“, welches am Ende des Beitrags dargestellt und reflektiert wird. Ein Ausblick auf weiterführende Qualifizierungsangebote für Kursleitende der AuG rundet die Ausführungen ab.

2 Rahmenbedingungen und Herausforderungen

In Deutschland wird häufig unterschieden zwischen Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskursen für Erwachsene mit Deutsch als Erstsprache, die nicht hinreichend lesen und schreiben können, und vom *BAMF* geförderten Integrationskursen mit Schwerpunkt Alphabetisierung für Zugewanderte. Im *alphamonitor* wurde regelmäßig die Zunahme an Angeboten für DaZ sowie die Veränderung der Zielgruppe von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten erfasst (Ambos & Horn, 2013, 2015, 2017). Demnach richtete sich nur ca. ein Viertel der Alphabetisierungskurse im Jahr 2018 an die Zielgruppe der deutschsprachigen Teilnehmenden, ein Großteil der Alphabetisierungskurse adressierte nicht deutschsprachige Teilnehmende (Christ et al., 2019).

Was auf den ersten Blick aussieht wie eine klare Trennung von Zielgruppen in DaE und DaZ, ist in der Praxis aus mehreren Gründen zunehmend weniger praktikabel: DaZ-Lernende können sich im Lauf der Zeit zu „Deutschsprachigen“ (mit einer anderen Erstsprache) entwickeln, die einen Bedarf an Grundbildung (z. B. aufgrund von Lernschwächen oder Bildungslücken) haben, der durchaus mit den von DaE-

¹ Die Heterogenität der Kursleitenden wurde bisher vor allem in Bezug auf ihre unterschiedlichen Ausbildungshintergründe thematisiert (bspw. Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. 2018, S. 7).

Kursteilnehmenden vergleichbar ist. Außerdem kommt es nicht selten vor, dass ein Grundbildungsangebot aufgrund zu geringer Anmeldezahlen mit zugewanderten Lernenden, die bereits ihre verpflichtenden (Integrations-)Kurse durchlaufen haben, „aufgefüllt“ wird. Auch werden DaZ-Lernende insbesondere im ländlichen Raum aus Mangel an geeigneten Alternativen direkt an Grundbildungsangebote verwiesen.

Die auf dem Papier getrennten Gruppen werden daher häufig gemeinsam in einem Grundbildungskurs unterrichtet. Dass aber die Heterogenität der Lerngruppen auch eine daran angepasste Didaktik erfordert, wird dabei leider häufig übersehen. Bisher fehlte es an Studien, die diese Praxistendenz und damit einhergehende, mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis untersuchen. Im Gegensatz zu Lehrkräften in Integrationskursen, deren Zulassungsverfahren streng geregelt ist und die gegebenenfalls zur Weiterbildung an der vom Bundesamt vorgegebenen Zusatzqualifizierung teilnehmen müssen, ist eine Ausbildung für Lehrkräfte in der AuG weder einheitlich noch verbindlich (Steger et al., 2022). Trotz vielfältiger Fort- und Weiterbildungsangebote spricht beispielsweise die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade)* lediglich Empfehlungen für eine Standardisierung und eine verpflichtende Voraussetzung aus. Anerkennung als Lehrkraft hängt schlussendlich von den Kriterien der Institution ab, die die Grundbildungsangebote bereitstellt (Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, 2020). Deshalb verwundert es nicht, dass in diesem Feld mehrheitlich Quereinsteiger:innen aus unterschiedlichen Fachbereichen tätig sind, die ihre (Zusatz-)Qualifikationen je nach individuellem Bedarf auf eigene Initiative bei verschiedenen Anbietern erworben haben und stetig erweitern (müssen).

Demzufolge hängt die Qualität des jeweiligen Kursangebots in erster Linie von der persönlichen Kompetenz und dem Engagement der einzelnen Kursleitenden ab, deren überwiegend prekäre Arbeitsverhältnisse (als Honorarkräfte) in den seltensten Fällen dem hohen Arbeitseinsatz gerecht werden (Klepp & Löffler, in diesem Band). Die Verbesserung der Rahmenbedingungen stellt eines der Ziele der *AlphaDekade* dar, denn „eine hohe Qualität der Lernangebote [erfordert] eine entsprechend gute Qualifizierung des Bildungspersonals“. Nur der „Ausbau der Qualifizierung von Lehrkräften“ könne zu einem „verbesserten Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie eine[r] verstärkte[n] Binnendifferenzierung“ führen (BMBF/KMK, 2016, S. 7).

3 Zur Relevanz von Mehrsprachigkeit für die Grundbildungspraxis

„Jeder Mensch ist mehrsprachig.“ Diese These geht unter anderem auf Busch (2017) zurück. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit findet in der gesamten Bildungspraxis zwar durch die Migrationsdebatte vermehrt, aber immer noch zu wenig statt. Auch in der Forschung thematisieren nur vereinzelt Werke explizit Literalität und Grundbildung (Corvacho del Toro & Hack-Cengizalp, 2021; Saxalber, 2018). So findet sich diese Problematik auch in der Erwachsenenbildung und spezifisch in der AuG wieder. Der

Blick auf zwei aktuelle Fort- und Weiterbildungsangebote für Akteure und Akteurinnen in der AuG zeigt beispielhaft, inwiefern Mehrsprachigkeit in diesem Kontext berücksichtigt wird. Das *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* empfiehlt die *Zweisprachige Alphabetisierung* sowie die *Kontrastive Alphabetisierung* in der Zweitsprache Deutsch als Methoden (Feldmeier, 2015, S. 110–112). Auch das darin vorgesehene *Alpha-Portfolio* berücksichtigt neben der Förderung der Lerner-Autonomie die Förderung von Mehrsprachigkeit (ebd., S. 139–140). Bei dem Qualifizierungskonzept *ProGrundbildung* (VHS, 2015) wird Mehrsprachigkeit im Modul 3 „Heterogene Gruppen“ lediglich bei der Beschreibung der Merkmale von DaZ-Lernenden sowie bei der Diskussion von Portfolio-Arbeit als Instrument zur Beurteilung von Lernprozessen beim „Europäischen Sprachenportfolio“ berücksichtigt (VHS, 2015, S. 9–11), nicht jedoch bei Kursteilnehmenden mit Deutsch als Erstsprache.

Es stellt sich die Frage nach dem Mehrwert, der für Kursteilnehmende entsteht, wenn sie sich mit ihrer eigenen (*äußeren* und *inneren*) Mehrsprachigkeit im Unterricht auseinandersetzen, und was das für die Qualifizierung der Kursleitenden bedeutet. Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen soll untersucht werden, durch welche Professionalisierungsangebote und Themen eine Brücke zwischen den beiden Gruppen geschlagen werden kann und warum es wichtig ist, gemeinsame Angebote für die Lehrkräfte beider Zielgruppen zu schaffen. Im *WiBeG*-Projekt wurde auf diesen Bedarf hin ein gemeinsames Fortbildungsangebot für Lehrkräfte im DaE- sowie DaZ-Bereich zu Mehrsprachigkeit im Grundbildungsunterricht ausgearbeitet. Dabei wurde ein weit gefasstes Verständnis von Mehrsprachigkeit verfolgt, welches im Folgenden genauer erläutert werden soll.

Mehrsprachigkeit mag, insbesondere mit Blick auf die Fort- und Weiterbildungsangebote, zunächst als typische DaZ-Thematik erscheinen – wenn man sie ausschließlich als das Beherrschen verschiedener Einzelsprachen betrachtet (Bloomfield, 1933; Hall, 1952). Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit gilt jedoch mittlerweile als überholt: Unter Mehrsprachigkeit verstehen Sprachforscher:innen „eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen – verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Akzente, Stile, mündlich wie schriftlich [...] Sprecher_innen bewegen sich in ihrem Alltag gewöhnlich sicher und, ohne sich dessen bewusst zu werden, in dieser komplexen Vielfalt“ (Busch, 2017, S. 10). In diesem Zusammenhang wird häufig zwischen *äußerer* und *innerer* Mehrsprachigkeit unterschieden (Roche, 2018, S. 67–68). Diese Differenzierung geht auf Wandruszka (1979) zurück: Die *äußere Mehrsprachigkeit* umfasst verschiedene Einzelsprachen. Die *innere Mehrsprachigkeit* bezieht sich hingegen auf die Varietäten innerhalb einer Sprache, wie zum Beispiel Dialekte oder situationsgebundene Register.

Während die äußere Mehrsprachigkeit im Kontext von Spracherwerb vielfach thematisiert wird, gibt es kaum Arbeiten, die sich mit der Bedeutung des Dialekts als eine Form der inneren Mehrsprachigkeit für den Schriftspracherwerbsprozess Erwachsener auseinandersetzen. Häufig ist nicht bewusst, dass es unterschiedliche Sprechregister innerhalb des Deutschen gibt und „dass sie [Lernende] in privaten Situationen anders sprechen als in öffentlichen“ (Löffler, 2003, S. 13). Folglich kann

auch die Unterscheidung zwischen dem (eigenen) Dialekt und der Standardsprache zu Problemen führen, was sich wiederum auf den Erwerb der Schriftsprache auswirkt (ebd.). Die gezielte Auseinandersetzung mit Schriftsprache (im Alphabetisierungsunterricht) kann Lernende erstmals für verschiedene Register des Deutschen sensibilisieren und so bei der Entwicklung eines Sprachdifferenzbewusstseins unterstützen (ebd., S. 14). Häufig fehlt es den Lehrkräften jedoch selbst an Wissen über dialektale und regionale Charakteristika in ihrem Einsatzgebiet, insbesondere wenn sie in ihrer Heimatregion unterrichten. Löffler empfiehlt Lehrkräften daher, sich vorab mit phonetischen, lexikalischen sowie morphosyntaktischen Besonderheiten des Dialekts und daraus resultierenden möglichen Schreibfehlern zu befassen (ebd., S. 14–15).

Mit diesem weiten Mehrsprachigkeitsverständnis ist jeder Mensch mehrsprachig und das Phänomen der Mehrsprachigkeit stellt einen gesellschaftlichen Normalzustand dar, den es in Bildungsangeboten didaktisch aufzufangen gilt. Zu diesem Schluss kommen auch Wurzenrainer und Laimer (2018, S. 7): „Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind fixer Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit, auch wenn dies geflissentlich übersehen wird. Mehrsprachigkeit ist die Normalität, sowohl im Alltag als auch in der Bildungspraxis.“ Für die Lerner:innen hat sich gezeigt, dass diese (un)bewusst auf ihre (mehr)sprachigen Kompetenzen zurückgreifen (Feldmeier, 2010), was bedeutet, dass Mehrsprachigkeit sich nicht ignorieren lässt.

Laut der *LEO-Studie 2018* hat knapp die Hälfte der gering Literalisierten eine andere Herkunftssprache als Deutsch. Im Sinne einer Anerkennung von Sprachenvielfalt thematisiert sie auch die „literalen Kenntnisse der befragten Personen über Deutsch hinaus“ (Heilmann & Grotlüschen, 2020, S. 269). Mehrsprachigkeit findet in der *LEO-Studie* insofern Berücksichtigung, als dass äußere Mehrsprachigkeit als Normalfall bestätigt wird, da nur knapp 14 % der deutschsprachigen Gesamtbevölkerung laut Hochrechnungen der Studie keine weitere Sprache sprechen (ebd.).

Neben dem bereits genannten bundesweiten Alphabetisierungskonzept (*BAMF*), das durch Portfolio-Arbeit (explizit) die Sichtbarmachung mehrsprachiger Repertoires anregt, wurde der Umgang mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Projekten untersucht. Ein Produkt des österreichischen Projekts *Basisbildung und Mehrsprachigkeit* ist die Handreichung MEVIEL (Die Wiener Volkshochschulen, 2014)² mit Materialien und Anregungen zu Aktivitäten für den Basisbildungsunterricht mit Migrantinnen und Migranten. Im Rahmen der gleichnamigen Entwicklungspartnerschaft MEVIEL bereiteten Mitarbeiter:innen wissenschaftliche Erkenntnisse über Zwei- und Mehrsprachigkeit für die Bildungs- und Beratungspraxis auf und entwickelten daraus Konzepte und Modelle mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit und Vielfalt als Ressourcen sichtbar zu machen. Im Unterschied zu den Inhalten in DaZ-Kursen, stehen dabei der „Erwerb von Kulturtechniken“ sowie die „Themen aus dem Kontext des Pflichtschulabschlusses“, „sprachliche Kompetenzen, Lernstrategien“ etc. im Vordergrund (ebd., S. 8). Das Projekt KASA³ konzipierte, unter Einbezug eines kontrastiven Ansatzes,

2 Handreichung MEVIEL: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/downloads/MEVIEL_Handreichung.pdf

3 KASA steht für *Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz*. Weitere Informationen zum Projekt unter <https://kasa.giz.berlin/>.

eigene Bildungsmaterialien für die projektbezogenen Alphabetisierungskurse für türkisch-, arabisch- und persischsprachige Migrantinnen und Migranten.

Anhand dieser exemplarisch angeführten Projekte wird deutlich, dass zumindest äußere Mehrsprachigkeit im DaZ-Kontext Berücksichtigung findet. Eine fehlende Einbindung der äußeren Mehrsprachigkeit in DaE-Kursen lässt sich vermutlich auf ein „enges“ Mehrsprachigkeitsverständnis der jeweiligen Kursleitung zurückführen. Da das Konzept der inneren Mehrsprachigkeit kaum verbreitet ist, wird es auch nur selten didaktisch eingebunden, weder in DaE- noch in DaZ-Kursen. Ein nächster Schritt wäre es, die äußere und innere Mehrsprachigkeit auch vermehrt in Grundbildungskontexten mit Lernenden mit Erstsprache Deutsch zum Thema zu machen.

Zum Potenzial der inneren Mehrsprachigkeit lassen sich einige Erkenntnisse aus dem Deutsch- bzw. DaF-Unterricht (Kaiser & Ender, 2020; Studer, 2002) in die AuG übertragen. So zeigt sich, dass zur positiven und reflektierten Begegnung mit Dialekten im DaF-Unterricht mithilfe eines Orientierungsrahmens eine Wahrnehmungstoleranz gegenüber Standardvarietäten des Deutschen aufgebaut werden kann, die sich auf Dialekte ausweitet (ebd.). Neben der Einstellung der Lehrenden wird auch der bereits erwähnte motivationale Aspekt genannt, der durch die Wertschätzung der Sprachvarietäten gefördert werden kann (Kaiser & Ender, 2020).

4 Vorstellung eines exemplarischen Qualifizierungsmoduls

„Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in meinen Unterricht ist so, als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst. Wir behandeln die gleichen Themen wie sonst, aber der Raum, in dem wir sie bearbeiten, ist heller“ (Laimer & Wurzenrainer, 2014, S. 10).

Auf Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen und des dargelegten Mehrsprachigkeitsverständnisses wurde im Rahmen des *WiBeG*-Projekts das Qualifizierungsangebot „Mehrsprachigkeit als Chance in der Alphabetisierung und Grundbildung“ konzipiert. Der Workshop fand im Mai 2022 statt, umfasste acht Stunden, verteilt auf zwei Online-Einheiten, zwischen denen einige Wochen Zeit für eine Selbstlernphase mit Gelegenheit zur praktischen Umsetzung lagen. Die teilnehmenden Lehrkräfte waren in unterschiedlichen Kurssettings aktiv, wie z. B. in der Alphabetisierungsarbeit im Maßregel- und Strafvollzug oder in einem vom *BAMF* geförderten Integrations- und Berufssprachkurs.

Im Workshop wurden drei inhaltliche Blöcke bearbeitet:

1. theoretischer Input zu Mehrsprachigkeit und ihren unterschiedlichen Facetten,
2. Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip und
3. Tools und Methoden zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht.

Neben einer Einführung in die oben beschriebenen Konzepte der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit (Roche, 2018; Wandruszka, 1979) thematisierte der erste Block auch unterschiedliche Kontexte von Mehrsprachigkeit: auf individueller, sozialer, territorialer sowie institutioneller Ebene (Gogolin & Schroedler, 2017). Ziel war dabei die Reflexion eigener (Alltags-)Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachen- und Varietätenrepertoire. Darüber hinaus wurden exemplarische Sprachbiografien von Lernenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen beleuchtet.

Darauf aufbauend wurde im zweiten Teil Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip diskutiert und die Erfahrungen der Teilnehmenden besprochen. Dabei zeigten sich zunächst gewisse Bedenken seitens der Lehrkräfte. Diese anfängliche Abwehr oder Skepsis in Bezug auf Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip stellen auch Laimer und Wurzenrainer fest, die in ihrer Publikation Aussagen von Unterrichtenden dokumentieren, wie z. B. „Ich kenn doch diese ganzen Sprachen gar nicht, wie soll ich da denn reagieren?“ (Laimer & Wurzenrainer, 2014, S. 9) Auch berichteten einige Workshop-Teilnehmende aus dem DaZ-Bereich, dass die Einbindungen anderer Sprachen durch ihren Kursträger nicht erwünscht oder gar verboten sei. Es bestehe zudem auf beiden Seiten die Sorge, dass das Thematisieren fremder Sprachen vom eigentlichen Kursziel – beispielsweise dem Deutscherwerb oder dem Bestehen einer Abschlussprüfung – ablenke. Auch kommt es vor, dass sich Lernende für ihre Herkunftssprache schämen und diese nicht im Kurskontext thematisieren wollen, was einen sensiblen Umgang der Kursleitungen erfordert.

Diesbezüglich stellt Hofstätter in ihrem Aufsatz zu Mehrsprachigkeit in der österreichischen Basisbildung die Frage, ob „Mehrsprachigkeit denn überhaupt Platz in primär auf die Mehrheitssprache ausgerichteten Angeboten [habe]“ (Hofstätter, 2018, S. 2). Um den Mehrwert von Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip in der Grundbildung zu verdeutlichen, wurden im Workshop die Potenziale und Chancen einer solchen Einbindung aus sprachdidaktischer Perspektive begründet, beispielsweise durch die Mehrsprachigkeitsdidaktik (u. a. Bredthauer, 2018; Fäcke & Meißner, 2019, S. 47; Roche, 2018, S. 64) und das Konzept der *Sprachbewusstheit* (u. a. Bredthauer, 2018, S. 280; Schöberle, 2015). Letzteres bezeichnet die Fähigkeit, über Sprache zu sprechen (metasprachliches Wissen). Aus der Schulforschung ist bekannt, dass mehrsprachige Menschen einen höheren Grad an Sprachbewusstheit entwickeln, was einen Vorteil für den Zweit- oder Drittspracherwerb darstellt.

Im dritten Block der Fortbildung wurden Methoden und Tools zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Alphabetisierungs- und Grundbildungsunterricht erprobt und reflektiert. Dabei ging es zuerst um mögliche Methoden zum Einstieg, wie die *Lieblingswort-Methode*⁴ (Abb. 1), das Notieren von Grußformeln in verschiedenen Sprachen an der Tafel (MIKS, 2019) sowie der *Sprachenbaum* (Eurac Research, 2019). Die genannten Methoden zielen darauf ab, die Vielfalt der Sprachen und Sprachkom-

4 Bei dieser Methode nennen Kursteilnehmende ein Wort in ihrer Herkunfts- oder (Lieblings-)Fremdsprache, welches ihrer Meinung nach einen angenehmen Klang und/oder eine besondere Bedeutung aufweist. Die Lieblingswörter werden an der Tafel festgehalten.

petenzen innerhalb eines Kurses zu visualisieren und wertzuschätzen. Zudem helfen sie Lehrkräften dabei, sich zu Kursbeginn einen Überblick über die Herkunftssprachen der Lernenden zu verschaffen (ebd., S. 3).



Abbildung 1: Lieblingswort-Methode (Beispiel)

Des Weiteren wurden Methoden erprobt, die in Grundbildungskursen zur Reflexion des eigenen Sprachenrepertoires anregen und gleichzeitig auch die Lehrkräfte selbst in dieser Kompetenz stärken sollen. Eine häufig angewandte Reflexionsmethode ist in diesem Zusammenhang die des *Sprachenportraits* (Busch, 2017, S. 40–43; Goltsev & Bredthauer, 2020, S. 28). Alle Teilnehmenden trugen dazu die Sprachen ihres persönlichen Repertoires in eine gezeichnete Figur ein und präsentierten anschließend ihr „Porträt“ in der Gruppe. Weitere Reflexionsmethoden sind das *Sprachenportfolio* (Feldmeier, 2012) sowie die *Sprachenblume* (Wurzenrainer & Laimer, 2018, S. 5, Abb. 2).

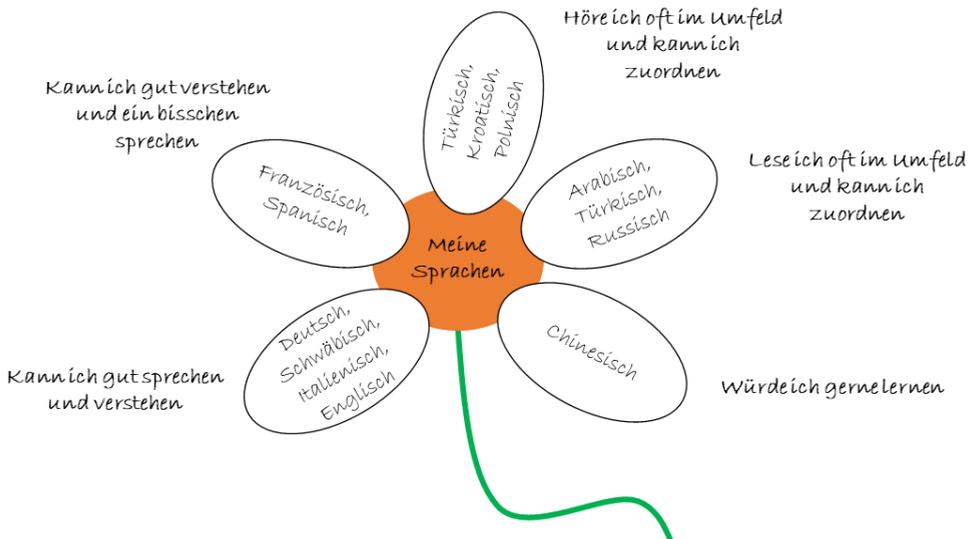


Abbildung 2: Sprachenblume (Beispiel) (Quelle: Wurzenrainer & Laimer (2018, S. 5))

Zur konkreten Einbindung der Herkunftssprachen bieten sich außerdem folgende Methoden an: Zweisprachige Anlauttabellen für den Schriftsprachunterricht (Anlauttabellen für das Türkische und das Arabische wurden unter anderem vom Projekt KASA erstellt), Sprachenkartons (würfelförmige Pappkartons), die mit Wörtern beklebt oder beschrieben werden (MIKS, 2019) und zweisprachige (digitale) Wörterbücher zur Wortschatzarbeit. Im Kontext der *family literacy* ist der Einsatz von bilingualen Kinderbüchern und Memoryspielen sehr beliebt. Für einen kreativen Zugang zu Mehrsprachigkeit erarbeiteten die Workshop-Teilnehmenden Potenziale des Formats Podcast. Beispiele für die Umsetzung können die Planung und Durchführung eines Interviews mit Kursteilnehmenden, die Erzählung einer bekannten Geschichte oder das Aufnehmen einer Kochshow sein. Dabei werden nicht nur schriftliche oder mündliche Sprachkenntnisse eingeübt, es stehen vor allem Freude und Kreativität und das Erleben von Mehrsprachigkeit im Vordergrund.

Zum Abschluss der Fortbildung wurde der Ansatz des *Kontrastiven Arbeitens* in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen diskutiert (Feldmeier, 2016, S. 120; Feldmeier, 2005, S. 42; Schader, 2012, S. 280): Wie können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von unterschiedlichen Sprachen im Unterricht herausgearbeitet und für den Lernprozess nutzbar gemacht werden? Welche Herausforderungen könnten sich hierbei für die Lernenden ergeben? Die Methode des Sprachvergleichs kann man dabei auf verschiedenen linguistischen Ebenen beleuchten, z. B. auf lexikalischer, morphologischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene (Schöberle, 2015, S. 4). Impulse zum kontrastiven Arbeiten sind unter anderem das Wort-Domino oder der Vergleich von Sprichwörtern und Redewendungen (Schader, 2012). Weitere Praxisbeispiele finden sich auch bei Feldmeier (2016).

In der Selbstlernphase zwischen den beiden Modul-Einheiten sollten die Lehrkräfte eine Unterrichtssequenz zu einer neu erlernten oder schon bekannten Methode planen und erproben. Die Ausarbeitung und Reflexion wurden dann im Forum der digitalen Lernplattform geteilt. So entstand ein gemeinsamer Methoden- und Materialfundus zum Thema Mehrsprachigkeit, der viele kreative Unterrichtsideen enthielt, unter anderem das „Pflanzen“ eines internationalen Sprachbaums im Kursraum, das Verfassen von Kurzgedichten in verschiedenen Sprachen oder das Entwerfen von mehrsprachigen Mindmaps zur Wortschatzarbeit.

5 Implikationen für die Professionalisierung – ein Fazit

Anhand der vorangegangenen Ausführungen konnte die Relevanz von Mehrsprachigkeit als didaktisches Prinzip in Grundbildungskursen aufgezeigt werden: Innere und äußere Mehrsprachigkeit gehören zur Lebensrealität der Kursteilnehmenden und sollten daher im Lernprozess nicht nur berücksichtigt, sondern kreativ eingebunden und nachhaltig genutzt werden (Laimer & Wurzenrainer, 2014; Maahs & Triulzi, 2019). Gleichwohl zeigt sich – nicht nur in der Grundbildung, sondern in der Bildungslandschaft allgemein – immer noch eine starke Tendenz zur „monolinguale[n] Perspektive

der Mehrheitssprache Deutsch“ (Goltsev & Bredthauer, 2020, S. 17). Dieser Aspekt wurde auch durch die Lehrerfahrung der Teilnehmenden des hier vorgestellten Qualifizierungsmoduls bekräftigt. Zudem halten Maahs und Triulzi (2019) in ihrer Befragung zu Mehrsprachigkeit in Deutschsprachkursen der Erwachsenenbildung fest, dass ein Großteil der Kursleitenden den Anteil von Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrer eigenen Ausbildung als unzureichend wahrnimmt. Gerade Lehrkräfte sind jedoch als wichtiges „Beispiel für Sprachpraktiken im Klassenzimmer“ anzusehen (Goltsev & Bredthauer, 2020, S. 30). Es ist notwendig, „Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial“ (Maahs & Triulzi, 2019, S. 262) in ihrer Professionalisierung fest zu verankern und sie dabei zu unterstützen, diese Aufgabe zu bewältigen.

Im Rahmen des Moduls „Mehrsprachigkeit als Chance in der Alphabetisierung und Grundbildung“ wurde deutlich, dass die Lehrkräfte zuerst für die Thematik und deren Relevanz sensibilisiert werden mussten. Dabei war insbesondere die Selbsterfahrung durch das Bewusstwerden des eigenen Sprachen- und Varietäten-Repertoires förderlich. Dies schlussfolgern auch Goltsev und Bredthauer:

„Da Lehrkräfte nicht nur Inhalte vermitteln, sondern auch emotionale und ethische Akteurinnen und Akteure des Bildungsprozesses sind, ist es von größter Bedeutung, ihre Attitüden, Überzeugungen und Erfahrungen zu berücksichtigen. [...] Selbsterfahrung kann erreicht werden, indem bereits vorhandene Erfahrungen reflektiert sowie neue gemacht werden, die den bisherigen widersprechen und sie verändern.“ (Goltsev & Bredthauer, 2020, S. 30)

Durch die Erprobung und gemeinsame Reflexion von Methoden und Tools zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht können anfängliche Vorbehalte aus dem Weg geschafft werden, zudem wird der Austausch zwischen den heterogenen Akteuren und Akteurinnen der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis angeregt.

6 Ausblick

In diesem Beitrag wurde die vielfältige Akteurslandschaft (Bittlingmayer, 2013) in der AuG thematisiert. Dabei lag das Hauptaugenmerk auf Lehrkräften in Kurs- und Lernangeboten, die sich primär an Personen mit Deutsch als Erstsprache richten, sowie auf Kursleitenden aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache. Am Beispiel einer Fortbildung zum Thema Mehrsprachigkeit wurde der Frage nachgegangen, wie Professionalisierungsangebote gestaltet sein müssen, um den Bedürfnissen und Herausforderungen beider Kursleitenden-Gruppen gerecht zu werden.

Geht man von einem weitgefassten Verständnis von Mehrsprachigkeit aus (Roche, 2018; Wandruszka, 1979), erscheint diese Thematik als besonders gut geeignet, um verschiedene Akteurinnen und Akteure der AuG anzusprechen und gemeinsam fortzubilden. Im Rahmen des hier vorgestellten achtstündigen Qualifizierungsmoduls konnten nicht alle Aspekte von Mehrsprachigkeit vertiefend behandelt werden. In einem weiterführenden Professionalisierungsangebot würde der Fokus

noch stärker auf die innere Mehrsprachigkeit sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in Grundbildungskursen gelenkt werden. Auch wäre es – im Kontext des Schriftspracherwerbs – interessant, mehrsprachige Schriftkompetenzen bzw. den Aspekt der *Mehrschriftlichkeit* genauer zu beleuchten (Riehl, 2018, S. 187–198). In der Fortbildung wurden zudem zahlreiche interessante Fragen durch die teilnehmenden Lehrkräfte aufgeworfen, denen es sich weiter nachzugehen lohnt. Diese betreffen unter anderem die Gestaltung von Binnendifferenzierung und Gruppenarbeit in mehrsprachigen Klassen oder die Förderung metasprachlicher Kompetenzen, die das kontrastive Arbeiten auch in niederschweligen Kursen ermöglichen. Durch den Austausch mit Thomas Laimer von den Wiener Volkshochschulen, der im Rahmen der Fortbildung eingeladen war, wurde deutlich, dass in der österreichischen Basisbildung Mehrsprachigkeit in diversen Projekten sowie Publikationen bereits stärker mitgedacht wird (hierzu Laimer & Wurzenrainer, 2014 oder Hofstätter, 2018). Es scheint also fruchtbar, bei Bildungsangeboten und Forschungsarbeiten zu Mehrsprachigkeit in der AuG die österreichische Perspektive verstärkt miteinzubeziehen (Fritz et al., 2020).

Es bleibt zu klären, welche weiteren Frage- und Problemstellungen über das Thema der Mehrsprachigkeit hinaus für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure der AuG einerseits, der Integrations- und Deutschkurse andererseits, gleichermaßen relevant sind und sich in gemeinsame Fortbildungsangebote umwandeln lassen. Diese Überlegungen könnten einen wichtigen Beitrag zum aktuellen Diskurs um die Professionalisierung der Lehrkräfte in der AuG sowie zur Debatte über einen einheitlichen Ausbildungskanon leisten (Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V., 2018; AlphaDekade 2016–2026, o. J.).

Literatur

- AlphaDekade 2016–2026. (o. J.). *Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Ziele und Maßnahmen*. Alphadekade. https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/die-alphadekade/die-alphadekade_node.html
- Ambos, I. & Horn, H. (2013). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. <https://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf>
- Ambos, I. & Horn, H. (2015). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. <https://www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf>
- Ambos, I. & Horn, H. (2017). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2016: Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. <https://www.die-bonn.de/doks/2017-alphabetisierung-01.pdf>
- Bittlingmayer, U. H. (2013). *Alphabetisierungsarbeit zwischen Ökonomie und Menschenrecht. Anmerkungen zum Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft, Praxis und Betroffenheit*. einfach:komplex. Impulse für einen nachhaltigen Transfer von Studienergebnissen in die Alphabetisierungspraxis. Tagungsdokumentation, S. 10–15.

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Allen & Unwin.
- BMBF/KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (2018). *Hilfe! Ich unterrichte einen Alpha-Kurs. Praxis-Tipps vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung*. ALFA Forum, 94, 6–14.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). facultas.
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Corvacho del Toro, I. & Hack-Cengizalp, E. (Hrsg.). (2021). *Literalität und Mehrsprachigkeit*. wbv.
- Die Wiener Volkshochschulen (2014). *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen*. https://www.vhs.at/meviel_handreichung/downloads/MEVIEL_Handreichung.pdf
- Eurac Research. (2019). *Didaktische Materialien für Lehrer*innen. Projekt Sprachenvielfalt macht Schule*. Bozen. https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2019/05/Materialpaket_1.pdf
- Fäcke, C. & Meißner, F.-J. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr.
- Feldmeier, A. (2005). Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. *DaZ* 2/200, 42–50.
- Feldmeier, A. (2010). Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache. In A. Feldmeier & V. Yaşaner (Hrsg.), *Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache* (S. 4–12). Sonderheft. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Feldmeier, A. (2012). *Von A bis Z. Alpha-Portfolio A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Klett.
- Feldmeier, A. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile
- Feldmeier, A. (2016). *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung*. Klett.
- Flach, M. (2016). Die mehrsprachige Universität und ihre Stereotype. Einblicke in das Forschungsprojekt VAMUS. *Linguistik online*, 79(5), 43–58. <https://doi.org/10.13092/lo.79.3333>
- Fritz, T., Helbok, A., Klingseis, S., Laimer, T., Lummerstorfer, U., Taşdemir, D., Weihs, N. & Wurzenrainer, M. (2020). *SUPER, DIVERS UND MEHRSPRACHIG in Basisbildung und DaZ-Kursen*. Edition Volkshochschule.

- Gogolin, I. & Schroedler, T. (2017). *Chancen und Risiken der Sprachenvielfalt*. Prof. Dr. Gogolin und Dr. Schroedler von der Universität Hamburg im Gespräch. *einBlick*, 5, 19–21.
- Goltsev, E. & Bredthauer, S. (2020). *Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung*. *Die hochschullehre*, 6, 18–34.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stamme, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). wbv.
- Hall, A. R. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft*, 6, 13–30. <https://doi.org/10.1524/stuf.1952.6.12.13>
- Heilmann, L. & Buddeberg (2020). Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. (S. 115–142). wbv.
- Heilmann, L. & Grotlüschen, A. (2020). Mehrsprachigkeit und Literalität Erwachsener. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 267–272). https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_39
- Hofstätter, V. (2018). Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 33, 1–9.
- Kaiser, I. & Ender, A. (2020). Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 237–272). Schneider.
- Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. <https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/aktuelles/meldungen/handlungsempfehlungen-des-kurationalisierung-von-lehrpersonal>
- Laimer, T. & Wurzenrainer, M. (2014). Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht. Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn.11>
- Löffler, C. (2003). Welche Bedeutung hat der Dialekt in der Alphabetisierung. *Alfa-Forum* 17(53), 13–16.
- Maahs, I. & Triulzi, M. (2019). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschförderung der Erwachsenenbildung. In M. Stein, D. Sittenkamp; S. Weingraber & V. Zimmer (Hrsg.), *Ankommen – Willkommen? Flucht. Migration im Spiegel aktueller Kontroversen* (S. 262–281). Klinkhardt.
- MIKS (2019). Praxisbeispiele. Universität Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/forschung/laufende-projekte/miks/praxisbeispiele.html>
- Riehl, C. (2018). Mehrschriftlichkeit und Transfer. In J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (S. 187–198). Narr Francke Attempto.
- Roche, J. (2018). Modellierung von Mehrsprachigkeit. In J. Roche & E. Terrasi-Haufe (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (S. 53–92). Narr Francke Attempto.

- Saxalber, A. (2018). Was bedeutet sprachliche Grundbildung in einem mehrsprachigen Bildungskontext? In A. Ballis & N. Hodaie (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 23–40). <https://doi.org/10.1515/9783110535334-003>
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. 100 praktische Vorschläge*. Orell füssli.
- Schöberle, W. (Hrsg.). (2015). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*. Klett.
- Steger, A., Mazza, F. & Podlech, M. (2022). Basisbildnerin, Kursleiterin, Grundbildungscoach? Berufsbezeichnungen in der Grund- und Basisbildung im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 47, 48–57. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-47/06-basisbildnerin-kursleiterin-grundbildungscoach-steger-mazza-podlech.pdf>
- Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber. Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik Online*, 10(1), 113–131. <https://doi.org/10.13092/lo.10.927>
- VHS (2015). *Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 3: Heterogene Zielgruppen*. <https://www.grundbildung.de/downloads/schulungen/modul-3-heterogene-zielgruppen-teil-1-2.pdf>
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper & Co.
- Wurzenrainer, M. & Laimer, T. (2018). Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! *Magazin erwachsenenbildung.at*, 33, 2–9.

Politische Grundbildung oder der steinige Weg der Professionalisierung – eine Bestandsaufnahme

JENS KORFKAMP

Abstract

Im Rahmen der funktionalen Ausdifferenzierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung hat auch das Feld der politischen Grundbildung an Aufmerksamkeit gewonnen. Aber eine Debatte über die Ausgestaltung und die Implementierung politischer Grundbildung als ein lebenswelt- und alltagsorientierter Teilbereich der Grundbildung existiert bisher nur in Ansätzen. Der folgende Beitrag erörtert mögliche Ursachen für die Randständigkeit politischer Grundbildung in Bezug auf ein exkludierendes Politikverständnis und die Rolle der Bezugsdisziplinen. Abschließend werden zwei nicht-schriftsprachgebundene methodische Ansätze zur Vermittlung von Bürgerkompetenzen vorgestellt.

Schlagerworte: Politische Grundbildung, Politikverständnis, Teilhabe, Bezugsdisziplinen, inklusive Ansätze

1 Einleitung

Seit einigen Jahren ist eine stetige funktionale Ausdifferenzierung der Alphabetisierung und Grundbildung in Forschung und Praxis zu beobachten. Über das Thema der reinen Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens hinaus entwickelten sich neue lebenswelt- und alltagsorientierte Teilbereiche der Grundbildung. Exemplarisch seien hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit die Bereiche Finanzen, Verbraucherfragen, Rechenfähigkeit (Numeralität), Digitales, Gesundheit und Politik genannt. Insbesondere durch die von Bund und Ländern im Jahr 2012 initiierte *Nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland*, die im Herbst 2016 in die *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung* überführt wurde, sind Forschung und Entwicklung im Bereich der Grundbildung stark vorangeschritten. So konnten für den Bereich der finanziellen Grundbildung in zwei DIE-Projekten (*CurVe*)¹ ein Kompetenzmodell sowie Materialsets für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen erarbeitet werden. Im Rahmen verschiedener arbeitsplatz-

¹ Die beiden Projekte *Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung*, *Curriculare Vernetzung und Übergänge – CurVe* und *Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II* sind am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) angesiedelt. <https://www.die-bonn.de/curve/dasprojekt>

orientierter Projekte, der verbraucherorientierten Grundbildung sowie der Gesundheitsbildung wurden Lehr- und Lernmaterialien entwickelt, erprobt und in die Breite getragen (Johannsen et al., 2022, S. 285–347). Ferner haben die bisherigen Studien und Projektergebnisse maßgeblich dazu beigetragen, dass die Problematik nicht ausreichender Grundbildung sowohl in der allgemeinen Öffentlichkeit als auch in fachübergreifenden Diskursen verstärkt wahrgenommen wird. Im Vergleich zu den oben genannten Teilbereichen, aber auch zu anderen nicht genannten Grundbildungsbe-
reichen ist die politische Grundbildung meines Erachtens weiterhin ein eher randständiger Bereich. Und das, obwohl mittlerweile empirische Daten zu politikbezogenen Praktiken (Dutz & Grotlüschen, 2020), qualitative milieuspezifische Studien zum Zusammenhang von Literalität und politischer Teilhabe (Pape, 2018) und erste konzeptionelle Überlegungen (Zeuner, 2017; Bremer, 2021) vorliegen. Eine Stichwortsuche im Sammelband *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (Johannsen et al., 2022) stützt meine These von der Randständigkeit. Zwar wird „politische Grundbildung“ noch im Vorwort erwähnt, im weiteren Verlauf der Publikation ist aber eine Leerstelle zu konstatieren. Was ist der Grund dafür? Trotz der durchaus nachvollziehbaren Ansicht einiger Autorinnen und Autoren, dass die politische Grundbildung „aus dem Grundbildungsbegriff nicht auszuklammern oder auf das Lesen und Schreiben politischer Texte zu reduzieren“ ist (Duncker-Euringer, 2017, S. 28–29) und sich „inzwischen als ein Teilbereich von Grundbildung etabliert“ hat (Dutz, 2020, S. 396), scheint sie sich hinsichtlich didaktisch-konzeptioneller Überlegungen oder gar der Erarbeitung von praxisorientierter Lehr-/Lernmaterialien überwiegend noch in der Begründungs- und Explorationsphase zu befinden. Dementsprechend zurückhaltend formuliert der Soziologe Helmut Bremer, dass im Zuge eines erweiterten Verständnisses von Grundbildung „zuletzt auch die *Frage* [Hervorhebungen hinzugefügt] einer politischen Grundbildung erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen“ hat (Bremer, 2021, S. 166), eine „wirkliche Debatte um politische Grundbildung allerdings bisher nur in Ansätzen“ (ebd., S. 167) existiert.

Im Anschluss an diese Zustandsbeschreibung wird im vorliegenden Beitrag zuerst anhand von empirischen Studien die grundlegende Frage nach dem Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Teilhabe fokussiert. Im darauffolgenden Abschnitt werden mögliche Ursachen für die Randständigkeit politischer Grundbildung in Bezug auf ein exkludierendes Politikverständnis und die Rolle der Bezugsdisziplinen diskutiert. Die Ausführungen schließen mit der beispielhaften Darstellung von zwei nicht schriftsprachgebundenen methodischen Ansätzen in der politischen Grundbildung.

2 Literalität und politische Teilhabe: empirische Befunde

In Deutschland, das weisen Daten der empirischen Wahlforschung aus, sinkt die Wahlbeteiligung der Tendenz nach, wie in den meisten westlichen Demokratien. Bei der Bundestagswahl im Jahr 2021 lag der Anteil der Nichtwählenden bei 23,4 Prozent.

Noch stärker sank im Zeitraum von 1990 bis 2020 die durchschnittliche Wahlbeteiligung bei Landtagswahlen auf 64,5 Prozent. Ganz zu schweigen von der Wahlbeteiligung zum Europäischen Parlament: Mehrfach lag sie schon deutlich unter der 50-Prozent-Marke (Schmidt, 2021, S. 59–60). Aktuelle Studien zur Wahlbeteiligung zeigen, dass vor allem die Lebensverhältnisse und der formale Bildungsstand die Höhe der Wahlbeteiligung bestimmen. Je prekärer die Lebensverhältnisse (Arbeitslosigkeit, geringe Kaufkraft), desto weniger Menschen geben ihre Stimme bei Wahlen ab.

Einen noch stärkeren Zusammenhang als den zwischen der Wahlbeteiligung und der Arbeitslosenquote weist die Studie *Prekäre Wahlen* aber für das Merkmal der Schulbildung aus. Das heißt, unter den Personen, die nicht wählen, finden sich überproportional viele Geringgebildete, die keinen der üblichen Schulabschlüsse erworben haben (Schäfer et al. 2014, S. 25–27). Ob sich aus der Gleichung „mehr Bildung = höhere Wahlbeteiligung“ auch ein kausaler Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Teilhabe ableiten lässt, respektive Literalität einen stärkeren Einfluss auf politische Teilhabe hat als das soziale Milieu, soll mit Fokus auf zwei ausgewählte Studien erörtert werden: die *LEO-Studie 2018* (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) und die qualitative Untersuchung *Literalität als milieuspezifische Praxis* (Pape, 2018). Unstrittig ist aber in der Wahlforschung, dass die soziale Ungleichheit auch beim Wahlakt zum Tragen kommt, unabhängig davon, worauf diese Ungleichheit beruht. Dadurch nimmt auch die soziale Spaltung der Gesellschaft zu. Demokratie, so scheint es, ist auf dem Weg, sich zu einer Veranstaltung von privilegierten Gruppen zu entwickeln, die ihren politischen und wirtschaftlichen Interessen bei der Wahl eines Parlaments Nachdruck verleihen. In dieser Entwicklung verstetigt sich fast unbemerkt von der allgemeinen Öffentlichkeit der demokratiegefährdende Prozess einer schleichenden Verabschiedung vom Prinzip der politischen Gleichheit. Dass dieser Prozess durchaus nicht unisono als ungerecht oder gar bedrohlich empfunden wird, zeigt das Plädoyer für eine sogenannte Epistokratie, einer Herrschaft der Wissenden, von Jason Brennan. In seinem Buch *Gegen Demokratie. Warum wir Politik nicht den Unvernünftigen überlassen dürfen* (2017) spricht der amerikanische Philosoph und Politikwissenschaftler, der an der renommierten Washingtoner Georgetown University lehrt, sich unter anderem für ein eingeschränktes Wahlrecht aus. Die Bürger genießen weiterhin umfassende bürgerliche Rechte, können ihre politischen Meinungen äußern, ihre Vorstellungen veröffentlichen, protestieren – doch sie dürfen nicht automatisch wählen. Durch einen Wissenstest, eine „Wählerzulassungsprüfung“, sollen Wähler mit niedrigem Informationsstand und Wissenslücken von der Wahl ausgeschlossen werden (Brennan, 2017, S. 364). Eine Herrschaft der Wissenden ist seiner Auffassung nach besser in der Lage die bürgerlichen Freiheiten zu schützen und zu fördern als die Demokratie, wie wir sie kennen. Durch eine Einschränkung der Demokratie ließen sich systematische Fehler bei der Entscheidungsfindung reduzieren und das Kompetenzprinzip bei der Verteilung politischer Macht stärken. Deshalb sei es nicht zu rechtfertigen, Menschen großen Risiken auszusetzen, indem ihr Schicksal in politischen Dingen in die Hände inkompetenter, unwissender, irrationa-

ler und moralisch unvernünftiger Entscheidungsträger (Wähler) gelegt wird (ebd., S. 247–297). Der selektive Exkurs in das Politikverständnis von Brennan lässt Folgendes, auch für die Debatte um politische Grundbildung Bedenkenswertes, offenbar werden: (a) wie kontrovers die Debatte um den demokratischen Grundsatz, dass alle Menschen den gleichen Anteil an der politischen Macht haben sollten, geführt wird; (b) wie eine exkludierende Definition von politischem Wissen in ein exkludierendes Politikverständnis münden kann; (c) dass die Epistemisierung des Politischen, die viele politische Streitfragen einseitig als Wissenskonflikte verhandelt und normative Aspekte nur wenig berücksichtigt, eine Gefährdung für unsere Demokratie bedeutet (Bogner, 2021) sowie (d) dass die Errungenschaft der politischen Gleichheit in modernen demokratischen Gesellschaften nicht (mehr) als unantastbar gilt.

Nach dem Ausflug in die politische Philosophie sollen die Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Literalität und politischer Teilhabe wieder aufgenommen werden. Was diesen betrifft ist die Forschungslage immer noch überschaubar (Dutz, 2020, S. 397). Eine größere Untersuchung, die prominent auch den Zusammenhang von Literalität und politischen Praktiken erhoben hat, ist die *LEO-Studie 2018*. Sie erfasst systematisch die Lese- und Schreibkompetenzen der deutschen Bevölkerung nach *Alpha-Levels* und ermöglicht durch die Berücksichtigung von vier Grundbildungsbereichen – finanzielle, gesundheitliche, digitale und politische Grundbildung – eine differenzierte Betrachtung von potenziellen Teilhabechancen und -ausschlüssen. Die Ergebnisse zu Literalität und politischer Teilhabe bestätigen, dass bei Fragen, die einem engen Verständnis von Politik folgen, das an staatlichem Handeln, den Institutionen und Systemakteuren orientiert ist, ein starker Zusammenhang mit dem jeweiligen Alpha-Level sichtbar wurde. Bei der Wahlbeteiligung zeigt sich ein hoher Anteil von Nichtwählerinnen und Nichtwählern (19,1%) und Unentschlossenen (21%). Ein Befund, der als „politische Unsicherheit“ und „fehlende parteipolitische Vertretung der Interessen“ (Dutz & Grotluschen, 2020, S. 299) gedeutet werden kann. Damit geht einher, dass viele der Befragten angeben, nicht in der Lage zu sein, überhaupt einschätzen zu können, welche Partei ihre Interessen vertritt (ebd., S. 315). Wenn aber das Politik- und Teilhabeverständnis weiter gefasst wird und sich stärker auf das Interesse am Geschehen in der Welt oder auf das tägliche Verfolgen von Nachrichtensendungen im Fernsehen oder im Internet bezieht, verringern sich die Unterschiede zu höher Literalisierten. Für Dutz und Grotluschen ist dies ein Beleg dafür, „dass die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen mit geringer Lese- und Schreibkompetenz nicht pauschal desinteressiert ist“ (ebd., S. 297). Schriftsprachkenntnisse spielen dann eine wesentliche Rolle beim Verstehen oder bei der aktiven Beteiligung, wenn es um das Feld der *legitimen* Politik in institutionalisierten Kontexten (Parteien, Interessenverbänden, Massenmedien) geht, das sich sowohl durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit auszeichnet als auch durch die Verwendung eines fachlichen Wortschatzes. Dieses Bild ändert sich bei niedrighwelligen schriftlichen Praktiken, die im *politischen Feld* (Bourdieu, 2001) als weniger berechnete bzw. defizitäre literale Praxen erscheinen, wie das Schreiben eines Kommentars auf sozialen Medien im Internet oder bei nichtschriftsprachlich geprägten Formen der Kommu-

nikation (Sprechen mit nahestehenden Personen über das politische Geschehen). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppe der gering literalisierten Erwachsenen die eigenen politikbezogenen Grundkompetenzen als eher niedrig einschätzen. Dies gilt mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit sowohl für die funktional-pragmatischen Kompetenzen (eine bestimmte Praktik kann kompetent ausgeführt werden) als auch für die kritisch-hinterfragenden Kompetenzen (ein Problem kann hinterfragt und beurteilt werden). Mit der niedrigen Selbsteinschätzung gering literalisierter Erwachsener geht jedoch „nicht zwingend einher, dass diese tatsächlich über eine geringe Politikkompetenz verfügen [...]. Es besteht aber die Gefahr, dass [...] ein Selbstausschluss vom politischen Feld stattfindet“ (Dutz, 2020, S. 408–409).

Auch die Sozialwissenschaftlerin Natalie Pape hat sich in ihrer Studie *Literalität als milieuspezifische Praxis* (2018) mit dem Zusammenhang von politischer Teilhabe und Analphabetismus befasst. Mittels einer qualitativen Befragung von Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern hinterfragt sie die oft bemühte These, dass sich funktionaler Analphabetismus negativ auf gesellschaftliche Teilhabe auswirke. Diesbezüglich arbeitet sie heraus, dass sich von geringen Schriftsprachkompetenzen nicht grundsätzlich auf eine von Defiziten geprägte Lebensführung schließen lässt (Pape, 2018, S. 177). Einfache politikbezogene Handlungen auszuführen, wie das Lesen von Wahlunterlagen, stelle für die meisten Befragten – laut Selbstauskunft – kein besonderes Problem dar. Vielmehr wird in den Interviews deutlich, dass die etablierte politische Sprache den meisten Teilnehmenden fremd ist. Sie befürchten, dass gerade ihre Ausdrucksweise im engeren politischen Feld nicht anerkannt wird, was dazu führt, dass sie sich in vielen Fällen auch von konkreteren Artikulations- und Teilhabeformen ausgeschlossen fühlen (Bremer & Pape, 2017, S. 68). Die Studie belegt mit ihrem habitus- und milieuspezifischen Ansatz, dass Teilhabe mehr vom sozialen Milieu als von der Literalität abhängig ist und gemessene Schriftsprachkompetenzen allein wenig über (politische) Teilhabemöglichkeiten aussagen. Ein eindeutiger kausaler Zusammenhang bzw. Automatismus zwischen geringer Schriftsprachkompetenz und geringer gesellschaftlicher Teilhabe, der auch im gängigen Klischee vom sozial isolierten und randständigen Analphabeten mitschwingt, ist somit nicht mehr haltbar. Zu erkennen ist vielmehr ein komplexes Zusammenspiel von Selbst- und Fremdausschluss, das das politische Feld mit einer unsichtbaren, aber wirkmächtigen sozial konstruierten Grenze in eine *In-* und *Outgroup* teilt:

„Indem eine bestimmte Fachsprache nicht oder wenig beherrscht wird, schließt man sich von der damit verbundenen politischen Praxis aus. Oder anders herum: Indem sich eine bestimmte Fachsprache und damit verbundene Kultur der politischen Praxis etabliert hat und ‚legitim‘ geworden ist, sind diejenigen ausgeschlossen, die diese nicht beherrschen“ (Bremer, 2021, S. 174).

(Schrift-)Sprache ist damit über Zeichensystem und Kommunikationsmittel hinaus auch ein Mittel struktureller Herrschaft im politischen und öffentlichen Raum (Korfkamp, 2016, S. 461–463). Dadurch verschwindet aber weder die politische Meinung noch der Wunsch gering literalisierter Erwachsener, diese zum Ausdruck zu bringen. Auch die Frage der Wahlbeteiligung hängt demnach kaum von der Beherrschung

grundlegender Lese- und Schreibkompetenzen ab. Aus den Befunden Papes wie aus der *LEO-Studie 2018* folgert Bremer, „dass ein geringes Literalitätslevel zunächst wenig über geringes Interesse am Politischen im weiteren Sinne aussagt, sondern eher über die Form und Intensität, sich daran zu beteiligen bzw. beteiligen zu können“ (Bremer, 2021, S. 175). Daraus leitet er die Notwendigkeit ab, Kompetenz im Sinne des französischen Soziologen Pierre Bourdieu als *Befugnis* zu verstehen. Das heißt, „dass man sich selbst zutraut und sich legitimiert sieht, sich an Politik im engeren Sinne zu beteiligen, sich dazu zu äußern. [...] Tendenziell gilt: Nur der, dem es gesellschaftlich zusteht, neigt dazu, sich diese Kompetenz anzueignen“ (Bremer, 2008, S. 268). Dafür bedarf es einer „ungleichheitssensiblen politischen Bildung“ (Bremer, 2021, S. 171), die auf der Basis eines weiten, aber nicht entgrenzten Politikbegriffs für plurale politische Literalitäten sensibilisiert und den Umgang mit diesen einübt. Für Bremer und Pape wäre das „ein Anfang dahingehend, Machtverhältnisse, die zur Inwertsetzung und Abwertung bestimmter Zugänge zu Schriftsprache und Politik führen, infrage zu stellen und Teilhabemöglichkeiten zu erweitern“ (Bremer & Pape, 2017, S. 69).

3 Wieso, weshalb, warum? Perspektiven auf politische Grundbildung

Ein demokratisches politisches System ist auf die Mitwirkung seiner Bürger:innen angewiesen. Die Zukunft einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung ist wesentlich davon abhängig, dass Menschen politische und soziale Verantwortung für das Wohlergehen ihres Gemeinwesens übernehmen. In modernen demokratischen Systemen kann die politische Teilhabe sowohl konventionell-repräsentative als auch neue unkonventionelle Formen annehmen, die sich im besten Falle ergänzen. Gemeinhin werden darunter alle Aktivitäten verstanden, die die Bürger freiwillig mit der Intention unternehmen, Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen. In politikwissenschaftlichen Lehrwerken werden, über die klassische Konzeption repräsentativer Demokratie hinaus, in der sich die direkte Mitwirkung in erster Linie auf den Wahlakt bzw. die Teilnahme an Abstimmungen beschränkt, folgende Formen unterschieden: Mitgliedschaft und Mitarbeit in Parteien, Mitgliedschaft und Mitarbeit in Verbänden, Bürgerbeteiligung (vorwiegend auf kommunaler Ebene) und Bürgerinitiativen, Gründung von und Teilnahme an Volksinitiativen, Volksbegehren und Volksentscheiden und politischer Protest (Münkler, 2006, S. 275–277). Die meisten dieser Formen politischer Teilhabe bedürfen bei der zunehmenden Komplexität von politischen Prozessen und Entscheidungen vieler Voraussetzungen. Das heißt, die Teilhabe erfordert in der Regel eine entsprechende (formale) Bildung, die Einübung von politischen Prozessen und eine gewisse ökonomische Autarkie, sprich das Vorhandensein von „freier“ Zeit, um sich im politischen Feld betätigen zu können. Dementsprechend ist es wenig überraschend, dass die aktive politische Beteiligung ungleich verteilt ist. Empirische Studien belegen seit Jahrzehnten den engen Zusammenhang zwischen politischer und zivilgesellschaftlicher

Partizipation und individuellen sozio-ökonomischen Ressourcen: Bildungs- und einkommensstarke Bevölkerungsschichten beteiligen sich weitaus häufiger als sozial Benachteiligte (Böhnke, 2011, S. 19). Damit soziale Ungleichheit, die in nahezu allen entwickelten Industriegesellschaften seit den 1980er-Jahren zugenommen hat, nicht noch stärker in eine soziale Verzerrung politischer Teilhabe mündet, die die Repräsentation vermeintlich schwacher Interessen im politischen System schleichend unsichtbar werden lässt, kommt

„politischer Bildung im Sinne von political literacy, verstanden als politische Grundbildung, die Aufgabe zu, Politik und politische Zusammenhänge zu erklären. Zweitens soll sie Menschen dabei unterstützen, politische Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und auf dieser Grundlage politisch zu handeln. Drittens [...] die lernenden Subjekte dazu [...] befähigen, die Widersprüche, die moderne Gesellschaften prägen und die auch Prozesse der Identitätsbildung des Einzelnen betreffen, zu verstehen und zu erklären, damit sie so Modi finden können, mit ihnen zu leben.“ (Zeuner, 2017, S. 35)

Zur Vermeidung von (ungewollten) Stigmatisierungseffekten bzw. einer Defizitorientierung durch spezielle Zielgruppenangebote präferiert die Erziehungswissenschaftlerin Christiane Zeuner für die Entwicklung einer emanzipativen politischen Grundbildung einen inklusiven Ansatz, der den bewährten didaktisch-methodischen Prinzipien politischer Erwachsenenbildung folgt: Teilnehmerorientierung, Subjektorientierung, Lebenswelt- und Alltagsorientierung sowie Handlungsorientierung (Zeuner, 2017, S. 47). Im Grundsatz sprechen viele Argumente für einen inklusiven Ansatz. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass die politische Grundbildung innerhalb der politischen Bildung ein recht vage konturiertes Feld ist, das bisher inhaltlich weder eindeutig definiert noch ausreichend systematisiert ist. In den einschlägigen Handbüchern oder Lexika der politischen Bildung kommt das explizite Stichwort „politische Grundbildung“ nicht vor (Korfkamp, 2016, S. 459–460). Die Auseinandersetzung mit der Frage, was die elementaren Inhalte bzw. Ziele politischer Grundbildung sind, ist bisher nur bei jenen zu erkennen, die als wissenschaftliche Grenzgänger:innen sowohl in der politischen Bildung als auch in der Grundbildungsdebatte exponiert sind, wie Helmut Bremer (2008, 2021) und Christiane Zeuner (2017). Die fachinternen Diskussionen der letzten Jahre um Inklusion und politische Bildung beziehen sich vor allem auf die Erreichbarkeit sozial benachteiligter Gruppen, auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und Einschränkungen unterschiedlichster Natur (Zeuner, 2017, S. 45). Die Zielgruppe der gering Literalisierten wurde kaum berücksichtigt. Für die Bildungspraxis diagnostiziert Pape eine „doppelte Distanz“ (2018, S. 179). Dieser Begriff bringt zum Ausdruck, dass die Nichtbeteiligung an institutioneller Weiterbildung nicht nur auf die Distanz der Individuen zu Bildungseinrichtungen zurückzuführen ist, sondern auch die Einrichtungen eine Distanz zu ihrer Klientel aufweisen. Übertragen in die außerschulische politische Bildung heißt das: Da gering Literalisierte selten an Veranstaltungen teilnehmen oder nicht wesentlich als Teilnehmer:innen wahrgenommen werden, sind sie auch nicht als explizite Zielgruppe in den Fachdiskursen zu finden – eine prekäre Situation, aus der ein Entkommen nur schwer möglich erscheint. Auf der Einrichtungsebene fordert Pape,

diese doppelte Distanz zu reflektieren und dann mit einer aufsuchenden Bildungsarbeit unter Einbezug des mitwissenden Umfelds zu überbrücken, um diese Zielgruppen zu gewinnen. Auf der Ebene der Kursleitenden weist sie auf die Notwendigkeit von Professionalisierungsstrategien hin, die die „Milieukompetenz“ (Pape, 2018, S.180) von Kursleitenden stärken. Die Sensibilisierung für „plurale Literalitäten“ (ebd.), die einer eher fremden Alltagspraxis entsprechen, kann helfen, die Lebenswelten der Adressaten und Adressatinnen besser zu verstehen und die häufig ungewollt entstandene Defizitperspektive zu vermeiden.

Grundsätzlich gilt es, im Arbeitsfeld der Alphabetisierung und Grundbildung über die (Nicht-)Bedeutung von Schriftsprachbeherrschung im Kontext politischer Bildung zu reflektieren und offen zu diskutieren (Dutz, 2020, S.408–409). Zeuner weist auf folgende Punkte hin: Erstens verfügen auch schriftkundige Menschen nicht unbedingt über grundlegendes politisches Wissen, das sie politisch handlungsfähig macht. Zweitens kann die Vermittlung politischer Grundbildung auch unabhängig von der Schriftsprachkompetenz eines Menschen erfolgen, wenn sie zum Beispiel an der Lebenswelt und dem Erfahrungswissen der Menschen anknüpft. Drittens können Ansätze, die die politischen Inhalte betonen, Stigmatisierung verhindern (Zeuner, 2017, S. 48; zur Stigmatisierung auch Steuten, 2014). Darüber hinaus geht es weiterhin darum, für die Dimensionen des Politischen im Kontext von Grundbildung zu sensibilisieren. Dazu gehört auch, die Erinnerung an die emanzipatorische Tradition der Erwachsenenalphabetisierung wachzuhalten. So hat der Pädagoge und Philosoph Paulo Freire in den 1960er-Jahren in seiner Arbeit mit Analphabeten in brasilianischen Slums und abhängigen Landarbeitern mithilfe eines subjektorientierten Ansatzes den Erwerb von Schriftsprachkompetenzen mit einem emanzipatorischen Ansatz politischer Bildung kombiniert. Schlüsselbegriff in seiner Konzeption ist der Begriff *conscientização*, ins Deutsche als *Bewusstwerdung*, *Bewusstsein* oder *Bewusstmachen* übersetzt (Freire, 1973). Für Freire ist Alphabetisierung ein grundlegender Baustein zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, das den Menschen erst ermöglicht, ihre gesellschaftliche, politische und soziale Situation zu reflektieren und sie in ihrem Sinne handelnd zu verändern (Zeuner, 2017, S.49). Vor dem Hintergrund der beschriebenen Studienergebnisse ist Freires Konzept nicht nur unter bildungsgeschichtlichen Aspekten von Bedeutung. Es bietet auch in der Debatte über eine zeitgemäße politische Grundbildung vielfältige didaktisch-methodische Ansatzpunkte.

4 Nicht-schriftsprachgebundene Ansätze in der politische Grundbildung

Ein inklusiver Ansatz in der politischen Grundbildung erfordert in der Umsetzung Anschaulichkeit, Phantasie und Kreativität bei der Auswahl sowie beim Einsatz von Methoden und Medien, die Bürgerkompetenzen vermitteln, ohne dabei vorrangig auf literale Formen der Wissensvermittlung zurückzugreifen (Korfkamp, 2016, S.463–464). Für die Praxis stellt die Entwicklung von adressatengerechten Methoden sowie Lehr- und Lernmaterialien perspektivisch eine nicht zu unterschätzende He-

rausforderung dar. Die ambitionierte Zielvorgabe lautet, „dass die Vermittlung bzw. Aneignung politischen Wissens unabhängig von der Schriftsprachkompetenz eines Menschen erfolgen kann“ (Zeuner, 2017, S. 48). Ich spreche mich eindeutig gegen die Nicht-Verwendung des Wortes „Politik“, wie es in einer Materialsammlung der Berliner Landeszentrale für politische Bildung für die Grundbildungspraxis empfohlen wird, aus: „Die Teilnehmer:innen [...] blocken bei der Erwähnung des Wortes ‚Politik‘ ab. [...] Das kann dazu führen, dass die Teilnehmer:innen in eine Protesthaltung verfallen, obwohl sie sich für die Themen [...] durchaus interessieren“ (Wallentin & Groß, 2017, S. 10). Es kann bei der Entwicklung von adressatengerechten Lehr-/Lernmethoden nicht darum gehen, „Mogelpackungen“ zu kreieren. Mit dem von Zeuner beschriebenen inklusiven Ansatz oder gar einer ungleichheitsbewussten politischen Bildung in der Tradition von Freire ist diese „Berliner Empfehlung“ auf keinen Fall in Einklang zu bringen.

Im Nachfolgenden werden ohne Anspruch auf systematische Vollständigkeit zwei Ansätze, die zum Nach- und Weiterdenken anregen sollen, vorgestellt. Wichtig dabei ist, prinzipiell die Prämisse zu akzeptieren, dass politische (Grund-)Bildung, die sich nicht primär auf eine literale Lernkultur stützt, kein defizitärer Zustand ist. Es geht darum, über die Schriftkultur hinaus auch andere Formen menschlicher Kommunikation, wie Oralität (Mündlichkeit) und Visualität (Bildlichkeit), als gleichberechtigte soziale Praxen zu akzeptieren und für politische Grundbildung (wieder) zu entdecken.

4.1 Ein Plädoyer für die Phantasie²

Ein Mittel, die verdrängte (politische) Fantasie wieder zu entwickeln und Grundsteine für neue Gedankengebäude zu legen, ist der Einsatz von philosophischen Gedankenexperimenten. Sie sind wohlgedachte „Was-wäre-wenn-Überlegungen“. In einem philosophischen Gedankenexperiment gehen dem Szenario, das prägnant ausgearbeitet ist, Überlegungen zu philosophischen und ethischen Fragen voran. Sie lassen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Grundbildungskursen Raum zum Selberdenken und wecken ein Problembewusstsein, ohne dass sie sich erst durch die Lektüre von philosophischen Texten arbeiten müssen. Diese Texte stellen für Kursteilnehmer:innen eine nicht zu überwindende sprachliche Barriere dar. Seit der Antike gibt es in der Philosophie solche Experimente mit Gedanken. Sie gehören zum Grundbestand abendländischen Denkens, regen zu neuen Sichtweisen der Wirklichkeit an und verbinden Phantasie mit Rationalität, Gefühl mit dem Denken und das mit hoher Anschaulichkeit (Engels, 2015, S. 195). Aber auch jenseits der Philosophie im engeren Sinn sind zum Beispiel in Filmen Szenarien entwickelt worden, die sich als philosophische Gedankenexperimente oder zumindest als Elemente derselben verstehen lassen. Hervorzuheben sind unter anderem Science-Fiction-Filme wie *Matrix* (USA/AUS 1999) oder *Solaris* (USA 2002) (Bertram, 2012, S. 10–11). Deren erzählerische Qualität bietet durchaus didaktische Potenziale für den Einsatz im Unterricht.

2 Die Ausführungen in den Abschnitten 4.1 und 4.2 basieren im Wesentlichen auf früheren Beiträgen des Autors (Korfkamp, 2019; Korfkamp & Hauck, 2021).

Grundsätzlich werden zwei Arten von Gedankenexperimenten unterschieden: das *kontrafaktische* Gedankenexperiment und das *realitätsnahe* Gedankenexperiment. Das *kontrafaktische Szenario* ist eine erzählerisch entwickelte Situation respektive Versuchsanordnung, die faktisch nicht besteht, einen rein instrumentellen Charakter hat und ihre Prämissen nicht hinterfragt. Ein Wahrheitsanspruch, der experimentell oder in Form einer Plausibilitätsprüfung bewiesen werden kann, wird im Unterschied zu Hypothesen nicht erhoben. Kontrafaktische Gedankenexperimente fungieren ausschließlich als Katalysatoren, die ausgehend von einer oder mehreren Annahmen bestimmte Gedanken in Gang setzen. Sie werden durch Sätze eingeleitet, die einen erzählerischen Charakter haben, wie „Nehmen wir an ...“, „Stellen wir uns vor ...“ oder: „Gehen wir einmal davon aus ...“. Die Versuchsanordnung kann aus einem einzigen Fragesatz bestehen. Beispiel: „Was wäre, wenn man es bei der Gründung und Erhaltung eines Staates mit einem Volk von Teufeln zu tun hätte?“ (Kant, 1984). In dem Wenn-Satz haben wir über den Irrealis hinaus zugleich eine Irrealität, die außerhalb des wirklich Möglichen liegt und sich nur im Bereich einer bloßen Denkmöglichkeit bewegt. Die Aufkündigung des Realitätsprinzips wird bewusst eingesetzt. Aber das Experiment selbst ist der Realität verpflichtet. Mit Blick auf diese Annahme, die auch als Prämisse oder als Basis des Gedankenexperiments bezeichnet werden kann, folgt dann das Durchspielen des kontrafaktischen Szenarios. Die didaktischen Experimentieranweisungen bzw. Fragestellungen für das oben genannte Beispiel können lauten: Werden aus moralisch schlechten Menschen durch die gute Verfassung eines Staates gute Bürger? Welche Aufgaben erfüllt das Gesetz? Oder auch: Wie würde eine Gesellschaft aussehen, die nur aus selbstsüchtigen Menschen besteht? Die Auswertung eines kontrafaktischen Szenarios führt zum einen meist zu einer oder zu mehreren Thesen in Bezug auf die behandelten Fragestellungen. Zum anderen führt das Durchspielen dieser Szenarien durch das Verfahren des „fremden Blicks“ (Engels 2015, S. 190–191) oft zu komplexen, neuen Verständnissen der eigenen Lebenswelt.

Demgegenüber beschäftigen sich die *realitätsnahen Szenarien* mit Gedankenreisen in mögliche Welten, die auf ihre Berechtigung und Gültigkeit hin befragt werden können und die Möglichkeit enthalten, von realen Experimenten abgelöst zu werden. Erinnerung sei an den Roman *Die Welle* von Morton Rhue (1981) oder an den Film *Das Experiment* von Oliver Hirschbiegel (D 2001). Eine Fülle von anregenden Gedankenexperimenten findet sich in der Publikation von Georg Bertram *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch* (2012). Für die Zielgruppe in Grundbildungskursen ist es jedoch auch sinnvoll, eigene Szenarien von Gedankenexperimenten und die entsprechenden Versuchsanweisungen zu entwerfen (Engels, 2015, S. 193–195).

Der Einsatz von Gedankenexperimenten kann die Praxis der politischen Grundbildung bereichern. Es ist eine probate Methode, um normative Fragen in die politische Grundbildung hineinzubringen – da liegt ihr unverzichtbarer Wert. Gedankenexperimente regen dazu an, eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln, moralische Urteile zu fällen oder alternative Modelle menschlichen Zusammenlebens zu entwerfen. Sie fördern das systematische Denken und die Entwicklung von kritischer

Urteilkraft, individueller Entscheidungsstärke und (politischer) Phantasie und sind somit eine Form demokratischer Grundbildung.

4.2 Die Rückkehr der Bilder

Mit dem Übergang ins „elektronische Zeitalter“ (McLuhan, 1995) knüpft die Schriftkultur seit dem 20. Jahrhundert mit ihrer wachsenden technischen Erweiterung bis ins Virtuelle in vielen Kommunikationsformen an die Zeit vor der Schriftlichkeit an. Mit der „Elektrifizierung“ der modernen Kultur und dem Massenerfolg der auf Bild und Ton gestützten elektronischen Medien verliert die Schrift zunehmend ihre kommunikative Vorrangstellung. Mit Macht kehren die Visualität und die Bilder zurück. Die visuelle Zeitenwende in der Medienwelt, in der die Digitalisierung der Lebenswelten mit dem Umbruch von einer sprach- zu einer bildzentrierten Kultur einhergeht, ist längst unübersehbar. Die „visuelle Wende“ bedeutet eine Rehabilitation der Bilder für die Gewinnung und Vermittlung von Wissen. Jetzt übernehmen Bilder nicht nur eine illustrative Funktion, sondern sie werden zunehmend zum Bestandteil von Erkenntnisprozessen. Die Aufwertung des Bildes hat dazu geführt, dass nun visuelle Kompetenz und visuelle Intelligenz der Betrachter gefordert sind. In Zukunft wird die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit visueller Information eine Haupteigenschaft menschlicher Intelligenz sein. Kulturhistorisch kann der Umbruch allerdings auch als ein „Zurück zum Ursprung“ (Höhlenmalerei der Altsteinzeit) charakterisiert werden.

Die Erzählung vom „leichten Bild“, das „mehr sagt, als tausend Worte“, darf nicht verwechselt werden mit leichtem bzw. schnellem Wissenserwerb und implizitem Lernen. Auch Bilder-Lesen will gelernt sein und muss vermittelt werden. Denn die Befähigung zum kritischen Umgang mit visueller Information wird eine existenzielle Form von Grundbildung in der Medienwelt des 21. Jahrhunderts sein. Die Macht der Bilder in der politischen Kommunikation ist ein immer noch unterschätztes Phänomen: Bilder erzählen Geschichte(n), sie verleihen Geschichte Gestalt und mit ihnen wird Politik gemacht, sie beeinflussen unser Denken und Handeln (Geimer, 2022). Demgemäß müssen Bilder, Grafiken, Videos und andere ikonische Formate Gegenstand des Kompetenzerwerbs auch in der politischen Grundbildung werden. So wie es über mehrere Generationen selbstverständlich war, dass Bildung die Kompetenz umfasste, Schrift lesen zu können, muss es jetzt ebenso selbstverständlich werden, Bildlesekompetenz zu erwerben. Denn, so lautet schon eine alte Einsicht der Kunstbetrachtung: Man sieht nur, was man weiß. Oder, wie George Orwell es in seinem berühmten Essay *New Words* formuliert hat: „Bilder erschließen uns die Welt“ (Orwell, 2022).

Eine Methode zur Vermittlung visueller Kompetenzen im Rahmen politischer Grundbildung kann das Philosophieren mit Bildern, Comics und Filmen sein. Dieser intuitive Zugang zum Bild überwindet die irreführende Scheidung von Wahrnehmung und Denken. Er verbindet anhand visueller Medien beide Gehirnhälften, die kreative, für die das Bild steht, sowie die logische, die die enthaltenen Begriffe liefert, und trägt damit zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung bei (Peters, 2015).

5 Anstelle eines Fazits

Auch wenn der Schluss des Beitrags nicht ganz so offen ausfällt, wie im Epilog von Bertolt Brechts Drama *Der gute Mensch von Sezuan*, in dem der Schauspieler vor das Publikum tritt und sich für das ernüchternde Ende entschuldigt: „Wir stehen selbst enttäuscht und sehn betroffen / Den Vorhang zu und alle Fragen offen“ (Brecht, 1997, S. 294), bleiben trotz einiger Fortschritte im Bereich der politischen Grundbildung in Forschung und Praxis viele Desiderata. Die Erwartungen des Autors, der vor zwanzig Jahren seinen ersten Beitrag zur politischen Grundbildung veröffentlicht hat (Korfkamp, 2003), sind vor allem: (a) eine Intensivierung des Dialogs zwischen den beiden (Haupt-)Bezugsdisziplinen (Grundbildung und politische Erwachsenenbildung), (b) die aktive Einbeziehung von Lernenden in den Professionalisierungsprozess, (c) die Erstellung von Materialsets für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und (d) Fortbildungen für Dozentinnen und Dozenten, die sowohl die fachbezogenen Kompetenzen als auch die Milieukompetenz stärken. Denn Politik ist die Sache aller, und wo sie dies nicht ist, ist unsere Freiheit gefährdet.

Literatur

- Bertram, G. W. (Hrsg.). (2012). *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Reclam.
- Bogner, A. (2021). *Die Epistemisierung des Politischen. Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet*. Reclam.
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(1–2), 18–25.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. UVK.
- Brecht, B. (1997). Der gute Mensch von Sezuan, Epilog (Der Spieler). In *Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Zweiter Band: Stücke 2* (S. 294). Suhrkamp.
- Bremer, H. (2008). Das „politische“ Spiel zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. *Außerschulische Bildung*, 39(3), 266–272.
- Bremer, H. (2021). Politische Grundbildung: Begründungen und konzeptionelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik. Alphabetisierung und Grundbildung*, 67 (Beiheft), 166–181.
- Bremer, H. & Pape, N. (2017). Literalität als milieuspezifische soziale Praxis. In: B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 56–73). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/896>
- Brennan, J. (2017). *Gegen die Demokratie. Warum wir Politik nicht den Unvernünftigen überlassen dürfen*. Ullstein.
- Duncker-Euringer, C. (2017). Was ist Grundbildung? In: B. Menke & W. Riekmann (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 13–33). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/896>

- Dutz, G. (2020). Geringe Literalität und politische Grundbildung: Die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die Selbsteinschätzung politischer Grundkompetenzen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 395–411. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00172-1>.
- Dutz, G. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, politikbezogene Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 287–322). Waxmann.
- Engels, H. (2015). Gedankenexperimente. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Philosophie und Ethik. Bd. I. Didaktik und Methodik* (S. 187–196). utb.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Geimer, P. (2022). *Die Farben der Vergangenheit. Wie Geschichte zu Bildern wird*. C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406780639>
- Grotlüschen, A. (2016). Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39(2), 183–203. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0063-z>
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020): *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Waxmann.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern*. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven. wbv.
- Kant, I. (1984): *Vom ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf* (S. 31–32, Zweiter Abschnitt, Erster Zusatz). Reclam. (Original erschienen 1795)
- Korfkamp, J. (2003). Was ist „politisch“ in der Alphabetisierungspraxis? *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 17(52), 20–21.
- Korfkamp, J. (2016). Politische Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 457–466). Waxmann.
- Korfkamp, J. (2019). „Stell dir vor, ...“ – Philosophische Gedankenexperimente in der politischen Grundbildung. *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 32(96), 14–17.
- Korfkamp, J. & Hauck, G. (2021). Bilder erschließen uns die Welt oder zur Bedeutung visueller Grundbildung. *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 34(99), 55–58.
- McLuhan, M. (1995). *Die Gutenberg-Galaxis: das Ende des Buchzeitalters*. Addison-Wesley.
- Menke, B. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2017). *Politische Grundbildung*. Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/896>
- Münkler, H. (Hrsg.). (2006). *Politikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Rowohlt.
- Orwell, G. (2022). *New Words*. https://www.orwell.ru/library/articles/words/english/e_words (30.08.2022). (Original erschienen 1940)
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Peters, J. (2015). Bilder und Comics. In: J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (Hrsg.), *Philosophie und Ethik. Bd. I. Didaktik und Methodik* (S. 277–293). utb.

- Schäfer, A., Vehrkamp, R. & Gagné, J. (2014). *Prekäre Wahlen – Milieus und soziale Selektivität der Wahlbeteiligung bei der Bundestagswahl 2013*. Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt, M. G. (2021). *Das politische System Deutschlands*. C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406768934>
- Steuten, U. (2014). Literalität und Stigma. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(2), 125–135.
- Wallentin, A. & Groß, A. (2017). *Politische Bildung in der Grundbildung. Eine Materialsammlung für die Praxis*. Berliner Landeszentrale für politische Bildung.
- Zeuner, C. (2017). *Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung?* In: B. Menke & W. Riekman (Hrsg.), *Politische Grundbildung* (S. 34–55). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/896>

Partizipation auf dem Prüfstand – ein Praxisbericht

MARGOT EISENMEIER

Abstract

Im Sinne eines persönlichen Erfahrungsberichtes werden aus Sicht der Berufspraktikerin die Möglichkeiten und Grenzen eines professionellen Austausches von Wissenschaft und Praxis dargestellt. Es geht darum, fragend herauszuarbeiten, welchen Mehrwert beide Seiten bei diesem partizipativen Vorgehen erzielen können. Die Intention dabei ist, die Aufmerksamkeit auf jene Aspekte zu lenken, die im konkreten Austausch zwischen Praxis und Theorie allzu leicht übersehen werden. Als *critical friend* gibt die Autorin Impulse sowohl für die Weiterentwicklung des partizipativen Prozesses im Zuge der Etablierung der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* wie auch zur Erörterung innovativer Themen und Fragestellungen der Alphabetisierung und Grundbildung allgemein.

Schlagnote: Partizipation, Alphabetisierung, Grundbildung, Theorie-Praxis-Transfer

1 Braucht die Wissenschaft die Erfahrung und das implizite Wissen aus der Praxis?

Als Lehrkraft in der (arbeitsorientierten) Grundbildung gehöre ich dem sogenannten *Expert:innenkreis* der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* an. Der *Expert:innenkreis* wurde zu Beginn des Projekts zur Entwicklung der *WiBeG* als beratendes Gremium installiert, um vornehmlich den partizipativen Ansatz bei der Entwicklung von Angeboten und der Etablierung der Beratungsstelle umzusetzen. Das Gremium besteht aus sieben Fachleuten der Grundbildungspraxis, die als *critical friends* frühzeitig Konzepte und Modul-Entwürfe diskutierten, neue Impulse für die Weiterbildung gaben und innovative Themen und Fragestellungen der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) erörterten.

Nach anderthalb Jahren Projektlaufzeit ziehe ich nun Bilanz und gebe Einblick in meine persönlichen Erfahrungen mit Partizipation im Kontext meiner eigenen Professionalisierung. Dabei lenke ich die Aufmerksamkeit auch auf jene Aspekte, die im konkreten Austausch zwischen Forschung und Feld, zwischen Praxis und Theorie allzu leicht übersehen werden und hoffe, mit meinen Fragen relevante Impulse für die Weiterentwicklung des partizipativen Prozesses zu liefern.

2 Reflexion der Partizipation – der Beginn

Als ich gefragt wurde, ob ich als Mitglied eines beratenden Gremiums, dem *WiBeG-Expert:innenkreis*, teilnehmen möchte, war das eine Überraschung und eine Ehre! Gleichzeitig erwuchs aber sofort die Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, den wissenschaftlichen Gedankengängen der anderen nicht folgen und selbst nicht wissenschaftlich genug denken und formulieren zu können.

Erst langsam wurde mir klar, dass der Input aus der Praxis für die Forschung ein wichtiges Instrument der wissenschaftlichen Arbeit sein kann. Natürlich sind die Motive und Interessen der Beteiligten unterschiedlicher Natur. Praktiker:innen – im Feld der AuG – wünschen sich Verbesserungen, Unterstützung und Weiterbildungsmöglichkeiten; Wissenschaftler:innen hingegen widmen sich – bevorzugt unter Einbeziehung empirischer Studien – dem wissenschaftlichen Diskurs, um den Theoriebildungsprozess im eigenen Fachgebiet zu fördern. Beide arbeiten aber am selben Gegenstand.

Wissenschaft und Praxis bedingen einander, was aus meiner Sicht bedeutet, dass ein kontinuierlicher Lernprozess und Wissensaustausch beider Parteien notwendig ist. Denn was in der Theorie bestens funktioniert, kann in der Praxis bekanntlich zu großen Problemen führen oder gar scheitern.

Ein besonders anschauliches Beispiel dafür, wie sehr die Perspektiven von Theorie und Praxis auf ein und dasselbe Thema voneinander abweichen können, bietet die breit geführte Diskussion zu der Frage, ob man, bezogen auf die Erstsprache der Lernenden, eher homogenen oder heterogenen Kursgruppen den Vorzug geben soll, ob also Lernende mit Deutsch als Erstsprache (DaE) gemeinsam mit jenen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, unterrichtet werden können oder sogar sollen. Je nachdem, ob das Problem (nur) wissenschaftlich betrachtet oder praktisch erfahren wird, werden andere Argumente angeführt und man gelangt zu völlig unterschiedlichen Schlussfolgerungen, die häufig schwer zu vereinbaren sind. Aus fachdidaktischer oder sprachwissenschaftlicher Sicht spielen andere Kriterien eine Rolle als vom administrativen Standpunkt aus betrachtet oder aus der Perspektive der Lehrenden. Auf meine Erfahrungen aus dem Kursalltag und die daraus gezogenen Konsequenzen gehe ich weiter unten ausführlich ein (s. Punkt 4, 4. Absatz, und Punkt 5.1). In diesem Zusammenhang stellen sich mir folgende Fragen:

- Welche Rolle können Praktiker:innen bei der partizipativen Forschung einnehmen, eine regulative oder korrektive? Oder im besten Falle beide, sofern als *critical friend* formuliert?
- Können Praktiker:innen überhaupt auf Augenhöhe mit Fachleuten aus Wissenschaft und Forschung agieren bzw. kooperieren?
- Verstehen Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen dasselbe unter „Professionalisierung in der Grundbildung“?

Im Rahmen der *WiBeG-Fachgespräche* konnte ich den beidseitigen Nutzen partizipativer Forschung am besten nachvollziehen. Bei den online abgehaltenen *Fachgesprächen*

wird auf Basis eines wissenschaftlichen Artikels zu einem praxisrelevanten Thema der AuG der persönliche Dialog zwischen Autor:in und Interessierten aus der Praxis initiiert. Bei diesen Anlässen hatte ich immer wieder ein Aha-Erlebnis, wenn von theoretischen Hintergründen aus der Forschung berichtet wurde.

Ganz besonders erinnere ich mich an das Fachgespräch vom Mai 2022 mit Prof. Dr. Günther Thomé zur Orthografiethorie, Lese-Rechtschreib-Schwäche und Rechtschreibförderung. Seine Erläuterungen zur Differenzierung von Basis- und Orthographemen gaben klare Erkenntnisse über vermeidbare Fehler in der Einführung und Vermittlung von Graphemen im Schreibunterricht. So betonte er, wie wichtig es sei, die Schreiblehner:innen zuerst mit häufigen und einfachen und erst später mit den seltenen und schwierigen Schreibzeichen vertraut zu machen. Durch die vorrangige Vermittlung der Basisgrapheme würden so grundlegende Forderungen erfüllt. Im Anschluss an das Fachgespräch vertiefte ich das Gehörte bei der hochspannenden Lektüre seines prägnanten Werkes „Abc und andere Irrtümer“ (Thomé, 2021). Durch dieses Fachbuch wurde mir erst richtig klar, warum so viele Betroffene Probleme mit der Rechtschreibung haben.

Hier erlebte ich sehr bewusst, wie mir die Auseinandersetzung mit der Theorie ermöglichte, die Problemstellungen aus der Praxis besser zu durchdringen und somit profund zu verstehen und nachzuvollziehen. Umgekehrt können aber auch Themen oder Situationsbeschreibungen aus der Praxis die Forschung beflügeln und sogar die Idee zu einer neuen Fragestellung respektive einem Forschungsdesiderat liefern.

3 Reflexion der eigenen Professionalisierung

Als ich vor knapp 30 Jahren in Betrieben mit der Alphabetisierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (mit nicht deutscher Muttersprache) anfang, waren mir die entsprechenden Modelle, Diskurse, Fachtermini aus Wissenschaft und Forschung noch völlig fremd. Für mich waren die Texte aufgrund der Wissenschaftssprache unlesbar, unverständlich, beinahe schon furchteinflößend. Deshalb war ich froh, als zu Beginn des Jahres 2000 für VHS-Kursleiter:innen eine Möglichkeit der Professionalisierung in Form des *Kontaktstudiums Erwachsenenbildung* an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg angeboten wurde.

Hochmotiviert und freudig begab ich mich in den Präsenzunterricht – und erlitt einen *Wissenschaftsschock*. Bei der ersten zu schreibenden Hausarbeit verstand ich weder den Text noch die Aufgabenstellung dazu. Auf Hilfe von den Mitlernenden konnte ich nicht zählen. Hier waren wohl Konkurrenzgedanken und das Einzelkämpfertum bereits zu stark ausgebildet. Erst als es Aufgabenstellungen mit Praxisbezug gab, konnte ich endlich reüssieren. Ich weiß aus persönlichen Gesprächen, dass es auch noch heute vielen Kursleitenden so ergeht.

In Konsequenz bedeutet dieser Fakt aber auch, dass bei einer Professionalisierung von Lehrkräften, die zumeist aus der Praxis kommen, genau diese Hürde zwischen wissenschaftlichem Denken und Erfahrungswissen überwunden werden

muss. Es geht meines Erachtens darum, durch gegenseitige Anerkennung eine Annäherung anzustreben, um einen für beide Seiten gewinnbringenden Austausch zu gewährleisten. Das heißt, es sollen nicht einseitig von der Wissenschaft ausgehend neue Erkenntnisse und Theorien in der Praxis umgesetzt werden müssen, sondern beide Seiten sollen den Entstehungs- und Umsetzungsprozess gemeinsam gestalten.

Nun erlebe ich aber immer wieder in den einzelnen Veranstaltungen zur Professionalisierung, dass die Zielgruppe der Lehrkräfte mehr oder weniger Mühe zu haben scheint, wissenschaftlich fundierten Texten zu folgen, sie zu durchdringen und auf die Problemstellung aus der eigenen Praxis umzulegen. Das wirft für mich folgende Fragen auf:

- Sollte nicht gerade hier die Wissenschaft die Funktion der Brücke, des *Über-Setzens* in die Praxis übernehmen?
- Wird hier nicht schon eine bestehende Akademisierung der Kursleitenden vorausgesetzt?
- Sind Kursleiter:innen nach einer Qualifizierungsmaßnahme wie z. B. der Teilnahme an der Fortbildung *ProGrundbildung* des *Deutschen Volkshochschulverbands* schon auf diese Art der Professionalisierung vorbereitet?

Die Bedarfe sind definitiv da, denn ganz stark ist bei den Teilnehmenden immer wieder der Wunsch nach Austausch zu vernehmen, nicht nur persönlicher, sondern auch methodischer und pädagogischer Art.

Für mich zeigt sich nach wie vor ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. So beschreiben Fleischmann und Güler das Problem:

„Aus Perspektive des pädagogisch Handelnden sind Theorien häufig schwer anwendbar und realitätsfern, weshalb der Ruf nach zuverlässigen und wirksamen Methoden und Techniken laut wird. Praktische Erfahrungen jeglicher Art werden im Gegensatz zu theoretisch fundiertem Wissen häufig als hilfreicher empfunden. Dies zeigt, dass sich das Spannungsfeld gerade in der Praxis manifestiert.“ (Fleischmann & Güler, 2011, S. 47)

Dennoch brauchen wir theoretisches Wissen für die spezielle Reflexion der Praxis. Aus meiner Sicht sollte also Gegenstand der Professionalisierung bzw. konkreter Angebote zur Qualifizierung sein, das wissenschaftliche Wissen so aufzubereiten, dass Praktiker:innen einen niedrigschwelligen Zugang zu diesem Wissen erhalten und es zudem für die Reflexion der eigenen Berufspraxis nutzen können. Und das ist eine Frage der Didaktik.

Zu überdenken wäre auch die Einordnung der Lernziele der jeweiligen Qualifizierungsangebote in die *Taxonomiestufen* nach Bloom (Abb. 1). Dies könnte den Interessierten als Auswahlkriterium helfen. Die Bloom'sche Taxonomie wurde von dem Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom in den 1950er-Jahren entwickelt und ist ein sehr etabliertes und nach wie vor aktuelles Konzept. Sie stellt eine Klassifizierung von Lernzielen und -inhalten auf Basis von Fähigkeitsstufen dar. Diese Klassifikation berücksichtigt, dass sich Lernen auf drei Ebenen vollzieht: auf der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Ebene (Thpanorama, o. J.).

Blooms Entwicklung sollte selbstständiges Denken in der Bildung fördern, beispielsweise die Analyse und Bewertung von Konzepten, Prozessen, Verfahren und Prinzipien, anstatt nur das Vermögen, sich an Fakten zu erinnern (Auswendiglernen). Die Taxonomie ordnet demnach Lernziele, die von einfachen Reproduktionsleistungen bis zu komplexen Problemlösungs- und Begründungsaktivitäten reichen. Durch die Zuordnung der Lernziele zu einer Kategorie können diese hinsichtlich ihrer Komplexität verstanden und nach logischen Kriterien hierarchisch gegliedert werden. Den einzelnen Stufen ist eine Auswahl von Verben zugeordnet, welche die Lernzielbeschreibungen erleichtert. Jede Stufe baut auf der vorangehenden Stufe auf und beinhaltet sie (Roldan, o. J.).

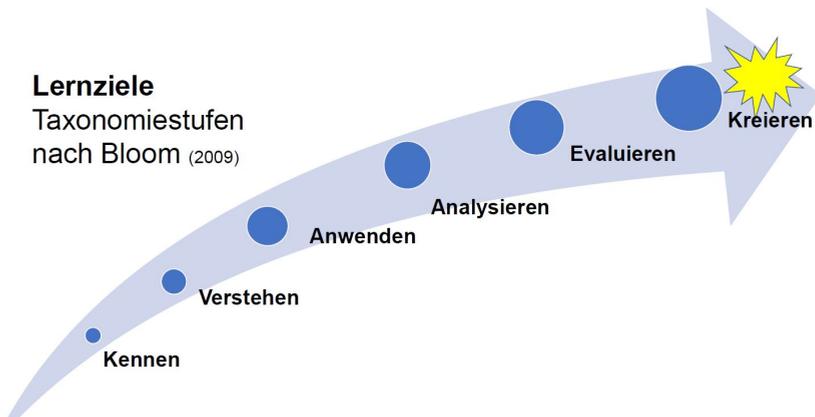


Abbildung 1: Taxonomiestufen nach Bloom

4 Reflexion des Handlungsfeldes Alphabetisierung und Grundbildung

Alphabetisierung ist nicht nur Lesen und Schreiben lernen. Die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ist innerhalb der Erwachsenenbildung ein hochsensibler Bereich, der bis heute noch mit vielen Tabus belegt ist. Scham- und Schuldgefühle, Versagensängste und Selbstverurteilung stehen einem offenen Umgang mit den eigenen Bedürfnissen ebenso im Weg wie die Abwertung und Verurteilung von außen. Trotz mannigfacher Anstrengungen vieler Personen und Institutionen fristet dieser Bildungsbereich immer noch ein Schattendasein. Gerade im ländlichen Raum, wo jeder jeden kennt, ist es beinahe unmöglich, ein stabiles Lernangebot zu etablieren.

Schaut man sich einmal die Stellenbeschreibung bzw. Arbeitsplatzbeschreibung einer Alphabetisierungs- und Grundbildungslehrkraft genauer an, so erkennt man schnell, dass dies ein Konglomerat verschiedenster Berufsbilder ist:

Auf der einen Seite steht die Lehrkraft für Lesen, Schreiben, Rechnen, die zugleich auch Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichten und als Fachkraft für Pho-

netik, Linguistik, Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und EDV fungieren soll. Auf der anderen Seite ist sie Sozialpädagogin, Sozialarbeiterin, Konfliktmanagerin oder auch Leiterin von Beratungsstellen und Institutionen und zu guter Letzt Ermöglicherin und Motivatorin.

Hier stellt sich mir nun die Frage: Bei welchem dieser Berufsbilder bzw. bei welchen Kompetenzen setzt eine erfolgreiche Professionalisierung an?

Natürlich ist für mich, in der Rolle der Kursleiterin, gerade jenes Wissen relevant, das ich direkt in der Praxis umsetzen kann. Die Wissenschaftlerin sieht z. B. die Wichtigkeit in der Behandlung phonetischer Phänomene en détail, während die Kursleiterin bereits dankbar wäre, mehr über ein praxisorientiertes Phonetik-Lerntraining erfahren zu können.

Praktiker:innen benötigen auch kein Spezialwissen in höherer Mathematik, sondern brauchen in erster Linie didaktisches und methodisches Wissen, um Rechenvorgänge plausibel machen zu können, also Einsicht in die Bedeutung der Zahlen bzw. Zahlwörter und deren Verbindung zu realen Mengen zu vermitteln oder das Erkennen und Vergleichen von Mengen zu unterstützen. Viele Teilnehmer:innen kennen meiner Erfahrung nach zwar die Zahlwörter, sie haben aber keinerlei Abstraktionsvermögen, um sich die entsprechende Menge dazu vorzustellen.

Aus meiner langjährigen Erfahrung als Lehrkraft für Alphabetisierung für deutsche Muttersprachler:innen und DaZ weiß ich, dass die alltägliche Praxis, nicht nur in sogenannten Problemvierteln, für viele Außenstehende nicht nachvollziehbar oder vorstellbar ist.

Ich gebe Kurse in beruflichen Schulen, wie auch im Mehrgenerationenhaus vor Ort. Die Teilnehmergruppen bestehen unter anderem aus jungen, geflüchteten Menschen aus Syrien, Afghanistan und afrikanischen Ländern, die zum Teil nie eine Schule besucht haben und auch in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert sind. Andere können zwar ihre Erstsprache (z. B. Arabisch oder Farsi/Dari) lesen und schreiben, müssen aber mit Deutsch auch ein neues Schriftsystem lernen. Dazu kommen deutsche (oder in Deutschland geborene) Jugendliche, die in der Hauptschule Probleme im Regelunterricht Deutsch haben, sowie berufstätige Erwachsene und Personen in besonders schwierigen Lebensumständen (z. B. auf Bewährung, überschuldet, in Trennung, arbeitslos u. a.). Immer wieder werde ich auch von Betrieben angefragt, um vor Ort Grundbildung am Arbeitsplatz durchzuführen.

In diese Kurse kommen, anders als zum Italienischkurs an der VHS, selten gut gelaunte, wissbegierige Menschen, die gerne in ihrer Freizeit Neues lernen möchten. Im Gegenteil: Es kommen Menschen, deren Leidensdruck und aktuelle miserable Lage sie dazu zwingen, den langjährigen Zustand des funktionalen Analphabetismus zu überwinden, um in der Gesellschaft (wieder) Fuß zu fassen. Sie werden als *ultimo ratio* von diversen Beratungsstellen oder der Bewährungshilfe zu mir geschickt.

Bei meiner Klientel denke ich beim Zeitplan für die notwendige Beschulung in Jahren, nicht in Wochen. Das wiederum ist für eine persönliche Zielperspektive der Teilnehmer:innen wenig motivierend. Die Klientel ist häufig weit davon entfernt z. B. Fahrpläne oder Formulare zu entziffern oder gar ausfüllen zu können. Wenn ich

Glück habe, schaffen die Teilnehmer:innen einzelne Buchstaben zu lesen und sogar zu Wörtern zusammenzustellen. Rechnen? Weltwissen? Das bleibt für lange Zeit purer Wunschdenken.

Eine Reaktion darauf, praktische Hilfestellungen oder Handreichungen für Lehrkräfte, wie mit diesem ambivalenten Spannungsfeld umgegangen werden kann, vermisse ich bis heute. Hier benötigen Lehrkräfte professionelle Unterstützung, idealerweise konkrete Handlungsempfehlungen und Supervisionsangebote zur psychosozialen Unterstützung. Im Rahmen der Treffen des *Expert:innenkreises* wurde z. B. über eine Art *ALFA-Telefon* bei pädagogischen Notfällen für Kursleitende nachgedacht. Bisher wurde die Idee allerdings nicht weiterverfolgt.

Natürlich sehe ich hier die Konflikte zwischen der Praxis, die baldmöglichst Handlungsleitfäden einsetzen möchte, und der Wissenschaft, die erst belastbare Daten für zeitaufwendige Analysen erarbeiten muss, um abschließend zu fundierten und differenzierten Aussagen gelangen zu können. Doch gerade im Bereich der Professionalisierung von Kursleitenden sollte hier ein gangbarer Weg gefunden werden, um die Betroffenen nachhaltig zu unterstützen. Kursleiter:innen, die mit ihren Sorgen allein gelassen werden, werden bald für die Alphabetisierungsarbeit verloren sein!

5 Reflexion der Kehrseite der Medaille: die Nicht-Gelingensbedingungen

Hierbei handelt es sich nicht um einen Schreibfehler. Im Fokus der Wissenschaft und Forschung begegnet uns stets die Suche nach den Gelingensbedingungen als Untersuchungsgegenstand (wie z. B. Schepers, 2021, S. 24–25). Auffallend ist hingegen, dass viele Faktoren, die im Alphabetisierungsbereich tagtäglich in der Praxis zum Nicht-Gelingen führen, scheinbar (noch) nicht von Interesse sind.

5.1 Die Kurs-Finanzierung

Gerade im ländlichen Raum ist es fast unmöglich, einen Volkshochschulkurs zur Alphabetisierung deutschsprachiger Personen zu realisieren. Die Scham seitens potenzieller Teilnehmer:innen, sich mit ihren Schwächen zu outen, bloßgestellt zu werden, ist dafür viel zu groß. Noch ein Grund, dass Kurse gar nicht stattfinden können, ist die Vorgabe einer regulären Mindestteilnehmerzahl. Bei einer kleineren Gruppe erhöhen sich die Beträge dann auf Summen, die von den Betroffenen nicht mehr bezahlt werden können. Also bleiben sie zu Hause.

Mein Versuch, einen Kurs mit gemischter Klientel (DaZ und DaE) zu organisieren, schlug ebenfalls fehl, da innerhalb der Gruppe sofort massive Differenzen ausbrachen, als einer der Migranten zu den Deutschen sagte: „Was sind das für Typen? Sind die doof oder warum sitzen die hier?“ In diesem Fall blieb mir nur, einen Kurs auf ehrenamtlicher Basis mit Aufwandsentschädigung im Mehrgenerationenhaus vor Ort anzubieten. Das niederschwellige Angebot wurde sehr gut angenommen. Einem

der Teilnehmer konnte sogar zu einem Umschulungsplatz verholfen werden. Nach fünf Jahren erfolgreicher Tätigkeit musste ich das Projekt leider aus persönlichen Gründen zum Jahresende 2022 aufgeben. Da ich keine Nachfolgerin gefunden habe, war das Projekt somit „gestorben“.

5.2 Die Co-Lehrerschaft

Jede und jeder Betroffene bringt in ihrer respektive seiner Lernbiografie nicht nur eine große Ansammlung an negativen Erlebnissen aus der Vergangenheit mit. Es sind oft die aktuellen Konstellationen im Privatleben, die noch zusätzlich Schwierigkeiten beim Kursbesuch machen. Ganz besonders intensiv wirkt sich der Einfluss der – von mir so genannten – *Co-Lehrer:innen* im Hintergrund aus. Das sind meist die Partner:innen, manchmal auch die Kinder.

Ich erlebe Teilnehmer:innen in meinen Kursen, die bereits auf Alpha-Level 3 oder 4 lesen können und dabei steif und fest behaupten, sie hätten eine schlechte Aussprache. Dies sei auch der Grund, warum sie nicht schreiben könnten. Bei ungläubiger Nachfrage berichten diese Betroffenen dann, dass sie diese „Fakten“ zu Hause täglich hören und das müsse ja stimmen, denn der Partner bzw. die Partnerin könne ja lesen und schreiben!

Spätestens wenn die Kinder in die 2. Klasse gehen, lachen sie das lernende Elternteil aus, wenn dieses die Buchstaben lautiert, anstatt den Buchstabennamen zu nennen. „Schluss mit der Babysprache!“, erklärte mir eines Tages ein Betroffener im Kurs.

Ganz und gar nicht beliebt (bei uns Lehrkräften) sind die *Co-Lehrer:innen*, wenn sie korrigierend in die Lehrbücher eingreifen. Hier erlebe ich immer wieder, dass z. B. grammatikalische Begriffe als „falsch“ durchgestrichen und „richtig“ ergänzt werden. Und den absoluten Spitzenreiterplatz an Unbeliebtheit nehmen jene Partner:innen ein, die die Betroffenen täglich zu Hause mit Übungen malträtieren, die weder ziel führend noch lernförderlich sind. Die meisten Kursabbrüche erlebe ich aufgrund solcher Konstellationen.

5.3 Die Macht von Lesen und Schreiben und Machtmissbrauch in der Partnerschaft

Frauen sind in Alphabetisierungskursen oft in der Minderheit. Sie kommen häufig auf Empfehlung der Schuldnerberatung oder vergleichbarer Institutionen. In diesen Fällen waren die verzweifelten Frauen häufig von ihren Partnern zu Vertragsunterschriften veranlasst worden, deren Folgen sie selbst gar nicht überblicken, da nicht lesen konnten. Wie reagiert man als Kursleiter:in auf diese Situation?

Wie oben bereits beschrieben, können Partner:innen aus diversen Gründen dafür verantwortlich sein, dass ein Kursangebot nicht mehr wahrgenommen wird und die betroffene Person wieder in ihre alte Routine verfällt. Es kann aber auch das Gegenteil passieren: Immer wieder begegnen mir Betroffene, die trotz des Widerstandes der Partner:innen am Kurs festhalten und weitergehen auf ihrem Weg zum selbstständigen Schreiben und Lesen.

Die Partner:innen reagieren oft wütend, auch gegenüber der Kursleitung, und versuchen den Kursbesuch zu torpedieren. Sie haben Angst vor der neuen Rolle, die der Partner oder die Partnerin einnehmen wird, wenn er oder sie lesen und schreiben kann. Nicht selten steht eine Trennung am Ende dieser Entwicklung. Welche Rolle nimmt hier die Kursleitung ein?

Ich selbst konnte mich in diesen problematischen Situationen immer auf meine psychosoziale Grundausbildung als Notfallseelsorgerin in der Krisenintervention (DRK) stützen.

Eine derartige Grundausbildung wäre sicherlich für alle Kursleitenden im Grundbildungsbereich nützlich, da nicht nur in akuten Krisen professionell reagiert werden kann, sondern auch der Grundstein zur eigenen psychischen Gesunderhaltung in diesem schwierigen Berufsfeld gelegt wird.

5.4 Inhalt der Qualifizierungsangebote, zum Beispiel Schreibenlässe für Teilnehmende

Im bisherigen Angebot für Alphabetisierungskurse gibt es für Schreibenlässe bereits vielerlei Anregungen. Allerdings sind diese Schreibaufgaben oft funktionaler Art. Die Teilnehmenden werden für den (Arbeits-)Alltag fit gemacht. Hingegen fehlen Schreiblässe, die viele Teilnehmer:innen gerne können möchten: Es sind sehr persönliche Llässe wie z. B. das Schreiben in einem Tagebuch, das Verfassen eines Liebesbriefes oder das Schreiben „als Therapie“. Bei Gesprächen mit Betroffenen wird dieses Manko immer wieder thematisiert: „Was gäbe ich dafür, meiner Frau endlich mal einen Liebesbrief schreiben zu können!“

In diesem persönlichen und hochsensiblen Bereich erkennt man erst, wie stark die Betroffenen unter ihrem Schreibdefizit leiden. Während das Nicht-ausfüllen-Können eines Formulars noch schulterzuckend abgetan wird, offenbaren sich in diesem Bereich große emotionale Belastungen. Diese seelischen Beeinträchtigungen der funktionalen Analphabeten sollten nicht unterschätzt werden. Eigene Gedanken zu Papier zu bringen, intuitiv zu schreiben, sich mit eigenen Gedanken und Sorgen schriftlich zu befassen, kann gesundheitsfördernd oder sogar therapeutisch wirksam sein.

Kursleitende stehen hier immer wieder hilflos vor solchen Erwartungen und sind auf sich selbst angewiesen, um darauf adäquat zu reagieren. Aber auch solche Herausforderungen gehören zum Kursalltag und sollten in Qualifizierungsmaßnahmen mit einfließen.

6 Persönliches Fazit der Reflexion

Was mir bei der Arbeit im und um den *WiBeG-Expert:innenkreis* sehr gut gefallen hat, ist meine sich verändernde Sichtweise auf die Arbeit der Wissenschaft. Dieser stete Prozess ist von Veranstaltung zu Veranstaltung sehr gut zu beobachten. Wir Praktiker:innen stoßen mit unserem umfassenden impliziten Wissen und Erfahrungs-

schatz ganz plötzlich an unsere Grenzen! Wir werden konfrontiert mit wissenschaftlichem Fachwissen, das bisher so nicht in unserer Erfahrungswelt präsent war.

Für manche wirkt das verstörend, für einige ist es Ansporn, bei anderen regen sich Widerstand und Unmut. Sich selbst in seinem bisherigen Tun auf dem Prüfstand zu sehen, bedeutet eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. So wird manche festgemeißelte „Wahrheit“ aus der Praxis plötzlich in ihren Grundfesten erschüttert. Dieser Prozess ist grundsätzlich gutzuheißen, denn nur so kann gedankliches Wachstum entstehen, das wiederum zu neuen Impulsen führen kann.

Nicht erst seit John Hatties Metaanalyse *Visible learning* (2009) ist bekannt, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden eine der wichtigsten Eckpfeiler des Lernerfolges darstellt. Befragt man Menschen nach ihren besten und schlechtesten Lehrerinnen und Lehrern aus der Schulzeit, so werden vermutlich alle, egal welchen Alters, eine Antwort darauf wissen. Diese Erlebnisse brennen sich für immer in das Gedächtnis ein. Aus diesem Grund wundert es mich immer wieder, dass die Wichtigkeit der Persönlichkeit einer Lehrkraft in der Alphabetisierungsarbeit nicht stärker betont bzw. herausgearbeitet wird. Fachwissen über Phoneme, Morpheme und Synthese ist das eine, aber eine gelungene Beziehung zwischen Lehrer:in und Lerner:in das andere. Da einige persönliche Kompetenzen nicht erlernbar sind, wäre es auch hier bereits im Professionalisierungsprozess wichtig, diese Thematik näher zu beleuchten. Welche Anforderungen müssen an die Persönlichkeit einer (zukünftigen) Lehrkraft gestellt werden?

Aus mir nicht immer nachvollziehbaren Gründen wird die Alphabetisierungsarbeit bis heute noch beständig in ihrer Komplexität ungemein unterschätzt, auch von pädagogischem Fachpersonal an Schulen. Vielleicht liegt es daran, dass manche glauben, wer das ABC beherrsche, könne auch das ABC lehren? Hier kann die Wissenschaft tatsächlich dazu beitragen, diese Einschätzung zu relativieren.

Ich erinnere mich noch gut daran, wie ich einen mehrseitigen Beobachtungsbogen zu den Basiskenntnissen eines Alphabetisierungsschülers ausfüllte. Mein damaliger Vorgesetzter war sehr erstaunt über „die Dinge, auf die man alles achten muss“.

Mein Fazit ist, dass Wissenschaftler:innen die Beratung derer brauchen, die in der Praxis tätig sind,

- um von Dingen zu erfahren, die außerhalb ihrer Sichtweise stehen, und damit den eigenen Fokus zu schärfen.
- um Situationen kennenzulernen, in denen das jeweilige Lernen am Lernort eingebettet ist.
- um zu verstehen, dass diese Arbeit mehr ist als „nur“ Unterrichten.

Den Kursleitenden muss klar werden, dass viele Problemstellungen der Praxis nicht zeitnah mit den Werkzeugen der Wissenschaft gelöst werden können.

Literatur

- Fleischmann, A. & Güler, R. (2011). Zum Theorie-Praxis-Problem. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 39–49). KIT Scientific Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Schepers, C. (2021). Evaluation zur Optimierung von Prozessen in Grundbildungszentren und deren Netzwerken. In Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), *Vor Ort, für alle: Die Grundbildungszentren Baden-Württemberg packen es an* (S. 24–25). <https://www.fachstelle-grundbildung.de/files/fachstelle-grundbildung/userfiles/downloads/Handreichung%20Vor%20Ort,%20für%20alle.pdf>
- Thomé, G. (2021). *Abc und andere Irrtümer*. isb-oldenburg.
- Thpanorama. (o. J.). *Taxonomie der Bloom Dimensionen und Ziele*. <https://de.thpanorama.com/blog/psicologia/taxonomia-de-bloom-dimensiones-y-objetivos.html>
- Roldan, M. J. (o. J.). *Blooms Taxonomie in der Bildung*. Ressourcen zur Selbsthilfe. https://www.recursoseautoayuda.com/de/Taxonomie-bl%C3%B4hm-Bildung/#Por_que_usar_la_taxonomia_de_bloom

III Vernetzung & kollegialer Austausch

Netzwerke in der Grundbildung und ihre Bedeutung für die Professionalisierung

CLAUDIA SCHEPERS, NANA DREßLER, SOPHIA NAGLER

Abstract

Die Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung zeigt, dass bei der Adressierung von individuellen, aber auch kollektiven Professionalisierungsprozessen durch Netzwerkarbeit bei Weitem nicht das ganze Potenzial ausgeschöpft wird. Doch mittlerweile gibt es zahlreiche Bestrebungen, die Vernetzung in diesem Handlungsfeld auf allen Ebenen intensiver zu gestalten. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Netzwerklandschaft in der Alphabetisierung und Grundbildung sichtbar zu machen und bestehende Netzwerkstrukturen in ihrer Funktionalität für die Professionalisierung zu verorten. Zur Präzisierung kollektiver und individueller Professionalisierungsprozesse wird unterstützend das heuristische Mehrebenenmodell der Professionalitätentwicklung nach Breitschwerdt herangezogen.

Schlagworte: Vernetzung, Professionalisierung, individuelle Professionalitätentwicklung, Communities of Practice

1 Zum Zusammenhang von Netzwerken und Professionalisierungsprozessen

Netzwerktheorien als neues soziologisches Paradigma erfahren bereits seit den 2010er-Jahren in der Erziehungswissenschaft vermehrt Aufmerksamkeit (Miebach, 2022, S. 37). Mit einem immer lauter werdenden Ruf nach Vernetzung in der Bildungsarbeit rücken sowohl die Analyse von Netzwerkstrukturen, deren Entstehung und Gestaltung, als auch der lerntheoretische Mehrwert durch Vernetzung in den Vordergrund (Gruber et al., 2018, S. 1340; Berkemeyer & Bos, 2010; Schwarz & Weber, 2010). Die Netzwerkforschung stellt somit ein Konglomerat unterschiedlicher Theoriesysteme, methodologischer Analyseverfahren sowie Anwendungsfelder dar (Stegbauer & Häußling, 2010). Dabei lassen sich zur Klärung des Netzwerkbegriffs zahlreiche Modelle, Definitionen oder theoretische Fundierungen heranziehen.

Im vorliegenden Beitrag werden Netzwerke als Konstellation von Organisationen oder Individuen (Albrecht, 2010) verstanden, die in verschiedenen Beziehungen (Avenarius, 2010; Haas & Malang, 2010) und mithilfe unterschiedlicher kommunikativer Verfahren in den Austausch treten, um gemeinsame Ziele und/oder Strategien zu verfolgen. Netzwerke werden folglich als „intentionale Kooperationsverbände“ (Ber-

kemeyer & Bos, 2010, S. 755) verstanden, die durch einen „Prozess der Arbeit innerhalb netzförmiger Strukturen“ (Szameitat et al., 2018, S. 591) gekennzeichnet sind. Gleichzeitig erfolgt die Abgrenzung von Kooperationen, die zwar aus einem Netzwerk hervorgehen können, aber eher bilaterale Strukturen aufweisen (ebd.). Soziale Netzwerke, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung maßgeblich sind (Berkemeyer & Bos, 2010, S. 756; Franz & Feld, 2014, S. 119), fokussieren explizit die sozialen Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren (Röhrle, 1994; Szameitat et al., 2018, S. 591). Hierbei spielen dann auch Formen der vertrauensvollen Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und Autonomie der Beteiligten eine wichtige Rolle. Vernetzung wird im Diskurs der Erwachsenenbildung somit auch als „professionelle Handlungsstrategie“ (Szameitat et al., 2018, S. 593) oder als „selbstbezogene Professionalisierungsaufgabe“ (Franz & Feld, 2014, S. 117) betrachtet, womit unterstrichen werden soll, dass das Vernetzen dazu dient, berufliche Anforderungen besser erfüllen zu können. Franz und Feld (2014) legen darüber hinaus das Netzwerken als erwachsenenpädagogische Praktik dar und sehen die Etablierung eines Netzwerkes als wichtiges Ziel erwachsenenpädagogischen Handelns. Durch die beschriebenen Kennzeichen von Netzwerken ergibt sich ein Anschluss an die Differenzierung der Professionalisierung in eine *kollektive* und eine *individuelle* Ebene (Nittel, 2018; Mania, 2012; Nittel & Seltrecht, 2011).

Mit Blick auf die bestehenden Herausforderungen der *individuellen* und *kollektiven* Professionalisierungsprozesse in der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) (Podlech & Schepers, in diesem Band) werden erste Einflussmöglichkeiten durch Netzwerke erkennbar:

Für die Herausforderungen der *kollektiven Professionalisierung* bieten „Netzwerke als Steuerungsinstrument“ (Schwarz & Weber, 2010, S. 68) und „Koordinationsmechanismus“ (Berkemeyer & Bos, 2010, S. 757) die Möglichkeit, Einfluss auf (bildungs-)politische Entscheidungen auszuüben. Gerade in Bezug auf die Problematik der fehlenden einheitlichen Ausbildungsstrukturen und der prekären Beschäftigungsverhältnisse von Kursleitenden in der AuG sind diese bedeutsam. Aber auch für die Entwicklung einer beruflichen Identität können Netzwerke als zentrale Strukturen dienen, in denen diese Identität ausgehandelt wird (White, 2008). Beispiele für diesen Ansatz der Steuerung durch Netzwerke findet man in den strategischen Partnerschaften zwischen Einrichtungen des Bundes, der Länder und Kommunen im Rahmen des bildungspolitischen Programms der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade)*. Ihre Funktion besteht darin, Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen zu etablieren, Abstimmungsprozesse zu verbessern und Trendthemen bzw. Forschungsdesiderata aufzuzeigen. Darüber hinaus können „Netzwerke als innovative Organisationsform“ (Schwarz & Weber, 2010, S. 66) interorganisationale Impulse geben und Prozesse der Abstimmung und Kooperation (Franz & Feld, 2014, S. 117) vorantreiben. Die Vernetzung zwischen Organisationen kann somit dabei unterstützen, Strategien für das gemeinsame Handlungsfeld zu entwickeln, wie beispielsweise die Einrichtung und Etablierung von Grundbildungszentren (Schepers et al., 2019, S. 20–21) gezeigt hat. Durch die Abstimmung der In-

halte und Ziele unterschiedlicher Weiterbildungen kann gemeinschaftlich zielorientiert und ressourcenschonend agiert werden.

In Bezug auf die *individuelle Professionalisierung*, die laut Steger und Podlech (in diesem Band) in der AuG durch das iterative Zusammenspiel von Fachwissen, Berufspraxis und professionellem Selbstverständnis gekennzeichnet ist, rückt der Fokus auf die Wechselwirkung zwischen Lernkontexten und Lernenden innerhalb ihrer persönlichen und beruflichen Netzwerkstrukturen. Auf einer individuellen Ebene können Netzwerke im Sinne von *Communities* zum professionellen Austausch und der beruflichen Reflexion anregen. Die Voraussetzung ist ein vertrauensvolles, produktives Arbeitsverhältnis (Schepers, 2014, S. 133). Netzwerken kann hier als „selbstbezogene Professionalisierungsaufgabe“ (Franz & Feld, 2014, S. 117) bezeichnet werden und eine berufsidentitätsstiftende Funktion erfüllen.

2 Professionalisierung auf unterschiedlichen Ebenen

Der Professionalisierungsdiskurs der Erwachsenenbildung geht bis in die 1960er-Jahre zurück. Seither entwickelt sich der Diskurs von der Bestrebung, Erwachsenenbildung zur Profession aufzuwerten, hin zur Klärung, was professionelles Handeln in diesem Berufsfeld auszeichnet bzw. wie die Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure vorangetrieben werden kann (Podlech & Schepers, in diesem Band). Daran anknüpfend kann Professionalisierung anhand unterschiedlicher Ebenen und Dimensionen analysiert werden, indem beispielsweise individuelle und kollektive Professionalisierungsbemühungen differenziert betrachtet und aufeinander bezogen werden (Breitschwerdt, 2022; Egetenmeyer et al., 2019; Nittel, 2018).

Ein umfassendes Modell zur Analyse und Systematisierung von Professionalisierungsaspekten stellt das *heuristische Modell der mehrebenen-übergreifenden ProfessionalitätSENTWICKLUNG* nach Breitschwerdt (2022) dar. Breitschwerdt beschreibt in ihren Ausführungen, dass sich das Anforderungsprofil des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung verändert habe, sodass professionelles Handeln stärker organisational gerahmt sei. Dadurch werde „eine ProfessionalitätSENTWICKLUNG notwendig, welche über die Handlungsebene des Personals hinausgehend Perspektiven der Meso- und Makroebene einbezieht“ (ebd., S. 183). Dieses Modell erlaubt auch die Verortung von Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Ebenen, die hinsichtlich der Professionalisierung relevant sind:

Die *Makroebene* bündelt Strukturen der kollektiven Professionalisierung, also Studiengänge, Angebote der Fort- und Weiterbildung inklusive Zertifizierungsstrukturen (ebd., S. 181). Hier geht es um eine gesellschaftliche Ebene, die übergeordnete Themen und Strukturen, auch Gesetze und Diskurse beinhaltet (Egetenmeyer et al., 2019).

Die *Mesoebene* umfasst die Weiterbildungseinrichtungen als Orte, an denen das professionelle Handeln sichtbar wird (Breitschwerdt, 2022, S. 184).

Die *Mikroebene* bezieht sich auf das Weiterbildungspersonal und auf Prozesse der individuellen ProfessionalitätSENTWICKLUNG (ebd., S. 185). Hierunter werden dann

Kategorien wie Ausbildung, bisherige Fort- und Weiterbildungen, informelles Lernen im Alltag sowie das professionelle Selbstverständnis gefasst.

Mit ihrem heuristischen Modell bietet Breitschwerdt eine Systematisierungsschablone, die arbeitshypothetisch keinen Anspruch auf Vollständigkeit birgt, jedoch ausreichend ist, um notwendige Entwicklungsoptionen zu verdeutlichen.

2.1 **Makroebene: Netzwerke als (politisches) Steuerungsinstrument und Koordinationsmechanismen**

Auf der *Makroebene* als gesellschaftliche Ebene lassen sich solche Netzwerkaktivitäten und Strukturen einordnen, die übergeordnete Themen und Strukturen, auch Gesetze und Diskurse beinhalten. Darunter fallen insbesondere Aktivitäten, die die Etablierung und Entwicklung von Studiengängen, Zertifizierungsstrukturen, Fort- und Weiterbildungsangeboten anbahnen und umsetzen sowie idealerweise miteinander verzahnen. Hier gibt es zahlreiche Programme, Initiativen und Prozesse, die auf die Vernetzung abzielen.

Die Aktivitäten im Rahmen der *AlphaDekade* bilden landesweit aktuell das Zentrum der Makroebene hinsichtlich der Professionalisierung der AuG. Die *AlphaDekade*, die von Bund und Ländern gemeinsam verantwortet wird, stellt eine umfangreiche Strategie zur Förderung der gering literalisierten erwachsenen Bevölkerung dar. Zuvor wurde das Thema bereits im Rahmen der *Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016* auf die bildungspolitische Agenda gesetzt und auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene verankert. Zur Verstetigung der Ergebnisse dieser Arbeit wurde das Folgeprogramm, die *AlphaDekade 2016–2026*, initiiert. Es geht unter anderem darum, Netzwerke und Kooperationen zu verdichten, weitere Handlungsfelder einzubinden und alle notwendigen Kräfte zu bündeln mit dem Ziel, den „funktionale[n] Analphabetismus Erwachsener in Deutschland spürbar [zu] verringern und das Grundbildungsniveau [zu erhöhen]“ (BMBF/KMK, 2016, S. 2). Als bildungspolitische Initiative dienen die Netzwerkbestrebungen, die innerhalb dieser Strategie verfolgt werden, der gemeinsamen Koordinierung des Handlungs- und Berufsfeldes der AuG und der Sichtbarmachung dieser gesellschaftlich relevanten Aufgabe.

Seither sind zahlreiche Netzwerke entstanden, die dazu beitragen, Kooperationen auf den Weg zu bringen, durchgängige Bildungsketten zu ermöglichen und innovative Lehr-Lern-Formate für die AuG zu etablieren. Zu nennen sind hier beispielsweise die Fachstellen¹, die auf Länderebene aktiv sind und die Vernetzung von Institutionen und Personen aus Wissenschaft und Praxis unterstützen. Als Beispiel für ein im Rahmen der *AlphaDekade* entstandenes regionales Netzwerk ist das *Grubi-Netz – Kompetenznetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung Rheinland-Pfalz*² zu nennen, welches unter anderem den flächendeckenden Ausbau von (Angebots-)Strukturen auch in ländlichen Regionen unterstützt.

1 Beispielsweise die Fachstelle Baden-Württemberg: <https://www.fachstelle-grundbildung.de/>.

2 <https://www.grubinetz.de/>

Hinsichtlich der Professionalisierung ist gerade die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis ein wichtiger Faktor (Eisenmeier, in diesem Band). Hier hat die *AlphaDekade* anhand unterschiedlicher Maßnahmenpakete thematisch und forschungspraktisch vielfältige Zielsetzungen definiert (Anhang zum Grundsatzpapier, 2021, S. 7–9). Zudem verfolgt ebenso das *NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung - AlphaFunk*³ den Wissenschaft-Praxis-Transfer.

Unabhängig von diesen positiven Bestrebungen ist der Vollständigkeit halber anzumerken, dass der AuG eine gemeinsame, landesweite Dachorganisation bzw. ein Berufsverband, der als politisches Steuerungsinstrument die Interessen der Akteurinnen und Akteure der AuG öffentlich vertreten könnte, weiterhin fehlt.

2.2 Mesoebene: Netzwerk als innovative Organisationsformen am Beispiel der Grundbildungszentren

In den vergangenen Jahren wurden in Hessen, Niedersachsen, Berlin und Baden-Württemberg sogenannte Grundbildungszentren (GBZ) eingerichtet. GBZ sind Institutionen, die in erster Linie Lernmöglichkeiten für gering literalisierte Menschen anbieten, gleichzeitig als Kompetenz- und Kommunikationszentren der Vernetzung dienen, Betroffene beraten und durch Öffentlichkeitsarbeit das Umfeld sensibilisieren (Koppel & Schepers, 2021, S. 4). Sie erfüllen somit einen Professionalisierungsauftrag sowohl durch die Etablierung von neuen, innovativen Bildungs- und Lernstrukturen als auch durch die Vernetzung und Qualifizierung des Bildungspersonals (ebd.). Ihr Potenzial besteht darin, dass sie bereits in umfangreiche Kooperations- und Vernetzungsstrukturen eingebunden sind (ebd., S. 6–7). Lernangebote werden häufig zusammen mit Kooperations- und Netzwerkpartnern konzipiert und umgesetzt, sodass individuelle Lerninteressen adressiert und unterschiedliche Lernorte in das Angebotsspektrum integriert werden können. Wie die Evaluationsstudie von Schepers et al. (2020) zu den Gelingensbedingungen bei der Einrichtung von GBZ zeigt, sind Analyse und strategische Ausrichtung eines Netzwerks maßgeblich für deren Erfolg. Hierzu zählt die Analyse der strukturellen Anknüpfungspunkte zur Etablierung von Kooperationen des einzurichtenden GBZ, konkret also die Analyse der vorhandenen Ressourcen im regionalen Umfeld. Relevant ist in diesem Zusammenhang die Förderung sowohl *starker* als auch *schwacher Netzwerkstrukturen*, die zu unterschiedlichen Zwecken genutzt werden können: *Schwache* Netzwerkbeziehungen können beispielsweise für den Austausch von Informationen herangezogen werden (Tippelt, 2005, S. 236), *starke* sind dagegen durch eine lange Dauer sowie starke Belastbarkeit in der Zusammenarbeit gekennzeichnet (Tippelt, 2005).

Relevant ist die kontinuierliche und aktive Gestaltung des Netzwerkes, was eine zeitintensive und ressourcenbindende Aufgabe ist. Im Rahmen der genannten Evaluationsstudie wurden vier verschiedene Vernetzungsstrategien aufgezeigt, die je einer unterschiedlichen Zielsetzung folgen, nämlich der Sensibilisierung, der Herstellung von Transparenz, des Marketings sowie der Anbahnung von Kooperationen. Für die erfolgreiche Arbeit in GBZ ist die Kombination von zwei oder mehr Vernet-

3 <https://nrw-forschungsnetzwerk.uni-koeln.de/#two>

zungsstrategien notwendig und zielführend. Innerhalb der Netzwerke sollten idealerweise zahlreiche unterschiedliche Kanäle genutzt werden (Schepers et al., 2020, S. 21–23).

In der Regel sind die GBZ dabei an eine Volkshochschule (VHS) oder andere Bildungsinstitutionen angebunden. Die Netzwerkaktivitäten zwischen den GBZ werden aktuell durch die Fachstellen der Länder befördert. Hierbei werden zum Teil auch die Lehrenden dazu angeregt, sich GBZ-übergreifend zu vernetzen und weiterzubilden, wobei es diesbezüglich noch Potenzial für die Erweiterung zusätzlicher Angebote gibt (Becker, in diesem Band).

GBZ stellen lediglich *eine* Organisationseinheit im Handlungsfeld der AuG dar, die hier exemplarisch herangezogen wurde. Da sie aber, wie oben erwähnt, in der Regel an einen Bildungsträger angegliedert sind und die Vernetzung sowohl der GBZ untereinander als auch mit Organisationen im Umfeld eine handlungsleitende Aufgabe darstellt, können an ihrem Beispiel gut der Mehrwert und die Funktion von Netzwerken als innovative Organisationsformen auch für die Professionalisierung sichtbar gemacht werden.

2.3 Mikroebene: Kollegiale Netzwerke als Lernort für die individuelle Professionalitätsentwicklung

Die bisher aufgezeigten Netzwerkstrukturen machen einen Rahmen sichtbar, innerhalb dessen sich Professionalitätsentwicklung von Weiterbildungspersonal der AuG gestaltet. Auf der *Mikroebene* soll nun exemplarisch die individuelle Professionalitätsentwicklung als Lernprozess fokussiert werden (Schepers, 2014), der sich unter anderem durch kollegiale Netzwerke entfaltet.

In der AuG etablieren sich solche kollegialen Netzwerke aktuell durch die Arbeit einzelner Projekte sowie der Fachstellen, die beispielsweise Fortbildungen für Kursleitende anbieten und hierüber auch die Vernetzung fördern. Auch Einrichtungen wie die *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* und die VHS-Verbände tragen im Rahmen von Qualifizierungsveranstaltungen dazu bei, dass sich z. B. Lerngemeinschaften bilden. Der kollegiale Austausch über konkrete Herausforderungen des beruflichen Alltags ist ein wichtiges Instrument im Lernprozess der individuellen Professionalitätsentwicklung, beispielsweise bei der Weiterentwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses (ebd., S. 205–206) oder der Etablierung von Berufsbezeichnungen. In der Regel findet er informell auf institutioneller Ebene statt. Kursleitende sind aber oft Einzelkämpfer:innen (Podlech & Schepers, in diesem Band), die wenig in organisationale Strukturen eingebunden sind. Aus diesem Grund sind Netzwerkstrukturen außerhalb der Einrichtungen, in Form lernförderlicher Communities, eine wichtige Ressource für das professionelle Handeln und folglich für die individuelle Professionalisierung.

Die Community kann als Referenzsystem für den beruflichen Austausch fungieren, der als Teil eines Lernprozesses beurteilt werden kann. Als Erklärungsansatz wird hierbei meist das Konzept der *Community of Practice* von Wenger (1998) herange-

zogen. In der Tradition des situierten Lernens ist der Mensch ein soziales Wesen, dessen Lernen immer sozial gerahmt verläuft und dessen Handlungen soziale Praktiken darstellen. Als Mitglied einer Gemeinschaft geht es beim Menschen folglich „um Lernen aufgrund von Praktiken, die in einer Gemeinschaft ausgeübt und weiterentwickelt werden“ (Grotlüschen, 2020, S. 88). Anhand zweier Beispiele zeigen wir im folgenden Abschnitt, wie sich Communities entwickeln, die die individuelle Professionalisierung unseres Erachtens unterstützen können.

2.3.1 *Community Digital*⁴

Wie sollte eine *Community of Practice* für die AuG aufgestellt sein, damit Lernen ermöglicht werden kann und die Teilnehmenden hieraus auch einen Mehrwert für ihre individuelle Professionalitätsentwicklung ziehen können? Diese und weitere Fragen stellten sich Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Bildungsinstitutionen⁵ der AuG. In einem Modellvorhaben wurde 2022 ein partizipativer Netzwerkprozess gestartet: die *Community für Grundbildung in der Digitalen Transformation (Community Digital)*. Dabei stand im Fokus, zu untersuchen, wie ein auf Dauer angelegter Online-Austausch zu stärkerer Vernetzung, Verflechtung und agilen Zusammenschlüssen beitragen kann. Ziel war der Aufbau einer Community, in der die Mitglieder niedrigschwellig Fragen diskutieren, Haltungen entwickeln, gemeinsam Lösungen finden und auch temporäre Kooperationen knüpfen können. Das Konzept der *Community Digital* basiert unter anderem auf dem Wissen zu *Communities of Practice* (Wenger, 1998), einem *5-Stufen-Modell digitaler Moderation* (Salmon, 2011) sowie einem Format zur Ideenfindung aus dem Businesskontext, den sogenannten *Mach-mich-besser-Sitzungen* (Strelecky, 2018). Nach der Pilotphase dieses Netzwerkprozesses steht eine differenzierte Evaluation noch aus. Vorab festhalten lässt sich jedoch bereits ein Spannungsfeld: Während das Vorhaben einerseits auf ein Wachstum der Community abzielt, um möglichst viele interessierte Aktive zusammenzubringen, muss andererseits die bis dato etablierte vertrauensvolle „Lernumgebung“ einer miteinander gewachsenen und überschaubaren Community für die Mitglieder bewahrt werden. Es empfiehlt sich, dieses Spannungsfeld andragogisch behutsam zu gestalten, denn sofern die Lerncommunity als nicht vertrauensvoll wahrgenommen wird, können Widerstände auftreten und zum Abbruch der Teilnahme führen (Schepers, 2014, S. 135–136). Die Moderatorinnen und Moderatoren der *Community Digital* arbeiten aktuell an Gestaltungsmöglichkeiten.

2.3.2 *Die WiBeG-Community*

Die *WiBeG* hat sich neben Beratung und Qualifizierung auch die Vernetzung der Akteurinnen und Akteure als Schwerpunkt gesetzt. Vernetzung wird durch die Umsetzung mehrerer ganz unterschiedlicher Formate vorangebracht: ein niedrigschwelliges Vernetzungscafé, eine umfangreich angelegte Vernetzungswerkstatt, Weiter-

4 Für diesen Abschnitt bedanken wir uns bei Benedikt Eimann und Anja Müller für ihre Zuarbeit und inspirierenden Einblicke in die Arbeit der *Community Digital*.

5 Beteiligt waren *Arbeit und Leben Berlin-Brandenburg*, *Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt* (Projekt IsaGA+), das Grundbildungszentrum Berlin und die Technische Akademie Schwäbisch-Gmünd.

bildungen zu kollegialer Beratung, der Durchführung von Fachtagen sowie durch didaktisch-strukturierte Austauschformate im Rahmen von Workshops. Die Zielsetzung ist also, Akteurinnen und Akteure ins gemeinsame Lernen und in den professionell angeleiteten Austausch zu bringen, damit sie sich selbstständig weiterführend vernetzen. Zwar kann die *WiBeG-Community* aktuell noch nicht durch eine empirische Datenbasis verifiziert werden, dennoch lassen sich z. B. aus den Anmeldezahlen zu unterschiedlichen Formaten sowie der Kontaktdichte im kollegialen und fachlichen Austausch Hinweise auf eine Festigung und ein Wachstum der Community ableiten.

Anders als bei der *Community Digital* entstand die *WiBeG-Community* en passant durch die Teilnahme an unterschiedlichen Bildungsformaten. Für den individuellen Professionalisierungsprozess besteht der Unterschied darin, dass die Mitglieder der Gemeinschaft bei der *WiBeG* in der Regel bereits gemeinsam z. B. in einem Workshop gelernt haben und sich über dieses Lernerlebnis hinaus miteinander vernetzen konnten. Die Mitglieder der *Community Digital* vernetzen sich in erster Linie, um dann das Netzwerk für die Bearbeitung individueller Lernproblematiken (Holzkamp, 1995) zu nutzen. Beide hier aufgezeigten Beispiele für Communities können einen Beitrag zur individuellen *und* kollektiven Professionalisierung bieten und sollten unseres Erachtens weiter gefördert und gestaltet werden, idealerweise in einem weiterführenden gegenseitigen Austausch. Festzuhalten ist, dass unterschiedliche Herangehensweisen bzw. Netzwerkstrategien und unterschiedliche Formate der Vernetzung das Lernen und folglich die individuelle Professionalitätsentwicklung unterstützen können.

3 Fazit und Ausblick

Anhand der drei Ebenen aus dem *Mehrebenenmodell* nach Breitschwerdt (2022) konnten exemplarisch Netzwerkstrukturen und -aktivitäten aufgezeigt werden, die für die Professionalisierung in der AuG relevant sind (s. Tab. 1).

Auf der *Makroebene* können bereits umfangreiche Netzwerkstrukturen auf Bundes- und Landesebene sowie in kommunalen und ländlichen Bereichen vorgestellt werden. Dabei wurde exemplarisch auf die Netzwerkaktivitäten im Rahmen der *AlphaDekade* hingewiesen. Ergänzend gibt es zudem relevante Akademisierungs- und Zertifizierungsstrukturen, wie z. B. den Masterstudiengang *Alphabetisierung und Grundbildung* mit seinem *Alumni-Netzwerk*, das Weiterbildungsangebot von der *WiBeG* sowie länderspezifische Qualifizierungen⁶, die bundesweit Anklang finden und anerkannt sind.

Auf der *Mesoebene* wurde am Beispiel der GBZ aufgezeigt, wie umfangreich vernetzt diese in der Regel sind und wie wichtig das Netzwerken bei ihrer Einrichtung ist. GBZ erfüllen mit Unterstützung der Fachstellen einen Professionalisierungsauftrag, indem sie innovative Lernstrukturen etablieren und das Bildungspersonal qualifizie-

6 <https://alphabetisierung.de/lehren/kursleitende/fortbildungen/>

ren und vernetzen. Die Koordination durch die Fachstellen führt zu einer Wechselwirkung zwischen der *Meso-* und der *Mikroebene*.

Auf der *Mikroebene* konnten die Beispiele der *Community Digital* und der *WiBeG-Community* unterschiedliche Vernetzungformate zeigen, die maßgeblich die individuelle Professionalisierung unterstützen. Netzwerke auf der individuellen Ebene können dazu beitragen, lernend das persönliche und berufliche Selbstverständnis weiterzuentwickeln, sodass die professionelle Orientierung im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam gestaltet werden kann.

Tabelle 1: Übersicht der Wechselwirkung von Professionalisierungsprozessen und Netzwerken in der AuG

Herausforderungen der AuG	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende/s einheitliche/s Ausbildungsstruktur bzw. Kompetenzmodell • keine eindeutige Berufsbezeichnung • prekäre Beschäftigungsverhältnisse 		
Adressierung	auf Makro-Ebene	auf Meso-Ebene	auf Mikro-Ebene
Schwerpunkt der Ebene	übergeordnete Themen und Strukturen, Gesetze, Diskurse	interorganisationale Prozesse	individuelle Professionalitätsentwicklung
Professionalisierungsebene (vorwiegend)	kollektiv	kollektiv	individuell
Netzwerke als ...	(politisches) Steuerungsinstrument und Koordinationsmechanismus	innovative Organisationsformen	selbstbezogene Professionalisierungsaufgabe
Ziele von Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerke als soziale Räume der Aushandlung • gemeinsame Berufsstandvertretung und Stärkung des politischen Einflusses 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerke als soziale Räume der Aushandlung • Ressourcenteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerke als soziale Räume der Aushandlung • Aufbau kollegialer Netzwerke
Beispiele der AuG	<i>AlphaDekade</i>	GBZ	<i>Community Digital</i> <i>WiBeG-Community</i>

In der AuG hat sich folglich auf allen Ebenen eine umfangreiche Netzwerklanschaft etabliert, die sowohl Grundlage als auch Antrieb für die Professionalisierung ist. Alle Beteiligten sollten es sich zur Aufgabe machen, den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern und diesen partizipativ zu gestalten. Hier stehen noch einige Anstrengungen aus (Eisenmeier, in diesem Band).

Die *AlphaDekade* verfolgt zwar ausdrücklich das Ziel, Netzwerke im Handlungsfeld der AuG zu fördern, dabei liegt der Fokus aber auf der Förderung solcher Netzwerke, die auf der *Makro-* und *Mesoebene* angesiedelt sind, wie z. B. regionale Netzwerke oder lokale Arbeitsbündnisse (BMBF/KMK, 2016, S. 8). Die explizite Unterstützung bei der Vernetzung der Lehrkräfte ist hingegen noch ausbaufähig. Zwar profitieren diese auch von sich etablierenden Netzwerkstrukturen auf Regional- oder Landesebene sowie von Kooperationen zwischen Organisationen, aber wesentliche

Grundpfeiler des professionellen Handelns, wie die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Grundbildung oder die Schärfung des Berufsbildes, können sich nur in Lernprozessen gegenseitiger Befruchtung von individueller und kollektiver Professionalisierung herausbilden. Daher sollte die Förderung von Communities der Akteurinnen und Akteure in der AuG mit mehr Nachdruck vorangetrieben werden.

Zudem ist es aus unserer Sicht notwendig, das Feld der AuG stärker institutionell zu verankern: sogenannte Dachorganisationen (Breitschwerdt, 2022), die eine wichtige Funktion im jeweiligen Handlungsfeld erfüllen, fehlen bisher. Zwar ist die Grundbildung an den VHS und gemeinnützigen Bildungsträgern fester Bestandteil des Bildungsprogramms und mittlerweile auch über die arbeitsorientierten Grundbildungsangebote in Betrieben umfassender verankert, aber in der Regel stellt Grundbildung nach wie vor ein Querschnittsthema dar. Durch die Einrichtung der GBZ wird deutlich, dass sich eine institutionelle Manifestierung positiv auf die Tätigkeit in der AuG und die Bildungsangebote auswirkt. Ein großer Anteil der Arbeit wird immer noch in befristeten Projekten geleistet. Auch wenn die Vernetzungslandschaft gewachsen ist, sollte die stabilisierende Wirkung von Organisationen nicht außer Acht gelassen werden. Menschen können nicht *nicht* vernetzt sein, lediglich der Grad der Vernetzung spielt eine Rolle (Berkemeyer & Bos, 2010, S.755). Daher sollten Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter:innen darin unterstützt werden, das Potenzial von Netzwerken für ihre Arbeit und ihren individuellen Lernprozess zu nutzen. Um dies zu fördern, braucht es auf kollektiver Ebene vor allem die Schaffung von Beschäftigungsstrukturen, die auch zeitliche und finanzielle Ressourcen für Vernetzung bereitstellen.

Literatur

- Albrecht, S. (2010). Knoten im Netzwerk. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 125–134). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Avenarius, C. B. (2010). Starke und schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 99–111). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. & Bos, W. (2010). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 755–770). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF/KMK (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen*. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/o1_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Breitschwerdt, L. (2022). *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens Professionalitätswentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Springer VS.

- Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner, R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>
- Franz, M. & Feld, T. C. (2014). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 117–123). W. Kohlhammer.
- Grotlüschen, A. (2020). Situiertes Lernen in Communities of Practice. In H. Pätzold & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Lerntheorien: In der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 86–93). wbv.
- Gruber, H., Hirschmann, M. & Rehrl, M. (2018). Bildungsbezogene Netzwerkforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarb. u. aktual. Aufl., S. 1339–1357). Springer VS.
- Haas, J. & Malang, T. (2010). Beziehungen und Kanten. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 89–98). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Koppel, I. & Schepers, C. (2021). Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 1–12. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000350>
- Mania, E. (2012). Individuelle und kollektive Professionalisierung. *Der pädagogische Blick*, 2012(1), 18–29.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 21–55). Springer VS.
- Miebach, B. (2022). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34422-1>
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2011). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21(1), 124–145.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Beltz.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating. The key to online teaching and learning*. Routledge.
- Schepers, C. (2014). *Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätentwicklung*. Waxmann.
- Schepers, C., Koppel, I. & Löffler, C. (2020). *Gelingsbedingungen für die Einrichtung von Grundbildungszentren. Wissenschaftliche Evaluation zu Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung*. Abschlussbericht Schepers & Podelch 2023.
- Schwarz, J., & Weber, S. M. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In K. Dollhausen (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (1. Aufl., S. 65–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stegbauer, C. & Häußling, R. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strelecky, J. P. (2018). *The big five for life: Was wirklich zählt im Leben* (übers. v. B. Lemke; deutsche Erstausgabe, 25. Aufl.). dtv.

- Szameitat, A., Strobel-Dümer, C. & Tippelt, R. (2018). Vernetzung in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 587–604). Springer VS.
- Tippelt, R. (2005). Pädagogische Netzwerkarbeit und interorganisationales Kompetenzmanagement – Anmerkungen zur innovativen Praxis am Beispiel Lernender Regionen und Metropolen. In M. Göhlig, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 233–244). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenger, É. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- White, H. C. (2008). *Identity and control: How social formations emerge* (2nd ed.). Princeton University Press.

Grundbildungsarbeit als Querschnittsaufgabe im Kommunalen Bildungsmanagement der Stadt Trier – ein Praxisbericht

NINA KRÄMER-KUPKA, CAROLINE THIELEN-REFFGEN, RUDOLF FRIES

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Einführung eines Kommunalen Bildungsmanagements für die Stadt Trier, zunächst im Rahmen eines bundesweiten Modellvorhabens und in der Folge als verstetigte Abteilung innerhalb der Kommunalverwaltung. Damit verbunden werden die Aufgaben von Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring skizziert und konkrete Instrumente zur Steuerung von Bildungsentscheidungen aufgezeigt. Am Beispiel von Alphabetisierung und Grundbildung erläutert der Beitrag, wie aus einem Nischenthema der allgemeinen Weiterbildung ein Querschnittsthema werden kann, wenn entsprechende Vernetzungsstrukturen, Kooperationen und damit einhergehende Verweissysteme etabliert werden können.

Schlagworte: Kommunales Bildungsmanagement, Bildungsgerechtigkeit, Netzwerkarbeit

1 Einführung eines Kommunalen Bildungsmanagements in der Stadt Trier

„Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene ist die Koordinierung und Steuerung abgestimmter Bildungsangebote im kommunalen Raum im Rahmen der lebenslangen Bildungskette unter effektivem und effizientem Einsatz der vorhandenen Ressourcen und umfassender Partizipation aller gesellschaftlichen Kräfte zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit auf der Grundlage von datenbasierten strategischen Entscheidungen zur Verbesserung der Bildungsangebotsstruktur für Bürgerinnen und Bürger.“ (Stefan & Greskowiak, 2011, S. 4)

Ebenso sperrig wie umfassend beschreibt diese Definition Hintergrund, Verankerung und Aufgabe von *Kommunalem Bildungsmanagement* (KBM), jener Aufgabe in einer Stadt oder einem Landkreis, die zum Ziel hat, Bildungsprozesse vor Ort zu initiieren und wirkungsvoll zu gestalten.

Schon 2001 haben sich in Trier verschiedene Weiterbildungsakteurinnen und -akteure zusammengetan, um sich lokal zu vernetzen und gemeinsam Bildungsaktivitäten anzustoßen, damals noch im Rahmen des Bundesprogramms *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2004). Ein Akteur der ersten Stunde war das *Bildungs- und Medienzentrum* (BMZ) der Stadt

Trier, vor allem mit seiner Abteilung *Volkshochschule* (VHS). Im Laufe der Jahre wurde diese Linie im BMZ konsequent weiterverfolgt, Konzept und Strukturen eines KBM in Trier weiter ausgebaut. Zunächst unterstützt durch die Teilnahme am Bundesprogramm *Lernen vor Ort* (2009–2014)¹ und schließlich, im Jahr 2014, durch die Schaffung einer eigenen und aus dem städtischen Haushalt finanzierten BMZ-Abteilung *Kommunales Bildungsmanagement der Stadt Trier*.

In Trier folgte man damit der sogenannten *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages* aus dem Jahr 2007, dort steht unter anderem:

„Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist die kommunale Ebene. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt. [...] Die Städte sollten Bildung als zentrales Feld der Daseinsvorsorge noch stärker erkennen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen. [...] Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu.“ (Deutscher Städtetag, 2007, S. 1)

Schließt man sich wie die Stadtverwaltung Trier dieser Linie an, zieht das einen echten Perspektivenwechsel nach sich. Es bedeutet für eine Kommune, sich in Bildungsfragen nicht mehr nur als Erfüllungsgehilfin der für Bildung zuständigen Landespolitik zu begreifen, sondern überall dort, wo dies möglich ist, selbst zu gestalten und abgestimmte Bildungsangebote im kommunalen Raum zu koordinieren und zu steuern. Bei der Entscheidung, welche Bildungsthemen in den Blick genommen werden, orientiert sich das KBM in Trier an den Ergebnissen des eigenen datenbasierten Bildungsmonitorings, an Vorgaben der Stadtpolitik (z. B. Stadtratsantrag zur Stärkung der politischen Bildung in Trier im Februar 2022) oder an gesellschaftlichen Bildungstrends, wie z. B. das Thema digitale Bildung. Insofern folgt es in Ansätzen dem, was Euler und Sloane „strategisch-responsives Bildungsmanagement“ nennen (Euler & Sloane, 2015, S. 7), wenn nämlich kommunale Bildungskonzepte auf der Grundlage des regelmäßigen Bildungsmonitorings weiterentwickelt werden. Wie dies innerstädtisch beim Thema Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) konkret vorstattenging, wird im Verlauf erläutert.

Damit KBM effektiv agieren kann, haben Sloane, Euler und Jenert „konstituierende Komponenten“ (Sloane et al., 2020, S. 32) identifiziert. Zwei wesentliche sind *Koordination* und *Kooperation* (intern wie extern).

„Die Koordination zielt auf die Übersetzung der strategischen Vorgaben in konkrete Maßnahmen. Die Stakeholder-Struktur [in der Kommune] macht deutlich, dass in der Umsetzung eine Vielzahl von Anspruchsgruppen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten berücksichtigt werden muss. Nicht selten sind widersprüchliche Positionen auszugleichen. [...] Koordination setzt eine interne Kooperation zwischen den kommunalen Akteuren voraus [...] konkret: [...] die Abstimmung innerhalb der Verwaltung (Ämter, Dezernate/Fachbereiche) [...]. Die Kooperation muss darüber hinaus auch die – aus Sicht der Kommunalverwaltung – externen Akteure umfassen.“ (Sloane et al., 2020, S. 32)

¹ Weiterführende Informationen zum Förderprogramm *Lernen vor Ort* finden sich hier: <https://www.lvo.transferinitiativ.de/index.php>.

Koordination und Kooperation in diesem Sinne lassen sich in traditionell organisierten Stadtverwaltungen mit festgefügt und starren Organisationsstrukturen nicht so einfach umsetzen. In solchen Strukturen denkt und arbeitet man meist in klar abgegrenzten Zuständigkeitsräumen und Abteilungen mit dem Fokus auf bestimmten Zielgruppen in bestimmten Lebensphasen. Ein Denken in Bildungsbiografien, in Konzepten des lebenslangen Lernens oder in dezernatsübergreifenden Kooperationen muss deshalb in traditionellen Verwaltungen erst organisiert und eingeübt werden.

In Trier hat man diesen Prozess, im Bildungsbereich kooperativ und koordiniert zu arbeiten, über mehrere Phasen gestaltet: Ab September 2009 nahm die Stadt Trier am Bundesprogramm *Lernen vor Ort* teil und gründete in diesem Rahmen modellhaft eine Abteilung KBM. Das zeitlich befristete Modell (2009–2014) wurde als Stabsstelle beim Oberbürgermeister organisiert. Mit Ende der Projektlaufzeit übernahm die Stadt im September 2014 Teile des modellhaften KBM in den dauerhaften Stellenplan. Die dann neue Abteilung KBM wurde in das Bildungs- und Medienzentrum (BMZ) der Stadt Trier integriert. Sie behielt aber die Möglichkeit, in selbst entwickelten Themenfeldern zu arbeiten, und die Erlaubnis, dezernats- und ämterübergreifend zu agieren. Ein Vorteil dieser Lösung ist die größere Nähe zu den operativ arbeitenden Ämtern, mit denen Kooperationen gesucht und gefunden werden müssen.

2 Schwerpunkte im Trierer KBM

Seit 2014 ist das KBM kein zeitlich befristetes Modellvorhaben mehr, sondern eine im Organigramm der Stadtverwaltung fest verankerte Abteilung des BMZ mit 1,5 Mitarbeiterstellen. Zusätzlich sind dort mehrere Drittmittelprojekte mit weiteren acht Mitarbeiterinnen angesiedelt, die sich mit großen Bildungsthemen wie dem naturwissenschaftlich-technischen Fachbereich MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), digitaler Bildung, AuG oder mit Bildungsgerechtigkeit beschäftigen. Die Anbindung an das BMZ ermöglicht einerseits den Zugriff auf eine gut ausgestattete Infrastruktur (Räume, Technik, technisches Personal), aber auch auf etablierte Bildungseinrichtungen in der Stadt, die Umsetzungshilfen leisten können (VHS, Stadtbücherei, Musikschule).

Mit seinen Aktivitäten setzt das KBM in der *Lebenslandschaft* der Menschen an; die kommunale Ebene ist also gleichzeitig Bildungslandschaft und Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen der Bürger:innen.

„Bildung findet an unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten statt: in der Familie, im sozialen Umfeld, in den Bildungsinstitutionen, aber auch in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in Vereinen und Verbänden, in Museen, Musikschulen, Bibliotheken, Gesundheitsinstitutionen und an vielen anderen Orten.“ (Minderop, 2014, S. 8)

Bildung ist im umfassenden Sinne eine Aufgabe, an der auf kommunaler Ebene viele Akteurinnen und Akteure beteiligt sind. Im Sinne eines strategischen Bildungsmanagements sollen dezernats- und akteursübergreifende Strategien für Bildung entwickelt werden, wie sie aus den bildungspolitischen Leitlinien der Kommune (Stadt Trier, 2012) bzw. aus den Beobachtungen aus dem Bildungsmonitoring² abzuleiten sind. Das KBM ersetzt mit diesem Auftrag nicht klassische kommunale (Bildungs-)Aufgaben, sondern ergänzt und unterstützt diese in verschiedenen Formen: Es leistet Schnittstellenaufgaben, übernimmt Scharnierfunktionen und koordiniert Aufgaben, etwa dann, wenn strategische Ziele, wie z. B. die Einführung einer *MINT-Strategie* für die Stadt Trier (s. u.) über mehrere Ämter hinweg oder gemeinsam mit Organisationen der Zivilgesellschaft bearbeitet werden müssen.

Der Schwerpunkt des KBM liegt auf dem strategischen Management mit der großen Herausforderung, Entwicklungen und Bildungsbedarfe in der Bevölkerung zu erkennen, sie transparent für alle Beteiligten aufzuarbeiten und dann auch gemeinsam mit den lokalen Bildungsakteurinnen und -akteuren aus Verwaltung und Zivilgesellschaft konkrete Handlungsschritte zu entwickeln – so geschehen bei der Einführung der *MINT-Strategie* für die Kommune. Die Vermittlung naturwissenschaftlicher Phänomene war in Trier noch zu selten Bestandteil von Lernprozessen in Kita und Grundschulen. Dies belegte auch die Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ (Honig et al., 2006). Auf Basis dieser Erkenntnis wurde eine Gesamtstrategie *MINT – Lernen in Trier* implementiert. Entlang der wichtigen Übergänge in der Bildungsbiografie, von der Kita bis zur Hochschule, wurden Vernetzungsstrategien und passgenaue Beratungs- und Fortbildungsangebote in diesem Bereich entwickelt und eingeführt. Gerade durch eine Gesamtstrategie wird die Möglichkeit geschaffen, das früh entwickelte Interesse an naturwissenschaftlichen Themen immer wieder aufzugreifen und zu vertiefen. Um diese anspruchsvolle Aufgabe zu verwirklichen, ist eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren und Initiativen vor Ort notwendig. Durch seine Verankerung in den Strukturen der Stadtverwaltung leistet das KBM hierzu die begleitenden Steuerungsprozesse für die Einbindung des Gesamtkonzepts *MINT – Lernen in Trier* in die Trägerlandschaft und die städtischen Dezernate. In Form einer operativen Netzwerkkoordination bietet das KBM die Zusammenführung und Beteiligung der lokalen Akteure, um die Initiativen und Kompetenzen vor Ort zu bündeln und damit eine langfristige Implementierung durch Netzwerkarbeit sicherzustellen.

Unter den Schlagworten *informieren – gestalten – vernetzen* arbeitet man in Trier seit mehr als zehn Jahren auf drei Ebenen: auf der normativen, strategischen und operativen Ebene. Die einzelnen Aufgaben sind auf allen drei Ebenen verankert:

2 So werden aus den vorliegenden Bildungsdaten Bildungsberichte, Sonderauswertungen oder Statistische Kurzberichte für Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung zur Verfügung gestellt. Der letzte Bildungsbericht *TILL kompakt* beschäftigte sich mit dem Thema „Migration“.

Normative Ebene

- Positionierung von Bildung als Querschnittsaufgabe der Stadtentwicklung

Strategische Ebene

- Entwicklung von Bildungsstrategien auf Grundlage fachlicher und bildungspolitischer Anforderungen
- Aufbau und Steuerung von innerstädtischen Projektgruppen und regionalen Bildungsnetzwerken und Koordination von bestehenden Netzwerken (z. B. Querschnittsprojekte in der Verwaltung)
- Konzeption und Durchführung innovativer Bildungsprojekte inklusive Einwerbung von Drittmitteln
- Qualitätssicherung

Operative Ebene

- Entwicklung und Durchführung ergänzender Bildungsangebote auf Grundlage von Bedarfsermittlungen
- Projektmanagement inklusive Koordination und Kooperation innerhalb der Verwaltung in Projektgruppen und mit regionalen Bildungspartnern in Netzwerken
- Weiterentwicklung des kommunalen Bildungsmonitorings
- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zur Vermarktung der Initiativen
- Veranstaltungsmanagement

Die Beteiligung der Zivilgesellschaft wird ebenfalls vom KBM organisiert. Dabei wird auch im Rahmen der Steuerung an den Schnittstellen der Bildungskette (z. B. beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule), an denen unterschiedliche Beteiligte zusammentreffen, in themenspezifischen Verantwortungsgemeinschaften daran gearbeitet, dass gemeinsame Ziele verfolgt werden, immer unter Wahrung der jeweiligen Zuständigkeit im Sinne einer kooperativen Bildungssteuerung.

Diskussionen über Bildung zeichnen sich zumeist durch einen hohen Komplexitätsgrad aus und sind aufgrund der persönlichen Betroffenheit nicht selten mit sehr viel Emotionalität verbunden (z. B. bei Zusammenlegung oder Schließung von Schulstandorten). Hinzu kommt ein Mix an Zuständigkeiten innerhalb der Verwaltung und über die kommunalen Strukturen hinaus. Zur Versachlichung einer Diskussion kann eine klare Datengrundlage beitragen, zumal dann, wenn sie Bildungsverläufe und -erfolge einzelner Jahrgänge bzw. Kohorten über längere Zeiträume darstellt. Diese Leistung und die Identifikation von lokal relevanten Bildungsfragen erbringt das *Bildungsmonitoring*.

In Trier besteht die Aufgabe des Bildungsmonitorings in der Pflege und im Ausbau des *Trierer Informationssystems Lebenslanges Lernen (TILL)*. Das System stellt alle verfügbaren Daten³ für die wichtigsten Bildungsindikatoren zur Trierer Bevölkerung

3 Das Trierer Bildungsmonitoring hält ein Set von knapp 70 Indikatoren rund um das Bildungsgeschehen der Stadt bereit. Die Daten dazu werden aus verschiedenen Quellen (z. B. amtliche Statistiken des Bundes und der Länder, Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Kommunalstatistiken, Kammern- und Verbandsstatistiken) zusammengetragen oder auch durch eigene Erhebung gesammelt (wie z. B. aus Daten der städtischen Bücherei oder der VHS-Statistik).

aktuell zusammen; die Zusammenstellung umfasst alle Formen der Bildung (formal, nicht-formal und informell), ist in Tabellen und Grafiken verfügbar und kann prinzipiell von beliebig vielen städtischen Arbeitsplätzen aufgerufen werden: *Bildungsdaten on demand*.

Das System wird vom KBM als einzige Datenquelle für Trierer Bildungsdaten gepflegt. An dieser Stelle fungiert das KBM als dauerhafter Dienstleister für die anderen Ämter, die Bildungsdaten verarbeiten. Aus diesem Datenpool und aus weiteren externen Daten werden regelmäßig Berichte zu spezifischen Bildungsthemen wie z. B. Schulabgängerbefragungen oder Migrationsreporte erstellt.

3 Kommunales Bildungsmanagement und Grundbildung

Seit 2011 ist die Grundbildungsarbeit fest in der bildungspolitischen Agenda der Stadt Trier und darüber hinaus im Themenkanon des KBM verankert. Die Anbindung an das KBM hat sich bewährt: Vorhandene Strukturen für Koordination und Kooperation aus dem KBM Trier können für die Grundbildungsarbeit intensiv genutzt werden. Inhaltliche Anknüpfungspunkte zu anderen Querschnittsthemen wie z. B. MINT, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder digitale Bildung sind gegeben und tragen dazu bei, dass das Grundbildungsthema auch in anderen Bildungszusammenhängen in die Kommune transportiert wird. Grundbildung zieht sich dementsprechend wie ein roter Faden durch alle Bildungsthemen im KBM und erweist sich als Schlüssel für individuelle Lebenschancen und mehr Bildungsgerechtigkeit in der Kommune.

Einen Diskurs um die notwendige Ausweitung der bisherigen lokalen Anstrengungen zur Unterstützung von gering literarisierten Erwachsenen leitete Anke Grotlüschen mit ihrer Ergebnispräsentation zur ersten *LEO-Studie* (Grotlüschen & Rieckmann, 2011) im Rahmen einer Trierer Bildungsmesse im September 2011 ein. Bis dato gab es an der hiesigen VHS Lese- und Schreibkurse sowie Angebote zum nachholenden Schulabschluss und erste Ansätze einer Weiterbildungsberatung. Eine strategische Ausrichtung in Verbindung mit einem tragfähigen Netzwerk-Management gab es für dieses Handlungsfeld jedoch noch nicht. Mit den Daten aus der *LEO-Studie* und einer Hochrechnung auf die Trierer Bevölkerung war nun davon auszugehen, dass ca. 10.000 Erwachsene im erwerbsfähigen Alter massive Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben.

Im gleichen Jahr definierte der neue städtische Leitbildprozess die Schaffung von Bildungsgerechtigkeit als wesentliches Handlungsziel. Die Bedeutsamkeit von Grundbildungskompetenzen als Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben war damit nun nicht nur wissenschaftlich, sondern auch normativ begründet. Mit der Stabsstelle *Lernen vor Ort* existierten, wie eingangs beschrieben, erste Strukturen, die es ermöglichten, flexibel Bildungsthemen aufzugreifen und aktiv zu bearbeiten. In dieser Konsequenz gelangte das Themenfeld

AuG überhaupt erst auf die Agenda der Trierer Bildungslandschaft (Cremer et al., 2015, S. 6–7).

Einen Einstieg zur Systematisierung der lokalen Grundbildungsarbeit markierte die Gründung des *Trierer Bündnisses für Alphabetisierung und Grundbildung* (September 2011) unter der Schirmherrschaft des Oberbürgermeisters a. D. Klaus Jensen (ebd., S. 16). Als strategische Ziele wurden vorrangig das Erschließen neuer Wege zur Beteiligungsförderung sowie die Bündelung und Weiterentwicklung von (Lern-)Angeboten definiert und in Form einer Charta als Teilziele festgehalten:

1. Vernetzung und Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure
2. Vernetzung von kommunalen Ressourcen und privatem Engagement
3. Informationsaustausch über
 - a) Erfahrungen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit
 - b) Aktuelle Forschungsergebnisse, *Good-Practice*-Beispiele
 - c) Förderprogramme auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene
4. Erhöhung der Transparenz von vorhandenen Angebotsstrukturen
5. Bedarfsermittlung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Beratungsangebote und Kursarbeit
6. Initiierung und Begleitung von Grundbildungsprojekten
7. Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit

Bei einem großen Netzwerktreffen der knapp 60 Gründungsmitglieder des Bündnisses formulierte man gemeinsam erste Schritte für die weitere Arbeit, wie z. B. das Versenden eines regelmäßigen Newsletters sowie den Aufbau einer eigenen Grundbildungs-Website mit angegliederter Datenbank⁴, die es erleichtern sollte, die vielfältigen Ressourcen der Bündnispartner bestmöglich für die Angebotsentwicklung zu nutzen. Als anschauliches Beispiel der Vernetzung unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure kann hier ein Kochkurs im Sozialraum (im Sinne einer abgegrenzten räumlichen Einheit innerhalb der Kommune) angeführt werden.

Die Initialzündung für diesen Kochkurs lieferte eine Schulung aus dem vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* geförderten Projekt *Alphabetisierung und Bildung (ALBI)*⁵ zur Einführung in das Themenfeld *Food Literacy*, verbunden mit ersten Impulsen für eine praktische Umsetzung als Kochkurs. Spontan beschlossen die Teilnehmer:innen, noch während der Schulung ein solches Angebot in einem Trierer Brennpunktstadteil auf den Weg zu bringen und die dafür erforderlichen personellen, finanziellen, räumlichen und materiellen Ressourcen zu bündeln. Während Gesamtkoordination und Dokumentation von der Stabsstelle und einer Trierer Quartiersmanagerin übernommen wurden, stellte die Trierer VHS eine Kursleiterin zu Verfügung, die wiederum mit der finanziellen Unterstützung des Netzwerkmitglieds *Japan Tobacco International* bezahlt werden konnte. Der praktische Kursteil wurde von einer Ökotrophologin der AOK-Gesundheitskasse durchgeführt. Ebenso waren die

4 In der Suche-Biete-Matrix konnten Bündnismitglieder ihre eigenen Kapazitäten und Ressourcen sowie Interessenschwerpunkte und eine genauere Verortung zur Zielgruppennähe eintragen. Damit sollte erreicht werden, Möglichkeiten einer Zusammenarbeit weiter zu konkretisieren.

5 Weiterführende Informationen zum ALBI-Projekt finden sich hier: <https://alpha.rlp.de/g6191>.

für diesen Kursteil benötigten Lebensmittel über ein Budget der Krankenkasse abgedeckt. Um dem Anspruch einer aufsuchenden Bildungsarbeit bzw. dem Prinzip kurzer Wege gerecht zu werden, konnte in den Abendstunden die Küche im Haus der Gemeinwesenarbeit (Caritas) kostenlos genutzt werden.⁶

Mit dem Auslaufen des Modellvorhabens *Lernen vor Ort* und der Überführung des KBM in eine eigene städtische Abteilung erfuhren auch die Aktivitäten im Rahmen des Bündnisses eine Neuaufstellung und Weiterentwicklung. In drei Jahren Bündniskoordination hatte sich gezeigt, dass insbesondere die operativen Tätigkeiten (wie z. B. Konzeptualisierung und Umsetzung von Mikroprojekten, Organisation und Durchführung von Schulungsangeboten für Multiplikatoren und Fachkräfte) einerseits einen verstärkten personellen Einsatz erforderten, der in diesem Umfang von den Netzwerkpartnern jedoch nicht geleistet werden konnte. Andererseits war es unabdingbar, neue Lernformate mit Innovationscharakter federführend zu entwickeln und zu erproben und Alternativen zu den bestehenden Kursangeboten aufzuzeigen. Aber auch die Öffentlichkeitsarbeit musste weiterentwickelt werden, damit sich die verschiedenen Zielgruppen – vom mitwissenden Umfeld bis zu den Betroffenen – angesprochen fühlen würden.

Um sich dieser Mammutaufgabe zu stellen, trat die Stadt Trier ab 2012 selbst als Fördernehmerin im Rahmen groß angelegter Initiativen des Bundes bzw. im Rahmen der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) 2016–2026* auf und verwob bundesweite Programmziele mit lokalen Bedarfen zu einer tragfähigen Arbeitsstruktur. Seit 2012 konnten sodann durchgängig vier Bundesprojekte in den Schwerpunkten der Arbeitswelt- und Lebensweltorientierung umgesetzt werden bzw. werden aktuell umgesetzt.⁷

Wie Grundbildungsaktivitäten im Sinne von Bildungsmanagement und Bildungsmonitoring geplant und umgesetzt werden können, zeigen nachfolgende Ausführungen. So werden bereits in der Konzeption von Projekten zur Umsetzung von Förderrichtlinien, wie sie beispielsweise im Rahmen der bundesweiten *AlphaDekade* formuliert sind, verschiedene Vorabanalysen durchgeführt, die eine genauere Betrachtung einzelner Zielgruppen ermöglichen. Dazu zählen nicht nur soziodemografische und sozialräumliche Merkmale, sondern auch Daten, die Auskunft zur Arbeitslosenquote und der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung sowie zu Bildungsübergängen im allgemeinbildenden Schulsystem und den erreichten Abschlüssen geben. Ebenso werden die im Sozialraum angesiedelten Akteurinnen und Akteure sowie Strukturen beleuchtet und dortige Bedarfe eruiert, um herauszufinden, wo Angebote fehlen, ergänzt oder zusammengeführt werden können und wie die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten verdichtet werden kann, um die Zielgruppe gering literalisierter Erwachsener (besser) zu erreichen. Insgesamt kann man hier von einem Datenmix sprechen, der sich im Regelfall aus den folgenden Datenquellen speist:

6 Eine ausführliche Beschreibung des Kochkursprojektes sowie die entstandene Handreichung und das Kochbuch finden sich hier: <https://grundbildung.trier.de/archiv/teilprojekte/projekt-food-literacy/>
7 Projekt *Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (APAG)* (2012–2016), Projekt *APAG Transfer* (2016–2018), Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung* (2018–2021), Projekt *Knotenpunkte Transfer* (2021–2024).

- Bedarfsabfragen vor Ort, *Trierer Informationssystem für Lebenslanges Lernen*,
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz,
- Kommunale Bildungsdatenbank (Bund und Länder),
- bundesweite Analysen (z. B. *LEO-Studie*, *Alpha-Panel*, *PIACC* etc.).

Unabhängig vom jeweiligen Projektdesign wurden dazu verschiedene Austauschformate sowie Beratungs- und Lernangebote ins Leben gerufen, die kooperativ im BMZ umgesetzt werden und dauerhaft bestehen.

- **Arbeitskreis Grundbildung:** In diesem (internen) Arbeitskreis tauschen sich die Fachbereichsleitung der VHS für Sprachen/Alphabetisierung, Mitarbeiterinnen aus der Bücherei (Bereich *Lerntreff*) und Projektmitarbeiterinnen aus den beiden Bereichen Grundbildung und Familienstipendien regelmäßig aus. Ziel dieser Austauschtreffen ist zum einen die Weiterentwicklung abteilungsspezifischer Angebote, zum anderen eine aufeinander abgestimmte, abteilungsübergreifende Zusammenarbeit. Beispielhaft zu nennen sind hier Erstberatungen von potenziellen Lernerinnen und Lernern, die einheitliche Außendarstellung aller Angebote zur AuG im BMZ, aber auch die Durchführung von Kooperationsveranstaltungen (Lesefestival *StadtLesen*, bundesweiter Vorlesetag, *Weltalphatag* etc.).
- **Lerntreff:** Die Eröffnung des *Lerntreffs* im Mai 2014, als Selbstlernzentrum in der städtischen Bücherei, ist aus dem Projekt *Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (APAG)* sowie aus weiteren regionalen und landesweiten Fördermitteln hervorgegangen. Er bietet insbesondere für Erwachsene, die ihre Lese- und Schreibkenntnisse verbessern wollen, ideale Bedingungen zum selbstinitiierten Arbeiten, unabhängig davon, ob sie Muttersprachler:innen (DaE) sind oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen. An sechs Tagen in der Woche stehen den Interessierten mehrere Arbeitsplätze, Laptops und eine Vielzahl an Büchern und Lernprogrammen zur Verfügung. Zwei Mitarbeiterinnen der Bücherei unterstützen bei der Auswahl des passenden Lernmediums und vermitteln bei besonderen Unterstützungsbedarfen im DaZ-Bereich ehrenamtliche Lernbegleitungen.⁸
- **Beratung und Qualifizierung von haupt- und ehrenamtlichen Fachkräften:** Durch die bereits seit 2012 laufenden Projektaktivitäten im Schwerpunkt DaE nutzen die Mitarbeiter:innen ihre Expertise und bieten auf Nachfrage Schulungsangebote für Dozentinnen und Dozenten der VHS und Ehrenamtliche an, die Gruppen- oder Einzelangebote zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen durchführen. Dies können beispielsweise Einführungen in Lernprogramme sein, die Vorstellung von Lernmaterialien, die im Rahmen der *AlphaDekade* erstellt wurden, aber auch Angebote, die sich mit den Rollenanforderungen einer Lernbegleitung auseinandersetzen.
- **Verweisinstrument *Trierer Lupe*:** Das Bildungsangebot in Trier ist facettenreich und es gibt viele verschiedene Richtungen, die man einschlagen kann. Mit der digitalen *Trierer Lupe* werden erstmals alle Wege der lokalen Bildungslandschaft

8 Weiterführende Informationen: <https://www.stadtbuecherei-trier.de/informationen-fuer-sie/abteilungen/lerntreff/>.

zentral und übersichtlich abgebildet. Die städtischen Bildungsmöglichkeiten werden hier ähnlich einem Fahrplan öffentlicher Verkehrsmittel dargestellt. Was bei Bussen und Bahnen Strecken sind, sind in der *Lupe* die Lernorte. Die Haltestellen entsprechen den Bildungsabschlüssen. Mit einem *Klick* auf eines der zahlreichen Lupensymbole erhält man umfassende weiterführende Informationen zum entsprechenden Lernort in Trier. Neben der Darstellung von formalen Bildungsangeboten finden Interessierte zudem auch Angebote aus der non-formalen Bildung (z. B. Lese- und Schreibkurse für Erwachsene, Vorbereitungskurse für den nachholenden Schulabschluss) sowie der beruflichen Weiterbildung.⁹

- Verweisinstrument *Trierer Beratungslandkarte*: Die *Trierer Beratungslandkarte* ist im Projekt *Knotenpunkte* entstanden und wurde explizit für Menschen mit Grundbildungsbedarfen konzipiert, die sich in Multiproblemlagen befinden. Die auf der Karte verzeichneten Beratungseinrichtungen mit namentlich genannten Ansprechpersonen sind mit der Problematik unzureichender Lese- und Schreibkenntnisse vertraut und berücksichtigen dieses Hemmnis in ihren Beratungsangeboten. Optisch ist die Beratungslandkarte einem vereinfachten Stadtplan des Trierer Innenstadtbereichs nachempfunden und markiert mit einem Farbleitsystem im Format DIN A3 die entsprechenden Beratungsangebote. In Form eines Abreißblocks wurde die Karte allen kooperierenden Beratungseinrichtungen ausgehändigt sowie an die städtischen Sozialarbeiter:innen und weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem professionellen mitwissenden Umfeld verteilt.¹⁰
- Moderation und Begleitung der *Selbsthilfegruppe Wortsalat*: Um der Problematik unzureichender Lese- und Schreibkenntnisse aus Perspektive von Betroffenen eine Stimme zu verleihen, gründeten im August 2016 (ehemalige) Kursteilnehmer:innen der VHS die *Selbsthilfegruppe Wortsalat (SHG)*, die es bis heute als ein wichtiges Ziel ansieht, die Trierer Öffentlichkeit zu sensibilisieren. Neben Infoständen bei öffentlichen Veranstaltungen lädt die *SHG* zu Lesungen selbst verfasster Texte ein und ist gefragte Interviewpartnerin bei der lokalen und überregionalen Presse. Begleitet werden die monatlichen Gruppentreffen von einer Projektarbeiterin (aktuell Projekt *Knotenpunkte für Grundbildung Transfer*).¹¹

4 Fazit

Forschungsarbeiten zur Zielgruppe gering Literalisierter und zur Bedeutsamkeit von sogenannten Mitwisserinnen und Mitwissern aus dem privaten und professionellen Umfeld haben es nicht nur ermöglicht, die Zielgruppe anhand von soziodemografischen Merkmalen, Handlungspraktiken und Einstellungen detaillierter wahrzuneh-

9 Weiterführende Informationen: <http://www.trierer-lupe.de/>

10 Weiterführende Informationen: <https://www.youtube.com/watch?v=JStZjg8uIU1>.

11 Weiterführende Informationen: <https://grundbildung.trierer.de/wortsalat/>.

men, sondern auch hervorgehoben, welchen wichtigen Stellenwert Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und eine damit einhergehende Zielgruppennähe einnehmen, sei es aus beruflicher Sicht oder im privaten Kontext (Grotlüschen & Riekmann, 2011; Grotlüschen et al., 2015; Grotlüschen et al., 2019). Denn: Angebote zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit oder der Erwerb darüber hinausgehender Kompetenzen wie z. B. die Handhabung digitaler Medien, das kritische Beurteilen von öffentlich zugänglichen Informationen oder der Umgang mit der eigenen Gesundheit reichen allein nicht aus, um Teilnehmende zu finden und längerfristig für den Besuch eines Lernangebotes zu motivieren. Konsequenterweise lässt sich daraus schlussfolgern, wie bedeutsam die Etablierung einer übergeordneten Querschnittsstruktur im Feld der AuG ist, die alle Anforderungen und Aufgaben bewältigt, die über das klassische Vorhalten von Lernangeboten hinausgehen. Dazu zählen insbesondere die regionale und überregionale Mitgliedschaft in Arbeitskreisen und Gremien, die Entwicklung neuer Lernsettings, die Suche nach neuen Lernorten und Kooperationspartnerinnen und -partnern, das Offerieren von Sensibilisierungen und vertiefenden Schulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie eine sich stetig weiterentwickelnde Öffentlichkeitsarbeit – mit anderen Worten: vielfältige Aktivitäten, die eben nicht (ausschließlich) dem Portfolio einer Kurs- und/oder Fachbereichsleitung zugeschrieben werden sollten, sondern als notwendige Ergänzung anzusehen sind.

Für die Stadt Trier auf den Punkt gebracht kann hier abermals auf die bereits erwähnten Schlagworte *informieren* – *gestalten* – *vernetzen* zurückgegriffen werden.

Informieren: Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit braucht nicht nur einen langen Atem, sondern auch viele unterschiedliche Ansprachewege und Darstellungsformen, um Betroffene und Mitwissende, aber auch die Zivilgesellschaft gleichermaßen erreichen zu können. Dies kann gelingen mit einer kontinuierlichen Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit stadtteilbezogenen Aktionen (z. B. Buch-Schenk-Aktion, Lesung, Ausstellung etc.), der Unterstützung von Lernexpertinnen und -experten wie in Trier bei der *Selbsthilfegruppe Wortsalat* sowie mit dem Aufbau von lokalen Verweisstrukturen mit entsprechend geschulten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mit auf die Zielgruppe der gering Literalisierten abgestimmten Informationsmaterialien und Beratungsangeboten.

Vernetzen: Um themenspezifische Grundbildungsbedarfe zu ermitteln und darauf abgestimmte Materialien zu entwickeln, bedarf es vielfältiger Formen der Zusammenarbeit in Quartieren und Stadtteilen, insbesondere mit den Trägern der Sozialen Arbeit bzw. Wohlfahrtspflege. Dies gelingt umso besser, wenn alle Beteiligten einen direkten und unmittelbaren Nutzen aus der Zusammenarbeit für den jeweiligen beruflichen Kontext ziehen können und bestenfalls damit eine Entlastung in der alltäglichen Arbeit erfahren.

Gestalten: Jahrelange Erfahrungen in der Zielgruppenansprache haben gezeigt, dass ein vielversprechender Ansatz zur Gewinnung von Teilnehmenden die Implementierung von Lernangeboten in bestehende Strukturen (z. B. in der sozialen Arbeit oder im Ausbildungskontext) mit einem erkennbaren Anwendungsbezug für die Lernenden darstellt (sog. *integrierte Lernangebote*). Um ein solches vorbereitungsintensi-

ves Angebot inhaltlich, zeitlich, räumlich und finanziell umsetzen zu können, ist eine Kooperation gleichberechtigter Partner:innen Voraussetzung.¹²

Abschließend bleibt zu konstatieren, dass die Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen sowie das wachsende inhaltliche Spektrum der Grundbildung als Querschnittsthemen und „Dauerbrenner“ im non-formalen und formalen Bildungsbereich nicht mehr wegzudenken sind und es dementsprechend gilt, dauerhafte Strukturen und Angebote in Verbindung mit informierten und qualifizierten Fachkräften aus den verschiedenen Berufsprofessionen zusammenzubringen. Ein KBM kann in diesem Kontext eine wichtige Schnittstelle sein, die trägerunabhängig Akteur:innen und Akteure vernetzt, Transparenz in Bezug auf bestehende und (noch) fehlende Angebote schafft und den Diskurs zur Weiterentwicklung einer lokalen und vielfältigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ständig am Leben erhält.

Literatur

- Cremer, A., Fries, R., Smilek, N. & Strauß, R. – Projekt APAG (Hrsg.). (2015). *Netzwerk Bildung. Kommunale Alphabetisierungsstrategien am Beispiel der Stadt Trier*. <https://grundbildung.trier.de/File/apag-praxishandreichung-2015-kl.pdf>
- Deutscher Städtetag. (2007). *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE); Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung; Ludwig-Maximilians-Universität München; Universität Duisburg-Essen (2004). *Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. DIE Bonn. <http://www.die-bonn.de/id/34105>
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (2015). Neue Bildungslandschaften – Kommunales Bildungsmanagement als Zukunftsaufgabe. *ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111(1), 1–10. <https://biblioscout.net/content/article/99.140005/zbw201501000101.pdf>
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. https://www.bmbf.de/bmbf/shared/docs/downloads/files/2019-05-07-leo-presseheft_2019-versio.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). *leo. – Level-One Studie*. Presseheft. Universität Hamburg. https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf

¹² Ein exemplarisches Beispiel einer solchen Zusammenarbeit stellen die in Trier umgesetzten Angebote im Rahmen der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung dar sowie die entwickelten Impulskarten zu Gesundheitsförderung und Alltagsrechnen (Projekt APAG Transfer und Projekt Knotenpunkte für Grundbildung): <https://grundbildung.trier.de/materialien/>.

- Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2015). *Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten*. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew3/erwachsenenbildung-und-lebenslanges-lernen/projekte/aktuelle-projekte/umfeldstudie-presseheft.pdf>
- Honig, S., Schreiber, N., Lang, S. (2006). *Begleitstudie zur Umsetzung der „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“*. Abschlussbericht an das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Universität Trier FB I Pädagogik. <https://doi.org/10.4232/1.4494>
- Minderop, D. (2014). *Kommunen auf dem Weg zur Bildungslandschaft. Ein Handbuch für kommunale Akteure*. Bertelsmann Stiftung.
- Sloane, P. F. E., Euler, D. & Jenert, T. (2020). *Transfer und Kooperation im regionalen Kontext. Erfahrungen aus der Forschung zu kommunalem Bildungsmanagement*. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2020 (49), 30–34. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/bwp/show/16811>
- Stadt Trier (2012). Entwurf *Strategisches Konzept „Zukunft Trier 2025, Handlungsbereich Bildung und Kultur“* [unveröffentlichtes Konzept].
- Stefan, A. & Greskowiak, D. (2011). Werkstattbericht Kommunales Bildungsmanagement vor Ort. *Magazin für das Programm Lernen vor Ort*, PT-DLR (Hrsg.). https://www.lvo.transferinitiative.de/_media/WB_1.pdf

Professionalisierung durch länderübergreifende Vernetzung von Grundbildungszentren – ein Praxisbericht

KNUT BECKER

Abstract

Guter Unterricht im Sinne von Produktion sichtbarer Lernerfolge erfordert professionelles Handlungswissen bei den Kursleitungen. Wir gehen davon aus, dass neben der persönlichen Qualifikation der Lehrkraft der organisierte Austausch und die Kollaboration unter Lehrkräften zum Herstellen nutzbarer Synergien taugt. Zentral ist dabei die Frage, ob Vernetzung und Austausch die Professionalisierung begünstigen können. Anhand eines existierenden Beispiels der organisierten Vernetzung zwischen Lehrkräften aus den Ländern Baden-Württemberg und Niedersachsen werden zunächst die Vorüberlegungen und Vorbereitungen dargestellt, sodann wird der Ablauf der Vernetzungsaktivitäten skizziert und schließlich das gesamte Projekt einer kritischen Einordnung unterzogen.

Schlagerworte: Vernetzung, Kooperation, Handlungswissen, Grundbildungszentren

1 Das Hauptanliegen: Guter Unterricht im Kurs

„Wo simmer denn dran? Aha, heute krieje mer de Dampfmaschin. Also, wat is en Dampfmaschin? Da stelle mehr uns janz dumm. Und da sage mer so: En Dampfmaschin, dat is ene große schwarze Raum, der hat hinten un vorn e Loch. Dat eine Loch, dat is de Feue- rung. Und dat andere Loch, dat krieje mer später.“¹

Ist Professor Bömmel, hier zitiert nach der Verfilmung von Spoerls Roman „Die Feuerzangenbowle“ (1933), ein guter Lehrer? Unterrichtet er seine Oberprima, (heute Jahrgangsstufe 13) nach sinnhaften Regeln? Und: Ist sein Handeln nach objektivierbaren Kriterien professionell? Über weite Strecken ist die Antwort sicherlich „ja“, denn er kennt die Individuallage seiner Kursteilnehmenden (wenig Vorstruktur), was er wertschätzend und leicht ironisierend im Vertrauen darauf, dass die Ironie erkannt wird, erwähnt („stelle mer uns janz dumm“). Er didaktisiert den Unterrichtsgegenstand mithilfe von Reduktion („große runde schwarze Raum“) auf das Kompetenzniveau seiner Lernenden, befolgt dabei gleichzeitig das Prinzip der Anschaulichkeit und entnimmt sein Vokabular der Lebenswelt. Er stellt inhaltliche Transparenz über die

¹ Weiss, Helmut (Regisseur). (1944) *Die Feuerzangenbowle*, eigene Transkription aus gesprochenem Filmtext. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=liyu9SeNTuA>

Chronologie der Unterrichtseinheit her und arbeitet gleichzeitig sein Kompetenzstufenmodell ab („Dat eine Loch [...], dat andere Loch krieje mer später.“) Alles geschieht im breitesten rheinländischen Dialekt an einem Gymnasium des frühen 20. Jahrhunderts und im vollen Vertrauen auf seine Lehrerpersönlichkeit, seine emotionale Stabilität, die in sich selbst ruhend Welt und Wirklichkeit ist und sich nicht erschüttern lässt.

Cum grano salis ist hier notwendig, aber nicht hinreichend beschrieben, worum es gehen soll. In die hier folgenden Gedanken fließen im Wesentlichen praktische Erfahrungen aus der Kooperation zwischen den Koordinierungsstellen aus zwei Bundesländern, Niedersachsen und Baden-Württemberg, ein. Es geht darum, die Kursleitenden zum Unterrichtshandeln im Sinne der – hier von mir Professor Bömmel unterstellten – Gedankengänge zu befähigen.

Zunächst wird die Rolle der handelnden Koordinierungsstelle, der *Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg*, skizziert, um die Möglichkeiten des Einflusses auf Professionalisierungsprozesse in diesem Feld realistisch einordnen zu können. Sodann erfolgt eine kurze Darstellung der Problemlage mit theseartigen Annahmen zu Interessenlagen verschiedener Akteurinnen und Akteure in der Grundbildungslandschaft. Darauf folgt ein chronologisch aufgebauter Praxisbericht über die konkreten Vernetzungsaktivitäten, handlungsleitende Interessen, Kick-off usw. Überlegungen und Fortbildungsinhalte werden vorgestellt und es wird begründet, warum diese Inhalte aufgegriffen wurden. Die Einordnung am Schluss muss ein Zwischenfazit bleiben – mit Stand Herbst 2022 laufen viele Aktivitäten noch.

2 Die Fachstelle und ihre Rolle im Professionalisierungsprozess

Die *Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg* koordiniert bereichsübergreifend als übergeordnete Struktur die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit für Erwachsene. Im Rahmen der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) 2016–2026* des Bundes und der Länder ist sie die für Baden-Württemberg zuständige Koordinierungsstelle. Fachlich ist sie dem Kultusministerium zugeordnet. Sie hat dabei als Organisationseinheit keine eigene Rechtspersönlichkeit oder eigene hoheitliche Befugnisse, sondern arbeitet in der organisatorischen Verantwortung der gemeinnützigen *Technischen Akademie für berufliche Bildung Schwäbisch Gmünd e.V.*

Dabei bemüht sich die Fachstelle im Kontext der *AlphaDekade 2016–2026* darum,

- zunächst die Zahl der Nachfrager:innen von Lernangeboten im Grundbildungsbereich signifikant zu erhöhen,
- sodann zunehmende Lernerfolge der Teilnehmenden an Lernangeboten zu sichern und dadurch
- schließlich die Zahl der Menschen mit Grundbildungsbedarfen unter den baden-württembergischen Erwerbstätigen zu reduzieren.

Im Alltag der Grundbildung mit Diskussionen über Strukturen definieren wir dies als Oberziel, auf das sich unsere Aktivitäten ausrichten.

Im Weiteren werden wir uns unter der Fragestellung der Professionalisierung des Lehrpersonals auf die Grundbildungszentren (GBZ) fokussieren, die wir im Auftrag des Kultusministeriums unterstützen, beraten und auch fachaufsichtlich begleiten. Dabei verlieren wir alle anderen Akteurinnen und Akteure nicht aus den Augen – gute Praxis und transferierbare Erkenntnisse und Ergebnisse fließen letztlich in das allgemeine Unterstützungsangebot der Fachstelle ein.

Grundbildungszentren in Baden-Württemberg haben vor Ort primär zwei Zielsetzungen:

- Das Entwickeln lokaler Bündnisse für Grundbildung in der Raumschaft, von Kooperationen derjenigen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure, die im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener Aufgaben jeglicher Couleur wahrnehmen.
- Darüber hinaus gibt es auch das klassische Angebot im Sinne von Lernmöglichkeiten unterschiedlicher Organisationsformen und Verbindlichkeitsniveaus, von informellen Lernmöglichkeiten bis hin zu Kursen mit Leistungsprüfung. Und hier setzt die Unterstützungsleistung der Fachstelle im Hinblick auf Professionalisierung an.

Die Perspektive auf Professionalisierung ist für die GBZ also stets sowohl struktur- wie personenbezogen.

Wir nehmen dabei an, dass die angestrebte Verringerung der Anzahl gering Literalisierter besser gelingt, wenn neben finanziellen und strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen die Lehrpersonen sich sowohl persönlich wie von ihren abrufbaren Sets an professionellem pädagogisch-didaktischen Handlungswissen fruchtbar einbringen können – kurz: guter Unterricht hängt für uns im besonderen Maße von den pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen der Kursleiter:innen ab. Auf die Lehrperson kommt es an – und das vermuten erfahrene Methodiker:innen nicht erst seit der Hattie-Metastudie (Hattie et al., 2013), die dies als einen der zentralen Befunde ins Bewusstsein (zurück-)rief. Die Ausstattung des Lehrpersonals mit nützlichen und relevanten Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken, betrachten wir als wichtige Aufgabe der Fachstelle.

Wir sehen, dass guter Unterricht multikausal bedingt ist und auch Hattie konzediert mit Blick auf die zentrale Rolle der Kompetenzen Lehrender für den Lernerfolg: „Nicht alle Lehrpersonen sind effektiv, nicht alle Lehrpersonen sind Experten und nicht alle Lehrpersonen haben starke Effekte auf Lernende“ (ebd., S. 129).

Zentral ist in diesem Kontext das Potenzial an Professionalisierung, das sich durch Vernetzungs- und Austauschformate ergibt, durch gemeinsame Fortbildungen, Workshops und Gespräche auf Augenhöhe. Am konkreten Beispiel einer Kooperation zwischen den Fachstellen der Länder Baden-Württemberg und Niedersachsen wird aufgezeigt, wie dies gelingen kann und wo sich Grenzen auftun.

3 Vom Kopf auf die Füße – Skizze der Problemlage

Die formalen Anforderungen an die pädagogisch-didaktischen Qualifikationssets für Kursleiter:innen in der Grundbildung sind (Stand August 2022) nicht in einem umfassenden landes- oder bundesgesetzlichen ordnungspolitischen Rahmen gefasst, wie dies zum Beispiel als notwendige Zugangsvoraussetzung bei anderen pädagogischen Professionen geregelt ist. Exemplarisch sei hier Baden-Württemberg angeführt. Dort gilt zum Beispiel meist ein wissenschaftliches Studium mit Staatsexamen oder Diplom/Master als Eintrittsvoraussetzung in den öffentlichen Schuldienst, in der Regel gefolgt von einem zweiten Staatsexamen/Staatsprüfung nach dem Vorbereitungsdienst. Auch Abschlüsse von Privatschulen als Ergänzungsschulen zu den staatlichen Schulen werden zum Beispiel in Baden-Württemberg als Eintrittsvoraussetzung nur genehmigt, wenn „die Schule [...] in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den bestehenden öffentlichen Schulen zurücksteht [...]“ (§ 5 Abs. 1 a PSchG).

In der Grundbildung ist vergleichsweise wenig geregelt, während es z. B. für Kurse zur Sprachförderung aus Mitteln der Arbeitsagentur bzw. des Jobcenters oder des *Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* sehr detaillierte Vorgaben gibt. Zur Zertifizierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache müssen Lehrkräfte für Integrationskurse hohe Voraussetzungen erfüllen und für den Bereich Alphabetisierung eine Zusatzqualifizierung nachweisen. Die Rahmenbedingungen sind im § 18 der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöVO) festgelegt. Im Bereich *Berufssprachkurse* startete im Jahr 2022 zum Beispiel auch eine neue additive Zusatzqualifizierung für Kursleiter:innen in Berufssprachkursen (§ 18 DeuFöVO Abs. 5).

Verlässt man den großen Bereich des Agentur-/BAMF-Kursgeschehens mit seinen teilweise rigorosen Zulassungsbedingungen, so findet sich im Bereich der Grundbildung als Teil der Erwachsenenbildung der Zugang zur Tätigkeit des Unterrichtens über weite Strecken als ein marktwirtschaftlich organisierter: Auf Nachfrage trifft ein Angebot von Trägern in unterschiedlichen Organisations- und Rechtsformen mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Diese reichen vom rein erwerbswirtschaftlich handelnden (Weiter-)Bildungsanbieter über halböffentlich am Gemeinwohl orientierte Einrichtungen der „Volksbildung“ bis hin zu karitativ-mildtätigen Verbänden. Die Finanzierung der teils über Projekte, teils als Regelprogramm der Weiterbildung organisierten Angebote indes speist sich in der Regel, und bei den meisten Anbietern von Grundbildungsmaßnahmen ähnlich, aus öffentlichen Fördergeldern unterschiedlicher Ebenen (Kommune, Land, Bund, EU) – in der Grundbildung wird selten ein realer, an einem echten Markt generierter Gewinn erwirtschaftet. In der Regel sind auch alle Strukturen aus öffentlichen Mitteln gefördert.

Die Interessen in Bezug auf die Qualifikation und den Status des Lehrpersonals seien hier exemplarisch (und sehr pointiert, um das Problem sichtbar werden zu lassen) skizziert, da diese ganz entscheidend auf die Professionalisierung wirken: Handelt ein Träger wirtschaftlich rational, so wird er versuchen, einer bestimmten Nach-

frage, zum Beispiel in einer Ausschreibung, mit dem geringstmöglichen Aufwand ein Angebot zu unterbreiten. Die Lehrkraft ist hier ein Kostenfaktor und schmälert als solche den Ertrag – muss also kostengünstig unternehmensintern bereitgestellt oder extern „eingekauft“ werden. Für Letzteres bieten sich Freelancer an, die nach Zuschlag für die Erfüllung angeheuert werden und nach getanem Werk wieder dem Markt zur Verfügung stehen. Fest angestellte Kursleiter:innen werden für die häufig maßnahmenscharfe Tätigkeit entsprechend eingeteilt.

In diesen interessegeleiteten Bewertungen wird die Unterrichtstätigkeit einer „geborenen“ Kursleitung oft als Berufung verstanden, die mit Talent, Erfahrung, Humor und Mutterwitz den Lehr-/Lernerfolg ermöglichen soll. Letzteres gelingt indes nicht immer, es drängt sich in den Lernangeboten in der Grundbildung auch heute in Einzelfällen der Eindruck auf, dass das „3i-Prinzip“ (irgendwer, irgendwas, irgendwie) als Maxime bei der Auswahl von Lehrpersonal, Lehrinhalten und Methoden der Wissens- und Kompetenzvermittlung gültig ist. Diese fachunspezifischen Merkmale mögen im Einzelfall Erfolg zeitigen, sind aber als Grundlage für seriöses, reproduzierbares Unterrichtshandeln nur bedingt als Gelingensbedingungen tauglich.

Die *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der AlphaDekade zur Professionalisierung von Lehrpersonal*, vom Kuratorium für die zukünftige Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung erarbeitet (Kuratorium d. Nat. Dek., 2020), sind ein Ansatz zur Beschreibung eines Berufsbilds für Lehrende in der Grundbildung – mit Empfehlungen zu einem Qualifikationsprofil, dessen Umsetzung mittelfristig und stufenweise angestrebt werden sollte. Auch in diesem Papier werden die Qualifikation und Professionalität von Kursleitenden als zentral für ein Gelingen von Unterricht gesehen. Allerdings sind es Empfehlungen und alle inhaltlich definierten Qualifikationsanforderungen werden durchgängig durch die fast salvatorische Klausel „oder ggf. gleichwertiger Kenntnisse und Fähigkeiten“ (ebd., S. 4) relativiert, die der Prüfung durch die Träger der Lernangebote unterliegen sollen. Davon unberührt muss aber von einem unterschiedlichen Status quo der Qualifizierungsmodelle in den Ländern ausgegangen werden, mit einer unterschiedlichen Verwendungspraxis der Handlungsempfehlungen. „Die Umsetzung ist nicht verbindlich“ (ebd., S. 1).

Baden-Württemberg zum Beispiel nimmt diese Handlungsempfehlungen als Grundlage für Qualifikationsanforderungen an die Kursleiter:innen in Grundbildungsmaßnahmen, die vom Land gefördert werden. Hierbei ist die Genehmigung eines Förderantrags an das Vorliegen der Qualifikationsnachweise beim eingeplanten Lehrpersonal gebunden. Angesichts einer fehlenden Verbindlichkeit im Dokument setzt man hier auf die normierende Kraft der Förderpraxis.

4 Ansatz von unten – Grundbildungszentren als Katalysatoren

Der Begriff der Professionalisierung soll hier primär auf die Professionalisierung von Kursleiterinnen und Kursleitern in der Grundbildung enggeführt werden, der institutionell-organisatorische Rahmen spielt nur als dienstleistende Randbedingung eine Rolle, mit anderen Worten: Es geht primär um das, was im Kursraum als Lernen stattfindet. Guter und gelingender Unterricht wird hierbei als *end-of-the-pipe*-Produkt im Rahmen dieser institutionellen Randbedingungen angesehen. Personen und Tätigkeiten sollen sich professionalisieren. Dazu gehört auch ein professionelles Selbstverständnis als Kursleiter:in in der Grundbildung.

Realistischerweise muss aber konzediert werden, dass die Möglichkeiten der Fachstelle auf die Organisation von Aktivitäten jenseits von formalen oder berechtigenden Qualifizierungen oder Weiterbildungen beschränkt sind und die oben beschriebene normierende Kraft auf dem guten Willen der Akteurinnen und Akteure auf der Entscheidungsebene in GBZ oder bei Trägern im Erwachsenen-/Weiterbildungsbereich beruhen muss.

Gleichwohl bietet sich darunter ein weites Feld an sinnhaften und im Sinne der Professionalisierung zielführenden Aktivitäten. Zentral ist hierbei der Gedanke des kollegialen Austauschs und der Übernahme von guter Unterrichtspraxis, wobei wir von folgender Annahme ausgehen: Eine Vernetzung und ein folgender inhaltlicher Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen in den GBZ und besonders unter den Lehrkräften spielt eine große Rolle. Dieser Austausch ist nicht nur eine Gelegenheit, über erreichte Ziele und konkrete Erfolge zu sprechen, sondern auch über die inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben, Probleme und Stolpersteine vor Ort. Dies fördert die Selbstreflexion und Weiterentwicklung. Es entsteht im Idealfall das Gefühl, wahrgenommen zu sein und sich nicht allein zu fühlen, wenn der Unterricht nicht rund läuft, die Vorbereitung stockt oder verfehlte Lehr-/Lernziele oder gar Kursziele frustrierend und demotivierend wirken.

5 Realitätscheck – Erfolgsfaktoren

Am Anfang stand die Erkenntnis, dass die GBZ in Niedersachsen, wo sie *Regionale Grundbildungszentren* (RGZ) heißen, und die GBZ in Baden-Württemberg von ihrem Aufbau, ihren Aufgaben und ihrer Angliederung an unterschiedliche Weiterbildungsinstitutionen sehr ähnlich sind – kein Wunder, denn bei der Einrichtung der baden-württembergischen GBZ standen die Niedersachsen Pate. Die zentrale *Koordinierungsstelle für Alphabetisierung und Grundbildung* ist in Niedersachsen bei der *Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung* (AEWB) angesiedelt. Ebenso wie die Fachstelle in Baden-Württemberg ist sie die Koordinierungsstelle des Landes im Rahmen der *Nationalen Dekade*. Und da Mitte des Jahres 2019 keine spezifisch auf GBZ-artige Institutionen ausgerichtete und republikweit agierende Stelle koordinierend tätig war, be-

schlossen die beiden Koordinierungsstellen, hier zumindest eine Zwei-Länder-Kooperation zu starten: Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.

Die wichtigste Frage, die dabei zunächst von jedem Kooperationspartner separat zu beantworten war, lautete: Welche Ziele werden angestrebt? Da die Problematik der heterogenen Professionalisierungsniveaus der Kursleitungen im Sinne von ganz unterschiedlichen Qualifikationsprofilen jenseits von finanziellen oder strukturellen Fragen für beide Koordinierungsstellen ein wichtiges und prominentes Thema ist, war man sich schnell darüber einig, dass dies das initiale Thema für einen Einstieg sein kann.

Die meisten Aktivitäten der beiden Koordinierungsstellen sind primär darauf ausgerichtet, Lernangebote bereitzustellen und diese mit qualifiziertem Lehrpersonal durchzuführen. Aktivitäten konzentrieren sich daher auf personenbezogene Maßnahmen für die Kursleitenden; strukturbezogene Maßnahmen sind im Rahmen der Möglichkeiten der involvierten Fachstellen nicht kurzfristig darstellbar oder zu realisieren.

Auf die Kursleitung kommt es an, nicht auf eine weitere Struktur, das war der Leitgedanke zu Beginn. Daher ist das oberste Ziel auf der operativen Ebene der Kooperation das Herstellen von sichtbaren Synergien im Sinne von mit geringem Aufwand realisierbaren Optimierungen im Kursraum bzw. beim Unterrichten: also unterschiedliche Unterrichtspraktiken kennenzulernen und daraus brauchbare Elemente für das eigene Unterrichtshandeln herauszuziehen, um sie dann selbst auszuprobieren und gegebenenfalls in das eigene Repertoire aufzunehmen. Dies ist ein wichtiger Motivator zur Teilnahme, um sich auf die kollegiale Vernetzung einzulassen. Darüber hinaus muss auch eine monetäre Rechtfertigung bereits an dieser Stelle mitgedacht werden: Stehen geforderter Aufwand und sichtbarer Nutzen in einem vertretbaren Rahmen?

6 Erste Schritte, erstes Treffen – Bottom-up-Perspektive

Die Kerngedanken der Leitlinien für ein gedeihliches Miteinander, auch unter Nutzenaspekten, waren:

- Institutionell und personell findet ein gleichberechtigtes Geben und Nehmen statt, der Austausch erfolgt freimütig und freiwillig.
- Alle Teilnehmenden sind gleichwertig, vielleicht nicht unbedingt gleichrangig.
- Das Vorhaben ist transparent und es werden möglichst viele Akteurinnen und Akteure einbezogen.
- Es gibt kein Konkurrenzdenken in Fragen der Professionalität.
- Alle geben ihr Wissen weiter, „Herrschaftswissen“ gibt es nicht.
- Die Relation Nutzen versus Kosten (Arbeitszeit, Reisekosten etc.) muss sinnvoll darstellbar sein.

Um den Graben zwischen Entschluss und Ausführung äußerst schmal zu halten, wurde die erste Aktivität sehr zeitnah geplant. Dieses erste Treffen sollte in Präsenz stattfinden, um eine Basis für ein vertrauensvolles Arbeiten zu legen. Hierzu trafen sich dann im Februar 2020 die Vertreter:innen der niedersächsischen RGZ mit denen der baden-württembergischen GBZ in Hannover.

Primär ging es darum, zu erfahren, was die Kolleginnen und Kollegen im anderen Bundesland eigentlich machen, und zu erkennen, welche Gemeinsamkeiten es gibt. Auch die eigene Arbeit in einen größeren Kontext einzuordnen, fällt beim Austausch mit Fachleuten aus einer anderen Ecke der Republik leicht. Aber auch ganz Handfestes durfte und sollte geschehen: Gelingende Ideen, Prozesse oder sonstiges Verwertbare anschauen und für die eigene Institution bewerten. Dazu stellten sich die einzelnen Zentren in Kurzpräsentationen vor. In verschiedenen Formaten ging es dann in einer ersten Arbeitsphase inhaltlich unter anderem um die Themen *Das erste Jahr – was tun, was bleiben lassen? Wo liegen Stolpersteine, wie diese überwinden?* oder *Aus heutiger Perspektive: Was hätten wir besser machen können?*

Das stets aktuelle Thema der Teilnehmendengewinnung und die für beide Bundesländer gleichermaßen relevante *arbeitsplatzorientierte Grundbildung* wurden in einer zweiten Arbeitsphase aufgegriffen. Es entwickelten sich zahlreiche Tandem- und Kleingruppengespräche mit konkreten Anknüpfungspunkten für Kooperationen: So vernetzten sich z. B. das RGZ Hameln und das GBZ Heidelberg intensiv zum Thema Lernen am Computer. Später wurde aus diesem Arbeitskontakt heraus noch eine gemeinsame Fortbildung zur Einbindung von Ehrenamtlichen geplant, konzipiert und durchgeführt.

Natürlich waren die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Teilnehmer:innen zu diesem neuen Austauschformat wichtig, als Ausdruck der Wertschätzung, aber auch um die Bottom-up-Perspektive zu berücksichtigen und Impulse von der Arbeitsebene zu bekommen. Einige Originalzitate aus der schriftlichen Evaluation zur Veranstaltung zeigen Einschätzungen und Wünsche auf:

„Das war ein sehr interessanter und informativer Tag am 12.02. in Hannover. Schön, dass so viele Kolleg/innen aus BW teilgenommen haben und von ihrer Arbeit berichtet haben. Ich freue mich, wenn wir uns weiterhin zum Thema Grundbildung austauschen.“

„Das Gespräch mit [...] war informativ, begeisternd und inspirierend.“

„Sollte es ein Folgetreffen geben, würde ich mir dort noch ca. 1 Stunde mehr Zeit für den individuellen Austausch wünschen.“

„Was mich interessiert hätte: wie sehen die Personalausstattung/die Stellenanteile und die jeweilige Budgetierung der verschiedenen RGZs aus? Sprich: gibt/gab es dort Argumente, die wir für hausinterne Budgetverhandlungen gut gebrauchen könnten?“

„Es war inspirierend und ein guter Auftakt.“

7 Die länderübergreifende Vernetzung läuft an – Herantasten an die gemeinsame Praxis

Nach diesem ersten Zwei-Länder-Treffen Mitte Februar 2020 trafen sich im Mai 2020 19 Kolleginnen und Kollegen aus dem Norden und dem Südwesten in einem Webinar mit Pilotcharakter (das ursprünglich als gemeinsame Fortbildungsreihe geplant war) virtuell wieder. Für die Zielgruppe Bildungsverantwortliche und Kursleitende ging es unter dem Titel „Kollaborative Online-Instrumente und Bildungshäppchen“ thematisch um Potenziale von Online-Plattformen und Kurzinstruktionen.

Für die koordinierenden Fachstellen ging es darüber hinaus darum, den oben bereits erwähnten guten Willen der Akteurinnen und Akteure durch ein aktivierendes, inhaltlich attraktives Angebot an praxisrelevanten Themen zu erhalten und damit auch den Kerngedanken der Zusammenarbeit zu entsprechen, hier: dass die Relation Nutzen versus Kosten sinnvoll darstellbar ist. Um dies zu veranschaulichen, werden hier die Themen dargestellt:

- In einem ersten Schwerpunkt wurden kollaborative Online-Instrumente wie die E-Learning-Plattform *Ilias* oder das digitale Notizbuch *OneNote* vorgestellt und deren Potenziale für den Einsatz im Bildungsbereich diskutiert; so wurde z. B. auf *OneNote* als Unterrichtstool in der Grundbildung verwiesen, als plastischer Reader mit der Möglichkeit zu diktieren und auch Audiodateien auszutauschen.
- Lern-Snacks sind kurze Videos, in denen *Wissenshäppchen* anschaulich aufbereitet sind. In diesem Fall handelte es sich um Eigenproduktionen der AEWB für Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung. Die zwei bis drei Minuten langen Videos sind als Impulse für das eigene digitale Handlungsportfolio gedacht. Auf der Plattform der AEWB sind eingestellt²:
 - Webinare oder Videokonferenzen – Wo ist der Unterschied und was brauche ich für mich?
 - Was ist ein Online-Kurs?
 - Verschiedene E-Learning-Formate kombinieren
 - Mut zur digitalen Evaluation
 - Arbeitsergebnisse festhalten und dokumentieren

Der Charakter dieses Settings ist für eilige Lerner:innen gedacht, die schnell eine kurze Antwort bekommen möchten; die abrufbare Information hat enzyklopädischen Charakter.

- *Video-Tutorials* (Anleitungs- oder Instruktionsfilme), die Lernende über Online-Plattformen wie *YouTube* abrufen können, bildeten das abschließende Thema. Neben den handwerklichen Tipps und Tricks wurden auch gute Gründe für deren Produktion geliefert: weil gesammelte Erfahrung mithilfe solcher Methoden dokumentiert und verstetigt werden kann, weil es eine andere Form der Fachwissensvermittlung ist, die jederzeit und von jedem Ort aus viele Lernende errei-

2 Anschauungsmaterial unter dem Link <https://www.aewb-nds.de/fortbildung/digitale-lern-snacks/>

chen kann, und last, but not least, weil jedes digitale Lernprodukt auch ein Mittel der Öffentlichkeits- und der politischen Arbeit ist und damit auch Entscheidungsträger:innen erreicht.

- In diesem Setting erstellten die Teilnehmer:innen durch die handlungs- und ergebnisorientierte Erarbeitung des Lehrstoffs einfache Videoclips selbst.
- Bei der abschließenden Ideensammlung wurde der Bedarf an weiteren Fortbildungen speziell zur professionellen Produktion von Videosequenzen deutlich artikuliert. Fachstelle und AEWB griffen dies gerne auf und ließen es in die Planung der gemeinsamen Fortbildungsreihen (s. u.) einfließen, die dann ab September 2020 als Regelformate etabliert werden sollten.

Zielführend bei der Auswahl dieser Themenschwerpunkte war deren hohe Praxisrelevanz und Aktualität im Angesicht der im Frühjahr 2020 sich bereits abzeichnenden Covid-19-Pandemie mit ihrem Schub für virtuelle Lehr-Lernsettings. Außerdem wurden durch unterschiedliche Settings, wie Webinar mit Vortragscharakter, handlungsorientierte Formate mit Ergebnis (Video) oder den Lern-Snacks unterschiedliche Lerntypen adressiert, sodass jede und jeder sich angesprochen fühlen konnte.

Nach dieser inhaltlichen Vorarbeit starteten dann im Herbst 2020 die ersten gemeinsamen Fortbildungen. Parallel dazu öffneten beide Fachstellen zu diesem Zeitpunkt ihre bereits bestehenden Fortbildungsangebote teilweise für Teilnehmende aus den GB- oder RG-Zentren des anderen Bundeslands. Hier war die Covid-19-Pandemie insoweit segensreich, als viele Präsenzformate in den virtuellen Bereich übertragen werden konnten, sodass ein problemloses Zuschalten quer über die Republik möglich wurde. Dies ermöglicht auch, einzelne Fortbildungen mittlerweile bundesweit zu öffnen – relevante Themen machen nicht an Landesgrenzen halt.

Zur Veranschaulichung folgen die Themen der speziell auf die länderübergreifende Vernetzung zugeschnittenen, jeweils viermoduligen (Reihe III: sechs Module) Online-Fortbildungsreihen zum Themenbereich „Classroom Management in der Grundbildung“ – ein Oberbegriff für alles Kurshandeln, das eine professionell agierende Kursleitung im beruflichen Handlungsrepertoire abrufen können sollte:

- Reihe I „Methodik/Didaktik – Heterogenität und Binnendifferenzierung, Fehlermanagement“
- Reihe II „Methodik Didaktik – Lösungsorientierter Umgang mit schwierigen Kursteilnehmenden“
- Reihe III „Methodik/Didaktik – Interkulturelles Training“
- Reihe IV „Methodik/Didaktik – Grundlegende Aktions- und Unterrichtsformen im Grundbildungsbereich“

Reihe II ist hierbei eine Art „Wunschkurs“, da dieses Thema von vielen Kolleginnen und Kollegen beider Bundesländer als wünschenswerter Inhalt genannt worden war.

Reihe IV fungiert als Einstieg in das Thema. Diese Reihe wurde nach den Erfahrungen aus den vorher angebotenen Fortbildungen konzipiert. Es war aufgefallen, dass einige Teilnehmende grundlegende, in den Reihen I–III vorausgesetzte Begriffe

aus der Methodik und Didaktik nur unvollständig einordnen konnten und Rückfragen sehr grundsätzlicher Natur gestellt wurden. Unter Professionalisierungsaspekten wurde mit Reihe IV reagiert und ein Basiskurs entworfen. Die Inhalte mussten hierbei sehr sorgfältig ausgewählt und auch die Ankündigung behutsam formuliert werden, um potenzielle Teilnehmende zu aktivieren und zur Teilnahme zu motivieren. Hier folgt der Originaltext von der Homepage der Fachstelle (mittlerweile offline) zur Ankündigung der Modulreihe:

„Die viermodulige und auf praxisrelevantes Handlungswissen fokussierte Reihe hat zum Ziel, Kursleitende mit unterschiedlicher Berufs- und Arbeitserfahrung beim erfolgreichen Unterrichten in der Grundbildung zu unterstützen. Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger erfahren nützliches Neues, Erfahrene reaktivieren ihre Kenntnisse.

Ziel ist hierbei, auch Kursleitenden mit geringer Vorerfahrung oder Berufseinsteigenden ein solides Orientierungswissen als Grundlage für ein professionelles pädagogisches Verständnis von Unterrichtsgeschehen zu vermitteln. Darauf aufbauend werden grundlegende Aktions- und Sozialformen besprochen, deren Praxisrelevanz demonstriert und – ausgehend von einschlägigen Erfahrungen der Teilnehmenden – auch diskutiert. Vertiefend wird auf den zielführenden Einsatz von Sprache eingegangen – ein häufig vernachlässigter Baustein gelingenden Unterrichtshandelns.“

Von den 19 Teilnehmenden der Reihe IV kamen dabei zehn aus Baden-Württemberg, acht aus Niedersachsen und eine Person aus Sachsen-Anhalt.

Speziell die Öffnung von gemeinsamen Fortbildungsformaten ermöglicht den seitens der Fachstelle durchaus gewollten Nebeneffekt, dass sich ein professionelles Selbstverständnis von „Lehrenden in der Grundbildung“ über Landesgrenzen hinaus entwickeln kann. Teilnehmende sehen sich als Teil einer bundesweiten Profession „in the making“ und erkennen ihr eigenes Gestaltungspotenzial – idealerweise führt diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu einem Motivationsschub.

8 Gemeinsame Fortbildungsreihen – Regelbetrieb

Neben der teilweisen Öffnung der länderspezifischen Fortbildungsangebote startete ab November 2020 ein speziell auf die Vernetzung zwischen den RGZ Niedersachsens und den GBZ Baden-Württembergs ausgerichtetes Online-Austauschformat. Es dient als Erfahrungsaustausch auf der Arbeitsebene nach dem Motto: Die beste Methode, um Informationen zu bekommen, ist selbst welche zu geben. Titel: „Was geht? Beispiele gelingender Grundbildungsarbeit, 2 x 3 Beispiele aus Niedersachsen und Baden-Württemberg.“

Ziel war und ist es hier, den fachlichen Austausch voranzubringen; es ging über gut gelingende Praxis, aber genauso über Probleme und Stolpersteine – ganz im Sinne der oben formulierten Kerngedanken. Die Auswahl der Themen für das erste Webinar zeigt, dass sowohl personenbezogene wie auch strukturbezogene Aspekte der Professionalisierung berührt werden:

Themen für das erste gemeinsame Kick-off-Webinar *Was geht?*:

- GBZ Mannheim: Presse- und Quartierarbeit zum Weltalphanthag
- RGZ Weserbergland: Lernen mit Computer – Workshop für Geflüchtete
- GBZ Freiburg: Dezentrale Lernzentren – länderübergreifende Kooperation
- Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft Osnabrück: Computerwissen – Digitale Grundbildung
- GBZ Landkreis Freudenstadt: Lese- und Schreibtraining im fleischverarbeitenden Betrieb
- RGZ Braunschweig: Rechtschreibung und Zeichensetzung für den Beruf

Um die Ergebnisse sichtbar zu erhalten, wird jeweils eine schriftliche Dokumentation nach folgendem Raster angelegt:

- Projekttitle und -hintergrund
- Zielsetzung und Zielgruppen
- Meilensteine der Projektumsetzung
- Tipps für die Durchführung
- Kontaktdaten Ansprechperson(en)

War die erste *Was geht?*-Veranstaltung noch ausschließlich von Niedersachsen und Baden-Württemberg bespielt worden, wurden bereits zum zweiten Termin auch Beiträge von Gästen anderer Bundesländer aufgenommen, etwa aus Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Brandenburg.

Bis heute haben drei „Was geht?“-Formate stattgefunden. In einer Zusammenfassung stellt sich der zeitliche Verlauf der länderübergreifenden Zusammenarbeit wie folgt dar:

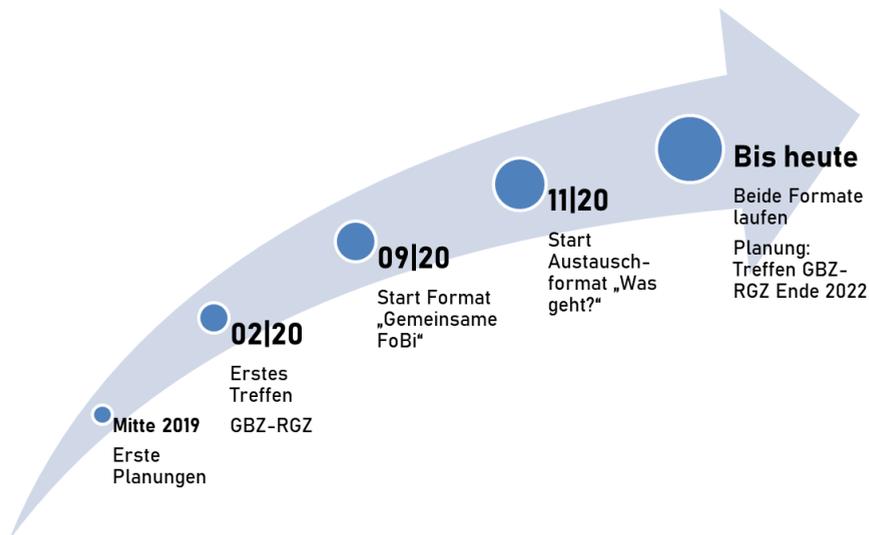


Abbildung 1: Der zeitliche Verlauf der Zusammenarbeit

9 Zur Effektstärke der Vernetzung im Professionalisierungsprozess – kurzes Zwischenfazit und Ausblick

Im Rahmen der Möglichkeiten der beteiligten Koordinierungsstellen erscheint die Vernetzung von Lehrpersonen (und im geringeren Maße auch Entscheider:innen in den Institutionen) in Austausch-Webinaren/Workshops und methodisch-didaktischen Fortbildungsangeboten als probates Mittel, die Professionalisierung voranzutreiben.

Mangels eines umfassenden ordnungspolitischen Rahmens für Tätigkeiten in der Grundbildung betritt man mit fast jeder Aktivität hierin Neuland und ist gut beraten – wie in der öffentlichen Verwaltung übliche Praxis – sich am Prinzip der „Selbstbindung“ zu orientieren: festzulegen, was man zu tun gedenkt, und es dann für eine definierte Dauer verlässlich durchführen. Dies wurde im vorliegenden Fall berücksichtigt.

Die Frage nach der Wirksamkeit oder der Effektstärke des Instruments ist allerdings nicht mit wissenschaftlicher Exaktheit zu beantworten, da eine entsprechende Evaluation derzeit noch aussteht. An den bisher durchgeführten, dezidiert gemeinsamen Formaten haben ca. 120 Kursleitende teilgenommen. Beobachtet wurde ein starkes Interesse an den gemeinsamen themenbezogenen Formaten der Reihen zum *Classroom Management*, auch außerhalb der beiden führenden Bundesländer. Es steht zu hoffen, dass die Teilnehmenden von den angebotenen Formaten für ihr professionelles Unterrichtshandeln profitieren konnten. Da zu Beginn der themenbezogenen Fortbildungen keine Lernstandserhebung und auch am Ende keine Lernstandskontrolle stehen, ist dies zumindest empirisch derzeit nicht erfasst.

Die Reihe *Was geht?* mit ihren sowohl personen- wie auch strukturbezogenen Themen dient auch mittelbar der Professionalisierung, da vorgestellte Ideen und Aktionen guter Praxis natürlich nur mit entsprechend qualifiziertem Personal an anderer Stelle aufgegriffen oder übertragen werden können – bevor es losgehen kann, muss diese Gelingensbedingung geschaffen sein.

Betrachtet man den formalen Rahmen, innerhalb dessen die länderübergreifende Vernetzung zur Professionalisierung im Grundbildungsbereich stattfindet, so können auch hier in der Rückschau auf fast drei Jahre Kooperation Bedingungen benannt werden, die zum Gelingen beitragen:

- Die erste ist die vermutlich wichtigste Komponente: Eine ambitioniert angelegte Vernetzung steht und fällt mit den Personen, die sie beginnen und vorantreiben – diese hatten sich in diesem individuellen Fall am Rande einer Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz getroffen und gemeinsam Handlungsbedarf gesehen. Im Zusammenspiel mit den jeweils grundsätzlich offenen Trägerinstitutionen der Koordinierungsstellen war so der Boden bereitet. Ohne den Wunsch, neue Wege zu gehen, und ohne die Bereitschaft, auch einen potenziellen Misserfolg hinzunehmen, wäre diese Vernetzung nicht zustande gekommen.
- Sodann ist eine starke zentrale Koordination auch nach Anschub notwendig. Vernetzungen auf der Arbeitsebene finden meiner Wahrnehmung nach sonst nur

zufällig, auf institutioneller Ebene sehr selten statt. Ähnlich wie bei der Teilnehmendenakquise ist hier ein langer Atem notwendig, ein kurzfristiges, projektartiges Denken steht bezogen auf die Ausführung in keinem vernünftigen Kosten-Nutzen-Verhältnis.

- Schließlich gilt, wie in jeder Beziehung: Pflege ist Erfolgsfaktor. Auf der sachlichen Ebene muss stets geklärt sein, ob die Erwartungen der Teilnehmenden zum Angebot der Vernetzungsaktivität passen. Regelmäßiger Austausch auf der Organisationsebene und das Berücksichtigen der Ideen und Wünsche möglichst vieler Beteiligten beim Festlegen der nächsten Schritte sind selbstredend erfolgsrelevant – allerdings wird von den Teilnehmenden auch erwartet, dass die Überführung in reale Veranstaltungen stattfindet. Hier muss aktiv geliefert werden, ein Sich-selbst-Überlassen würde nicht ausreichen.

Sicherlich können diese aus der Praxis abgeleiteten Bedingungen nur im beschriebenen Fall notwendige, auf keinen Fall aber hinreichende Voraussetzungen oder Bedingungen für eine erfolgreiche Kooperations- und Vernetzungsarbeit im Allgemeinen benennen. Als Handlungsempfehlung für den Einstieg in ähnliche Aktivitäten mögen sie taugen.

Die Übertragbarkeit auf entsprechende Vorhaben anderer Bundesländer durch Berücksichtigung der hier dargestellten Vorüberlegungen, des Prozessablaufs an sich und der gemachten Erfahrungen erscheint prinzipiell möglich, wenn allfällige administrative oder haushälterische Vorgaben hier nicht begrenzend wirken.

Die Kooperation der beiden Fachstellen aus Niedersachsen und Baden-Württemberg in den bereits etablierten Formaten wird indes auf unbestimmte Zeit weitergeführt werden. Denkbar als zusätzliche künftige Vernetzungs- und Kooperationsformate sind hier die gemeinsame Planung, Organisation und Durchführung von Fachtagungen, gemeinsame Fachpublikationen oder Ähnliches. Zielführend bei allen Überlegungen bleibt dabei der Nutzenzuwachs bei Kursleitenden und Lernenden: Auf guten Unterricht kommt es uns an!

Literatur

- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuratorium d. Nat. Dek. – Kuratorium der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2020). *Handlungsempfehlungen des Kuratoriums der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung für die Aus- und Fortbildung von Kursleitenden in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/2020_handlungsempfehlungen_kur-oesionalisierung_alphadekade.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Weiss, H. (1944). *Die Feuerzangenbowle* [Film]. Terra-Filmkunst GmbH. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Iiyu9SeNTuA>

IV Grundbildung zwischen Professionalisierung und Profession

Grundbildung, quo vadis? Entwicklung einer wachsenden Profession im deutschsprachigen Raum – ein Gespräch

LAURA IPPEN, MARSILIA PODLECH, ALINE STEGER

Abstract

Wie steht es um die Professionalisierung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung im deutschsprachigen Raum? Darüber diskutierten drei Vertreter:innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das transkribierte und kommentierte Gespräch ist Inhalt dieses Beitrags. Die Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung wurden mit Blick auf bestehende Förder- und Angebotsstrukturen in den drei Ländern, speziell auf die Vor- und Nachteile einer Standardisierung von Qualifikationen und Ausbildungsmodalitäten erörtert. Wenngleich sich die strukturellen und politischen Rahmenbedingungen und der Fortschritt der Professionalisierung landesspezifisch unterscheiden, wurde dennoch deutlich, dass alle drei Länder vor ähnlichen Bedarfen und Herausforderungen stehen und damit auch über politische Forderungen weitgehend Einigkeit besteht.

Schlagerworte: Grundbildung, Illetrismus, Basisbildung, Standardisierung, Ländervergleich D-A-CH

1 Einleitung

Fragen zur Zukunft der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) und zur Professionalisierung des Berufsfeldes beschäftigen nicht nur Erwachsenenbildner:innen in Deutschland. Wie unter anderem auf der letzten Konferenz des *European Basic Skills Network* (EBSN)¹ im Juni 2022 in Wien deutlich wurde, steht die Qualitätssicherung von Kursangeboten in der Grundbildung durch eine möglichst professionelle Qualifizierung der Lehrkräfte auch in den Nachbarländern – weiterhin – im Zentrum der Aufmerksamkeit. Ebenso viel diskutiert wird die Frage nach sich wandelnden Bedarfen und aktuellen Bedürfnissen von gering literarisierten Erwachsenen unter dem Druck steigender Mindestanforderungen an Grundkompetenzen im privaten und beruflichen Alltag, nicht zuletzt durch die rasante Digitalisierung aller gesellschaftlichen Bereiche.

¹ Nachlese der EBSN-Konferenz 2022 in Wien: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/17399-konferenz-des-europaeischen-basisbildungsnetzwerks-ebn-2022.php>

Was das im Einzelnen bedeutet, welche Schritte dabei gesetzt wurden und welche Maßnahmen zukünftig ergriffen werden (können), ist wiederum länderspezifisch und hängt von diversen Faktoren wie z. B. den nationalen Förderstrukturen, regionalen Kapazitäten oder lokalen Besonderheiten ab.

Da der fachliche Austausch über die Landesgrenzen hinweg die Perspektive erweitert und fruchtbare Impulse für das eigene Handeln liefern kann, kam der Wunsch auf, einige der im vorliegenden Sammelband zur Diskussion gestellten Fragen mit Kolleginnen und Kollegen aus den Nachbarländern zu erörtern. Auf Initiative der *Wissenschaftlich-didaktischen Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung (WiBeG)* fand am 21. September 2022 unter dem Titel „Basis-Bildung und Grund-Kompetenz – Grundbildung, quo vadis?“ ein Online-Gruppeninterview „zur Entwicklung einer wachsenden Profession im deutschsprachigen Raum“ statt.

2 Das Interview

Eingeladen zur virtuellen Gesprächsrunde waren jeweils ein:e Vertreter:in des Fachgebiets aus Deutschland, Österreich und der Schweiz: Gundula Frieling, Ständige Stellvertretende Verbandsdirektorin beim *Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV)*, Elke Schildberger, Leiterin des *Instituts für Bildungsentwicklung Linz (BILL)* und Nicolas Füzesi, Leiter der Abteilung Sprachen und Grundbildung an der *Volkshochschule beider Basel (VHSBB)*. Die Moderation hatten die *WiBeG*-Mitarbeiterinnen Laura Ippen und Marsilia Podlech inne, technisch unterstützt von ihrer Kollegin Aline Steger.

Ausgehend von den Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung in der Grund- respektive Basisbildung interessierte uns vor allem ein Vergleich bestehender Strukturen sowie geplanter Veränderungen auf programmatischer, gesetzlicher oder politischer Ebene. Dabei lag der Fokus auf der Frage nach den Vor- und Nachteilen einer Standardisierung von Qualifikationen und Ausbildungsmodalitäten.

Laura Ippen: Lehrkräfte in der Grundbildung und Alphabetisierung sind in aller Regel Quereinsteiger:innen, die zum Teil aus ganz unterschiedlichen Fachrichtungen kommen, zumindest hierzulande (Deutschland) und zumindest bisher (2022), eben weil es keine einheitliche Ausbildung gibt. Deshalb möchte ich die Vorstellungsrunde auch auf diesen Aspekt lenken: Was sind Ihre aktuelle Position und Ihre konkrete Tätigkeit und wie oder besser: woher sind Sie zur Grundbildung überhaupt und dann zu Ihrer jetzigen Stelle gekommen?

Gundula Frieling: Ich bin stellvertretende Verbandsdirektorin des *Deutschen Volkshochschul-Verbandes* und insofern weder als Lehrkraft noch hauptberuflich als Programmplanende im Bereich der Alphabetisierung oder Grundbildung tätig. Innerhalb des Verbands bin ich für sämtliche Projekte zuständig, die wir im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, aber auch im Bereich der Integration von Zugewanderten durchführen. Dazu gehört auch die Entwicklung der sprachwissenschaft-

lich basierten *Rahmencurricula Lesen und Schreiben*² oder unseres *vhs-Lernportals*³, das inzwischen über eine Million Lernende beherbergt. Ich habe über diese Entwicklungsprojekte mittelbare Erfahrungen, was Unterrichtsmaterialien, Anforderungen an Lehrkräfte usw. angeht. Insofern beschäftige ich mich seit ungefähr 25 Jahren mit Alphabetisierung.

Im Hinblick auf die Interessensvertretung der Volkshochschulen gegenüber dem Bund ist die weitere Professionalitätentwicklung von Lehrkräften für uns ein sehr wichtiger Bereich. Es gibt zwar den Studiengang an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten, darüber hinaus aber gibt es für den Berufsstand der Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung keine Ausbildung und keinen universitären Abschluss. Insofern haben wir es bei Kursleitenden fast immer mit Quereinsteigern zu tun.

Wir haben in Deutschland kein länderübergreifend einheitliches Fortbildungssystem für Lehrkräfte. In den Bundesländern gibt es unterschiedliche Fortbildungen, um die Professionalisierung von Lehrkräften zu fördern. Diese sind aber sowohl hinsichtlich der Fachinhalte als auch der Fördersystematik 16-mal anders. Gegenüber dem Bundesbildungsministerium und der Kultusministerkonferenz fordern wir als Verband die Förderung eines besseren Zugangs zur Professionalisierung: Lehrkräfte müssen Fortbildungen kostenlos machen können. Es braucht eine systematische Aufbereitung der unterschiedlichen Fortbildungsmodule, Lehrgänge und Ansätze. Nicht zuletzt ist es notwendig, dass man allmählich zu einer Standardisierung in diesem Feld kommt. Denn ich bin davon überzeugt, dass es zur Professionalitätentwicklung gehört, auch bestimmte Qualitätskriterien festzulegen.

Elke Schildberger: Ich habe schon während meines Übersetzer- und Dolmetscher-Studiums (für Englisch und Russisch) in Wien an der Volkshochschule unterrichtet. Das war der erste Schritt zur Erwachsenenbildung und das liegt aber auch schon mehr als 25 Jahre zurück. Eine engere Anbindung an die Volkshochschulen kam dann um das Jahr 2000, als ich gefragt wurde, ob ich ein europäisches Projekt koordinieren könne, in dem es damals auch schon um Fragen der Basisbildung, der Kompetenzfeststellung und -anerkennung gegangen ist. So bin ich dann zur Volkshochschule Linz gekommen, wo ich ca. 15 Jahre tätig war. 2007 erwarb ich über das damals neue Validierungsverfahren der *Weiterbildungsakademie* das Zertifikat Erwachsenenbildnerin, 2008 das Diplom Erwachsenenbildnerin.

Ich habe mich dann gemeinsam mit einer Kollegin 2014 entschlossen, einen eigenen Verein zu gründen, das *Institut für Bildungsentwicklung Linz (BILL)*. Wir haben in dieser NGO von Beginn an den Auftrag des Bildungsministeriums in Österreich gehabt, die *Zentrale Beratungsstelle für Basisbildung und Alphabetisierung* zu betreiben, die zuvor im Rahmen der Volkshochschulen angesiedelt war. Mit der Vergabe an *BILL* wurde dem Wunsch nach einer überinstitutionellen Beratungsstelle nachgekommen.

2 <https://www.grundbildung.de/lehrrmaterial/index.php>

3 <https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/home.php>

Wir sind neben der Beratung auch in der Qualifizierung tätig. In Österreich gibt es seit ca. 10 Jahren die Anforderung, dass Unterrichtende in geförderten Angeboten der Basisbildung eine sogenannte *Fachspezifische Erstausbildung* benötigen. Wir haben schon relativ frühzeitig einen Lehrgang⁴ für Basisbildner:innen konzipiert und bieten den seither an. Ganz aktuell wurde unser Lehrgangskonzept überarbeitet, weil es in Österreich seit diesem Jahr [2022] das *Qualifikationsprofil*⁵ für Basisbildner:innen gibt und damit auch die Ausbildungen angepasst werden müssen.

Nicolas Füzési: Ich bin promovierter Philosoph und seit knapp 20 Jahren an der *Volks-hochschule beider Basel (VHSBB)* für die Sprach- und Grundbildungskurse zuständig. Wir stellen im Auftrag der beiden Kantone Basel-Stadt und Basellandschaft die Versorgung der Region Basel mit passenden Angeboten sicher. Als Anbieter von Grundbildungskursen sind wir Teil des *Schweizer Dachverbandes Lesen und Schreiben*. Hier bin ich im Rahmen der *Fachgruppe Deutsche Schweiz* tätig.

Unser nationaler Dachverband setzt sich zusammen aus den Vertretern der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz. Der Aufbau von schweizweit verbindlichen Curricula ist dadurch anspruchsvoll, denn die Sprachen und Sprachregionen funktionieren in Teilen unterschiedlich. Sich so zu finden, dass alle Bedürfnisse integriert werden, ist daher nicht immer einfach. Seit Inkrafttreten des *Schweizerischen Gesetzes für Weiterbildung* im Januar 2017 besteht neben den Kursen in Lesen und Schreiben auch politisch festgeschriebener Handlungsbedarf in den Feldern IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) und Alltagsmathematik. Für IKT und Alltagsmathematik besteht seit diesem Jahr ein curricularer Aufbau. Dieser ist als Leitplanke für alle Anbieter gedacht. Für Lesen und Schreiben wird Mitte 2023 etwas Analoges verabschiedet. Wir von der VHSBB sind an der Erarbeitung der jeweiligen Leitplanken beteiligt (gewesen).

Laura Ippen: *Vielen Dank für diesen Einstieg. Jetzt haben wir schon einen Einblick sowohl in Ihre berufliche Situation als auch in den jeweiligen nationalspezifischen Kontext bekommen. Gemeinsam ist Ihnen, dass Sie alle drei im VHS-Rahmen tätig sind, auch in planenden und leitenden Positionen, und Sie daher alle mit Fragen der Finanzierung und der Sichtbarmachung von Förderbedarfen zu tun haben, ebenso mit dem Thema Professionalisierung im Hinblick auf Rahmenbedingungen und Voraussetzungen. Bezüglich einer Standardisierung bei der Ausbildung von Lehrkräften haben wir in Vorbereitung auf das Gespräch von „Nutzen und Gefahren“ gesprochen und da möchte ich jetzt noch mal konkret nachfragen, wie Sie das sehen.*

Gundula Frieling: Ich würde sagen, es wäre besser, zu Standards zu kommen, als die Situation weiter so laufen zu lassen wie bisher, in einer relativen Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit: Es gibt zig Angebote, es gibt keine geregelte Förderung. Es ist un-

4 <https://www.bildungsentwicklung.com/ausbildung/ausbildungslehrgang-fuer-basisbildung-und-alphabetisierung-alba-intensiv-advanced-jaenner-2023/>

5 https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Qualifikationsprofil_Basisbildner-in.pdf

glaublich wichtig – und gerade in den letzten Jahren noch wichtiger geworden –, dass wir Lehrkräfte überhaupt qualifizieren und ihnen einen niedrigschwelligen Zugang zu Fortbildungen ermöglichen. Denn wir kämpfen nicht nur mit einem hohen Professionalisierungsbedarf, sondern coronabedingt auch mit einem großen Lehrkräftemangel. Uns sind viele Lehrkräfte verständlicherweise davongelaufen, weil sie aufgrund der angeordneten Schließungen von Volkshochschulen hier keine Beschäftigungsmöglichkeit mehr hatten und dieser Erwerbstätigkeit nicht mehr nachgehen konnten. Ich kann mir vorstellen, dass es in Österreich und in der Schweiz ganz ähnlich aussieht.

Nicolas Füzesi: Für mich stellt sich dann immer gleich die Frage, welche Ebene von Standardisierung hier gemeint ist. Wir hatten ja auch vor Corona schon einen gewissen Generationenwechsel, weil Kursleitende, die vor meiner Zeit, in der ich in Verantwortung für das Angebot und die Weiterentwicklung stehe, hier gearbeitet haben und das toll gemacht haben, mit sehr viel Expertise, dann auch gegangen sind.

Neue Lehrkräfte nachzuziehen, stellt uns, abgesehen von der Frage nach den prekären Beschäftigungsverhältnissen, vor die Frage nach Standards im Sinne von: Was erwarten wir jetzt aus – wie Sie es vorhin genannt haben – sprachwissenschaftlicher Perspektive an andragogischen Fähigkeiten? Was sind da Mindeststandards, was muss ich können? Muss ich nur *Classroom Management* können? Muss ich auch tiefer eindringen können in die Analyse von jemandem, der Lernschwierigkeiten hat? Das ist für mich immer die Frage: Wie hoch gehängt soll das sein? Wie präskriptiv, wie normativ wird das dann verwendet? Wo finde ich dann überhaupt noch die Leute, die all das mitbringen?

Wir hatten vor Jahren schon viele Diskussionen im *Schweizer Verband für Weiterbildung* darüber, was man von den Leuten erwarten kann, die diese Arbeit übernehmen, die vielleicht nur einen Kurs pro Semester haben oder pro Jahr. Das ist eine riesige Paradoxie, die ich gar nicht aufgelöst bekomme. Es ist so ein komplexes Feld! Ich denke oft, im Grunde setzt es die Lernbereitschaft derer voraus, die da unterrichten, und die müssen fähig sein, das irgendwie zu verbinden mit dem, was sie bisher gelernt haben.

Es kommt vor allem – da spricht jetzt der Philosoph – auf die Haltung an. Mit welcher Haltung gehe ich in diese Arbeit hinein? Gehe ich von einem Literalitätskonzept aus, das heißt: „Entweder kannst du es oder nicht, du warst halt zu doof dazu, mach mal was!“ Oder gehe ich von einem Kontinuumsgedanken aus, wie ich das von den Kolleginnen und Kollegen aus dem englischsprachigen Raum (*literacy*) stark mitbekommen habe, wo wir uns alle in einem Spektrum bewegen, in einem Teil können wir es besser, im anderen weniger gut, aber wir bewegen uns innerhalb dieses Konzepts des *Lebenslangen Lernens*. Und in diesem Sinne sind wir dann auch in gewisser Weise auf Augenhöhe mit den Leuten.

Deswegen ist die Zielgruppenfrage schon eine wichtige Frage. Ich mache inzwischen alle Erstgespräche. Das ist für mich die wichtigste Kontaktfläche mit den Menschen, die sich für die Computerkurse, die Lese- und Schreibkurse interessieren.

Heute hatte ich jemanden zum Erstgespräch, zweite Generation, der ist mit 14 in die Schweiz gekommen, Serbe, serbokroatische Muttersprache, spricht Dialekt. – Wir haben hier ja noch die Diglossie⁶, das kommt in der Schweiz noch dazu, mit dem Standarddeutschen, das viele Schweizer kaum richtig sprechen können. (Sie vermuten wahrscheinlich, dass ich Dialekt rede, ich rede aber mein bestes Hochdeutsch jetzt gerade, gebe mir Mühe, so spricht kein Schweizer normal!) Und das fällt den *Secundos*⁷ dann natürlich schwer. Gleichzeitig hadern sie mit der Muttersprache und haben vielleicht noch Grammatikprobleme. Da gibt es von der Zielgruppe her sehr große Unterschiede.

Dann hatte ich jemanden am Telefon, eine Schweizer Frau in den Vierzigern, irgendwo aus dem hinteren Schwarzbubenland; die kommt dann irgendwo aus dem Tal und kann kaum Deutsch sprechen und schreiben erst recht nicht. Aber sie ist Schweizerin und dann eben auf einer anderen Bildungsstufe. Und die Leute kommen im Kurs zusammen! Wir haben da eine rechte Zielgruppenmischung, was ich toll finde, weil das für mich Volkshochschule ist: alle zusammen, inklusiv! Aber didaktisch ist das schon eine Meisterleistung, das hinzubekommen; da sind so verschiedene Facetten und Stufen drin.

Marsilia Podlech: *Ich würde da gerne kurz einhaken. Das Thema „Heterogenität der Zielgruppe“ auch im Hinblick auf Mehrsprachigkeit wollen wir ja später noch aufnehmen. Bleiben wir noch bei der Ausbildung der Lehrkräfte, hier wurden ja schon die Gefahren und Vorteile von Standardisierung angerissen. Auch bei Ihnen, Herr Füzesi, klangen eben die Gefahren an: Findet man überhaupt Lehrkräfte, wenn die Anforderungen sehr hoch gehängt sind? Dazu würde mich jetzt noch einmal die Erfahrung von Elke Schildberger interessieren, denn Österreich hat ja seit über 10 Jahren diesen Diplomlehrgang mit inzwischen 500 Unterrichtseinheiten. Wie wird das angenommen? Sind diese Lehrgänge gut besucht oder muss man um Teilnehmer:innen ringen?*

Elke Schildberger: Grundsätzlich kann ich vieles von dem, was gesagt wurde, auch nur unterstreichen. Es ist auch bei uns so, dass viele Unterrichtende in prekären Beschäftigungsverhältnissen sind. Es wurden zwar von den Bildungsträgern zunehmend mehr Lehrkräfte angestellt, aber oft werden sie auch nur für einen Kurs verpflichtet und dann müssen sie schauen, ob ein nächster Kurs stattfindet oder nicht.

Unter diesen Voraussetzungen sind die Anforderungen, dass man dafür eine spezielle Ausbildung braucht, schon einmal durchaus hohe. Wie Sie gesagt haben, gibt es den Lehrgang am *Bundesinstitut für Erwachsenenbildung*⁸. Da hat jetzt gerade wieder einer begonnen, der aufgrund dieses neuen Qualifikationsprofils, das am 1. April dieses Jahres veröffentlicht wurde, umgestaltet wurde und noch einmal umfangreicher geworden ist. Soweit ich das mitbekommen habe, war es auch nicht ganz einfach, die Teilnehmenden dafür zu finden. Es ist nicht so, dass einem die Tür eingerannt wird,

6 „Diglossie“ bezeichnet das Nebeneinanderleben von zwei Sprachvarietäten (Standardsprache und Dialekt), eine besondere Form der Zweisprachigkeit durch ungleichen Status der Sprachen.

7 die zweite Generation der Zugewanderten in der Schweiz

8 <https://www.bifeb.at/bildungszentrum/programmgebiete/ausbildungslehrgang-basisbildner-in>

wie man in Österreich sagt. Aber letztlich ist der Lehrgang zustande gekommen und läuft aktuell.

Umgekehrt haben wir die Situation, dass die Angebote, die vom Bildungsministerium (im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung*) gefördert werden, also die Basisbildungsangebote, die durch eine Förderung für die Teilnehmenden kostenfrei sind, verlangen, dass zumindest ein großer Teil der Unterrichtenden über die Qualifikation „Fachspezifische Erstausbildung für Basisbildner_innen“ verfügt. Das heißt, es bleibt einem als Anbietereinrichtung nichts anderes übrig, als zu schauen, dass man genügend Leute hat, die qualifiziert sind oder die man dazu motivieren kann, diese Ausbildung zu machen. Wir selber bieten bei BILL auch eine Ausbildung an, die aber kompakter und stärker geblockt ist. Diese kompakteren Lehrgänge waren zumeist sehr gut nachgefragt. Aktuell passiert auch teilweise eine Umstellung auf online, was es durchaus leichter macht, Teilnehmende zu gewinnen, weil einerseits Zeitersparnis, andererseits Kostenersparnis gegeben ist, wenn keine Nächtigungen und keine Reisekosten anfallen.

Aber, was Sie beide vorher gesagt haben, dass während Corona viele Unterrichtende verloren gegangen sind, kann ich aus meiner Beobachtung jetzt nicht in dem massiven Ausmaß unterstreichen. Da gibt es schon eine gewisse Kontinuität. Vielleicht auch dadurch begründet, dass, wenn man eben diesen Aufwand betreiben und diese Qualifikation erworben hat, man doch eher geneigt ist, dann auch in dem Feld zu bleiben, vor allen Dingen bei den Einrichtungen, bei denen es tatsächlich feste Anstellungsverhältnisse gibt und die während der Corona-Pandemie in Österreich die Möglichkeit hatten, die Mitarbeiter:innen in Kurzarbeit zu schicken. Das hat sicher auch geholfen, die Fluktuation hier ein bisschen hintanzuhalten.

Gundula Frieling: Ich wollte nur, um Missverständnissen vorzubeugen, nochmal kurz auf das, was jetzt meine Vorredner gesagt haben, reagieren. Ich meine mit Standardisierung nicht, dass die Latte hoch gehängt werden sollte, was die Kompetenzen und den Kompetenzerwerb angeht. Ich möchte auch nicht, dass es eine individuelle Aufgabe und Leistung der Lehrkraft sein sollte, sich diese Kompetenzen anzueignen. Vielmehr geht es mir darum, dass es auf der Angebotsseite einen Standard gibt, und zwar einen, der dafür sorgt, dass wir überhaupt Lehrkräfte ausbilden können. Und das heißt, dass ein Fortbildungsangebot zugänglich, kostenfrei, systematisch aufbereitet und auch erreichbar und leistbar sein muss.

Wir haben in Deutschland im Rahmen der *AlphaDekade*⁹, die sich von 2016 bis 2026 bemüht, Alphabetisierung und Grundbildung voranzutreiben, Handlungsempfehlungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte entwickelt. Und genau das Problem – so wie Sie das gesagt haben, Herr Füzesi – ist dabei auch aufgetaucht: Wenn man die Empfehlungen und Standards bei den Kompetenzen hoch hängt, aber gleichzeitig nicht dafür sorgt, dass diese öffentlich gefördert auch erworben werden können, dann ist das der falsche Weg. Es geht ja darum, ein Angebot aufzumachen, damit alle,

9 *Nationale Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026* https://www.alphadekade.de/alphadekade/de/home/home_node.html

die daran interessiert sind, diese wirklich hochanspruchsvollen Unterrichtskompetenzen im Bereich der Alphabetisierung überhaupt erwerben können. Es geht um Einstufungsgespräche, um Beratungen, es geht um Lebensunterstützung, es geht um sprachwissenschaftliche Kenntnisse usw.

Laura Ippen: *Was wäre denn da der nächste Schritt, wenn es in diese Richtung gehen sollte? Wer kann da jetzt tatsächlich etwas bewirken oder auf welcher Ebene müsste ein Beschluss zur Standardisierung gefasst werden?*

Gundula Frieling: Es müsste ein Konzept aktualisiert werden, das vor Jahren entwickelt worden ist. Das ist die Basisqualifizierung *ProGrundbildung*¹⁰, die wir selber als Verband entwickelt haben und die inzwischen von anderen Akteuren weiter angereichert worden ist. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung könnte eine Überarbeitung und Erprobung des Konzepts initiieren und Multiplikator:innen schulen. Die Länder könnten dann in ihrer Zuständigkeit für die Weiterbildung in Deutschland dafür sorgen, dass dieses Angebot flächendeckend und kostenfrei zur Verfügung gestellt wird. Eigentlich ganz einfach!

Marsilia Podlech: *Ich fand, das war eine interessante Entwicklung: Meine Beobachtung war die, dass in dem Moment, als ProGrundbildung sich etabliert hat und angeboten wurde, tatsächlich auch viele Länder anfangen, eigene Fortbildungen aufzulegen. Teilen Sie diese Beobachtung, Frau Frieling, und wenn ja, wie erklären Sie sich das?*

Gundula Frieling: Das entspricht der Logik unserer Fördersysteme. Sie dürfen nämlich nicht etwas fördern, was es schon gibt, sondern es muss immer etwas Innovatives zusätzlich drangepackt werden. Und deswegen gibt es sehr unterschiedliche Zusatzmodule und auch Neubenennungen von *ProGrundbildung*. Das Problem, das dann daraus folgte, war: Wir hatten für diesen Lehrgang, der über ungefähr 80 Stunden ging, vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* die Anerkennung als Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Integrationsbereich erwirkt, aber natürlich nur in dieser geprüften Vorlage, wie sie damals eingereicht worden war. Diese Anerkennung ist futsch für die notwendigerweise modifizierten Konzepte.

Elke Schildberger: Wir haben unser Lehrgangskonzept auch umgestellt und da trifft uns genau das Gleiche, was Sie soeben gesagt haben, Frau Frieling. Wir müssen das nämlich auch akkreditieren lassen in Österreich. Wir haben mehrere Instanzen, die da mitspielen, und mit jeder Veränderung muss eine Neuakkreditierung erfolgen. Das heißt, man muss alles wieder einreichen, die ganzen Formulare ausfüllen, dann wieder warten, bis das akkreditiert wird. Mit der Anerkennung sind dann die Personen, die diesen Lehrgang absolviert haben, auch anerkannt in der Förderlogik der *Initiative Erwachsenenbildung*. Das ist bei uns das Gremium, das die Akkreditierung von Basisbildungsangeboten vornimmt. Angebote werden nur dann akkreditiert und

10 <https://www.grundbildung.de/schulungen/progrundbildung.php>

damit auch nur dann gefördert, wenn auch diese Trainer:innen-Qualifikation nachgewiesen werden kann für einen Großteil der Unterrichtenden oder zumindest einmal eine Teilnahmebestätigung vorliegt, dass jemand schon in einem Lehrgang ist. Das ist durchaus für Anbieter von Aus- und Weiterbildungen aufwendig, weil wir mit sehr vielen Regulativen konfrontiert sind – so gesehen sind das halt wieder die Nachteile der Standardisierung.

Aber natürlich haben wir umgekehrt die Situation, dass man davon ausgehen kann, dass in allen neun österreichischen Bundesländern die jeweiligen Anbieter für Basisbildung, wenn es geförderte Angebote im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung* sind, auch qualifizierte Trainerinnen und Trainer beschäftigen.

Laura Ippen: Wenden wir uns nun dem nächsten Thema zu und schauen uns an, für wen das alles gemacht wird. Damit kommen wir noch einmal zur Zielgruppe und zum Verständnis von „Grundbildung heute“. Denn das ist ja die Grundlage dessen, worauf sich eine Professionalisierung und auch ein Basisbildungsprofil gründen. Hat sich da in der letzten Zeit etwas verändert? Im Moment habe ich den Eindruck, dieses Profil muss ja immer breiter werden, weil auch die Zielgruppe immer größer wird. Damit bin ich auch bei der Frage nach der Trennung von Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache und dem Aspekt der Mehrsprachigkeit.

Elke Schildberger: Grundsätzlich ist das Verständnis von Basisbildung in Österreich so gesteckt, dass die Angebote den Erwerb von Grundkompetenzen ungefähr bis zum Level eines Abschlusses auf Sekundarstufe 1 möglich machen sollen. Das kann also durchaus höherschwellig sein und das kann aber auch von Null beginnen, bei jemandem, der nie irgendwo in eine Schule gegangen ist. So gesehen ist die Bandbreite eigentlich groß.

Die Curricula umfassen momentan Deutsch, Mathematik, digitale Kompetenzen und Englisch und dann kommt noch das „Lernen-Lernen“ dazu. Die Lernkompetenzen haben keine Levels, alle anderen Bereiche haben vier Levels, die sind genau mit Deskriptoren beschrieben und am Ende eines Kursangebotes in geförderten Angeboten muss jede und jeder Teilnehmende von der Kursleitenden eingestuft werden auf einem bestimmten Level, das ist auch wieder sehr standardisiert.

Das Curriculum zur Alphabetisierung wurde über einen längeren Zeitraum sehr heftig diskutiert. Letztendlich wurden aber auch Unterrichtende mit einbezogen und eine Folge davon war, dass die Alphabetisierung jetzt als eigener Bereich im Curriculum Basisbildung herausgelöst wurde.

Die Zielgruppen sind natürlich divers. Grundsätzlich ist es unserer Erfahrung nach in Österreich wesentlich schwieriger, Menschen mit deutscher Erstsprache zu erreichen als Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache. Vor allen Dingen im Zuge der großen Flüchtlingsbewegungen 2015 bis 2017 war zu bemerken, dass Basisbildungskurse anstelle von Deutschkursen genutzt wurden, weil Deutschkurse nicht in ausreichendem Ausmaß kostenfrei zur Verfügung standen. Man fand dann in Basisbildungskursen auch Personen, die in ihrem Herkunftsland einen höheren Schulab-

schluss oder ein Studium absolviert hatten und eigentlich einen Deutschkurs brauchten. Das versucht man nun über Einstiegsberatungen und Kompetenzfeststellungs-Instrumente zu vermeiden. Aber die Gruppen sind sehr heterogen in Bezug auf die Vorkenntnisse, das ist gar keine Frage. Es werden auch grundsätzlich gemischte Gruppen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache geführt. Das hängt von den Angeboten der Einrichtungen ab.

Nicolas Füzesi: Ich möchte etwas sagen zur Abgrenzung hier in der Schweiz. Wir haben seit 2017 ein neues Weiterbildungsgesetz. Und da wird die Grundbildung in Form der Grundkompetenzen festgezurr. Da sind die Fremdsprachen eigentlich erst ab B1/B2 dabei. Das heißt aber: Der Grundförderbestand ist nicht für den Spracherwerb, zumindest nicht bis B1, sondern erst dann gegeben, wenn man sich mündlich in der Landessprache so gut ausdrücken kann, dass man von einer deutschsprachigen bzw. schweizerdeutschsprachigen Person verstanden wird. Das heißt, wir machen in der deutschen Schweiz keine Alphabetisierungsarbeit, weil das die fremdsprachigen Migrant:innen betrifft.

Wir haben die *Secondo-Kurse*, das ist in der Schweiz ein eingeführter Begriff, *Secondo*, also die Zweitgeneration fremdsprachiger Menschen, die hier leben. Wir haben z. B. in Basel-Stadt einen Migrationsanteil von 57%; das ist jetzt mittlerweile die Mehrheit und dadurch ergeben sich natürlich mehr *Secondo-* als *Primo-Kurse*; *Primo* im Sinne von Muttersprachler:innen, die nach neun obligatorischen Schuljahren trotzdem Schwierigkeiten haben mit der deutschen Schriftsprache, also Illettrismus im eigentlichen Sinne. Das ist schon ein deutlich anderes Feld, jetzt vor allem in diesen beiden Kantonen, als in anderen Kantonen, wo einfach zu wenig Leute da sind, um Gruppen zu füllen. Dann kommt wieder die Pragmatik des Alltags: Man hat Kursleiter:innen, die nicht perfekt ausgebildet sind oder von der Institutionsseite her können nicht alle Handlungsempfehlungen umgesetzt werden, weil einfach das Einzugsgebiet zu klein ist. Oder es ist eher ein ländlicher Kanton, wo man dann Gruppenmischungen hat.

In diesem Kontext arbeiten wir dann mit der deutschen Sprache, mit dem Schriftspracherwerb, Leseverstehen usw. und dann auch mit IKT, also Computer, Digitalisierung und Alltagsmathematik. Wir haben sehr wenig Kurse auf Stufe 1, die *LEO-Studie* hilft uns z. B. nicht bei der Einteilung der Kurse, weil wir einfach nur sehr wenig Leute haben, die z. B. mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung richtige Probleme hätten.

Meist haben wir Menschen, die auf *Stufe 2* Probleme haben, nach der *Hamburger Schreibprobe*¹¹, mit der Regelfindung, „das“ mit einem „s“, „dass“ mit „Doppel-s“, aber da sind so viele Menschen betroffen! Die Mails, die ich bekomme, die sind voller Fehler. Das ist nicht nur, weil es einfach schnell gehen muss, sondern weil einem da systematisch etwas nicht ganz klar ist. Aber das ist für uns alle ja fast schon Alltag, auch im normalen Büroalltag. Und dann ist die Frage: Ist das noch kurierungsbedürftig? Da kommen die Leute dann, weil sie selber sicherer sein wollen, aber nicht unbedingt,

11 <https://www.hsp-plus.de>

weil der Arbeitgeber sagt: „Hey, also jetzt mach hier mal was!“ Aber auch da gibt es natürlich verschiedene Stufen.

Das ist eine spannende Arbeit und ich finde, wir sind da in einem sehr dynamischen Umfeld, das verändert sich gefühlt fast schon von Woche zu Woche. Da muss man einfach auch pragmatisch bleiben: Was ist leistbar, was nicht? Was brauchen die Leute wirklich? Was dient den Menschen in ihrem Alltag, sei es Beruf oder Freizeit?

Was ich ganz spannend finde – das hätte mich jetzt von den Kolleginnen oder von Ihnen allen interessiert, wie Sie das wahrnehmen: Wir stellen fest, seit Corona hat es einen Riesenansturm auf die Computerkurse gegeben. Und das ist sehr breit, das sind auch junge Leute bis wirklich alte. Ich habe jetzt den ältesten Kursteilnehmer, der ist Jahrgang 1931, der war noch, was man in der Schweiz als „Verdingbub“ bezeichnet. Er wurde von den Eltern weggegeben, weil die sonst kein Einkommen hatten. Der hat sich gestern einen Computer gekauft und gesagt: „Hey, ich komm dann in den Kurs und mach noch alle Kurse durch.“ Er kann schlecht lesen und schreiben, das ist ihm aber total egal, weil er jetzt einfach Online-Banking machen will, er fühlt sich dazu genötigt. Und was ich da feststelle, ist, dass sich die Menschen, die keine digitalen Grundfertigkeiten beherrschen und nicht damit umgehen können, mittlerweile genauso stigmatisiert fühlen wie früher die Leute, die nicht gut lesen und schreiben konnten. Beim Lesen und Schreiben hat in gewisser Weise eine Entstigmatisierung stattgefunden, weil jeder heute Probleme hat. Es gibt Rechtschreibprogramme und dann schreibt man Dialekt, da gibt es ja kaum Regelungen.

Aber bei der Digitalisierung fängt das jetzt an. Das haben sehr viele Menschen in Erstgesprächen artikuliert: „Ich schäme mich, ich habe meiner Freundin, meiner Schwester, meinem Mann nicht erzählt, dass ich da so große Probleme habe“ oder „Ich bin in das Reisebüro gegangen, ich konnte nicht online buchen“, solche trivialen Geschichten, die aber in den einzelnen Lebensrealitäten doch eine große Rolle spielen und auch zu viel Scham führen. Das finde ich bemerkenswert, das fällt mir sehr auf.

Gundula Frieling: In Deutschland haben wir uns meines Erachtens bislang zu stark konzentriert auf die Alphabetisierung als auf eine breiter aufgestellte Grundbildung. Im Fokus stehen oft eher niedrige Alpha-Levels und vor allem Erstsprachler in Deutsch. Das hängt damit zusammen, dass die Integration, also Deutsch als Zweitsprache, in einem anderen Ressort gefördert wird.

Wir diskutieren jetzt in den Weiterbildungsverbänden und auch mit einigen Wissenschaftlern zusammen etwas, das wir unter die Formel *höher, breiter, integrativer* gestellt haben. Das heißt, wir möchten uns in Zukunft stärker mit höheren Alpha-Levels beschäftigen, um im Sinne von Bildungsketten die Anschlussfähigkeit hin zu formalen Abschlüssen zu fördern.

Das zweite Stichwort ist *breiter*: Es ist unheimlich wichtig, lesen, schreiben und auch rechnen zu lernen, aber wir brauchen – das ist genau das, was Sie sagen, Herr Füzesi – beispielsweise auch digitale Grundbildung, das ist ein *skill*, den alle brauchen. *Future skills* ist das Stichwort, das wir zu diskutieren haben. Wir dürfen einfach nicht dabei stehen bleiben, Alphabetisierung und Grundbildung auf Lesen- und

Schreibenlernen einzugrenzen. Ich finde übrigens auch, dass wir dringend politische Grundbildung brauchen, wenn wir wollen, dass unsere Gesellschaft zusammenhält und Menschen souverän teilhaben können, das ist eine sehr, sehr wichtige Kompetenz.

Das dritte ist das Stichwort *integrativer*. Ich bin absolut davon überzeugt, dass diejenigen, die den Integrationskurs mit B1 abschließen, ganz oft eine mündliche Kompetenz haben, die gut ist, die sie tatsächlich auch teilhaben lässt. Aber diese mündliche Kompetenz kann im Rahmen der Prüfung auch genutzt werden, um schriftsprachliche Schwächen zu kompensieren. Das heißt in der Folge, dass Absolvent:innen oftmals wirklich nicht ausreichend schreiben und auch nicht lesen, von anderen Grundbildungskompetenzen ganz zu schweigen. Deswegen bin ich absolut davon überzeugt, dass man Erst- und Zweitsprachler Deutsch ab einem bestimmten Level erfolgreich zusammen unterrichten kann. Allerdings ist es für die Lehrkräfte eine enorme Herausforderung, heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Eine Anforderung, die es aber auch in der Praxis der Integrationskurse schon lange gibt.

Elke Schildberger: Eins noch zu politischer Bildung, das war interessant zu beobachten in Österreich, die wurde nämlich jetzt im Zuge dieses neuen Qualifikationsprofils und auch in den Curricula zurückgefahren und hatte früher einen höheren Stellenwert. Politische Bildung ist jetzt kein verpflichtendes Kompetenzfeld mehr, sie fällt jetzt nur mehr unter Querschnittsmaterie. Woran das liegen mag? Keine Ahnung, nur ein Verdacht: dass die Partizipations- und Ermächtigungshaltung hinter Basisbildungsangeboten doch ein bisschen zurücktreten musste hinter ökonomische und Verwertbarkeitskriterien.

Und an die gemischten Gruppen anknüpfend, die gibt es in Österreich bereits. Was wir beobachtet haben, ist allerdings, dass damit verbunden die öffentliche Wahrnehmung in die Richtung geht: Basisbildung ist nur etwas für – ich sag es jetzt mal, wie es der Volksmund sagen würde –, „für Ausländer“, für Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Das zeigt sich auch immer wieder bei Anrufen beim Alfa-Telefon.

In der Praxis wird das so gelebt, dass es einfach offene Angebote sind, bei denen nicht grundsätzlich schon unterschieden wird zwischen Erst- und Zweitsprache Deutsch, sondern wo eben in der Einstiegsberatung das Sprachlevel angeschaut und eingeschätzt wird. Grundsätzlich halte ich diese Offenheit für wichtig. Bei uns ist es dafür so, dass wir uns mehr anstrengen müssen, tatsächlich Menschen mit deutscher Erstsprache zu erreichen.

Nicolas Füzesi: Hierzu eine kurze Bemerkung: Wir haben eine ganz gelungene, mittlerweile nationale Sensibilisierungskampagne, die läuft regelmäßig zweimal im Jahr an, jetzt bereits im vierten Jahr, die heißt „*Einfach besser!*“. Eines der tollsten Projekte, die ich je begleitet habe, ist das *Botschafter:innen-Projekt*. „Botschafter:innen“ für ihre Sache sind Menschen, die in Lese- und Schreib- oder Computer- und Alltagsmathe-Kursen waren und sich heute in Gruppen treffen. Es ist nicht wie in Oldenburg selbsthilfeorientiert, sondern sie machen sich fit für den Medienmarkt, dort, wo sie gefragt

werden, Radio, TV, normale Presse, Printmedien, Stand-Aktionen. Sie haben auch eigene Projekte formuliert, z. B. mit dem Öffentlichen Verkehrsverband hier in der Region, die Fahrkartenschalter neu aufzugleisen, das zugänglicher zu machen, klarer zu machen, wo muss ich hin. Es ist schon nicht ganz einfach, diese Logik der Apparatur plus noch lesen, schreiben und Formulare dekodieren. Sie machen viele neue, spannende Sachen.

Ich glaube, Öffentlichkeitsarbeit ist ein wichtiger Teil, weil ich jetzt merke, dass die Nachfrage nach den Angeboten dadurch steigt. Wenn man das gut macht und im öffentlichen Raum wahrgenommen wird, dann passiert auch was! Und da muss man immer wieder politische Lobbyarbeit machen, dass es klar ist, dass es ein wichtiger Teil der Agenda ist, auch in Bezug auf die politische Bildung, auf die Teilhabe. Wie integrieren wir die Leute, die kommen? Ich meine, wir leben hier in der direkten Demokratie, aber lesen Sie mal unsere Abstimmungsunterlagen! Wir haben jetzt Ende des Monats wieder wichtige Abstimmungen und das ist für die meisten Leute nicht verständlich, weil es eine Bürokratiesprache ist. Und das so zu formulieren, dass man es wirklich verstehen kann, also dieses Zugänglichmachen, das ist für mich, wenn ich das abschließend kurz sagen darf, eigentlich die wichtigste Frage:

Wie werden wir auch als Institution in unserer Ansprache so zugänglich, dass sich alle angesprochen fühlen? Wie schaffen wir eine wirklich für alle offene, zugängliche, in dem Sinne niederschwellige Volkshochschule in einem dynamisch sich wandelnden, sich immer weiter digitalisierenden Umfeld? Das ist die große Herausforderung, aber auch das, was Spaß macht, finde ich, zu sehen, es wird eigentlich schon, wir werden alle offener, wir müssen es werden, es bleibt nicht gleich!

***Marsilia Podlech:** Damit haben Sie ja eigentlich schon einen Wunsch für die Zukunft oder zumindest für die Entwicklung in der nächsten Zeit ausgesprochen: eine dynamische, niederschwellige Volkshochschule für die Kursteilnehmenden. Zum Abschluss unseres Gesprächs würde ich Sie jetzt alle bitten, noch einen Blick durch die Wunschbrille zu werfen: Was haben wir bis 2030 in unseren jeweiligen Ländern und eventuell auch länderübergreifend für die Professionalisierung in unserem Berufsfeld erreicht?*

Gundula Frieling: Ich wiederhole mich vielleicht ein bisschen. Ich wünsche mir ein frei zugängliches, kostenfrei durchführbares, systematisches Angebot für die Professionalitätentwicklung für Lehrkräfte in der Alphabetisierung und Grundbildung.

Nicolas Füzesi: Da kann ich mich einfach anschließen, das wünsche ich mir auch.

Elke Schildberger: Was ich mir noch wünschen würde, ist einerseits, dass das Berufsbild noch verankerter wird, dass Basisbildner:innen tatsächlich stabile, fixe Anstellungen bekommen. Und das ist natürlich wieder abhängig davon, dass dieses Angebot aus diesem Förderkreislauf herauskommt und man nicht jedes Jahr oder alle drei Jahre, je nachdem welcher Fördertopf, neu beantragen muss, um überhaupt das Kursangebot und damit auch die Beschäftigungen für Unterrichtende sicherstellen zu können. Denn der Bedarf ist sicher da.

3 Grundbildung, quo vadis?

3.1 Was wurde deutlich?

Dieser angeregte Austausch, der neben der Verhandlung drängender Fragen auch spannende Einblicke in die Besonderheiten der Arbeitsumstände in den jeweiligen Nachbarländern gewährt, zeigt eindrucksvoll, dass der gesellschaftliche Wandel mit seinen Implikationen für das Berufsfeld der AuG nicht an Landesgrenzen haltmacht. Von den Herausforderungen, die damit einhergehen, sind alle drei Länder gleichermaßen betroffen, seien es die rasante Digitalisierung beinahe aller Lebensbereiche oder die Auswirkungen der Pandemie, unter denen überall in erster Linie (bildungs-) benachteiligte Personen zu leiden haben.

Einigkeit besteht auch über den hohen Bedarf an Professionalisierung im Sinne von Schärfung und Verankerung des Berufsbildes und Verbesserung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen. Nur die Schritte auf dem Weg dorthin fallen unterschiedlich aus und müssen länderintern verhandelt werden. Leider scheitert das hohe Engagement derer, die als Projektverantwortliche in diesem Feld tätig sind, häufig an der Enge struktureller Vorgaben und der Trägheit der bürokratischen Systeme. Die Bereitschaft zu verbindlichen, zukunftsweisenden Entscheidungen seitens politischer Vertreter:innen lässt nicht nur hierzulande zu wünschen übrig.

Trotz – oder gerade wegen – der Unterschiede bezüglich curricularer Vorgaben, gesetzlicher Rahmenbedingungen oder lokaler Spezifika in den einzelnen Ländern, war die vergleichende Perspektive auf zentrale Aspekte der Professionalisierung für alle Beteiligten fruchtbar. So konnten z. B. bei der Frage nach Vor- und Nachteilen einer Standardisierung alle von den Erfahrungen aus Österreich profitieren, wo bereits seit ca. einem Jahrzehnt die Vergabe von Fördermitteln an verpflichtende Standards gekoppelt ist, sowohl was die Qualifizierung von Lehrkräften in der Basisbildung als auch die Zertifizierung von anbietenden Institutionen betrifft.

Gleichzeitig erinnerte der Blick auf die Verhältnisse in der deutschsprachigen Schweiz mit ihrer kleinteiligen Struktur und sprachlichen Diversität daran, wie behutsam man bei der Formulierung von Kriterien zur Festlegung von Standards vorgehen muss, um nicht im visionären Eifer das eigentliche Ziel aus den Augen zu verlieren: die Zugänglichkeit von Bildungsangeboten, einerseits für die Zielgruppe der gering Literalisierten, andererseits für ihre (potenziellen) Kursleiter:innen. Anders ausgedrückt: Bei der Konzipierung von Qualifizierungsmaßnahmen muss ein Spielraum gewahrt bleiben, um in Ausnahmefällen mit pragmatischen Lösungen individuell auf die Gegebenheiten vor Ort reagieren zu können. Besonders strukturschwache, ländliche Regionen bedürfen einer höheren Flexibilität im Umgang mit Vorgaben.

Damit wurde in dem Gespräch vor allem eines deutlich: Ebenso wie Lehrkräfte im Kursalltag häufig mit der Kluft zwischen Theorie und Praxis zu kämpfen haben, geht es auch auf konzeptioneller Ebene darum, einen Konsens zu finden zwischen dem Anspruch auf Qualitätssicherung und der realistischen Einschätzung der Machbarkeit.

3.2 Wo soll es hinführen?

Betrachtet man das vorliegende Gruppeninterview als „subjektiv gefärbtes Blitzlicht“ auf den Status Quo der „Entwicklung eines Berufsstands im deutschsprachigen Raum“, so kann man feststellen, dass die Professionalisierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterschiedlich weit fortgeschritten ist, dabei auch unterschiedliche Wege beschritten werden, aber mit ähnlichen Anliegen und zum Teil auf Basis gleicher Erfahrungen dasselbe Ziel verfolgt wird.

Dass es zur Professionalisierung eines Berufsfeldes gehört, auch bestimmte Qualitätskriterien festzulegen, und eine Form von Standardisierung bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal sinnvoll ist, scheint unbestritten. Wie rigide diese Vorgaben gehandhabt werden sollen, ob eher normativ oder präskriptiv, steht zur Diskussion. Nachdem in Deutschland die Handlungsempfehlungen der *AlphaDekade* bisher (Stand 2022, also jenseits der Halbzeit) nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben, liegt es nahe, hierzulande ein präskriptives Modell zu propagieren, dabei etwaig auftretende Nachteile von Vorneherein in den Blick zu nehmen und Gegenstrategien zu entwickeln.

Konkret könnte das beispielsweise bedeuten, sich eher an einem Mindeststandard zu orientieren, als zu anspruchsvolle Ziele zu stecken, um Qualifizierung zugänglich, d. h. niedrighschwellig, kostenfrei, in überschaubarem Umfang, dafür landesweit mit einheitlichen Qualitätsstandards anbieten zu können, ohne dabei spezielle Bedarfe aus den Augen zu verlieren. (Ein Ausloten des Spielraums nach oben und unten findet unter anderem in den gesammelten Beiträgen dieser Publikation statt.) Es könnte auch heißen, bei der curricularen Ausgestaltung den ursprünglichen Auftrag der Grund- respektive Basisbildung mit ihrem emanzipatorischen und partizipativen Potenzial gegen etwaige Vereinnahmung durch ökonomische Verwertungsinteressen im Sinne von *Employability* zu verteidigen. Oder auch rechtzeitig Vorschläge zu erarbeiten, um bei entsprechenden Verhandlungen darauf drängen zu können, den immensen bürokratischen Aufwand aufgrund der bisweilen kontraproduktiven „Förderlogik“ der Projektstrukturen für Anbietereinrichtungen zu reduzieren – um nur einige der identifizierten „Gefahren“ in den Blick zu nehmen.

Im Kontext dieses Diskurses ist es selbstverständlich, dass die Forderung nach einem staatlich geförderten Qualifizierungsangebot für Lehrkräfte in der AuG nur Sinn ergibt in Koppelung an eine strukturierte Anbieterförderung mit dem Ziel, Lehrkräfte von ihrem Einzelkampf in prekären Beschäftigungsverhältnissen zu befreien. Denn erst durch eine langfristige Finanzierungszusage werden Träger von Grundbildungseinrichtungen überhaupt in die Lage versetzt, attraktive Arbeitsplätze zu schaffen. Durch vermehrte Festanstellungen können sowohl den Lehrkräften wie auch den Projektleitungen Existenz- und Planungssicherheit geboten werden – beide Aspekte sind Voraussetzung für qualitativ hochwertige Bildungsangebote und die zunehmende Etablierung des pädagogischen Personals der AuG als anerkannter Berufsstand.

Das berufliche Selbst- und Fremdverständnis der hier diskutierten Berufsgruppe – wie immer man sie bezeichnen mag: *Basisbildner:in*, *Kursleiter:in*, *Grundbildungscoach* –

ist nach wie vor verschwommen, vielfältig und schwer zu fassen, egal ob man nach Österreich, Deutschland oder in die Schweiz schaut. Das hängt nicht nur mit dem schwachen bildungspolitischen Rückhalt zusammen, sondern auch mit der Unsichtbarkeit der Zielgruppe selbst. Aufgrund negativer Lernerfahrungen (vor allem im Schulkontext) und zu befürchtender Stigmatisierung halten sich viele Betroffene lieber bedeckt. Umso wichtiger sind Maßnahmen zur Sensibilisierung der Bevölkerung, zuerst für das Phänomen geringer Literalität an sich, in weiterer Folge für die davon Betroffenen, also Erwachsene mit Lese-Schreib-Schwächen, die sich häufig nicht zu outen wagen. In diesem sensiblen Bereich gilt es, kluge Kampagnen in der Öffentlichkeit zu lancieren (wie die Schweizer Kampagne *Einfach besser!*¹² oder das *Alpha-Siegel*¹³ aus Berlin und Baden-Württemberg), um sowohl aufzuklären als auch Angebote zu bewerben, was erfahrungsgemäß am effektivsten unter Mitwirkung der Betroffenen selbst gelingt. Auch das ist ein Bereich, in dem länderübergreifender Austausch fruchtbar sein kann.

Die Heterogenität der Zielgruppe stand seit Beginn der Bemühungen um Literalitätsförderung im Fokus und ist im Lauf der Jahrzehnte, nicht nur durch die jüngsten Migrationsbewegungen, noch komplexer geworden. Wie auch im Gespräch zum Ausdruck kommt, ist die Einteilung in Erstsprache hier und Zweitsprache dort längst nicht mehr aufrechtzuerhalten. Nachdem deutlich wurde, dass andere Faktoren wie Bildungsbiografie, sozialer Status (im Herkunftsland) oder der Zeitfaktor (hinsichtlich des Aufenthalts im Aufnahmeland, s. *Primo-/Secondo-Kurse* in der Schweiz) häufig mehr Einfluss auf den Prozess des Schriftspracherwerbs nehmen als die Erstsprache, haben diagnostische Methoden bei der Erstberatung und ein differenziertes Einstufungsprozedere an Relevanz gewonnen. Der individuelle Lernbedarf und dessen (mögliche) Ursachen sollten über die Zuordnung zu Angeboten entscheiden, nicht (allein) die Erstsprache. Damit ist auch in diesem Bereich ein Professionalisierungsbedarf sichtbar geworden, den die Weiterbildungsangebote der Beratungsstelle *WiBeG* gezielt aufgreifen. Ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Problem sollte in Migrationsgesellschaften wie den unseren eigentlich zum gesellschaftlichen Konsens gehören. Dass die Grundbildung hier mit gutem Beispiel vorangeht, schlägt sich unter anderem in diversen (im Gespräch erwähnten) Curricula und Kursmodellen nieder (Mazza & Steger, in diesem Band).

Aber nicht nur sprachliche und kulturelle Vielfalt bestimmen die Heterogenität der Zielgruppe. Steigende Anforderungen am Arbeitsplatz und bei der Alltagsbewältigung, nicht zuletzt aufgrund des technischen Fortschritts (Digitalisierung), führen zu einem wachsenden Bedarf an kompensatorischen Bildungsangeboten, die über den Katalog sogenannter klassischer Kulturtechniken hinausgehen. Die zusätzliche Verunsicherung im Zuge der aktuellen Krisen schlägt sich ebenfalls in den aktuellen Debatten über Definition und Inhalt von Grundkompetenzen nieder, indem neue Begriffe wie *future skills* oder *life skills* neben *Lesen, Schreiben, Rechnen* stehen.

12 <https://www.besser-jetzt.ch/kampagne.cfm>

13 <https://www.alpha-siegel.de/>

Dem gesellschaftlichen Wandel muss Rechnung getragen werden, gerade seitens der Einrichtungen, die sich für AuG stark machen. Um dem zunehmenden Trend zur „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ etwas entgegenzusetzen, braucht es die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Offenheit für neue Konzepte. Und auch darauf wurde in dieser Gesprächsrunde explizit hingewiesen: Die Volkshochschulen im deutschsprachigen Raum begreifen sich als Orte, die den Herausforderungen einer plurikulturellen Gesellschaft mit einer positiven Haltung begegnen und ihre heterogene, diverse Zielgruppe mit ihren vielfältigen Bedarfen willkommen heißen.

3.3 Was ist offengeblieben?

Eine positive Haltung und ein Verständnis von Literalität, das sich über Inklusion statt Exklusion definiert, ist eine Grundlage, die in diesem Kontext zuerst einmal mehr Fragen aufwirft als beantwortet. Denn welche Konsequenzen sich daraus für die Professionalisierung der AuG im Allgemeinen, für die Qualifizierung von Lehrkräften im Besonderen ergeben, ist eine offene Frage, die im Rahmen dieses Beitrags nicht geklärt werden kann.

Mit Blick auf die Praxis rückt aber die Dringlichkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem, was Grundbildung leisten kann und wo ihre Grenzen sind, ins Zentrum der Aufmerksamkeit:

- Was sollen Lehrkräfte wissen und können?
- Welche didaktischen und andragogischen Kompetenzen verlangt der Umgang mit heterogenen Gruppen, deren Mitglieder meist mehrfach benachteiligt sind und individuell angepasste Lernangebote brauchen?
- Was bedeutet eine Durchmischung von Kursteilnehmenden, bezogen auf Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, für die Methodik und Didaktik im Unterricht und den Qualifizierungsbedarf der Kursleitenden?
- Welchen zu vermittelnden Kompetenzen gibt man den Vorrang, um ein (zukünftiges) einheitlich geregeltes Ausbildungskonzept nicht zu überfrachten?
- Wie begegnet man einer (im Gespräch konstatierten) Ausweitung der gesellschaftlichen Abwertung von Menschen mit Lese-Schreib-Problemen auf eine Stigmatisierung von „digitalen Analphabeten“?
- Wo und wie kann man als Akteur:in in der AuG Grenzen ziehen, um nicht von der Fülle neu auftretender Bedarfe und spezifischer Bedürfnisse, die an die Grundbildung herangetragen werden, überrollt zu werden?

Je komplexer die Gesamtsituation erscheint, umso höher ist der Bedarf an gegenseitiger Unterstützung und Vernetzung, sei es zur persönlichen Orientierung und Entlastung, zum gezielten Wissenstransfer oder zur Nutzung von Synergien im Arbeitskontext in Form regionaler Netzwerke, überregionaler Kooperationen oder durch grenzüberschreitenden Dialog, wie im vorliegenden Beitrag.

Fachlicher Austausch zwischen Institutionen verschiedener Länder kann im Rahmen von Veranstaltungen oder als langfristige Kooperationen gestaltet werden und findet seit vielen Jahren unter anderem zwischen den Volkshochschulverbän-

den in Österreich und Deutschland oder in Form europäischer Kooperationen, regelmäßiger Konferenzen und geförderter EU-Projekte statt. An gemeinsamen Themen mangelt es – wie wir gesehen haben – nicht, ganz im Gegenteil. Reflexion und Erweiterung der Perspektive können die „heimische“ Situation befruchten und einen unmittelbaren Effekt auf die eigene Praxis zeigen. Wünschenswert wäre es darüber hinaus, durch länderübergreifende Vernetzung auch die politische Einflussnahme zu erhöhen und die Position der Grundbildung und ihrer Vertretungen im deutschsprachigen Raum zu festigen.

Desiderate in Praxis und Wissenschaft – Fazit und Ausblick

ILKA KOPPEL, CORDULA LÖFFLER

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes machen deutlich, mit welchen Herausforderungen Akteurinnen und Akteure im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) konfrontiert sind. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass sich das Feld dynamisch weiterentwickelt – angefangen bei Begriffsschärfungen über Anforderungen an das professionelle Handeln bis hin zum Auf- und Ausbau von Strukturen.

In den Beiträgen wird wiederholt eine Schärfung des Berufsfeldes der AuG gefordert. Für die arbeitsorientierte Grundbildung sollte darüber hinaus geklärt werden, welche Aufgaben und damit auch erforderlichen Kompetenzen tatsächlich dem Berufsfeld AuG zuzurechnen sind und ob gegebenenfalls eine Abgrenzung von anderen Bereichen der Erwachsenenbildung vorzunehmen ist. Die Professionalisierung der AuG wird auch zukünftig vor der Herausforderung stehen, die geforderten Kompetenzen und Qualifikationen für das Berufsfeld zu sondieren – dies auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene. Auf dieser Grundlage lassen sich aus den Beiträgen sowohl Desiderate in der Praxis als auch in Forschung und Entwicklung konsolidieren.

Desiderate in der Praxis

Weiterbildungsbedarfe: Für eine zukunftsfähige und nachhaltige Professionalisierung sind sowohl fachbezogene als auch fachübergreifende Weiterbildungen für Lehrkräfte der AuG notwendig. Nach wie vor fehlt es an Weiterbildungsangeboten zu Fachdidaktik und Förderdiagnostik für die mathematische Grundbildung, aber auch für die Alphabetisierung. Die Notwendigkeit der Professionalisierung zeigt sich umso drängender, wenn man die Herausforderung berücksichtigt, die eine immer größer werdende Heterogenität in den Alphabetisierungskursen – Lernende mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache – und die zunehmende Innovationsgeschwindigkeit mit sich bringen. Diese Herausforderungen offenbaren sich nicht nur in den Alphabetisierungskursen selbst, sondern auch in der Weiterbildung. In diesem Kontext ist die Frage nach dem Sinn von Standardisierung zentral, wobei Nutzen und Nachteile von festgelegten Qualitätsstandards in der Aus- und Weiterbildung sorgfältig zu prüfen sind.

Vernetzung: Der Bedarf an Vernetzung besteht auf unterschiedlichen Ebenen. Weiterhin mangelt es an einer institutionellen Verankerung der Vernetzung durch Dachorganisationen sowie an Beschäftigungsstrukturen, die zeitliche und finanzielle

Ressourcen für die Vernetzung bereitstellen und damit die Communities von Akteurinnen und Akteuren der AuG stärken. Wünschenswert wäre eine gezielte Vernetzung zur Entwicklung von Strategien im Hinblick auf öffentlichkeitswirksame Kampagnen und eine starke bildungspolitische Lobbyarbeit; Vertreter:innen aus Praxis, Wissenschaft und Politik sollten hier gemeinsam Strategien für anstehende Handlungsbedarfe – nicht zuletzt die Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse – entwickeln. Auch die Einrichtung eines Berufsverbandes könnte maßgeblich zum Ausbau der Netzwerke und damit zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen beitragen.

Beratung: Eine Kombination und Integration von Beratung und Qualifizierung ist aus unserer Sicht gewinnbringend, ebenso die Gestaltung der Professionalisierung als „Mehrebenen-Phänomen“, um mit unterschiedlichen Beratungsformaten unterschiedliche Ebenen bzw. Adressatinnen und Adressaten unterstützen zu können. Dabei ist die Bedeutung des Austauschs zwischen Wissenschaft und Praxis nicht aus dem Blick zu verlieren.

Desiderate in Forschung und Entwicklung

Ein Forschungsdesiderat besteht in der weiteren Untersuchung des Professionsverständnisses und damit in der Klärung der Berufsbezeichnung. Dabei ist zu berücksichtigen, mit welcher Berufsbezeichnung sich Kursleitende identifizieren können, um unter anderem das Potenzial, sich einer Berufscommunity zugehörig zu fühlen, zu erhöhen. Damit verbunden ist auch die Frage, welche Aufgaben von Akteurinnen und Akteuren der AuG bei welchen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern in welchem Umfang geleistet werden. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang die Fortführung der Kompetenzdiskussion, die sich auch mit der Frage auseinandersetzt, welche Inhalte zur AuG gehören und welche eher der allgemeinen Erwachsenenbildung zuzuordnen sind; dies ist beispielsweise durch die Weiterentwicklung und Anpassung von Reflexionsinstrumenten aus der Erwachsenenbildung (z. B. GRETA) möglich. Schließlich kann der stärkere Einbezug des internationalen Diskurses dazu beitragen, die Desiderate zu verwirklichen und die AuG zukunftsfähig weiterzuentwickeln.

Insgesamt zeigt sich bei einer Sondierung der Themen dieses Sammelbandes, dass dem Thema Vernetzung ein hoher Stellenwert beigemessen wird – je nach Kontext sogar eine Schlüsselrolle. So möchten wir als Herausgeberinnen an dieser Stelle noch einmal die hohe Relevanz und das Potenzial von Netzwerken betonen. Die wünschenswerte Vernetzung von Kursleitenden erfordert allerdings strukturelle und politische Rahmenbedingungen, beispielsweise eine länderübergreifende Vernetzung. Die *Wissenschaftlich-didaktische Beratungs- und Weiterbildungsstelle zur Professionalisierung in der Grundbildung* könnte auch weiterhin eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der Kombination und Integration von Weiterbildung, Beratung und Vernetzung einnehmen.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Knut Becker hat seit 2016 die Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung in Baden-Württemberg mit aufgebaut. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind neben dem Tagesgeschäft das Entwickeln von Fortbildungen, Beratung und Begleitung von Bildungsträgern in der Grundbildung und die Vertretung der Fachstelle in Gremien.

Malena Boßmann studierte Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale Arbeit und Beratung im Master. Nach dem Studium arbeitete sie zunächst in der Familien- und Jugendhilfe sowie auf dem Therapiebauernhof einer Eltern-Kind-Rehaklinik. Seit 2022 hat sie an der PH Weingarten die Koordination des Projekts *Alpha-Invest* übernommen und war wissenschaftliche Mitarbeiterin der *WiBeG*.

Nana Dreßler studierte Politik- und Geschichtswissenschaft im Bachelor und Interkulturelle Bildung/Kulturvermittlung im Master. Seit 2022 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der *WiBeG*. Ihre Forschungsinteressen umfassen politische sowie digitale Grundbildung, transformatives Lernen, Global Citizenship Education und Design Thinking.

Margot Eisenmeier ist geprüfte Berufspädagogin (IHK) mit Abschluss *Master Professional of Vocational Training* (CCI) und AEVO-Ausbilderin. Sie beschäftigt sich seit 30 Jahren mit Alphabetisierung und (digitaler) Grundbildung von (erwerbstätigen) Erwachsenen in den Bereichen DaE und DaZ.

Rudolf Fries ist Amtsleiter des Bildungs- und Medienzentrums (Volkshochschule, Stadtbücherei, Musikschule, Kommunales Bildungsmanagement) der Stadtverwaltung Trier. Als Projektleiter des Bundesprogramms *Lernen vor Ort* hat er das kommunale Bildungsmanagement für die Stadt Trier maßgeblich mit aufgebaut.

Laura Ippen hat in Österreich Vergleichende Literaturwissenschaft und Medienkommunikation studiert, dort zuletzt als zertifizierte Basisbildnerin an der Kärntner VHS gearbeitet; sporadisch hat sie Kurse in der JVA Klagenfurt übernommen. 2022 hat sie bei der Beratungsstelle *WiBeG* an der PH Weingarten mitgearbeitet.

Dr. Ilka Koppel ist Professorin an der PH Weingarten. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die allgemeine Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Grundbildung sowie den Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung.

Dr. Jens Korfkamp ist Sozialwissenschaftler und hat seine Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt/M. im Fach Politische Theorie und Ideengeschichte abgeschlossen. Er ist Leiter der Verbandsvolkshochschule Rheinberg und Lehrbeauftragter an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW.

Dr. Nina Krämer-Kupka war von 2011 bis 2014 Mitarbeiterin im Modellprojekt *Lernen vor Ort* und koordinierte in dieser Zeit das *Trierer Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung*. Danach arbeitete sie in verschiedenen Grundbildungsprojekten der Stadt Trier zur Arbeitswelt- und Lebensweltorientierung mit den Schwerpunktthemen metakognitives Arbeiten in der Berufsausbildung, digitale Grundbildung, E-Government, Family Literacy und einfache Sprache.

Sandra Langer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Weingarten. Aktuell ist sie dort neben der Lehrtätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in dem durch das BMBF geförderten Projekt *GediG (Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung)* beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen sind digitale Grundbildung sowie Zweitspracherwerb international und DaZ.

Dr. Cordula Löffler ist seit 2006 Professorin im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Sie lehrt und forscht vor allem zu den Themen Spracherwerb, Schriftspracherwerb und Alphabetisierung sowie zum Einfluss von Dialekt auf den Schriftspracherwerb. Von 1989 bis 2000 war sie in Bergheim/Erft als Kursleiterin in der Alphabetisierung tätig.

Francesca Mazza studierte Romanistik und Deutsch als Fremdsprache. Nach ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin im Bereich Fremdsprachen war sie als Projektkoordinatorin der *WiBeG* tätig. Ihre Forschungsinteressen sind Migrationslinguistik, Mehrsprachigkeit, Professionalisierung von Kursleitenden.

Sophia Nagler studierte Integrative Sozialwissenschaft im Bachelor und Alphabetisierung und Grundbildung im Master. Seit Projektbeginn 2021 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin der *WiBeG*. Ihre Forschungsinteressen sind digitale Grundbildung und Professionalisierung in der Grundbildung.

Marsilia Podlech studierte Ethnologie und Alphabetisierung und Grundbildung. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin der *WiBeG* an der PH Weingarten und als Grundbildungspädagogin im Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V., Berlin. Ihre Forschungsinteressen sind Lehr-Lernprozesse im nachholenden Schriftspracherwerb und Professionalisierung in der Grundbildung.

Dr. Claudia Schepers ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Berufspädagogik, an der APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung von Bildungspersonal mit einem besonderen Fokus auf die Digitalisierung von Bildungsprozessen im Sozial- und Gesundheitswesen.

Aline Steger studierte im Bachelor Hispanistik und Soziologie und im Master Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Bildung. Seit 2020 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Weingarten, zuletzt bei der *WiBeG*. Ihre Forschungsinteressen sind Alphabetisierung und Grundbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Informelles Lernen und Mehrsprachigkeit.

Dr. Caroline Thielen-Reffgen ist Leiterin des Kommunalen Bildungsmanagements in Trier. Zuvor arbeitete sie fünf Jahre im bundesgeförderten Modellprojekt *Lernen vor Ort*. Ihre Themenschwerpunkte sind MINT, BNE, digitale Bildung und Bildungsberatung.

Bianca Wolfensberger studierte Lehramt an Grundschulen im Bachelor. Im Jahr 2023 hat sie ihr Studium abgeschlossen und das Referendariat begonnen. Ihre Forschungsinteressen sind der Einsatz digitaler Medien, die Professionalisierung von Lehrenden und die digitale Grundbildung.



2021, 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6761-3

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)
Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen

MONETTO

Das Spiel rund ums Geld

Der tägliche Umgang mit Geld bringt vielfältige Herausforderungen mit sich. Dieses Brettspiel führt Menschen mit einem Bedarf an Finanzieller Grundbildung spielerisch an das Thema heran und vermittelt so niedrigschwellig Alltagskompetenzen und finanzielle Praktiken.

Die Spielenden begleiten die Müllers durch ihren Alltag in Maisenbohn - einer typischen Kleinstadt in Deutschland. Anhand von Aktionen, Tipps, Quiz und Rechenkarten lernen sie den Umgang mit Haushaltsplanung, Onlinebanking, Onlinehandel, Gehaltsabrechnung, Steuern, Versicherungen, Altersvorsorge und Arbeitslosengeld.

Das Spiel kann flexibel in unterschiedlichen Lern- oder Präventionsangeboten, als Gesprächsanlass und in Beratungssituationen genutzt werden. Einsatzmöglichkeiten sind Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse, Lerncafés, Mehrgenerationenhäuser, Sozial- und Schuldnerberatung, Arbeit im Sozialraum, Kurse für Geflüchtete, Maßnahmen der Jobcenter und Arbeitsagenturen, Kurse zum Nachholen von Schulabschlüssen, Berufsschulen und Übergangsmaßnahmen Schule/Beruf.

wbv.de/monetto

Im Arbeitsprogramm der AlphaDekade ist die Professionalisierung von Lehrkräften zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ein zentraler Baustein, um Erwachsene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten erfolgreich zu fördern.

In diesem Sammelband wird diskutiert, wie der mehrdimensionale Professionalisierungsprozess zielorientiert umgesetzt werden kann. Die Autorinnen und Autoren plädieren für eine fundierte Berufsausbildung im Grundbildungsbereich, die individuelle Qualifizierungsbedarfe, Handlungskompetenzen, berufsfeldspezifische Strukturen und eine angemessene Vergütung verbindet. Die Beiträge sind vier Teilen zugeordnet: Grundlegende Impulse, Beratung und Qualifizierung, Vernetzung und kollegialer Austausch sowie Professionalisierung und Profession.

Akteurinnen und Akteure der Alphabetisierung und Grundbildung in Wissenschaft und Praxis sind die Adressatinnen und Adressaten dieser Publikation.

