

Professionalisierung in der Grundbildung

Löffler, Cordula

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Löffler, C. (2011). Professionalisierung in der Grundbildung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35(3), 33-51. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-390754>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Cordula Löffler

Professionalisierung in der Grundbildung

Seit etwa 30 Jahren werden in Deutschland Alphabetisierungskurse für Erwachsene angeboten. Dieses Angebot wurde in den letzten 15 Jahren verstärkt auf den gesamten Bereich der Grundbildung ausgedehnt. Doch diese Kurse sind in unserem Bildungssystem nicht fest verankert, sondern werden vor allem von Volkshochschulen getragen. Die Lehrenden sind zum größten Teil Honorarkräfte mit sehr unterschiedlicher Qualifikation, festgeschriebene Anforderungen im Hinblick auf die Kompetenzen der Lehrenden gibt es nicht. Im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunktes Alphabetisierung und Grundbildung gibt es mehrere Projektverbände, die sich mit der Professionalisierung der Lehrenden befassen und inzwischen Weiterbildung auf unterschiedlichen Niveaustufen anbieten, bis hin zum Master-Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung, der 2009 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten implementiert wurde.

Schlüsselbegriffe: funktionaler Analphabetismus, Alphabetisierung, Grundbildung, Professionalisierung

Einleitung

In Deutschland leben rund 7,5 Millionen Menschen, die maximal kurze Sätze, aber keine Texte lesen und schreiben können, davon 4,4 Millionen mit deutscher Erstsprache (vgl. Grotlüschen & Riekmann, 2011). Weiterhin verlassen jedes Jahr mehr als 70.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss. Viele von ihnen haben erhebliche Probleme mit dem Lesen und Schreiben oder auch mit den Grundrechenarten. Laut Heinz (1984, S. 117) scheitern Jugendliche, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, zu einem großen Teil aufgrund einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Kretschmann et al. (1990, S. 14) gehen davon aus, dass etwa die Hälfte der Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss von funktionalem Analphabetismus bedroht ist. Merz-Grötsch (2010, S. 7) hält fest, dass etwa ein Viertel der Jugendlichen die Schullaufbahn mit so gravierenden Mängeln hinsichtlich der Lese- und Schreibkenntnisse verlässt, dass sie als nicht ausbildungsfähig eingestuft werden müssten. Gemäß der *Level-One*

Studie (vgl. Grotlüschen & Riekman, 2011, S. 9) haben 19,3% der oben genannten 7,5 Millionen keinen Schulabschluss, während 47,7% einen unteren Bildungsabschluss haben. Es ist also davon auszugehen, dass auch ein Hauptschulabschluss nicht als Garantie für eine erfolgte Literalisierung verstanden werden darf.

Doch wie haben es diese Jugendlichen geschafft, die Pflichtschuljahre zu durchlaufen, ohne basale Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlangen? Die Erklärung ist so einfach wie unerfreulich. Der Unterricht in der Grundschule sollte an den Voraussetzungen der Kinder anknüpfen. Geschieht dies nicht und die Diskrepanz zwischen Voraussetzungen und Anforderungen wird zu groß, entstehen Lese- und Schreibschwierigkeiten oder auch Schwierigkeiten im Rechnen. Findet im Laufe der Grundschulzeit keine individuelle Förderung statt, können so entstandene Defizite nicht aufgearbeitet werden. Auch die Wiederholung einer Klassenstufe führt in der Regel nicht zum erhofften Erfolg, weil Schüler/innen mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder Rechnen eine gezielte Unterstützung benötigen – eine einfache Wiederholung nützt meist nichts. Lehrer/innen der Sekundarstufe gehen meist davon aus, dass der Schriftspracherwerb in der Grundschule abgeschlossen wurde, dass also kein besonderer Förderbedarf existiert. Bis sie beim einzelnen Schüler besondere Lese- und Schreibschwierigkeiten realisieren, vergeht oft viel Zeit. Zudem sind Sekundarstufenlehrer/innen häufig nicht für die Aufgabe der gezielten Förderung ausgebildet oder sie finden keine Zeit für die notwendige Unterstützung. Was an Schulen vielfach als ›Förderunterricht‹ deklariert wird, verdient diesen Namen nicht – er orientiert sich nicht an den individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten der Einzelnen, sondern bietet allen dasselbe an, in vielen Fällen ein Rechtschreibtraining ohne vorherige Förderdiagnostik – also Förderung nach dem Gießkannenprinzip. Bleiben die Lese- und Schreibleistungen trotz dieses ›Förderunterrichts‹ dennoch schwach, nimmt die Frustration der Betroffenen weiter zu. Aus eigener Kraft können die Schüler/innen ihre Lese- und Schreibprobleme nicht überwinden. Lese- und Schreibschwierigkeiten wachsen sich auch nicht aus. Wenn über die Schule oder

Eltern keine individualisierte Förderung organisiert wird, setzen sich die Probleme bis zum Ende der Pflichtschulzeit fort.

Nach Verlassen der Schule gelten Menschen, die über unzureichende Fähigkeiten im Lesen und Schreiben verfügen, als *funktionale Analphabeten*. Der Begriff ›funktional‹ impliziert zum einen, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten subjektiv betrachtet zu gering sind, sie in öffentlichen Situationen einzusetzen und so am gesellschaftlichen Geschehen teilzuhaben. Zum anderen können Personen ohne hinreichende Schriftkenntnisse ihre Funktionen innerhalb der Gesellschaft nur schwer ausüben. Welches Maß schriftsprachlicher Fähigkeiten objektiv betrachtet notwendig ist, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, unterliegt einem stetigen Wandel. Arbeitsplätze, die gänzlich ohne Schriftsprache auskommen, werden immer weniger. Auch im Alltag kommen wir kaum noch ohne Schriftsprache aus. Doch selbst wenn jemand objektiv betrachtet einen Fahrkartenautomaten bedienen können müsste, ist es durchaus möglich, dass dieser Mensch sich dazu nicht in der Lage sieht – weil ihm Lesen und Schreiben in der Öffentlichkeit so viel Angst macht, dass das Versagen programmiert ist.

Kurssituation in Deutschland

Seit rund 30 Jahren gibt es in Deutschland Alphabetisierungskurse, in denen Jugendliche und Erwachsene nach Beenden der Schulpflicht noch lesen und schreiben lernen können. Erst in den letzten 10 Jahren wurde das Angebot ausgeweitet, vor allem im Bereich des basalen Rechnens, sodass nicht mehr nur von Alphabetisierung, sondern (auch) von ›Grundbildung‹ die Rede ist. Streng genommen schließt der Begriff ›Grundbildung‹ die Alphabetisierung mit ein, meist wird die Alphabetisierung aber noch explizit genannt – auch weil dieser Begriff in der Öffentlichkeit einen höheren Bekanntheitsgrad hat. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der Alphabetisierung – was auf die praktische Erfahrung sowie den fachlichen Schwerpunkt der Autorin zurückzuführen ist.

Die meisten Kurse im Bereich der Grundbildung werden an Volkshochschulen angeboten, aber auch von kirchlichen Trägern oder im

Strafvollzug. Sie sind jedoch in unserem Bildungssystem nicht fest verankert und haben kein eigenes Curriculum. Wie in vielen anderen Bereichen der Erwachsenenbildung gibt es für diese Kurse keine definierten Inhalte und Organisationsformen. Eine Ausnahme bilden die über das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF) geregelten Integrationskurse für Migrant/inn/en, für die es sowohl in Bezug auf den Umfang, als auch bezüglich der Inhalte und Materialien klare Vorgaben gibt, ebenso in Bezug auf die Ausbildung der Kursleitenden. Für Grundbildungsangebote mit deutschen Muttersprachler/inne/n existieren keine Vorgaben dieser Art. Dies ist sicher ein Hauptgrund für die lange Zeit fehlende Aus- oder Weiterbildung und das Fehlen eines spezifischen Berufsbildes (vgl. Kley, 2009).

Konzepte für die Alphabetisierungspraxis

Da es in der Anfangszeit der Alphabetisierung keine speziellen Fortbildungen für diesen Bereich gab, mussten sich die Lehrenden autodidaktisch die notwendigen Kenntnisse aneignen. In den 1970er Jahren wurden spezielle Konzepte für die Alphabetisierungspraxis erarbeitet, z. B. die Morphemmethode (vgl. Oswald & Müller, 1982) oder der Fähigkeitenansatz (vgl. Kamper, 1985), weil man davon ausging, dass am Schriftenerwerb Gescheiterte völlig andere Zugänge bräuchten als die in der Schule üblichen. Diese Konzepte werden heute nicht mehr als eigenständige Konzepte eingesetzt, sondern in die Alphabetisierungsarbeit integriert (z. B. Kamper, 1997). Vor allem von Kursleiter/inne/n werden Unterrichtsmaterialien entwickelt, die teils im Eigenverlag, teils in professionellen Verlagen erschienen sind.¹ Diese Materialien sind aber lediglich methodische Umsetzungen einzelner Aspekte des Unterrichts, keine didaktischen Modelle oder umfassenden Konzepte, die den gesamten Unterricht der Alphabetisierung abbilden. Für die Elementarbildung und den Anfangsunterricht in der Grundschule werden von den großen Verlagen jedes Jahr neue Trainingsprogramme und Unterrichtswerke entwickelt, überwiegend wissenschaftlich fundiert und begleitet. Es gibt Trainingsprogramme, z. B. zur phonologischen Bewusstheit, die als wichtige Vor-

läuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb gilt. Vor allem werden aber immer neue Unterrichtswerke entwickelt, die größtenteils einen umfangreichen, aufeinander abgestimmten Werkkranz haben, der vielfältige Lernangebote ermöglicht. Dabei gibt es nicht nur Fibeln bzw. Werke mit einer Progression, sondern auch sprachanalytische Ansätze, die vor allem auf die Silbe fokussieren, sowie Material für offene Unterrichtsformen, in denen Lerner/innen die Struktur der (Schrift-)Sprache auf der Basis ihrer eigenen Spracherfahrung selbst erarbeiten. Für keinen Ansatz lässt sich gegenüber den anderen Ansätzen eine überlegene Wirksamkeit nachweisen (vgl. Weinhold, 2009). Allerdings zeigt sich in dieser Untersuchung wieder einmal, dass der Ansatz *Lesen durch Schreiben* von Reichen (1992) gehäuft schwache Rechtschreibleistungen verursacht (vgl. zusammenfassend Schröder-Lenzen 2004, S. 165 ff.). Letztendlich ist die Auswahl des Werkes von der Schulleitung bzw. der Lehrkraft und ihrer Zielgruppe (z. B. Migrant/inn/enanteil) abhängig. Die ständige Weiterentwicklung und Erforschung der Ansätze innerhalb der Deutschdidaktik wird aber von der Alphabetisierungsdidaktik nur bedingt aufgegriffen (vgl. Löffler, 2009), die Erforschung der Wirksamkeit erfolgt – vor allem im Rahmen des Förderschwerpunktes *Alphabetisierung/Grundbildung* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF² – lediglich für einzelne Methoden, z. B. die ›direkte Instruktion‹ (vgl. Engel, 2011). Es sollte aber auch in der Alphabetisierungsdidaktik nicht nur um konkrete methodische Umsetzung gehen. Notwendig ist der Blick auf die Zusammenhänge und die Frage, welche Strukturelemente der Schriftsprache in welcher Reihenfolge zu vermitteln oder anzubieten sind.

Für die Alphabetisierungspraxis lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – folgende Prinzipien formulieren: (1) ein lernförderliches Unterrichtsklima und Vertrauen schaffen, um Lernen ohne Angst vor dem Versagen zu ermöglichen, (2) sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren, was auch eine Lebensweltorientierung beinhaltet, (3) positive Erfahrung mit Schriftsprache und Literatur ermöglichen, (4) an vorhandenes Können anknüpfen, was regelmäßige Lernbeobachtungen bzw. Diagnostik erfordert, und (5) den Lerngegenstand strukturieren, weil schwache Lerner/innen von Strukturierung profitieren.

Jedes dieser Prinzipien, vor allem aber die letztgenannten, erfordern von den Lehrenden spezielle Kompetenzen. Für die Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zeigt ein Vergleich von Förderkonzepten eine Überlegenheit zugunsten derer, die direkt am Gegenstand ›Sprache‹ ansetzen (vgl. Mannhaupt, 2006). Zudem profitieren insbesondere schwache Lerner/innen von einer klaren Strukturierung des Lernangebots (vgl. Einsiedler, 2002). Auch die Ergebnisse der Grundschulstudie von Hofmann (2008) in dritten und vierten Klassen weisen darauf hin, dass sich der Anteil strategieorientierter Aufgaben im Unterricht, die eine Auseinandersetzung mit den Strukturmerkmalen der Schriftsprache erfordern, positiv auf die Rechtschreibleistungen der Schüler/innen auswirkt. Die Untersuchung von Schröder-Lenzen & Merkens (2006, S. 34) gibt ebenfalls Hinweise darauf, dass Schulanfänger/innen im Hinblick auf ihre Rechtschreibleistung von lehrgangsgebundenem Unterricht, also einer Strukturierung des Lernangebots profitieren. Es ist daher davon auszugehen, dass auch in der Alphabetisierung eine Strukturierung des (Schrift-)Sprachangebots lernförderlich ist. Dafür ist ein hohes Maß an Fachwissen und fachdidaktischem Wissen notwendig, Alltagswissen über die Schriftsprache reicht nicht aus. Wie Schriftsprache strukturiert vermittelt werden kann, erforscht und beschreibt die Deutschdidaktik für die Primar- und Sekundarstufe (vgl. Augst & Dehn, 2009; Müller, 2010). Auf die Alphabetisierung lassen sich die entsprechenden Konzepte übertragen. Die Strukturierung des Sprachangebots heißt dabei jedoch nicht, dass die Teilnehmerorientierung, also u. a. die eigenständige Zielsetzung durch die Lernenden, ausgehebelt wird. Die Aufgabe des/der Lehrenden ist es, die Zielsetzung der Lernenden aufzugreifen und dann die notwendige Strukturierung vorzunehmen, damit das gesetzte Ziel auch erreicht werden kann. Dies gilt ebenso für die Diagnose des Lernstands, in die erwachsene Lerner/innen im Sinne einer Dialogorientierung einbezogen werden müssen (vgl. Backhaus, 2010).

Der Markt im Bereich der Alphabetisierung ist so klein, dass es sich für Verlage nicht lohnt, Unterrichtswerke mit unterschiedlichen Werkteilen zu erarbeiten und zu vertreiben. So bleibt es bei einzelnen Materialien – ohne deren Qualität generell in Abrede stellen zu wollen. Hervorzuhe-

ben sind insbesondere die Lesematerialien für Jugendliche und Erwachsene, die Kriterien für leicht zu lesende Texte folgen (vgl. Genuneit, 1998), aber thematisch auf die Zielgruppe zugeschnitten sind, z. B. die Reihe *Das Kreuz mit der Schrift*, die rund um das Thema ›Fußball‹ spielt und zu der BR-alpha, der Bildungskanal des Bayerischen Rundfunks, eine gleichnamige TV-Serie produzierte (vgl. Genuneit, 2008).

Heterogenität der Lehrenden

Dass die Materialien und auch die didaktischen Prinzipien, mit denen in der Alphabetisierung gearbeitet wird, so unterschiedlich sind, hängt vor allem mit der Heterogenität der Lehrenden zusammen. Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse sowie -maßnahmen werden – mit Ausnahme der über das BAMF geregelten Kurse – von Personen mit unterschiedlicher Ausbildung geleitet, größtenteils von Lehrer/inne/n verschiedener Schulformen, zudem Diplom-Pädagog/inn/en, -Sozialpädagog/inn/en und -Psycholog/inn/en. Wer unterrichten darf, ist auch von der Institution abhängig, an der die Kurse angeboten werden.

Diese Vielfalt bringt Vor- und Nachteile. In jedem der genannten Studiengänge werden spezifische Kompetenzen erworben, die für die Alphabetisierung und Grundbildung relevant sind, etwa sprachwissenschaftliche Kenntnisse, Wissen über den Schriftspracherwerb sowie den Erwerb mathematischer Fähigkeiten, didaktische Modelle und Unterrichtsmethoden, didaktische Konzepte der Erwachsenenbildung sowie Kompetenzen in der sozialpädagogischen Begleitung und Lernberatung. In der Summe erfordert die Grundbildungspraxis aber ein breites Spektrum an Kompetenzen, die für die qualifizierte Arbeit in diesem Bereich unabdingbar sind. Für jede/n einzelne/n Lehrende/n heißt dies, dass er/sie aufgrund ihrer/seiner Ausbildung nur über einen Teil dieser notwendigen Kompetenzen verfügt. So haben Grund- und teilweise auch Sonderschullehrer/innen z. B. Kenntnisse über die Schriftsprache und deren Aneignung bzw. Vermittlung, sind aber grundsätzlich für eine andere Zielgruppe ausgebildet. Berufsschullehrer/inne/n hingegen ist der Umgang mit Erwachsenen vertraut, sie müssen sich jedoch im Hinblick auf Struktur und Ver-

mittlung der Schriftsprache und elementarer mathematischer Fähigkeiten fortbilden. Sozialpädagog/inn/en können Lernende beratend begleiten, verfügen aber nicht über professionelle Kompetenzen im Bereich des Schriftspracherwerbs oder der Mathematik. Dieses breite Spektrum notwendiger Kompetenzen muss in einer qualifizierenden Weiterbildung erworben werden. Die Aufgaben in der Grundbildung Erwachsener stellen hohe Anforderungen an die Akteure. Die Weiterbildung muss diesem Niveau entsprechen. Bis 2009 gab es jedoch keinen Studiengang, der umfassend auf die Alphabetisierungsarbeit vorbereitet. Natürlich ließe sich argumentieren, eine spezielle Ausbildung für die Alphabetisierung sei redundant, denn Analphabetismus müsse in der Schule verhindert werden. Doch solange die Schule nicht allen gerecht werden kann, weil Fachkundige und Zeit fehlen, werden in Deutschland weiterhin jährlich schätzungsweise 30.000 Schüler/innen die Schule verlassen, ohne über ausreichende Schriftkenntnisse zu verfügen.

Professionalisierung in angrenzenden Berufsfeldern

Will man an deutschen Schulen Menschen mit besonderem Förderbedarf unterrichten, benötigt man eine spezielle Ausbildung. Studiengänge der Sonderpädagogik sind nötig, weil über die ›normale‹ Pädagogik und Didaktik hinaus noch Kompetenzen erforderlich sind, welche die Unterstützung von Personen mit besonderen Bedürfnissen oder besonderem Förderbedarf ermöglichen (u. a. Sinneseinschränkungen, Lernschwierigkeiten, Sprachschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten). Funktionale Analphabeten *sind* Menschen mit besonderen Bedürfnissen und besonderem Förderbedarf. Sie sind in der Schule am Schriftspracherwerb gescheitert – die meisten von ihnen, weil die an sie gestellten Anforderungen des Schulunterrichts nicht ihren Voraussetzungen entsprachen und sie keine angemessene Aufmerksamkeit und Unterstützung erhielten.

Sonderpädagog/inn/en studieren in der Regel zwei Semester länger als Grundschulpädagog/inn/en – und werden in der Folge höher besoldet. Für die Lehrenden in der Grundbildung werden von den Volkshochschulen keine speziellen Abschlüsse gefordert – es gibt zumindest keine bun-

desweit gültige Festlegung. Die Bezahlung in der Alphabetisierung ist derzeit mehr als mager. Es gibt nur wenige feste Stellen, an vielen Volkshochschulen wird das Kursangebot in der Grundbildung vor allem über Honorarkräfte bestritten. Das liegt vor allem an der Struktur der Volkshochschulen; es werden zwar auch hauptamtliche Mitarbeiter/innen angestellt, diese aber vor allem für die Bereichsleitung und Administration, während das Kursangebot insgesamt von Honorarkräften, teilweise auch von spezialisierten Laien (z. B. Koch- und Sportkurse) bestritten wird.

Dass für die gezielte Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (›Legasthenie‹) oder Schwierigkeiten im Erwerb mathematischer Fähigkeiten (›Dyskalkulie‹) eine spezielle Qualifikation notwendig ist, wird hingegen schon länger akzeptiert. Die Institute für Lehrerfortbildung bieten zahlreiche Fortbildungen in diesem Bereich an, es gibt aber auch hier keine einheitliche Zertifizierung. Der *Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V.* hat für die Weiterbildung zum ›Dyslexietherapeut nach BVL‹ entsprechende Standards entwickelt.³ Der *Fachverband für Integrative Lerntherapie e.V.* (FiL) geht einen Schritt weiter und kooperiert mit Hochschulen, die einen Master-Studiengang (Weiterbildung) *Integrative Lerntherapie* anbieten. An der Universität Hamburg startete im Wintersemester 2010/2011 der berufsbegleitende Weiterbildungs-Master *Integrative Lerntherapie*. Der akkreditierte Studiengang umfasst 120 ECTS (7 Semester) und kostet insgesamt 9.977 € plus ca. 3.000 € für externe Einzelsupervision. Er führt die Weiterbildung *Fachkräfte für Integrative Lerntherapie* weiter, die seit 2001 in Kooperation der *Zentralen Einrichtung für Weiterbildung* (ZEW) an der Leibniz Universität Hannover und dem FiL angeboten wird. Die inhaltlichen Schwerpunkte umfassen Lerndiagnose, -förderung und -therapie auf den Gebieten Lesen, Schreiben und Rechnen. Der Master-Studiengang *Integrative Lerntherapie* an der TU Chemnitz wird inzwischen im fünften Durchgang angeboten. Er umfasst ebenfalls 120 ECTS, allerdings in vier Semestern, d. h. nicht berufsbegleitend, hat einen Schwerpunkt auf AD(H)S und kostet insgesamt 9.600 €. Ohne hier eine Differenzierung von Lese-Rechtschreib-Förderung und Lerntherapie vorzunehmen, kann festgehal-

ten werden, dass die Professionalisierung im Bereich der Lerntherapie bereits weit fortgeschritten ist.

Weiterbildungsangebote für Grundbildner/innen

In der Grundbildung gab es bis vor wenigen Jahren nur sehr wenige etablierte Weiterbildungsangebote. Die Weiterbildung von Lehrkräften erfolgte eher punktuell, vor allem über den *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.*, den *Deutschen Volkshochschul-Verband e.V.* (DVV), die Landesverbände der Volkshochschulen sowie das *Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen* (DIE) (vgl. Tröster, 2007). Den gesamten Qualifizierungsbedarf der in Alphabetisierung und Grundbildung Tätigen konnten diese Angebote jedoch nicht abdecken.

Zukünftig muss die Weiterbildung der Grundbildner/innen durch ein aufeinander abgestimmtes Weiterbildungskonzept gesichert werden, das den Voraussetzungen sowie dem Qualifizierungsbedarf der in diesem Feld Tätigen entspricht. Im BMBF-Förderschwerpunkt *Alphabetisierung/Grundbildung* laufen seit Ende 2007 eine Reihe von Verbundprojekten, die sich mit der Professionalisierung von Grundbildner/inne/n verschiedener Niveaustufen befassen. Neben dem Verbundprojekt PROFESS⁴ sind vor allem ProGrundbildung⁵ und AlBi⁶ zu nennen. Ergänzt werden diese neuen Konzepte von Einzelangeboten anderer Projekte des Förderschwerpunkts sowie bereits länger existierenden Fortbildungen. Das Angebot muss sich auf unterschiedlichen Niveaustufen bewegen und folgende Aspekte berücksichtigen: (1) die Vorbildung der Interessenten, (2) den Umfang ihrer Tätigkeit und (3) den Preis, den sie zu zahlen bereit sind.

Wie schon erwähnt ist die Ausbildung der Akteure in der Grundbildung sehr unterschiedlich. Honorarkräfte und Ehrenamtliche unterrichten zum Teil sogar ohne abgeschlossenes Studium. Für die Weiterqualifizierung ist daher insbesondere zu berücksichtigen, in welchem Umfang jemand tätig ist. Wer einen einzigen Alphabetisierungskurs leitet, wird für seine Qualifikation kaum einen Studiengang wählen, der vier Teilstudiensemester umfasst und obendrein mehr kostet, als durch die Leitung

des Alphabetisierungskurses jemals verdient werden kann. Das sollte auch niemand erwarten. Für Personen, die mit hoher Stundenzahl oder hauptamtlich in der Grundbildung tätig sind oder ein entsprechendes Kursangebot konzipieren und Lehrende anleiten (Multiplikatoren), ist jedoch eine breit angelegte Qualifizierung notwendig. Da es sich bei der Grundbildung um eine anspruchsvolle Aufgabe handelt, sollte die Qualifizierung dann auch nicht in punktuellen Fortbildungen, sondern auf universitärem Niveau erfolgen.

Module und Arbeitsaufwand

Kompetenzbereiche		Module	ECTS	Arbeitsaufwand	Präsenz (Seminar)	Selbstlernzeit	Praxis
				in Stunden			
Grundlagen Alphabetisierung und Grundbildung		Analphabetismus im gesellschaftlichen Kontext	3	90	30	60	
Erwachsenenbildung		Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung; Alphabetisierung und Grundbildung	7	210	70	110	30
Fach- und diagnostische Kompetenzen	Schriftsprache	Unterstützung des Schriftspracherwerbs	9	270	90	150	30
		Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs	6	180	45	105	30
	Grundbildung und Arbeitswelt	Grundbildung und Arbeitswelt – Rechnen	5	150	30	90	30
		Grundbildung und Arbeitswelt – Medienkompetenz, Sozial- und Demokratiekompetenz	4	120	30	90	
Beratungs- und Vernetzungskompetenz		Lernberatung, sozialpädagogische Begleitung, Netzwerkarbeit und Entwicklung neuer Lernorte in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit	8	240	90	120	30
Wissenschaftliches Arbeiten		Masterarbeit	18	540		540	
Gesamtaufwand			60	1800	385	1265	150

Abb.1: Weiterbildung von Grundbildner/inne/n

Abbildung 1 veranschaulicht, zu welchen thematischen Schwerpunkten es Weiterbildungsangebote gibt. Im Rahmen des Projektes ProGrundbildung wurde an der Ludwig-Maximilians-Universität München (vgl. Verbundprojekt ProGrundbildung, 2011) eine umfangreiche Recherche zu den Weiterbildungsangeboten in Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt, die hier nicht detailliert dargestellt werden kann. An dieser Stelle werden vor allem die Qualifikationsangebote herausgestellt, bei denen ein längerfristiges Angebot zu erwarten ist.

Das Konzept der *Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung* wurde im Rahmen des Verbundprojektes ProGrundbildung von der Münchner Volkshochschule (MVHS) gemeinsam mit der Ludwig-

Maximilians-Universität München (LMU) entwickelt (vgl. ebd.). Diese Basisqualifizierung bietet eine Einführung in die Grundlagen der Alphabetisierung und Grundbildung. Dabei wird sowohl die Arbeit mit deutschen Muttersprachler/innen thematisiert als auch die mit Migrant/innen, die im Deutschen bereits über ein gewisses Sprachniveau verfügen (Stufe B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*). Die fünf Module der Basisqualifizierung umfassen jeweils 16 Unterrichtseinheiten, die in Wochenendseminaren angeboten werden. Eine Zugangsvoraussetzung gibt es nicht. Somit werden z. B. auch Meister angesprochen, die ihre Auszubildenden unterstützen möchten. Der Gesamtumfang beträgt 200 Unterrichtseinheiten, das entspricht 150 Zeitstunden. Die ›reflektierte Praxis‹ wird als ein integraler Bestandteil der Fortbildungsreihe verstanden und setzt sich aus der eigenen Praxiserfahrung und der schriftlichen Reflexion bzw. einer Praxisaufgabe zusammen. Zu jedem der fünf folgenden Module werden vertiefende Studientexte angeboten:

Modul I: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

Modul II: Schriftspracherwerb und Alltagsrechnen

Modul III: Heterogene Gruppe – Individuelle Förderung

Modul IV: Lernprozessbegleitung

Modul V: Kollegiale Beratung/Praxisreflexion

Diese Basisbildung bietet das ebenfalls BMBF-geförderte Verbundprojekt *Alphabetisierung und Bildung* (AlBi) in Kooperation mit ProGrundbildung an. Dabei wird die *Einführung in die Alphabetisierungsarbeit*, die seit 1985 über den *Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* angeboten wird und sehr lange Zeit die einzige Qualifizierung in dem Bereich war, auf die Basisqualifizierung angerechnet.⁷ Weitere Angebote gibt es im Verbundprojekt AlBi auch für ehrenamtlich Tätige, zudem spezielle Fortbildungsbausteine, z. B. zum PC-Einsatz oder ›Food Literacy‹.

Wie oben erwähnt regelt das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF) bundesweit die sog. Integrationskurse sowie Integrations-

kurse mit Alphabetisierung für Menschen, die in ihrem Heimatland noch nicht ausreichend alphabetisiert wurden.⁸ Einen Integrationskurs kann leiten, wer ein abgeschlossenes Studium *Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache* (DaF/DaZ) vorweisen kann oder aber an einer Zusatzqualifizierung (140 Unterrichtsstunden) teilgenommen hat. Das Bundesamt empfiehlt den Lehrkräften von Integrationskursen mit Alphabetisierung darüber hinaus eine vertiefte Qualifikation im Bereich der Alphabetisierungsarbeit für Migrant/inn/en. Die Angebote *Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) sowie *Additive Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Alphabetisierungskursen* (80 Unterrichtsstunden) werden über das BAMF geregelt. Zudem gibt das BAMF regelmäßig eine Liste mit für den Unterricht zugelassenen Unterrichtsmaterialien bekannt.

Diese Regelungen erscheinen einerseits starr, andererseits überrascht es, wie klar die Regelung der Kurse für Migrant/inn/en ist, während die Grundbildung für Erwachsene mit deutscher Erstsprache keinen festen Platz im Bildungssystem hat.

Im Verbundprojekt PROFESS wurde auf der Basis einer Expertenbefragung (Delphi-Studie) der Master-Studiengang *Alphabetisierung und Grundbildung* (Weiterbildung) entwickelt (vgl. Affeldt et al., 2009), der seit dem Wintersemester 2009/2010 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten angeboten wird (vgl. Löffler, 2009; Schick-Marquart, 2009).⁹ Der Studiengang umfasst vier Teilzeitsemester (60 ECTS), für die jeweils Studiengebühren in Höhe von 1.000 € anfallen. Er kann berufsbegleitend studiert werden, die Seminare finden an Wochenenden statt. Der Studiengang zeichnet sich durch seinen hohen Praxisbezug aus. Er knüpft an vorhandene Praxiserfahrungen der Teilnehmenden an, zudem gehören 150 Stunden Praxisanteil zum Studium. Diese sind an fünf der insgesamt acht Module geknüpft und ermöglichen durch seminarbezogene Aufgaben aus diesen Modulen eine Praxis erschließende Feldforschung. Für die Verknüpfung von Theorie und Praxis in Bildungsberufen sind die baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen, die den Universitäten gleichgeordnet sind, besonders ausgerichtet. Abbildung 2 zeigt, wie sich

die insgesamt 1.800 Arbeitsstunden auf die Module verteilen, jeweils differenziert nach Präsenzzeit, Selbstlernzeit und Praxisanteile.

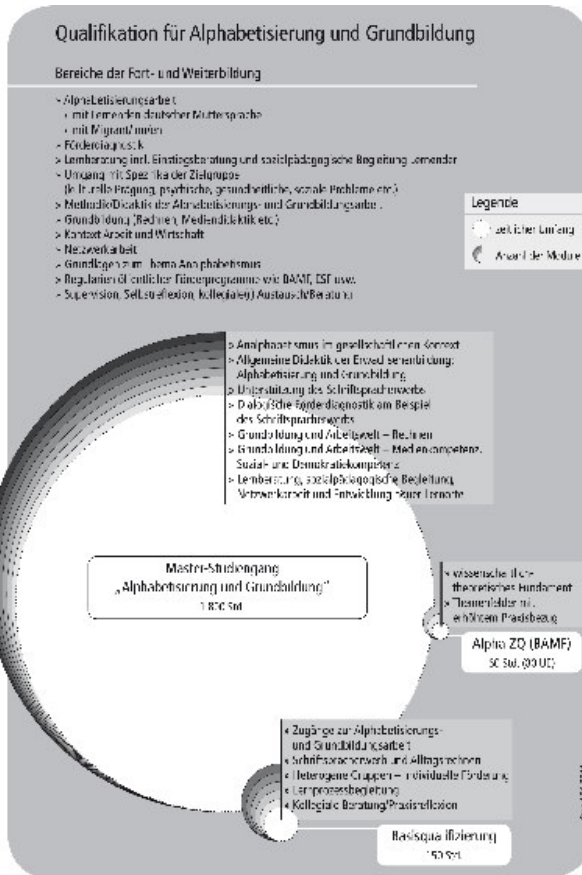


Abb. 2: Übersicht Module und Arbeitsaufwand

Im Modul *Analphabetismus im gesellschaftlichen Kontext* werden die Themen ›Analphabetismus‹ und ›Grundbildung‹ auf breiter Basis erarbeitet. Das Modul *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung: Alpha-*

tisierung und Grundbildung beinhaltet das Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildungswissenschaft und greift die Rolle des/der Lehrenden auf. Im Modul *Unterstützung des Schriftspracherwerbs* richtet sich der Blick auf die Struktur der deutschen (Schrift-)Sprache und deren Erwerb. Dabei wird die Alphabetisierung von Migrant/inn/en einbezogen. Die Beobachtung von Lernstand und Lernfortschritt wird im Modul *Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs* thematisiert. Der Bereich ›Grundbildung und Arbeitswelt‹ ist in zwei Teilmodule differenziert. Das Teilmodul *Medienkompetenz/Sozial- und Demokratiekompetenz* zeigt zum einen auf, wie mögliche Lernszenarien und Lernmedien in Alphabetisierung und Grundbildung eingesetzt werden können. Zum anderen werden Bewusstsein und Wissen über sprachliches Handeln erarbeitet und die Reflexion der eigenen Kommunikation intendiert. Im zweiten Teilmodul *Rechnen* steht der Aufbau elementarer mathematischer Kompetenzen in Sachsituationen im Mittelpunkt. Ziel des Moduls *Lernberatung, sozialpädagogische Begleitung, Netzwerkarbeit und Entwicklung neuer Lernorte in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit* ist die Erarbeitung fall- und kontextangemessener Konzepte für die eigene Beratung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Den Abschluss des Studiums bildet die Masterthesis; hier steht die praxisbezogene Forschung im Vordergrund.

Der Studiengang richtet sich an eine breite Zielgruppe, die neben den Grundbildner/inne/n auch weitere Personen umfasst, die Menschen mit nur unzureichender Grundbildung unterstützen, beraten und begleiten, so z. B. Sozialarbeiter/innen, Psycholog/inn/en und Mitarbeiter/innen der Arbeitsagenturen. Zugleich richtet sich der Studiengang aber auch an Lehrer/innen der Sekundarstufen I und II. Besonders an Hauptschulen, aber auch in einigen Berufsschulzweigen (z. B. im ›Berufsvorbereitungsjahr‹) gibt es junge Erwachsene, die nur über unzureichende Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen und einer intensiven Unterstützung bedürfen. Wie eingangs erwähnt, sind Lehrer/innen der Sekundarstufe oder der Berufsschule nicht ausgebildet, um Jugendlichen eine zweite Chance auf den Schriftspracherwerb zu ermöglichen. Ihnen fehlen zumindest diagnostische Kompetenzen sowie Kenntnisse über

schriftsprachliche Strukturen sowie deren Erwerb. Darüber hinaus ist der Studiengang interessant für im Bibliotheks- und Verlagswesen Tätige.

Fazit – was fehlt denn noch?

Mit dem Angebot einer universitären Weiterbildung ist im Bereich der Grundbildung ein unabdingbarer Schritt in Richtung Professionalisierung oder Professionalitätentwicklung getan. Das Berufsfeld muss sich allerdings noch entwickeln. Solange die Grundbildung nicht fest im deutschen Bildungssystem verankert ist, bleibt es schwierig. Das Thema muss also heraus aus seiner Schmutzdecke, auf die Tagesordnung der Kultusministerkonferenz und in die Köpfe der Gesellschaft. Solange sich die Betroffenen wegen ihrer Grundbildungsprobleme schämen müssen, werden sie sich verstecken und das Kursangebot nicht wahrnehmen. Für diejenigen, die den Weg in die Kurse finden, ist nicht nur ein breit gefächertes Kursangebot in den Städten und auf dem Land wünschenswert, sondern auch gut ausgebildete Grundbildner/innen. Zur Prävention von funktionalem Analphabetismus gehört die schulische Förderung in die Hand von Expert/inn/en. In Hauptschulen, Gesamtschulen und Berufsschulen sollten Grundbildner/innen für die gezielte Unterstützung von Schüler/inne/n mit Lernschwierigkeiten zur Verfügung stehen. Doch nicht nur dort – auch in Ausbildungsbetrieben sollte für die Auszubildenden eine Unterstützung jederzeit gewährleistet sein.

► Anmerkungen

- 1 Viele dieser Materialien, auch solche, die in professionellen Verlagen erschienen sind, können über den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (<http://www.alphabetisierung.de/shop/produkte.html>) bezogen werden.
- 2 <http://www.bmbf.de/de/426.php>
- 3 <http://www.bvl-legasthenie.de/zertifizierung/allgemeinfo>
- 4 www.profess-projekt.de
- 5 www.progrundbildung.de
- 6 www.albi-projekt.de

- 7 Genaugenommen wird diese Fortbildung seit 1985 von Peter Hubertus durchgeführt, der aktuell der Geschäftsführer des *Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* ist.
- 8 www.integration-in-deutschland.de
- 9 <http://www.ph-weingarten.de/stag>

► Literatur

Affeldt, Harald, Kley, Susanne, Löffler, Cordula & Schick-Marquart, Sandra (2009). Qualifizierung und Kompetenz: Eine Expertenbefragung. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Studium und Qualifizierung in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 13-23). Münster: Waxmann.

Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild (2009). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen*. Seelze: Friedrich Verlag.

Backhaus, Axel (2010). Dialogisch arbeiten – mit Kindern und Erwachsenen. Ein Plädoyer, dasselbe gleich zu machen – nur anders! *Alfa-Forum*, 73, 15-18.

Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett.

Einsiedler, Wolfgang (2002). Unterricht in der Grundschule. In Kai Schnabel, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky & Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 285-341). Reinbek: Rowohlt.

Engel, Nadine (2011). Schere statt Scherze – wie die Lesegenauigkeit gefördert werden kann. *Alfa-Forum*, 76, 24-26.

Genuneit, Jürgen (1998). Lesetexte für Leseungewohnte. In Claudia Crämer, Iris Füssenich & Gabriele Schumann (Hrsg.), *Lesekompetenz erwerben und fördern* (151-163). Braunschweig: Westermann.

Genuneit, Jürgen (2008). Raus aus dem Abseits! Das Projekt F.A.N. – Fußball. Alphabetisierung. Netzwerk. *lernchancen*, 65, 19-23.

Grotlüschen, Anke & Riekman, Wiebke (2011). *leo. – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus*. Online-Publikation: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Pressheft-web.pdf (Stand 11.7.2011).

Heinz, Eva-Renate (1984). Die Entwicklung der schulischen Lese- und Rechtschreibschwäche zu funktionalem Analphabetismus. *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 23, 103-127.

- Hofmann, Nicole (2008). *Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen* (Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg). Online-Publikation: http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2008/7502/pdf/Unterrichtsexpertise_und_Rechtschreibleistung.pdf (Stand: 21.02.2011).
- Kamper, Gertrud (1985). Der Fähigkeitenansatz. In Wolfgang Krefl (Hrsg.) *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung* (S. 54-65). Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Kamper, Gertrud (1997). *Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen...* Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
- Kretschmann, Rudolf, Lindner-Achenbach, Susanne & Puffarth, Andrea (1990). *Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kley, Susanne (2009). Perspektiven für ein akademisches Berufsbild in der Alphabetisierung und Grundbildung. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Studium und Qualifizierung in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 55-59). Münster: Waxmann.
- Löffler, Cordula (2007). Plädoyer für einen Studiengang zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik. In Ferdinande Knabe (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 114-117). Münster: Waxmann.
- Löffler, Cordula (2009). Professionalisierungsbedarf in Alphabetisierung und Grundbildung. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Studium und Qualifizierung in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 9-12). Münster: Waxmann.
- Mannhaupt, Gerd (2006). Ergebnisse von Therapiestudien. In Waldemar von Suchodoletz (Hrsg.), *Therapie der Lese-Rechtschreib-Störungen* (S. 93-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Müller, Astrid (2010). *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ProGrundbildung (2010). *Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung. Konzept*. Online-Publikation: http://www.progrundbildung.de/fileadmin/Verwendung_MVHS/Veranstaltungsdateien/101012_Fortbildungskonzept_finales_Gebinde.pdf (Stand: 21.02.2011).

Reichen, Jürgen (1992): »Lesen durch Schreiben« – mit emanzipatorischem Anspruch. *Pädagogik – extra* 6, 6-9.

Schick-Marquart, Sandra (2009). Masterstudiengang Alphabetisierung und Grundbildung. In UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), *Professionell alphabetisieren. Studium und Qualifizierung in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 24-31). Münster: Waxmann.

Schründer-Lenzen, Agi (2004). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Opladen: Leske & Budrich.

Schründer-Lenzen, Agi & Merckens, Hans (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Agi Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 15-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verbundprojekt ProGrundbildung (2011). *Professionalisierung der Alphabetisierung/Grundbildung in der Weiterbildung. Unterprojekt des Teilprojektes »Wissenschaftliche Begleitung der Entwicklungsarbeiten der MVHS, Konzeptionalisierung der Fortbildung ›Alphascout‹ und eines modularen, medienunterstützten, abschlussbezogenen Fortbildungskonzepts Alphabetisierung/Grundbildung«: Recherche und systematische Darstellung des in Deutschland vorhandenen Qualifizierungsangebots für im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung Tätige. Abschlussbericht*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Tröster, Monika (2007). *Professionalisierung der Lehrenden im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. State of the art in Deutschland. Nationaler Report*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online-Publikation: http://www.die-bonn.de/train/deutsch/Materials/TRAIN_Germany_Nationa%20Report_german.pdf (Stand: 28.02.2011).

Weinhold, Swantje (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 27, 53-75.