

KursleiterInnen in der Alphabetisierung und Grundbildung

Situationsanalyse des Unterrichts lese- und rechtschreibschwacher deutschsprachiger Erwachsener an Volkshochschulen in Schleswig-Holstein vor dem Hintergrund der Beschäftigungsverhältnisse, Methoden und Qualifikationen des Lehrpersonals

Lars Kommnick

Diplomarbeit

Im Rahmen der Diplomprüfung an der Universität Flensburg
für den Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Flensburg, im Juni 2002

email-Adresse: larskommnick@foni.net

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung und Strukturierung der Diplomarbeit	3
2. Bestimmung der Zielgruppe (lese- und rechtschreibschwache Erwachsene)	5
2.1 Definitionen von Analphabetismus	5
2.2 Theorien zur Literarität	8
2.3 Konzepte der Grund- und Elementarbildung	14
3. Theoretischer Hintergrund: Beschäftigungsverhältnisse und Tätigkeitsfelder der pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen	19
3.1 Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung	19
3.2 Veröffentlichungen zum pädagogischen Personal an Volkshochschulen	24
3.3 Personalstatistik der VHS-Mitarbeiter und Daten zu Grundbildungskursen	27
4. Qualifikationsprofil der Kursleiter in der Alphabetisierung und Grundbildung (Veröffentlichungen zu Fragen der Grundbildung)	32
4.1 Beschreibung der Rahmenbedingungen zur Qualifizierung	32
4.2 Berufsabschlüsse der Kursleiter	34
4.3 Fortbildung der Kursleiter	37
4.3.1 Realisierung überfachlicherer Aufgaben und Qualifikationen	37
4.3.2 Projektantrag zur Förderung einer Fortbildungsmaßnahme	40
4.3.3 Qualitätsentwicklung durch bedarfsorientierte Fortbildung und eines Fachmodul Alphabetisierung	41
4.4 Exkurs: Definition von Qualifikationen und Kompetenzen	46
4.5 Einstellungsvoraussetzungen für Kursleiter von Bildungs- und Berufsorientierungskursen	49

5. Die Unterrichtstätigkeit der Kursleiter	52
5.1 Lehr-Lernmethoden der Alphabetisierung	52
5.2 Beratungskompetenz, Lernberatung und sozialpädagogische Begleitung	57
6. Das Angebot der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung	61
6.1 Informationen des Landesverbandes der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein und der Regionalstelle Schleswig	61
6.2 Wissenschaftliche Analyse	66
6.2.1 Eingrenzungen des Untersuchungsgegenstandes	66
6.2.2 Wahl der Methode	66
6.2.3 Darstellung der Hypothesen	67
6.2.4 Anliegen der Analyse	68
6.2.5 Entwicklung, Aufbau und Inhalt des Fragebogens	69
6.2.6 Durchführung der Befragung	70
6.3 Darstellung des empirischen Datenmaterials	70
6.3.1 Fragen zur Person	71
6.3.2 Fragen zum Beschäftigungsverhältnis, zur Nebenbeschäftigung und zu den Aufgabenschwerpunkten	72
6.3.3 Fragen zu den Qualifikationen	74
6.3.4 Fragen zum Kursangebot, zu Kursteilnehmern und zur Wochenarbeitszeit	80
6.3.5 Fragen zum didaktischen Konzept	85
7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick	90
Literaturverzeichnis	94
Inhaltsverzeichnis des Anhang	102

1. Einleitung und Strukturierung der Diplomarbeit

Das Phänomen des Analphabetismus wird seit 25 Jahren öffentlich in Deutschland diskutiert, seitdem infolge zunehmender Automatisierung und Rationalisierung Arbeitsbereiche weggefallen sind, in denen geringqualifizierte oder nicht formal qualifizierte Erwachsene ihren Verdienst bestritten. Durch mangelnde schriftsprachliche Fähigkeiten ist diese Gruppe auch von anderen Aktivitäten des öffentlichen Lebens weitgehend ausgeschlossen. Weder textverarbeitende Medien noch weiterführende Bildungsveranstaltungen können zum Ausbau persönlicher und beruflicher Interessen genutzt werden.

In Veröffentlichungen zur Erwachsenenbildung werden sowohl die Gruppe der Illiteraten als auch die freiberuflichen Kursleiter¹ kaum wahrgenommen, obwohl insbesondere das Tätigkeitsfeld des „Grundbildners“ elementare Aufgabengebiete eines Dozenten beinhaltet wie Lernberatung, zielgruppengerechte Organisation des Unterrichts, teilnehmerorientierte Materialien- und Methodenauswahl, kooperative Angebotsplanung usw.

Da Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse vorwiegend an Volkshochschulen angeboten werden, sind die Untersuchungsgruppen dieser Arbeit die dort beschäftigten frei- und hauptberuflichen Mitarbeiter. Es soll keine Typologie erstellt, sondern das Berufsbild allgemein und für den Untersuchungsraum Schleswig-Holstein speziell erkundet werden.

Der Bereich der Alphabetisierung war mir lediglich unter dem Gesichtspunkt der Zielgruppenarbeit und aus den Ansätzen FREIRES bekannt. Daraus ergibt sich mein Interesse, den Bereich Alphabetisierung und die Kursleitertätigkeit näher zu erkunden. FREIRES Leistung wird in dieser Arbeit nicht thematisiert werden. Auf die Position, Analphabetismus als Behinderung einzustufen oder die Themenkomplexe Lernschwäche, Legasthenie, Lernbeeinträchtigung und Lernbehinderung wird auch nicht näher eingegangen werden. Anzumerken ist, dass die Diagnostik, in der Schulprävention und in der Grundbildung eine wichtige Komponente der Lehrendenausbildung darstellen sollte. Des Weiteren wird die Frage nach der geschätzten Zahl lese- und rechtschreibschwacher Erwachsener sowie deren Lebenswelt weitestgehend ausgeklammert, weil dies im Rahmen

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Trennung verzichtet und die männliche Form verwendet. Wenn in dieser Arbeit von Kursleitern, Teilnehmern, Mitarbeitern usw. gesprochen wird, sind auch Kursleiterinnen, Teilnehmerinnen, Mitarbeiterinnen usw. gemeint. Eine Ausnahme auf dem Titelblatt dieser Arbeit soll zumindest andeuten, dass die Mehrzahl der Kursleiter an Volkshochschulen Frauen sind.

der Arbeit nicht zu verwirklichen ist.

Nach der Einleitung werden im **zweiten Kapitel** zunächst verschiedene Definitionsansätze von Analphabetismus, Schriftsprachkompetenz und Grund- bzw. Elementarbildung vorgestellt. Durch die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen und Positionen soll die Vielschichtigkeit der Schriftsprache und diverser Grundqualifikationen veranschaulicht werden.

Im **dritten Kapitel** erfolgt durch grundlegende Aspekte von Professionalisierungsprozessen und zu Fragen der erwachsenenpädagogischen Professionalität eine theoretische Einordnung. Außerdem stellen Daten zu Beschäftigungsverhältnissen, Tätigkeitsbündeln und Personalstatistiken weitere Orientierungspunkte dar.

Das **vierte Kapitel** hebt Zugangsvoraussetzungen im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich hervor. Neben formalen Qualifikationen, Fortbildungsbedürfnissen und überfachlichen Kompetenzen der Kursleiter werden Rahmenbedingungen und Qualitätskriterien der Tätigkeit beschrieben.

Die Unterrichtspraxis bzw. die Aufgaben der Kursleiter werden im **fünften Kapitel** weiter differenziert. Speziell die Lehr-Lernmethoden der Alphabetisierung und der Bereich der Lernberatung werden thematisiert.

Im **sechsten Kapitel** erfolgt zuerst eine Zusammenfassung von Veröffentlichungen und vorab eingeholten Informationen des Landesverbandes der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein und der Regionalstelle Schleswig. Aufbauend auf diesen und zum Teil den Daten der vorangegangenen Kapitel wird ein Fragebogen entworfen, der die generierten Hypothesen aus den Bereichen Beschäftigungsverhältnisse, Methoden und Qualifikationen untersucht.

Das **siebte Kapitel** stellt eine Zusammenfassung der Ergebnisse dar.

2. Bestimmung der Zielgruppe

(lese- und rechtschreibschwache Erwachsene)

Ein Aspekt der Programm- und Seminarplanung in der Erwachsenenbildung ist die Ansprache potentieller Teilnehmer, z.B. in Form von Ankündigungstexten. Erklärtes Ziel dürfte es sein, das Interesse einer antizipierten Adressatengruppe zu wecken, ohne diese auf ein defizitäres Merkmal zu reduzieren. Einerseits ist die Analyse von Bildungsdefiziten sogenannter „sozial benachteiligter Gruppen“ bildungspolitisch und didaktisch sinnvoll, andererseits besteht das Risiko Stigmatisierungsprozesse zu fördern.

Im Fall der Alphabetisierung Erwachsener machen hierzulande Werbespots auf Lese- und Schreibkurse aufmerksam oder Ankündigungstexte werden an deren Angehörige gerichtet. Sensibilität auch im Unterrichten lese-rechtschreibschwacher Erwachsener soll durch eine Teilnehmerorientierung entstehen, die sich nach den Motiven und Leistungsniveaus der Lernenden richtet. Hierzu ist es notwendig, Schriftsprachkompetenz als Kontinuum und milieuabhängig zu verstehen.

Im Bereich der Alphabetisierung/ Elementarbildung entwickelte sich eine lebensweltliche und politische Bildung im Sinne von Benachteiligtenarbeit zunehmend zum sozialpolitischen „Krisenmanagement“ (SIEBERT 2000), d.h. in Richtung beruflicher Bildung. Sozialkampagnen, als vorherrschendes Konzept der 80er Jahre in diesem Bereich, sind einem erweiterten Konzept der Grundbildung gewichen, das verstärkt überfachliche Kompetenzen vermitteln soll.

2.1 Definitionen von Analphabetismus

Im Rahmen einer einführenden Bestimmung der Zielgruppe soll zunächst ein Überblick gegeben werden, wie Analphabetismus definiert wird. Die ausgewählten Definitionen stehen dabei stellvertretend für diverse Positionen und sollen zum Qualifikationsprofil (Kapitel 4) und der Unterrichtstätigkeit der Kursleiter (Kapitel 5) im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung hinführen.

Vorwegzunehmen ist, dass eine eindeutige, begriffliche Abgrenzung zwischen alphabetisierten Personen und Analphabeten generell nicht möglich ist. Durch den stetigen Wandel der Schrift- und Kommunikationsformen verändern sich auch allgemein die

Erwartungen an die Schriftsprachkompetenz. Ein genaues Maß an Schriftsprachbeherrschung zu bestimmen ist problematisch, da jeder Lebensbereich unterschiedliche Anforderungen stellt. Der Grad *einer* Literarität (siehe weiter unten) ist daher persönlich wie gesellschaftlich als Kontinuum zu sehen (vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000, S. 21 f.).

Darüber hinaus sind die Zugänge zu den Schlüsselbegriffen wie **funktionaler Analphabetismus**, Grund- bzw. Elementarbildung, Lernbehinderung und Literarität subjektiv, nach persönlichen Motiven humanistisch, politisch, wirtschaftlich, militärisch oder anders geprägt.

Zunächst gibt es bei der Benennung des Phänomens Differenzen, wenn es sich um die Positivbestimmung „Alphabetismus“/„Alphabet“ handelt, d.h. die Bestimmung *eines* schriftsprachlichen Mindestniveaus bzw. einer schriftsprachkompetenten Person. Anders als KAMPER (vgl. 1997, S. 10) sieht die UNESCO durchaus die Möglichkeit einer Positivdefinition hinsichtlich des „Alphabeten“:

„Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und ihrer Gemeinschaft beteiligen kann“ (MITTER/ SCHÄFER 1994, S. 25 f.).

Die Definition geht von einem bestimmten schriftsprachlichen *und* rechnerischen Mindeststandard in einer Kultur aus, dessen Gebrauch es einer Person ermöglicht, sich sowohl umfassend selbst zu verwirklichen, weiterzubilden als auch sich nützlich zu machen. „Funktional“ weist eher auf eine lediglich technische, zweckbestimmte Tätigkeit, schließt aber auch kulturelle und politische Dimensionen mit ein (vgl. KAMPER 1994, S. 573). Das Vermögen funktional alphabetisiert zu sein, ist sozusagen der Grundstock (z.B. Buchstabenkenntnis) auf dem sich ein identitätsstiftender, schriftsprachlicher Ausdruck entfalten kann.

Bei Nichterreichen oder „Verlernen“, dem sogenannten sekundären Analphabetismus, dieses Grundvermögens wird eine Person nicht nur am Schriftverkehr, sondern auch am Leben nicht "vollwertig" teilhaben können. Dies kommt bei DRECOLL deutlich zum Ausdruck:

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (DRECOLL 1981, S. 31).

Die möglichen Folgen einer Lese-Rechtschreibschwäche wie Isolation, Vermeidungsstrategien in bezug auf Lesen und Schreiben, Angst vor Entdeckung, Arbeitslosigkeit und Stigmatisierung, die betroffene Personen erleiden können, sind in dieser Definition zu erahnen. In diesem Zusammenhang erhält die Schriftsprache Selektionscharakter und lässt andere Fähigkeiten einer Person eher unbeachtet.

Waren die bisherigen Definitionen geprägt vom gesellschaftlichem Stellenwert der Schriftsprachkompetenz, werden die folgenden sich an den nicht- bzw. vorhandenen Fähigkeiten der tatsächlichen oder potentiellen Kursteilnehmer orientieren.

Vom Analphabeten, dessen Leidensdruck ihn zum Besuch eines entsprechenden Kurses bewegt, geht GIESE in seiner Definition aus: „Ein Analphabet ist jemand, der unter dem als unzureichend empfundenen Niveau seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten leidet und ein Aus- und Weiterbildungsangebot annimmt“ (GIESE/ GLÄSS 1983, S. 36 f.).

Diese Aussage ist für sich genommen zunächst unspezifisch im Hinblick auf die vorhandenen Schriftsprachkenntnisse des jeweiligen Kursteilnehmers. Um eine differenziertere Unterscheidung auch innerhalb der Zielgruppe herzustellen, werden spezielle Fähigkeiten betrachtet und einer bestimmten Personengruppe oder Niveaustufe zugeordnet. GIESE unterscheidet fünf Gruppen von Analphabeten, andere Autoren drei bis acht Gruppen (vgl. z.B. DÖBERT 1997, S. 3). Beispielhaft sei die Einteilung von FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT und KROPP genannt, die Analphabeten als Personengruppen beschreiben,

- „- die gar nicht lesen und schreiben können, d.h. allenfalls nur einzelne Buchstaben kennen und nur ihren Namen schreiben können;
- die einfache Gebrauchstexte lesen, aber gar nicht oder nur mit derartigen Entstellungen der Wörter schreiben, dass die Aussage nicht mehr rekonstruierbar ist;
- die sinnentnehmend lesen können, aber aufgrund der ihnen bewusst gewordenen Rechtschreibmängel psychische Schreibhemmungen entwickelt haben“

(FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT, KROPP 1984, S. 30 f.).

Diese Vorgehensweise, bei der das Individuum mehr im Vordergrund steht als der funktionale Aspekt der Schriftsprachbeherrschung, mag unter anderem für die methodisch-didaktische Planung der Unterrichtenden hilfreich sein. Durch die Einschätzung der vorliegenden Fähigkeiten und Defizite können, in einer meist heterogenen Lerngruppe,

gemeinsam Ziele für jeden einzelnen erarbeitet werden, Schreibhemmungen abgebaut und Selbstbewusstsein weiter aufgebaut werden.

Mit dem Hinweis auf die Wandelbarkeit des Begriffs Analphabetismus, aufgrund fortschreitender Komplexität der Schriftsprachtechnik, warnt HENDRICKS (vgl. 1996, S. 20) allerdings davor, derartige Einteilungen als endgültige Diagnosekataloge zu instrumentalisieren.

Um die Zielgruppe zusammenfassend zu bestimmen, sei DÖBERTs Definition zur Hilfe genommen, in der sowohl der subjektive Aspekt Gelerntes umzusetzen als auch die sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen Erwähnung finden:

„Funktionale Analphabeten sind Menschen, die aufgrund fehlender, unzureichender oder unsicherer Beherrschung der sich stets wandelnden Schriftsprache und aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich und andere im Alltag zu nutzen“ (DÖBERT 1994, S. 1).

2.2 Theorien zur Literarität

Im folgenden soll es um die Darstellung des Begriffs Literarität gehen. Weniger um die historische Entwicklung und Polarisierung vom „autonomen“ und „ideologischen/ sozialhistorischen/ anthropologischen Modell“, sondern vielmehr um das Verständnis der Literarität als soziale Praktiken. Dieser Schlüsselbegriff soll näher untersucht werden, um eine Vorstellung vom Aufgabenbereich und der sogenannten „Mittlerrolle“ der Kursleiter in der Alphabetisierung und Grundbildung zu erlangen. Folgende Positionen werden der Verständlichkeit halber vorweggenommen:

- die mündlichen Techniken der Kommunikation sind in den schriftlichen integriert und ebenbürtig, was zum Beispiel die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten betrifft
- die Schriftsprache ist mehr als eine Technik und deren Nichtbeherrschung für sich nicht problematisch, sondern die Stigmatisierung dieser Nichtbeherrschung
- Mindeststandards der Schriftsprachbeherrschung richten sich nach realen, sozialen und kulturellen Kontexten, wobei zu bestimmen ist, wer wodurch, mit welchen Inhalten und zu welchen Zwecken Mindeststandards festlegt

- Literaritäten sind als „Sets sozialer Praktiken“ zu bezeichnen. „Eine *literacy* ist eine stabile, zusammenhängende, identifizierbare Konfiguration von Praktiken, wie Rechts-Literarität [*legal literacy*] oder die Schriftsprache/ Literarität eines bestimmten Arbeitsplatzes“ (BARTON, zitiert in KAMPER 1997, S. 31).

Wie bereits angedeutet, orientieren sich die Anforderungen *einer* Basisliterarität an den jeweiligen Übereinkommen einer Gruppe und Gemeinschaft, die eine bestimmte Literarität teilen. Es kann daher nicht grundsätzlich von Basis- bzw. Elementarliterarität gesprochen werden, sondern lediglich in bezug auf ein bestimmtes Milieu.

So folgert LINDE: „Wird Literarität nicht als vom sozialen Kontext abhängig, sondern als individueller Mangel beschrieben, wird Illiterarität zum Kriterium für Ausgrenzungsverfahren“ (LINDE 2001, S. 51).

Diejenigen, die aktuell erforderliche Standards nicht leisten können, werden als Illiterate bezeichnet. Dieser Sammelbegriff steht dabei für verschiedene Phänomene des Analphabetismus. Das bedeutet im Fall des sekundären bzw. funktionalen Analphabetismus, dass einmal erworbene Schriftsprachkenntnisse und -fähigkeiten, die als ausreichend für eine gewisse Tätigkeit galten, unterhalb einer dynamischen Grenze des Literatseins zurückbleiben oder wegen Vernachlässigung in Vergessenheit geraten.

Dabei darf Literarität nicht als Technik an sich missverstanden werden, sondern ist eher als systemisch prozesshafter Gebrauch der Schriftsprache zu begreifen. Im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Grundschulkindern gibt DEHN zu bedenken, „Lesen und Schreiben sind nicht [...] in erster Linie Kulturtechniken, sondern sie eröffnen und erweitern Zugänge zur Schriftkultur. Der Begriff Schriftkultur umfasst literale Praktiken und literarische Sozialisationsprozesse, der Begriff Kulturtechnik betrifft eher den Wissensaspekt von Lesen und Schreiben“ (DEHN 2001, S. 125; Auslassung: L.K.).

Den Fertigkeiten des "bloßen" Lesens und Schreibens geht eine **Teilnahme an symbolhafter Verständigung** voraus, wovon zu Beginn des Lernprozesses profitiert werden kann, wenn die Lerninhalte kind- oder erwachsenengerecht vermittelt werden.

Den Stellenwert der Schriftsprache als Aspekt der **gesellschaftlichen Teilhabe** und als Technikerwerb für funktionale Analphabeten bringen DÖBERT und HUBERTUS auf den Punkt:

„Die Beherrschung der *Kulturtechnik* wird in der Regel als Voraussetzung für eine Teilhabe an der *Schriftkultur* (miss-)verstanden. Die geringen schriftkulturellen

Erfahrungen der Lernenden geben einen Hinweis darauf, dass die Beherrschung der Kulturtechnik erst die Folge der Teilhabe an Schriftkultur sein kann“ (DÖBERT/HUBERTUS 2000, S. 87).

Aus historischer Sicht beschreibt GRAFF den Trend, dass das gleichförmige Vermitteln einzelner literaler Fertigkeiten eher der Disziplinierung als der Förderung echter Literarität, d.h. kritisch analytischem Denkvermögen, der Schüler dient (vgl. STAGL, DVOŘAK und JOCHUM 1991, S. 10): Wenig Beachtung fände eine Vorbereitung auf tatsächliche, berufliche wie persönliche Schreib- und Sprachanforderungen.

Ähnliches wird mit den Begriffen „Schonraum“ oder „Badewanneneffekt“ umschrieben, wenn in Kursen „Alltagsfertigkeiten“ geübt werden, aber außerhalb des Kursgeschehens Wissen und Können nicht umgesetzt werden. Ziel von Alphabetisierungskursen ist es, dass die Lernenden in verschiedenen Lebensbereichen selbstständig literale Anforderungen bewältigen können.

Solche literale Anforderungen wurden in einer internationalen Vergleichsstudie untersucht. Die **IALS-Studie** - „Internatioanl Adult Literacy Survey“ (1995) - der 29 OECD-Länder bezieht sich auf das Leseverständnis Erwachsener in Deutschland, Kanada, den Niederlanden, Polen, Schweden, der Schweiz und den USA. Die Studie geht von einem Kontinuum der Literarität aus und möchte ausdrücklich keinen internationalen Mindeststandard von Literarität, synonym Grundqualifikationen, festsetzen. Literarität wird in der Studie reduziert auf das Leseverständnis/ die Informationsgewinnung innerhalb dreier Bereiche: Der Umgang mit Texten (prose literacy), der Umgang mit schematischen Darstellungen (document literacy) und der Umgang mit Zahlen (quantitative literacy). Andere Qualifikationen werden zwar als bedeutsam eingeschätzt, aber als nicht messbare Größen des Literaritätstestes aufgefasst.

Der Begriff der Literarität wird definiert „als eine bestimmte Bedingung des Verhaltens Erwachsener [...] bezogen auf: die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD 1995, S. 16; Auslassung: L.K.).

Literarität wird in der Studie als relatives Konzept verstanden, das sich mehr aus ökonomischen und gesellschaftlichen Bedürfnissen definiert als aus persönlichen. Um auch die Lese-Rechtschreibkompetenz der bildungsbenachteiligten Erwerbstätigen zu fördern,

sollen diejenigen Erwachsenen, die z.B. aufgrund geringer finanzieller Mittel Weiterbildungsangebote nicht nutzen können, direkt am Arbeitsplatz in den oben genannten Literaritäten gefördert werden. Als Gründe dafür werden genannt: Verbesserte Fähigkeit zum „training on the job“², bessere Leistung im Team, verbesserte Beziehungen zwischen Mitarbeitern und Unternehmensleitung, Qualitätssteigerung und höhere Effizienz (vgl. OECD 1997, S. 51 ff.).

Als Beispiel institutioneller und politischer Beteiligung der englischen Erwachsenenalphabetisierung führt HAMILTON diese Form unter „Grundbildung am Arbeitsplatz“ ebenfalls auf. Sie verweist allerdings darauf, dass diese unternehmerischen und gewerkschaftlichen Bemühungen am Gesamtteil der Grundbildung weniger als ein Prozent ausmachen (vgl. HAMILTON 2000, S. 21).

Die Zuschreibung, eine Person sei illiterat, neigt zur Annahme, diese sei im Allgemeinen und im ursprünglichen Sinne des Wortes, „ungelehrt“ und „nicht wissenschaftlich gebildet“. Dies mag auch daher rühren, dass z.B. von Vertretern des sog. „autonomen Modells“, Literarität als Technik gegenüber anderen Mitteln des Lernens überbewertet wurde und schriftlichen Kulturtechniken ein übersteigertes Potential gegenüber mündlichen Techniken zugeschrieben wurde (vgl. LINDE 2001, S. 52 ff.)

Nach dem „autonomen Modell“ sind „Lesen und Schreiben [...] Techniken, deren historische Entwicklung und individuelle Aneignung zu entscheidenden Veränderungen geistiger Fähigkeiten, wie z.B. abstraktem, kontextunabhängigem Denken, Rationalität, kritischem und folgerndem Denken, führt. Der illiterate Mensch ist danach jemand, der nicht nur über Lesen und Schreiben sondern eben auch über die spezifischen Qualitäten moderner kognitiver und sprachlicher Prozesse nicht verfügt“ (KAMPER 1994, S. 574; Auslassung: L.K.).

VAN STREET führt hierzu die vergleichenden Untersuchungen von SCIBNER, COLE und SMITH an, die die Aneignung und Verwendung der verschiedenen Schriften der Vai in Liberia untersuchen. STAGL, DVOŘAK und JOCHUM konstatieren, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung keine allgemeingültigen Feststellungen über das Verhältnis von Denken und Schrift zulassen (vgl. STAGL, DVOŘAK und JOCHUM 1991, S. 11 f.).

² Arbeitsplatzgebundene und anwendungsorientierte Weiterbildung

In diesem Zusammenhang gibt LINDE zu bedenken, dass „Literalität nicht von anderen Kommunikationsmedien zu separieren [ist] - Literarität als Praxis ist immer in mündliche Anwendungen eingebunden und die Variationen von Literarität zwischen den Kulturen sind im allgemeinen Variationen der Anteile von mündlichen und schriftlichen Kanälen“ (LINDE 2001, S. 55; Einfügung: L.K.).

Je nach Beteiligten und Lebensbereichen wird die Form einer Literarität bestimmt, was zu einer Vielzahl sich durchdringender Schriftsprachmuster führt. „Entsprechend ist auch Illiterarität vieldeutig und muß handlungsorientiert im sozialen und historischen Kontext bestimmt werden. Erst muß das Geflecht der sozialen Praxen bestimmt werden, bevor es von dieser Position aus Sinn macht, jemanden, der in dem einen oder anderen Bereich illiterat ist, als Zielperson von Anstrengungen der EB [Erwachsenenbildung] zu bestimmen“ (KAMPER 1994, S. 574; Einfügung: L.K.).

Die Notwendigkeit nicht nur zwischen Basisliteraritäten und höheren Schulungsniveaus zu differenzieren, sondern auch zwischen alphabetischer, visueller und künstlerischer, räumlicher und grafischer, mathematischer, symbolischer, technologischer und anderen Literaritäten wird von GRAFF hervorgehoben (vgl. GRAFF 1991, S. 31).

Literarität auch als **Widerspiegelung politischer Machtverhältnisse** anzuerkennen, soll in dem „ideologischen Modell“ zum Ausdruck kommen, das VAN STREET dem „autonomen Modell“ gegenüberstellt. Über den metaphorischen Stellenwert und die Tragweite der Literarität an sich führt FRIEDENTHAL-HAASE den Begriff der „political literacy/ illiteracy“ an, der im Amerikanischen für politisches Bewusstsein und die Teilnahme an politisch orientierten Aktivitäten steht (vgl. FRIEDENTHAL-HAASE, zitiert in TRÖSTER 1996, S. 13). In dieser Position kommt das erweiterte Verständnis von Literarität zum Ausdruck, in der es nicht allein um die technische Beherrschung von Lesen und Schreiben, sondern um **politische Partizipation** geht. „Political literacy“ als eine von vielen „literacies“, im Sinne einer emanzipatorischen Bildung und der Selbstbestimmung eines mündigen Bürgers und Konsumenten wie sie FREIRE propagiert. Auch in diesem Zusammenhang besteht die Tendenz, die Beherrschung der Schriftsprache als Technik sei eine Voraussetzung der „political literacy“.

Letztendlich entscheidet der Lerner, welche Inhalte er wie verarbeitet und ob er von einem übersteigertem Sendungsbewusstsein des Kursleiters überfordert wird. Wenn es z.B. darum geht, dass lese-rechtschreibschwache Menschen mithilfe von Boulevardblättern lesen üben, so böte sich das Training des Abstrahierens bzw. das Thema der Lesarten und

Interpretation an, solange die Kursteilnehmer in dieser Hinsicht auch literat sein wollen. Beispielhaft sei hier das Arbeitsblatt „Wasser im Haushalt“ erwähnt (Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber 1989), das auf unterschiedlichen Niveaustufen dieses Thema nicht nur aus umweltpolitischer Sicht skizziert. Wichtig scheint die ausgewogene Bereitstellung von Möglichkeiten zu sein und dabei zu reflektieren, welche Motive alle Beteiligten beim Lehr-Lernprozess vor Augen haben.

In diesem Zusammenhang zeigen Untersuchungen der Volkshochschule Bielefeld, dass die Teilnehmermotive an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zunehmend durch berufliche Interessen bestimmt werden:

Tab. 1: Motive für die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen an der Volkshochschule Bielefeld (Mehrfachnennungen möglich)

Motive n = 210	1990 - 1993		1995		1999	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Berufliche Motive	44,4%	31,8%	61,9%	30,0%	75,0%	46,2%
Angst/ Unsicherheit verlieren	14,4%	29,5%	14,3%	40,0%	8,3%	17,9%
Unabhängigkeit	14,4%	17,0%	14,3%	10,0%	4,2%	10,7%
Allgemeinbildung	15,6%	10,2%	9,5%	13,3%	-	-
Dem eigenen Kind helfen	3,3%	9,1%	-	3,3%	4,2%	10,7%
Führerschein	7,8%	2,3%	-	3,3%	-	-
Nachträglicher Hauptschulabschluss*					16,6%	14,3%

Quelle: DÖBERT/ HUBERTUS 2000, S. 75

*erstmalig 1999 erhoben

Eine Anfrage an die VHS Bielefeld ergab, dass die Daten im Rahmen der Kurseingangsberatungen erhoben wurden. Die Kursinteressenten werden im Rahmen des Gesprächs gefragt: „Sie sind jetzt so viele Jahre ohne (oder nur mit geringen) Lese- und Schreibkenntnissen zurecht gekommen. Wie kommt es, dass Sie ausgerechnet jetzt richtig Lesen und Schreiben lernen wollen?“

Aus den Antworten der Teilnehmer pro Jahr haben sich die Zuordnungsbereiche ergeben. Führerschein und Allgemeinbildung wurden 1999 nicht mehr genannt.

„In der Tat liegt der Schwerpunkt – sowohl bei Männern als auch bei Frauen – inzwischen fast ganz auf den beruflichen Motiven. Das ist angesichts der hohen Arbeitslosigkeit, dem Wegfall von Arbeitsstellen im Produktionsbereich und dem Vordringen schriftsprachlicher Tätigkeiten in fast jedem Berufszweig auch nicht verwunderlich. Arbeit ist in unserer Gesellschaft Existenz und Status sichernd. Die Bezugsgruppe der funktionalen Analphabeten ist aber in besonderer Weise davon

ausgeschlossen bzw. vom Ausschluss bedroht“ (Antwort der VHS Bielefeld vom 10.4.2002).

2.3 Konzepte einer Grund- und Elementarbildung

Die Weltbildungskonferenz 1990 „Education for All“ (EFA) hob die Bedeutung der Grundbildung (basic education) als ein Konzept hervor, das zu mehr Toleranz gegenüber anderen Kulturen, Solidarität, soziale Gerechtigkeit und internationalen Frieden beitragen könne. Die von der UNESCO, UNDP, UNICEF und Weltbank initiierte Konferenz definiert **Literarität als ein Mittel des Lernens neben anderen Instrumenten des Lernens** (learning tools). Die grundlegenden *Lernwerkzeuge* Literarität, mündlicher Ausdruck, Rechnen und Problemlösefähigkeit stellen neben den *Inhalten des Lernens* wie Wissen, Fertigkeiten, Werte und Haltungen die zwei wesentlichen Dimensionen der Lernbedürfnisse jeder Person dar (vgl. KAMPER 1994, S. 573). Im Rückblick zum vorherigen Kapitel wird in dieser Erklärung Literarität als *eine* Technik aufgefasst, die abhängig von und verbunden mit anderen Komponenten ein umfassendes Grundbildungskonzept darstellt und nicht an und für sich ein kritisches Bewusstsein beinhaltet. Unter den Lerninhalten Wissen, Fertigkeiten, Werte und Haltungen, ist möglicherweise auch die Komponente der Kritikfähigkeit einer political literacy an bestehenden Verhältnissen zu verstehen.

Den Anspruch nicht nur grundlegendes Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, verfolgt mitunter auch HELING bei ihrer Bestimmung pädagogischer Prinzipien von **Elementarbildung**: „Das impliziert durchaus, dass auch (theoretisches) Wissen vermittelt wird, das über eine unmittelbare Verwendbarkeit im Alltag hinausgeht, mit dem Ziel, eine Orientierung und eine kritische Haltung gegenüber natürlichen, politischen oder gesellschaftlichen Gegebenheiten zu ermöglichen“ (HELING 1987, S. 4).

Während der Begriff Grundbildung/ Grundqualifikationen eher dazu verwendet wird, spezifische Fertigkeiten und Kenntnisse wie personale, soziale und arbeitsbezogene Kompetenzen zu thematisieren, bezieht sich der Begriff Elementarbildung eher auf Lernprobleme, grundlegende Weiterbildungsvoraussetzungen, bildungsbenachteiligte Erwachsene und überfachliche Fähigkeiten.

Im Bereich der Volkshochschulen wird der Begriff der Elementarbildung als Fachgebiet unter den Programmbereich der „Grundbildung – Schulabschlüsse“ subsumiert. Ein weiteres Fachgebiet in diesem Bereich ist „Rechnen/ Mathematik“ neben „Alphabetisierung/ Elementarbildung“ und Schulabschlüssen (vgl. DIE 2001, S. 27).

„Elementarbildung umfasst gleichermaßen die Vermittlung von Fachwissen und die Thematisierung von Lernproblemen. Ein Kurs, bei dem es um die Aneignung von Grundfertigkeiten geht, die Arbeit an den Lernschwierigkeiten aber nur sekundäre Bedeutung hat, gehört nicht zur Elementarbildung. Ebenso wenig zählt ein Kurs zur Elementarbildung, bei dem die Vermittlung von Fachwissen gegenüber der Selbsterfahrung der Teilnehmer oder dem Erleben von Gruppenprozessen zurücktritt“ (KREFT 1987, S. 3).

Nach KREFT zählen zur Elementarbildung Grundqualifikationskurse wie Rechnen, Umgang mit Institutionen, Fahrschule, Umgang mit Geld und Zugang zu Weiterbildungsangeboten wie z.B. der Gesundheitsbildung. Bei den Adressaten von Elementarbildungskursen handelt es sich

- „- um TN, die Alphabetisierungsangebote wahrgenommen haben und nach weiteren Möglichkeiten zur Weiterbildung suchen
- um Erwachsene, bei denen festgestellt wird, dass sie in Maßnahmen zur beruflichen und schulischen Weiterbildung weitgehend erfolglos bleiben
- um die Gruppe derer, die keine Bildungsabschlüsse anstreben, die aber Grundqualifikationen erwerben wollen, die über das Lesen und Schreiben hinausgehen“ (ebd., S. 2).

Die Inhalte der **Grundbildung**³ werden bestimmt durch gesellschaftliche Gruppen und Institutionen, wie Gewerkschaften, Wirtschaftsunternehmen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Bildungsministerium und andere, so dass durch verschiedene Anforderungskataloge ein unübersichtliches Spannungsfeld zwischen individuellen

³ In Verbindung mit einer umfangreichen Synopse verschiedener institutionsinterner Bestimmungen von Grundqualifikationen äußert sich SCHLEMMER zu den Schwierigkeiten, den Begriff der Grundbildung eindeutig mit Inhalt zu füllen und praktisch umzusetzen: „Das Wesen der Grundbildung ist ihre beständige Anpassung an die aktuelle gesellschaftliche Wirklichkeit. „Grundbildung“ folgt dem in einer stillschweigenden Übereinkunft gesellschaftlicher Kräfte gesetzten Mittelmaß und verändert sich beständig, ebenso wie die Versuche, sie zu definieren.“ (SCHLEMMER 2000, S. 40)

Wünschen und marktpolitischen Erfordernissen aufgebaut wird. Durch Unübersichtlichkeit, Uneinheitlichkeit und den stetigen Fortschritt der Bildungsansprüche entsteht Verunsicherung, und das Vertrauen in eigene Fähigkeiten schwindet, gerade bei bildungsbenachteiligten Erwachsenen (vgl. TRÖSTER 2000, S. 15 ff.).

„Aufgrund der Veränderungen unserer Arbeits- und Lebenswelt hat sich auch die Grundbildung verändert: Sie beinhaltet nicht mehr nur eine bestimmte Ansammlung von Fertigkeiten, sondern zunehmend vor allem dynamische und flexible Fähigkeiten. Damit verliert sie ihre formal bestimmte Übersichtlichkeit, denn nicht mehr das bloße Vorhandensein bestimmter Fertigkeiten ist ausschlaggebend, sondern vor allem das Handeln und Umgehen mit diesen Fertigkeiten. So wird auch in sogenannten einfachen Berufen „Handlungskompetenz“ gefordert – also nicht nur fachliche, sondern zunehmend methodische sowie personale und soziale Kompetenzen“ (TRÖSTER 2000, S. 17 f.).⁴

Das Institut der deutschen Wirtschaft verlangt beispielsweise folgendes Leistungsprofil grundlegender Qualifikationen von Schulabgängern:

Kenntnisse in den grundlegenden Kulturtechniken, Beherrschung der Grundrechenarten, der Rechtschreibung und des grundlegenden Allgemeinwissens (vgl. IW 1997, S. 19).

Darüber hinaus greift das Institut folgende Schlüsselqualifikationen als „überfachliche Qualifikationen“ auf:

- *zentrale* überfachliche Qualifikationen wie Teamfähigkeit, kommunikatives Verhalten und Kooperation
- *auf die Arbeit bezogene* Qualifikationen wie Kreativität, logisches Denken und Konzentrationsfähigkeit
- *persönliche* Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen wie Motivation, Leistungsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein (vgl. ebd., S. 7 f. u.14).

TRÖSTER hebt eher die Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft und die soziale Integration mithilfe einer lebenslangen Grundbildung hervor. Dabei sind drei Elemente von besonderer Bedeutung:

„*Reflexionsfähigkeit*: Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit [...] gesellschaftliche und soziokulturelle Entwicklungen zu betrachten, Vergleiche zu ziehen und Einschätzungen vorzunehmen. [...] *Bezüge herstellen und Zusammenhänge erfassen*: [...] Strukturen zu erkennen, sich wiederholende Muster zu entdecken und Zusammenhänge herzustellen.

Beziehungsfähigkeit: [...] die Bereitschaft zu entwickeln, sich auf ein Gegenüber einzulassen, zuzuhören und Andersartigkeit zuzulassen“ (TRÖSTER 2000, S. 25; Auslassungen: L.K.).

Die Gelegenheit des lebenslangen Lernens, d.h., lernfähig zu bleiben und Fortbildungsangebote nutzen zu können, ergibt sich nicht automatisch durch die Entlassung aus der Schulpflicht⁵. Durch die Annahme, dass jede Person nach Durchlaufen der Schulzeit, unabhängig von der Schulart, ausreichend alphabetisiert, qualifiziert und lernfähig sei, werden eine ungenügende Schriftsprachkompetenz, Kompetenzmängel und Lernschwäche häufig mit persönlichem Versagen gleichgesetzt. Die grundlegenden Erfahrungen, Lernprozesse eigenverantwortlich und systematisch einzuleiten und weiterzuentwickeln, wurden vielleicht nicht gefördert oder als unbedeutend eingestuft. Diesen notwendigen Aspekt, Lernprozesse selbstständig zu initiieren, beschreibt LACHNIT:

„Grundbildung, die über eine Alphabetisierung hinausgeht und Kompetenzentwicklung mit einbezieht, versetzt Arbeitnehmer zunehmend in die Lage, Lernprozesse selbst zu steuern sowie Eigeninitiative zu ergreifen. Eigenschaften, die immer mehr vom Arbeitnehmer verlangt werden“ (LACHNIT 2001, S. 88).

Zu der Bestimmung, was Grund- bzw. Elementarbildung beinhaltet, kommt die Frage, ob Alphabetisierung als eigenständiges Konzept bestehen oder als ein Baustein in einem Bündel von Grundqualifikationen angeboten werden sollte (vgl. LINDE 2001, S. 46 ff.). Als Beispiel eines erweiterten Konzepts führt LINDE den Arbeitsbereich Grundbildung der Hamburger Volkshochschule an, in dem neben abgestuften Lese- und Schreibkursen auch andere Literaritäten eingeübt werden, wie Schreiben am Computer, Englisch im Grundbildungsbereich, Internet-Kompetenz, Rechnen und kreatives Schreiben. Integriert werden auch eine kursbegleitende Betreuung und Beratung und berufsorientierte Maßnahmen für Jugendliche (vgl. ebd., S. 48).

Dem erweiterten Konzept von Grundbildungsangeboten steht die Befürchtung gegenüber, dass die Gruppe der Analphabeten verstärkt aus dem Blickfeld erwachsenbildnerischer Bemühungen rückt. Inwieweit das erweiterte Konzept bereits Anwendung in der

⁴ siehe Kapitel 4.4

⁵ Die geschätzte Zahl funktionaler Analphabeten in Deutschland liegt bei vier Millionen Menschen (vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000, S. 29)

Alphabetisierungspraxis findet, ohne explizit in Programmangeboten angekündigt zu werden, ließe sich an konkreten Fallbeispielen des Lehr-Lernprozesses nachweisen.

Im Hinblick auf die bevorstehende Befragung der Kursleiter in Schleswig-Holstein, lässt sich bezweifeln, ob in einem Flächenland, also auch in kleineren Städten, ein erweitertes Grundbildungsangebot zustande kommen kann.

3. Theoretischer Hintergrund: Beschäftigungsverhältnisse und Tätigkeitsfelder der pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen

3.1 Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung

Anfang der 70er Jahre wurde im Zuge der Verberuflichung – im Sinne eines Hauptberufes – von Mitarbeitern der Erwachsenen- und Weiterbildung die wissenschaftliche Diskussion um die Professionalisierung des Bildungspersonals umfangreich und systematisch begonnen. Die bereits tätigen Erwachsenenbildner sollten sich und ihre Klientel verbands- oder trägerunabhängig vertreten und qualifizieren können (vgl. GIESECKE 1995, S. 290). Anders als die tatsächliche Beschäftigungssituation es vermuten ließe, waren mehrheitlich die hauptberuflich arbeitenden Erwachsenenpädagogen Gegenstand der Debatte. Dies mag daher rühren, dass die Hauptberuflichkeit als Professionalisierungsindiz gewertet wurde bzw. wird. Die frei- oder nebenberuflichen Mitarbeiter der Erwachsenenbildung wurden aufgrund der heterogenen Zusammensetzung, der hohen Fluktuation und der höchstens semiprofessionellen Zuschreibung vergleichsweise vernachlässigt. Unter dem Aspekt der Professionalität entsprach der fortan wissenschaftlich ausgebildete Erwachsenenpädagoge mit meist planender, beratender und disponierender Funktion eher den hohen Qualitätskriterien dieses jungen Fachbereichs als der quereingestiegene Kursleiter, der sich die didaktisch-methodischen Kompetenzen wohlmöglich außerhalb eines erziehungswissenschaftlichen Studiums mithilfe von Selbstlernmaterialien und Berufseinstiegsseminaren angeeignet hatte und unterrichtend seinen Fachbereich vertrat (vgl. GIESECKE 1997, S. 686 f./ NITTEL 2000, S. 161).

Mitte der 80er Jahre wurde den neben- und freiberuflichen Kursleitern „als Träger einer spezifischen Professionalität, die nicht mehr Verberuflichung bedeutet“, (GIESECKE 1995, S. 296) in der professionstheoretischen Diskussion und in empirischen Untersuchungen (siehe weiter unten) vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Theorien der Professionalisierung wurden im Bereich der Bildungspraxis zugunsten von Konzepten eines handlungsorientierten Professionalitätsverständnisses in den Hintergrund gerückt. Sowohl Professionalisierungs- als auch Professionalitätsaspekte sollen im Folgenden berücksichtigt werden.

Generell kann der Prozess einer **Professionalisierung** in der Erwachsenen- und Weiterbildung laut GIESEKE an folgende Bedingungen geknüpft werden:

- Hauptberufliche Tätigkeit, ergänzt durch nebenberufliche Angebote
- Bestimmung verbands- und trägerübergreifender erwachsenenpädagogischer Standards zur Qualitätssicherung
- Rekrutierung kompetenter Erwachsenenbildner durch ein lernförderliches Studium und qualifizierte Lernvermittler; Entwicklung *pädagogischer Handlungskompetenz*, basierend auf empirischer Forschung durch Unterstützung seitens der Hochschule und berufstätiger Dozenten
- Verbandsübergreifende, berufsbegleitende Fortbildung und Kooperation auch mit anderen Einrichtungen (vgl. GIESEKE 1997, S. 680).

In Anlehnung an die Berufssoziologie lässt sich der Prozess einer Professionalisierung mithilfe von fünf Merkmalen beschreiben. Der Professionalisierungsgrad von Arbeitstätigkeiten bzw. des Personals ist demnach gekennzeichnet durch die **Professionalisierung** selbst, die **Qualifizierung**, die **Rekrutierung**, das **Selbstverständnis** und die **Organisationen** wie Berufsverbände und Gewerkschaften.⁶

Professionalisierung meint „eine Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen, das zu spezifischen, als vorauszusetzenden unterstellten Kompetenzen führt und den Status des Experten verleiht. Dieser ist in der Lage, im alltäglichen Arbeitshandeln abstrahierte Qualifikationen in konkreten Situationen angemessen anzuwenden und somit Autonomie zu entwickeln“ (FAULSTICH 1996, S. 52). Die Autonomie "des Professionals" äußert sich durch Selbständigkeit und eine gewisse Unabhängigkeit in bezug auf Klienten und beschäftigender Organisation. Nachteile einer selbständigen Tätigkeit sind häufig fehlende Qualitätsstandards und schlechte Arbeitsbedingungen.

In diesem Zusammenhang kann „Professionalisierung“ als eine Art „berufspolitischer Kampfbegriff“ gewertet werden, „mit dessen Hilfe Legitimationsmuster geschaffen werden, um den beschäftigungspolitischen Rahmen, das Ansehen und die Bezahlung für Erwachsenenbildner zu verbessern, das Berufsbild zu vereinheitlichen, kurz: der Verberuflichung der Erwachsenenbildung einen neuen Schub zu geben“ (NITTEL 2000, S.16; Auslassung: L.K.).

⁶ siehe Kapiteln 4.1 und 4.2

Neben diesen Bedingungen der vorherrschenden *struktur-funktionalistischen* Perspektive behandelt das *interaktions-handlungstheoretische* Modell eher Fragestellungen zu „Charakteristika professionellen Handelns, nach den Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen von "Professionals". Anders als im ersten Denkmodell, bei dem es insbesondere um die Prozesse der Institutionalisierung und Habitualisierung professionellen Handelns geht, sind hier das Handeln selbst und die dazu erforderlichen professionellen Kompetenzen Gegenstand der Überlegungen“ (SCHERER 1987, S. 19). Bei dieser Perspektive werden die zwei Ebenen pädagogischen Handelns in den Vordergrund gestellt: die **mikrodidaktische**, der sowohl kommunikativen als auch interaktiven Ebene der konkreten Lehr-Lernsituation und die **makrodidaktische**, der planenden und organisierenden Ebene (siehe Kapitel 3.2).

Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist durch situationsgerechtes, also professionelles Handeln bestimmbar, dass sich nach PETERS vorwiegend auf drei Wesensmerkmale stützt: Abrufbares Fachwissen, fachspezifisches Handlungsrepertoire und reflektiertes Rollenverhalten (vgl. PETERS 1991, S. 28 f.).

Zum Fachwissen eines Erwachsenenbildners zählt u.a. Wissen über erwachsenen- und sachgemäße Didaktik, über teilnehmer- und zielgruppenorientierte Arbeit und Wissen über mindestens ein für die Erwachsenenbildung relevanten Themenbereich.

Professionelle Handlungsmuster zeichnen sich beispielsweise durch situationsgerechte Interaktions- und Lehrstile, Kommunikationsfähigkeit sowie durch die Beschaffung und Verarbeitung von Informationen aus. Zu letzterem sollte auch das beiderseitige Interesse und die Integration von Erkenntnissen aus der Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis gehören.

Ein reflektiertes Rollenverhalten äußere sich durch „eine gewisse Souveränität, die auf professionelle Handlungskompetenz und der damit verbundenen Gewißheit beruhte, für die Weiterbildung anderer nützliche und für die Gesellschaft insgesamt wertvolle Arbeit leisten zu können“ (ebd., S. 29).

Für TIETGENS besteht Professionalität darin, „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (TIETGENS, zitiert nach GIESEKE 1995, S. 292).

Gefragt ist eine pädagogische Handlungskompetenz, die sich nicht in blindem Aktionismus äußert oder lediglich der Intuition oder einer natürlichen Begabung vertraut, sondern eine erfolgversprechende Verbindung aus Wissen und Können darstellt.

Zur Bestimmung, was Professionalität bzw. professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung ausmacht, werden Fähigkeiten wie „Abstraktionsphantasie“ und „Transformationskompetenz“ hervorgehoben. Diese ermöglichen es Erwachsenenbildnern, ein spezifisches Fachwissen situationsgerecht zu interpretieren, umzusetzen und weiterzuentwickeln, „ohne in bloßes Routinehandeln zu versinken oder ihre Lernfähigkeit zu verlieren“ (NITTEL 2000, S. 72).

Hier wird die Gefahr des *interaktions-handlungstheoretischen* Modells deutlich, durch Forderung theoretisch erwünschter aber praktisch kaum leistbarer oder vorfindbarer Qualifikationen, Professionalitätsaspekte ohne die Kursleiter zu entwickeln.

Unter dem Konzept des *kompetenzbezogenen Verständnisses* von Professionalität gibt NITTEL daher zu bedenken, dass „nicht jeder alles können [kann], und nicht alles, was jemand kann, harmonisch zusammen [passt]. [...] Das Widersprüchliche, Fehlerhafte, ‚Unreine‘ und Konflikträchtige am beruflichen Handeln wird vom kompetenzbezogenen Verständnis von Professionalität tendenziell als Problem oder gar als Defizit schematisiert, ohne zu erkennen, dass damit eine Perfektibilität konstruiert wird, der kaum jemand gerecht zu werden vermag“ (ebd., S. 79 f.; Auslassung u. Umstellungen: L.K.).

Beiden Ansätzen, dem *struktur-funktionalistischen* und dem *interaktions-handlungstheoretischen*, gemein sei die fehlende Nähe zur erwachsenenpädagogischen Realität, die im Vergleich zu anderen etablierten Professionen wie Juristen und Ärzten kein „logisch miteinander verknüpfbares Aufgaben- und Handlungsgefüge habe, aus dem sich ureigene Problemstellungen, Ausbildungs-, Handlungs- und Beschäftigungsmuster ableiten ließen“ (SCHERER 1987, S. 23).

Der Versuch, die Defizite des jeweiligen Ansatzes zu kompensieren, münden bei SCHERER in sog. *reflexiv-legitimatorischen* Überlegungen. Zur Begründung dieser „querliegenden“ Denkrichtung trägt er folgendes vor:

„Im ersten Denkmodell [struktur-funktionalistischer Ansatz], dem die Etablierung eines Berufsstandes zugrunde liegt, gerät der **Kern** der Erwachsenenbildung, die konkreten Lehr-/Lernprozesse in den EB-Veranstaltungen und ihre unmittelbare Gestaltung, aus dem Blickfeld“ (ebd., S. 25; Einfügung: L.K.). Die Professionalisierungsdebatte konzentrierte sich zudem auf die geringer werdende Zahl des hauptberuflichen Personals und deren

vorwiegend makrodidaktischen Tätigkeiten und hätte daher nur Aussagekraft für diesen Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung.

Im Mittelpunkt des interaktions-handlungstheoretischen Ansatzes stünden Kompetenzkataloge und Anforderungsprofile, die sich hauptsächlich an den Handlungskompetenzen und Tätigkeiten einer konstruierten Lehr-Lernsituation orientieren würden, doch ist deren Übertragbarkeit zu bezweifeln.

Unter Berücksichtigung personenbezogener Potentiale und Kontroversen aus beiden Ansätzen entwickelt SCHERER *reflexiv-legitimatorische* Überlegungen, die ausdrücklich *keine* professionstheoretischen seien.

„Professionalisierung meint hier, die gesellschaftlichen Funktionen des Berufsbildes erkennen, um Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen des Handelns der Berufsinhaber auszuloten. [...] Indem derartige Überlegungen ihr Augenmerk ausschließlich auf die Definition und Konstitution erwachsenenpädagogischer Aufgabenfelder und Inhalte richten und indem versucht wird, Entwicklungen in der Praxis der Erwachsenenbildung entweder nachzuzeichnen oder zu antizipieren und indem die Frage nach der Legitimation der Erwachsenenbildung (neu) diskutiert wird, wird in ihnen zwar ein wichtiger Beitrag zur Behebung des häufig beklagten Theoriedefizits der Erwachsenenbildung geleistet, eine Konzeption professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns lässt sich daraus allerdings (noch) nicht ableiten“ (ebd. S. 27; Auslassung: L.K.).

Um diese Überlegungen und den Begriff der Professionalität bzw. Perspektiven der Professionalisierungsdebatte auf die Arbeit der Kursleiter der Alphabetisierung und Grundbildung zu übertragen, sollen einige empirische Untersuchungen von VHS-Mitarbeitern folgen, die Arbeitsbedingungen des makro- und mikrodidaktischen Tätigkeitsfeldes beschreiben.

Vorwegzunehmen ist, dass die nachfolgenden Kapitel nicht eindeutig, sondern anteilig den skizzierten Überlegungen zugeordnet werden können. So werden in den Bereichen Beschäftigungsverhältnisse, Aufgabenfelder und Zugangsvoraussetzungen zur Alphabetisierung und Grundbildung eher Merkmale der Professionalisierung aufgegriffen (siehe Kapitel 3.2, 4.1 und 4.2). Kriterien der Professionalität sind vorwiegend Teil der kursleiterorientierten Fortbildungen und insbesondere der in der Praxis wahrgenommenen Kenntnisse und Fertigkeiten (Kapitel 4.3 und 5.).

3.2 Veröffentlichungen zum pädagogischen Personal an Volkshochschulen

Die relativ geringe Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen im Bereich neben- und freiberuflicher Erwachsenenbildner verdeutlicht das schon angedeutete Forschungsdefizit. Trotzdem erhebt die folgende Auswahl empirischer Arbeiten keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es sollen übertragbare Ergebnisse und zum Teil Anhaltspunkte für die durchzuführende Situationsanalyse dargestellt werden.

Erschwert werden Vergleiche dadurch, dass nicht immer eindeutig festzustellen ist, ob sich Zahlen zum pädagogischen Personal auf **unterrichtende und planende** Mitarbeiter beziehen. Wenn im folgenden vom pädagogischen Personal die Rede ist, ist das planende Personal mitberücksichtigt, da dies durch die Programmorganisation und Auswahl von Kursleitern, wie zu zeigen sein wird, großen Einfluss auf pädagogische Gestaltungsräume hat.

Die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen wird von der professionstheoretischen Untersuchung BECHBERGERS thematisiert. Er bezeichnet die Entwicklung der Arbeitsverhältnisse von Lehrenden an Volkshochschulen mit den Begriffen Ehrenamtlichkeit, Nebenberuflichkeit, Verberuflichung und Freiberuflichkeit (vgl. BECHBERGER 1990, S. 82). Dieser Prozess sei „eine chronologische Anreicherung verschiedener Organisationsformen von Arbeit, ohne jeweils die vorangehende Form aufzugeben“ (ebd.).

Diese Arbeitsteilung erlaubt, fünf verschiedene Kursleitertypen zu unterscheiden: den ehrenamtlichen Volksbildner, den *nebenberuflich* pädagogischen Mitarbeiter (NPM), den *hauptberuflich* pädagogischen Mitarbeiter (HPM), den Weiterbildungslehrer und den freien Mitarbeiter ohne (ausgeübten) Hauptberuf.

Ausgenommen den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern ist allen gemein, dass sie vorwiegend für den mikrodidaktischen Aufgabenbereich, den Unterricht, zuständig sind. Der hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter sollte auch Lehrtätigkeiten übernehmen, um sich Praxisnähe und dadurch pädagogische Qualifikationen zu erhalten und neue Projekte und Modelle zu erproben (vgl. ebd., S. 80). Im Unterschied zum Weiterbildungslehrer arbeitet der HPM jedoch mehr im makrodidaktischen Bereich als Fachbereichs- oder Projektleiter. Die hauptberuflich wahrgenommenen Aufgabenschwerpunkte wie Planung und Organisation (disponierende Tätigkeit) ermöglichen „mehr Kontinuität und Planungssicherheit, eine gezieltere Befriedigung des manifesten und latenten Bedarfs

sowie einen fachwissenschaftlich und erwachsenenpädagogisch fundierten Ausbau des Weiterbildungsangebotes“ (ebd., S. 85).

Wird z.B. in Statistiken des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) von 1986 lediglich zwischen hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern, Weiterbildungslehrern und nebenberuflich pädagogischen Mitarbeitern unterschieden, weist BECHBERGER darauf hin, dass bei den freien Mitarbeitern *mit* Hauptberuf die Honorartätigkeit eher als Nebenverdienst und bei den freien Mitarbeitern *ohne* Hauptberuf eher als existenzsichernde Hauptbeschäftigung dient. Nebenberuflich pädagogische Arbeit wird bei erstgenannten „neben einem Hauptberuf geleistet, durch eben den sich die Lehrkräfte für ihre nebenberufliche Tätigkeit qualifizieren“ (ebd., S. 83).

Der Status „Freier Mitarbeiter“ ist im Gegensatz zum Angestelltenverhältnis auf der einen Seite durch eine relative "Weisungsungebundenheit" und Unabhängigkeit gegenüber der Einrichtung (z.B. die Lehrinhalte, -methoden und Fortbildungsteilnahme betreffend) gekennzeichnet. Auf der anderen Seite ist die soziale Absicherung, z.B. Sozialversicherungen, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, äußerst gering bzw. muss selbständig getragen werden (vgl. ebd. S. 105 ff./ BASTIAN 1997, S. 12).

Um den Aspekten der Selbständigkeit und existenzsichernden Kursleitertätigkeit gerecht zu werden, ist die Unterscheidung zwischen nebenberuflich pädagogischen Mitarbeitern (NPM) und freien Mitarbeitern ohne (ausgeübten) Hauptberuf erforderlich. „Ein begrifflich angemessener Umgang mit freien Mitarbeitern muß unter Verzicht auf den Oberbegriff des NPM zwischen Mitarbeitern mit und ohne ausgeübtem Hauptberuf differenzieren“ (BECHBERGER 1990, S. 89).

Des weiteren konstatiert BECHBERGER Mitte der achtziger Jahre einen Umstrukturierungsprozess, wonach die freien Mitarbeiter ohne ausgeübten Hauptberuf (meist arbeitslose Lehrer) die nebenberuflich pädagogischen Mitarbeiter (insbesondere Lehrer im Hauptberuf) mehr und mehr ablösen würden (vgl. ebd. S. 87 ff.). Er bezieht sich hierbei auf eine Fragebogenerhebung des Deutschen Städtetages von 1982 bis 1985, wonach die freien Mitarbeiter ohne ausgeübten Hauptberuf ca. 45% der „Freiberuflichen“ ausmachten und ca. 56% des Unterrichts durchführten und „damit die bedeutsamste Teilgruppe unter den Lehrkräften“ (ebd., S. 91) bildeten, mit steigender Tendenz.

Unter den Aspekten Verberuflichung und Professionalisierung von Lehrtätigkeit fasst er die statistischen Daten des DVV von 1986 über bundesweite Unterrichtsanteile für die Gruppen der HPM, der Weiterbildungslehrer und freien Mitarbeiter zusammen. Demnach leisteten 2.672 Fachbereichsleiter 2,3%, 164 Weiterbildungslehrer 1,1% und 128.106 freie Mitarbeiter 95,9% des Unterrichts (vgl. ebd., S. 90).⁷

Unter dem Gesichtspunkt, dass „[ü]ber 90% aller Erwachsenenpädagogen ihre Arbeit ehrenamtlich, im Nebenberuf oder freischaffend [verrichten]“, (SCHERER 1987, S. 24; Umstellungen: L.K.) bemängelt SCHERER, dass die freiberuflichen Kursleiter zum einen wenig Berücksichtigung in der Theorie- und Forschungsarbeit fänden, zum anderen die Vernachlässigung der „subjektiven Dimension“ der freien Mitarbeiter. Zur subjektiven Dimension zählt er die jeweilige, bewusste Haltung gegenüber sozialen Attributen wie Status und Karrieremuster einer Tätigkeit und die individuelle Bedeutungszuschreibung gegenüber der Erwachsenenbildungstätigkeit. Es werde „übersehen, daß die erwachsenenpädagogische Tätigkeit wie alle beruflichen oder berufsähnlichen Tätigkeiten nicht nur durch die Strukturen fachlicher Kompetenzen bestimmt wird, sondern stets auch durch die Fähigkeiten und “Strukturen” konkreter Personen“ (ebd., S. 26).

Gegen normative Anforderungskataloge und Fremdzuschreibungen von Kompetenzdefiziten setzen SCHERER und auch andere Autoren⁸ bei ihren Untersuchungen die „subjektive Perspektive“ der befragten Kursleiter. „Gemeint ist damit der Blick auf die Differenziertheit der personellen Ressourcen und die Differenziertheit ihrer Einbringung“ (ebd., S. 28).

Die hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter gelten dabei als Schlüsselfiguren in Fragen der Professionalität und kursleiterorientierten Angebotsplanung. Das ist die realistische Beurteilung der von den freiberuflichen Kursleitern eingebrachten Kompetenzen und Kursangebote. BASTIAN formuliert die These, „daß die „Professionalität“ einer von freiberuflichen MitarbeiterInnen getragenen Erwachsenenbildung nicht als Folge einer Zuschreibung von Qualifikationsanforderungen an diese Personengruppe zu verstehen ist, sondern als Folge eines bewußten Einsatzes ihrer fachlich fundierten Kompetenzen. Dieser ist dann als ein professionell gesteuerter anzusehen, wenn die hauptberuflichen

⁷ Siehe Personalstatistik der VHS (2001), Kapitel 3.3

⁸ Während BECHBERGERS Untersuchungsgruppe Kursleiter der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung sind, beziehen sich die Forschungsergebnisse BASTIANs und SCHERERs auf freie Mitarbeiter der Hamburger Volkshochschule, bzw. VHSn in Ostwestfalen. DIECKMANN u.a. liefern in einer Art Vergleichsstudie Daten zu der sozialen Lage, Qualifikationen und Motivation von Kursleitern an zwölf VHSn in Westberlin von 1979 und 1990.

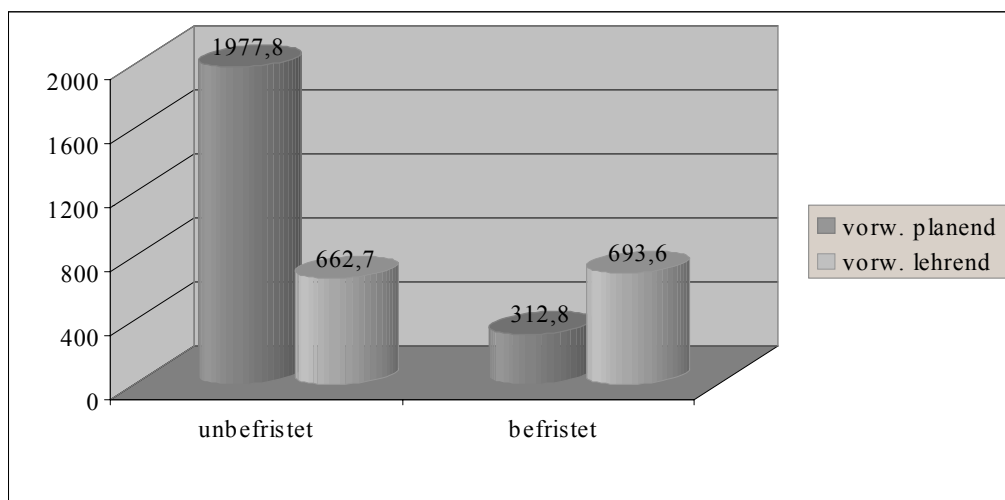
PädagogInnen sich der Bedingungen und Auswirkungen ihrer Personalpolitik bewußt sind“ (BASTIAN 1994, S. 170). Neben den Fragen, welche Aufgaben und Rollen unterschiedlichster Kursleitertypen die Unterrichtenden für die Teilnehmer übernehmen, erörtert sie, welche Kompetenzen die Kursleiter als Lernorganisatoren in ihrer Unterrichtspraxis wahrnehmen. Gefragt wird weniger nach dem Qualifikations-Soll aus einer "klassisch" handlungstheoretischen Perspektive, sondern „nach dem „Ist“-Zustand der in der Praxis realisierten Kompetenz, auf deren Basis Professionalität zu reflektieren ist“ (ebd., S. 18).

3.3 Personalstatistik der Volkshochschule und Daten zu Grundbildungskursen

Um das vorweg skizzierte Bild zu aktualisieren, sollen zunächst Ergebnisse der Volkshochschulstatistik für das Arbeitsjahr 2000 und danach Daten der Untersuchung von WEISHAUPT (1996) dargestellt werden.

Von bundesweit **3.647** hauptberuflich pädagogisch Tätigen sind **1.356** (37%) *vorwiegend lehrende* Mitarbeiter. Der Frauenanteil im lehrenden Bereich beträgt mit 815 Frauen 60,1%, wovon wiederum 454 Frauen (55,7%) mit befristeten Arbeitsverträgen arbeiten. Insgesamt ist der Anteil des befristet arbeitenden und überwiegend lehrenden Personals im Vergleich zum befristet arbeitenden und überwiegend planenden Personal höher. Im Fall der unbefristeten Arbeitsverträge ist dieses Verhältnis umgekehrt (vgl. DIE 2001, S.13).

Grafik 1: Hauptberuflich pädagogisch Tätige



Quelle: DIE 2001, S. 56

Die Anzahl des neben- und freiberuflichen Personals liegt bei **195.612** Kursleitern, darunter sind 120.241 (61,5%) Frauen.

Der Anteil der ausgebildeten Lehrer unter den frei- und nebenberuflichen Mitarbeitern ist mit **32.029** Lehrern weiter rückläufig (2000: 16,4%, 1999: 17,1%, 1998: 18,3%, 1997: 18,4%). Die Mehrzahl der Mitarbeiter mit Lehrerberuf sind ebenfalls Frauen mit 64,9%.

Von den Lehrern insgesamt üben 15.491 (48,4 %) ihren Beruf weiterhin aus, sind also als nebenberufliche Kursleiter zu bezeichnen. Der Frauenanteil bei den ausübenden Lehrern beträgt 58,3 % (vgl. ebd., S.14).

Tabelle 2: Neben- und freiberufliches Personal

Land	Neben-/ freiberufliche Kursleiter					
		davon Frauen	davon Lehrer		davon ausübend	
				davon Frauen		davon Frauen
Schleswig-Holstein	8.747	5.794	1.183 13,5%	748	508 42,9%	233
Bundesrepublik Deutschland	195.612	120.241	32.029 16,4%	20.776	15.491 48,4%	9.026

Quelle: DIE 2000, S. 14

Ersichtlich ist nicht, wie viele Kursleiter einer weiteren Tätigkeit neben ihrer VHS-Arbeit nachgehen, d.h. der Aspekt der Nebenberuflichkeit und der existenzsichernden Kursleitertätigkeit kann nicht unterschieden werden. Bei einem Vergleich von 1356 vorwiegend lehrenden Hauptberuflichen zu 195.612 neben- und freiberuflichen Kursleitern ist festzustellen, dass der *Unterrichtsanteil* der lehrenden HPM am lehrenden Gesamtpersonal 0,7% ausmacht (Vergleich BECHBERGER).

Unter dem Aspekt *pädagogische Tätigkeit* beträgt der Anteil des hauptberuflich pädagogischen Personals 1,9% (bei 3.647 HPM insgesamt)

Die Daten zu durchschnittlichen **Belegungen** und **Unterrichtsstunden** pro Kurs für den Programmbereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ liegen bei **12,6** Belegungen und **141,9** Unterrichtsstunden pro Kurs. Die gesamtdeutschen Zahlen für die erfassten VHS liegen bei durchschnittlich 12,3 Belegungen und 27,3 Unterrichtsstunden pro Kurs. Der Bereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ ist im Hinblick auf die durchschnittliche Zahl

der Unterrichtsstunden pro Kurs der unterrichtsstundenintensivste Programmbereich (vgl. ebd., S. 20).

Eine Zunahme an **Kursen** ist insbesondere in den Bereichen „Arbeit – Beruf“ (13,9%) und „Grundbildung – Schulabschlüsse“ (6,7%) im Vergleich zum Vorjahr 1999 zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 21). Anteilig macht der Programmbereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ mit 8.100 Kursen 1,5% der erfassten Kurse aus, hinter „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ (7,9%), „Kultur – Gestalten“ (17,1%), „Arbeit – Beruf“ (18,6%), „Gesundheit“ (25,6%) und „Sprachen“ (29,3%) (vgl. ebd. S. 23). Die Zahl von 8.100 Kursen im Programmbereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ ergibt sich aus offenen Kursangeboten *und* Auftrags- bzw. Vertragsmaßnahmen.

Tab. 3: Offene Kursangebote, Unterrichtsstunden und Belegungen des Programmbereichs Grundbildung – Schulabschlüsse nach Fachgebieten

Programmbereich/Fachgebiet	Kurse		Unterrichtsstunden		Belegungen	
Hauptschulabschluss	1.133	15,5%	246.876	25,9%	19.889	21,9%
Realschulabschluss	847	11,6%	230.557	24,2%	15.493	17,1%
FHS-Reife/ FOS-Abschluss	327	4,5%	31.875	3,3%	4.992	5,5%
Abitur/allg. HS-Reife	360	4,9%	154.204	16,2%	4.990	5,5%
HS-Zugang ohne Abitur	149	2,0%	25.340	2,7%	2.151	2,4%
sonstige Schulabschlüsse	217	3,0%	18.679	2,0%	2.851	3,1%
Alphabetisierung/Elementarbildung	2.470	33,9%	112.942	11,9%	21.330	23,5%
Rechnen/Mathematik	988	13,6%	22.694	2,4%	10.357	11,4%
Fächerübergreifende/sonstige Kurse	798	10,9%	109.884	11,5%	8.718	9,6%
insgesamt	7.289	100%	953.051	100%	90.771	100%

Quelle: DIE 2000, S. 27

Das Fachgebiet Alphabetisierung/ Elementarbildung nimmt in Hinblick auf Kurszahl bzw. Zahl der Belegungen ein Drittel bzw. knapp ein Viertel in diesem Programmbereich ein. Dabei ist zu bedenken, dass nicht alle Teilnehmer ausschließlich lese- und rechtschreibschwache Erwachsene, sondern auch Teilnehmer von Elementarbildungskursen sind.

Für den Bereich Alphabetisierung/ Elementarbildung *insgesamt* kann von 2.470 Kursen bei 21.330 Belegungen ausgegangen werden. Ein Unsicherheitsfaktor bei der Auswertung ist der Aspekt, dass Alphabetisierungskurse mitunter in den Programmbereich „Sprachen“

fallen, aber nicht mit den Kursen „Deutsch als Muttersprache“ (z.B. für Aussiedler) verwechselt werden dürfen.

In einer Untersuchung von WEISHAUPT (1996) wurden neben Volkshochschulen West- und Ostdeutschlands auch Einrichtungen anderer Träger sowie Justizvollzugsanstalten im Bereich der Alphabetisierung und Elementarbildung befragt. Ermittelt wurde das Angebot an Alphabetisierungskursen für Deutsche und für Immigranten sowie das Angebot an Elementarbildungskursen.

Festzustellen ist, dass die Hälfte der befragten Einrichtungen (621 Volkshochschulen und 68 andere Einrichtungen) Alphabetisierungskurse für deutsche Teilnehmer anbietet. Rund 30% der untersuchten Einrichtungen geben Alphabetisierungskurse für ausländische Teilnehmer oder vermitteln elementare Qualifikationen. **92%** der Alphabetisierungskurse und **80%** der Elementarbildungskurse werden an Volkshochschulen abgehalten.

Tab. 4: Einrichtungen mit Alphabetisierungs- und Elementarbildungskursen

		VHS West	VHS Ost	Sonstige West	Sonstige Ost	Insgesamt
Alphabetisierungskurse für Deutsche	Einrichtungen	247	70	16	1	334
	Anzahl der Kurse ¹	874	91	74	1	1.040
	Teilnehmerzahl	6.634	810	613	12	8.069
Vermittlung elementarer Qualifikationen	Einrichtungen ²	149 (43)	44 (25)	18 (11)	3 (3)	214 (82)*
	Anzahl der Kurse ¹	277	59	73	13	422
Alphabetisierungskurse für Ausländer	Einrichtungen	138	36	15	1	190
	Anzahl der Kurse ¹	344	35	45	0	424
	Teilnehmerzahl	3.426	439	444	0	4.309

¹ Einschließlich der Kurse ohne Angabe der Teilnehmerzahl

² In Klammern ist die Zahl der Einrichtungen angegeben, die weitere Veranstaltungen zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltags anbieten (zum Beispiel Umgang mit Geld, mit Ämtern, Einkaufshilfen)

Quelle: WEISHAUPT 1996, S. 39; *Korrektur: L.K.

Des Weiteren ergibt die Untersuchung, dass die Mehrzahl der Kursleiter der Alphabetisierung und Elementarbildung Honorarkräfte sind. Dabei arbeiten **85%** der Kursleiter von Alphabetisierungskursen für Deutsche und **93%** der Kursleiter bei den Alphabetisierungskursen für Immigranten auf Honorarbasis. Ein Großteil der Einrichtungen beschäftigt ein bis zwei Kursleiter in Alphabetisierungskursen (vgl. WEISHAUPT 1996, S. 49 f.).

Die Zahl ausländischer und deutscher Teilnehmer für den Bereich Alphabetisierung umfasst 12.378 Personen. Zum Vergleich werden nachfolgend die drei Bundesländer Schleswig-Holstein, Hamburg, und Niedersachsen aufgeführt.

Tab. 5: Kursangebot in den Bundesländern Schleswig-Holstein, Hamburg und Niedersachsen

	SH	HH	NS	Gesamt
Alphabetisierungskurse für Deutsche				
Einrichtungen mit Angeboten	30	4	44	334
Anzahl der durchgeführten Kurse	118	61	189	1.040
Anzahl der Teilnehmer ¹	872	440	1.460	8.069
Vermittlung elementarer Qualifikationen				
Einrichtungen mit Angeboten	15	5	26	214
Anzahl der durchgeführten Kurse	21	14	54	422
Alphabetisierungskurse für Ausländer				
Einrichtungen mit Angeboten	8	2	15	190
Anzahl der durchgeführten Kurse	8	9	27	424
Anzahl der Teilnehmer	55	77	262	4.309

¹In Kursen mit Angabe der Teilnehmerzahl.

SH = Schleswig-Holstein, HH = Hamburg, NS = Niedersachsen, Gesamt = alle Bundesländer

Quelle: WEISHAUPT 1996, S. 41

4. Qualifikationsprofil der Kursleiter in der Alphabetisierung und Grundbildung (Veröffentlichungen zu Fragen der Grundbildung)

4.1 Beschreibung der Rahmenbedingungen zur Qualifizierung und Rekrutierung

Während in den Nachbarländern Belgien (speziell Flandern) und den Niederlanden zweijährige Aufbaustudiengänge im Bereich Alphabetisierungspädagogik geschaffen wurden, ist es hierzulande nicht möglich, eine staatlich anerkannte Ausbildung in diesem Fachbereich der Erwachsenenbildung zu erwerben. Anfang bis Mitte der 90er Jahre wurden in den beiden Ländern Mindeststandards für Institutionen der Erwachsenen Grundbildung mithilfe eines Portfolio-Systems (Stärken-Schwächen-Analyse) gesetzt (vgl. GOVAERTS 2000, S. 11).

Beispielhaft sei der Aufbaustudiengang an der Karel de Grote Hogeschool (Flandern) skizziert, der durch Kombinieren verschiedener Kursmodule zum Grundbildungspädagogen qualifiziert. In Verbindung mit praktischer Kursleitertätigkeit sollen Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen Lebenswelt bildungsbenachteiligter Zielgruppen, Unterrichtsmethodik und -didaktik, Teamarbeit mit Kollegen sowohl in und außerhalb der Grundbildungszentren und Fachkompetenz im Bereich der allgemeinen Bildung als auch innerhalb spezieller Bereiche wie berufsorientierte Grundbildung vermittelt werden (vgl. GOVAERTS 2000, S. 10 f./ DOOM 2000, S. 7 ff.).

In Deutschland ist die Schaffung ähnlich qualifizierender Voraussetzungen, d.h. Bestimmung grundlegender, *dynamischer* Mindeststandards, durch die Kulturhoheit der Bundesländer komplizierter. Im **Organisationsbereich** existiert ein Netzwerk verschiedener Kooperationen länderübergreifender Institutionen wie der Bundesverband Alphabetisierung e.V., deutscher Volkshochschulverband (DVV), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) und die Evangelische Akademie Bad Boll. Diese veranstalten Einführungsseminare, überregionale Fortbildungen, Projekte und Tagungen, und leisten durch Öffentlichkeitsarbeit, Publikationen und Materialsammlungen (vgl. TRÖSTER 1997) auch Vermittlungsarbeit zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Qualifizierende Maßnahmen für die Leitung von Alphabetisierungskursen, zusätzlich zu einem absolvierten oder angestrebten Hochschulabschluss, sind hierzulande Kurshospitationen, interne Fortbildungen oder überregionale Einführungsveranstaltungen, die meist unverbindlich angeboten werden, da die Mehrzahl der Dozenten wie erwähnt selbständige Honorarkräfte und den Volkshochschulen meist mit sogenannten Werkverträgen verpflichtet sind.

Im Gegensatz zum verbeamteten Lehrer ist der Status bzw. das **Selbstverständnis** der Kursleiter in der Alphabetisierung gekennzeichnet durch zahlreiche Ungewissheiten wie Weiterbeschäftigung nach den Semesterferien oder ein kontinuierliches Honorar (z.B. beim Ausbleiben von Teilnehmern). Weitere Minuspunkte sind eine geringfügige Bezahlung und Beschäftigung, ein isoliertes "Einzel- oder Zehnkämpferdasein" und eine insgesamt geringe gesellschaftliche Akzeptanz. Die Kursleiter müssen sich bei einem durchschnittlichen Honorar von 15-18 € pro Unterrichtseinheit meist selbst privat kranken- und rentenversichern und sind nicht arbeitslosenversichert (vgl. KUNZMANN 1997, S.78 ff.). Zur rechtlichen Beurteilung der Tätigkeit nebenberuflicher und freier Kursleiter führt KUNZMANN an, dass einige Volkshochschulen Tarifverträge mit dem Status „arbeiternehmerähnliche Person“ abschließen würden. „Voraussetzungen sind hier die wirtschaftliche Abhängigkeit und die soziale Schutzbedürftigkeit der Kursleitenden. Beim Vorliegen bestimmter Kriterien (überwiegende Tätigkeit und mehr als 50% der Gesamteinkünfte von der Volkshochschule) wird ein Anteil an der Kranken- und Rentenversicherung bezahlt“ (ebd. S. 81).

Durch die jahrzehntelang häufig schlechten Rahmenbedingungen ist eine kontinuierliche Alphabetisierungsarbeit vor Ort durch Fluktuation der Kursleiter bedroht, womit neben Know-how-Verlusten auch Vertrauensverhältnisse, Lobby, Erfahrung, Öffentlichkeitsarbeit und Ansprechpartner für Multiplikatoren verschwinden, und somit ein professionelles Angebot eher fragil bleibt (vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000, S. 106 f.).

Erfolgreiche Modelle, Kursleiter als hauptberufliche Weiterbildungslehrer einzustellen, konnten aus Kostengründen nicht weiter ausgedehnt werden. Aufgaben des planenden Personals wie Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit, Angebotsplanung und Beratung wurden in Zusammenarbeit mit den hauptberuflichen Kursleitern verwirklicht und weiterentwickelt (vgl. ebd.).

4.2 Berufsabschlüsse der Kursleiter

In der bereits zitierten Untersuchung von WEISHAUPT (1996) sind über die Hälfte der in der Alphabetisierung Tätigen, Lehrer für allgemeinbildende Schulen. Danach folgen Diplompädagogen bzw. Diplompsychologen, Lehrer an Sonderschulen und Studenten.

In Westdeutschland wird an 17% und in Ostdeutschland an 6% der Einrichtungen mithilfe von Doppeldozenten unterrichtet (vgl. WEISHAUPT 1996, S. 49 f.).

Tab. 6: Kursleiter von Alphabetisierungskursen nach Art der Ausbildung

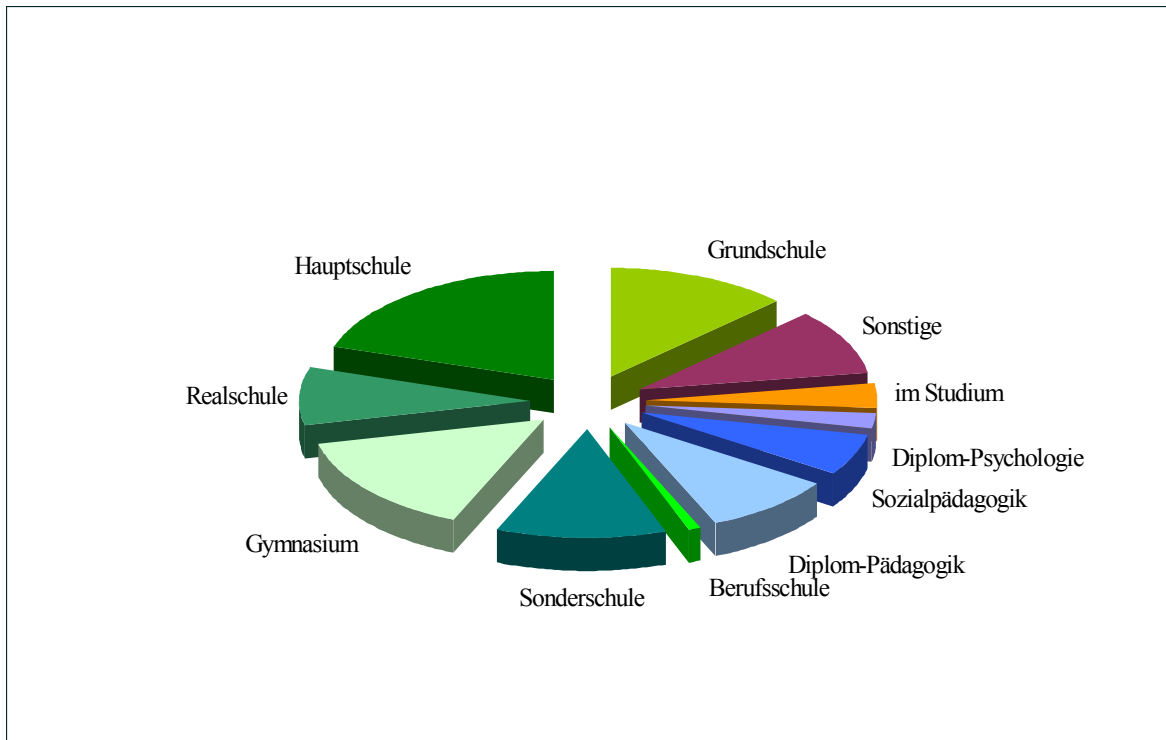
Art der Ausbildung	Alphabetisierung f. Deutsche		Alphabetisierung f. Migranten	
	Alte Länder	Neue Länder	Alte Länder	Neue Länder
Lehrer an allgemeinbildenden Schulen	53,3	58,7	58,6	76,1
Lehrer an Sonderschulen	8,8	10,1	1,7	0,0
Berufsschullehrer	0,7	0,9	0,3	0,0
Diplompädagogen Diplompsychologen	21,0	22,9	13,9	19,3
Studenten	6,5	1,8	8,1	0,0
Sonstige	9,8	5,5	17,4	4,5
	(753)	(109)	(345)	(88)

Die Zahlen beziehen sich auf Volkshochschulen, andere Einrichtungen *und* Justizvollzugsanstalten

Quelle: WEISHAUPT 1996, S. 50

Eine bundesweite Untersuchung von HINKELMANN und KROPP (1987) bietet an dieser Stelle Vergleichsmöglichkeiten, da sich die dargestellten Berufsgruppen auch auf Zahlen von Alphabetisierungskursen für deutschsprachige Erwachsene in Volkshochschulen, anderen Einrichtungen und Justizvollzugsanstalten beziehen (vgl. KROPP 1987, S. 19). Die ca. 950 befragten Kursleiter werden in dieser Erhebung detailliert nach Abschlüssen aufgeführt. In den genannten Untersuchungen ist nicht zu erfahren, wie viele Kursleiter ihren Hauptberuf weiterhin ausüben.

Grafik 2: Berufliche Qualifikationen der Kursleiter in Alphabetisierungskursen



Quelle: KROPP 1987, S.19

Laut Untersuchung haben **55,9%** der Kursleiter einen Abschluss für allgemeinbildende Schulen. Im einzelnen sind dies Lehrer für Hauptschulen (19,9%), für Gymnasien (14,8%), für Grundschulen (12,6%) und für Realschulen (8,6%).

Diplom-Pädagogen machen 9%, Sozialpädagogen 6,3% (in Tab. unter Sonstige) und Diplompsychologen 2% aus. Andere Berufsabschlüsse sind in der nachfolgenden Tabelle ersichtlich:

Tab. 7: Berufsabschlüsse der Kursleiter an westdeutschen Einrichtungen der Alphabetisierung

Art der Ausbildung	Alphabetisierung f. Deutsche	
	1987 ¹	1994 ²
Lehrer an allgemeinbildenden Schulen	55,9	53,3
Lehrer an Sonderschulen	11,9	8,8
Berufsschullehrer	1,0	0,7
Diplompädagogen Diplompsychologen	11,0	21,0
Studenten	3,8	6,5
Sonstige	16,0	9,8

¹ Quelle: KROPP 1987, S. 19

² Quelle: WEISHAUPT 1996, S. 50

Zu erkennen ist, dass die Zahl der Diplom-Pädagogen, der Diplom-Psychologen und der lehrenden Studenten an westdeutschen Volkshochschulen im Bereich Alphabetisierung deutlich zugenommen hat. Die Anzahl der Lehrer allgemeinbildender Schulen beträgt knapp mehr als die Hälfte mit leicht abnehmender Tendenz. Ebenso ist die Zahl der Sonderschullehrer in diesem Bereich rückläufig.

Bei einer Umfrage von KERPAL (1999) an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen wurde das Tätigkeitsfeld Alphabetisierung vor dem **Hintergrund der Heilpädagogik** bearbeitet. Im Mittelpunkt standen die Teilnehmer als Zielgruppe heilpädagogischer Anstrengungen sowie die aktuelle Arbeits- und Angebotssituation. Hierzu wurden Fragebogen an die Einrichtungen und Extrabogen an die Kursleiter im Bereich Alphabetisierung verschickt.

Im Fragebogen an die Einrichtungen wurde u.a. ermittelt, welche Ausbildung bei Bewerbern für Alphabetisierungskurse bevorzugt werden würde (vgl. KERPAL 1999, S. 42). Die folgende Auswahl benennt die Berufsgruppen, die zehn oder mehr Nennungen von den 42 befragten Volkshochschulen erhalten haben (Mehrfachnennungen und Ergänzungen waren möglich):

Tab. 8: Übersicht über die „Wunsch“- Berufsgruppen der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen

Art der Ausbildung / Berufsgruppen	Zahl der Angaben
Diplom Pädagoge/-in (Uni) mit Hauptfach Sonderpädagogik (Diplom Sozialpädagoge/-in, Diplom Heilpädagoge/-in o.ä.)	32
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Deutsch	18
Lehrer/-in (2. Staatsexamen)	15
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Primarstufe	14
Diplom Heilpädagoge/-in (FH)	13
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Sonderschule	12
Lehrer/-in (2. Staatsexamen) Hauptschule/ Sek.1	11
Diplom Pädagoge/-in (Uni) ohne Hauptfach Sonderpäd., Anteil SWS 0 - 4 im Studium mit Schwerpunkt Behinderung o.ä.	10
Diplom-Psychologe/-in	10
Diplom Sozialpädagoge/-in (FH)	10

Quelle: KERPAL 1999, S. 42

Im Vergleich zu den *tatsächlich* vorhandenen Berufsgruppen der untersuchten Volkshochschulen zeigt sich, dass von 70 Kursleitern **58,6%** eine Lehramtsausbildung für allgemeinbildende Schulen haben. Lediglich 4,3% besitzen eine Diplom-Pädagogik-

ausbildung, darunter ist eine Person mit Schwerpunkt Sonderpädagogik, die als besonders geeignet für die Ausübung des Berufsbildes genannt wurde.

Vergleiche zu den bundesweiten Untersuchungen bieten sich nicht unbedingt an, da u.a. die befragten Kursleiter ausschließlich an Volkshochschulen arbeiten. Ersichtlich ist aber auch hier der hohe Anteil an Kursleitern mit Hauptberuf Lehramt für allgemeinbildende Schulen.

Tab. 9: Berufsabschlüsse der Kursleiter für Alphabetisierungskurse in Nordrhein-Westfalen

Art der Ausbildung	Angaben
Lehrer an allgemeinbildenden Schulen	58,6%
Lehrer an Sonderschulen	2,9%
Diplom-Sozialpädagoge	7,1%
Diplom-Pädagogen	4,3%
Diplom-Psychologen	1,4%
Studenten	8,6%
Andere akademische Ausbildung	17,1%

Quelle: KERPAL 1999, S.66

4.3 Fortbildung der Kursleiter

4.3.1 Realisierung überfachlicher Aufgaben und Qualifikationen

Zum Verhältnis zwischen Fortbildungsanspruch und Fortbildungsverhalten hebt BASTIAN hervor, dass „die Erwachsenenbildung und mit ihr die Volkshochschule der Qualifizierung freiberuflicher MitarbeiterInnen zwar auf der Anspruchsebene große Bedeutung beimißt, diesen Personenkreis aber faktisch nur sehr unzureichend mit Fortbildungsveranstaltungen erreicht. Fehlende und zögerliche Nachfrage seitens der Zielgruppe und fehlende Priorisierung von Mitarbeiterfortbildung seitens der Einrichtungen scheinen einander dabei negativ zu ergänzen“ (BASTIAN 1997, S. 16).

Sie erklärt es als „offenes Geheimnis“ unter hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern, dass freiberufliche Kursleiter, außer an einführenden Fortbildungsveranstaltungen, „nur sehr schwer für die Teilnahme an Fortbildungen zu gewinnen“ wären (ebd., S. 14).

In Anlehnung an die geringe Fortbildungsbereitschaft der Kursleiter nennt HUBERTUS als Gründe für die Nichtteilnahme: „Abgesehen von einem noch mangelnden Bewusstsein für Qualitätssicherung durch Fortbildung scheuen sich die Volkshochschulen, ihre Dozentinnen und Dozenten zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu verpflichten,

weil dies ein Indiz für abhängige Beschäftigung sein und zur Übernahme von Sozialabgaben verpflichten könnte“ (HUBERTUS 2001, S. 158).

Tatsächlich wurden im Arbeitsjahr 2000 für Fortbildungen des Volkshochschul-Personals nur 0,1% der Gesamteinnahmen aufgebracht, was auf interne Fortbildungsmaßnahmen und Eigenfinanzierung durch die Kursleiter zurückzuführen sein dürfte. Zum Vergleich wurden 41,9% für das hauptberufliche Personal und 30,5% für Honorare, Referenten und Reisekosten für die Kursleitung verwendet (DIE 2001). Im Bereich der Alphabetisierung gibt es neben Einführungsseminaren für neue Kursleiter weiterführende Veranstaltungen wie Methoden- oder Lernberatungsseminare, die teilweise oder ganz aus eigenen Mitteln der Kursleiter finanziert werden müssen.

In der Erhebung von KERPAL (1999) wurden die Kursleiter in Nordrhein-Westfalen nach ihren Fortbildungswünschen, der Anzahl absolvierter Fortbildungen und ihren Aufgabenschwerpunkten gefragt. Die Eigenbeurteilung der Aufgabenschwerpunkte erfolgte wiederholt im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld Alphabetisierung für Heilpädagogen.

Bei der Umfrage nach gewünschten Fortbildungsinhalten steht an erster Stelle die Wahl und Erstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien. Danach folgen Aspekte der didaktischen und methodischen Konzepte und spezielle Fragen zu unterschiedlichen Lernfeldern wie Lernberatung, Lernzielerstellung und Vernetzung der Alphabetisierungsarbeit.

Tab. 10: Übersicht über Fortbildungsthemen, die angeboten werden sollten

Themenschwerpunkte	Anzahl*
Geeignetes Unterrichtsmaterial kennen lernen, entwickeln, erstellen, austauschen	15
Didaktische Konzepte	9
Besondere Methoden der Alphabetisierung / Übungsformen und Unterrichtsorganisation	9
Alphabetisierung für Erwachsene mit geistiger Behinderung (einschl. einfacher Mathe-Aufgaben)	6
Erfahrungsaustausch zur Arbeit mit Analphabeten, über sozial stark divergierende Gruppen und zur Arbeit in den einzelnen Einrichtungen	5
Lernfortschritte / Lernbewertung / Erstellung individueller Förderpläne	5
Umgang mit Lernstörungen / Lernblockaden	5
Lernsituation erwachsener Lernender / Lebensnahes Lernen / erwachsenengerechte Themen	5

Quelle: KERPAL 1999, S. 64

*Anzahl der Fortbildungsinhalte mit fünf und mehr Nennungen

Bei der Anzahl absolvierter Fortbildungen ist zu erkennen, dass 40% der Kursleiter keine weiterführenden Maßnahmen im Alphabetisierungsbereich besucht hat. Ein Viertel der Kursleiter hat an fünf und mehr Veranstaltungen teilgenommen:

Tab. 11: Anzahl an Fortbildungen für Kursleiter der Alphabetisierung in Nordrhein-Westfalen

Anzahl der Veranstaltungen	Anzahl der KL	in Prozent
Keine Veranstaltung	28	40%
1-2 Veranstaltungen	14	20%
3-4 Veranstaltungen	11	15,7%
5-6 Veranstaltungen	8	11,4%
7-8 Veranstaltungen	3	4,3%
10 und mehr	6	8,6%
	70	100%

Quelle: KERPAL 1999, S. 62

Bei den Aufgabenschwerpunkten ist zu erkennen, dass Aspekte einer Lernberatung (siehe Kapitel 5.2) im Sinne einer Elementarbildung und die Einrichtung positiver Lernumgebungen vor dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand der Schriftsprachvermittlung genannt werden. Dies verdeutlicht, dass es bei der Vermittlung des Lesens und Schreibens um mehr als das bloße Einüben einer Technik geht.

Tab. 12: Eigenbewertung der Aufgabenschwerpunkte

Rang	Vorgaben
1	Stärkung von Selbstvertrauen
2	Herstellen von angstfreien Lernsituationen
3	Bewusstmachen und Stärken von Eigenkompetenz
4	Aufbau eines Vertrauensverhältnisses
5	reine Wissensvermittlung
6	Beratung bei Problemen der Alltagsbewältigung
7	Abbau erlernter Hilflosigkeit
8	Aufarbeiten von traumatischen Schul- /Kindheitserinnerungen
	Ergänzungen
9	Lese + Schreibkompetenz für den Alltag brauchbar machen

Quelle: KERPAL 1999, S. 61

4.3.2 Projektantrag zur Förderung einer Fortbildungsmaßnahme

Der Antrag (1984) des Germanistischen Instituts der RWTH-Aachen an die Bundesanstalt für Arbeit dürfte eines der umfangreichsten Fortbildungskonzepte in diesem Bereich sein. Beantragt wird die Förderung einer Fortbildungsmaßnahme, eingebunden in den Versuch die Erwachsenenalphabetisierung in die bildungspolitische Landschaft zu etablieren und die Professionalisierung der Kursleiterausbildung insgesamt voranzubringen.

Anfang der achtziger Jahre herrschte eine hohe Akademikerarbeitslosigkeit, von der vor allem Absolventen der Lehramtsstudiengänge, der Geistes- und Sozialwissenschaften, sowie der Erziehungswissenschaften betroffen waren. Die neunmonatige Fortbildung sollte fester Bestandteil eines praxisorientierten Aufbaustudiums werden und den Anteil an hauptberuflichen Mitarbeitern steigern. Im Rahmen dieses Projektantrags skizziert STOFFERS die Anforderungen und Bedingungen, mit denen die Kursleiter konfrontiert werden:

„Nach anfänglichem „Pragmatismus“ wird immer deutlicher, wie notwendig gerade für die Alphabetisierungsarbeit fundierte Kenntnisse aus den verschiedenen Bereichen der Pädagogik, der Lernpsychologie, der Sozialpädagogik und den Sprachwissenschaften sind; wie wichtig der Durchblick durch Organisationsformen und -strukturen der Erwachsenenbildungseinrichtungen ist [...] Wegen der zeitintensiven Kursvorbereitung und der Notwendigkeit, durch zusätzliche Arbeit in anderen Bereichen ihren Lebensunterhalt zu sichern, bleibt den nebenberuflichen Kursleitern in der Regel nicht sehr viel Zeit, sich nicht vorhandene Kenntnisse aus den Gebieten der Pädagogik, der Lernpsychologie sowie den Sprachwissenschaften anzueignen“ (STOFFERS 1985, S. 136 f.; Auslassung: L.K.).

Auf den Einwand hin, dass der Bedarf an qualifizierten Kursleitern nicht abzusehen ist, argumentiert STOFFERS, die Nachfrage an Alphabetisierungskursen durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit zu erhöhen und gleichzeitig dem erhöhten Aufkommen mithilfe der geplanten Maßnahme, d.h. mit einer professionelleren Ausbildung, zu begegnen. Dazu sei auch eine öffentliche Diskussion über Personal- und Qualifikationsfragen der bereits tätigen, nebenberuflichen Kursleiter hinfällig, da durch verstärkte Finanzhilfen von Bund, Ländern und Kommunen der „sichtbare Erfolg mehr als vorher im Blickpunkt stehen“ (ebd., S. 139) würde. Angedeutet wird an dieser Stelle die Notwendigkeit qualitativer Standards und Vergleichsmaßstäbe zur Evaluation des Kursgeschehens, teils, um die Maßnahme finanziell abzusichern, teils aber wohl auch, um den Stellenwert der Alphabetisierung zu erhöhen und damit zur Enttabuisierung des Bereichs beizutragen.

An dieser Stelle soll allerdings mehr der **Rahmenstoffplan** des Vorhabens interessieren, da er Auskunft über die für erforderlich gehaltenen Kenntnisse und Fertigkeiten gibt. In dem 1120 Unterrichtsstunden umfassenden Lehrplan sind unter anderem folgende Inhalte vorgesehen: Grundlagen und Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung, Lernen im Erwachsenenalter, Sozialpädagogische Handlungsmodelle, Theorie und Praxis der psychologischen Gesprächsführung, Kommunikationstraining, praxisbezogenes, linguistisches Grundwissen, Soziolekt und Dialekt, Diagnostik und Therapie von Sprachstörungen, Legasthenie-Forschung, Lernstörungen und Interventionsmöglichkeiten, Grundprinzipien der Orthographie, Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung, Kursleiter-Kontakt-Seminar, Praktikum und Praktikumsseminar (vgl. ebd., S. 140).

Das Praktikum schließt sich dem Grundlagenabschnitt an, in dem mithilfe von Teamteaching und Gruppenteilung die unterschiedlichen Abschlüsse der angehenden Kursleiter berücksichtigt werden sollen. Die Fortbildungsmaßnahme endet mit Prüfungskolloquien.

Durch die äußerst umfangreichen Inhalte des geplanten Curriculums von STOFFERS und auch des Lehrplans der Karel de Grote Hogeschool wird ein Berufsbild deutlich, das äußerst vielfältige Kenntnisse und Fertigkeiten der Erwachsenenbildung fordert. Die genannten Anforderungen sollen eine Annäherung an das Tätigkeitsfeld und die Kompetenzen der Kursleiter sein.

4.3.3 Qualitätsentwicklung durch bedarfsorientierte Fortbildung und eines Fachmodul Alphabetisierung

Ohne näher auf einzelne Aspekte des Qualitätsmanagements in der Erwachsenenbildung einzugehen, werden im Folgenden Konzepte des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. und des Facharbeitskreises Alphabetisierung in Nordrhein-Westfalen (FaKS) zu diesem Thema vorgestellt. Die Qualität der Durchführung, d.h. die Gestaltung der Seminare, ist dabei besonders von den Kursleitern abhängig. In Kooperation mit regionalen und überregionalen Verbänden sollen Veranstaltungsformen geplant werden, die das pädagogische Personal weiterqualifizieren.

Unter dem Titel „Qualitätssicherung in der Alphabetisierung - Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung“ verabschiedete der Bundesverband Alphabetisierung e.V. ein Positionspapier, in dem Qualitätskriterien aus folgenden Bereichen dargestellt werden:

- **Qualität der Einrichtung**, wie gesetzliche Grundlagen, Finanzausstattung, hauptamtliches Personal, räumliche Bedingungen, Leitbild der Einrichtung und Angebotsstruktur
- **Qualität von Programmangebot und Service**, wie fachspezifische Gestaltung des Programms, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Anmeldung, Schwellenproblematik und telefonische Auskünfte
- **Qualität der Durchführung**, wie Größe von Lerngruppen, lernheterogene oder lernhomogene Gruppenzusammensetzung, Unterrichtsmittel, methodisch-didaktische Konzepte, zeitliches Kursvolumen, Begleitveranstaltungen wie Bildungsurlaube, Wochenendseminare, soziale Abende, Lesecafés, Teilnehmerorientierung, fachliche Qualifikation und pädagogische Kompetenz der Unterrichtenden
- **Qualität des Lernerfolgs**, wie erreichte Ziele, Zertifikate, Prüfungen, Lernerfolgskontrollen, Verweildauer, Verwendungsziele, Vermittlungsquoten, persönliche Entwicklung (vgl. Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2001, S. 1 ff.).

Das Positionspapier ist „als eine prozessorientierte Entwicklung zu betrachten, die Alphabetisierung in den Kontext eines umfassenden Grundbildungsangebots stellt“ (ebd., S. 1). Die Bestimmung dynamischer Qualitätsstandards der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse soll diese als „Produkte“ u.a. zur Beantragung von Fördergeldern und Optimierung der Öffentlichkeitsarbeit vermarkten.

Der Facharbeitskreis Alphabetisierung in Nordrhein-Westfalen (FaKS) ermittelte im Rahmen des Projekts „Qualitätssicherung über nachhaltige Wege der Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit“ unter anderem den Qualifizierungsbedarf für Kursleiter an einzelnen Volkshochschulen dieses Bundeslandes.

Mithilfe von moderierten Workshops wurden im Sinne des vorweg genannten Positionspapiers Programme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung „nebenberuflicher“ Kursleiter erarbeitet. Einerseits sollten bedarfsorientierte Fortbildungen für bereits tätige Mitarbeiter konzipiert werden, andererseits sollte ein Fachmodul Alphabetisierung für neue Kursleiter erstellt werden.

Zur Professionalisierung der bereits tätigen Kursleiter stellt KORFKAMP heraus, „dass die Qualitätskriterien keine normativen Vorgaben darstellen, sondern die Funktion eines Auslösers für eine notwendige Reflexion und Diskussion auch über das Fach hinaus haben. Nicht zuletzt, um den Mythos vom „einfachen Alpha-Kursteilnehmer“, welcher leicht

zufrieden zu stellen bzw. zu unterrichten ist und dementsprechend Kursleitende mit geringer Qualifikation ausreichen, zu dekonstruieren“ (KORFKAMP 2000, S. 16).

Der Prozess zur Ermittlung bedarfsorientierter Kursleiterfortbildung ist als ein dialogischer zu verstehen, da durch diesen mehrere Ebenen angesprochen werden. Die Programme sollen neben einer internen Evaluation auch Grundlage zur gemeinsamen Weiterentwicklung zielgruppenspezifischer Angebote, Qualitätsdokumente nach außen sowie eine Hilfe bei der Qualitätskontrolle finanzierender Stellen darstellen (vgl. ebd., S. 16). Nachfolgende Erläuterungen zum Findungsprozess von kursleiterorientierten Fortbildungsinhalten können in drei Unterpunkte geteilt werden:

- (1) Nennung von Qualitätskriterien und Zuordnung zu einzelnen Bereichen
- (2) Bestimmung subjektiv bedeutsamer Kompetenzen für die Kursleitertätigkeit
- (3) Ableitung zugehöriger Fortbildungsinhalte und geeigneter Veranstaltungsformen

(1) Auf einer Zurufliste wurden **Qualitätskriterien** von den anwesenden Kursleitern (KL) und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern (HPM) gesammelt und später nach den Bereichen Qualität der Durchführung, Qualität der Einrichtung, Qualität des Programmangebots und Service und Qualität des Lernerfolgs sortiert. Zur Veranschaulichung der bereits erwähnten Qualitätskriterien soll nachfolgend eine *Auswahl* der Ergebnisse dargestellt werden:

Tab. 13: Qualitätskriterien nach Beschäftigungsverhältnissen und Bereichen

Bereiche	KL	HPM
Qualität der Durchführung	Binnendifferenzierung, Kollegialer Austausch, Kursleiterkontinuität, Kursleitermotivation, Methodisch-didaktische Kreativität, Professioneller Umgang mit Lernbehinderung, Soziale Kompetenz der KL, Spaß/Freude am Unterricht, Zielgruppenorientierung (allgemein)	Kursleiter (qualifiziert, erfahren, engagiert) Unterrichtsmaterialien
Qualität der Einrichtung	Angebotssicherung , Differenzierte Kursstruktur, Fortbildungsangebote, Supervision	Akzeptanz der Zielgruppe, Angebotskontinuität, Angemessene Gebühren, Ansprechbare HPM, Differenziertes breites Angebot, Eigener Etat/ gesicherte Finanzierung, Fortbildungsangebote
Qualität des Programmangebots und Service	Einzelförderung, Niederschwellige Angebote, Öffentlichkeitsarbeit	Beratungsangebot, Niederschwelliger Zugang, Kooperation mit externen Institutionen Öffentlichkeitsarbeit
Qualität des Lernerfolgs	Lern- und Erfolgskontrolle, Verweildauer in den Kursen, Zielsetzungsvereinbarungen	Hilfe zur Selbsthilfe

Quelle: KORFKAMP 2000, S. 17 f.

(2) Des weiteren wählten die Seminarteilnehmer aus einer Liste von vierzehn Punkten, die drei wichtigsten Anforderungen an die eigenen **Kompetenzen** der Kursleitertätigkeit aus und sortierten sie anschließend noch nach einem Rangfolgeschema. Diese Liste konnte auch ergänzt werden. Nach der Auswertung ergab sich folgendes Bild:

Tab. 14: Eigenbeurteilung der Kursleiterkompetenzen

Rang	Aus Sicht der KL	Aus Sicht der HPM
1	Fachkompetenz	Fachkompetenz
2	Sozial-kommunikative Kompetenz	Sozial-kommunikative Kompetenz
3	Lernbegleitung	Lebenserfahrung
4	Selbstkompetenz	Problemlösungskompetenz
5	Problemlösungskompetenz	Selbstkompetenz
6	Beratungskompetenz	Kooperationsfähigkeit
7	Kooperationsfähigkeit	Lernbegleitung
8	Erwachsenenpädagogische Kompetenz	

Quelle: KORFKAMP 2000, S. 19

Zur Wahl standen außerdem Animation, Fortbildungsbereitschaft, Identifikation mit der Einrichtung, Medienkompetenz, Organisationsvermögen und Vermittlung von Fachwissen.

In der Auswahlliste wurde die Fachkompetenz ergänzt durch den Zusatz „Lernpsychologische und methodisch-didaktische Grundlagen“, die Selbstkompetenz durch die „Reflexion der eigenen Lernbiographie, Motivation und Rolle als KL“ und die sozial-kommunikative Kompetenz durch die „Kenntnisse der Lebenswelt der TN, Lerngeschichte der TN, Kenntnisse von Gruppenprozessen“ (ebd., S. 18).

Bemerkenswert ist, dass die Medienkompetenz bei beiden Gruppen und die Beratungskompetenz bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern keine Platzierung erlangte, da diese Aspekte, verglichen mit den vorliegenden Veröffentlichungen, eine größere Bedeutungszuschreibung vermuten ließen. Dagegen wurde die Lebenserfahrung von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern handschriftlich zu den vierzehn Punkten hinzugefügt und nimmt bei ihnen einen hohen Stellenwert ein.

(3) Mithilfe der Mind-Mapping Methode waren die Teilnehmer des weiteren aufgefordert, aus den drei wichtigsten Anforderungskriterien **Fortbildungsinhalte** abzuleiten und mit geeigneten **Veranstaltungsformen** zu verbinden. Die Ergebnisse sind nach den Themenbereichen Fachkompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz und Lernbegleitung

sortiert und nennen zuerst die Fortbildungsinhalte und -ziele und danach die gewünschte Veranstaltungsform.⁹

Tab. 15: Fortbildungsinhalte und Veranstaltungsformen zur Fachkompetenz

Inhalte/ Ziele	Veranstaltungsformen
<ul style="list-style-type: none"> - Binnendifferenzierung/ Arbeit mit heterogenen Gruppen (Didaktik) - Einsatz von Spielen - kognitives Lernen - Lernfortschritt (Messung) - Lernmethoden und -ansätze: Kinesiologie, Montessori, Freiarbeit - Lernpsychologie/Lerntypen - Medieneinsatz in der Alphabetisierung - Methoden der Unterrichtsplanung - Sozialformen im Unterricht (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) - Themenbezogener Unterricht (Politik, Umwelt, Gesundheit etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - kontinuierliche Treffen (1 x Monat) - kurze, flexible Seminare - Seminare in der Semesterpause - Vernetzung mit anderen Trägern

Quelle: KORFKAMP 2000, S. 19

„Bezüglich der Veranstaltungsformen zeigt sich ein eindeutiger Trend hin zu selbstgesteuerten Lerngruppen (regionale Kursleitertreffen, kollegialer Austausch, Workshops) sowie zu zeitlich begrenzten, überschaubaren Seminarformen. Immer wieder wurde der Wunsch nach der Installation von regelmäßig stattfindenden regionalen Material- und Ideenbörsen für Kursleitende laut. Tages-, Wochenend- und Wochenseminare wurden seitens der erfahrenen Kursleitenden zumeist als nicht besonders attraktiv eingestuft“ (ebd. S. 20 f.).

Für die Entwicklung eines „**Fachmodul Alphabetisierung**“ für neue Kursleiter sollten die bereits länger Tätigen schließlich erinnern, was sie am Anfang ihrer Laufbahn insbesondere vermisst haben. Mit den Methoden der „Erinnerungsreise“ und des „Blitzlichts“ wurden folgende Missverhältnisse thematisiert: „Geeignete Räume (Größe/Atmosphäre), Hilfestellung/ Unterstützung/ Beratung, Materialien für den Unterricht, kollegialen Austausch, Fachkompetenz, Selbstverständnis als Kursleiter/-in, Sicherheit im Umgang mit Teilnehmern“ (ebd., S. 21).

Aus diesen Überlegungen und aus Ergebnissen von Leitfadeninterviews und Beratungsgesprächen an 16 Volkshochschulen im Vorfeld (vgl. ebd., S. 7 ff.) wurde das „Fachmodul Alphabetisierung“ entwickelt.

⁹ Die Ergebnisse zur sozial-kommunikativen Kompetenz und Lernbegleitung befinden sich im Anhang.

Das Modul wird als Wochenendseminar von vierzehn Unterrichtseinheiten vom Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen angeboten. Es umfasst die Themenbereiche:

- „**Analphabetismus in der Bundesrepublik** (Definition, Erscheinungsbild und Größenordnung von funktionalem Analphabetismus);
- **Ursachen, Lebenswelt und Lernmotive** von funktionalen Analphabeten (Zur Bedeutung des biographischen Ansatzes in der Alphabetisierungspraxis);
- **Lernberatung** (Eingangsberatung und kursbegleitende Beratungsangebote);
- **Rollenverständnis** der Kursleitenden;
- **Didaktik und Methodik** des Alphabetisierungsunterrichts (z.B. Ansätze der Schriftsprachvermittlung, Umgang mit Fehlern, Schreibimpulse etc.);
- Arbeitsmittel und **Materialien** für verschiedene Lerngruppenniveaus;
- Arbeit mit heterogenen Gruppen/ Aspekte der **Binnendifferenzierung**;
- Instrumente zur **Lern- und Erfolgskontrolle.**“ (ebd. S.22; Hervorhebung: L.K.)

Darüber hinaus wird ein Informations- und Diskussionsforum in Zusammenarbeit mit dem Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen aufgebaut (www.vhs-nrw.de/alphabetisierung).

4.4 Exkurs: Definition von Qualifikationen und Kompetenzen

Für das weitere Vorgehen soll nach der Erfassung beruflicher Zugangsvoraussetzungen und der Bestimmung erster Qualitätskriterien zunächst allgemein bestimmt werden, wie die Begriffe der Qualifikationen und Kompetenzen in dieser Arbeit verstanden werden.

Qualifikation wird nach SIEBERT definiert als „Fertigkeiten und Fähigkeiten, um Anforderungen (z.B. am Arbeitsplatz, aber auch im Haushalt) gerecht zu werden. Skills sind einzelne Bestandteile einer Qualifikation; ein Bündel von Qualifikationen kann als Kompetenz bezeichnet werden; [...] Unterschieden wird zwischen funktionalen Qualifikationen (fachliche, arbeitsplatzspezifische Qualifikationen) und extrafunktionalen

Qualifikationen (überfachlich, z.B. Beherrschung von Methoden, Denkfähigkeiten, Umgang mit Menschen, Selbstlernkompetenz). Diese extrafunktionalen Qualifikationen werden auch als Schlüssel-Qualifikationen bezeichnet“ (SIEBERT 2000, S. 326; Auslassung: L.K.).

Strittig bleibt, welche Qualifikationen bzw. Qualifikationselemente erlernbar und trainierbar, sogenannte Skills, sind. Problematisch ist außerdem die Frage nach einer Überprüfbarkeit und Messung überfachlicher Qualifikationen auf einer kommunizierbaren, „objektiven“ Ebene, da Fähigkeiten und Fertigkeiten zwar abstrakt analysiert werden können, letztendlich aber doch einer konkreten Person zugeschrieben werden. Im Fall der **fachlichen Qualifikation** ist dies z.B. durch formale Abschlussprüfungen und Einstellungstests gelöst.

In bezug auf die Methoden- und Sozialkompetenz als überfachliche Qualifikationen ist eine Bewertung möglicherweise durch Beobachtung im Verhalten zu leisten, aber letztendlich doch recht willkürlich und subjektiv. Durch die Mehrdimensionalität der extrafunktionalen Qualifikationen ist ein "erfolgreiches", methodisches oder soziales Verhalten schwer darstellbar und nachweisbar.

Die Unterscheidung des „Globalkonstrukts“ **soziale Kompetenzen** soll nach BARTHELME und SCHULER in zwei Gruppen erfolgen. Zum einen die Gruppe der direkt aus dem Handeln beobachtbaren sozialen Schlüssel-Kompetenzen wie kommunikative Kompetenzen, Team-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit.

Zum anderen die Anforderungen, die nicht direkt beobachtbar, sondern aus dem Verhalten einer betreffenden Person unterstellt/ vermutet werden. Zur Erklärung für das „Zustandekommen von sozial kompetentem Verhalten“ (BARTHELME/ SCHULER 1995, S. 82) werden Konstrukte wie Empathie, Flexibilität und Sensibilität bemüht, die im folgenden als **personenbezogene Fähigkeiten** oder **Eigenschaften** bezeichnet sein sollen.

Die **Methodenkompetenz** wurde bereits unter dem Aspekt der Professionalität als gekanntes Umsetzen von z.B. didaktischem Wissen oder Beratungswissen (Kap. 5) angesprochen. Ein anderes Beispiel ist das Wissen und die Anwendung von Problemlösungsstrategien, was als Problemlösungskompetenz bezeichnet werden kann.

Reflexive Kompetenz als eine „Art Metakompetenz“ (FAULSTICH 1998) wird auch als Selbstkompetenz bezeichnet und meint, die eigene Person und das Handeln in bezug zu setzen mit der aktuellen Situation und Position einer Kursleiterrolle. Zur Position kommt

die Transparenz der Interessen, die in Handlungskontexten und Konflikten offenkundig werden (vgl. FAULSTICH 1998, S. 227 f.).

Durch die Antizipation der Antwortmöglichkeiten, welche Kompetenzen die Kursleiter sich selbst zuschreiben könnten, wird in Anlehnung an die Untersuchung von KORFKAMP und die Systematik nach FAULSTICH (1998) und HÄNGII (1998) eine vorläufige Gliederung der Übersicht halber vorgenommen:

Tab. 16: Systematik fachlicher und überfachlicher Qualifikationen

fachlich	methodisch	sozial	reflexiv
Allgemeinbildung	Medienkompetenz	Beratungskompetenz	Selbstkompetenz
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Fortbildungsbereitschaft	
	Organisationstalent	Identifikation mit der Einrichtung	
	Problemlösungskompetenz	Kooperationsfähigkeit	
		Motivationsfähigkeit	
		Sozial-kommunikative Kompetenz	

Quelle: FAULSTICH/ HÄNGII

Des weiteren sollen die ausgewählten Kompetenzen in einer Kurzfassung erläutert werden:

- **Allgemeinbildung:** Interessenbezogene Aneignung spezieller Sachgebiete
- **Fachkompetenz:** Berufliche Grund-, Fach- und Spezialkenntnisse wie Wissen von Diagnoseverfahren, Fehleranalyse oder Methoden
- **Medienkompetenz:** Professioneller Einsatz von Printmedien, audio-visuellen oder neuen Medien
- **Methodenkompetenz:** Erfolgreiche Umsetzung des Methodenwissens in die Praxis
- **Organisationstalent:** Gestaltung des Unterrichts und Eingliederung der Kursleitertätigkeit in die Lebenswelt
- **Problemlösungskompetenz:** Analyse und Bewältigung von (auch materialbedingten) Konfliktsituationen
- **Beratungskompetenz:** Lernbegleitende Unterstützung im Rahmen der individuellen Möglichkeiten
- **Fortbildungsbereitschaft:** Interesse an weiterführenden Bildungsmaßnahmen
- **Identifikation mit der Einrichtung:** Kooperationsfähigkeit und Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Erstellung des Programmangebots (curriculare Rahmen-Richtlinien)

nutzen, z.B. über Mitarbeiterkonferenzen

- **Kooperationsfähigkeit:** Zusammenarbeit mit Kollegen oder Verbänden z.B. in Form von Austausch an Informationen, Materialien oder praktischer Hilfestellung
- **Motivationsfähigkeit:** Sich selbst und andere zum Lernen motivieren
- **Sozial-kommunikative Kompetenz:** Die Lebenswelt bildungsbenachteiligter Erwachsener berücksichtigendes Kommunikationsverhalten
- **Selbstkompetenz:** Reflexive Fähigkeit, „sich von den unmittelbaren Zusammenhängen zu distanzieren und sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen“ (FAULSTICH 1998, S. 226).

4.5 Einstellungsvoraussetzungen für Kursleiter von Bildungs- und Berufsorientierungskursen

Die nächste Veröffentlichung soll abschließend zeigen, welche Qualifikationen und Fähigkeiten in der Grundbildungspraxis erwartet werden. Im Rahmen von Bildungs- und Berufsorientierungskursen am Beruflichen Bildungs- und Rehabilitationszentrum Linz (Österreich) erläutert ÜBERWIMMER Einstellungsvoraussetzungen für angehende Kursleiter bzw. Trainer. Das Programm richtet sich an langzeitarbeitslose Personen, sogenannte „Wiedereinstiegsfrauen“ und Abgänger mittlerer und höherer Schulen sowie Studienabbrecher („Drob-outs“), die sich mithilfe der Trainer einen „(Wieder-) Einstiegsplan“ ins Berufsleben erarbeiten.

Das Gelingen solcher Reintegrationsmaßnahmen wird neben der konkreten Umsetzung auch an extrafunktionalen Bildungsinhalten festgemacht:

„Erfolg ist für uns auch daran ablesbar [...] ob es gelingt, mit den TeilnehmerInnen

- durch beispielhaftes Erarbeiten sogenannten „Rüstzeugs“ Handlungsebenen zu erschließen, die über den Kursbesuch hinausreichen und eine erhöhte Kompetenz in der Wahrnehmung eigener Angelegenheiten begründen.
- Regelmechanismen unseres ökonomischen Systems transparent zu machen, um in weiterer Folge eine zumindest intellektuelle Kontrolle über die eigene Lebenssituation und ihren Stellwert [!] im Gesamtgefüge zu ermöglichen“

(ÜBERWIMMER 1991, S. 177; Einfügung und Auslassung: L.K.).

Da in einem Team von drei bis vier Trainern gearbeitet wird - bei fünfzehn bis zwanzig Teilnehmern – steht die Teamfähigkeit an erster Stelle. Obwohl sich die Fähigkeiten und Kenntnisse der Trainer als „**Teamqualifikation**“ ergänzen sollten, wird doch von unerlässlichen Basisvoraussetzungen des Einzelnen ausgegangen:

Beispielhaft seien genannt, ein solides schulisches Basiswissen, berufskundliches Basiswissen, Methodenkompetenz in bezug auf Großgruppenmoderation, themen- und personenzentrierte Gruppen-/ Einzelarbeit, Ausdrucksvermögen und Fähigkeit zur Berichterstellung (vgl. ebd., S. 185 f.).

Teamqualifikation meint, dass mindestens ein Trainer über folgende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen sollte: Berufliches Grundwissen aus den Bereichen kaufmännische und technisch-handwerkliche Berufe, Fachwissen aus den Bereichen Volkswirtschaft, Soziologie, Psychologie und Pädagogik, Detailkenntnisse über Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Betreuungs- und Beratungsangebote, Kenntnis institutionsinterner Kommunikations- und Entscheidungswege sowie die Fähigkeit, „im Rahmen eines hierarchisierten Gefüges zu arbeiten und sich dieser Strukturen sinnvoll zu bedienen“ (ebd., S. 186). Als vorgelagerte, persönliche Voraussetzungen werden verschiedene **Einstellungen** und **Fähigkeiten** benannt:

- Das *Vorverständnis* als Hinterfragen der eigenen Motive, Bestimmung eigener Arbeitsziele und Vergleich mit dem institutionellen Arbeitsverständnis
- Die *persönliche Stabilität* als Problembewusstsein und -distanz als auch Verarbeitungsstrategien und eine hohe psychische Belastbarkeit
- Das *professionelle Arbeitsverständnis* als Anbieten von Möglichkeiten und Unterstützung bei der Entscheidungsfindung
- Die *Realitätsnähe* als Wissen von aktuellen ökonomischen und arbeitstechnischen Zusammenhängen und Abläufen
- Die „*Neugierde*“ und *Flexibilität* als Bereitschaft und Reaktionsvermögen sich auf neue Denk- und Handlungsweisen einzulassen/ einlassen zu können
- Die *Selbsteinschätzungsfähigkeit* als realistische Beurteilung der eigenen Handlungsmöglichkeiten
- Das *Reflexionsvermögen* als Fähigkeit seine Denk- und Handlungsweisen zu hinterfragen und andere Meinungen wahrzunehmen
- Die *Fähigkeit zu systemischem Denken* als Begabung einen Menschen in seinen Teilrollen zu verstehen, als „ganze“ Person zu sehen (vgl. ebd. S. 187 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Qualifizierung von Kursleitern der Alphabetisierung und Grundbildung dynamischen Qualitätsstandards unterliegt. Diese bestimmen sich durch die Teilnehmergruppe (z.B. behinderte Menschen, Inhaftierte, Wiedereinstiegsfrauen), Aufgabenschwerpunkte und eingebrachten Kompetenzen der Erwachsenenbildner. Zur Standardisierung der Qualitätsentwicklung und -sicherung werden Rahmenkriterien vom Bundesverband Alphabetisierung als Dachorganisation formuliert. Durch das Fehlen einheitlicher Ausbildungsgänge wie in den Niederlanden oder Belgien sollen Kursleiterfortbildungen in Form von Workshops, Regionalkonferenzen oder informellen Treffen die Unterrichtstätigkeit optimieren. Ein mehrmonatiges Aufbaustudium, Wochen- oder Tagesseminare werden als wenig attraktiv eingestuft. Der Austausch von Erfahrungen, Methoden und Materialien steht bei den Kursleitern im Vordergrund.

Es werden neben formalen Qualifikationen einer Hochschulausbildung, zudem fachspezifische und überfachliche Kompetenzen erwartet, die sich auch in Teamarbeit ergänzen können. Mehrheitlich unterrichten Lehrer allgemeinbildender Schulen aber auch Sonderschullehrer, Diplom-Pädagogen, Diplom-Psychologen, Sozialpädagogen und Studenten Alphabetisierungskurse. Eine Diplom-Pädagogikausbildung mit Schwerpunkt Sonderpädagogik wird von Einrichtungen der Volkshochschule als besonders wünschenswert für diesen Bereich herausgestellt. Die unsicheren Arbeitsverhältnisse scheinen jedoch dazu zu führen, dass ein Großteil der freien Mitarbeiter die Volkshochschulen nach kurzer Zeit wieder verlässt.

5. Die Unterrichtstätigkeit der Kursleiter

Folgender Abschnitt befasst sich mit Aufgabenschwerpunkten, Unterrichtsmethoden und Lernberatung. Die anderen zwei Bereiche Planung/Organisation und Öffentlichkeitsarbeit dürften vorwiegend von hauptberuflichen Mitarbeitern der Volkshochschulen und denen überregionaler Institutionen abgedeckt werden. Mit der Beschreibung von grundlegenden Methoden (der Alphabetisierung) und Beratungsansätzen (der Alphabetisierung und Grundbildung) soll das Tätigkeitsfeld der Kursleiter von anderen Programmbereichen abgegrenzt und Besonderheiten herausgestellt werden.

5.1 Lehr-Lernmethoden der Alphabetisierung

Nachdem Anfang der 80er Jahre eine teils heftige Diskussion geführt wurde, welche Methoden oder welche pädagogischen Konzepte *die* geeignetsten wären, um Erwachsenen das Lesen und Schreiben beizubringen, ist aktuell die Rede vom **Methodenpluralismus**. Kennzeichnend hierfür sind: **sprachsystematischer Ansatz, Fähigkeitenansatz, Sprach-erfahrungsansatz, Mehrebenenmodell** und **Lernen am Computer**. Theoretisch lassen sich die einzelnen Ansätze getrennt beschreiben. In der Unterrichtspraxis werden sie sich vermutlich überschneiden.¹⁰

Die genannten Methoden betonen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in bezug auf die zu fördernden Fähigkeiten der Teilnehmer. In Anlehnung an SAUSSURE greift der erfahrungsbezogene Ansatz dabei eher die Aspekte der realen Sprechfähigkeit (parole) auf, während im sprachsystematischen Ansatz eher die Elemente des sprachlichen Systems (langue) enthalten sind (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT und KROPP 1986, S. 62 ff.). Mit letzterem soll begonnen werden.

Der **Sprachsystematische Ansatz** bzw. die **Morphemmethode** wird auch als Bausteinprinzip bezeichnet, da die Schriftsprache nicht in Silben sondern in Sinneinheiten zerlegt und wieder zusammengesetzt wird. Die kleinste bedeutungstragende Einheit, das (Grund-)

¹⁰ Eine ausführliche Zusammenfassung der Entwicklung "der" Morphemmethode und "des" Sprach-erfahrungsansatzes (Language Experience Approach) bis Mitte der 80er findet sich bei BASTIAN, MANGER und WALDMANN. Sie bezeichnen den Methodenstreit als „Scheingefecht“ und betonen die Möglichkeiten, die verschiedenen Ansätze „entsprechend den Lernvoraussetzungen, Kenntnissen und Interessen der Kursteilnehmer zu ergänzen und zu variieren“ (1987, S. 39 ff.).

Morphem, bildet eine solche Sinneinheit und lässt sich durch Kombinieren in andere Zusammenhänge stellen, was z.B. die Angst vor längeren Worten nehmen kann. Die Bedeutungszuschreibung motiviert eher als das Lernen an Buchstaben, Silben oder Signalgruppen. Zugangsvoraussetzungen sind neben Buchstabenkenntnissen, die Fähigkeit, Buchstaben zu Wörtern zusammzusetzen, also einzelne Wörter langsam lesen zu können.

Um die Struktur der Schrift didaktisch aufzubereiten, bietet sich nach WALDMANN eine Herangehensweise an, bei der mit steigendem Schwierigkeitsgrad jeweils Einführungen gegeben werden in Grundbausteine (Morpheme), Anfangsbausteine, Endbausteine und Zwischenbausteine. In diesem Zusammenhang werden die Notwendigkeit der Erläuterung der Arbeitsweise vor den Kursteilnehmern betont, um den Lehr-Lernprozess transparent und Fortschritte bewusst zu machen (vgl. WALDMANN 1985, S. 19 ff.).

TYMISTER hält die Morphemmethode eher für die Analyse der Sprache als zum Erwerb der Schriftsprache geeignet, da zusätzlich zu bedeutungsleeren Elementen (Flexionsmorphemen) neben den Grundmorphemen auch ein ungewohntes Analyseverfahren zu der Silbentrennungsmethode gelernt werden soll (vgl. ebd. 1994, S. 43).

Im **Fähigkeitenansatz** wird der Vorgang, Wörter in Morpheme zergliedern oder zusammensetzen zu können, als *eine* Teilvoraussetzung unter anderen zum Schriftspracherwerb gesehen. Teilfähigkeiten wie phonetisch differenziertes Hören oder die Phonem-Graphem-Zuordnung bauen auf elementaren Wahrnehmungsleistungen auf (vgl. KAMPER 1985, S. 61 f.). Zweck ist ein allmählicher Aneignungsprozess von weniger komplexen zu anspruchsvolleren Fähigkeiten, systematisch aufgearbeitet und unterstützt durch den Kursleiter.

Dazu ist es „notwendig, den Gegenstand so darzubieten, dass der Lernende sich seine Orientierung in der Aufgabe schrittweise erarbeiten kann und ebenso schrittweise die in die hochkomplexe Fähigkeit eingehenden Teilfähigkeiten ausbildet. Diese Aufbereitung des Gegenstandes, sozusagen seine „Verflüssigung“ in ein System von Handlungen, hat der Anleitende zu leisten. Sind Handlungen auszuführen, in die geistige Operationen als Elemente eingehen, so ist die Organisierung entsprechender äußerer Handlungen des Lernenden und die Unterstützung des Verinnerlichungs- und Verkürzungsprozesses (Automatisierung) eine wichtige Aufgabe des Anleitenden“ (ebd., S. 56).

Dem Fähigkeitenansatz soll an dieser Stelle mehr Raum gegeben werden, weil auch ein besonderes Interesse durch die Veröffentlichung des Landesverbandes Schleswig-Holstein zu dieser Methode zu bestehen scheint (vgl. BLUME, LESLIE und WITT-HENTSCHKE 1995). Diese Arbeit stellt die Förderung verschiedener Wahrnehmungsleistungen und anderer elementarer Fähigkeiten nach BREUER und KAMPER in den Mittelpunkt, deren weitere Ausbildung sich positiv auf das „allgemeine Lernverhalten“ und Selbstvertrauen auswirken soll. Die Broschüre soll Kursleitern Anregungen für ihren Unterricht bieten.

Auf drei Niveaustufen werden sowohl die Wahrnehmung in kinästhetischen, visuellen, auditiven, räumlichen und rhythmischen Bereichen als auch Gedächtnisleistungen, systematisches Kontrollieren, sprachliche Selbststeuerung und logisches Ableiten beschrieben.

Die Autorinnen gehen bei der Auswahl der Übungen flexibel vor und benutzen die „Einteilung überwiegend als Gerüst für den Aufbau der elementaren Fähigkeiten, deren Entwicklung, Übung und Festigung in den Lese-/ Rechtschreibernprozeß integriert ist. [...] Bei einzelnen Tn [Teilnehmern] erweist es sich immer wieder als sinnvoll, die verschiedenen elementaren Fähigkeiten zu isolieren, um so gezielt Wahrnehmungsdefizite zu behandeln“ (ebd., S. 10; Auslassung und Einfügung: L.K.).

Beispielhaft sei das Kapitel „Auditive Wahrnehmung“ (vgl. ebd., S. 7) genannt. Mit dem Verweis auf die **Phonem-Graphem-Korrespondenz** der deutschen Schriftsprache wird die Fähigkeit herausgestellt, Laute und Wortreihen akustisch differenzieren zu können. Bei ähnlich klingenden und aus dem Gesamtzusammenhang genommenen Wörtern kann es leicht zu Verwechslungen kommen. Gefördert werden sollen bei den dazugehörigen Übungen, z.B. das bewusste Wahrnehmen von Geräuschen (ohne expliziten Bezug zur Sprache), das Unterscheiden von Wörtern und die Analyse von Einzellauten und Lautgruppen (vgl. ebd., S. 19).

In Hinblick auf die Situationsanalyse (Kapitel 6.2) ist abzuwarten, ob diese Veröffentlichung Verwendung in der Unterrichtspraxis findet.

Beim **Spracherfahrungsansatz** steht, wie anfangs erwähnt, die gesprochene Sprache bzw. die Person im Vordergrund. Es geht weniger um die Schreibtechnik und deren korrekte Anwendung, als um den kommunikativen Aspekt der Schriftsprache und darum, Ängste und Hemmungen vor dem Schreiben abzubauen (vgl. TYMISTER, S. 45 f.).

Der Lerner diktiert dem Kursleiter oder einem Teilnehmer Wörter oder Sätze aus seiner Erfahrungswelt: das sogenannte **stellvertretende Schreiben**. So können sich die Teilnehmer an ihren eigenen Entwürfen orientieren, um mit immer weniger Unterstützung, Texte selbständig zu verfassen (vgl. DRECOLL/ WAGENER 1985, S. 46 f.).

„Nach dem SPEA [Spracherfahrungsansatz] zu arbeiten bedeutet für den Unterrichtenden, in der Sprache und in den Erfahrungen der Lernenden eine Quelle für das schriftliche Lernmaterial zu sehen“ (ebd., S.35; Einfügung: L.K.). Nach WAGENER und DRECOLL fördert dieser Ansatz die Lernmotivation, das Verantwortungs- und Selbstbewusstsein der Teilnehmer und betont eher deren Stärken (vgl. ebd. S. 38 ff.). Außerdem können auf diese Weise Texte für Leseanfänger aus ihrem Erfahrungsbereich entstehen.


Das **Mehrebenenmodell** orientiert sich an den Vorkenntnissen und Teilfertigkeiten des Teilnehmers in bezug auf dessen Regelverständnis. Dabei werden drei Bearbeitungsebenen berücksichtigt: die Ebene des *Rechtschreibwissens*, die Ebene des *Schreibprozesses* und die Ebene der *Überprüfungsstrategien* der eigenen Textproduktion. Hierzu ist es notwendig, individuell Vorkenntnisse zu erfassen, zu vertiefen und stufenweise in Schreibprozesse einzubinden und auch Lernziele zu erstellen (vgl. TYMISTER 1994, S. 58 ff.).

Die Teilebene des *Rechtschreibwissens* ist eine Kombination aus Regelverständnis und Regelanwendung. Die Regeln der Orthographie werden zunächst systematisch erarbeitet, um später immer mehr perfektioniert und automatisiert zu werden.

Die Ebene des *Schreibprozesses* bezieht sich auf die Umsetzung verschiedener Wissensbestände während der Schriftproduktion, wie z.B. das Konzeptionswissen als Wissen von bestimmten Textformen.

Basierend auf geübtem Regelwissen und auf dem Wissen um Wort- und Textproduktion wird das Geschriebene *überprüft*. Auf dieser Ebene soll der Lerner selbständig oder mit anfänglicher Unterstützung des Kursleiters Überprüfungsstrategien verinnerlichen. Zur Veranschaulichung sollen die Teilebenen des Modells detaillierter abgebildet werden:

Grafik 3: Lernzielhierarchie zum Schriftspracherwerb

Überprüfen	Überprüfen des Geschriebenen			
Schreibprozess	Schreiben von Texten Schreiben von Sätzen Schreiben von Wörtern			
 <i>Zunahme an Komplexität</i>	Rechtschreibwissen	Erkennen von ä/e Ableitungen	Erkennen von Signalgruppen	Besonderheiten bei Wortarten
	Erkennen von Morphemeinheiten	Erkennen von Buchstabengruppen	Erkennen von Silbeneinheiten	
	Erkennen des langen i			
	Erkennen des Zusammenhangs von lang gesprochenen Selbstlauten und Dehnung	Erkennen von schwierigen Buchstaben-Lautverbindungen (z.B. g/k)	Erkennen des Zusammenhangs von kurz gesprochenen Selbstlauten und Dopplung	
	Erkennen, dass es keine 1:1-Entsprechung von Buchstaben und Lauten gibt Kenntnis der Buchstaben Inneres Lexikon			

Quelle: TYMISTER 1994, S. 89

Der Einsatz des **Computers** als Unterrichtsmittel wird von NICKEL¹¹ unter speziellen Bedingungen und in verschiedenen Bereichen für sinnvoll befunden. Unterschieden werden vier Einsatzbereiche des Computers: Als Medium (für Lern- und Übungssoftware), als (Schreib-) Werkzeug, als Plattform für (Online-)Veröffentlichungen und als Kommunikationsinstrument (vgl. NICKEL 2000, S. 2).

Neben *Übungsprogrammen* für rechtschreibschwache Erwachsene, wie „Alpha“, „Alpha-Trainer“, „AlphaCity“ und „Wort im Bild“, werden auch kinderorientierte Software unter die Lupe genommen. Gefragt wird, welche Lerntheorien hinter welchen Programmen stecken. Handelt es sich um behavioristische Konzepte („falsch-richtig-Programme“) oder werden kognitive Lernumgebungen angeboten, in denen nichtlineare Lösungen und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern ermöglicht werden (vgl. NICKEL 1999, S. 9 ff.).

Die Benutzung des *Computers als Schreibwerkzeug* verändert das Verhältnis zur eigenen Schrift und dem Schreibprozess an sich. Auch für Menschen mit graphomotorischen Störungen entsteht ein klares Schriftbild, das allerdings nicht die Unsicherheit vor Fehlern nehmen kann (vgl. TYMISTER 1994, S. 92).

Über die Veränderbarkeit der eigenen Produkte am Computer schreibt NICKEL: „In der Regel sind Menschen gezwungen, ihren linear zu verschriftlichenden Text auch gedanklich im Wesentlichen linear zu erzeugen und zu strukturieren. Die computergestützte Textverarbeitung ermöglicht hingegen ein hohes Maß an non-linearem Arbeiten und kann dem rekursiven Prozess des Schreibens wesentlich gerechter werden als alle bisherigen Schreibwerkzeuge. [...] Als Gefahr wird gesehen dass dies auf Kosten einer Globalplanung geht und die fragmentarischen und zusammenhanglosen Notizen nur noch aneinandergefleckt werden“ (NICKEL 1999, S. 12).

Der Computer als *Plattform für Veröffentlichungen* bietet ein Ausprobieren verschiedener Blickwinkel wie Leser, Autor, Verleger oder Gestalter an. Zugleich können Fertigkeiten und Kompetenzen, wie das Erstellen von Internetseiten, Navigationskompetenz, Entwicklung von Suchstrategien, Verknüpfungs- und Bewertungsstrategien, eingeübt werden. Unter der Voraussetzung einer Gruppenarbeitsatmosphäre kann einem isolierten Arbeiten vorgebeugt werden. Fortgeschrittene Lerner können sich aber auch nach den Prinzipien des Stellvertretenden Schreibens gegenseitig unterstützen.

Die Schriftsprachkompetenz und die (Neue-)Medienkompetenz können über den Computer als *Kommunikationsinstrument* vielseitig weiterentwickelt werden. Gruppenexterne Kontakte entstehen über Diskussionsforen, Chatrooms und E-Mails, die wiederum Gesprächsstoff im Kurs liefern können.

5.2 Beratungskompetenz, Lernberatung und sozialpädagogische Begleitung

Einleitend sollen Ergebnisse der Projekte „Alphabetisierung“ und „Elementarbildung“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in ihren Grundzügen dargestellt werden. Mitte der 80er Jahre wurden dort Konzepte der Lernberatung und Kursleiterfortbildung erarbeitet.

Für den Arbeitsbereich Teilnehmerberatung in der Alphabetisierung und Elementarbildung stellt FUCHS-BRÜNINGHOFF ein komplexes Anforderungsprofil heraus, das insbesondere auf der Grundlage der individualpsychologischen Beratung nach ADLER pädagogisch-psychologische Qualifikationen abverlangt. Lernprozesse werden, auch in

11 NICKEL stellt zu dem Themenkomplex zehn Thesen auf, die wegen ihres Umfangs im Anhang nachzulesen und an dieser Stelle nicht zu vertiefen sind.

Hinblick auf die Bereiche Mitarbeiterberatung und -fortbildung, als Neuinterpretation des Selbstbildes, als eine Suchbewegung verstanden.

Beratung, speziell die Lernberatung, soll die Teilnehmer darin unterstützen, dem Spannungsverhältnis zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung positiv zu begegnen und Chancen zur Erweiterung des Handlungsrepertoires wahrzunehmen.

Unter Berücksichtigung negativer Schulerfahrungen sollen die Kursleiter einen personenzentrierten Unterricht mit Beratungskompetenz verbinden: „Alle Teilnehmer in der Alphabetisierung haben eines gemeinsam – die gescheiterte Lerngeschichte. Aus dieser Voraussetzung, die Alphabetisierung wesentlich vom Lernen in der Schule unterscheidet, erwächst für die Kursarbeit die Konsequenz, daß die Kursleiter neben den Tätigkeiten Lehren und Organisieren auch über die Kompetenz Beraten verfügen müssen“ (FUCHS-BRÜNINGHOFF 1986, S. 18).

Beratungskompetenz verlangt neben dem Wissen und der Anwendung von Beratungsmethoden auch die kritische Aufarbeitung der eigenen Lernbiographie und eine klare Abgrenzung zu Therapieverfahren (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF 1987a, S. 3).

Mit diesen hohen Anforderungen wird ein professionelles Arbeitsverständnis verbunden, wie z.B. Distanz und Selbstsicherheit (siehe Kapitel 4.5). „Neben theoretischem Wissen und dem Verfügen über Beratungsmethoden ist für den Kursleiter notwendig, die eigene Lerngeschichte aufgearbeitet zu haben. Sonst läuft er Gefahr, eigene Handlungsprinzipien und Beziehungserwartungen unbewußt auf die Teilnehmer zu übertragen, bzw. er kann nicht erkennen, welche Erwartungen, die eigentlich anderen Personen oder Zusammenhängen gelten, von den einzelnen Teilnehmern auf ihn oder die Kursgruppe übertragen werden“ (ebd., S. 2).

Das heißt, persönliche wie berufliche Grenzen sowie die regionalen Anlaufstellen zu kennen, Ratsuchende mit gravierenden Problemen gegebenenfalls an andere Stellen zu verweisen, wie z.B. Drogen-, Schuldner- oder Eheberatungsstellen oder therapeutische Einrichtungen, oder nach Absprache mit den Ratsuchenden persönlich Kontakt mit diesen Stellen aufzunehmen.

Beratung wird von FUCHS-BRÜNINGHOFF definiert als „die dialogische Verständigung zwischen einem einzelnen oder einer Gruppe und einem Berater über eine Fragestellung, die vom Ratsuchenden zum Anlaß der Verständigung erhoben wurde“ (1990, S. 106).

Allgemeine Prinzipien wie Freiwilligkeit, Gleichwertigkeit und Absprache des Settings/ der Bedingungen sollen dabei besondere Berücksichtigung finden (vgl. ebd.).

Generell wird zwischen **Teilnehmerberatung**, **Mitarbeiterberatung** und **Institutionenberatung** unterschieden. Mitarbeiterberatung meint kollegialen Austausch und Unterstützung, regelmäßige Supervision und Fortbildung innerhalb einer Einrichtung. Institutionenberatung heißt Informationsaustausch, Zusammenarbeit und Interessenvertretung meist hautberuflicher, pädagogischer Mitarbeiter in unterschiedlichen Bereichen der eigenen Einrichtung und mit Multiplikatoren anderer Einrichtungen wie Ämtern der Sozial- oder Bewährungshilfe (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF 1987b, S. 116 ff.).

Die Teilnehmerberatung gliedert sich nach FUCHS-BRÜNINGHOFF in fünf Teilbereiche:

- Anfangsberatung als Austausch von Informationen
- Einstufungsberatung als Ermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten
- Lernberatung als Begleitung des Lernprozesses *und* einhergehender Veränderungen
- Kurswahl- oder Lernwegberatung
- Telefonberatung als Informationsvermittlung und gegebenenfalls Motivation zur weiterführenden Beratung bzw. zu einem Kursbesuch (vgl. ebd.)

Während die Anfangs-, Einstufungs-, Telefon- und Lernwegberatung meist ein bis drei Gesprächstermine umfassen und von hauptamtlich arbeitendem Personal übernommen wird, erfolgt die **Lernberatung** jeweils über die gesamte Dauer der Kursbesuche, durchschnittlich drei Jahre und ist eine Aufgabe der nebenberuflich arbeitenden Kursleiter.

Teilweise wird die sozialpädagogische Begleitung unter die Lernberatung gefasst. Die beiden Formen der Beratung bzw. Begleitung sind in der Unterrichtspraxis häufig nicht klar voneinander zu unterscheiden und werden auch nicht ausdrücklich von Bildungseinrichtungen angeboten, weil diese Leistungen häufig nicht gesondert finanziert werden oder erbracht werden können.

Die Lernberatung findet primär innerhalb des Kursgeschehens statt. Im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung werden der alltägliche Umgang mit der Schriftsprache und die damit verbundenen Begleiterscheinungen thematisiert. Gefragt wird, welche persönlichen Veränderungen mit Lernfortschritten oder -stillständen einhergehen.

Wie werden Fortschritte wahrgenommen, und wie definieren Kursteilnehmer und

Lehrende für sich „Erfolg“? Wie viel Raum geben sich alle Beteiligten, Reflexionen über Lehr-Lernprozesse auszutauschen (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT und KROPP 1986, S.67 ff.)?

DÖBERT und HUBERTUS nennen folgende Aspekte einer Lernberatung:

- Transparenz von Lehr-Lernprozessen
- Erarbeitung von Lernzielen
- Aufbau einer lernförderlichen Atmosphäre
- Erkennen und Abbau von Lernblockaden bzw. lernhemmender Faktoren
- Lernstandermittlung zu Anfang und während des Kurses
- Nutzung erlernter Kenntnisse und Fähigkeiten auch außerhalb des Kurses

(vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000, S. 84 f.)

Die sog. **sozialpädagogische Begleitung** ist praktische Hilfestellung außerhalb des Kursgeschehens im privaten und beruflichen Bereich oder im Umgang mit Behörden/-schreibern. Diese Unterstützung sollte im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe und Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungskompetenz des Ratsuchenden verstanden werden (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT und KROPP 1986, S. 66 f.).

Die Autoren stellen heraus, dass eine solche Hilfeleistung oft nur „über intensive Einzelgespräche, Hausbesuche, Begleitung zu Ämtern und Beratungsstellen“ erfolgen kann. „Aufgaben dieser Art gehen eindeutig über die normale Kursleitertätigkeit hinaus. Sie können von ihm nur geleistet werden, wenn er eine entsprechende Vorbildung hat und für diese Arbeit auch bezahlt wird“ (ebd.). Während der sozialpädagogischen Begleitung sollen die Teilnehmer lernen, das häufig negative Selbstbild abzubauen, Lernfortschritte für sich im Alltag und Beruf anzuwenden und eine erweiterte Handlungskompetenz im sozialen Umfeld zu integrieren (vgl. ebd. S. 69).

Berücksichtigt werden muss hierbei, dass sich Kursteilnehmer durch Fortschritte im Lese- und Schreiblernprozess aus eventuellen Abhängigkeiten von ihren Vertrauenspersonen, bzw. Partnern lösen können, was zu spannungsreichen Veränderungen in den jeweiligen Beziehungen führen kann.

6. Das Angebot der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung

6.1 Informationen des Landesverbandes der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein und der Regionalstelle Schleswig

Über die Programmhefte der Volkshochschulen Flensburg und des Kreises Schleswig-Flensburg sollte anfangs Kontakt zu Kursleitern der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse hergestellt werden. Die zeitintensive Semesterplanung ließ allerdings keine Zeit für ausführliche Auskünfte, und Kurshospitationen kamen aufgrund der Wahrung der Anonymität der Teilnehmer nicht in Frage.

Weiterführende Informationen konnten über den Landesverband der Volkshochschulen in Schleswig-Holstein e.V. und die Regionalstelle in Schleswig eingeholt werden. Hilfreich waren persönliche Gespräche, Briefwechsel, Literaturhinweise und -verleih, Vergabe von Broschüren und eine Einführungsfortbildung. Des Weiteren standen Sachberichte von 1999/2000 und 2000/2001 der Regionalstelle Schleswig zur Verfügung.

Vom Landesverband liegen vier Veröffentlichungen vor, die zusammen mit den mündlich eingeholten Informationen auszugsweise dargestellt werden sollen:

- „Entwicklung und Förderung elementarer Fähigkeiten in der Alphabetisierung und Elementarbildung“ (BLUME/ LESLIE/ WITT-HENTSCHKE 1995)
- „Erwachsene lernen lesen und schreiben. Alphabetisierung in Schleswig-Holstein“ (LVV 1997)¹²
- „Alphabetisierung und Elementarbildung in Schleswig-Holstein. Ein Wegweiser für Kursleiter/innen. Adressen, Literatur, Unterrichtsmaterialien und Filme“ (LVV 2000a)
- „Einführung für neue Kursleiter/innen in der Alphabetisierung“ (LVV 2000b)

Die genannten Publikationen beziehen sich explizit auf die Zielgruppe deutschsprachige Erwachsene mit Lese- und/ oder Rechtschreibschwäche.

Die Arbeit von BLUME, LESLIE und WITT-HENTSCHKE (1995) wurde unter der Methode des Fähigkeitenansatzes bereits vorgestellt. Die Broschüre von 1997 gibt einen Überblick über Ursachen des Analphabetismus und Projekte der Erwachsenen-

Alphabetisierung in Deutschland. Hauptsächlich wird über den Entwicklungsstand der Kursangebote in Schleswig-Holstein informiert, der weiter unten dargestellt wird.

Als Orientierungshilfe für Fragen im Bereich der Alphabetisierung und Elementarbildung dient der „Wegweiser für Kursleiter/innen“ mit Verweisen auf Unterrichtsmaterial, Literatur für Leseanfänger und Personal, PC-Lernprogramme, Öffentlichkeitsarbeit, Analphabetismus im Film, Adressen von regionalen Beratungsstellen und Adressen von Alphabetisierungseinrichtungen in Schleswig-Holstein und dem Bundesgebiet. Diese Broschüre kann insbesondere als regionale Orientierungshilfe in bezug auf Multiplikatoren verstanden werden und ist vergleichbar mit dem „ALFA-KATALOG“ (Bundesverband Alphabetisierung e.V. 1998), der bundesweit erhältliche Produkte, wie Fachbücher und -zeitschriften, Unterrichtsmaterialien, leicht zu lesende Texte, Teilnehmer-Zeitungen, Lernprogramme, Plakate und Filme, auflistet.

Die „Einführung für neue Kursleiter/innen in der Alphabetisierung“ enthält allgemeine Informationen über die potentielle Zielgruppe, über Kursteilnehmer (z.B. ihre Motive), die Organisation der Kurse, über Materialien (z.B. Reichtabelle = Lauttabelle) und Hinweise zur Methodik und Didaktik. Neben gruppenspezifischen Besonderheiten wie meist kleineren Gruppengrößen bei gleichzeitig heterogener Zusammensetzung, unterschiedlicher Ausdrucksfähigkeit von Teilnehmern und Kursleitern und meist negativen Lernbiographien der Kursteilnehmer, werden folgende Prinzipien der Erwachsenenbildung bei der Durchführung des Unterrichts eingefordert:

- Lernen auf Gegenseitigkeit
- Transparenz des Lehr-Lernprozesses
- Angenehmes Lernklima
- Alltagsorientierte, erwachsenengerechte Themenwahl
- Methoden- und Materialvielfalt
- Binnendifferenzierung

(vgl. LVV, 2000b, S. 3 f.)

Zur Vermittlung dieser grundlegenden Prinzipien und weiterführender Informationen gibt es für neue Kursleiter gebührenfreie eintägige Einführungsveranstaltungen. Weitere Fortbildungen sind speziell auf einzelne Aspekte der Grundbildung zugeschnitten, wie z.B.

¹² LVV ist der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. und Herausgeber der Veröffentlichungen.

„Lernberatung“ oder „Methoden und Material für Alphabetisierung und Elementarbildung“. Diese eintägigen Veranstaltungen werden organisiert und geleitet von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern und kosten jeweils 30 €.

In Schleswig-Holstein als Flächenland wurde versucht, das Problem der Erreichbarkeit der Alphabetisierungskurse dadurch zu lösen, dass **regionale Unterrichtsstützpunkte** in Husum, Schleswig, Meldorf, Oldenburg und Norderstedt eingerichtet wurden. Diese fünf Regionalstellen werden von hauptberuflichen Teilzeitkräften organisiert.

Es existieren **34** weitere Einrichtungen der VHS, in denen Alphabetisierung, Elementarbildung, Schreibhilfe, Beratung und z.T. Fortbildung geleistet werden (vgl. LVV 1997, S. 22 ff. und LV 2000a, S. 30 f.). Finanziert werden die Regionalstellen aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Schleswig-Holstein. Die anderen Volkshochschulen finanzieren sich aus Landesmitteln, kommunalen Mitteln und teilweise aus Teilnehmergebühren (ca. 1 € pro Stunde).

„Die Regionalstellen bilden“, laut PETERS „das Bindeglied zu Volkshochschulen in der näheren (oder manchmal auch weiteren) Umgebung, an denen Kurse von nebenberuflichen Kursleitern durchgeführt werden, und zum Landesverband, der die Arbeit auf Landesebene unterstützt“ (PETERS 1996, S. 76).

Neben der Zusammenarbeit mit dem Landesverband beraten die Angestellten der Regionalstellen zusätzlich zur eigenen Unterrichtstätigkeit die Volkshochschulen und Kursleiter bei der Einrichtung und Durchführung der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse. Außerdem werden die Teilnehmer und deren Angehörige informiert und beraten, Ausstellungen, Ausflüge und Kursleiterkonferenzen organisiert und Öffentlichkeitsarbeit bzw. Werbung betrieben, z.B. durch Kontakte mit Journalisten, Politikern und Sozialarbeitern.

Ergänzend soll der Sachbericht 2000/2001 der Regionalstelle Schleswig das **Tätigkeitsspektrum** einer hauptberuflichen Leiterin verdeutlichen. Auszugsweise folgende Punkte:

- „Erhalt und Ausbau des Fachbereiches Grundbildung an der VHS Schleswig“
- „Eigene Kursleiterinnentätigkeit: Wöchentlich 5 Kurse a 90 Minuten, zwei Einzelstunden jeweils 60 Minuten. Also 9,5 Stunden Unterricht plus Vor- und Nachbereitungszeiten“

- „Hilfestellung bei der Vernetzung von KursleiterInnen“
- „Suche und Vermittlung neuer KursleiterInnen“
- „Bereitstellung und Verleih von aktueller Fachliteratur und div. Unterrichtsmaterialien“
- „Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der regionalen KL-Konferenz Nord“
- „Kontakt zu den anderen Regionalstellen des Landes“
- „Mitglied im Bundesverband Alphabetisierung e. V.“

(Regionalstelle Schleswig 2000, S. 3 f., unveröffentlicht)

Unter „Perspektiven und Pläne“ werden für das nächste Semester vorgesehen: Die Teilnahme an einem Weiterbildungsmarkt in Flensburg, der Ausbau des Grundbildungsangebotes mit einem Rechenkurs für Erwachsene, weitere Ausflüge, Aktionstage, Workshops, Herausgabe der Teilnehmer-Zeitung „Die Rübe“ (Nr.3), Fotoprojekte, Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für Kurse. Außerdem soll die Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Grundbildung der Volkshochschule Flensburg und dem Bundesverband Alphabetisierung e.V. ausgebaut und weitere Fortbildungsangebote für Kursleiter in Zusammenarbeit mit den Regionalstellen und dem Landesverband der Volkshochschulen verwirklicht werden.

Mitarbeiterkonferenzen, zum Teil mit Fortbildungen kombiniert, finden zwei- bis fünfmal im Jahr in statt. Im Sachbericht 1999/2000 beschreibt die Regionalstellenleiterin das Treffen der Kursleiter zu einer sog. „Alfa-Nordkonferenz“ in Schleswig:

„Besonderheiten und Schwierigkeiten in den Kursen wurden dargestellt, auch Fragen zur Materialbeschaffung und den unterschiedlichen, teilweise verbesserungswürdigen Arbeitsbedingungen diskutiert. Die Anwesenden artikulierten ihre Erwartungen an die Regionalstellen und äußerten Fortbildungswünsche. Im folgenden Berichtsjahr werden die Anregungen in der Planung berücksichtigt“ (ebd.).

Zum Bereich Beratung äußerte der Landesverband auf Anfrage, dass sowohl hauptberufliche als auch freie Mitarbeiter Beratungsgespräche durchführen. Verbindliche Regelungen für Eingangsberatungen gibt es nicht. In Volkshochschulen, die mehrere Kurse anbieten, findet eine Eingangsberatung zur Einstufung und Ermutigung der Interessenten statt. An kleineren Volkshochschulen dient ein Eingangsgespräch eher dem gegenseitigen Kennenlernen, dem Angstabbau und der Klärung des Unterrichtsablaufs. Die Zuordnung zu einem bestimmten Kurs an kleineren Volkshochschulen richtet sich gegebenenfalls eher nach Kriterien wie Kurstermin, Kursgröße und Zusammensetzung der Teilnehmer als nach dem Kriterium „Leistung“.

Tab. 17: Verteilung der Kursteilnehmer auf Einrichtungen der Alphabetisierung

	TN	RS	KS	KoR
1995	552	59%	29%	12%
1996	550	56%	30%	14%

TN.: Teilnehmer insgesamt RS.: Regionalstellen KS.: kreisfreie Städte KoR.: Kreis ohne Regionalstelle
Quelle: LVV 1997, S. 20 & PETERS 1996, S. 77 f.

Die Mehrzahl der **Teilnehmer** besucht die Kurse in einer der Regionalstellen. Die Anzahl der Teilnehmer für Alphabetisierung ist auf 721 angestiegen (Stand Dez. 2001).

Die Alphabetisierungskurse finden meist am späten Nachmittag oder abends statt, ein- bis zweimal die Woche mit jeweils eineinhalb bis drei Zeitstunden. Die Kurse werden manchmal mit Doppeldozenten durchgeführt. Laut Programmheft gab es an der Flensburger Volkshochschule im Herbstsemester 2001 neben drei Abendkursen auf einem Niveau, spezielle Alphabetisierungskurse für ausländische und behinderte Menschen und eine Schreibwerkstatt für Fortgeschrittene.

Die Volkshochschule Schleswig bietet kostenpflichtige Alphabetisierungskurse auf zwei Niveaustufen an und weist auf Schwerpunkte wie Foto- oder Zeitungsproduktion oder Rechtschreibübungen aus dem Alltag hin. Darüber hinaus werden dort ein Vormittagskurs für Frauen, einer für Jugendliche und geschlossene Kurse für behinderte Menschen mit Lesen, Schreiben, Rechnen und Kochen angeboten. Eine Betriebsbesichtigung der Zuckerfabrik Schleswig mit den Teilnehmern der Volkshochschule Flensburg, ein Kochtag für die Teilnehmer aus Schleswig, Husum und Leck, ein Schreibworkshop und ein Tag mit Pferden bilden ein regionales Rahmenprogramm.

Aufgrund fehlender Kursangebote wie „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) oder „Alphabetisierung für Ausländer“ werden im ländlichen und kleinstädtischen Raum deutschsprachige Migranten in Schreib- und Lesekurse für Deutsche integriert:

„Eine weitere Besonderheit stellen TeilnehmerInnen mit dänischer Staatsangehörigkeit dar, die im deutsch-dänischen Grenzraum leben und arbeiten und an einer deutschen Volkshochschule einen Lese- und Schreibkurs besuchen“ (PETERS 1997, S. 78).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass das Institutionenverzeichnis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) von 1997 neben 27 Einrichtungen der Volkshochschulen zwei weitere Anbieter der Alphabetisierung und Elementarbildung für Schleswig-Holstein ausweist. Sowohl die Arbeiterwohlfahrt in Lübeck als auch die

Projektgruppe „ausländische Arbeiterkinder (AAK) e.V.“ in Flensburg bieten Alphabetisierung, Beratung, Schreibhilfe und erstgenannte auch Fortbildung an.

6.2 Wissenschaftliche Analyse

6.2.1 Eingrenzungen des Untersuchungsgegenstandes

Das Programmangebot „Deutsch als Fremdsprache (DAF)“ wird nicht Gegenstand der Analyse sein, auch wenn dieser Bereich teils zum Programmbereich Grundbildung teils zum Bereich Sprachen gezählt wird. Das heißt, dass Kursleiter berücksichtigt werden, die Alphabetisierung für Immigranten anbieten. Andere Kursleiter, die wiederum ausschließlich Deutsch als *Zweitsprache* für diejenigen anbieten, die mindestens in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, werden nicht befragt.

Zusätzlich werden die hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter miteinbezogen und bei der Auswertung der Daten berücksichtigt, wenn sie in der Alphabetisierung oder Grundbildung unterrichtend tätig sind.

6.2.2 Wahl der Methode

Die Vorüberlegungen, welches Verfahren zur Untersuchung der Kursleiter am geeignetsten wäre, ließen qualitative Verfahren wie Einzelfallstudie, qualitatives Interview, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung und biographische Methoden ausscheiden. In diesem Zusammenhang spielten Zeit- und Kostengründe, die Erreichbarkeit bzw. Anonymität der Kurse und auch das Bestreben, den Untersuchungsgegenstand im Vorfeld einzugrenzen eine Rolle.

Somit boten sich zum Vergleich und zur Gewinnung weiterer Daten im Hinblick auf die Beschreibung der Kursleitertätigkeit grundsätzlich drei quantitative Methoden an: die Beobachtung, das Interview oder die schriftliche Befragung. Auch hier verhinderte die Erreichbarkeit bzw. Anonymität der Kurse sowie der Zeit- und Kostenfaktor die Durchführung einer Beobachtungsstudie und die Befragung durch Interviews.

Da es sich bei den Volkshochschul-Kursleitern der Alphabetisierung und Grundbildung um eine relativ homogene Gruppe handelt, deren Mitglieder über den Untersuchungsraum Schleswig-Holstein verteilt sind, ist die **schriftliche Befragung** als geeignetste Methode zum Erkenntnisgewinn anzusehen.

Die Vorteile einer schriftlichen Befragung sind nach FRIEDRICHS: Befragung geographisch verstreuter Personen, kein Einfluss des Interviewers, geringer Kosten- und Zeitaufwand und stärkeres Durchdenken der Fragen, da der Befragte mehr Zeit für die einzelnen Fragen hat (vgl. FRIEDRICHS 1990, S. 237).

Das Hauptproblem einer schriftlichen Befragung liegt in der meist geringen Rücklaufquote. Diese kann zu starken Schwankungen in der Aussagekraft der Ergebnisse führen. Weitere Kritikpunkte einer schriftlichen Befragung sind die Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation, die Unkenntnis über die Art der Ausfälle und die nicht praktikable Erläuterung der Fragen durch den Forscher (vgl. ebd.).

6.2.3 Darstellung der Hypothesen

Aus der Vorarbeit ergaben sich Hypothesen zu den einzelnen **Dimensionen** (Fragestellungen), die nicht erst aus der Analyse gewonnen wurden, sondern anhand dieser überprüft werden sollten:

(1) In welchen Beschäftigungsverhältnissen steht das lehrende Personal und welche Aufgabenschwerpunkte stellt es heraus?

Beschäftigungsverhältnis: Es werden hauptsächlich *freie* Mitarbeiter *ohne* ausgeübten Hauptberuf in der Erwachsenenalphabetisierung beschäftigt (vgl. BECHBERGER 1990, S. 91).

Aufgabenschwerpunkte: Aufgabenschwerpunkte sind neben dem Unterrichten bzw. disponierenden Tätigkeiten, die Stärkung von Selbstvertrauen, das Herstellen von angstfreien Lernsituationen und das Bewusstmachen von Eigenkompetenz (vgl. KERPAL 1999, S. 61).

(2) Welche Qualifikationen bringen die Mitarbeiter in ihre Tätigkeit ein?

Formale Qualifikationen/ Ausbildung: Die Mehrzahl der Kursleiter hat ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für allgemeinbildende Schulen (vgl. KERPAL 1999, S. 66/ WEISHAUPT 1996, S. 50/ KROPP 1987, S. 19).

Teamteaching/ -qualifikationen: Die Kurse werden mehrheitlich von *einem* Leiter unterrichtet. Im Bundesdurchschnitt wurden 1994 ca. 17% der Alphabetisierungskurse von einer Doppeldozentur gegeben (vgl. WEISHAUPT 1996, S. 49 f.).

Kompetenzen und personenbezogene Fähigkeiten: Fachkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Beratungskompetenz (vgl. KORFKAMP 2000, S. 19) und Eigenschaften wie Geduld und Flexibilität (vgl. DÖBERT/ HUBERTUS 2000, S. 106) sind die für die Kursleitertätigkeit bedeutsamsten Fähigkeiten.

Fortbildung: Neben einer Einführungsfortbildung besucht ein Großteil der Kursleiter keine weiteren Fortbildungen.

(3) Wie wird die Unterrichtstätigkeit gestaltet?

Kursangebot: Da die Mehrheit der Kursteilnehmer Einrichtungen in größeren Städten besucht, ist das Kursangebot insgesamt differenziert, z.B. nach Niveaustufen.

Materialien und Methoden: Materialien sind von den Teilnehmern verfasste Texte, von den Kursleitern erstellte Arbeitsbogen und Produkte aus dem „ALFA-KATALOG“ (vgl. Bundesverband Alphabetisierung e. V. 1998). Die Methoden orientieren sich an den Fähigkeiten der Kursteilnehmer und einzelne Ansätze werden aus einem Methodenpluralismus herauszufiltern sein.

Lernberatung: Die Lernberatung nimmt einen hohen Stellenwert bei den freien Mitarbeitern ein und wird „ehrenamtlich“, d. h. ohne Vergütung, geleistet.

Grundbildung: Die Grundbildung konzentriert sich hauptsächlich auf Grundrechenarten und ist in das Kursgeschehen integriert, ohne explizit im Programmangebot erwähnt zu werden.

6.2.4 Anliegen der Analyse

Das Anliegen des Fragebogens ist, die Facetten des sich abzeichnenden Berufsbildes „Grundbildner“ aus dem Literaturstudium, vor dem Hintergrund der Beschäftigungsverhältnisse, der Qualifikationserwartungen und der Methodenvielzahl, mit den gegebenen Antworten zu vergleichen. Aus diesen Eindrücken könnten sich ggf. interne Empfehlungen für Fortbildungsinhalte oder komplexere Untersuchungen anschließen.

Betont wird noch einmal der nicht defizitorientierte Ansatz, der sich schon durch die persönlich geringe Praxiserfahrung in diesem Bereich erklärt und Empfehlungen daher „vermessen“ und kontraproduktiv wären. Die Interpretation der Daten soll keine hypothetische Mängelliste über fehlendes Können oder geringe Motivation darstellen. Vielmehr geht es um eine Ist-Analyse, in der sich die befragten Kursleiter wiederfinden und Anstöße für ihren Unterricht oder Fortbildungsinhalte gemeinsam bestimmen können.

6.2.5 Entwicklung, Aufbau und Inhalt des Fragebogens

Die ersten Entwürfe des Fragebogens orientierten sich vorwiegend an den Veröffentlichungen von KERPAL (1999), KORFKAMP (2000) und des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. (2001), um einen möglichst großen Praxisbezug und Vergleichsmöglichkeiten auch zu den genannten Befragungen herstellen zu können.

Zur Entwicklung des Fragebogens wurden drei Pre-Tests durchgeführt. Im Vorfeld wurden zwei Studenten für das Lehramt an Realschulen und eine Lehrerin mit 1.Staatsexamen, auch für Realschulen, befragt.

Waren zunächst neben offenen und geschlossenen Fragestellungen auch Intensitätsfragen vorhanden, so wurde im Fall der Kompetenzen und Eigenschaften (Fragen 17 und 20) der Einfachheit halber einer Auswahl der Vorzug gegeben.

Auf Antwortvorgaben bei den Fragen nach Aufgabenschwerpunkten, Methoden, Materialien, didaktischem Konzept und Grundbildungsverständnis (Fragen 27, 29, 30 und 31) wurde ebenfalls nachträglich verzichtet. Durch die Veränderung zu offenen Fragen wurde zwar die Gefahr der Ermüdung und des Abbruchs vergrößert und die Auswertung erschwert (Mini-Inhaltsanalyse), allerdings sollte vermieden werden, dass gerade zum Schluss des Fragebogens das "schnelle Abhaken" von Antwortvorgaben provoziert wird.

Nach der Voruntersuchung wurde der Fragebogen in fünf Themenbereiche gegliedert:

- Fragen zur Person (Alter, Geschlecht, Dauer der Alphabetisierungstätigkeit)
- Fragen zum Beschäftigungsverhältnis, zur Nebenbeschäftigung und zu den Aufgabenschwerpunkten
- Fragen zu den Qualifikationen (Ausbildung, Teamteaching, Kompetenzen, personenbezogene Fähigkeiten und Fortbildungen)
- Fragen zum Kursangebot, zu Kursteilnehmern und zur Wochenarbeitszeit
- Fragen zum didaktischen Konzept (Methoden, Lernberatung, Materialien, Grundbildung)

Außerdem wurde der Fragebogen mit einem Zusatz versehen, der neben der Zusicherung der Anonymität und einer Danksagung, die Bitte enthält, Kursleiter für weitere Experteninterviews zu gewinnen.

6.2.6 Durchführung der Befragung

Die Befragung der Kursleiter fand in der Zeit vom 21.2.02 bis 20.3.02 statt. Die Fragebögen wurden mangels Kenntnis der Namen und Anschriften der Kursleiter direkt an 39 Einrichtungen der Volkshochschule in Schleswig-Holstein geschickt (vgl. LVV SH 2000a, S. 30 f.). Dem Fragebogen wurde ein Anschreiben an die jeweilige Einrichtung beigelegt, das neben der Bitte um Vervielfältigung und Verteilung an die Kursleiter der Alphabetisierung und Grundbildung auch kurz den Grund für die Befragung und den Umfang des Fragebogens enthielt.

Zusätzlich wurde den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern der fünf Regionalstellen ein gekennzeichnete Fragebogen („HPM“) mit Anschreiben zugeschickt, um sicherzustellen, dass diese Berufsgruppe bei der Auswertung eindeutig identifiziert werden konnte.

Von vier der 39 Einrichtungen erfolgte die Rückmeldung, dass zur Zeit keine Alphabetisierungskurse angeboten würden. Auf Anfrage per E-mail nannten zwei Einrichtungen zur Begründung, dass es zu wenige Teilnehmer gäbe, eine andere, dass aktuell Nachfrage vorhanden sei, aber kein Kursleiter zur Verfügung stünde.

6.3 Darstellung des empirischen Datenmaterials

Insgesamt haben 23 der ca. 72 Mitarbeiter der Alphabetisierung und Grundbildung den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt. Zwei davon konnten leider nicht berücksichtigt werden, weil sie wesentlich später nach dem gesetzten Abgabetermin eintrafen. Eine weitere Kursleiterin musste ebenfalls unberücksichtigt bleiben, da sie ausschließlich „Deutsch als Fremdsprache“ für bereits alphabetisierte Immigranten anbietet. Gemessen an der Zahl der erhaltenen Fragebögen ($n = 23$) ergibt dies eine Rücklaufquote von 31,94%.

Zur Vorgehensweise der Auswertung ist Folgendes anzumerken:

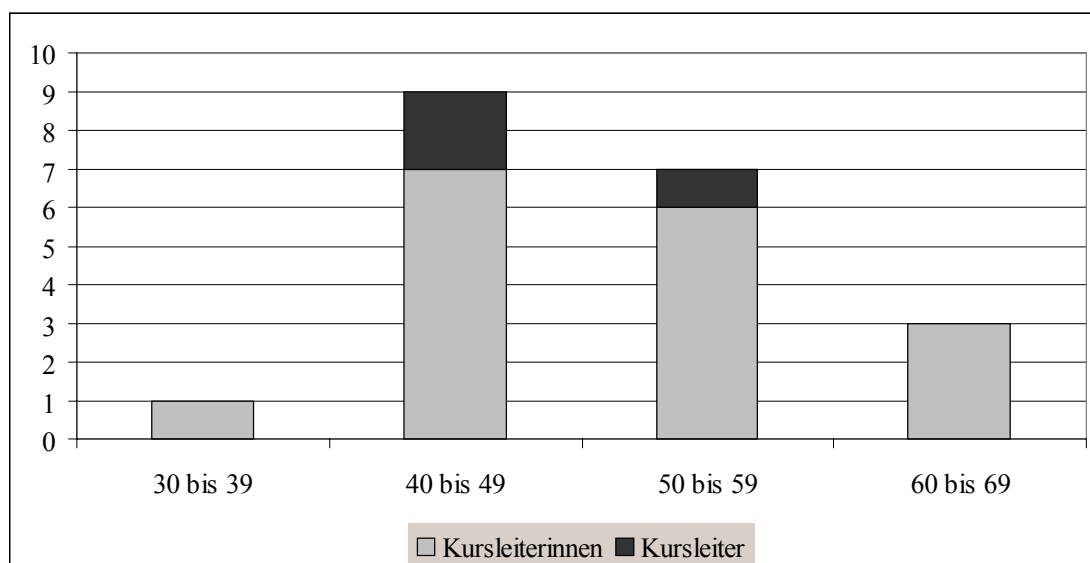
Wenn nicht anders erwähnt, wird von der Grundgesamtheit von 20 Kursleitern ausgegangen. Lücken oder bewusste Auslassungen (Kommentare oder Striche) werden teilweise erwähnt. Bei einem Fragebogen wurde eine Rückseite (Fragen 11 bis 20) wohl übersehen und nicht ausgefüllt (eine hauptberuflich pädagogische Mitarbeiterin), ein anderes Mal wurde die betreffende Seite nicht kopiert (eine freie Mitarbeiterin). Bei diesen

Fragen kann daher von einer Gesamtheit von 18 Rückmeldungen ausgegangen werden. Ausführliche Tabellen und Auflistungen der abgegebenen Antworten befinden sich im Anhang. Die Reihenfolge der Bearbeitung wurde jedoch für jede Fragestellung geändert, um eine eindeutige Zuordnung zu einer Person zu verhindern und damit die zugesicherte Anonymität zu gewährleisten, da von einigen Kursleitern Interesse besteht, die Arbeit zu erhalten.

6.3.1 Fragen zur Person

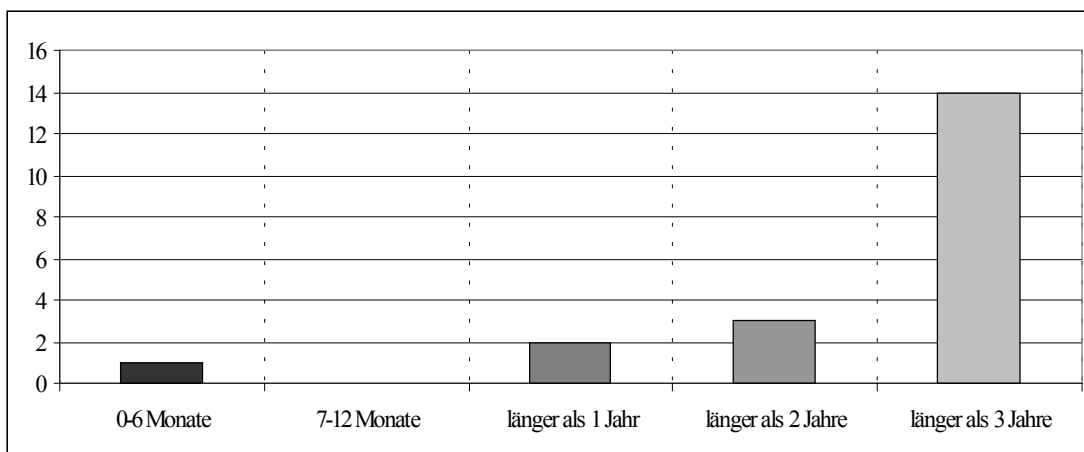
Das Durchschnittsalter der befragten Kursleiter beträgt 50 Jahre (49,65), mit einer Spanne von 34 bis 65 Jahren. 17 von 20 der Befragten sind weiblichen Geschlechts. Ein Kursleiter ist hauptberuflich pädagogischer Mitarbeiter, die anderen zwei Kursleiter sind freie Mitarbeiter mit und ohne ausgeübten Hauptberuf (Kapitel 6.3.2.).

Grafik 4: Altersgruppen und Geschlecht der Kursleiter



14 von 20 der Befragten leiten schon länger als 3 Jahre Alphabetisierungskurse. Sicherlich wäre an dieser Stelle eine weitläufigere Skalierung sinnvoll gewesen. Trotzdem lässt sich ersehen, dass ein Großteil der befragten Kursleiter schon längere Zeit Alphabetisierungskurse geben (4 handschriftliche Ergänzungen verweisen auf 8 bis 9, zweimal 10 und einmal 20 Jahre). Die für diesen Arbeitsbereich typisch hohe Fluktuation der Mitarbeiter ist auf den ersten Blick nicht auszumachen.

Grafik 5: Dauer der Alphabetisierungstätigkeit



6.3.2 Fragen zum Beschäftigungsverhältnis, zur Nebenbeschäftigung und zu den Aufgabenschwerpunkten

Unter den befragten Kursleitern befinden sich hauptsächlich Lehrkräfte, die auf Honorarbasis arbeiten (75%). Die hohe Zahl der Rückmeldungen von hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern (HPM) dürfte auf das direkte Anschreiben an die regionalen Unterrichtsstützpunkte zurückzuführen sein. Die dort angestellten bzw. mit Zeitvertrag arbeitenden hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter sind mehrheitlich mit einer halben Stelle tätig.

Tab. 18: Beschäftigungsverhältnis der Kursleiter

Beschäftigungsverhältnis	Zahl der Nennungen
Honorarkraft	15
Feste Anstellung und Teilzeit	3
Feste Anstellung	1
Zeitvertrag und Teilzeit	1

Von den 15 Honorarkräften gaben vier an, zusätzlich einer anderen Beschäftigung nachzugehen. Genannt wurden: Sonderschullehrer, Museumspädagogin, Praxis-Helferin und pädagogisch-pflegerischer Mitarbeiter für Menschen mit geistiger Behinderung.

Im Hinblick auf die Beschäftigungsverhältnisse ergeben sich die Kategorien nebenberuflich pädagogischer Mitarbeiter *mit* ausgeübtem Hauptberuf „Sonderschullehrer“ und drei freie Mitarbeiter *ohne* ausgeübten Hauptberuf mit Nebenbeschäftigung.

Die anderen 11 Honorarkräfte sind ebenfalls freie Mitarbeiter ohne ausgeübten Hauptberuf. Um die Anonymität des Sonderschullehrers zu wahren, soll die Vierergruppe unter „freie Mitarbeiter mit weiterer Beschäftigung“ (FMB) zur weiteren Darstellung und Interpretation der Daten eingeordnet werden. Die Wochenarbeitszeit der weiteren Beschäftigung findet nur zum Teil Beachtung, da nur drei der vier Kursleiter dazu Angaben gemacht haben. Die weitere Differenzierung nach den Beschäftigungsverhältnissen gestaltet sich wie folgt:

- 11 freie Mitarbeiter ohne ausgeübten Hauptberuf (**MOH**)
- 4 freie Mitarbeiter mit weiterer Beschäftigung (**FMB**)
- 5 hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter (**HPM**)

Die Kürzel in den Klammern „FMB“ für freie Mitarbeiter mit weiterer Beschäftigung und „MOH“ für freie Mitarbeiter ohne ausgeübten Hauptberuf sind wegen der besseren optischen Unterscheidung gewählt worden. Wenn die Untersuchungsergebnisse signifikante Besonderheiten aufweisen, sollen die drei Kürzel Verwendung finden, ansonsten soll das Kürzel „KL“ für Kursleiter benutzt werden.

Die Mehrzahl der Kursleiter legt ihren Aufgabenschwerpunkt auf die **Vermittlung** von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Die Tätigkeiten des makrodidaktischen Bereichs sind unterschiedlich auf die einzelnen HPM verteilt (siehe Anhang). Aufgabenschwerpunkte der freien Mitarbeiter liegen ausschließlich im mikrodidaktischen Bereich. Im Vordergrund steht die Förderung spezieller Aspekte der Alphabetisierung. Außerhalb der Unterrichtstätigkeit soll bei einem Drittel der Freiberufler besonders das Interesse für Lernen, Lesen und Schreiben und der Aufbau bzw. Erhalt des Selbstwertgefühls gefördert werden. Wenige Kursleiter betonen zunächst (siehe Kapitel 6.3.5) die Unterstützung, das Gelernte in den Alltag zu integrieren oder die Befähigung, Lernblockaden zu erkennen und abzubauen sowie den persönlichen Ausdruck zu entfalten.

Tab. 19: Aufgabenschwerpunkte nach Beschäftigungsverhältnissen
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Aufgabenschwerpunkte	MOH	FMB	HPM	Gesamt (20)
Unterricht	6	2	4	12
Interesse am Lernen erhalten/ Motivation	3	2		5
Selbstbewusstsein fördern und erhalten	2	2		4
Alltags-Lese- und Schreibkompetenz fördern	1	1		2
Lernblockaden erkennen und abbauen helfen	1	1		2
Freies Schreiben, Sprechen üben	1			1
Öffentlichkeitsarbeit			4	4
Disponierende Tätigkeiten			3	3
KL-Unterstützung			3	3
TN-Beratung			3	3
Begleitung von Angehörigen			1	1
keine allgemeinen Aufgabenschwerpunkte	3			3

6.3.3 Fragen zu den Qualifikationen

Die Frage nach formalen Qualifikationen zeigt, dass dreiviertel der Kursleiter das erste bzw. das zweite Staatsexamen für Lehramt hat. Fünf Kursleiter geben an, als Hauptfach Deutsch zu unterrichten, bei den anderen ist dies durch die Angabe der jeweiligen Schulform nicht feststellbar. 90% der Kursleiter haben einen akademischen Abschluss, darunter befindet sich eine Diplom-Pädagogin als hauptberuflich pädagogische Mitarbeiterin.

Tab. 20: Ausbildungen der Kursleiter nach Beschäftigungsverhältnissen

Ausbildung	HPM	FMB	MOH	Insg.
Lehrerin 2.Staatsexamen für Grund- und Hauptschule	1	1	4	6
Lehrer/-in 2.Staatsexamen für Realschule	2	1		3
Lehrerin 2.Staatsexamen für Gymnasium			1	1
Lehrerin 2.Staatsexamen mit Schwerpunkt Mittelstufe			1	1
Lehrer 1.Staatsexamen für G. u. H. und Sonderschule		1		1
Lehrer 2.Staatsexamen für Sonderschule		1		1
Lehrerin 2.Staatsexamen und Psychotherapeutin			1	1
Lehrerin 1.Staatsexamen und Diplom-Pädagogin	1			1
Anderer Uniabschluss				
angewandte Sprachwissenschaft	1			3
Deutsch M.A.			1	
Germanistik, DAF			1	
Kaufmännische Ausbildung/ Schreibdienstleitung			1	1
Erzieherin und div. Zusatzausbildungen			1	1

Fünf von 18 Kursleitern unterrichten zur Zeit im Team von zwei Personen. Folgende Gründe, die für die **Doppeldozentur** sprechen, werden von ihnen genannt:

- Entlastung, bessere Betreuung und bessere Nacharbeit
- Psychische Verfassung der Kursteilnehmer
- Gegenseitiger Austausch
- Rückmeldung, gemeinsame Problemlösung, Arbeitsteilung
- Über 10 TN in der Gruppe, Innendifferenzierung

Ein Blick auf die Teamqualifikationen der Dozenten lässt bei drei Konstellationen eine heterogenere Zusammensetzung erkennen, die aber nicht als Vorteil genannt wird.

Tab. 21: Gründe der Kursleiter für eine Doppeldozentur und Teamqualifikationen

Ausbildungen	Begründungen
Lehrerin 2.Staatsexamen für Grund- und Hauptschule Lehrerin 2.Staatsexamen für Grund- und Hauptschule	Bedingt durch die psychische Verfassung der Kursteilnehmer
Lehrer/-in 2.Staatsexamen Lehrerin 2.Staatsexamen mit Schwerpunkt Mittelstufe	Gegenseitiger Austausch
Lehrerin 1.Staatsexamen und Diplom-Pädagogin Lehrer/-in 2.Staatsexamen für Realschule, DAF	Entlastung, bessere Betreuung und bessere Nacharbeit
Anderer Uniabschluss: (Germanistik, DAF) o.A.	Über 10 TN in der Gruppe, Innendifferenzierung
div. Sprachausbildungen/ Studierende/-r Sozialpädagogik Erzieherin und div. Zusatzausbildungen	Rückmeldung, gemeinsame Problemlösung, Arbeitsteilung

Bei den Fragen 17 und 18 sollten die Kursleiter mit drei Stimmen werten, welche Kompetenzen sie für das „Idealbild“ eines Kursleiters als wichtig erachten und welche Kompetenzen sie persönlich mitbringen.

Für alle drei Gruppen ist allgemein die **sozialkommunikative Kompetenz** von großer Bedeutung und erhält 14 von 18 Stimmen.

Zudem wird bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern besonders die **Methoden- und Selbstkompetenz**, bei den freien Mitarbeitern ohne Hauptberuf die **Motivationsfähigkeit** und bei den freien Mitarbeitern mit Nebenbeschäftigung die **Fachkompetenz** als allgemein bedeutsam hervorgehoben.

12 von 18 Kursleitern heben vor allem ihre **sozialkommunikative Kompetenz** als persönlich bedeutsam hervor. Stärken der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter liegen

insbesondere in der **Methodenkompetenz** - vor der Selbst- und Beratungskompetenz. Bei den freien Mitarbeitern mit und ohne weiterer Beschäftigung wird die persönliche Fähigkeit betont, die Teilnehmer zu **motivieren**. Ein Drittel der freien Mitarbeiter ohne ausgeübten Hauptberuf unterstreicht ihre Fachkompetenz und Allgemeinbildung (siehe Anhang).

Tab. 22: Fachliche und überfachliche Kompetenzen der Kursleiter

Kompetenzen	n = 18	allgemein	persönlich
Sozialkommunikative Kompetenz		14	12
Motivationsfähigkeit		12	6
Methodenkompetenz		8	6
Fachkompetenz		8	5
Selbstkompetenz		3	3
Allgemeinbildung		je 2	3
Problemlösungskompetenz			2
Beratungskompetenz		je 1	2
Fortbildungsbereitschaft			-
Identifikation mit der Einrichtung			1
Medienkompetenz			2
Organisationstalent			1
Kooperationsfähigkeit			3
Handschriftliche Ergänzungen: Einfühlung, Engagement, flexibel, Geduld, Kontaktfähigkeit, Kompetenz, Respekt, vorurteilsfrei			je 1

Bei den personenbezogenen Fähigkeiten steht die Geduld an erster Stelle mit 14 von 18 Stimmen (77,8%), gefolgt vom Einfühlungsvermögen mit 12 Stimmen (66,7%).

Dahinter folgen Flexibilität (38,9%), Authentizität (33,3%), Engagement (22,2%), Kreativität (22,2%), Sinn für Humor (16,7%), Gleichberechtigung (11,1%) und Mut zur Inkompetenz (11,1%).

In bezug auf die Beschäftigungsverhältnisse ist zu erkennen, dass freie Mitarbeiter ohne Hauptberuf ihre Geduld, freie Mitarbeiter mit weiterer Beschäftigung ihr Einfühlungsvermögen und hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter ihre Authentizität als besonders relevant für die Alphabetisierungstätigkeit erachten (siehe Anhang).

Tab. 23: Besondere Eigenschaften der Kursleiter

Eigenschaften	Anzahl
Geduld	14
Einfühlungsvermögen	12
Flexibilität	7
Authentizität	6
Engagement Kreativität	je 4
Sinn für Humor	3
Gleichberechtigung Mut zur Inkompetenz	je 2

Auf die Frage „In welchen Bereichen fühlen Sie sich nicht so kompetent“ antworteten 15 Kursleiter. Drei machten keine Angaben. Von 9 Kursleitern wurde die **Medienkompetenz** genannt. Trotzdem wünscht keiner der Kursleiter in diesem Bereich eine Fortbildung (siehe weiter unten). Von daher sind Empfehlungen nur im Zusammenhang mit den Vorschlägen zu Fortbildungsinhalten sinnvoll. Anders steht es mit der **Methodenkompetenz**, die zunächst zweimal als „ausbaufähig“, bei den Fortbildungsinhalten aber von mehr als der Hälfte der fortbildungsbereiten Kursleiter genannt wird.

Tab. 24: Schwächer ausgebildete Kompetenzen
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Ausbaufähige Kompetenzen	n = 15	Anzahl der Nennungen
Medienkompetenz (auch Internet- und Handykompetenz)		9
Beratungskompetenz Fachkompetenz (auch Diagnoseverfahren)		je 4
Methodenkompetenz (auch didaktische Vielfalt) Organisationstalent		je 2
Motivationsfähigkeit Selbstkompetenz		je 1

Zu den **Fortbildungsinhalten** haben 17 von 20 Kursleitern Vorschläge gemacht. Unter den Inhalten zu **Methodenseminaren** werden von „methodischen Ansätzen“ über die „Vermittlung von Grundfertigkeiten“ bis hin zu „Lernen lehren“ das größte

Fortbildungsbedürfnis geäußert. Von fünf Kursleitern wird der Vorschlag gemacht, Fortbildungsveranstaltungen zum **Austausch** von z. B. leichtlesbarer Lektüre für Erwachsene und neuerschienenen Unterrichtsmaterialien im Sinne einer Materialbörse zu nutzen. Des Weiteren sollte an konkreten Fallbeispielen, Problemlösungen und allgemeine Aussagen für den Unterricht diskutiert werden. Der Themenbereich „**Lernberatung**“ wird besonders häufig von den HPM als Inhalt einer Fortbildung genannt (vgl. Anhang).

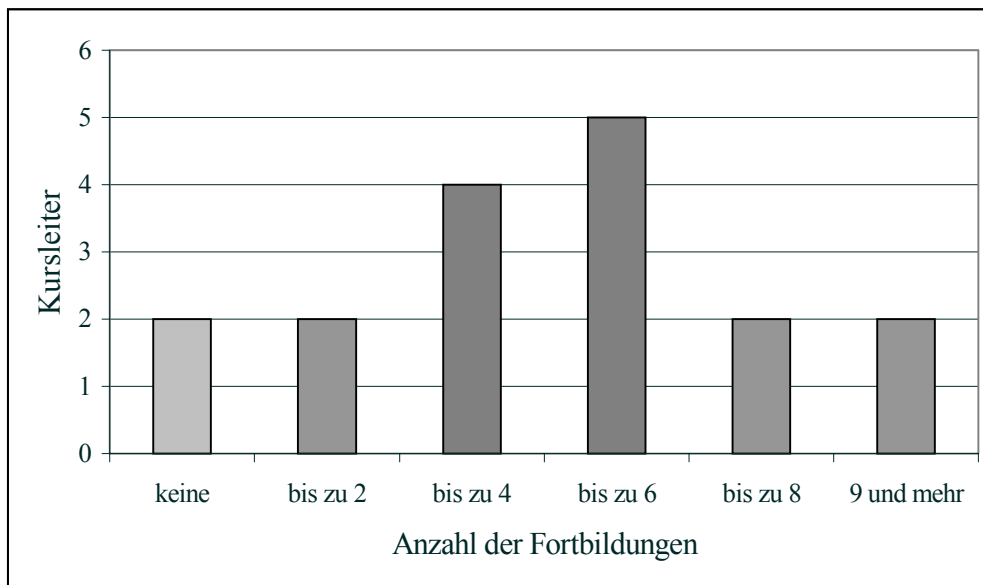
Tab. 25: Gewünschte Fortbildungsinhalte der Kursleiter
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Fortbildungsinhalte	n = 17	Anzahl
Methodik/ didaktische Grundlagen (auch Möglichkeiten der Alphabetisierung geistig behinderter Menschen)		10
Austausch von Arbeitsmaterialien und Erfahrungen/ Einzelfallbearbeitung		je 5
Lernberatung		
Motivation der Teilnehmer		je 2
Reflexion der eigenen Lernbiographie/ Selbstkompetenz		
Spiele für Lese- und Schreibanfänger (auch Sprachspiele)		
Themen aus dem alltäglichen Leben		je 1
Gewinnung von neuen Teilnehmer		

Zu der Frage, an wie vielen **Fortbildungen** zu Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen die befragten Kursleiter teilgenommen haben, gaben 17 von 20 Kursleitern eine auswertbare Antwort (1x Auslassung, 1x „weiß ich nicht mehr“, 1x „viele Wochenendveranstaltungen“).

Die Hälfte der Kursleiter hat drei bis sechs Fortbildungen in dem Bereich besucht. Jeweils ein Viertel der Kursleiter hat mehr oder weniger Fortbildungen besucht. Insgesamt reicht die Spanne von 0 bis 20 Fortbildungen. Nach den Beschäftigungsverhältnissen ergibt sich folgendes Bild:

Grafik 5: Anzahl der Fortbildungen



Die Frage nach dem Sinn von Fortbildungsveranstaltungen generell, bejahten 17 von 20 Kursleiter. Die anderen drei freien Mitarbeiter schränkten ihre Zustimmung ein:

- (1) „Fortbildung eher effizient bei speziellen Fragen“ (5 Fortbildungen)
- (2) „bedingt, aufgrund meiner langjährigen Tätigkeit nicht mehr“ (keine Fortbildung)
- (3) „wahrscheinlich, ist aber eine Aufwand-Nutzen Frage“ (keine Fortbildung)

40% der Kursleiter (n = 18) führen ihren Besuch von Fortbildungsveranstaltungen auf Eigeninitiative zurück und je 30% auf Anraten (1x „Einladung der Einrichtung“) bzw. auf Anraten *und* Eigeninitiative.

Auf die Frage nach der Unterstützung für Fortbildung durch die Einrichtung haben alle 20 Kursleiter geantwortet. Demnach übernimmt die jeweilige Volkshochschule bei der Hälfte der Kursleiter die Kosten. Hierbei sind hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter ausnahmslos von den Fortbildungsgebühren befreit (siehe Anhang). Knapp der Hälfte der Kursleiter werden Fortbildungen durch die Einrichtung ausdrücklich empfohlen.

Während ein Viertel der Kursleiter Hilfestellungen bei der Informationsbeschaffung erhält, erfährt ein Fünftel keine besondere Unterstützung. Zwei hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter geben an, sich während der Arbeitszeit fortzubilden bzw. Bildungsurlaub gewährt zu bekommen.

Tab. 26: Unterstützung bei der Fortbildung
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Unterstützung durch die Einrichtung	n = 20	Zahl der Nennungen
keine besondere Unterstützung		4
ausdrückliche Empfehlung		9
Hilfe bei der Informationsbeschaffung		5
Hilfe bei der Auswahl		1
Übernahme der Kosten		9 *
Fortbildung während der Arbeitszeit		2
Gewährung von Bildungsurlaub		2
Handschriftliche Ergänzungen		
Bereitstellung von Lehrmaterial		1
Selbstfinanzierte, mehrjährige Fortbildungen		1

*einmal Übernahme der Kosten zur Hälfte

6.3.4 Fragen zum Kursangebot, zu Kursteilnehmern und zur Wochenarbeitszeit

Von 20 Kursleitern unterrichten 11 differenzierte Alphabetisierungskurse, wobei Mehrfachnennungen möglich sind. Differenziert meint, dass die Kurse auf eine bestimmte Gruppe (nach Können, Motiven, Nationalität etc.) ausgerichtet sind. Zu beachten ist auch, dass *ein* Kursleiter, der „Lesen und Schreiben für Anfänger und Fortgeschrittene“ leitet, tatsächlich *zwei* Kurse unterrichtet. So teilt sich beispielsweise „Lesen lernen in kleinen Schritten“ in zwei Kurse mit insgesamt 16 Teilnehmern auf: Einmal in die Gruppe „Lautanalyse und Synthese“ und einmal in die Gruppe „Verbesserung von Schreib- und Lesekenntnissen“.

Die anderen neun Kursleiter verneinen die Frage nach einem differenzierten Angebot, weisen aber zum Teil auf eine größtmögliche Binnendifferenzierung hin (drei Angaben).

Tab. 27: Kursangebote im Bereich Alphabetisierung
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Differenzierte Alphabetisierungskurse	KL	TN
Alphabetisierung für ausländische Mitbürger	2	15
Alphabetisierung für Fortgeschrittene	2	14
Alphabetisierung für Anfänger oder Fortgeschrittene	2	28
Alphabetisierung für Menschen mit Behinderung	2	27
Alphabetisierung ausländischer Frauen mit Kinderbetreuung	1	12
Alphabetisierung für Jugendliche	1	6
Alphabetisierungskurse auf drei Niveaustufen	1	10
„Der Leseclub“	1	10
„Lesen lernen in kleinen Schritten“	1	16
Lesen und Schreiben für Erwachsene mit starken Rechtschreibschwächen	1	9
Lesen und Schreiben für psychisch kranke Erwachsene	1	15
Kursangebote ohne explizite Differenzierung (z.T. mit Hinweis auf Binnendifferenzierung)	9	115

KL = Kursleiter, die den Kurs geben, TN = Teilnehmer, die die Kurse besuchen

Bezüglich der Teilnehmerzahl in der Tabelle oben ist zu bedenken, dass 5 von 18 befragten Kursleitern angeben, mit einer Doppeldozentur (Frage 15) zu unterrichten. Daher kann die Teilnehmergesamtzahl von **277** bei 20 Kursleitern, im Vergleich zu **721** Teilnehmern bei 72 Kursleitern insgesamt durch Mehrfachnennungen erhöht sein.

Das genannte Angebot an Grundbildungskursen liegt bei zehn Kursen, die von neun Mitarbeitern geleitet werden, wobei „Deutsch als Fremdsprache“ einmal unter Grundbildung, ein anderes Mal unter sonstige Kurse eingetragen wurde.

Zusammengefasst mit anderen Grundbildungskursen ist „Deutsch als Zweitsprache“ die am häufigsten vertretene Form weiterer Kursangebote. Andere Programmbereiche bzw. Fachgebiete wurden nicht genannt:

Tab. 28: Sprach- und Grundbildungskurse
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Sprach- und Grundbildungskurse	KL	TN
Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache	3	35
Elementares Rechnen für Erwachsene	2	5
Deutsch Aufbaustufe für Frauen mit Kinderbetreuung	1	12
Die neue Rechtschreibung	1	12
Grammatik und Rechtschreibung für Ausländer	1	k.A.
Grundbildungskurse mit Kochen und div. Ausflügen	1	12
Grundbildungskurs für Ausländer	1	6

Die Spanne bei der Anzahl der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse pro Kursleiter liegt zwischen einem und sechs Kursen. Durchschnittlich halten die Mitarbeiter zwei bis drei Kurse ab.

Tab 29: Anzahl der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse

Anzahl Kurse	HPM	MOH	FMB	Gesamtzahl der Kurse
1	-	2	-	2
2	1	4	3	16
3	3	4	1	24
4	-	-	-	-
5	-	1	-	5
6	1	-	-	6
	5	11	4	53

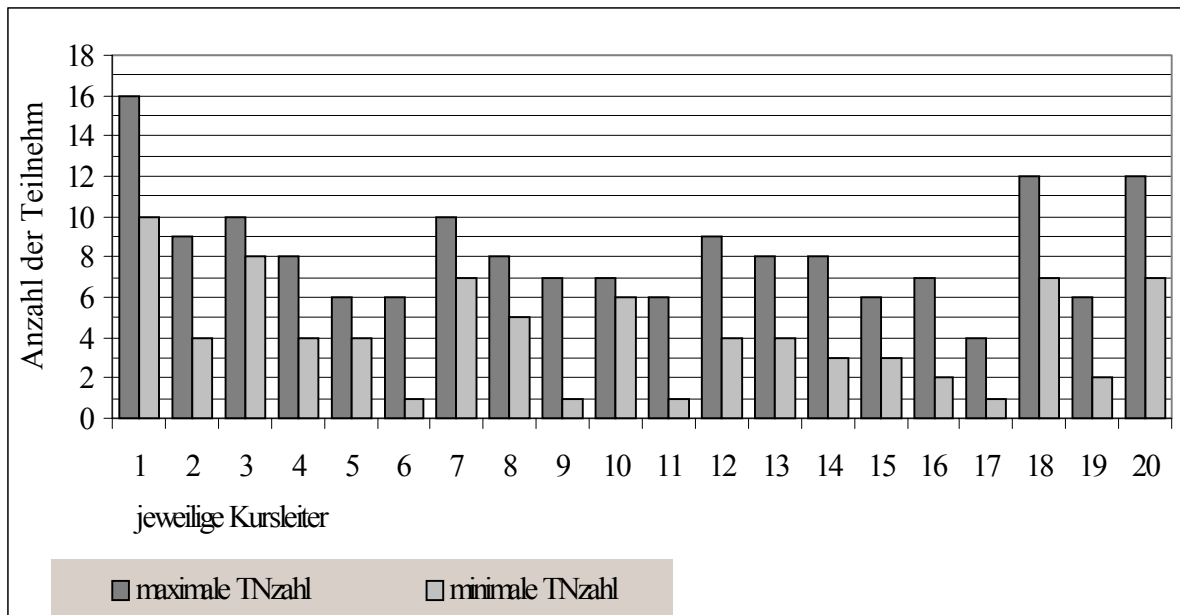
Die Spanne bei der **Teilnehmerzahl** in den untersuchten Alphabetisierungskursen liegt zwischen einem und zwölf Teilnehmer/n.

Der Höchstwert von 16 Teilnehmern in Grafik 6 ist unwahrscheinlich hoch. Er lässt vermuten, dass die Kursleiterin die Frage missverstanden und die maximale Teilnehmerzahl zweier Kurse insgesamt angegeben hat. Ein Nachweis war leider nicht möglich, da keine Adresse und keine Angabe vorlag, mittels Teamteaching zu unterrichten.

Eine andere Kursleiterin schrieb, dass ein neuer Kurs schon ab sechs Teilnehmern eingerichtet werden würde, eine andere begründete die Doppeldozentur mit dem Hinweis, dass zwölf Teilnehmer den Kurs besuchen würden. Die VHS-Statistik weist im Bereich Grundbildung eine durchschnittliche Belegung von 12,6 (2000) aus. Von daher soll der Spitzenwert von 16 Kursbesuchern nicht weiter berücksichtigt werden.

Die durchschnittliche Teilnehmerzahl liegt im Bereich der Alphabetisierung bei **8,2** Teilnehmern pro Kurs, im Bereich der Grundbildung bei **9,1** Teilnehmern pro Kurs.

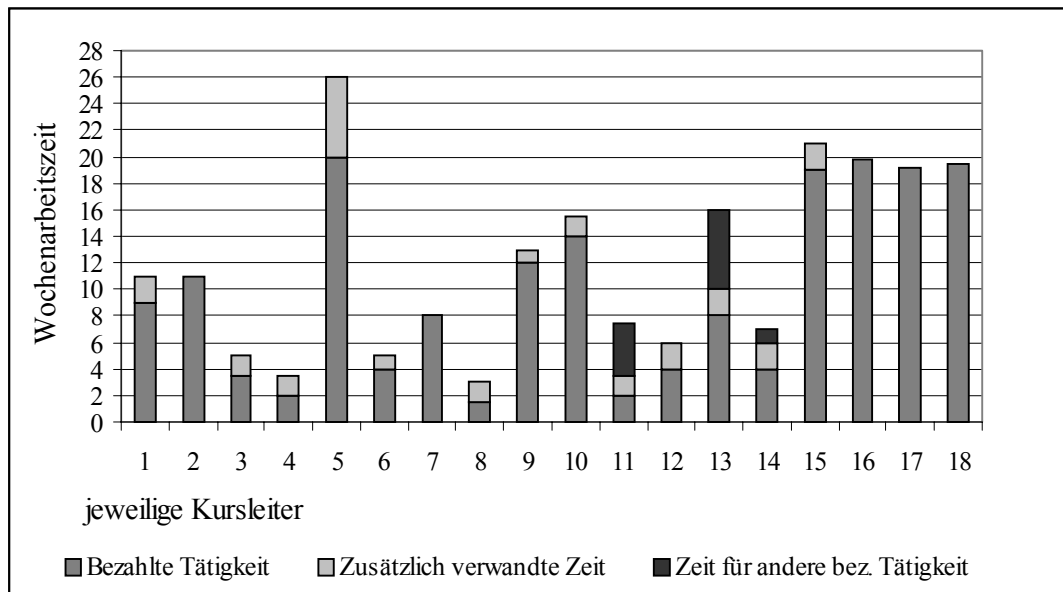
Grafik 6: Maximale und minimale Teilnehmerzahl in Alphabetisierungskursen



Die durchschnittliche **Wochenarbeitszeit** für die Tätigkeit in der Alphabetisierung und Grundbildung ohne Vor- und Nachbereitungszeit liegt bei **4,5** Stunden bei den freien Mitarbeitern mit weiterer Beschäftigung (n = 4), **8,5** Stunden bei den freien Mitarbeitern ohne ausgeübten Hauptberuf (n = 10) und **19,4** Stunden bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern (n = 4). Zu beachten ist, dass bei den HPM die Wochenarbeitszeit nicht ausschließlich für das Unterrichten, sondern auch für Planung, Organisation und Öffentlichkeitsarbeit angesehen werden darf.

Die Vor- und Nachbereitungszeit für die Kurse ist fast ausschließlich bei den Honorarkräften angemerkt und umfasst die Spanne von einer bis sechs Zeitstunden wöchentlich. Die durchschnittliche Vor- und Nachbereitungszeit beträgt ca. 2 Stunden wöchentlich (1,7 Stunden) bei 13 von 18 befragten Kursleitern.

Grafik 7: Wochenarbeitszeit der Kursleiter in der Alphabetisierung und Grundbildung



Kursleiter 1-10: MOH, 11-14: FMB, 15-18: HPM

Da die Wochenarbeitszeit für den Grundbildungsbereich gerade bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern anteilmäßig nicht angegeben wurde, wird die jeweils aufgebrauchte Zeit für beide Bereiche in einer Kategorie „Bezahlte Arbeitszeit“ dargestellt. Mit der zusätzlich *verwendeten* Zeit, ergibt sich eine Spanne von drei bis 26 Stunden bei der Wochenarbeitszeit der Kursleiter.

Tab. 30: Durchschnittlich verwendete Zeit der Kursleiter nach Beschäftigungsverhältnissen

n = 18	MOH (10)	FMB (4)	HPM (4)
durchschn. bezahlte Arbeitszeit	8,5	4,5	19,4
durchschn. Wochenarbeitszeit in der Alphabetisierung u. Grundbildung	10,1	6,4	19,9
durchschn. Wochenarbeitszeit mit weiterer bezahlter Tätigkeit	-	10,2 (3)	-
durchschn. Vor- und Nachbereitungszeit	2,0 (8)	1,9 (4)	2,0 (1)

Keine zusätzlich *verwendete* Zeit: 2 MOH u. 3 HPM;

(in Klammern die Zahl der Kursleiter, die Angaben gemacht hat)

6.3.5 Fragen zum didaktischen Konzept

Die befragten Kursleiter wurden zum Ende des Fragebogens aufgefordert, in knapper Form ihren didaktischen Ansatz zu beschreiben. Schwierig war teilweise die eindeutige Zuordnung der einzelnen Methoden zu einem bestimmten Cluster. Sind die vorgestellten Methoden wie der sprachsystematische Ansatz und der Fähigkeitenansatz theoretisch eng miteinander verbunden, so sind auch die in der Praxis vorfindbaren Konzepte nicht immer klar voneinander zu trennen oder eindeutig zu bestimmen. Eine Einordnung war aber auch durch den Vergleich mit den Antworten zur Materialfrage möglich, wenn es z.B. darum ging, ob die selbsterstellten Arbeitsbogen Materialien der Kursleiter oder der Teilnehmer waren. Alle Antworten mit der entsprechenden Zuordnung befinden sich im Anhang. Stellvertretend sollen „typische“ oder grenzwertige, d.h. unspezifische Antworten zu den einzelnen Bereichen erwähnt werden.

18 von 20 Kursleitern beantworteten die Frage nach ihrem didaktischen Konzept bzw. ihren Methoden, zwei Kursleiter ließen die Frage aus. Die Antworten wurden bei den Kursleitern bei Zweifachnennung jeweils nur einmal gewertet. So z.B., wenn eine Kursleiterin sowohl für den Anfänger- als auch für den Fortgeschrittenenkurs Frontalunterricht als *eine* Unterrichtsmethode angab. Die Aufforderung lautete: „Bitte stellen Sie kurz Ihr didaktisches Konzept, bzw. Ihre Lehrmethoden dar.“

Tab. 31: Übersicht über die Konzepte und Methoden, mit denen gelehrt wird (Mehrfachnennungen waren möglich)

Didaktisches Konzept/ Lehrmethoden	KL
Größtmögliche Binnendifferenzierung	7
Lernberatung	6
Fähigkeitenansatz	5
Morphemmethode	5
Spielerischer Umgang mit Schrift und Sprache	5
Arbeit mit Büchern oder Texten	4
Lautiermethode (auch Lautierdiktat)	4
Schreibübungen	4
Gemeinsame Themen und Fragestellungen	3
Methodenwechsel	3
Spracherfahrungsansatz	3
Sprachtraining	2
Stillarbeit	2
„Fehlerarbeit“ & Arbeit an den Fortschritten,	1
Frontalunterricht	1
Gestalterisch lernen (Plakate)	1

Aus den Antworten geht hervor, dass sich die Mehrzahl der Kursleiter an einer **größtmöglichen Binnendifferenzierung** orientiert. Dies kann sich auf den Grad einer Behinderung beziehen („Konzept + Methoden orientieren sich am Grad der Behinderung der einzelnen TN“) wie auch auf die individuell zugeschnittenen Lernangebote. („Ansetzen an dem, was die TN brauchen, unterschiedl. Aufgabenstellungen, unterschiedl. Übungsschwerpunkte“/ „Einzelarbeit“)

Hier wird wiederum die große Affinität zum Fähigkeitenansatz deutlich, der ebenfalls die verschiedenen Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigt.

Mit einer vergleichsweise anderen Zusammensetzung wird die **Lernberatung** an zweiter Stelle als Mittel zum Aufbau eines positiven Selbstbildes und von positiven Lernverhältnissen dargestellt, ohne explizit als Lernberatung *etikettiert* zu werden („Einzelgespräch, Einführung in die bestehende Gruppe“, „Aufbauen von Selbstbewusstsein“, „Befähigung zum selbständigen Lernen“).

Gleichauf mit fünf Nennungen liegen der **Fähigkeitenansatz** und die **Morphemmethode**, die besonders häufig bei hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern Anwendung findet. („Unterschiedl. Lernkanäle ansprechen“, „Differenzierte Darbietung von phonetischen und graphischen Sprachhandlungen ausgehend von den Vorkenntnissen der TN“, „Wortbausteinmethode“, „Mischungen aus Morphemmethoden“)

Die **Arbeit mit Büchern oder Texten** und ein **spielerischer Umgang mit Lerninhalten** werden besonders von freien Mitarbeitern ohne Hauptberuf als Methoden bevorzugt („Spaß im Umgang mit Buchstaben/ Silben/ Wörtern/ Sätzen/ Texten“, „Lernspiele zur Auflockerung des Unterrichts“). **Schreibübungen**, vom sich wiederholenden Training bis hin zum "Pauken" der Schreibtechnik, werden besonders von freien Mitarbeitern mit weiterer Beschäftigung praktiziert („Schreiben nach Vorbild so lange wie gewünscht“, „Üben, üben, üben, wiederholen, auch stures Abschreiben bei gleichzeitiger Selbstkontrolle (z.B. Wanderdiktat)“).

Tab 32: Unterrichtsmethoden nach Beschäftigungsverhältnissen
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Didaktisches Konzept/ Lehrmethoden n =18	Gesamt	MOH	FMB	HPM
Größtmögliche Binnendifferenzierung	7	4	1	2
Lernberatung	6	3	1	2
Fähigkeitenansatz	5	2	1	2
Morphemmethode	5	2	-	3
Spielerischer Umgang mit Schrift und Sprache	5	4	1	-
Arbeit mit Büchern oder Texten	4	4	-	-
Lautiermethode (auch Lautierdiktat)	4	2	-	2
Schreibübungen	4	1	3	-
Gemeinsame Themen und Fragestellungen	3	3	-	-
Methodenwechsel	3	1	1	1
Spracherfahrungsansatz	3	2	-	1
Sprachtraining	2	1	1	-
Stillarbeit	2	2	-	-
„Fehlerarbeit“ & Arbeit an den Fortschritten	1	-	1	-
Frontalunterricht	1	1	-	-
Gestalterisch lernen (Plakate)	1	1	-	-

Vorwiegend verwendetes Material sind Arbeitsbogen, insbesondere die der Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel („Hamburger ABC“). Auffällig ist, dass, trotz der Gefahr negativer Schulerfahrungen, Grundschulmaterialien benutzt werden und eigene Texte der Teilnehmer wenig Beachtung finden.

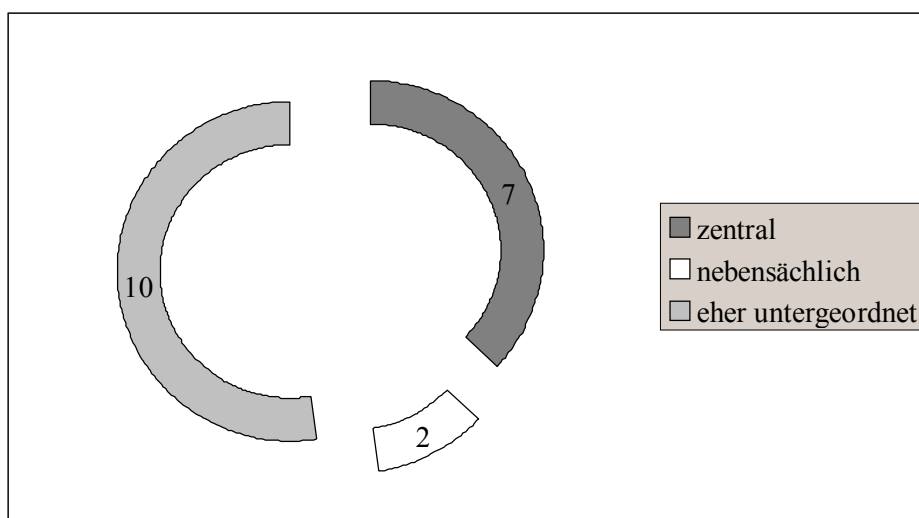
Tab. 33: Vorwiegend verwendetes Material nach Beschäftigungsverhältnissen
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Vorwiegend benutztes Material	Anzahl	MOH	FMB	HPM
AG Karolinenviertel/ Herma Wäbs: „Hamburger ABC	9	6	1	2
Diverse Spiele	7	2	2	3
Arbeitsbogen	6	4	1	1
Selbsterstelltes Material vom KL	5	3	1	1
Bücher (z.T. Deutsch-Lesebücher)	5	3	2	
Besondere Schreibwerkzeuge und Papiere	5	3		2
Grundschulmaterial	4	2	1	1
Tafel	4	1	2	1
Kieler Leseaufbau	4	3		1
Buchstabenkästen und -karten	4	2		2
Bilder und Fotos	3	1	1	1
Eigene Texte der TN	3		1	2
Zeitungen	3	1	1	1
Duden/ Wörterbuch („1200 wichtige Wörter“)	2	2		
Sonstige Materialien: AOB-Materialien (HPM) „Bunte Leseübungen“ (MOH), „Deutsch für Seiteneinsteiger“ (MOH), Formulare (MOH), LÜK-Material (FMB), Mittelstufenmaterial (MOH), Prospekte (FMB), „Reichentabelle“(FMB), Schreiblehrgang (FMB), Verlagsmaterial (HPM)	10	4	4	2

Die **Lernberatung** spielt bei den freien Mitarbeitern für ihre Tätigkeit als Kursleiter eine geringe Rolle. Nur 2 von 14 freien Mitarbeiter stufen die Bedeutung der Lernberatung als zentral für ihren Unterricht ein. Bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern nimmt die Lernberatung durchweg eine zentrale Position ein.

Dies mag zum Teil auch daher rühren, dass der Beratungsaufwand bis auf zwei Ausnahmen, die die Beratungsstunden *gelegentlich* vergütet bekommen, nicht weiter honoriert wird. Zwei hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter weisen darauf hin, dass die Beratungstätigkeit zu ihrem Arbeitsauftrag gehöre („gehört zur Arbeit“ und „alles inclusive“). Eine andere Vermutung ist, dass die freien Mitarbeiter die Frage nach der Lernberatung im Sinne einer Anfangs- oder Einstufungsberatung („Eingangsberatung“) verstanden haben. Die freien Mitarbeiter haben zwar Aspekte einer Lernberatung, wie „Aufbauen von Selbstbewusstsein“, „Eigeninitiative entwickeln helfen“ und „Angstabbau, Blockaden erkennen“, bei den Aufgabenschwerpunkten und auch unter den didaktischen Konzepten genannt, aber den Begriff Lernberatung *nicht* benutzt.

Grafik 8: Rolle der Lernberatung für den Unterricht



Auf die Frage nach weiteren **Grundbildungsangeboten** antworteten 8 der 20 Kursleiter. Die Ergebnisse können in drei Kategorien geteilt werden: Erweitertes Angebot in den Bereichen Alphabetisierung, Rechnen und Grundbildung allgemein.

(1) Alphabetisierung:

- „Täglicher Unterricht statt 1mal wöchentlich“
- „Differenzierung nach Leistungsvermögen und Leistungsstand in 3er Gruppen“

(2) Rechnen:

- „Grundrechenarten“
- „Mathematik für psychisch Kranke; Rechtschreiben für Erwachsene“
- „Rechnen von Anfang an“
- „Umgang mit Mengen und Zahlen“

(3) Grundbildung allgemein:

- „Computerkurse“
- „Kenntnisse deutscher Grammatik“
- „Weiterbildg.maßnahmen + Qualifik. f. Jugendliche“

Die Antworten zeigen, welche Grundbildungsangebote weiterführender Art an einzelnen Einrichtungen angeboten werden sollten. Zur Bestimmung was Grundbildung neben dem reinen Vermitteln von Lesen, Schreiben und elementarem Rechnen für die Kursleiter bedeutet, tritt nun, im Gegensatz zur Eigenbeurteilung der Aufgabenschwerpunkte, das Motiv hinzu, die Teilnehmer dabei unterstützen zu wollen, neuerworbene Fähigkeiten in ihren Alltag zu integrieren Das Verständnis der Kursleiter von Grundbildung umfasst dabei verschiedene Kriterien der Lernbedürfnisse einer Person (siehe Kapitel 1.3). Zum einen die grundlegenden *Lernmittel* Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck und Rechnen als auch die *Inhalte des Lernens* wie Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen:

Tab. 34: Übersicht über das Verständnis von Grundbildung der Kursleiter (Mehrfachnennungen waren möglich)

Bestimmung von Grundbildung	n = 14	Anzahl
Lesen und Schreiben (und Rechnen) für das tägliche Leben		11
Sprachliche Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit)		4
Allgemeine Fähigkeiten (Elementarbildung)		3
Allgemeinbildung		3
Schreiben ohne Angst vor Fehlern		2
Teamfähigkeit		2
Soziale Verhaltensweisen		2
Förderung der Persönlichkeit, Grundkenntnisse in einer Fremdsprache, PC-Grundkenntnisse		je 1

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Ausgangspunkt der Arbeit war, das Berufsbild der Kursleiter für Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse an Volkshochschulen zu erkunden. Zunächst erfolgte die Annäherung an das Thema, indem ein Überblick über Veröffentlichungen zu Fragen der Teilnehmer, insbesondere den Definitionen schriftsprachlicher Mindestniveaus, gegeben wurde. Dies verdeutlichte, dass eine trennscharfe, begriffliche Unterscheidung zwischen "dem" Analphabeten und "dem" Alphabeten nicht möglich ist. Durch Berücksichtigung einzelner Lebensbereiche wurde der Begriff der Literaritäten eingeführt. Dieser weitet das Verständnis der bloßen Schriftsprachbeherrschung auf eine allgemeine politische, gesellschaftliche und kulturelle Partizipation aus und wird mit dem Begriff der Selbstverwirklichung verbunden.

Die Kursleiter treten in dieser Situation als Lernhelfer und Vermittler elementarer Qualifikationen auf. Während Aspekte der Professionalisierung eher die Rahmenbedingungen der Volkshochschulmitarbeiter beschreiben, bezieht sich der Begriff der Professionalität auf die reflektierte Umsetzung ihres Fachwissens (z.B. Methodenwissen) in der konkreten Unterrichtspraxis.

Die vorliegende Arbeit bietet durch die Darstellung der drei Dimensionen der Beschäftigungsverhältnisse, des Qualifikationsprofils und der Unterrichtstätigkeit der Kursleiter Vergleichsmöglichkeiten auf bundes- sowie landesweiter Ebene.

Obwohl die in Schleswig-Holstein durchgeführte Situationsanalyse keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, konnten viele interessante Informationen herausgearbeitet werden, die die im Vorfeld aufgestellten Hypothesen aufgreifen sollen.

Zu (1): In welchen Beschäftigungsverhältnissen steht das lehrende Personal und welche Aufgabenschwerpunkte stellt es heraus?

Die **Mehrzahl** der Kursleiter an den untersuchten Volkshochschulen sind Frauen, die länger als drei Jahre in der Alphabetisierung und Grundbildung als **freie Mitarbeiterinnen** tätig sind. Die für diesen Bereich typisch hohe Fluktuation der Kursleiter ist demnach nicht zu erkennen. Bis auf zwei Ausnahmen (eine Diplompädagogin/ ein Sonderschullehrer) übt **keiner** der Befragten seinen **ursprünglichen Hauptberuf** weiterhin aus. Etwa ein Viertel der freien Mitarbeiter geht neben der Kursleitertätigkeit einer weiteren bezahlten

Beschäftigung nach. Gemessen an der Wochenarbeitszeit, scheinen die freien Mitarbeiter mehrheitlich nicht auf die Kursleitertätigkeit als existenzsichernde Beschäftigung angewiesen zu sein.

Ein Aufgabenschwerpunkt im Bereich Alphabetisierung wird auf das **Vermitteln der Schriftsprachkompetenz** gelegt. Unterrichten im Sinne einer **unterstützenden Lernberatung** (Stärkung von Selbstvertrauen und Motivation) wird von der Hälfte der freien Mitarbeiter als Aufgabenschwerpunkt verstanden. Bei den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern werden die Schwerpunkte neben dem Unterrichten und der Beratung von Teilnehmern auf den **makrodidaktischen Arbeitsbereich** gelegt (Öffentlichkeitsarbeit, Organisation von Kursen, Beratung der Kursleiter, Teilnehmer und Einrichtungen).

Zu (2): Welche Qualifikationen bringen die Mitarbeiter in ihre Tätigkeit ein?

60% der Kursleiter haben ein Lehramtsstudium für **allgemeinbildende Schulen** absolviert (vgl. Untersuchung KERPAL (1999): 58,6%/ WEISHAUPT (1996): 53,3%). Eine Beziehung zwischen Berufsausbildung und dem Beschäftigungsverhältnis bzw. Tätigkeitsfeld kann nicht hergestellt werden: d.h., dass die formale Qualifikation nicht ausschlaggebend für ein haupt- oder freiberufliches Beschäftigungsverhältnis ist.

Überdurchschnittlich hoch ist das Ergebnis zur **Doppeldozentur** mit **25%** (vgl. WEISHAUPT (1996): 17%). **Teamqualifikationen** werden dabei nicht als Vorteile genannt, aber die gegenseitige Rückmeldung, der gemeinsame Austausch und die entlastende Wirkung. Die überfachlichen Qualifikationen **sozial-kommunikative Kompetenz** und **Motivations-fähigkeit** werden als allgemein bedeutsamste Kompetenzen für Kursleiter eingestuft. Sind bei den Idealvorstellungen der einzelnen Kursleitergruppen Unterschiede auszumachen, so besteht Einigkeit darüber, dass persönlich wie allgemein ein feinfühliges Kommunikationsverhalten von großer Bedeutung ist: d.h., sowohl Kenntnisse der Lebenswelt als auch die Lerngeschichte der Teilnehmer und Kenntnisse von Gruppenprozessen im Unterricht zu berücksichtigen (vgl. KORFKAMP 2000, S.18).

Die persönlich eingebrachten Qualifikationen werden vielfältiger wahrgenommen, was durch handschriftliche Ergänzungen deutlich wird. Die personenbezogenen Fähigkeiten **Geduld** und **Einfühlungsvermögen** heben sich zudem von anderen Eigenschaften deutlich ab.

Ein verstärktes Fortbildungsbedürfnis hinsichtlich schwach ausgebildeter Kompetenzen, wie z.B. die Medienkompetenz, ist nicht erkennbar. Fortbildungsthemen werden

überwiegend im Bereich der Methodenkompetenz geäußert (Methodische Ansätze, Austausch von Erfahrungen und Materialien) Im Fall der Beratungskompetenz wünschen beinahe alle hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter eine Fortbildung.

Entgegen der Hypothese, dass ein Großteil der Kursleiter keine weiteren Fortbildungen besucht, besteht bei der Mehrzahl der Befragten ein **reges Fortbildungsverhalten**.

85% der Kursleiter halten Fortbildungen zum Vermitteln von Grundfertigkeiten für hilfreich. Die Motive für den Besuch eines Fortbildungsseminars scheinen sich aufgrund von Eigeninitiative einerseits und Anraten der Einrichtung die Waage zu halten.

Als uneinheitlich erweist sich die fortbildungsbezogene Unterstützung der Kursleiter durch die jeweilige Einrichtung. So wird z.B. etwa der Hälfte des pädagogischen Personals die Fortbildungskosten erstattet. Festzustellen ist zudem eine unverhältnismäßig unterschiedliche Handhabung der Kostenübernahme für Fortbildungen zugunsten der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter.

Zu (3): Wie wird die Unterrichtstätigkeit gestaltet?

Von 277 Teilnehmern der Alphabetisierung besuchen **162 Teilnehmer spezifische Kursangebote**, wie z.B. differenziert nach Behinderung, Niveaustufen, Nationalität oder Alter. Die Zahl der Teilnehmer in den Grundbildungs- bzw. Sprachkursen setzt sich überwiegend aus ausländischen Erwachsenen zusammen, die in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet werden. Eine Besonderheit im Grundbildungs- als auch im Alphabetisierungsbereich ist im Vergleich zu anderen Programmbereichen das Zustandekommen von Kursen mit kleiner Teilnehmerzahl (siehe elementares Rechnen für Erwachsene).

Durchschnittlich werden 2 bis 3 Kurse pro Kursleiter gegeben. In der Alphabetisierung sind im Schnitt 8,2 Teilnehmer pro Kurs, in der Grundbildung 9,1 Teilnehmer pro Kurs vertreten. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit der hauptberuflich pädagogischen Mitarbeiter ist trotz niedrigerer Vor- und Nachbereitungszeit (außerhalb der Arbeitszeit) doppelt so hoch wie die der freien Mitarbeiter.

Die Angaben zum **didaktischen Konzept** und den **Unterrichtsmaterialien** zeigen einen vielfältigen Überblick über Möglichkeiten, Erwachsenen das Lesen und Schreiben beizubringen. Auch hier zeichnen sich unter dem Blickwinkel der Beschäftigungsverhältnisse Tendenzen und Vorlieben ab. Es werden vor allem vorgefertigte **Arbeitsbogen** verwendet. Materialien und Methoden ergänzen sich in einigen Bereichen: wenn es z.B. um den spielerischen Umgang mit der Sprache geht, wird dies von den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern durch Spielmaterial realisiert. Unter Methoden

wird das spielerische Vermitteln von den Hauptberuflichen nicht mehr aufgeführt.

Ein anderer Punkt ist die Frage nach erwachsenengerechten Lernmethoden/-materialien. Zu hinterfragen ist, ob „stures Pauken“, „Grundschulmaterial“ oder „Lautierdiktat“ für lese- und rechtschreibschwache Erwachsene einen motivierenden Unterricht darstellen oder ein Überbleibsel aus der eigenen Lehrertätigkeit sind. Zum Thema Diktate kann auf der einen Seite eine mangelnde Praxisrelevanz in Hinblick auf die Lebenswelt der Teilnehmer und das mögliche Hervorrufen negativer Schulerfahrungen eingewendet werden. Auf der anderen Seite kann der Wunsch des Teilnehmers stehen, die Konzentration und Aufmerksamkeit auf einen **eigenen** oder **fremden Text** zu lenken (vgl. LVV 2000b).

Die **Lernberatung** als kursbegleitende Beratung wird **ehrenamtlich** von den freien Mitarbeitern im Gegensatz zu den hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitern als **untergeordneter Bestandteil** des Unterrichts angesehen. Obwohl Lernberatung vordergründig einen geringen Stellenwert bei den freien Mitarbeitern einnimmt, handelt ein Drittel von ihnen nach den Prinzipien, Lernblockaden abzubauen und eine Alltags-Lese und Schreibkompetenz zu fördern.

So betont über die Hälfte der Kursleiter zur Bestimmung von **Grundbildung die Integration der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz** in die Lebenswelt der Teilnehmer. Komponenten eines erweiterten Konzepts der Grundbildung, wie Internetkompetenz, Computerkenntnisse oder elementare Englischkenntnisse, werden nicht genannt.

Im Vergleich bestätigen und ergänzen die gewonnenen Daten die Ergebnisse aus bundesweiten Untersuchungen. Die Daten können zur weiteren Qualitätsentwicklung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung in Schleswig-Holstein beitragen. Außerdem können die geäußerten Fortbildungswünsche durch geeignete Veranstaltungen in den Regionalstellen des Landes aufgegriffen werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass das Qualifikationsprofil des Kursleiters in der Alphabetisierung und Grundbildung dem eines ausgebildeten Erwachsenenbildners entspricht. Die sozial wenig abgesicherten und meist geringfügigen Beschäftigungsverhältnisse freier Mitarbeiter bieten dagegen keinen Anreiz gerade für jüngere Erwachsenenbildner.

Literaturverzeichnis:

Bastian, H./ Manger, G./ Waldmann, D.: Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine themenorientierte Dokumentation. Bonn 1987

Bastian, H.: Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn 1997

Barthelme, D./ Schuler, H.: Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B.: „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Bielefeld 1995

Bechberger, H.: Freie Mitarbeiter in der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Frankfurt/ M. 1990

Blume, S./ Schwarz, L./ Witt-Hentschke, I.: Entwicklung und Förderung elementarer Fähigkeiten in der Alphabetisierung und Elementarbildung. Kiel 1995

Börner, A.: Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen. Frankfurt/M. 1995

Brügelmann, H. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee 1995

Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): ALFA-KATALOG. Analphabetismus und Alphabetisierung: lieferbare Titel. Münster 1998

Bundesverband Alphabetisierung e.V. (Hrsg.): ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 37/1998 (Rechtschreiben nach der Reform), 40/1999 (Literale Kompetenz im Medienzeitalter), Heft 43/2000 (Alphabetisierung in Europa)

Bundesverband Alphabetisierung e.V.: QUALITÄTSSICHERUNG IN DER ALPHABETISIERUNG. Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung. Münster 2001 [unter: www.alphabetisierung.de, 15.4.2002]

Dehn, M.: Didaktische Kompetenzen für den Anfangsunterricht. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung. Bad Boll und Stuttgart 2001

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1997

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 2000. 39. Folge. Bielefeld 2001

Dieckmann, B.: Kursleiter an Volkshochschulen in Berlin (West). Soziale Lage, Qualifikation und Motivation 1979 und 1990. Berlin 1992

Döbert, M.: Die Angst vor dem Anderen. Analphabetismus und Schriftsprachunsicherheit in der modernen Gesellschaft. Eine Analyse von Daten erwachsener Lese-Schreiblerner. (unveröff.) Bielefeld 1994

Döbert, M.: Schriftsprachunkundigkeit bei deutsch-sprachigen Erwachsenen. In: Eicher, T. (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Oberhausen 1997

Döbert, M./ Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster 2000

Doom, A.: Grundbildung in Flandern. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 43/2000 (Alphabetisierung in Europa)

Dreccoll, F.: Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Dreccoll, F./ Müller, U. (Hrsg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/ M. 1981

Dreccoll, F./ Wagener, M.: Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn, Frankfurt/M. 1985

Eicher, T. (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen 1997

Egloff, B.: Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“, Frankfurt am Main 1997

Ehling, B./ Müller, H.-M./ Oswald, M.-L.: Über Analphabetismus in der BRD. Erste Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. Bonn 1981

Faulstich, P.: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim, München 1996

Faulstich, P.: Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München 1998

Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Auflage. Opladen 1990

Fuchs-Brüninghoff, E./ Kreft, W./ Kropp, U.: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn, Frankfurt/M. 1986

Fuchs-Brüninghoff, E.: Beratung - Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes. In: FEDERLESEN. Heft 1. 1986

Fuchs-Brüninghoff, E.: Lernberatung. In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Heft 4. 1987a

Fuchs-Brüninghoff, E.: Personenbezogene Fortbildung für Beratungsaufgaben im Alphabetisierungsbereich. In: Tietgens, H. u.a.: Forschung und Fortbildung. Bonn 1987b

Fuchs-Brüninghoff, E.: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg. In: Unterrichtswissenschaft. Heft 2. 1990

Fuchs-Brüninghoff, E.: Selbst-Bewußtsein als Voraussetzung für verantwortliches pädagogisches Handeln. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 40. Jahrgang Heft 4. 1990

Giese, H.W./ Gläss, B. (Hrsg.): Analfabetismus in der BRD. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung. 1983

Giese, H. W. (Hrsg.): Die wissenschaftliche Fortbildung von Kursleitern in der Alphabetisierungsarbeit. Oldenburg 1985

Gieseke, W.: Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D.: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg 1995

Gieseke, W.: Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl. - Frankfurt/ M. 1997

Govaerts, W.: Unterricht mit Bildungsbenachteiligten in der Erwachsenenbildung in Flandern. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 43/2000 (Alphabetisierung in Europa)

Graff, H. J.: Überlegungen zur Geschichte der Literarität: Übersicht, Kritik und Vorschläge. In: Stagl, G./ Dvořak, J./ Jochum M.: LITERATUR / LEKTÜRE / LITERARITÄT. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien 1991

Gruber E./ Lenz W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München Wien 1991

Günther K. H./ Unsel G.: Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Selbst- und Aufgabenverständnis. Hohengehren 1990

Hamilton, M.: Erwachsenenalphabetisierung in England. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 43/2000 (Alphabetisierung in Europa)

Hängii, G.: Macht der Kompetenz. Ausschöpfung der Leistungspotentiale durch zukunftsgerichtete Kompetenzentwicklung. Frechen 1998

Heling, B.: Auch Lernen will gelernt sein. Pädagogische Prinzipien der Elementarbildung. In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Elementarbildung. Heft 3.1987

Heigermoser, M.: Organisation von Elementarbildung. In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Elementarbildung. Heft 3.1987

Hendricks, M.: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert. Neuss 1996 [unter: www.alphabetisierung.de, 15.4.2002]

Hubertus, P.: Ein Weg zu mehr Qualität – Zertifikate in der Alphabetisierungsarbeit. In: Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung. Bad Boll und Stuttgart 2001

Institut der deutschen Wirtschaft (IW): Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Ergebnisse der Betriebsbefragung – Kurzfassung – Empfehlungen. Köln 1997

Kamper, G.: Der Fähigkeitenansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn, Frankfurt/M. 1985

Kamper, G.: Wenn LESEN und SCHREIBEN und LERNEN schwer fallen... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster 1997

Kamper, G.: Analphabeten oder Illiterate. (S.572-580) In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen 1994

Korfkamp, J.: Alphabetisierung in NRW. Qualitätssicherung über nachhaltige Wege der Öffentlichkeits- und Vernetzungsarbeit. Duisburg 2001

Kerpel, M.: Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. Volkshochschule Hagen 1999

Kretschmann, R.: Analphabetismus bei Jugendlichen. Stuttgart 1990

Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn, Frankfurt/M. 1985

Kreft, W.: Zugänge zur Elementarbildung. In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Elementarbildung. Heft 3.1987

Kropp, U.: Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1987. In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Heft 4.1987

Kuckartz, U.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2: Empirische Methoden. In: Lenzen, D.: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Ein Grundkurs. 2. verbesserte Aufl.. Reinbek bei Hamburg 1995.

Kunzmann, W.: Rechtliche und finanzielle Situation. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Kursleitung an Volkshochschulen. Frankfurt/M. 1997

Lachnit, B.: Analphabetismus : Auswirkungen auf berufliche Situation und Grundbildung. Diplomarbeit im Studiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Bielefeld 2001 [unter: www.alphabetisierung.de, 15.4.2002]

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V.: Erwachsene lernen lesen und schreiben. Alphabetisierung in Schleswig-Holstein. Kiel 1997

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V.: Alphabetisierung und Elementarbildung in Schleswig-Holstein. Ein Wegweiser für Kursleiter/innen. Adressen, Literatur, Unterrichtsmaterialien und Filme. Kiel 2000a

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V.: Einführung für neue Kursleiter/innen in der Alphabetisierung. Kiel 2000b

Linde, A.: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? Gekürzte Fassung der Diplomarbeit an der Universität Hamburg. Hamburg 2000 [unter: www.alphabetisierung.de, 15.4.2002]

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990

Meisel, K. (Hrsg.): Alphabetisierung/ Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Frankfurt/M. 1996

Mitter, W./ Schäfer, U. (Hrsg.): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/M. 1994

Nickel, S.: Computer beim Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Bad Boll 2000 [unter: www.alphabetisierung.de, 15.4.2002]

Nickel, S. : Computer als Hilfe beim Schriftspracherwerb Erwachsener. In: ALFA-FORUM. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Literale Kompetenz im Medienzeitalter. Heft 40/1999

Nittel, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD); Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris, Canada 1995

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): Indikatoren für Bildungssysteme. Eine bildungspolitische Analyse. Paris, Canada 1997

Peters, M.: Modellprojekt Schleswig-Holstein: Entwicklung eines Alphabetisierungsangebots in einem Flächenland. In: Meisel, K. (Hrsg.): Alphabetisierung/Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Frankfurt/M. 1996

Peters, R.: Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: Gruber E./ Lenz W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München Wien 1991

Rost, F.: Techniken erziehungswissenschaftlichen Arbeitens. In: Lenzen, D.: ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Ein Grundkurs. 2. verbesserte Aufl.. Reinbek bei Hamburg 1995.

Scherer, A.: Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/ M. 1987

Schlemmer, A.: Wandel im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation. In: Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000

Schwänke, U.: Personale und soziale Kompetenzen von Umschülern. In: Fuchs-Brüninghoff, E./ Pfirrmann, M.: Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung. Bericht des Projektes. Frankfurt/ M. 1993

Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied 2000

Stagl, G./ Dvořak, J./ Jochum M.: LITERATUR / LEKTÜRE / LITERARITÄT. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien 1991

Stark, W./ Fitzner, T./ Schubert, C. (Hrsg.): Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung. Bad Boll und Stuttgart 2001

Stoffers, J.: Antrag auf Förderung einer Fortbildungsmaßnahme für arbeitslose Lehrer und Pädagogen für das Arbeitsfeld „Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener“ durch die Bundesanstalt für Arbeit – Erläuterungen zu einem Projekt-Antrag des Germanistischen Instituts der RWTH-Aachen. In: Giese, H. W. (Hrsg.): Die wissenschaftliche Fortbildung von Kursleitern in der Alphabetisierungsarbeit. Oldenburg 1985

Tröster, M.: Situationsanalyse. In: Meisel, K. (Hrsg.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Materialien für Erwachsenenbildung. Band 7. Frankfurt/M. 1996

Tröster, M.: Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionenverzeichnis. Frankfurt am Main 1997

Tröster, M. (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000

Tymister, U.: Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Frankfurt/M. 1994

Überwimmer, E.: Bildungs- und Berufsorientierungskurse für langzeitarbeitslose Personen - ein Beispiel aus der Bildungspraxis als Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion. In: Gruber E./ Lenz W. (Hrsg.): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München, Wien 1991

Waldmann, D.: Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn, Frankfurt/M. 1985

Weishaupt, H.: Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Meisel, K. (Hrsg.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Frankfurt/M. 1996

Inhaltsverzeichnis des Anhangs:

	Seite
Tab. 35: Verteilung Alter und Geschlecht nach Beschäftigungsverhältnis	103
Tab. 36: Differenzierte Formen von Alphabetisierungskursen	103
Tab. 37: Angebot an Sprach- und Grundbildungskursen	104
Tab. 38: Anzahl der Kursteilnehmer in Alphabetisierungskursen nach Beschäftigungsverhältnissen	104
Tab. 39: Anzahl in Grundbildungskursen nach Beschäftigungsverhältnissen	105
Tab. 40: Wochenarbeitszeit nach Beschäftigungsverhältnissen	106
Tab. 41: Vergütung der Beratungsstunden	107
Tab. 42: Allgemeine und persönliche Kompetenzen der Kursleiter nach Beschäftigungsverhältnissen	107
Tab. 43: Allgemeine und persönliche Kompetenzen der Kursleiter nach Beschäftigungsverhältnissen (mit Zuordnung)	108
Tab. 44: Ausbaufähige Kompetenzen nach Beschäftigungsverhältnissen	108
Tab. 45: Antworten zu den ausbaufähigen Kompetenzen	109
Tab. 46: Personenbezogene Eigenschaften nach Beschäftigungs- verhältnissen	109
Tab. 47: Beweggründe zur Teilnahme an Fortbildungen	110
Tab. 48: Anzahl der Fortbildungen nach Beschäftigungsverhältnissen	110
Tab. 49: Unterstützung bei der Fortbildung durch die Einrichtung	111
Tab. 50: Gewünschte Fortbildungsinhalte nach Beschäftigungsverhältnissen	111
Tab. 51: Antworten gewünschter Fortbildungsinhalte	112
Tab. 52: Stellenwert der Lernberatung	115
Tab. 53: Vorwiegend benutztes Material nach Beschäftigungsverhältnissen	115
Tab. 54: Antworten zum vorwiegend verwendeten Material	116
Tab. 55: Antworten zum didaktischen Konzept/ zu den Methoden	117
Tab. 56: Bestimmung von Grundbildung	118
Tab. 57: Sozial-kommunikative Kompetenz	120
Tab. 58: Lernbegleitung	120
Thesen zum Lernen am Computer (NICKEL)	120
Fragebogen	122

ANHANG:

Antworten zu den Fragen 1. und 2.: Alter und Geschlecht?

Tab. 35: Verteilung Alter und Geschlecht nach Beschäftigungsverhältnis

	MOH	FMB	HPM
Alter	34,41,42,43,47,51,53,54,61,62, 65	47(m),53,56,58(m)	41,44(m),46,47,48

(m): männliche Kursleiter

Antworten zu den Fragen 3.a und 3. b: Gibt es differenzierte Formen von Alphabetisierungs- (a) oder Grundbildungskursen (b), die Sie anbieten (z.B. Deutsch für Fortgeschrittene, Rechnen)?

Tab. 36: Differenzierte Formen von Alphabetisierungskursen

Differenzierte Alphabetisierungskurse	Antworten
A. von ausländischen Mitbürgern	- Alpha für Ausländer - für Ausländer, die in der Muttersprache nicht lesen und schreiben gelernt haben
A. für Fortgeschrittene	- Deutsch für Fortgeschrittene (FMB) - für Fortgeschrittene (HPM)
A. für Anfänger u. Fortgeschrittene	- Lesen und Schreiben für Anfänger u. Fortgeschrittene - Lesen u. Schreiben v. Anfang an Lesen u. Schreiben f. Fortgeschr.
A. für Menschen mit Behinderung	- für Menschen mit Behinderung - 3 Kurse für Behinderte, die in den Kappelner Werkstätten arbeiten
A. ausländischer Frauen mit Kinderbetreuung	Alpha für ausländ. Frauen mit Kinderbetreuung
A. für Jugendliche	Lesen und Schreiben für Jugendliche
A. auf drei Niveaustufen	Kurse auf drei Niveaustufen
„Der Leseclub“	„Der Leseclub“(Umgang mit Buchstabenwörtern)
„Lesen lernen in kleinen Schritten“	„Lesen lernen in kleinen Schritten“ 1. Lautanalyse + Synthese 2. Verbesserung von Lese- und Schreibkenntnissen
A. für Erwachsene mit starken Rechtschreibschwächen	für Erwachsene mit starken Rechtschreibschwächen
Lesen und Schreiben für psychisch kranke Erwachsene	Lesen + Schreiben für psychisch kranke Erwachsene

A.: Alphabetisierung 3x Angabe von „Binnendifferenzierung im Kurs“

Tab. 37 : Angebot an Sprach- und Grundbildungskursen

Sprach- und Grundbildungskurse	
Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache	- Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache - Dt. als Fremdspr.
Elementares Rechnen für Erwachsene	- Rechnen f. Erwachsene - Elementares Rechnen
Deutsch Aufbaustufe für Frauen mit Kinderbetreuung	Deutsch Aufbaustufe für Frauen mit Kinderbetreuung
Die neue Rechtschreibung	Die neue Rechtschreibung
Grammatik und Rechtschreibung für Ausländer	Grammatik + Rechtschreibung f. Ausländer
Grundbildungskurse mit Kochen und Ausflügen	Grundkurse, Ausflüge, Kochkurs
Grundbildungskurs für Ausländer	Grundbildungskurs für Ausländer

Frage 4 wurde der Frage 3.b zugeordnet, da „Deutsch als Fremdsprache“ unter Grundbildungs- oder sonstigen Kursen angegeben wurde.

Antworten zu der Frage 5.: Wie viele KursteilnehmerInnen unterrichten Sie zur Zeit?

Tab. 38: Anzahl der Kursteilnehmer in Alphabetisierungskursen nach Beschäftigungsverhältnissen

Differenzierte Alphabetisierungskurse	MOH	FMB	HPM	TN
A. für ausländische Mitbürger	(11) (4)			15
A. für Fortgeschrittene		(7)	(7)	14
L. u. S. für Anfänger u. Fortgeschrittene	(9) (19)			28
A. für Menschen mit Behinderung	(8) (19)			27
A. ausländischer Frauen mit Kinderbetreuung	(12)			12
A. für Jugendliche	(6)			6
A. auf drei Niveaustufen			(10)	10
„Der Leseclub“		(10)		10
„Lesen lernen in kleinen Schritten“		(16)		16
A. für Erwachsene mit starken Rechtschreibschwächen	(9)			9
Lesen und Schreiben für psychisch kranke Erwachsene	(15)			15
Kursangebote ohne explizite Differenzierung (z.T. mit Hinweis auf Binnendifferenzierung)	(12) (6) (7) (5)	(7) (6)	(40) (14) (18)	115

Tab. 39: Anzahl in Grundbildungskursen nach Beschäftigungsverhältnissen

Sprach- und Grundbildungskurse	MOH	FMB	HPM	TN
Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache	(8) (22)		(5)	35
Elementares Rechnen für Erwachsene			(3) (2)	5
Deutsch Aufbaustufe für Frauen mit Kinderbetreuung	(12)			12
Die neue Rechtschreibung		(12)		12
Grammatik und Rechtschreibung für Ausländer	(k.A.)			
Grundbildungskurse mit Kochen und Ausflügen			(12)	12
Grundbildungskurs für Ausländer		(6)		6

Antworten zu der Frage 6.:

Wie viele KursteilnehmerInnen unterrichten Sie minimal/ maximal in Alphabetisierungskursen?

Übersicht über die Daten siehe Grafik 5

Antworten zu der Frage 7.: Welche Angebote zusätzlicher oder weiterführender Art im Bereich Grundbildung sollten Ihrer Meinung nach eingerichtet werden?

(MOH) - Mathematik für psychisch Kranke; Rechtschreiben für Erwachsene

- Täglicher Unterricht statt 1mal wöchentlich
- Differenzierung nach Leistungsvermögen und Leistungsstand in 3er Gruppen
- Umgang mit Mengen und Zahlen

(FMB) - Kenntnisse deutscher Grammatik, Grundrechenarten

(HPM) - Rechnen von Anfang an

- Computerkurse
- Weiterbildg.maßnahmen + Qualifik. f. Jugendliche

Antworten zu der Frage 8.: Seit wann leiten Sie Alphabetisierungskurse?

Übersicht über die Daten siehe Grafik 5

Antworten zu der Frage 9.: In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie als KursleiterIn?

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 19

Antworten zu der Frage 10.: Welche Ausbildung(-en) haben Sie?

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 21

Antworten zu den Fragen 11. und 12.c: Gehen Sie neben der Tätigkeit als KursleiterIn noch einer weiteren bezahlten Beschäftigung nach?

Weitere bezahlte Beschäftigung und zusätzliche Wochenarbeitszeit (n = 18)

- So-Lehrer [keine Angabe]
- pädagogischer/ pflegerischer Mitarbeiter vollstationär f. Menschen mit geistiger Behinderung [4 Stunden pro Woche]
- Museumspädagogin [6 Stunden pro Woche]
- Praxis-Helferin [1 Stunde pro Woche]

Antworten zu den Fragen 12.a und 13.: Wie viele bezahlte Stunden arbeiten Sie in der Woche in den Bereichen Alphabetisierung (a), Grundbildung (b) und andere Tätigkeit (c)?

Wie viele bezahlte Stunden arbeiten Sie in der Woche in den Bereichen Alphabetisierung (a), Grundbildung (b) und andere Tätigkeit (c)?

Tab. 40: Wochenarbeitszeit nach Beschäftigungsverhältnissen

	n = 18	MOH(10)	FMB(4)	HPM(4)
bezahlte Arbeitszeit in der Alphabetisierung		12; 9; 12; 2; 8; 4; 2; 4; 1,5; 3,5	2; 4; 4; 8	10; 19,25; 19,5; 19,75
Vor- und Nachbereitungszeit in der Alphabetisierung u. Grundbildung		6; 2; 1; 1,5; 1; 1,5; 1,5; 1,5	2; 2; 2; 1,5	2

Antworten zu der Frage 12.b: Wochenarbeitszeit in der Grundbildung

(MOH) - Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache: **12** und **7** Stunden pro Woche

- Deutsch Aufbaustufe für Frauen mit Kinderbetreuung: **8** Stunden pro Woche

(HPM) - Grundbildungskurse mit Kochen und Ausflügen: **9** Stunden pro Woche

Antworten zu der Frage 14: Werden Ihnen zusätzlich zu den Unterrichtsstunden Beratungsstunden vergütet?

Tab. 41: Vergütung der Beratungsstunden

n = 18	MOH	FMB	HPM
nein	9	4	1
gelegentlich	1		1
handschriftliche Ergänzungen			„gehört zur Arbeit“, „alles inclusive“

Antworten zu den Fragen 15 und 16: Gibt es Alphabetisierungskurse, in denen Sie zu zweit unterrichten?

Falls Sie zu zweit unterrichten, welche Ausbildung(-en) hat Ihr/ Ihre Kollege/ Kollegin?

5 von 18 Kursleitern bejahen die Frage

Übersicht über die Daten siehe Tabelle 22

Antworten zu den Fragen 17 und 18: Welche Kompetenzen sind für KursleiterInnen der Alphabetisierung im Allgemeinen von besonderer Bedeutung?

Über welche Kompetenzen verfügen Sie insbesondere?

Tab. 42: Allgemeine und persönliche Kompetenzen der Kursleiter nach Beschäftigungsverhältnissen

Kompetenzen	HPM (4)		MOH (10)		FMB (4)	
	allg.	pers.	allg.	pers.	allg.	pers.
Sozialkommunikative Kompetenz	3	3	7	6	4	3
Motivationsfähigkeit	1		9	4	2	2
Methodenkompetenz	3	4	4	1	1	1
Fachkompetenz	1	1	4	3	3	1
Selbstkompetenz	3	2		1		
Allgemeinbildung			1	3	1	
Problemlösungskompetenz			2	2		
Beratungskompetenz	1	2				
Fortbildungsbereitschaft			1			
Identifikation mit der Einrichtung					1	1
Medienkompetenz			1	2		
Organisationstalent			1	1		
Kooperationsfähigkeit				2		1
Handschriftliche Ergänzungen:						
Geduld, Engagement				1		
Einfühlung, vorurteilsfrei, flexibel						1
Kontaktfähigkeit, Kompetenz, Respekt				1		

Tab. 43: Allgemeine und persönliche Kompetenzen der Kursleiter nach Beschäftigungsverhältnissen (mit Zuordnung)*

Kompetenzen	HPM (4)		FM (10)		FMB (4)	
	allg.	pers.	allg.	pers.	allg.	pers.
Sozialkommunikative Kompetenz	a, b, c	a, b, c	f, g, h, i, l, m, o	e, g, h, i, l, m	p, q, r, s	p, q, r
Motivationsfähigkeit	a		e, f, g, h, i, l, m, n, o	g, h, l, m	p, q	q, r
Methodenkompetenz	a, b, c	a, b, c, d	e, f, k, n	k	r	q
Fachkompetenz	d	a	e, k, l, n	e, k, l	p, q, r	r
Selbstkompetenz	b, c, d	c, d		i		
Allgemeinbildung			h	h, m, o	s	
Problemlösungskompetenz			g, k	g, k		
Beratungskompetenz	d	b, d				
Fortbildungsbereitschaft			o			
Identifikation mit der Einrichtung					s	p
Medienkompetenz			i	i, o		
Organisationstalent			m	o		
Kooperationsfähigkeit				e, f		p
Handschriftliche Ergänzungen:						
Geduld, Engagement				f		
Einfühlung, vorurteilsfrei, flexibel						s
Kontaktfähigkeit, Kompetenz, Respekt				n		

* die Buchstaben stehen für die jeweiligen Antworten einer Person, um zu erfahren, inwiefern allgemeine und persönliche Kompetenzen übereinstimmen. So sind z.B. die Antworten c eines Kursleiters in den jeweiligen Kategorien identisch.

Antworten zu der Frage 19: In welchen Bereichen fühlen Sie sich nicht so kompetent?

Tab. 44: Ausbaufähige Kompetenzen nach Beschäftigungsverhältnissen

	MOH (9)	FMB (3)	HPM (3)
Medienkompetenz	5	2	2
Fachkompetenz	3	1	
Beratungskompetenz	2	1	1
Organisationstalent	1		1
Methodenkompetenz	2		
Motivationsfähigkeit	1		
Selbstkompetenz	1		
keine Angaben	1	1	1

Tab. 45: Antworten zu den ausbaufähigen Kompetenzen

MOH	FMB	HPM
Selbstkompetenz	Beratungskompetenz	Beratungskompetenz
Medienkompetenz, Fachkompetenz	Medienk.	Medien
Medienkomp., Organisationstalent	Medienkompetenz, Diagnoseverfahren	Org.-talent, Internet, Handy-Kompetenz
Methodenkompetenz		
didaktische Vielfalt		
Medienkompetenz, Fachkompetenz		
Medienkompetenz		
Beratungskompetenz, Motivationskompetenz		
Beratungskompetenz, Fachkompetenz, Medienkompetenz		

handschriftliche Ergänzungen:

„Da ich seit 10 Jahren Alphabetisierung anbiete, fühle ich mich relativ gewachsen. Schwierig: Deutsch für Ausländer, die nie eine Schule besucht haben und in der Grammatik überhaupt keine Kenntnisse besitzen.“

Antworten zu der Frage 20: Welche der folgenden Eigenschaften sind für Sie als KursleiterIn der Alphabetisierung besonders relevant?

Tab. 46: Personenbezogene Eigenschaften nach Beschäftigungsverhältnissen

Eigenschaften	n = 11	MOH(10)	FMB (4)	HPM (4)	Anzahl
Geduld		10	2	2	14
Einfühlungsvermögen		7	4	1	12
Flexibilität		3	2	2	7
Authentizität		2		4	6
Engagement		4			je 4
Kreativität		2		2	
Sinn für Humor		1	1	1	3
Gleichberechtigung		1	1		je 2
Mut zur Inkompetenz			2		

Antworten zu der Frage 21: Sind Sie der Meinung, dass Ihnen Fortbildung bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten hilft?

17 von 20 Kursleiter bejahten die Frage, 3 Kursleiter machten Einschränkungen (siehe Seite 81)

Antworten zu der Frage 22: Haben Sie an Fortbildungsveranstaltungen zum Themenkomplex Alphabetisierung teilgenommen?

Ja: 18

Nein: 2

Antworten zu der Frage 23: Falls ja, was hat Sie zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bewogen?

Tab. 47: Beweggründe zur Teilnahme an Fortbildungen

Motive	Anzahl
Eigeninitiative	7
Eigeninitiative und Anraten der Einrichtung	5
Anraten der Einrichtung	4
handschriftliche Ergänzung: „Einladung der Einrichtung“)	1

Antworten zu der Frage 24: An wie vielen Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung haben Sie bereits teilgenommen?

Tab. 48: Anzahl der Fortbildungen nach Beschäftigungsverhältnissen

Anzahl Fortbildungen	MOH (10)	FMB (3)	HPM (4)
0	1	1	
2	2		
3	1	1	1
4	1		
5	1		
6	2	1	1
8	1		1
9	1		
20			1

Antworten zu der Frage 25: Wie werden Sie im Hinblick auf Fortbildung von Ihrer Einrichtung unterstützt?

Tab. 49: Unterstützung bei der Fortbildung durch die Einrichtung

Unterstützung durch die Einrichtung	n = 20	Gesamt	MOH	FMB	HPM
keine besondere Unterstützung		4	3	1	-
ausdrückliche Empfehlung		9	6	1	2
Hilfe bei der Informationsbeschaffung		5	4	1	-
Hilfe bei der Auswahl		1	1	-	-
Übernahme der Kosten		9 *	3	2	4
Fortbildung während der Arbeitszeit		2	-	-	2
Gewährung von Bildungsurlaub		2	-	-	2
Handschriftliche Ergänzungen					
Bereitstellung von Lehrmaterial (FMB)		1	„2x innerhalb von 10 Jahren wurde mir Lehrmaterial kostenlos zur Verfügung gestellt“		
Selbstfinanzierte, mehrjährige Fortbildungen (HPM)		1	„Ich habe aber auch mehrjährige Fortbildungen selbst bezahlt.“		

*einmal Übernahme der Kosten „zur Hälfte“

Antworten zu der Frage 26: Welche Themenkomplexe aus dem Bereich Alphabetisierung sollten Ihrer Meinung nach in Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden?

Tab. 50: Gewünschte Fortbildungsinhalte nach Beschäftigungsverhältnissen

Gewünschte Fortbildungsinhalte	MOH (9)	FMB (3)	HPM (5)
didaktische Grundlagen (10)	5	2	3
Austausch (5)	2	1	2
Beratung (5)		1	4
Motivation (2)	1	1	
Reflexion (2)			2
Spiele (2)	2		
Alltägl. Themen (1)	1		
Öffentlichkeitsarbeit (1)		1	

Tab. 51: Antworten gewünschter Fortbildungsinhalte

Gewünschte Fortbildungsinhalte	Nennungen
didaktische Grundlagen (9)	<ul style="list-style-type: none"> - Methoden - Methodische Ansätze - Methodische Themen - Vermittlung von Grundfertigkeiten - didakt. Grundlagen - Methoden - Methoden in der Alphabetisierung - Möglichkeiten der Alphabetisierung bei Geistig-Behinderten - „Lernen lehren“ - Für mich bringt jedes Thema in Fortbildungsveranstaltungen Anregungen und Hilfen, erweitere mein Verständnis für Methodik und Didaktik
Austausch (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Materialbörse (... was gibt es Neues?), Fallbeispiele → konkrete Problemlösungen diskutieren - Austausch von Erfahrungen - Materialien - Einzelfallbearbeitung und davon ausgehend allgemeinere Aussagen erarbeiten f. d. U. - u. a. Hinweise auf neues Arbeitsmaterial und Lektüre für Erwachsene
Beratung (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Beratung - Lernberatung - Lernberatung - Lernberatung/ Beratung - soziale Problematik
Motivation (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivierung der TN - Motivation
Reflexion (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexion der eigenen Lernbiographie - Selbstkompetenz
Spiele (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Spiele für Lese- und Schreib<u>anfänger</u> - Sprachspiele
Alltägl. Themen (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Themen aus dem alltäglichen Leben
Öffentlichkeitsarbeit (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gewinnung von neuen TN

Antworten zu der Frage 27: Bitte skizzieren Sie kurz Ihre Aufgabenschwerpunkte in bezug auf Alphabetisierung:

Legende:

Selbstbewusstsein fördern und erhalten[s] - Freies Sprechen/ Schreiben üben[f] - Unterricht[u] - Interesse am Lernen fördern/ erhalten[l] - Lernblockaden erkennen und abbauen helfen[a] - Lese und Schreibkompetenz für den Alltag brauchbar machen[k] - Beratung der TN[b] - Lernbegleitung[g] - Öffentlichkeitsarbeit[ö] - disponierende Tätigkeiten[t] - KL-Unterstützung[z]

(HPM)

- TN-Beratung [b] und Unterricht [u], Begleitung von Angehörigen [g], KL-Unterstützung und Materialbeschaffung + verleih [z], Lernberatung
- alles was anliegt; Beratung u. Information für jeden, der es wünscht [b,ö,z], Öffentlichkeitsarbeit (Zeitung, Aktionen, Politikergespräche...) Unterricht [u]; Lernberatung von Teilnehmern
- 1.Beratung [b] 2.Öffentlichkeitsarbeit (Information) [ö] 3.Unterricht [u] 4.Koordination [t]
- Organisation von Kursen [t]; Öffentlichkeitsarbeit [ö], Beratung und Unterstützung bei der Einrichtung v. Kursen [z]
- allgem. Verwaltung, Vernetzung [t,ö], Unterricht [u]

(FMB)

- Lesen lernen, das Gelesene verstehen, einfache Wörter schreiben lernen [u], Selbstbewusstsein stärken [s]
- Es handelt sich um Menschen m.g.B. die die WfB besuchen. Wörter und Symbole sind ein Teil ihrer Umwelt. Ihre Kenntnisse hierüber sollen aufgefrischt und entwickelt werden [k,u].
- 1.Motivation der TN [l] 2.Stützen der Persönlichkeit der TN [s]3. Positive Verstärkung der Leistungserfolge der TN
- Abbau von Lernhemmungen in Folge schlechter Schulerfahrungen [a]. Motivation zur eigenen Übungsarbeit [l]

Legende:

Selbstbewusstsein fördern und erhalten[s] - Freies Sprechen/ Schreiben üben[f] - Unterricht[u] - Interesse am Lernen fördern/ erhalten[l] - Lernblockaden erkennen und abbauen helfen[a] - Lese und Schreibkompetenz für den Alltag brauchbar machen[k] - Beratung der TN[b] - Lernbegleitung[g] - Öffentlichkeitsarbeit[ö] - disponierende Tätigkeiten[t] - KL-Unterstützung[z]

(MOH)

- Motivation/ Teilnehmer [l], Angstabbau, Blockaden erkennen [a], Selbstbewusstsein fördern [s], Erfolgserlebnisse motivieren
- Die KT sollen befähigt werden, ihr Grundrecht auf Teilnahme am öffentl. Leben (Lesen von Fahrplänen, Nahrungsmittelaufschriften, Ankündigungen, Beschreibungen, sich vertreten können) wahrnehmen zu können [k].
- /
- Da jeder Teilnehmer sich auf einem anderen Wissensstand befindet und jeder unterschiedliche geistige Voraussetzungen sowie andersgeartetes Arbeitsverhalten zeigt, vermag ich keine allgemeinen Schwerpunkte zu setzen.
- /
- Lesefähigkeit trainieren + verbessern, Schreibfähigkeiten verbessern: Rechtschreibung üben, im Duden nachschlagen [u], freies Schreiben; Sprechen üben, Wörter finden [f]
- Rechtschreibung [u] Interesse an Geschriebenen wecken [l] Lesekompetenz
- Alphabetisierung f. ausländ. Kursteilnehmer: Lese- u. Schreibfertigkeiten, Wortschatz, grammatische Grundkenntnisse (Artikel, Nomen, Verb, Adj., einfache Satzbildung) [u]
- Unterricht in Lesen/ Schreiben/ Rechnen für behinderte Kursteilnehmer [u]
- Differenzierter Unterricht in e. Gruppe v. Geistig-Behinderten – Vermittlung von ersten Kenntnissen in e. Anfängergruppe (Laute) – Differenzierter Unterricht in einer Fortgeschr.-Gruppe [u]
- Interesse u. Freude am Lernen erhalten/ unterstützen [l] Selbstwertgefühl stärken[s] Techniken vermitteln [u]

Antworten zu der Frage 28: Welche Rolle spielt Lernberatung bei Ihrer Tätigkeit als KursleiterIn?

Tab. 52: Stellenwert der Lernberatung

Wertung	MOH	FMB	HPM
zentraler Bestandteil	1	1	5
nebensächlich	1	1	-
eher untergeordnet	9	1	-

Antworten zu der Frage 29: Welche Materialien benutzen Sie vorwiegend bei der Vermittlung von Lesen und Schreiben?

Tab. 53: Vorwiegend benutztes Material nach Beschäftigungsverhältnissen

Vorwiegend benutztes Material	Anzahl	MOH	FMB	HPM
AG Karolinentempel/ Herma Wäbs: „Hamburger ABC“	9	6	1	2
Arbeitsbögen	6	4	1	1
Diverse Spiele	7	2	2	3
Bücher (z.T. Deutsch-Lesebücher)	5	3	2	
Tafel	4	1	2	1
Grundschulmaterial	4	2	1	1
Selbsterstelltes Material vom KL	5	3	1	1
Kieler Leseaufbau	4	3		1
Buchstabenkästen und -karten	4	2		2
Bilder und Fotos	3	1	1	1
Eigene Texte der TN	3		1	2
Zeitungen	3	1	1	1
Besondere Schreibwerkzeuge und Papiere	5	3		2
Duden/ Wörterbuch („1200 wichtige Wörter“)	2	2		
Sonstige Materialien: AOB-Materialien (HPM) „Bunte Leseübungen“ (MOH), „Deutsch für Seiteneinsteiger“ (MOH), Formulare (MOH), LÜK-Material (FMB), Mittelstufenmaterial (MOH), Prospekte (FMB), „Reichtabelle“ (FMB), Schreiblehrgang (FMB), Verlagsmaterial (HPM)	10	4	4	2

Tab. 54: Antworten zum vorwiegend verwendeten Material

Vorwiegend benutztes Material	Antworten
AG Karolinentviertel, Herma Wäbs: „Hamburger ABC“	„seit ca. 3 Monaten: Das Hamburger ABC (Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel) ca. 8 Hefte, sehr gut!“ (FMB), „HH ABC“ (HPM), „Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel“ (HPM), „Hamburger ABC Teil 1“ (MOH), „Wir lernen gemeinsam, Arbeitsgemeinschaft Karolinentviertel von Herma Wäbs“ (MOH), „Hamburger ABC“ (4x MOH)
Arbeitsbögen	„Arbeitsblätter“ (FMB), „Arbeitsblätter“ (HPM), „Arbeitsbögen überwiegend vom Klett-Verlag“ (MOH), „Arbeitsbögen“ (MOH), „Materialien aus der Alphabetisierungsstelle“ (MOH), „Bergedorfer Kopiervorlagen“ (MOH)**
Diverse Spiele	„Lese-Lern-Spiele vom Flohmarkt“ (FMB), „Lernspiele“ (FMB), „Rätsel“ (HPM), „Spiele, Spiele zur Förderung elementar. Fähigkeiten“ (HPM), „div. Spiele“ (HPM), „Leselotto“ (MOH), „Spiele“ (MOH)
Bücher	„Bücher“ (FMB), „Bücher aus der Bücherei“ (FMB), „Texte aus Deutsch-Lesebüchern“ (MOH), „Rechtschreibtrainings/ Klett/ Schroedel“ (MOH), „diverse Bücher“ (MOH)
Tafel	„Tafel“ (2x FMB), „Tafel“ (HPM), „Tafelbid“ (MOH)
Grundschulmaterial	„Grundschulmaterial, das ich für jede Stunde kopiere“ (FMB), „Grundschulmater.“ (HPM)*, „Lehr- und Arbeitsmaterial der Grundschule“ (MOH), „Grundschulmaterialien/ zum Teil“ (MOH)
Selbsterstelltes Material vom KL	„selbstgefertigte Wortkarten“ (FMB), „selbst hergestellte Texte“ (HPM), „selbsterstelltes Material“ (MOH), „Selbstentworfenes“ (MOH), „Materialien häufig der Lebensumwelt der TN angepasst“ (MOH)**
Kieler Leseaufbau	„Kieler Leseaufbau“ (HPM), „Kieler Leseaufbau“ (3x MOH)
Buchstabenkästen und -karten	„Buchstaben z. Wörterlegen“ (HPM), „Wortkarten, Buchstabenkarten“ (HPM), „Buchstabenkasten“ (MOH), „Wortkarten, Buchstabenkasten“ (MOH)
Bildkarten und Fotos	„Fotos“ (HPM), „Bildkarten“ (MOH), „Bilder“ (FMB)
Eigene Texte der TN	„eigene Texte“ (FMB), „selbsterstelltes Material zu gem. Themen mit differenzierten Arbeitsbögen u. -aufträgen“ (HPM), „TN-Texte“ (HPM)
Zeitungen	„Zeitungen“ (FMB), „Ztg“ (HPM), „Zeitungen“ (MOH)
Besondere Schreibwerkzeuge und Papiere	„Papier, schöne Stifte“ (HPM), Marker“ (HPM), „dicke Stifte, Pappen, Plakate“ (MOH), „Leitz-Hefte“ (MOH), „Karteikästchen“ (MOH)
Duden/ Wörterbuch	„1200 wichtige Wörter“ (MOH), „Duden“ (MOH)
Sonstige Materialien	„Reichentabelle“ (FMB), „Schreiblehrgang“ (FMB), „LÜK-Material“ (FMB), „Prospekte“ (FMB), „AOB-Materialien“ (HPM), „Verlagsmaterial“ (HPM), „Rechtschreibübungen aus Heften 5./ 6.Klasse“ (MOH), „Bunte Leseübungen“ (MOH), „Formulare“ (MOH), „Deutsch für Seiteneinsteiger“ (MOH)

* 1x Auslassung wegen Unleserlichkeit („Differenzierungspunkt.“ [?])

** Zu allgemein gehaltene Teilformulierungen wie „u. a.“, „jedem Teilnehmer angepaßt“ oder „Erwachsenengerechtes Material“ wurden nicht berücksichtigt

Antworten zu der Frage 30: Bitte stellen Sie kurz Ihr didaktisches Konzept, bzw. Ihre Lehrmethoden dar:

Tab. 55: Antworten zum didaktischen Konzept/ zu den Methoden

Didakt.Konzept/Lehrmethoden	Antworten
Größtmögl. Binnendifferenzierung	Unterschiedl. Methoden je nach Bedarf der TN oder der Gruppe (HPM) Ansetzen an dem, was die TN brauchen, unterschiedl Aufgabenstellungen, unterschiedl. Übungsschwerpunkte (HPM) größtmögliche Binnendifferenzierung (FMB) Teilnehmerdifferenzierter Unterricht (MOH) [Anfänger] Einzelarbeit (MOH) Konzept + Methoden orientieren sich am Grad der Behinderung der einzelnen TN(MO individuelle Arbeit mit dem Karteikasten (Bildmaterial) (MOH)
Lernberatung	Ich arbeite beratend und empathisch (HPM) Befähigung zum selbständigen Lernen (HPM) Aufbauen von Selbstbewusstsein (FMB) Einzelgespräch, Einführung in die bestehende Gruppe (MOH) ihn [den TN] motivieren zu lernen, Eigeninitiative entwickeln helfen (MOH) Interesse für Inhalte wecken (MOH)
Fähigkeitenansatz	Fähigkeitenansatz (HPM) Unterschiedl. Lernkanäle ansprechen (HPM) Differenzierte Darbietung von phonetischen und graphischen Sprachhandlungen ausgehend von den Vorkenntnissen der TN (FMB) Von den Voraussetzungen des Teilnehmers ausgehen (MOH) Hören → Lesen → Schreiben (MOH)
Morphemmethode	Mischungen aus Morphemmethoden (HPM) „Wortbausteinmethode“ (HPM) teilweise auch Morphemebene nutzen (MOH) teilweise setze ich auch die Bausteinmethode ein (MOH) [Anfänger] Verstellen von Buchstaben (MOH)
Spielerischer Umgang mit Schrift und Sprache	Spaß im Umgang mit Buchstaben/ Silben/ Wörtern/ Sätzen/ Texten (FMB) Spielerisch lernen (MOH) Fortgeschr.: -Lernspiele zur Auflockerung des Unterrichts (MOH) [Anfänger und Fortg.] Spiele (MOH) Viele Sprachspiele zum Abschluss (MOH)
Arbeit mit Büchern oder Texten	Buch gibt die Linie zur kontinuierlichen Arbeit (MOH); [Fortg.] Texte lesen (MOH) Individuelle Arbeit mit dem Buch (MOH); [Anfänger] Leseübungen (MOH)
Lautiermethode	Lautieren (Reichen-Ansatz: „Lesen durch Schreiben“) (HPM); Lautieren (HPM) Ich arbeite mit der Lautierungsmethode (MOH) [Anfänger] -Lautierdiktat zu Beginn jeder Std. zur eigenen Leistungskontrolle (MOH)
Schreibübungen	Üben, üben, üben, wiederholen, auch stures Abschreiben bei gleichzeitiger Selbstkontrolle (z.B. Wanderdiktat) (FMB); Lernen durch Schreiben (FMB) Schreiben nach Vorbild so lange wie gewünscht (FMB) [Anfänger] Schreibübungen (MOH)
Gemeins. Themen und Fragestellungen	Bereitschaft für aktuelle Themen/ Fragestellungen stehen im Vordergrund (MOH) [Anfänger und Fortg.] Gespräche (MOH); gemeinsame Arbeit zu einem Thema (MOH)
Methodenwechsel	Angebot von verschiedenen Methoden (HPM) Methodenwechsel (FMB) Methodenwechsel: LV, Still A; Wechsel zwischen Lesen, Schreiben und Sprechen (MOH)
Spracherfahrungsansatz	Spracherfahrungsansatz (HPM) [Fortg.] Erarbeitung von „Handwerkszeug“ für Schreibenlässe, eigene Texte zu verschiedenen Themen schreiben (MOH); Spracherfahrungsansatz (MOH)
Sprachtraining	Sprachtraining durch Einschleifen fester Fügungen (Kasus, etc.) (FMB) Fortg.: system. Erarbeitung eines Grundwortschatzes (MOH)
Stillarbeit	[Fortgeschr.] –Stillbeschäftigung mit versch. Arbeitsbögen, je nach Leistungsstand(MOI eigenständiges, selbsttätiges Lernen in Stillarbeitsphasen (MOH)
„Fehlerarbeit“ & Arbeit an den Fortschritten	Nur durch „Fehler“ können wir lernen. Es werden die Fortschritte der TN besonders intensiv hervorgehoben (FMB)
Frontalunterricht	Anfänger: -Hauptsächlich Frontalunterricht: Vom Laut zum Wort [Fortgeschr.] –Frontalunterricht zur Erklärung unbekannter Sachverhalte (MOH)
Gestalterisch lernen	Gestalterisch lernen (Plakate, Memory-Spiele herstellen...) (MOH)

Antworten zu der Frage 31: Bitte bestimmen Sie für sich als KursleiterIn kurz den Begriff der Grundbildung

Tab. 56: Bestimmung von Grundbildung

Bestimmung von Grundbildung	n = 14
Lesen und Schreiben (und Rechnen) für das tägliche Leben	
- „Mindestanforderungen im Bereich der Schriftsprache (z.B. Zeitung lesen, Einkaufszettel schreiben, Wegweiser lesen) müssen erfüllt werden“ (MOH) - „Lesen und Schreiben können, Umgang mit Mengen und Zahlen“ (MOH) - „Lesen/ Schreiben/ Rechnen fürs tägliche Leben“ (MOH) - „Fähigkeit erlangen, Die Anforderungen im Lesen und Schreiben des täglichen Lebens zu bewältigen“ (MOH) - „Beherrschung der Kulturtechniken: Lesen und Schreiben.“ (MOH) - „Lesen können - Schreiben lernen, keine Angst vor irgendwelchen Formularen haben“ (FMB) - „Schreibsicherheit, Lesevermögen, Grundrechenarten“ (FMB) - „Sinnerfassendes Lesen“ (FMB) - „Umgang mit Texten: Zeitung, Kochbücher,...Umgang mit schemat. Darstellungen: Stellenanzeigen, Fahrpläne, Überweisungen. Umgang mit Zahlen.“(HPM) - „Vermittl. von grundlegenden Fähigkeiten nicht nur im L + Schr + Rechnen“ (HPM) - „G. sollte die notwendigen Fähigkeiten im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen erfassen.“ (HPM)	11
Sprachliche Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit)	
- „sich vertreten können (sprachl. Kompetenz)“ (MOH) - „Begriffe kennen, Wortschatz haben“ (MOH) - „Kommunikationsfähigkeit“ (FMB) - „Sachgerechter Umgang mit alltagsrelevanten Sprachsituationen.“ (FMB)	4
Allgemeine Fähigkeiten (Elementarbildung)	
- „Geduld, Selbstkontrolle, Konzentration, Aufgabenerledigung, Unterscheidung des Wichtigen vom Unwichtigen, Arbeitsanweisungen verstehen können.“ (HPM) - „was jeder Mensch als Fundament zum lebenslangen weiteren Lernen benötigt an Fähigkeiten + Fertigkeiten zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ (MOH) - „Gb legt Grundlagen, ohne die eine Spezialisierung nicht möglich ist.“ (HPM)	3
Allgemeinbildung	
- „Zur Grundbildung gehört auch Allgemeinbildung.“ (FMB) - „Verständnis/ minimale Kenntnisse größerer Zusammenhänge (z.B. Politik, Geographie, Gesellschaft)“ (MOH) - „Grundkenntnisse der umgebenden Kultur“ (FMB)	3
Schreiben ohne Angst vor Fehlern	
- „Schreiben ohne Angst vor Fehlern“ (FMB) - „Fähigkeit sich mündlich und schriftlich verständlich (nicht fehlerlos) auszudrücken“ (FMB)	2
Teamfähigkeit	
- „Teamfähigkeit“ (FMB) - „Team-/Gruppenfähigkeit“ (HPM)	2
Soziale Verhaltensweisen	
- „soziale Verhaltensweisen“ (HPM) - „Umgangsformen beherrschen“ (MOH)	2
Förderung der Persönlichkeit, Grundkenntnisse in einer Fremdsprache, PC-Grundkenntnisse	
- „lebensprakt. Motivation u. Förderung der Persönlichkeit der TN“ (HPM) - „Grundkenntnisse in einer Fremdsprache, PC-Grundkenntnisse“ (HPM)	je 1

Antworten zu der Frage 32: Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach ergänzend zum

Fragebogen relevant sind.

- „Aspekt der Außenwirkung der Kurse [Leseclub], die auch für die Gewinnung neuer Teilnehmer/innen relevant ist, sollte nicht unbeachtet bleiben!“
- „Da ich seit 10 Jahren Alphabetisierung anbiete, merke ich, daß alles Lernen sich reduziert auf: einpauken mit ständiger Wiederholung und dennoch Spaß dabei haben. Sicher für Ihre Arbeit nicht so hilfreich!“

Tab. 57: Sozial-kommunikative Kompetenz

Inhalte/ Ziele	Veranstaltungsformen
----------------	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitswelt und Alphabetisierung - Berührungspunkte (Umgang, Abbau, Kursaktivitäten) - Gesprächsführung - Gruppendynamische Prozesse erkennen und begleiten - Integration von Behinderten - Sozialberatung und -begleitung: Rolle des KL - Zielgruppenorientierung (Lerngeschichte, Lebenswelt) 	<ul style="list-style-type: none"> - regelmäßige Hospitationen - Austausch via Internet (Foren, schwarze Bretter) - regional organisierte Kursleitertreffen/ kollegialer Austausch - Seminarreihe - Tag der offenen Tür - Wochenendseminare
---	---

Quelle: KORFKAMP 2000, S.18

Tab. 58: Lernbegleitung

Inhalte/ Ziele	Veranstaltungsformen
<ul style="list-style-type: none"> - Aktionen außerhalb des Unterrichts - Hinführung zur Selbständigkeit - Integration von Formularen etc. in den Unterricht - Rollenverständnis: Sozialpädagoge, Therapeut und/oder Kursleiter 	<ul style="list-style-type: none"> - regional organisierte Kursleitertreffen - Seminarreihe (abends, 2-stündig)

Quelle: KORFKAMP 2000, S.18

Thesen zum Lernen am Computer (NICKEL):

„(1) Kommunikations- und Informationstechnologien verändern unsere Art zu lesen, zu schreiben und zu denken. Sie verändern unseren Schriftsprachgebrauch. Schule und Erwachsenenbildung sind gut beraten, diese Veränderungen zur Kenntnis zu nehmen.

(2) Man kann Computer vorteilhaft im Unterricht verwenden. Die Frage ist „wie“ und „wofür“. Wie kann die Technik für besseres Lernen genutzt werden? Technische Innovation ist noch lange keine didaktische Innovation.

(3) Computereinsatz ist kein didaktisches Qualifikationskriterium. Niemand sollte sich „von oben“ verpflichten lassen. Als unzureichend erkannte Unterrichtstraditionen können nur von den Lehrkräften verändert werden. Die Chance liegt in der Öffnung von Lernprozessen.

- (4) Die wichtigen Probleme der Gesellschaft sind durch den Einsatz von Technik nicht zu lösen. Lernschwierigkeiten lassen sich auch als gesellschaftlich determiniert betrachten.
- (5) Information und Wissen kommen nicht aus passiver Belehrung, sondern aus eigenaktivem und konstruktivem Lernen. Zu unterrichten heißt, Lernumgebungen für Situationen vorzubereiten, in denen Menschen selbstständig tätig sein und lernen können. Die Frage nach dem Computer beim Lernen ist die Frage nach der Lerntheorie der Lehrenden. Die Frage ist also keine technische, sondern eine pädagogische.
- (6) Grundsätzlich ist Üben in einem persönlich bedeutsamen Sinn- und Sachzusammenhang produktiver als isoliertes Üben. Die Bewertung von Lern- und Übungssoftware steht und fällt jedoch mit Situation, Zweck und Kontext des Einsatzes. Niemand kommt daran vorbei, Software selbst zu bewerten. Es ist sinnvoll, Fragenkataloge zu verwenden, um gezielte Beobachtung zu erleichtern.
- (7) Die Textverarbeitung als Schreibwerkzeug kommt der Natur von Schreibprozessen entgegen. Sie beinhaltet aber auch einige spezifische Schwierigkeiten.
- (8) Spracherkennungssoftware macht weder Schreibkompetenz überflüssig, noch ist sie eine Hilfe für lese- und schreibunsichere Menschen. Literalität im Sinne schriftkultureller Erfahrung ist die Grundlage, um die sich eröffnenden technischen Möglichkeiten nutzen zu können.
- (9) Die Hypertext-Struktur des Internets verändert unsere Kulturtechniken. Benötigt wird Medien-Schrift-Kompetenz. Entsprechende didaktische Konzepte müssen erarbeitet werden. Der Erwerb von Kulturtechniken ist zu großen Teilen Folge der Teilhabe an Schriftkultur.
- (10) Die Nutzung des kommunikativen Momentes im Internet ist eine wahrlich authentische Lernchance für schriftkulturell benachteiligte Gruppen. Für diesen Personenkreis erscheint es ratsam, speziell ausgerichtete Lernszenarien zu konzipieren.“
(NICKEL 2000, S. 13)

Umfrage zur Diplomarbeit

KursleiterInnen in der Alphabetisierung und Grundbildung

Hinweis zum Ausfüllen: Kästchen () sind für Zahlen, gepunktete Linien (.....) für schriftliche Ergänzungen und Kreise (O) zum Ankreuzen.

1. Alter:

2. Geschlecht: weiblich männlich

3. Gibt es differenzierte Formen von Alphabetisierungs- (a) oder Grundbildungskursen (b), die Sie anbieten (z.B. Deutsch für Fortgeschrittene, Rechnen)? Wenn ja, welche?
 ja nein

a)..... b).....

4. Sonstige Kurse, die Sie leiten:

.....

5. Wie viele KursteilnehmerInnen unterrichten Sie zur Zeit?

In Kurs-Typ

3.a)

3.b)

6. Wie viele KursteilnehmerInnen unterrichten Sie minimal/ maximal in Alphabetisierungskursen?

minimal

maximal

7. Welche Angebote zusätzlicher oder weiterführender Art im Bereich Grundbildung sollten Ihrer Meinung nach eingerichtet werden?

.....

8. Seit wann leiten Sie Alphabetisierungskurse?

0 – 6 Monate länger als 1 Jahr länger als 3 Jahre

7 – 12 Monate länger als 2 Jahre

9. In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie als KursleiterIn? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

Honorarkraft feste Anstellung

ABM-Kraft Vollzeit

Zeitvertrag Teilzeit

10. Welche Ausbildung(-en) haben Sie?

(Bei Lehramt bitte genaue Bezeichnung, Mehrfachnennungen sind möglich.)

Diplom-Heilpädagoge/-in Lehrer/-in (1. Staatsexamen) für

Diplom-Sozialpädagoge/-in Lehrer/-in (2. Staatsexamen) für

- Diplom-Sozialarbeiter/-in
- Diplom-Pädagoge/-in
- Diplom-Psychologe/-in
- anderer Uni-Abschluß, Fach:
- Studierende/-r im Fach:
-
-

11. Gehen Sie neben der Tätigkeit als KursleiterIn noch einer weiteren bezahlten Beschäftigung nach?

- ja nein

Wenn ja, welcher?

12. Wie viele bezahlte Stunden arbeiten Sie in der Woche in den Bereichen Alphabetisierung (a), Grundbildung (b) und andere Tätigkeit (c)?

a) b) c)

13. Wie viel Zeit wenden Sie zusätzlich für Ihre Tätigkeit als KursleiterIn der Alphabetisierung/ Grundbildung auf?

circa

14. Werden Ihnen zusätzlich zu den Unterrichtsstunden Beratungsstunden vergütet?

- nein gelegentlich pauschal regelmäßig nach Bedarf

.....

15. Gibt es Alphabetisierungskurse, in denen Sie zu zweit unterrichten?

- ja nein

Wenn ja, welche Gründe sprechen dafür?

.....

16. Falls Sie zu zweit unterrichten, welche Ausbildung(-en) hat Ihr/ Ihre Kollege/ Kollegin? (Bei Lehramt bitte genaue Bezeichnung, Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Diplom-Heilpädagoge/-in
- Diplom-Sozialpädagoge/-in
- Diplom-Sozialarbeiter/-in
- Diplom-Pädagoge/-in
- Diplom-Psychologe/-in
- Lehrer/-in (1. Staatsexamen) für
- Lehrer/-in (2. Staatsexamen) für
- anderer Uni-Abschluß, Fach:
- Studierende/-r im Fach:
-
-

17. Welche Kompetenzen sind für KursleiterInnen der Alphabetisierung im Allgemeinen von besonderer Bedeutung? (Bitte kreuzen Sie drei Kompetenzen an)

- Allgemeinbildung
- Fachkompetenz (z.B. Wissen über Diagnoseverfahren, Sprache)
- Identifikation mit der Einrichtung
- Medienkompetenz
- Motivationsfähigkeit, Animation
- Problemlösungskompetenz
- Selbstkompetenz (Reflexion der eigenen Lernbiographie und Rolle als KL)
- Sozial-kommunikative Kompetenz (Kenntnisse der Lebenswelt der TN, Kenntnisse von Gruppenprozessen)
- Beratungskompetenz
- Fortbildungsbereitschaft
- Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft
- Methodenkompetenz (didaktische Grundlagen)
- Organisationstalent

.....

18. Über welche Kompetenzen verfügen Sie insbesondere? (Bitte nennen Sie drei Kompetenzen)

.....

19. In welchen Bereichen fühlen Sie sich nicht so kompetent?

.....
.....

20. Welche der folgenden Eigenschaften sind für Sie als KursleiterIn der Alphabetisierung besonders relevant?

(Bitte entscheiden Sie sich für maximal drei Eigenschaften)

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Authentizität | <input type="checkbox"/> Einfühlungsvermögen | <input type="checkbox"/> Engagement |
| <input type="checkbox"/> Flexibilität | <input type="checkbox"/> Geduld | <input type="checkbox"/> Gleichberechtigung |
| <input type="checkbox"/> Kreativität | <input type="checkbox"/> Mobilität | <input type="checkbox"/> Mut zur „Inkompetenz“ |
| <input type="checkbox"/> Sinn für Humor | <input type="checkbox"/> Selbstbewusstsein | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Sind Sie der Meinung, dass Ihnen Fortbildung bei der Vermittlung von Grundfertigkeiten hilft?

Oja Onein O.....

22. Haben Sie an Fortbildungsveranstaltungen zum Themenkomplex Alphabetisierung teilgenommen?

O ja O nein

23. Falls ja, was hat Sie zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bewogen?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Eigeninitiative | <input type="checkbox"/> verbindliche Empfehlung der Einrichtung |
| <input type="checkbox"/> Anraten der Einrichtung | <input type="checkbox"/> |

24. An wie vielen Fortbildungsveranstaltungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung haben Sie bereits teilgenommen?

25. Wie werden Sie im Hinblick auf Fortbildung von Ihrer Einrichtung unterstützt?

(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> keine besondere Unterstützung | <input type="checkbox"/> Fortbildung wird akzeptiert |
| <input type="checkbox"/> Fortbildung wird ausdrücklich empfohlen | <input type="checkbox"/> Hilfestellung bei der Informationsbeschaffung |
| <input type="checkbox"/> Hilfe bei der Auswahl | <input type="checkbox"/> Übernahme der Kosten |
| <input type="checkbox"/> Fortbildung während der Arbeitszeit | <input type="checkbox"/> Gewährung von Bildungsurlaub |

O

26. Welche Themenkomplexe aus dem Bereich Alphabetisierung sollten Ihrer Meinung nach in Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden?

.....
.....

27. Bitte skizzieren Sie kurz Ihre Aufgabenschwerpunkte in bezug auf Alphabetisierung:

.....
.....
.....

28. Welche Rolle spielt Lernberatung bei Ihrer Tätigkeit als KursleiterIn?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> eher untergeordnet | <input type="checkbox"/> nebensächlich | <input type="checkbox"/> zentraler Bestandteil |
|---|--|--|

29. Welche Materialien benutzen Sie vorwiegend bei der Vermittlung von Lesen und Schreiben?

.....
.....
.....

30. Bitte stellen Sie kurz Ihr didaktisches Konzept, bzw. Ihre Lehrmethoden dar:

.....
.....
.....
.....

31. Bitte bestimmen Sie für sich als KursleiterIn kurz den Begriff der Grundbildung:

.....
.....
.....
.....

32. Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach ergänzend zum Fragebogen relevant sind.

.....
.....
.....

Die Rücksendung erbitte ich bis spätestens zum 20.03.2002.

Die Daten werden ausschließlich für die Diplomarbeit ausgewertet und absolut vertraulich behandelt.

Für Ihre aktive Unterstützung bedanke ich mich jetzt schon sehr herzlich.

Wenn Sie an der Auswertung interessiert sind, geben Sie mir bitte über meine e-mail-Adresse bescheid. Ich werde Ihnen dann eine Kopie meiner Diplomarbeit als Word-Datei zuschicken.

Des weiteren möchte ich ein paar leitfadengestützte Interviews durchführen. Wenn Sie Interesse daran haben,

so würde ich mich freuen, schriftlich oder telefonisch von Ihnen zu hören.

KursleiterInnen in der Alphabetisierung und Grundbildung

Situationsanalyse des Unterrichts lese- und rechtschreibschwacher deutschsprachiger Erwachsener an Volkshochschulen in Schleswig-Holstein vor dem Hintergrund der Beschäftigungsverhältnisse, Methoden und Qualifikationen des Lehrpersonals

Lars Kommnick

Diplomarbeit

Im Rahmen der Diplomprüfung an der Universität Flensburg
für den Bereich Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Flensburg, im Juni 2002