Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen

QUA-LiS NRW

Dokumentation des Fachgespräches

„Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrhein-Westfalen: Lebenswelten von Adressat/-innen und Gewinnung von Teilnehmenden“

Datum: 22.11.2018
Ort: Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW
Protokoll: Songül Cora
Organisation: Tanja Bergmann, Mark Kleemann-Göhring
Moderation: Mark Kleemann-Göhring

vhs
Landesverband
Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de
Netzwerk Alphabetisierung & Grundbildung NRW

Inhaltsverzeichnis

Teilnehmende 3

Ablaufplan 4

1. Begrüßung und Eröffnung des Fachgesprächs „Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrein-Westfalen: Lebenswelten von Adressat/-innen und Gewinnung von Teilnehmenden“, PStS Klaus Kaiser 5

2. Heterogene Lerngruppen in Alphabetisierung und Grundbildung – Anforderungen an Lehrkräfte, Prof. Dr. Josef Schrader 5

3.Zugänge für Grundbildung: Brücken bauen zu Milieu und Lebenswelt, Prof. Dr. Helmut Bremer 8

4.Vorschläge zum Umgang mit Analphabetismus, Dr. Alexis Feldmeier-García 10

5. Alphabetisierung und Grundbildung – Die Rolle und das Potential der Familie, Professorin Dr. Nele McElvany 14

6.Vorstellung der Aktivitäten des Alphanetzes NRW, Tanja Bergmann 17

7.Diskussionsrunde 19

Anhänge 22

1. Input Prof. Dr. Josef Schrader: Heterogene Lerngruppen in Alphabetisierung und Grundbildung – Anforderungen an Lehrkräfte 22

2. Input Prof. Dr. Helmut Bremer: Zugänge für Grundbildung: Brücken bauen zu Milieu und Lebenswelt 33

3.Input Dr. Alexis Feldmeier-García: Vorschläge zum Umgang mit Analphabetismus 44

4. Input Professorin Dr. Nele McElvany: Alphabetisierung und Grundbildung – Die Rolle und das Potential der Familie 63

5.Input Tanja Bergmann: Vorstellung der Aktivitäten des Alphanetzes NRW 74

6.Metaplanprotokoll „Diskussionsthemen“ und „Perspektiven“ 82

Teilnehmende

	Name	Institution
Anwesend	Prof. Dr. Hans-Ulrich Baumgarten	MKW NRW
	Tanja Bergmann	Alphanetz NRW
	Prof. Dr. Helmut Bremer	Universität Duisburg-Essen Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung
	MD Klaus Bösche	MKW NRW
	Marion Döbert	Volkshochschule Bielefeld
	Dr. Alexis Feldmeier-García	WWU Münster, Germanistisches Institut, Abteilung für Sprachdidaktik
	Parlamentarischer Staatssekretär Klaus Kaiser	MKW NRW
	Ulrike Kilp-Aranmolate	Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V.
	Heike Maschner	MKW NRW
	Prof. Dr. Nele McElvany	TU Dortmund
	Dr. David Mintert	Arbeit und Leben DGB/VHS NRW e.V.
	Martina Rodrigues e Silva	MKW NRW
	Prof. Dr. Josef Schrader	DIE Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
	Dr. Sigrid Schöpper-Grabe	Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.
	Kai Sterzenbach	Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.
Entschuldigt	Dr. Peter Janßen	Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Wirtschaft e.V.
	Dr. Helen Schmitt-Lohmann	MKW NRW
Moderation	Mark Kleemann-Göhring	QUA-LiS NRW – Supportstelle Weiterbildung
Protokoll	Songül Cora	Universität Duisburg-Essen

Ablaufplan

„Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrhein-Westfalen: Lebenswelten von Adressat/-innen und Gewinnung von Teilnehmenden“

22. November 2018
- 09:00 bis 13:00 Uhr -

Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Raum Medienraum A und B

Ablaufplan *Moderation: Mark Kleemann-Göhring, Supportstelle Weiterbildung (QUA-LiS NRW)*	
08:30 Uhr	**Ankommen**
09:00 Uhr	**Begrüßung** durch den Parlamentarischen Staatssekretär Klaus Kaiser
09:15 Uhr	**Impulsvorträge aus der Wissenschaft mit anschließender Diskussion** • Professor Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE Bonn) • Professor Dr. Helmut Bremer, Universität Duisburg-Essen • Dr. Alexis Feldmeier-García, Westfälische Wilhelms-Universität Münster • Professorin Dr. Nele McElvany, Technische Universität Dortmund
11:00 Uhr	**P A U S E**
11:15 Uhr	**Vorstellung der Aktivitäten des Alphanetz NRW** • Tanja Bergmann, Koordinatorin Alphanetz NRW (Landesverband der vhs von NRW e. V., Düsseldorf)
11:30 Uhr	**Fortsetzung der Diskussion**
12:00 Uhr	**Gemeinsames Mittagessen**
gegen 13:00 Uhr	**Ende der Veranstaltung**

Dokumentation des Workshops

Am 22.11.2018 fand das Fachgespräch zum Thema „Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrein-Westfalen: Lebenswelten von Adressat/-innen und Gewinnung von Teilnehmenden“ im Ministerium für Kultur und Wissenschaft statt. Der Workshop gliederte sich in vier wissenschaftliche Inputs, der Vorstellung der Aktivitäten des Alphanetzes NRW und einer abschließenden Diskussion mit den Vertreter_innen aus Wissenschaft und Weiterbildungspraxis sowie der Bildungsadministration. Das folgende Protokoll fasst die einzelnen Vorträge aus der Wissenschaft und Praxis sowie die dazugehörigen Diskussionspunkte zusammen. Zusätzlich sind Folienausschnitte aus den jeweiligen Präsentationen hinzugefügt. Die Präsentationsfolien aller Vorträge sowie die im Rahmen des Fachgesprächs entstandenen Fotos befinden sich im Anhang.

1. Begrüßung und Eröffnung des Fachgesprächs „Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrein-Westfalen: Lebenswelten von Adressat/-innen und Gewinnung von Teilnehmenden“, PStS Klaus Kaiser

Der Parlamentarische Staatssekretär des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen Herr Klaus Kaiser eröffnet das Fachgespräch „Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrheinwestfalen“ und freut sich über das zahlreiche Erscheinen der Akteure aus der Wissenschaft und Praxis. Sein persönliches Anliegen sei, über dieses medial nicht sehr verbreitete, jedoch hochrelevante und sozialpolitisch weitreichende Thema des allgemeinwohlorientierten Weiterbildungsbereichs zu diskutieren, den aktuellen Forschungsstand zu reflektieren und diesem „sozialen Skandal“ der hohen Quote von funktionalen Analphabet_innen in der Bundesrepublik mithilfe von Bildungsplanungen und sich daraus ergebenen gesellschaftlichen Teilhabechancen entgegenzuwirken. Die leo. – Level-One Studie hat konkretisiert, wie viele Menschen der Bundesrepublik nicht ausreichend lesen und schreiben können (7,5 Mio.). Von diesen betroffenen Menschen sind 56,9 Prozent als Un- oder Angelernte erwerbstätig. Es ist problematisch, die Zielgruppen zum einen präzise zu definieren und zum anderen Strategien zur Gewinnung dieser zu formulieren. Im Zuge der geplanten Reformierung des Weiterbildungsgesetzes ist die Frage zu stellen, welche Unterstützungssysteme benötigt werden. Die Reflexion zwischen Wissenschaft und Praxis soll zu realisierbaren Lösungen führen. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung sei bereits eine Dynamisierungsrate der Landeszuschüsse von zwei Prozent für das Haushaltsjahr 2019 geplant.

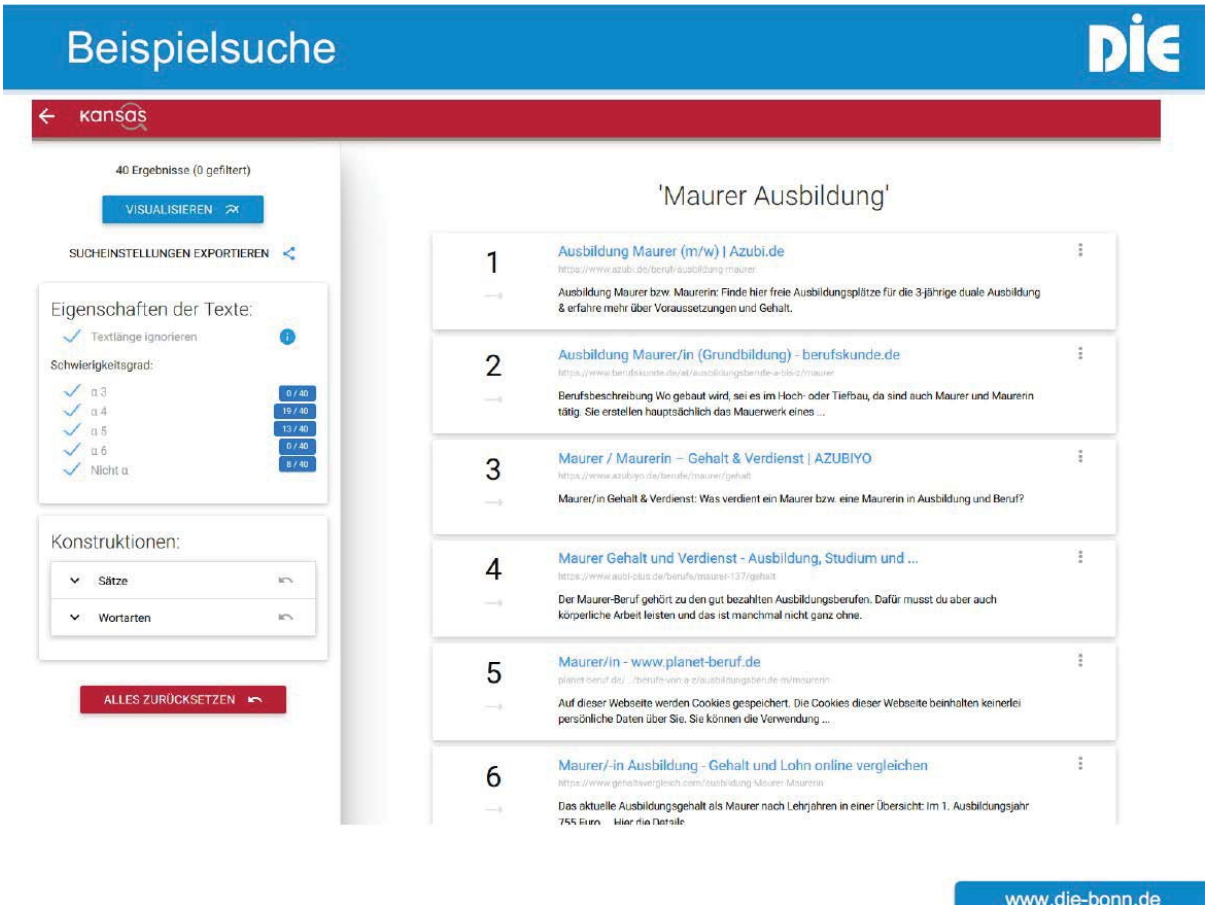
2. Heterogene Lerngruppen in Alphabetisierung und Grundbildung – Anforderungen an Lehrkräfte, Prof. Dr. Josef Schrader

Der Input setzte im Kursgeschehen an und fokussierte die Frage, wie mit heterogenen Gruppen Lernerfolge erzielt werden können. Die unterschiedlichen Gruppen von deutschsprachigen funktionalen Analphabet_innen, Zugewanderten, die aus unterschiedlichen Sprachfamilien kommen sowie Men-

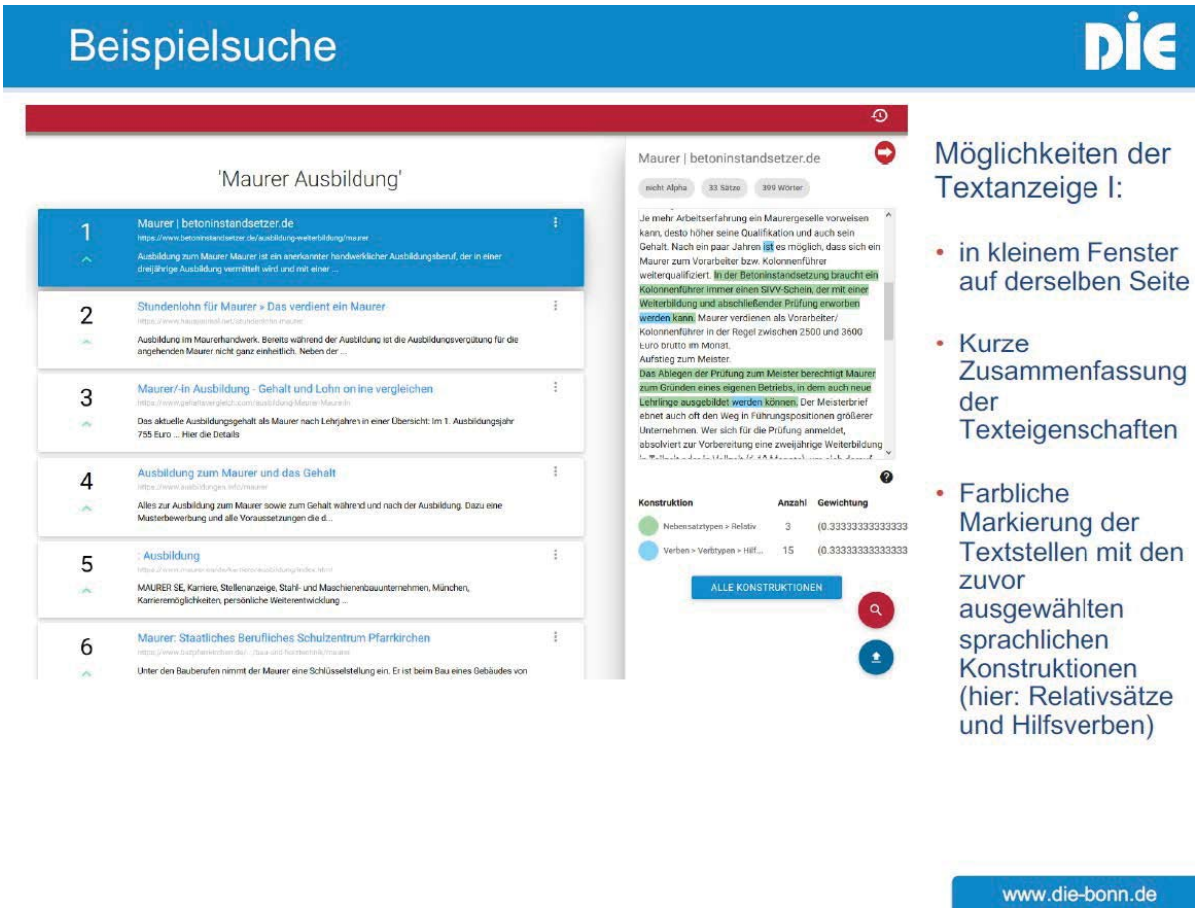
schen mit Migrationshintergrund führen zu einer hohe Heterogenität in den Alphabetisierungskursen.

Gleichzeitig ist die Heterogenität der Lehrkräfte zu berücksichtigen, die sich in Hinblick auf Vorkenntnisse, Motivation, fachdidaktisches Wissen, Perspektive auf die didaktischen Methoden sowie Zuständigkeiten unterscheiden.

Für die zwei unterschiedlichen Zielgruppen von Alphabetisierungskursen (deutsche funktionale Analphabeten sowie Zugewanderte / Menschen mit Migrationshintergrund) sind unterschiedliche Kurskonzepte vorhanden, bei denen die Trennschärfe allerdings nicht mehr groß ist.
Die zentrale Fragestellung lautet, wie man Lehrkräfte dabei unterstützen kann, mit der Heterogenität in Bildungskontexten umzugehen. Als Lösung wird die Binnendifferenzierung vorgeschlagen, die aktuell auch als übliche Methode verwendet wird. Zudem werden digitale Medien als unterstützende Tools benannt, mithilfe derer geeignete Unterrichtsmaterialien in elektronischen Korpora (Internet, Textansammlungen) nach eigenen spezifischen Suchanfragen gesucht und identifiziert werden können. Hierzu wurde das Projekt KANSAS im Rahmen der AlphaDekade im September 2017 gestartet. Im Rahmen dieses Projektes wurde eine Suchmaschine für die Unterstützung von Lehrkräften in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit entwickelt.



Die Suchanfrage kann sowohl inhaltlich, als auch nach grammatikalischen Merkmalen und einem bestimmten Alpha-Level gefiltert werden. Allerdings werden erst Texte ab dem Alpha-Level 3, was Material auf der Satzebene entspricht, angezeigt.



Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung beabsichtigt zu untersuchen, über welche professionellen Kompetenzen Lehrkräfte für Alphabetisierungskurse im schulischen oder Weiterbildungskontext verfügen müssen (z.B. in Bezug auf die effiziente Nutzung von Suchmaschinen). Dafür sollen Unterrichtsstunden von je 30 Lehrkräften aus Schulen und Weiterbildungseinrichtungen aufgezeichnet werden. Die dabei entstandenen Videos sollen den Lehrkräften danach sequenziert gezeigt werden, damit sie analysiert und auf didaktische Probleme identifiziert werden. Das Ziel ist, Lehrkräfte zu befähigen, Probleme im Unterrichtsgeschehen besser zu erkennen. Gleichzeitig soll Videomaterial entstehen, das künftig in den Weiterbildungseinrichtungen bei der Fortbildung von Lehrkräften eingesetzt werden kann. Letztendlich ist es wichtig zu wissen, mit welchen Menschen man es zu tun hat, wie Unterricht gestaltet werden kann und wie man Lehrpersonen unterstützen kann, damit sie angemessener mit heterogenen Zielgruppen umgehen können.

Diskussionspunkte:

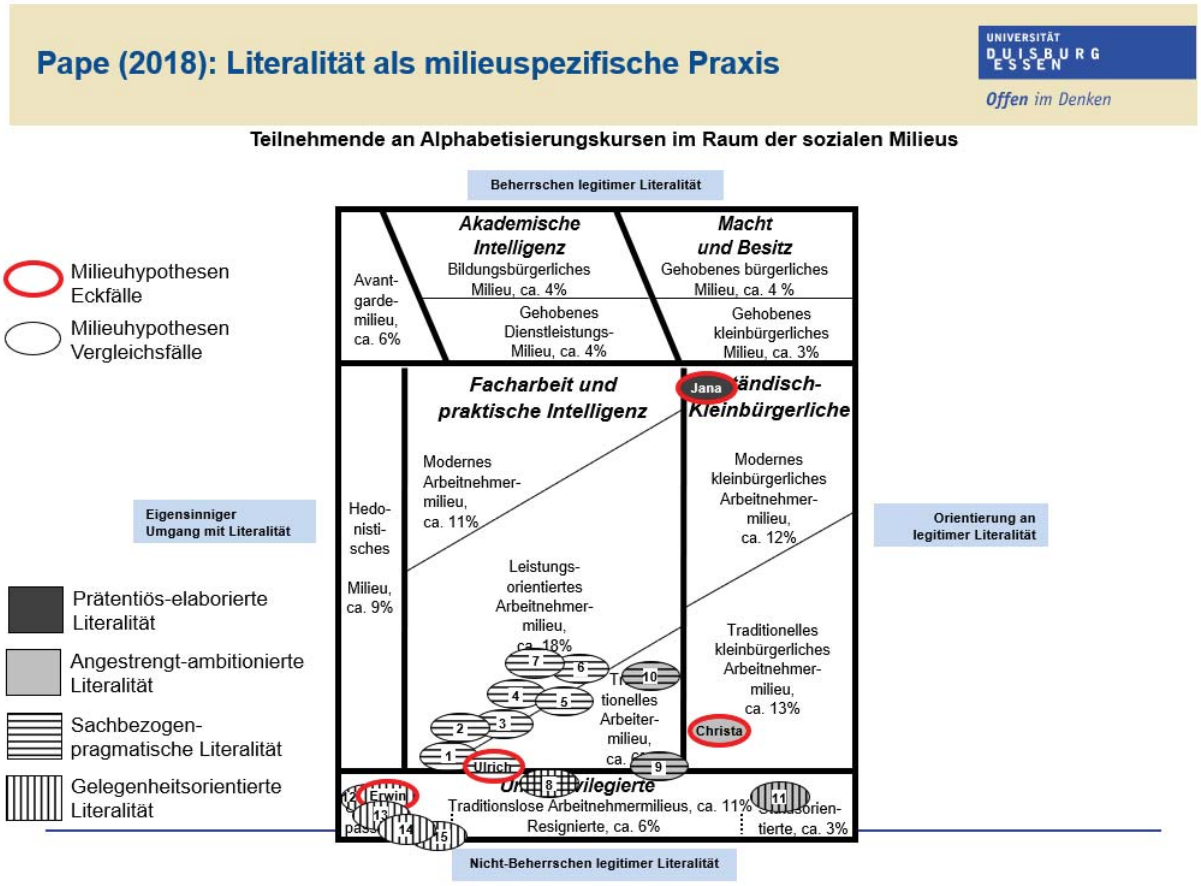
- Die Suchmaschine wird laufend aktualisiert und ergänzt. Der aktuelle Bestand ist noch begrenzt.
- Für Menschen mit Lese- und Schreibschwächen soll die Suchmaschine auch zugänglich sein, damit nicht nur Texte basierend auf den Interessen der Lehrkräfte in den Kursen verwendet werden. Dabei ist es relevant herauszufinden, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um die Teilnehmenden eigenständig damit arbeiten lassen zu können. Die Möglichkeit Texte zu suchen, soll die Motivation der Teilnehmenden steigern und selbstgesteuertes Lernen anregen.

- Das Tool ist nicht nur auf schulische oder allgemeine Weiterbildungskontexte beschränkt, sondern kann auch auf das Lernen am Arbeitsplatz in Form eines selbstorganisierten Settings übertragen werden.
- Es besteht sowohl Forschungs-, als auch Dialogbedarf in Hinblick auf die geringere Abbruchquote von Menschen in Alphabetisierungskursen, die aus einer geringeren Anzahl von Teilnehmenden bestehen. Wird dadurch die Heterogenität reduziert?
- Es müssen Anreize für Kursleitende von Alphabetisierungskursen geschaffen werden, damit der Beruf stärker positiv wahrgenommen wird. Als Beispiel werden kostenlose Fortbildungen in regelmäßigen Abständen und diverse Kostenerstattungen erwähnt.
- Zudem wurde angemerkt, das auch die Beschäftigung mit einem Online-Portal wie KANSAS erst mal zusätzlich Zeit kostet und damit auch eine Belastung insbesondere von Honorarkräften bedeuteten, deren Vorbereitung von Kursen außerhalb der bezahlten Arbeitszeit liegt.

3. Zugänge für Grundbildung: Brücken bauen zu Milieu und Lebenswelt, Prof. Dr. Helmut Bremer

Prof. Dr. Bremer setzt den Schwerpunkt in seinem Vortrag auf die bildungsbezogene Milieuforschung. Er problematisiert das defizitäre Bild von Menschen mit Schriftsprachschwächen, das spätestens durch die empirischen Befunde aus der leo. – Level-One Studie nicht mehr haltbar sei. Hierbei verweist er darauf, dass ein großer Teil der funktionalen Analphabet_innen ihren Alltag erfolgreich bewältigen und von sich selbst kein defizitäres Bild haben. Nichtteilnahme kann somit subjektiv gut begründet sein. Prof. Dr. Bremer stellt zudem heraus, inwiefern bildungsbiographische Erfahrungen eine Distanz zu institutioneller Bildung schaffen. Gleichzeitig weisen Bildungsinstitutionen häufig eine kulturelle Distanz zu ihren Adressat_innen auf („Doppelte Distanz“).
Der Grundgedanke der Grundbildungsarbeit ist, wie man stärker an Lebenswirklichkeiten, Alltagszusammenhänge und Handlungsproblematiken in Bildungskontexten anknüpfen kann, da Krisensituationen den Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozessen bilden. Hierbei spielen vor allem lebenswelt- und praxisorientierte Ansätze eine wichtige Rolle in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit.

Die Milieuforschung macht die Eingebundenheit von Schriftsprache in die Alltagskultur der sozialen Milieus deutlich. Dabei besitzt Literalität als milieuspezifische Praxis einen unterschiedlichen Stellenwert in den verschiedenen Milieus, sodass es entscheidend sei, Wege zu finden, um diese Menschen sowohl auf mikro-, als auch auf makrodidaktischer Ebene anzusprechen. Letztendlich müsse die Soziologik der Adressat_innen mit in das didaktische Verhältnis von Sachlogik und Psychologik aufgenommen werden.
Hierbei verweist er auf die Dissertation von Dr. Natalie Pape aus dem Jahr 2018. Darin hat sie vier Formen von Literalität herausgearbeitet: die prätentiös-elaborierte, die sachbezogen-pragmatische, die angestrengt-ambitionierte und die gelegenheits-orientierte Literalität. Diese können entlang der „Herrschaftsachse“ in drei Stufen unterteilt werden.



Aufgrund der doppelten Distanz zwischen den Lernenden und den (Weiter-)Bildungseinrichtungen ist Alphabetisierungsarbeit Bildungsarbeit unter erschwerten Bedingungen für beide Seiten. Zum einen sind das Aufsuchen, Ansprechen und dauerhaft Anbinden für die Bildungsanbieter ein problematisches Unterfangen, zum anderen ist es aus der Sicht der Adressat_innen ein „Auswärtsspiel“ sich in solche Bildungssettings zu begeben, die sie mitunter als Zumutung erfahren. Dies erfordert bspw. einen Perspektivwechsel, um „Komm-Strukturen“ durch „Geh-Strukturen“ zu ersetzen.

Eine weitere Anforderung ist das Neudenken von Formaten jenseits von klassischen Seminaren, wie sie bspw. in der arbeitsorientierten Grundbildung durch BasisKom — einem Projekt, das geringqualifizierte Arbeitnehmer_innen adressiert und den Aufbau von Basiskompetenzen erreichen will — gegeben sind. Des Weiteren müssen Bilder von den Adressat_innen der Alphabetisierung und Grundbildung in den Planungsprozessen von Planenden und auch Lehrpersonen reflektiert und korrigiert werden. Anzustreben ist eine Handlungs- und Situationsbezogenheit, was im Kursformat allerdings nur begrenzt erreicht werden kann. Zeuner benennt die „community education“ als eine Möglichkeit, Lern- und Bildungsbedürfnisse dort aufzugreifen, wo sie entstehen.

Erhebungen aus der Biographieforschung zeigen, dass bei der Reflexion eigener Literalitätskonzepte von Lehrenden in der Alphabetisierungsarbeit Lesen und Schreiben einen hohen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Dies gilt es für die Lehrenden zu berücksichtigen, wenn sie in ihrer Arbeit auf Menschen treffen, die zunächst grundsätzlich gegensätzliche Einstellungen zu Literalität aufweisen. Als einen weiteren Punkt nennt Herr Prof. Dr. Bremer das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung,

das im Hinblick auf die aufsuchende Bildungsarbeit an disziplinäre Grenzen stößt. Forderungen nach interdisziplinärer Kooperation werden jedoch von vielen Vertretern der Erwachsenenbildung kritisch betrachtet.

Diskussionspunkte:

- Die aktuelle Situation, Erwachsenenbildung und die Soziale Arbeit nebeneinander herlaufen zu lassen, verursacht neue Probleme: Müssen sich Professionelle aus den verschiedenen, angrenzenden Professionen anders aufeinander beziehen? Es müssen (Zeit-)Räume für Akteure der Weiterbildung geschaffen werden, damit sich verschiedene Disziplinen auf einem gemeinsamen Level über die Zielgruppe austauschen können und folglich diese gezielter erreichen zu können.
- Wäre es nicht die primäre Aufgabe der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, den Menschen bewusst zu machen, dass sie Probleme haben, die sie aufarbeiten müssen? Legt dies wiederum eine Defizitperspektive nahe? Grundsätzlich sollte die „Schmerzgrenze“ verringert werden einen Kurs zu besuchen: Wenn bspw. die Eigenlogik eines Milieus eine bestimmte Art von „literaler Praxis“ erfordert, wird die Grenze bereits erreicht und könnte einen Anlass zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen sein.
- Die Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen, die aus ihrer eigenen Immobilie heraus planen („Immobilienbesitzer“), mit „Nomaden“, die Angebote als Gast oder vor Ort realisieren ist für beide Seiten wichtig.
- Auf kommunaler Ebene ist es zudem wichtig, eine Vielzahl unterschiedlicher Partner zusammenzubringen um mehr Lebensweltbezüge herzustellen.
- Inwieweit ist die Zusammenarbeit mit Sozialpädagog_innen und Erwachsenenbildner_innen bei unterschiedlichen traditionellen Denkgewohnheiten möglich?
- Problematisiert wird die staatliche Verantwortung dafür, dass so viele Menschen die Schulen ohne hinreichende Kompetenzen im Lesen und Schreiben verlassen.
- Die Diversität der Bedürfnisse von Menschen mit geringen Schrift-Sprach-Kompetenzen muss berücksichtigt werden.
- Die Bedeutung der Arbeit des Alphanetzes NRW beim Aufbau landesweiter Vernetzungen wurde hervorgehoben.
- Neben der Förderung von innovativen Projekten ist ein Regelförderinstrument notwendig.

4. Vorschläge zum Umgang mit Analphabetismus, Dr. Alexis Feldmeier-García

Der Input fokussiert den Inklusionsgedanken bezüglich Menschen mit geringen Schrift-Sprach-Kompetenzen und unterbreitet drei Vorschläge zum Umgang mit Analphabetismus.
Zunächst werden drei Gruppen vorgestellt, deren Schrift-Sprach-Kompetenzen unterschiedlich sind: Der primäre Analphabetismus kennzeichnet Menschen, die u.a. keine Schule und keinen Fremdsprachenunterricht besucht haben, fehlende Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, nicht schulisch sozialisiert wurden und keine schulisch relevanten Lernerfahrung gemacht haben. Vom funktionalen Analphabetismus sind Menschen betroffen, die insbesondere Erfahrungen des Versagens und der Stigmatisierung gemacht haben, und den Zweitschrifterwerb, bei dem Menschen in ihrem Herkunfts-

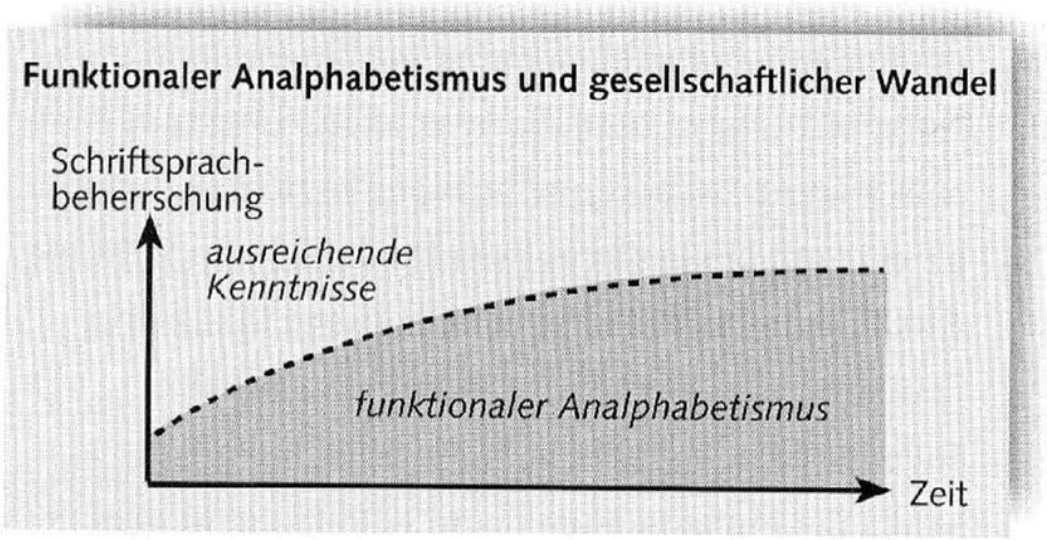
land schulisch sozialisiert wurden, aber bspw. nicht in einem lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind.

Aus den drei verschiedenen Gruppen schlussfolgert Dr. Feldmeier-García folgende wichtige Punkte:

- Die Schriftunkundigkeit stellt nur einen von vielen zu berücksichtigen Punkte in der Bildungsarbeit mit *primären Analphabeten* dar; die bloße Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen ist nicht ausreichend, wenn Teilnehmende keine Erfahrung mit schulischen Medien haben. Für den Unterricht typische Visualisierungen sind ihnen bspw. unbekannt
- *Funktionale Analphabeten* auf ihre schriftsprachlichen Defizite zu reduzieren sei ebenfalls nicht zweckdienlich. Die Homogenisierung von solchen Teilnehmergruppen könne nur teilweise erreicht werden, indem Lernende bestimmten Lernkompetenzstufen zugeordnet werden. Dennoch sei eine stark einseitige Fokussierung auf die Schriftsprachkompetenzen in Testverfahren nicht ausreichend.
- Des Weiteren wird erwähnt, dass der funktionale Analphabetismus vom gesellschaftlichen Wandel abhängig sei: Lese- und Schreibkompetenzen mögen im eigenen Milieu ausreichend sein, jedoch in anderen Kontexten wiederum nicht. Individuelle Lese- und Schreibkompetenzen können somit von der gesellschaftlichen Entwicklung überholt werden.

9

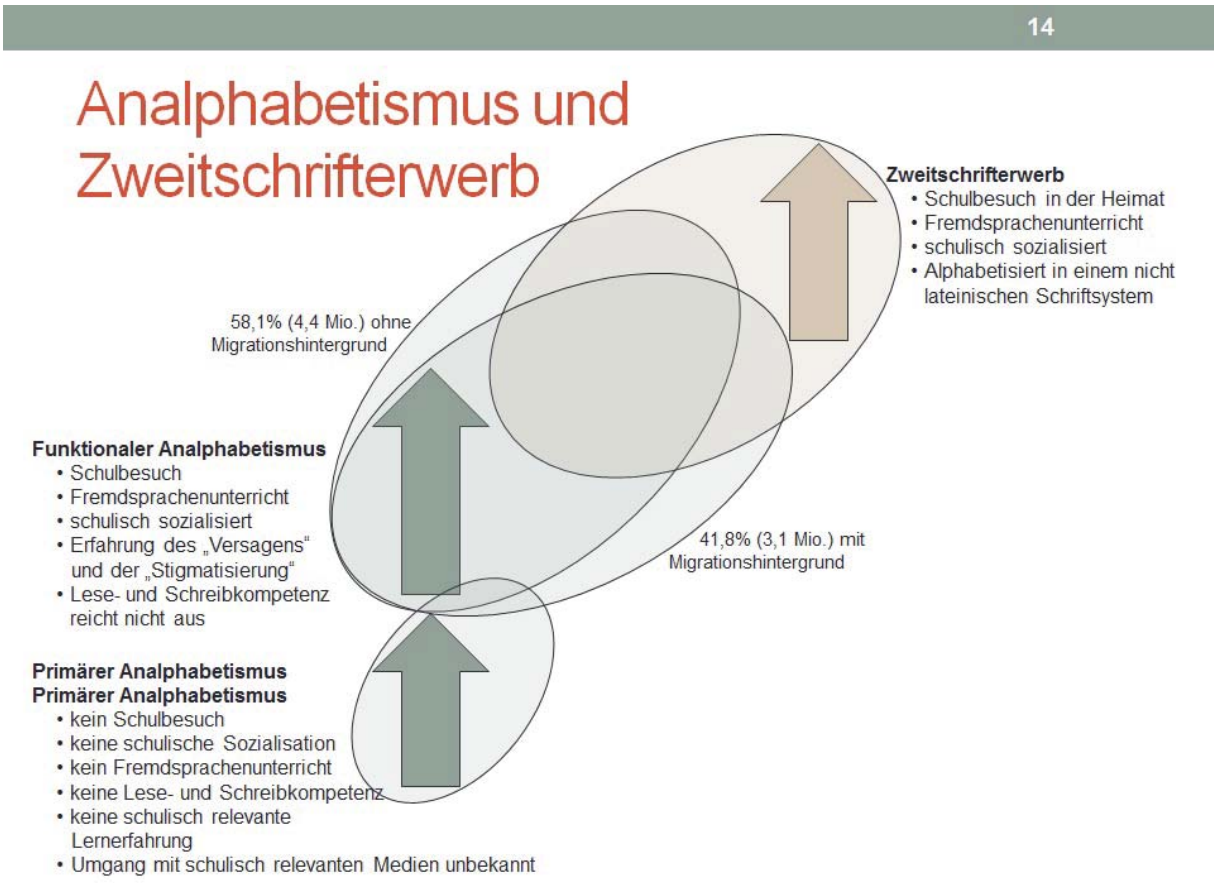
Funktionaler Analphabetismus



Döbert/Hubertus (2000: 22)

- Funktionale Analphabeten unterscheiden sich insofern von primären Analphabeten, dass funktionale Analphabeten den Lernprozess aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit schulischen Unterrichtsmethoden schneller durchlaufen. Es liegen zwischen beiden Gruppen mehrere Schuljahre.

- Funktionale Analphabeten und Menschen, die eine *Zweitschriftsprache* im Aufnahmeland erlernen, weisen eine hohe Schnittmenge auf. Dabei ist aber auch der Anteil an funktionalen Analphabeten ohne Migrationshintergrund beträchtlich.



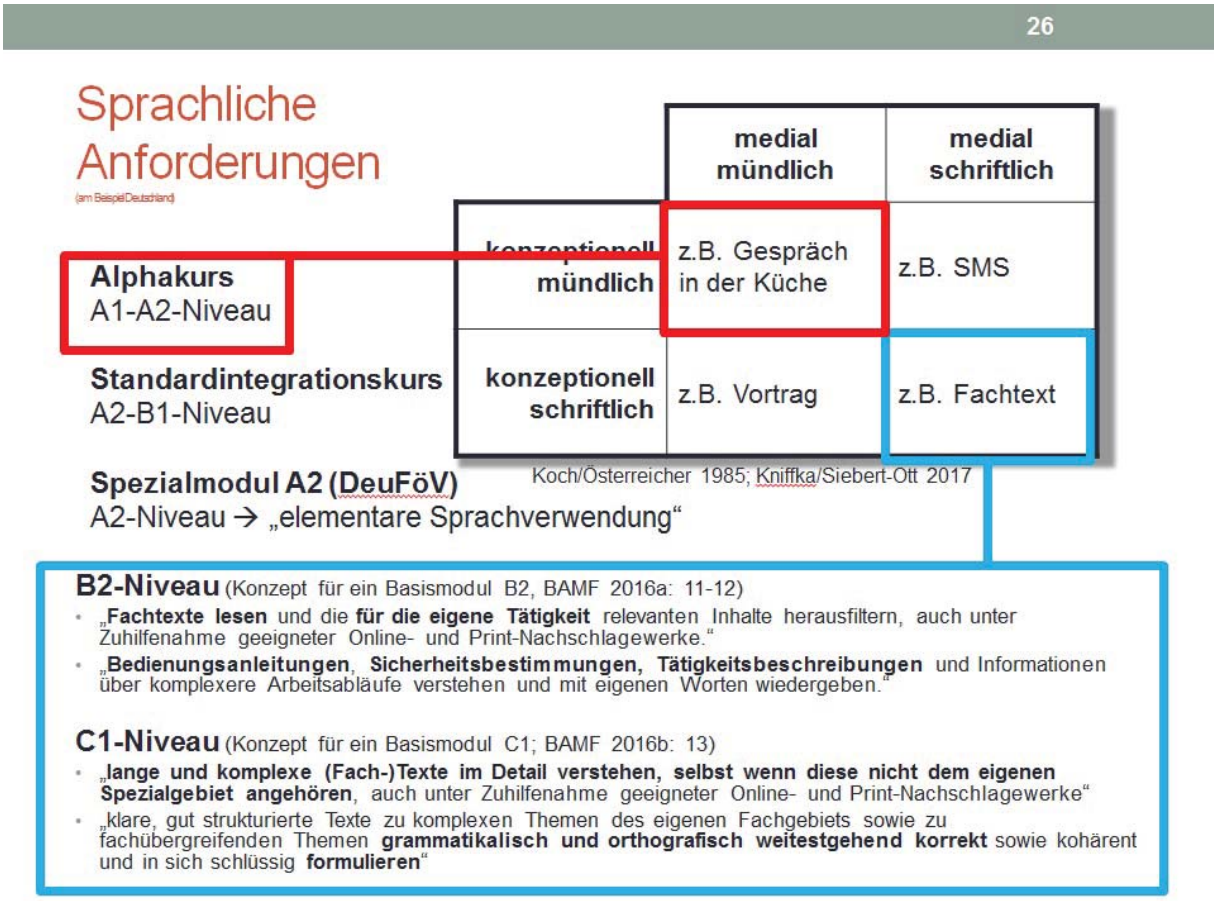
Dr. Feldmeier-García schlägt vor, vor allem die letzten beiden Gruppen in Alphabetisierungskursen zu integrieren, wobei man sich mit folgenden Fragen auseinandersetzen müsse:

→ *Können diese Gruppen gemeinsam unterrichtet werden?*

→ *Werden sie mit denselben institutionalisierten Angeboten erreicht werden oder ist eine sozialraumorientierte Bildungsplanung erfolgreicher?*

→ *Welche Faktoren sind für ein Gelingen dieser Alphabetisierungsarbeit relevant?*

Im weiteren Verlauf konzentriert sich Dr. Feldmeier-García auf die Frage, welches Deutsch („gebrochenes" Deutsch, leichtes Deutsch, Bildungssprache, Fachsprache, Amtssprache) für den Erhalt von Teilhabechancen in der Gesellschaft nötig ist. D. h. welche Ziele sollen Lernende durch den Besuch von Alphabetisierungskursen erreichen. An welchen Stellen müssen gesellschaftliche Anforderungen an Schrift-Sprach-Kompetenzen kritisch hinterfragt werden.
Die vom BAMF konzipierten Sprachkurse zur Erreichung des Niveaus B2 und C1 stellen eine Herausforderung für die Lernenden u.a. in Anbetracht der kurzen Förderungsdauer solcher Kurse dar.



Viele Teilnehmende erreichen diese Sprachniveaus auch nicht bei längerer Förderzeit. Man könnte dies auch akzeptieren und berücksichtigen, dass Lernende durchaus zufrieden mit den erworbenen Kompetenzen sind. Für sie besteht dann nicht der Anlass, ihre Lage zu verändern. In Bezug auf das separate Unterrichten von Neuzugewanderten wird behauptet, dass sie sich den im Kurs vorgegebenen Lernzielen nähern. Aufgrund der kurzen Projektzeit und Förderungsdauer rutschen sie nach Kursende jedoch in die Gruppe der funktionalen Analphabeten.

Ein weiterer Aspekt stellt der Ansatz der Inklusion von Menschen mit geringen Schrift-Sprach-Kompetenzen dar. Dabei wird eine Analogie zur körperlichen Behinderung hergestellt. Menschen mit geringen Schrift-Sprach-Kompetenzen werden durch sprachliche Barrieren gehindert, in der Gesellschaft partizipieren zu können. Daraus resultiert der dritte Vorschlag, leichtes/einfaches Deutsch im Sozialraum neben der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen mithilfe von (nicht-)institutionellen oder (nicht-)aufsuchenden Angeboten zu fördern und zu fordern. Als Beispiel erwähnt Dr. Feldmeier-García das Umformulieren von Flyern ins leichte/einfache Deutsch zur Steigerung der gesellschaftlichen Teilhabechancen.

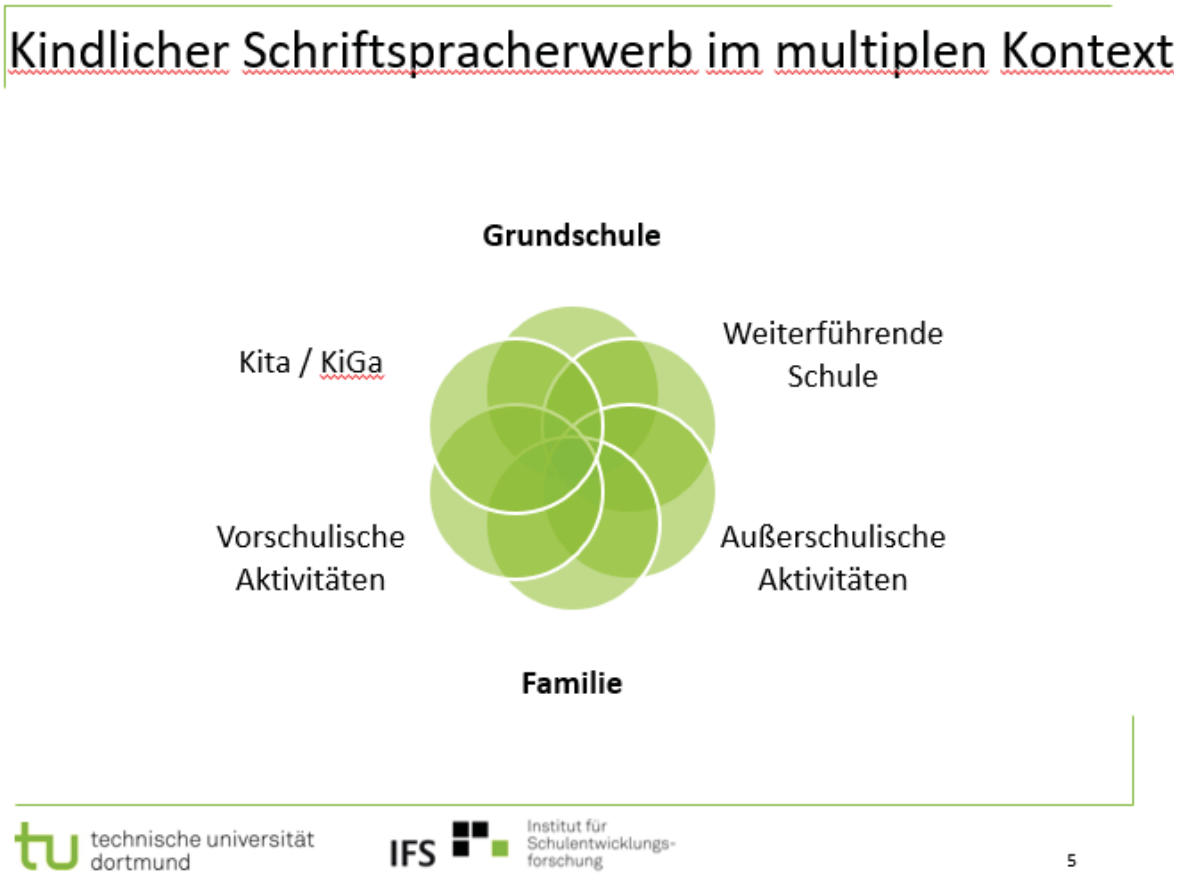
Diskussionspunkte:

- Die Aufgabe leichtes / einfaches Deutsch zu verbreiten liegt nicht alleine bei den Akteuren des Bildungsbereichs.

- Die Idee eines Mindestmaßes an Lese- und Schriftsprachkompetenzen ist gesellschaftlich und zeitlich abhängig.
- Es besteht eine Diskrepanz zwischen der benötigten Zeit für die Weiterentwicklung der Lernenden und den Zeitvorgaben seitens der Förderer.
- Kritisch wurde über den Begriff der/des funktionalen Analphabet_in diskutiert. Dabei wurde aber auch darauf verwiesen, dass sich dieser als Begriff etabliert hat, der politisch wahrgenommen wird.
- Deutschsprachige funktionale Analphabet_innen, die die Schule besucht haben, empfinden Scham und haben Hemmungen, an Alphabetisierungskursen teilzunehmen. Menschen mit Migrationshintergrund sehen es meist als selbstverständlich an, daran teilzunehmen, da sie in den meisten Fällen eine andere Bildungsbiografie besitzen.
- Für 60 Prozent der deutschen Bevölkerung ist die deutsche Standardsprache nicht verständlich. 25 Prozent der Menschen mit geringen Schrift-Sprach-Kompetenzen kaschieren ihre Schwächen.
- Es sind Kooperationen mit Einrichtungen notwendig, um z.B. Broschüren ins leichte/einfache Deutsch umzuwandeln.
- Lehrkräfte haben selbst Schwierigkeiten anspruchsvolle Texte ins leichte/einfache Deutsch umzuwandeln.

5. Alphabetisierung und Grundbildung – Die Rolle und das Potential der Familie, Professorin Dr. Nele McElvany

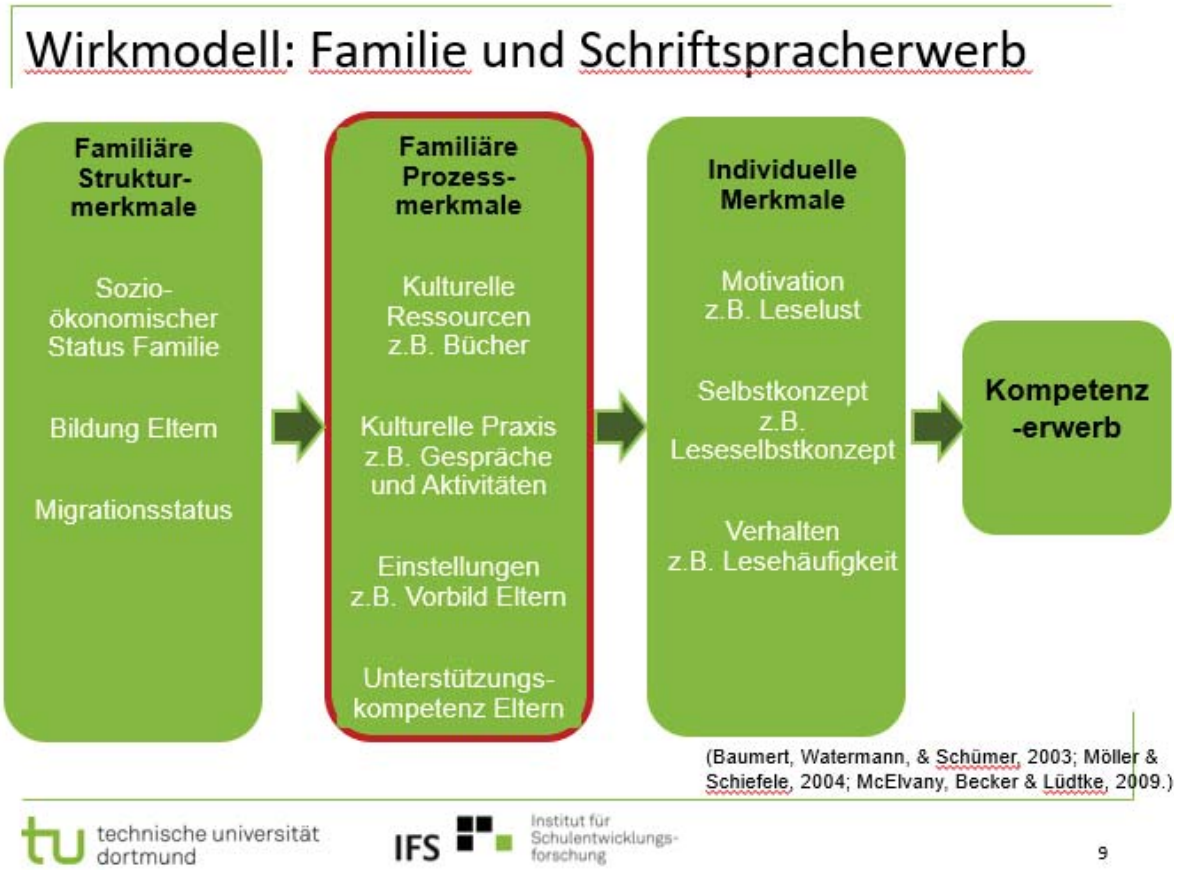
Prof^{in}. Dr. Nele McElvany legt ihren Schwerpunkt auf die Familie und ihr Potential, der Entstehung von Analphabetismus von Kindern und Jugendlichen präventiv entgegenzuwirken. Die Frage, wie bisher nicht erreichte Adressat_innen gewonnen werden können, beantwortet sie mit der Perspektivenerweiterung auf die Familie.
Die Ausgangssituation ihrer Forschungen bilden die Annahmen, dass Schrift-Sprach-Kompetenzen als zentrale Voraussetzung zum schulischen und beruflichen Erfolg sowie zum lebenslangen Lernen führen. Es besteht ein substantieller Anteil der Bevölkerung mit Bedarf an Alphabetisierung und Grundbildung, der nach Schulbesuch nicht zustande kommen dürfte. Aber nicht nur die Schule, sondern auch die Familie schafft vor Schulbeginn und während der Schulzeit Voraussetzungen für die (nicht) erfolgreiche Lese- und Schreibsozialisation von Kindern, d.h. sie ist ein wichtiger Bedingungsfaktor hinsichtlich des Erwerbs von Lese- und Schreibkompetenzen. Letztendlich ist der kindliche Schriftspracherwerb in multiplen Kontexten eingebettet.



Der Familie kommt eine hohe Bedeutung in Bezug auf die (Lese-)Sozialisation der Kinder in verschiedenen Phasen zu: Im Vorschulalter entwickelt das Kind seinen Wortschatz und eine phonologische Bewusstheit. Dies manifestiert sich, wenn die Familie z.B. Bilderbücher mit dem Kind liest. Aktivitäten, die einen positiven Einfluss auf den kindlichen Schriftspracherwerb haben, finden nicht in allen Familien im gleichen Maße statt. Des Weiteren liefern diverse Studien, wie IGLU und PISA, Erkenntnisse in Hinblick auf die Bedeutung des familiären Hintergrunds für den (nicht) erfolgreichen Kompetenzerwerb: Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie und der Schulleistung des Kindes. In Deutschland ist dieser Zusammenhang besonders ausgeprägt.

Die Biografieforschung zum funktionalen Analphabetismus belegt die fehlende Unterstützung durch die Familie. Schulische Probleme können ohne geeignete Handlungsmuster nicht gelöst werden. Häufig befinden sich diese Familien in einer Situation finanzieller Knappheit, die Schriftsprache hat keinen hohen Stellenwert in der Familie. In extremeren Fällen können auch Erfahrungen wie elterlicher Alkoholmissbrauch und Gewalterfahrungen als Gründe für die fehlende Grundbildung hinzukommen.

Grundsätzlich haben Struktur- und Prozessmerkmale wichtigen Einfluss auf den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen bei Kindern.



Zu dem Punkt „Unterstützungskompetenz der Eltern“ merkt Prof[in]. Dr. McElvany an, dass es sich heutzutage eher um eine Unterstützungs*inkompetenz* handele; entweder nehmen Eltern subjektiv wahr, dass sie nicht imstande sind, Kinder in ihrem Lernprozess zu unterstützen, oder es sind äußere Faktoren vorhanden, die die Unterstützung hindern.

Es werden unterschiedliche Potentiale der Familie in verschiedenen Phasen dargestellt, die mithilfe spezifischer Ansätze genutzt werden sollen: Im Vorschulalter wird family literacy bei Kindern unterstützt. Dies kann in Familien und unbegleitet stattfinden, indem Familien Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Befinden sich Kinder in der Schulphase, können Familien in dem Unterstützungsprozess begleitet werden oder es werden Angebote bzw. Kurse für Familien entwickelt. Für Jugendliche erhält die Familie eine andere Bedeutung, der Fokus liegt vielmehr auf der Nutzung außerfamiliärer Angebote, die die Familien initiieren können, aber dabei lediglich eine unterstützende Funktion einnehmen.

Um Familien effektiv zu unterstützen, sollten zentrale Inhalte identifiziert werden, die für Adressat_innen relevant sein können. Als Beispiel werden Informationen zur Förderung und zum Unterstützungsangebot genannt, die wiederum zielgruppenspezifisch gestaltet werden sollten. Wichtig erscheint es auch, zentrale Akteur_innen (z.B. Kinderärzt_innen, Jugendzentren, Lehrkräfte etc.) zu identifizieren, die solche Familien erreichen können.

In Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund von adressierten Familien sollte die Bereitstellung von unterstützenden Materialien weitgehend kostenfrei und mehrfach erfolgen, da sie im Vergleich zu einer einmaligen Unterstützung wirksamer ist.
Die Begleitung soll in Form von didaktischer sowie motivationaler Unterstützung geschehen. Unter Berücksichtigung des sozialen Aspekts sollen neben individualisierten Angeboten insbesondere auch Angebote in Gruppen gestärkt werden.

Als letzten wichtigen Punkt erwähnt Prof[in]. Dr. McElvany die schulischen Akteur_innen, die für die Thematik und ihre Rolle bzw. ihre Handlungs-/Interventionsmöglichkeiten stärker sensibilisiert werden müssen. Außerdem könnten Lehrkräfte für beraterische Tätigkeiten mit Familien und den Umgang mit Alphabetisierungsbedarfen in der Sekundarstufe I fortgebildet werden.

Diskussionspunkte:

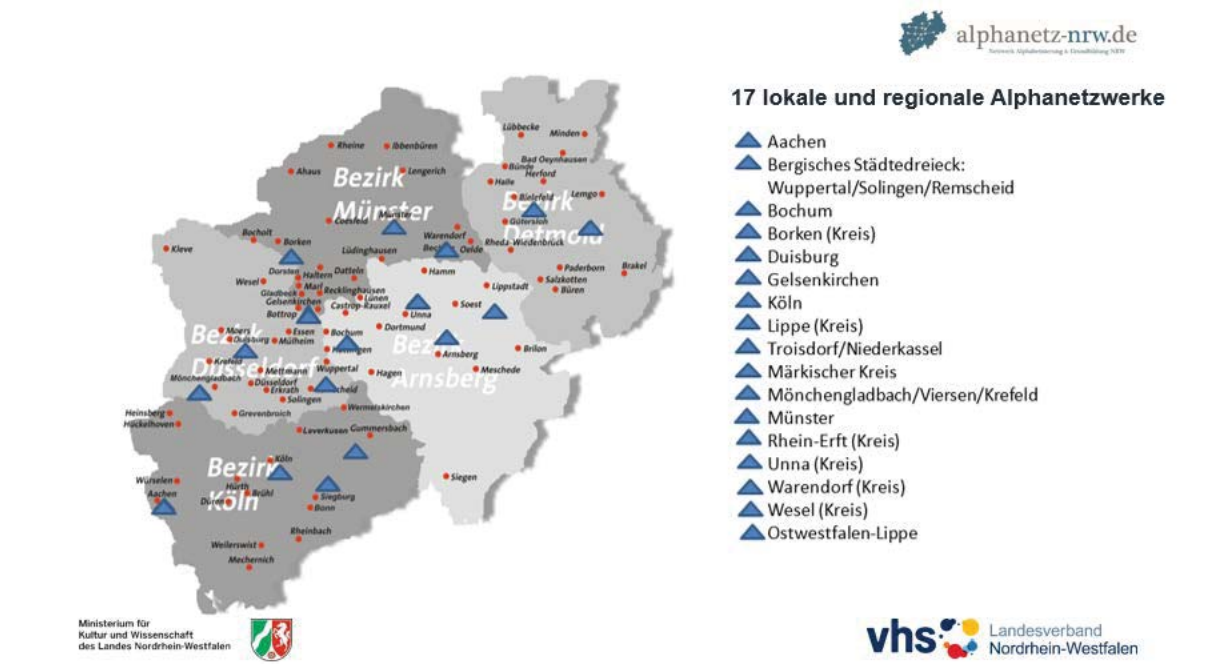
- Seit dem Koalitionsvertrag der Bundesregierung im Jahr 2018 wird die Familienbildung in der Alphabetisierung stärker eingebunden. Die Anknüpfung an die Strukturen der Familienbildung bietet sowohl neue Lernorte für Betroffene, als auch neue Finanzierungsmöglichkeiten.
- Was auf kommunaler Ebene geschieht, muss auf den darüberstehenden Ebenen weiter nachvollzogen werden.
- Ein Blick in ältere Arbeiten der literacy Forschung lohnt sich auch heute noch. Kritisch gesehen wurde, dass viele bekannte Aspekte dieser Arbeiten durch den zeitweise starken Fokus auf arbeitsweltbezogener Grundbildung aus dem Blick geraten sind.
- Frauen, die nicht lesen und schreiben können, bekommen häufiger früh und mehr Kinder. Sie haben keine Zeit- und Kraftressourcen, zu Alphabetisierungskursen zu gehen.
- Kinder aus Scheidungsfamilien sind besonders für schulisches Versagen gefährdet.
- Mütter sind Erwachsene, daher hat die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle diesbezüglich.
- „Alphabetisiere die Mütter und du alphabetisierst eine ganze Nation“: Mütter müssen unterstützt werden, da meist ihnen die Erziehungsaufgaben überlassen sind. Dennoch kommen „bildungsferne“ Mütter nicht zu den Volkshochschulen, wodurch die Bildungsbenachteiligung an die Kinder weitergegeben wird.
- Die Probleme sind Bildungsbereich übergreifend angelegt: Lehrkräfte müssten in der Lehramtsausbildung gezielter für sprachliche Probleme sensibilisiert werden.

6. Vorstellung der Aktivitäten des Alphanetzes NRW, Tanja Bergmann

Die Koordinatorin des Alphanetzwerks NRW Tanja Bergmann gibt in ihrem Vortrag Einblicke in die Arbeit und Aktivitäten des Netzwerks. Das Alphanetz NRW wurde im Jahr 2014 unter der Schirmherrschaft der damaligen Ministerin für Schule und Weiterbildung gegründet und vom MSW jährlich gefördert. Nach dem Wechsel der Landesregierung ist das MKW zuständig für die Förderung. Seit 2017 besetzt Frau Bergmann die Position in der zentralen Koordinierungsstelle und nachdem die Nationale Dekade 2016 ausgerufen worden war, breiteten sich weitere Koordinierungsstellen in allen anderen Ländern aus.

Bevor auf konkrete Aktivitäten des Alphanetzes eingegangen wird, erklärt Frau Bergmann wesentliche Merkmale von Netzwerken: Sie sind dynamisch, flexibel und basieren auf Freiwilligkeit. Aus diesem Grund benötigen Netzwerke Personen, die sich um die Pflege der Strukturen kümmern („Kümmerer“). Des Weiteren beeinflussen verschiedene Faktoren die Netzwerkarbeit, wie z.B. zeitliche und finanzielle Ressourcen, das persönliche Engagement und der empfundene Nutzen. Exemplarisch nennt Frau Bergmann die Flüchtlingsthematik im Jahr 2015, die eine Verschiebung der Aufmerksamkeit von deutschsprachigen funktionalen Analphabeten auf Flüchtlinge bewirkt hat. Relevant ist hierbei, dass Netzwerke eine gemeinsame Vision in ihrer Kooperation haben.

Es gibt 130 Mitglieder aus diversen Branchen und Bereichen (z. B. Politik, Bildungsnetzwerke, Verbände, etc.). Den größten Anteil bilden die Volkshochschulen aus NRW. Eine Liste der Alphanetz-Mitglieder ist unter folgendem Link einsehbar: https://alphanetz-nrw.de/alphanetz-nrw/die-alphanetz-mitglieder/. Es bestehen Zusammenschlüsse unter den Mitgliedern zu 17 lokalen und regionalen Alphanetzwerken. Dabei können verschiedene Partnerschaften entstehen, die unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Kooperation setzen. Zudem unterscheiden sich diese Partnerschaften in ihrer Quantität und Qualität bezüglich der Ressourcen und des Engagements der einzelnen Einrichtungen.



Frau Bergmann betont in Bezug auf die bestehenden Kooperationen, dass solche Strukturen zusammenbrechen können, wenn bspw. das Personal gewechselt wird, das vorher für das Aufrechterhalten der Netzwerke zuständig war. Anhand des Beispiels der Kooperation zwischen den Volkshochschulen und den Mehrgenerationenhäusern macht Frau Bergmann deutlich, dass niedrigschwellige Angebote gemacht und Konzeptänderungen während der Förderzeit vorgenommen werden können.

Den Rahmen der Netzwerkarbeit bildet grundsätzlich der fachliche Austausch in Form von Fachtagungen, Regionaltreffen, Workshops etc. durch konkrete Anlässe, die Diskussionen hervorbringen können. Hinsichtlich der Sensibilisierungsschulungen, die zehnmal pro Jahr im Alphanetz durchge-

führt werden, werden Multiplikator_innen und „Schlüsselpersonen“ mit Zugang zu den Betroffenen für das Thema „funktionaler Analphabetismus“ sensibilisiert, um dann in das Netzwerk integriert werden zu können. Zu besonderen Anlässen, wie dem Weltalphatag, kommen verschiedene Mitglieder zu einem spezifischen Thema zusammen, vernetzen sich miteinander und betrieben medienwirksame Zusammenarbeit.

Die wichtigsten vier Themen im Rahmen der Netzwerkarbeit sind nach Frau Bergmann die Aufklärung und Öffentlichkeitsarbeit. Die Bevölkerung soll aufgeklärt werden, was der funktionale Analphabetismus ist, um Missverständnisse zu vermeiden. Die öffentlichkeitswirksame Arbeit der BMBF Ausstellung „Mein Schlüssel zur Welt“ bietet bspw. Informationen gezielt für Multiplikator_innen, aber auch für weitere Interessierte an. Solche Veranstaltungen sollen durch Spiele und Aktionen auf das Thema aufmerksam machen. Das zweite Hauptaugenmerk liegt auf der Sensibilisierung aller Menschen und der Entstigmatisierung von funktionalen Analphabet_innen. Hierbei soll jeder Mensch Vermeidungsstrategien von funktionalen Analphabet_innen erkennen können und wissen, wie man sie sensibel darauf ansprechen kann. Darüber hinaus sollen Informationen zu Alphabetisierungsangeboten in der jeweiligen Stadt und Ansprechpartner_innen für jeden verfügbar sein, um Menschen mit Lese- und Schreibschwäche unmittelbar helfen zu können. Als dritten Punkt erwähnt Frau Bergmann die Teilnehmendengewinnung, die unter Berücksichtigung der geringen Teilnahme an VHS-Kursen relevant erscheint. Mithilfe der Kooperation mit verschiedenen Partnern soll eine aufsuchende und lebensweltorientierte Bildungsarbeit angestrebt werden. Das letzte wichtige Themenfeld bildet die Professionalisierung. Es besteht ein großer Bedarf an Fortbildungskursen zur Professionalisierung des pädagogischen Personals. Diese Qualifizierungen erstrecken sich von Angeboten zur Einführung in die leichte / einfache Sprache über Lernplattformen bis hin zur Entwicklung eines modularen Fortbildungskonzepts zur Erstqualifizierung von Kursleitenden.

Abschließend formuliert Frau Bergmann als Fazit Forderungen, die erfüllt werden müssen. Zum einen sollen vorhandene Strukturen gesichert und ausgebaut werden, zum anderen sollen Alphabetisierung und Grundbildung als Querschnittsthemen verankert werden. Letztendlich befürwortet sie die Entwicklung von aufsuchenden, sozialräumlichen und lebensweltlichen Angebotsformaten. Hinsichtlich der Alphadekade sollten diese Forderungen realisierbar sein.

7. Diskussionsrunde

Zu Beginn der Diskussion wird darauf hingewiesen, dass zielgruppenpassgenaue Projekte auf die arbeitsorientierte Grundbildung bezogen zwar im Rahmen der bestehenden Förderstrukturen der Dekade möglich sind, allerdings bedarf es unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit flexiblerer Förderinstrumente . Zudem sind weitere Impulse notwendig und Betriebe sowie Personalverantwortliche müssen noch mehr für das Thema sensibilisiert werden.

Für Frau Kilp-Aranmolate ist es wichtig, darüber zu reden, wie Kursleitende mithilfe von wissenschaftlicher Expertise besser professionalisiert werden können. Der erste Schritt ist mit den Angeboten des Alphanetz NRW zur Erstqualifizierung getan, allerdings muss man sich weiterhin mit der Frage auseinandersetzen, wie Kursleitende geschult werden müssen, um das Handwerkszeug zur Bin-

dung der Teilnehmenden in heterogenen Gruppen zu besitzen. Eine Idee war, Studierende aus den Universitäten für Praktika anzuwerben, um Praxiserfahrungen an den VHSen vor Ort sammeln zu können. Prof. Dr. Bremer ergänzt diesen Standpunkt und betont, dass die Bereitschaft bei Studierenden vorhanden ist, man aber näher vereinbaren muss, wie es zu einer „Kooperation“ zwischen Wissenschaft und Praxis kommen kann. Eine Möglichkeit wäre, Kursleitende oder Fachgebietsleitende in die Universitäten einzuladen, um den Studierenden das Arbeitsfeld vertraut zu machen.

Der bloße fachliche Austausch ist jedoch laut Frau Döbert nicht strukturiert genug. Der Unterricht und auch die Kursleitenden sind eine *blackbox*, die für den Fortschritt in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit den Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen zugänglich gemacht werden müssen. Videoaufzeichnungen sind bspw. schwierig, da man zum einen Honorarkräften nicht zumuten kann, noch als Forschungsobjekt zu dienen, und man zum anderen Teilnehmende schützen sollte. Laut Frau Döbert gab es zweitätige Fachtagungen, in denen Wissenschaftler_innen, Planende, Kursleitende und auch Teilnehmende zusammenkamen, um sich über das Thema auszutauschen. Der Vorteil war, dass Teilnehmende Vertrauen zur Wissenschaft aufbauen konnten. In eher knappen Veranstaltungsformaten, in denen Kursleitende ausgeschlossen werden, ist dies nicht möglich. Deshalb müsste ein solcher fachlicher Austausch länger angesetzt werden, der zudem Kursleitende stärker miteinbezieht. Des Weiteren wird die hohe Nachfrage innerhalb von NRW thematisiert: 50 Prozent der Anrufe an das Alfa-Telefon, ein Projekt vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, stammen aus NRW. Als Grund wird bspw. die geringe Anzahl an Kursangeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung in der ländlichen Region genannt.
Es sollten neben dem zentralen Alphanetz NRW zusätzlich Regionalkoordinator_innen gefördert werden, damit kommunale Einrichtungen entlastet werden.
Zudem setzt sich Frau Döbert für eine verlässliche Verstetigung der Förderung des Alphanetzes NRW ein, um dessen Arbeit sicher zu stellen.
Herr Staatssekretär betont nochmals die Relevanz des Austauschs zwischen der Wissenschaft und Praxis, für den es einen Raum geschaffen werden muss, d.h. einerseits sollen Erkenntnisse aus der Wissenschaft für die Praxis realisierbar sein, andererseits ist eine Rückkopplung an Forschungen notwendig. Zusätzlich sollen Gelingensbedingungen für Vernetzungsstrukturen konkreter formuliert und Verlässlichkeit in solchen Strukturen eingebaut werden.
Herr Sterzenbach ergänzt das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis um den finanziellen Aspekt: die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis ist in der heutigen Förderlandschaft ein wesentlicher Faktor, um an Ressourcen heranzukommen. Darüber hinaus ist die Haltung der Wissenschaftler_innen entscheidend, wenn Kursleitende mit Forschungskontexten konfrontiert werden. Wie bereits Herr Staatssekretär gesagt hat, stellt die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis keine Einbahnstraße dar; Praktiker_innen sollen in die Universitäten kommen, damit Studierende den direkten Praxisbezug erhalten.

Für Prof. Dr. Schrader stellt die Professionalisierung eine zentrale Frage dar. Hierbei ist es von Interesse, den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis durch sogenannte Austauschprogramme zu verbessern, in denen Wissenschaftler_innen Einblicke in die Praxis und Praktiker_innen Einblicke in die Wissenschaft erhalten. Es sollen Einrichtungen gefunden werden, mit denen Forschungs-Praxis-Partnerschaften entstehen. Um gute Voraussetzungen für eine produktive Zusammenarbeit zu haben, müssen jedoch zunächst Kompromisse in Bezug auf Vergleichsanalysen eingegangen werden: Für die Wissenschaft sind Vergleiche notwendig, um Erkenntnisse zu produzieren. Aus der Sicht der Praxis sind Vergleiche allerdings mit Legitimationsherausforderungen verbunden. Wenn günstige

Bedingungen gegeben sind, sind für den Erfolg dieser Kooperationen lediglich „Anschubfinanzierungen“ notwendig.

Prof. Dr. Bremer merkt an, dass solche Fachtagungen mit Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen ein NRW-Spezifika sind, die aus der hohen Dichte an wissenschaftlicher Expertise in NRW resultieren. Jedoch sollen bereits vorhandene Kenntnisse in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit aus den anderen Ländern nicht reproduziert werden.

Dr. Feldmeier-García weist daraufhin, dass Rahmencurricula von Kursen meist durch Tests in Prüfungscurricula umgewandelt werden und sich folglich nur auf linguistische Aspekte beschränkt wird. Allerdings sollten Curricula nicht technisch, sondern funktional ausgerichtet sein, da dies eher an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft. Denn auch jemand, der aus den Kursen erworbene Kenntnisse nicht in die Alltagspraxis übertragen kann, zählt als funktionale_r Analphabet_in. Somit stellt eine positive Übertragungsfähigkeit der Kenntnisse in den Alltag ein Maß für Alphabetismus dar.

Herr Staatssekretär betrachtet das stattgefundene Fachgespräch als einen Ausgangspunkt, an dem die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in NRW weiter anknüpfen kann. Er wünscht sich eine Fortführung dieses fachlichen Austausches. Für das Jahr 2019 kündigt er eine Fachtagung an, die sich an Kursleitende in der Grundbildungsarbeit richten wird und in deren Fokus Fragen der Professionalisierung stehen sollen.
Er dankt allen Teilnehmenden und beendet den Workshop.

Anhänge

1. Input Prof. Dr. Josef Schrader: Heterogene Lerngruppen in Alphabetisierung und Grundbildung – Anforderungen an Lehrkräfte

Heterogene Lerngruppen in Alphabetisierung und Grundbildung – Anforderungen an Lehrkräfte

Josef Schrader

22.. November, Ministerium, Düsseldorf

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Mitglied der Leibniz Gemeinschaft
GEFÖRDERT VOM Bundesministerium für Bildung und Forschung
AlphaDekade 2016 – 2026

www.die-bonn.de

Adressatengruppe: Funktionale Analphabet/inn/en

Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie

(vgl. Grotlüschen, 2016)

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3 Mio.
	α 2	3,9%	2,0 Mio.
	α 3	10,0%	5,2 Mio.
Zwischensumme		***14,5%***	***7,5 Mio.***
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	13,3 Mio.
	> α 4	59,7%	30,8 Mio.
Summe*		***100,1%***	***51,6 Mio.***

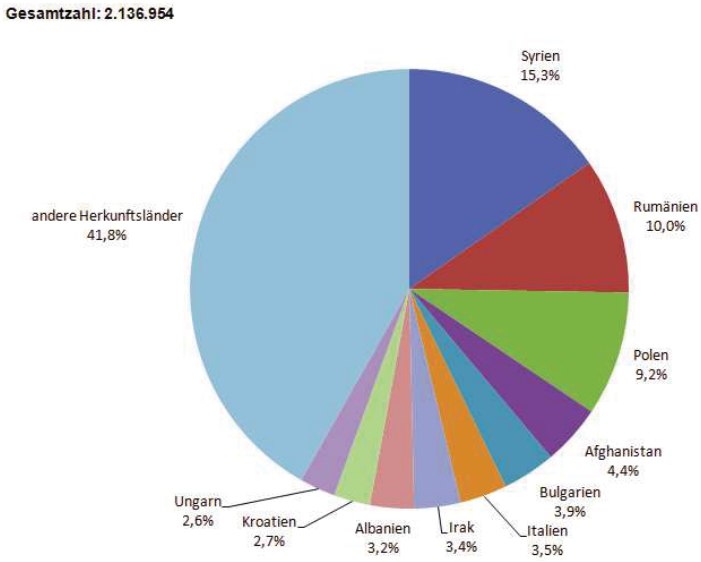
*Tabelle 1: Funktionaler Analphabetismus und Fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre). *(Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Rundungsungenauigkeiten)*

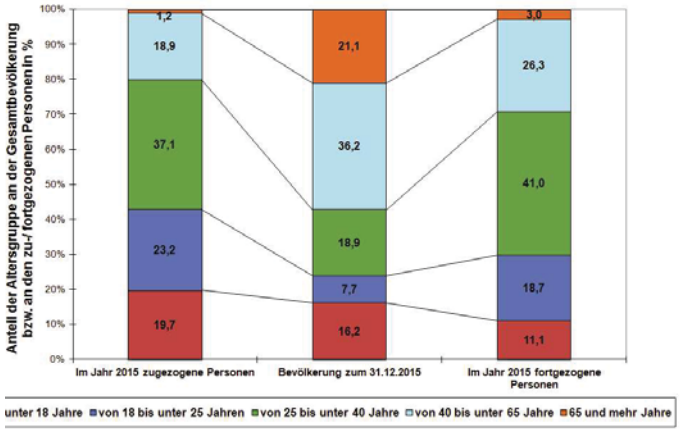
Quelle: Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg (2012, S. 20)

Adressatengruppe: Geflüchtete und Zugewanderte

Brutto-Zuwanderung nach Deutschland im Jahr 2015

- Hohe Anteile: Geflüchtete, ZuwanderInnen aus Osteuropa
- Rund 80% der ZuwanderInnen sind älter als 18 Jahre, über 50% älter als 25 Jahre





Quelle: BMI, 2016

Maßnahmen und Angebote

Kurse zur Verbesserung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen Erwachsener

- Kurse für funktionale Analphabet/inn/en
  - Alphabetisierungskurse z.B. an Volkshochschulen
- Kurse für Geflüchtete und ZuwanderInnen
  - Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache (DaZ), mit/ohne Alphabetisierung
  - Berufsbezogene Deutschförderung (ESF-BAMF- Programm, Programme der Agentur für Arbeit)
  - Niedrigschwellige Sprachkurse für Geflüchtete ab 16 Jahren (z.B. in NRW)

Einige zentrale Herausforderungen

- Hohe Heterogenität
  - der Teilnehmenden
  - **der Lehrenden** (⇨ Professionalisierung)
- Begrenzte Wirkung klassischer Alphabetisierungskurse (vgl. von Rosenbladt & Lehmann, 2013)
- Noch nicht (ausreichend) vorhandene Curricula, didaktische Konzepte und Lehrwerke im Bereich der Alphabetisierung (vgl. Löffler & Weis, 2016).
- „Strukturelle Herausforderungen“
  - Unterschiedliche Zuständigkeiten (Bund, Länder; BAMF/BMI, BMBF, BMAS)
  - „Binnenwanderung“ von Lehrkräften:

    Erwachsenenbildung ⇨ Schulen
    Alphabetisierungskurse ⇨ Integrationskurse

Aktuelle Fragen und Herausforderungen

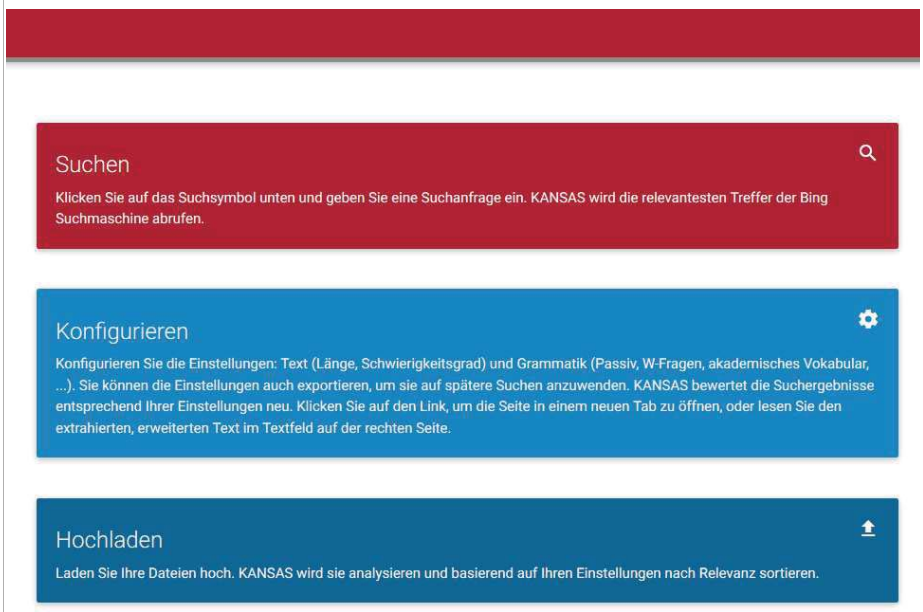
Auswahl zentraler Fragen für einen erfolgreichen (Schrift-) Spracherwerb

- Wie können
  - wir das Wissen über die Ursachen des funktionalen Analphabetismus vergrößern?
  - individuelle Lernstände und Lernverläufe diagnostiziert werden?
  - Lehrkräfte in Alphabetisierung und DaZ professionalisiert werden?
  - unterschiedliche Angebote den (Schrift-)Spracherwerb verschiedener Adressatengruppen unterstützen (Außendifferenzierung)?
  - Formen selbstgesteuerten Lernens gefördert und erworbene Kompetenzen stabilisiert und ausgebaut werden?
  - **(binnendifferenzierte) didaktische Materialien und Methoden entwickelt und eingesetzt werden?**
- Wie können digitale Medien dies unterstützen?

Unterrichtsmethoden und -materialien

- sollten
  - lebensweltnah gestaltet sein, einen Bezug zu persönlichen Interessen und/oder Anforderungen im Alltag und Beruf haben
  - entwicklungsproximalen Lerninput bieten, d.h. weder überfordern noch unterfordern
  - das Sprachbewusstsein der Lernenden fördern
  - binnendifferenziert sein und spezifische Lernförderungsbedarfe berücksichtigen (z.B. für primäre und funktionale Analphabeten mit Deutsch als Zweitsprache)
  - evaluiert werden
  - systematisiert und den Lehrkräften kostenfrei und zentral zugänglich gemacht werden

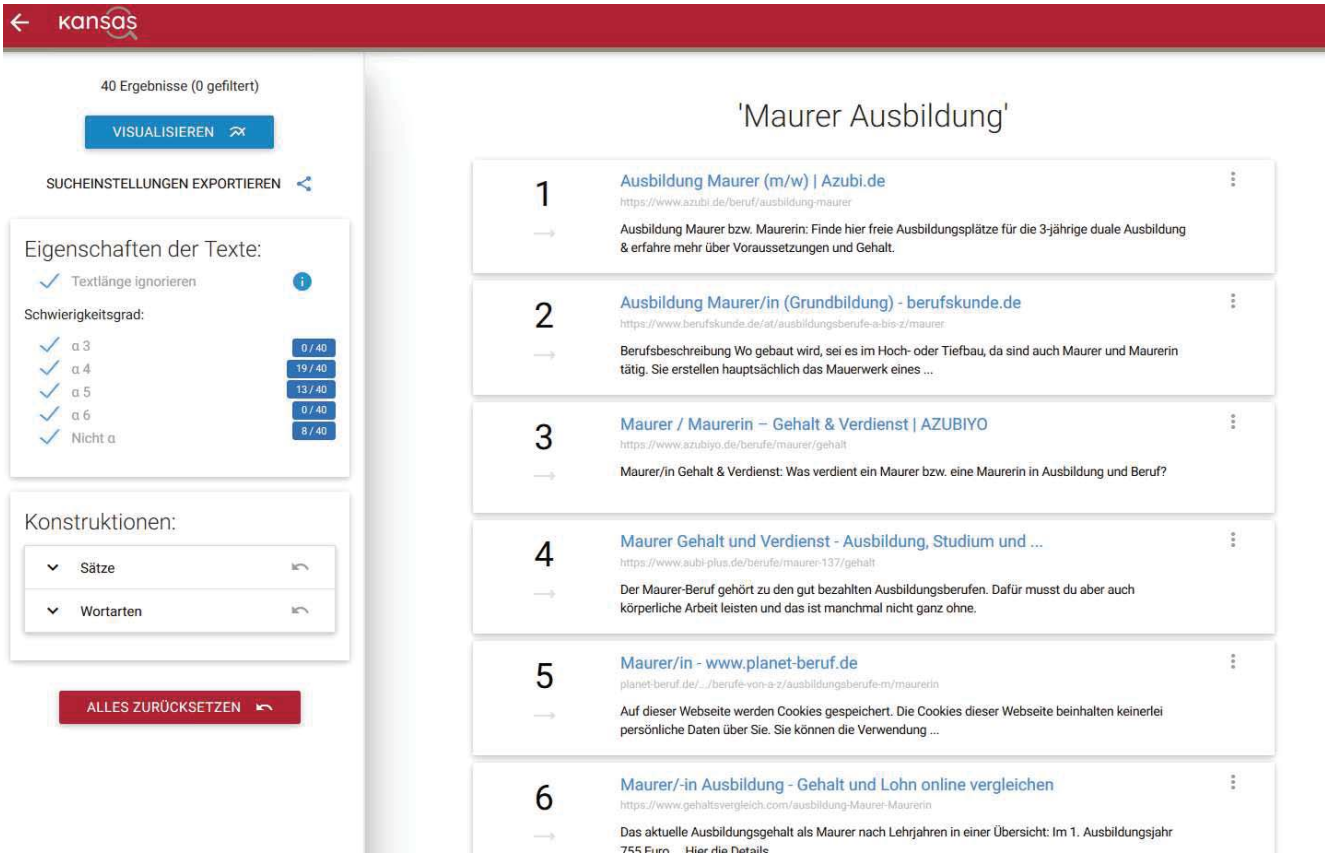
Projekt KANSAS



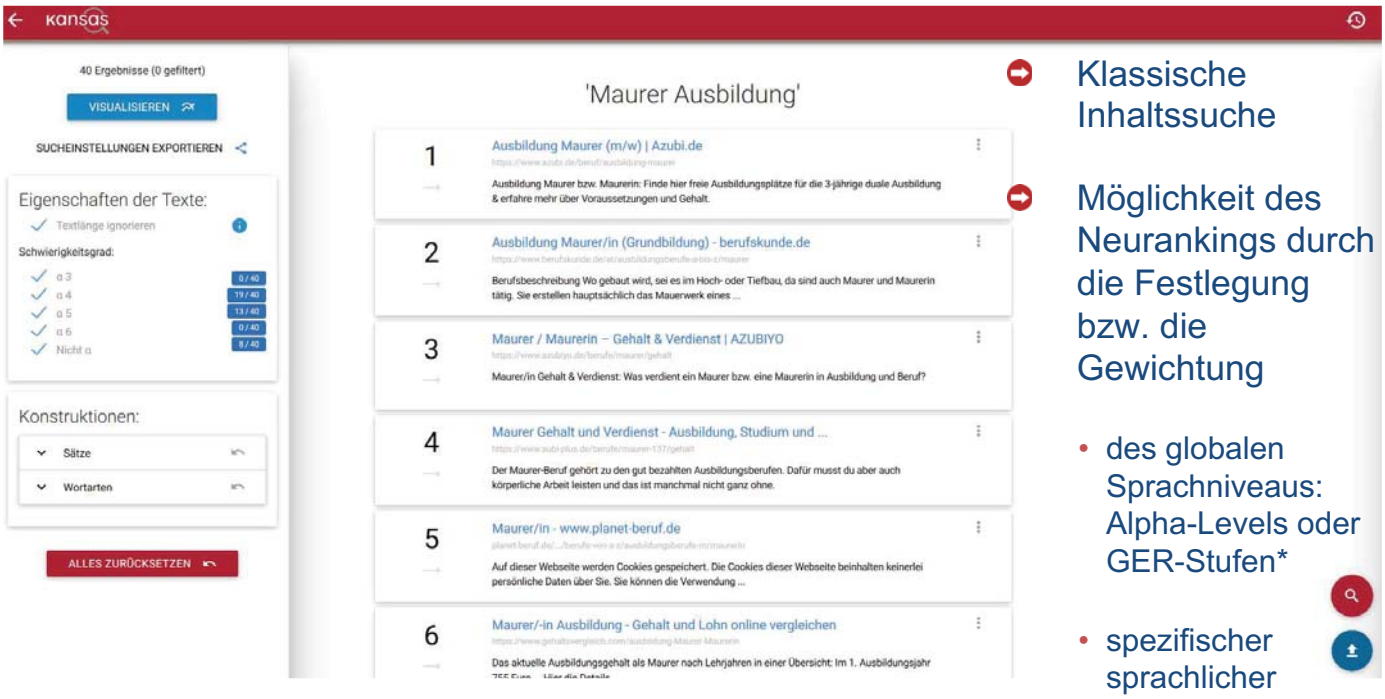
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit
  - Erwachsenenbildung/ Weiterbildung
  - Computerlinguistik
  - Fachdidaktik
- BMBF-Förderung (09/2017 – 08/2020) im Rahmen der AlphaDekade

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen · Eberhard Karls Universität Tübingen · Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache · Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung · AlphaDekade 2016–2026

Beispielsuche



Beispielsuche

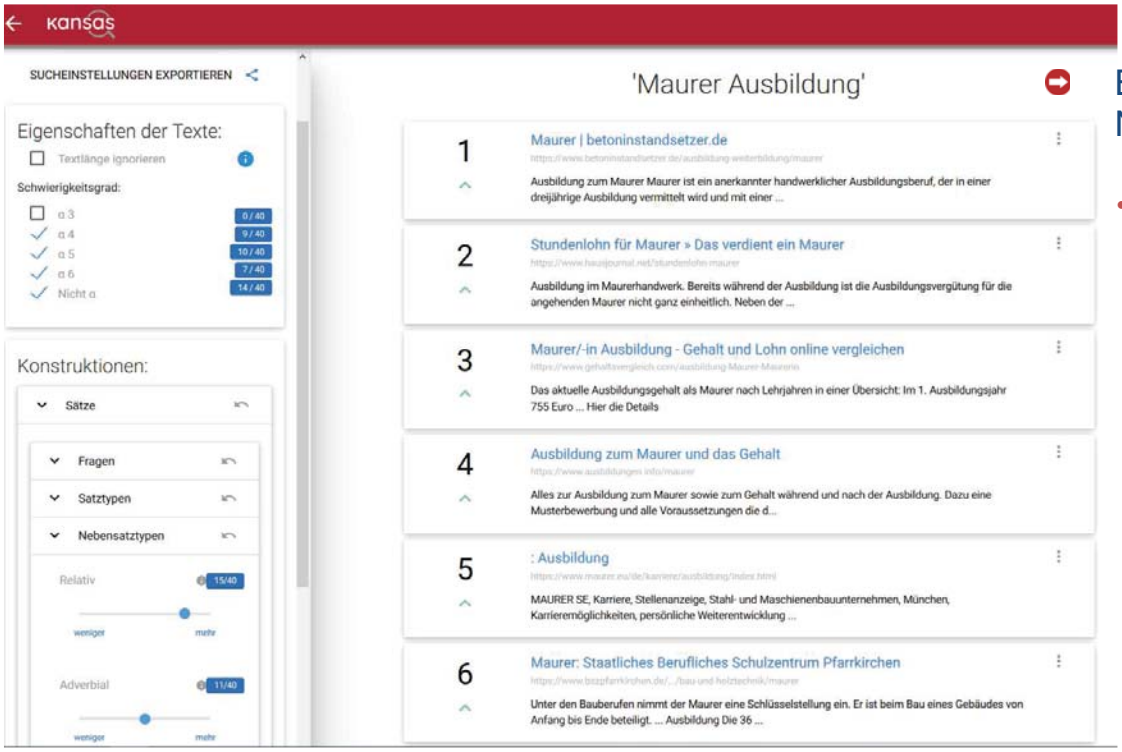


- Klassische Inhaltssuche
- Möglichkeit des Neurankings durch die Festlegung bzw. die Gewichtung
  - des globalen Sprachniveaus: Alpha-Levels oder GER-Stufen*
  - spezifischer sprachlicher Konstruktionen
  - Wortlisten*

- Weitere Funktionen
  - Export erstellter Filtereinstellungen, Kontrolle selbsterstellter Texte
  - Suche innerhalb einen spezifischen Alpha-Korpus*

(*geplante Funktionen)

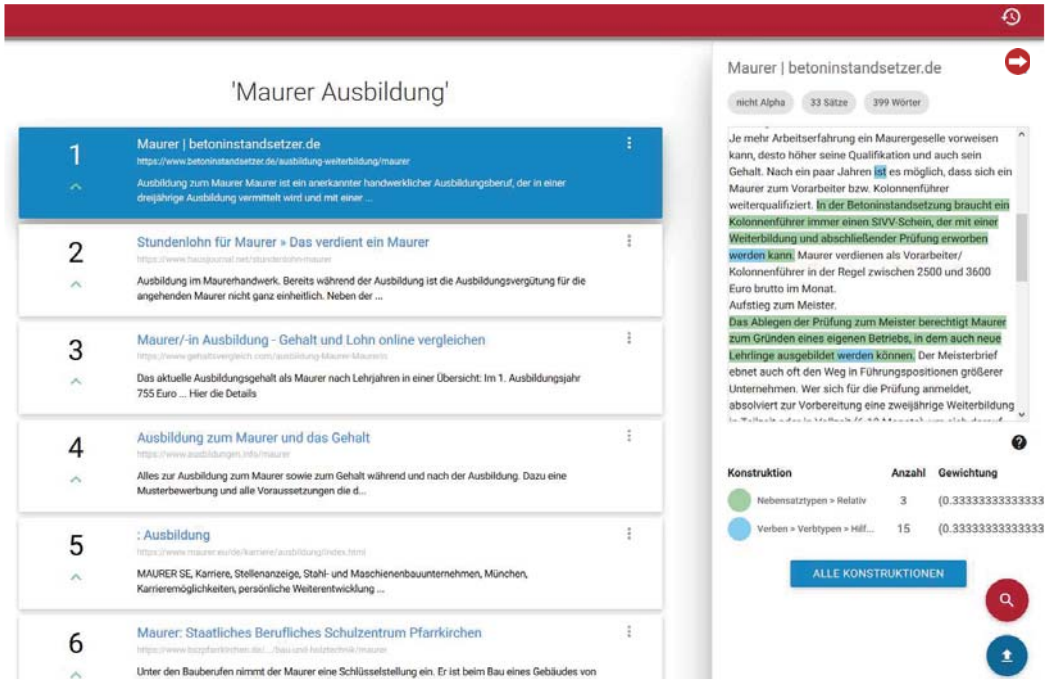
Beispielsuche



Beispielhaftes Neuranking

- Gewichtung von Relativsätzen und Hilfsverben

Beispielsuche



Möglichkeiten der Textanzeige I:

- in kleinem Fenster auf derselben Seite
- Kurze Zusammenfassung der Texteigenschaften
- Farbliche Markierung der Textstellen mit den zuvor ausgewählten sprachlichen Konstruktionen (hier: Relativsätze und Hilfsverben)

Hauptfragestellung und Ziele

- Über welche professionellen Kompetenzen verfügen Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen und Integrationskursen und inwiefern unterscheiden sich die Kompetenzen zwischen den Lehrkräften aus den beiden Bildungsbereichen (Vergleich unabhängiger Stichproben)?
- Professioneller Kompetenz soll umfänglich erfasst werden (Wissen, Können (Analysefähigkeit, (Sprach-) Handeln), Einstellungen) und „multiperspektivisch“ analysiert werden
- Die Erkenntnisse sollen als Basis für die Entwicklung von Interventionsmaßnahmen zur Förderung von Kompetenzen in möglichen Nachfolgeprojekten genutzt werden

Teilnehmende

- Untersuchung von insgesamt 60 Lehrkräften (30 Lk aus Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe 1, 30 Lk aus Integrationskursen), die jeweils an drei eng miteinander verbundenen (Teil-)Studien teilnehmen
  - Lernende (ca. 12-24 Personen pro Klasse bzw. Kurs, d.h. insgesamt 600-1.200 Personen) bilden Teil der Studie
  - Zusätzliche nehmen insgesamt 340 Lehrkräfte nur an einer der drei Studien teil

Studie 1: Erfassung der Sprachstrukturen und der Interaktionsmuster im Unterricht (Hauptverantwortliche Projektpartner: Meurers, Schrader, Schröter; zusätzliche Beteiligung: Bar-Kochva, Klieme, Lauermann, Praetorius, Roth)

- Videoaufzeichnung und -analyse einer Unterrichtsstunde
  - Innovative computerlinguistische Analysen des Schwierigkeitsgrads und der Strukturen des Sprachgebrauchs im Unterricht
  - Interaktionsmuster im Unterricht (Diskursanalyse), Untersuchung der Unterrichtsqualität in Anlehnung an die Pythagoras- und TALIS-Videostudien

Studie 2: Erfassung der Kompetenz zur Diagnose von Lehr-Lernsituationen / Professional Vision (Hauptverantwortlicher Projektpartner: Ohm; zusätzlicher Input: Becker-Mrotzek, Schrader, Praetorius)

- Lehrkräfte sollen drei authentische Videofälle (die unterschiedlich „gutes“ Lehrhandeln beinhalten) bewerten
  - Auswertung in Anlehnung an die Arbeiten zur Videofallarbeit

Studie 3: Erfassung des professionellen Wissens der Lehrkräfte (Hauptverantwortliche Projektpartner: Becker-Mrotzek, Roth; zusätzlicher Input: Lauermann, Klusmann, Ohm, Praetorius)

- Einsatz des DazKom-Testinstruments zur Erfassung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens
- Einsatz des Testinstruments PUW (Pädagogisches Unterrichtswissen) aus TEDS-M zur Erfassung des generellen pädagogisch-psychologischen Wissens
- Zusätzliche Bearbeitung von Fragebögen zur Erfassung von Einstellungen, Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (aus dem Bildungsmonitoring Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln), Belastungsempfinden (Maslach Burnout Inventory)
- Interview, um zu erfassen, welche Kompetenzen die Lehrkräfte selbst für wichtig erachten und wie sie ihre eigenen Kompetenzen einschätzen

Zusätzliche Erhebungen innerhalb der Studien

- Hintergrundfragebogen Lehrkräfte (Fokus auf Qualifizierung, Berufssituation, Lehrerfahrung) als Teil von Studie 3
- Hintergrundfragebogen Lernende (Fokus auf Sprachkenntnisse, (Bildungs-)Biographie, Familienhintergrund) als Teil von Studie 1
- Sprachstand Lernende (Erfassung per C-Test) als Teil von Studie 1

Literatur

Bähr, S., Beste, J. & Wenzig, C. (2017). Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten im SGB II – Hemmnisse abbauen und Potenziale nutzen. *IAB-Kurzbericht, 23*, 1-12. Online verfügbar unter: http://doku.iab.de/kurzber/2017/kb2317.pdf

Bundesministerium des Innern (2016). *Migrationsbericht 2015 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung* (Stand Dezember 2016). Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile

Deutscher Volkshochschulverband (2015). *Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung*. Bonn: DVV. Online verfügbar unter: http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/RC_Kurskonzept/Kurskonzept_gesamt_korr.pdf

Döbert, M. & Hubertus, P. (2000): *Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Ihr Kreuz ist die Schrift.* Münster: Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Hrsg.) und Stuttgart: Klett.

Feick, D. & Schramm, K. (2016). Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 214-225). Münster: Waxmann.

Goethe-Institut (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut. Online verfügbar unter: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/rahmencurriculum-integrationskurs_2017.pdf

Grotlüschen, A. (2016). Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 100-111). Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A., Riekmann, W. & Buddeberg, K. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 13-53). Münster: Waxmann.

Korfkamp, J. & Kley, S. (2016). Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 341-350). Münster: Waxmann.

Löffler, C. & Weis, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 365-382). Münster: Waxmann.

Wagner, D. (2011). *Erwachsene funktionale Analphabeten erkennen, ansprechen, vermitteln und begleiten*. Mainz: Alphabetisierung und Bildung, AlBi.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Prototyp der Suchmaschine:
https://www.kansas-suche.de

Projekthomepage:
https://www.die-bonn.de/kansas

Kontakt:
schroeter@die-bonn.de

2. Input Prof. Dr. Helmut Bremer: Zugänge für Grundbildung: Brücken bauen zu Milieu und Lebenswelt

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

Prof. Dr. Helmut Bremer
(Universität Duisburg-Essen)

Zugänge für Grundbildung: Brücken bauen zu Milieu und Lebenswelt

Impulsvortrag zum Fachgespräch
„Alphabetisierung und Grundbildung in Nordrhein-Westfalen: Lebenswelten von Adressat/-innen und Gewinnung von Teilnehmenden"
22.11.2018, Düsseldorf

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

Zugänge für Grundbildung: Brücken bauen zu Milieu und Lebenswelt

1. Problemstellung
2. Schriftsprache und Milieu
3. „Alphabetisierungskurs": „Heimspiel" oder „Auswärtsspiel"
4. Formate neu denken
5. Perspektiven

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

1. Problemstellung

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

1. Problemstellung

- Ausgangspunkt: Diskrepanz (vermeintliches) Schriftsprachdefizit und Teilnahme an Alpha-Kursen (weniger als 1% nimmt an Angeboten teil)
- Defizitäres Bild von Menschen mit Schriftsprachschwäche ist nicht haltbar
- Befunde der Weiterbildungsabstinenzforschung (Nicht-Teilnahme heißt nicht Desinteresse, macht subjektiv Sinn, Vermeidung von institutioneller Weiterbildung als „Zumutung“ (Bolder/Hendrich, Holzer)
- Gilt offenbar auch für „offensichtliches Defizit“ wie Schriftsprachschwäche
- Grundgedanke: Lebenswirklichkeiten, Alltagszusammenhänge und Handlungsproblematiken in Bildungskontexten berücksichtigen und sie zum zentralen Ausgangspunkt für Lernprozesse machen
- Im Prinzip nicht neu (Fuchs-Brüninghoff 1990, Döbert/Hubertus 2000, Löffler/Weis 2016); hohe Aktualität (Dekade für Alphabetisierung (2016 bis 2026)

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

2. Schriftsprache und Milieu

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

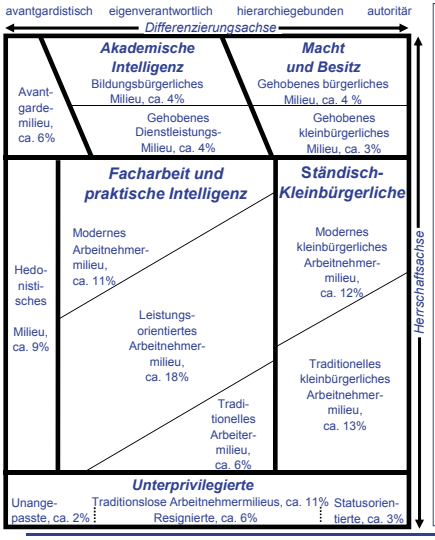
FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

2. Schriftsprache und Milieu

- Aufgenommen wird: Schriftsprache ist nicht isoliert zu sehen, sondern in seiner Eingebundenheit in Alltagszusammenhänge und das soziale Milieu
- Hilft dabei, verbesserte Wege der Ansprache und neue zielgruppengerechte Konzepte zu entwickeln
- Frage: Wo/wie wird Schriftsprache bedeutsam?
- Pape (2018): Umgang mit Schriftsprache und Kursteilnahme folgen sozialen Logiken
- Unterscheidung von vier Formen von Literalität

Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN
Offen im Denken



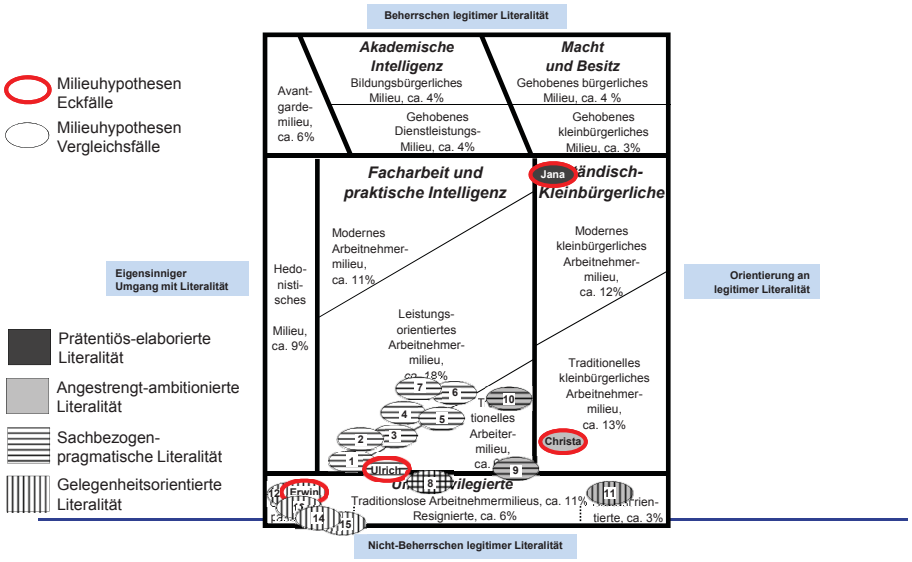
Literalität als milieuspezifische Praxis

- Soziale Milieus als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung (Vester u.a. 2001)
- Gründet auf Ähnlichkeit des Habitus (Bourdieu 1987)
- Soziale Milieus sind Orte von Lesesozialisation
- Soziale Milieus sind Orte desalltäglichen Praktizierens von Lesen und Schreiben u.v.m.
- „Literalität als soziale Praxis“ (Street 1984, Zeuner/Pabst 2011)

Pape (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN
Offen im Denken

Teilnehmende an Alphabetisierungskursen im Raum der sozialen Milieus



UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

2. Schriftsprache und Milieu

- Aufgenommen wird: Schriftsprache ist nicht isoliert zu sehen, sondern in seiner Eingebundenheit in Alltagszusammenhänge und das soziale Milieu
- Wo/wie wird Schriftsprache bedeutsam?
- Pape (2018): Umgang mit Schriftsprache und Kursteilnahme folgen sozialen Logiken
- Unterscheidung von vier Formen von Literalität
- Was ist die „legitime Schriftsprache" (Grotlüschen 2011)? – Bedeutung von Einrichtungen und Kursleitenden
- Das didaktische Verhältnis von „Sachlogik" des Lerngegenstandes und „Psychologik" der Lernenden muss um die Ebene der „Soziologik" der Adressat_innen ergänzt werden

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

	Soziale Funktion von (Weiter-) Bildung	**Subjektive Sinnsetzung zu (Weiter-) Bildung**	**Form der Literalität und Strategien des Umgangs mit Schriftsprach-schwierigkeiten nach Pape 2018**	**Bildungspraxis und Zugang zu Weiterbildung/ Grundbildung**
Gehobene Milieus	Soziale und kulturelle Hegemonie	Selbstverwirklichung	prätentiös-elaboriert („legitime Literalität"): *Distinktionsstrategien*	• Intrinsisch, • Selbstsicher • Aktiv suchend
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung	Mehr Autonomie und Status	sachbezogen-pragmatisch bzw. angestrengt-ambitioniert: *Offenheits- und Gestaltungs- bzw. Geheimhaltungs-strategien*	• Ambivalenz: Zumutung oder Chance • Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus	Vermeiden von Ausgrenzung	Notwendigkeit und Mithalten	gelegenheits-orientiert („nicht-legitime Literalität"): *Anlehnungs-, Täuschungs- und Selbstbehauptungs-strategien*	• Bildung als Bürde • Unsicherheit • Selbstausschluss („Auswärtsspiel") • Aufsuchende Bildungsarbeit / -beratung

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

2. Grundbildung und „integrierte Realität“

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

2. Grundbildung und „integrierte Realität“

- Erweitertes Verständnis von Grundbildung: neben Schriftsprache auch politische, kulturelle, finanzielle, gesundheitliche u.a. Bereiche
- Bezogen auf Zugänge: Lern- und Bildungsprozesse entzünden sich an Handlungsproblematiken im Kontext „alltäglicher Lebensführung“ – diese können im familialen, beruflichen, lokalen, politischen, kulturellen medialen u.a. Bereichen sein
- Bildungsbedürfnisse hängen besonders bei „Bildungsbenachteiligten“ mit existenziellen Lebensumständen zusammen (Schulenberg)
- Bildungstheoretisch: „integrierte Realität“ (Faulstich)
- Lerntheoretisch: Subjektorientierung, „expansives Lernen“ (Holzkamp), situiertes Lernen (Lave)

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

3. Alphabetisierungskurs: „Heimspiel" oder „Auswärtsspiel

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

3. Alphabetisierungskurs: „Heimspiel" oder „Auswärtsspiel"

- „Doppelte Distanz": „Bildungsbenachteiligte" haben Distanz zu (Weiter-)Bildungseinrichtungen – aber auch umgekehrt! (Bremer u.a. 2015)
- „Heimspiel" oder „Auswärtsspiel" (Wittpoth)
- Bourdieu: „Kulturelle Passung" – Diskrepanz „primärer" und „sekundärer Habitus" (vgl. Helsper/Kramer 2011)
- „Alphabetisierung ist Bildungsarbeit unter erschwerten Bedingungen" – aber für wen?
- „Aufsuchende Bildungsarbeit": „Komm-Strukturen" durch „Geh-Strukturen" ergänzen (Bremer u.a. 2015)
- Milieu- und Sozialraumnähe herstellen: Einbinden von Schlüsselpersonen und lebensweltlich verankerten Institutionen (Wagner 2011, Riekmann u.a. 2016)
- Pädagogische Reflexivität: Hinterfragen der Perspektive auf die Adressat_innen (Lehrende, Einrichtungen)

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

	Soziale Funktion von (Weiter-) Bildung	Subjektive Sinnsetzung zu (Weiter-) Bildung	Form der Literalität und Strategien des Umgangs mit Schriftsprach-schwierigkeiten nach Pape 2018	Bildungspraxis und Zugang zu Weiterbildung/ Grundbildung
Gehobene Milieus	Soziale und kulturelle Hegemonie	Selbstverwirklichung	prätentiös-elaboriert („legitime Literalität“): *Distinktionsstrategien*	• Intrinsisch, • Selbstsicher • Aktiv suchend
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung	Mehr Autonomie und Status	sachbezogen-pragmatisch bzw. angestrengt-ambitioniert: *Offenheits- und Gestaltungs- bzw. Geheimhaltungs-strategien*	• Ambivalenz: Zumutung oder Chance • Teilnahme über soziale Netze
Unterprivilegierte Milieus	Vermeiden von Ausgrenzung	Notwendigkeit und Mithalten	gelegenheits-orientiert („nicht-legitime Literalität“): *Anlehnungs-, Täuschungs- und Selbstbehauptungs-strategien*	• Bildung als Bürde • Unsicherheit • Selbstausschluss („Auswärtsspiel“) • Aufsuchende Bildungsarbeit / -beratung

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

4. Formate neu denken

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

4. Formate neu denken

- Formate jenseits von klassischen Seminaren und Kursen (z.B.: BasisKom)
- Betrifft: Lernorte (Stichwort: „Sozialraumorientierung" – vgl. Mania 2014), Lernformen, pädagogische Settings
- Handlungs- und Situationsbezogenheit anstreben - Verhältnis Aktion/Reflexion
- „Lern- und Bildungsbedürfnisse/-interessen da aufgreifen, wo sie entstehen" („community education" – Zeuner 2012)

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

5. Perspektiven

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

5. Perspektiven

- Ebene der Lehrenden: Literalitätskonzepte, Qualifizierung - „Habitussensibilität" (Sander 2014), „Milieureflexivität" (Bremer 2009)
- Disziplinäres Selbstverständnis
- Interdisziplinarität
- Strukturelle Voraussetzungen: Wie kann man die Weiterbildungslandschaft in die Lage versetzen, sich in diese Richtung zu entwickeln (Fördersystematiken, Organisationslogiken, ...)

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Literatur

FACHGEBIET ERWACHSENENBILDUNG POLITISCHE BILDUNG

- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt: Suhrkamp
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./ Wagner, F. (2015): Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne". Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (1991): Integration allgemeiner und politischer Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/1991, S. 193-198
- Grotlüschen, A. (2011): Bourdieus Konzept ‚legitimer Sprche' als Grundlage eines Lerngegenstands ‚legitimer Literalität'. In: von Felden, H. u.a. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 61-69.
- Mania, E. (2014). Lernen im Quartier: Sozialraum in der Erwachsenenbildung: Ein Blick in die Praxis und Wissenschaft. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 60*(3), 14-17.
- Pape, N. (2018): Literalität als milieuspezifische Praxis. Münster: Waxmann
- Riekmann, W./ Buddeberg, K./ Grotlüschen, A. (Hg) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Münster: Waxmann
- Sander, T. (Hg.) (2014): Habitussensibilität. Springer: VS.
- Street, B. (1984): Literacy in theory and practice: Cambridge: University Press
- Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Zeuner, C./ Pabst, A. (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt". Bielefeld: wbv

3. Input Dr. Alexis Feldmeier-García: Vorschläge zum Umgang mit Analphabetismus

„ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN:
LEBENSWELTEN VON ADRESSAT/-INNEN UND GEWINNUNG VON TEILNEHMENDEN“

VORSCHLÄGE ZUM UMGANG MIT ANALPHABETISMUS

Ministerium für Kultur und Wissenschaft NRW
22. November 2018 - 09:00 bis 13:00 Uhr, Düsseldorf

Gliederung (15 min. + 10 min.)

- Analphabetismus und Zweitschrifterwerb
  → 1. Vorschlag
- Teilhabe durch (Schrift)Sprache
  → 2. Vorschlag
- Inklusion und (Schrift)Sprache
  → 3.Vorschlag

ANALPHABETISMUS UND ZWEITSCHRIFTERWERB

Primärer Analphabetismus

Schriftunkundigkeit ist nur ein relevanter Punkt!

Primärer Analphabetismus

- kein Schulbesuch
- keine schulische Sozialisation
- kein Fremdsprachenunterricht
- keine Lese- und Schreibkompetenz
- keine schulisch relevante Lernerfahrung
- Umgang mit schulisch relevanten Medien unbekannt

Primärer Analphabetismus
Sprachlernerfahrung

7 Ein Dialog – Ergänzen Sie die Verbformen.

Pavel Hallo, Pedro, ich bin hier frei? (sein)

Pedro Ja, klar.

Pavel Das du bist Beata und Maria. (sein)

Pedro Hallo! er ist ihr im Deutschkurs A? (sein)

Beata Nein, ich sie ist in Kurs B und Maria wir sind hier zu Besuch. (sein / sein)

Pedro Und was ihr seid ihr in Deutschland? (machen)

Beata Wir sie sind Aupairmädchen. (sein)

Maria sie sind in Hamburg. (arbeiten)

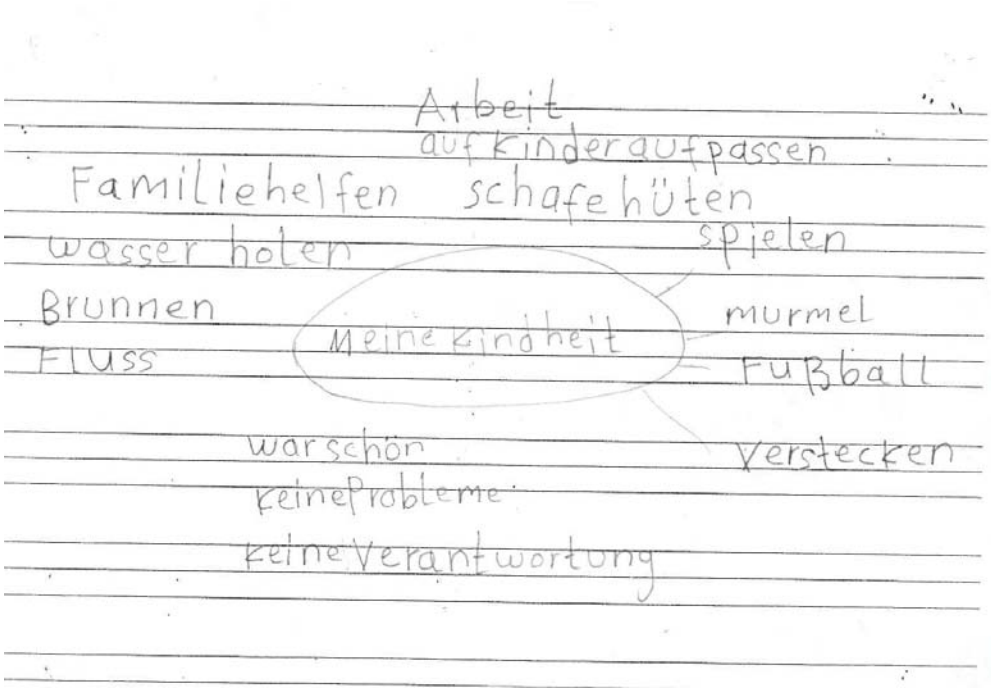
Ich _____ hier bei Frau Wohlfahrt. (wohnen)

Pedro Sabine Wohlfahrt, die Lehrerin?

Primärer Analphabetismus
Sprachlernerfahrung

Ich möchte eine Arbeit Ich möchte kein Analphabet.
Es ist gut für mich
ich möchte zum Ich möchte
Deutsch lernen
Elternaberd
ich möchte meinen warum lerne ich
lesen und schreiben?
kindern helfen
ich wusste nicht
ich muss dass ich hier bleibe
ich bin ich möchte einen
stolz wenn ich
lesen und schreiben deutschen Pass haben
kann

Primärer Analphabetismus
Sprachlernerfahrung



Funktionaler Analphabetismus

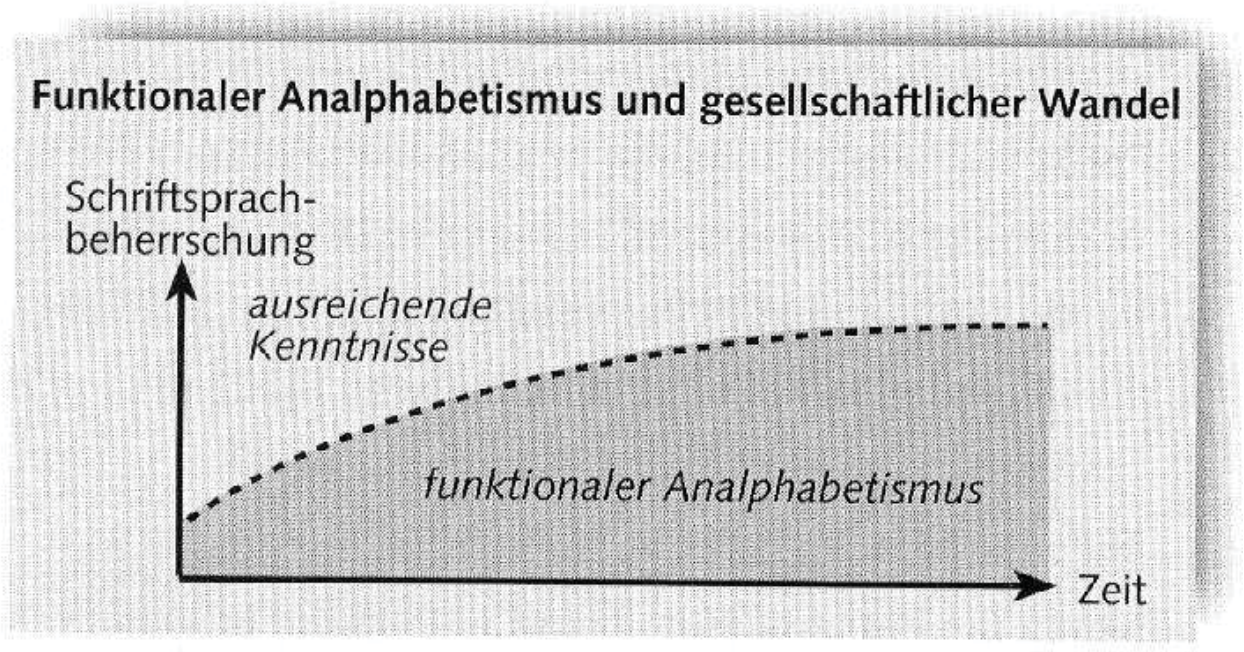
(Döbert/Hubertus 2000: 22)

Funktionaler Analphabetismus

- Schulbesuch
- Fremdsprachenunterricht
- schulisch sozialisiert
- Erfahrung des „Versagens“ und der „Stigmatisierung“
- Lese- und Schreibkompetenz reicht nicht aus

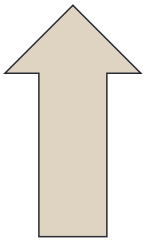
Schriftsprachliche Defizite sind nur ein relevanter Punkt!

Funktionaler Analphabetismus



Döbert/Hubertus (2000: 22)

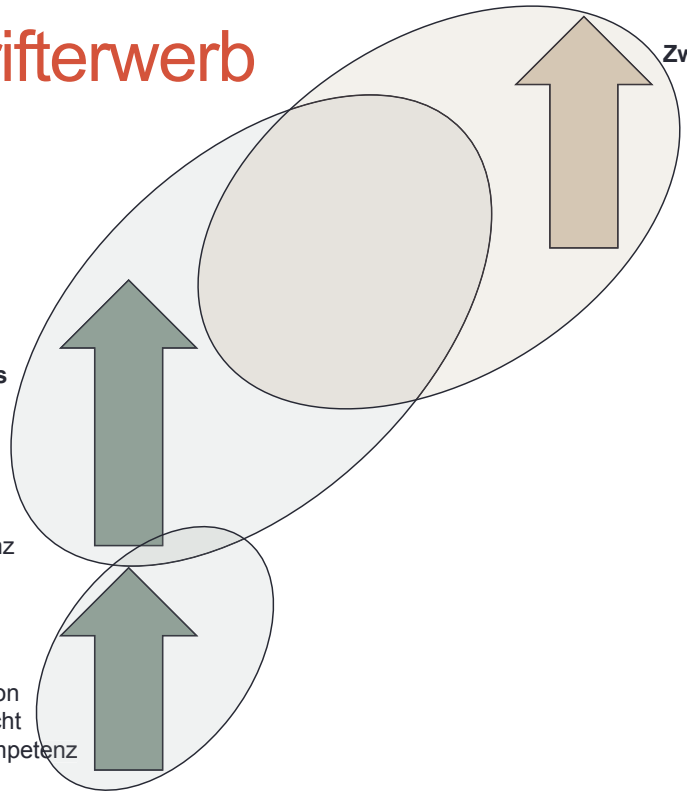
Zweitschrifterwerb



Zweitschrifterwerb

- Schulbesuch in der Heimat
- Fremdsprachenunterricht
- schulisch sozialisiert
- Alphabetisiert in einem nicht lateinischen Schriftsystem

Analphabetismus und Zweitschrifterwerb



Zweitschrifterwerb
- Schulbesuch in der Heimat
- Fremdsprachenunterricht
- schulisch sozialisiert
- Alphabetisiert in einem nicht lateinischen Schriftsystem

Funktionaler Analphabetismus
- Schulbesuch
- Fremdsprachenunterricht
- schulisch sozialisiert
- Erfahrung des „Versagens“ und der „Stigmatisierung“
- Lese- und Schreibkompetenz reicht nicht aus

Primärer Analphabetismus
- kein Schulbesuch
- keine schulische Sozialisation
- kein Fremdsprachenunterricht
- keine Lese- und Schreibkompetenz
- keine schulisch relevante Lernerfahrung
- Umgang mit schulisch relevanten Medien unbekannt

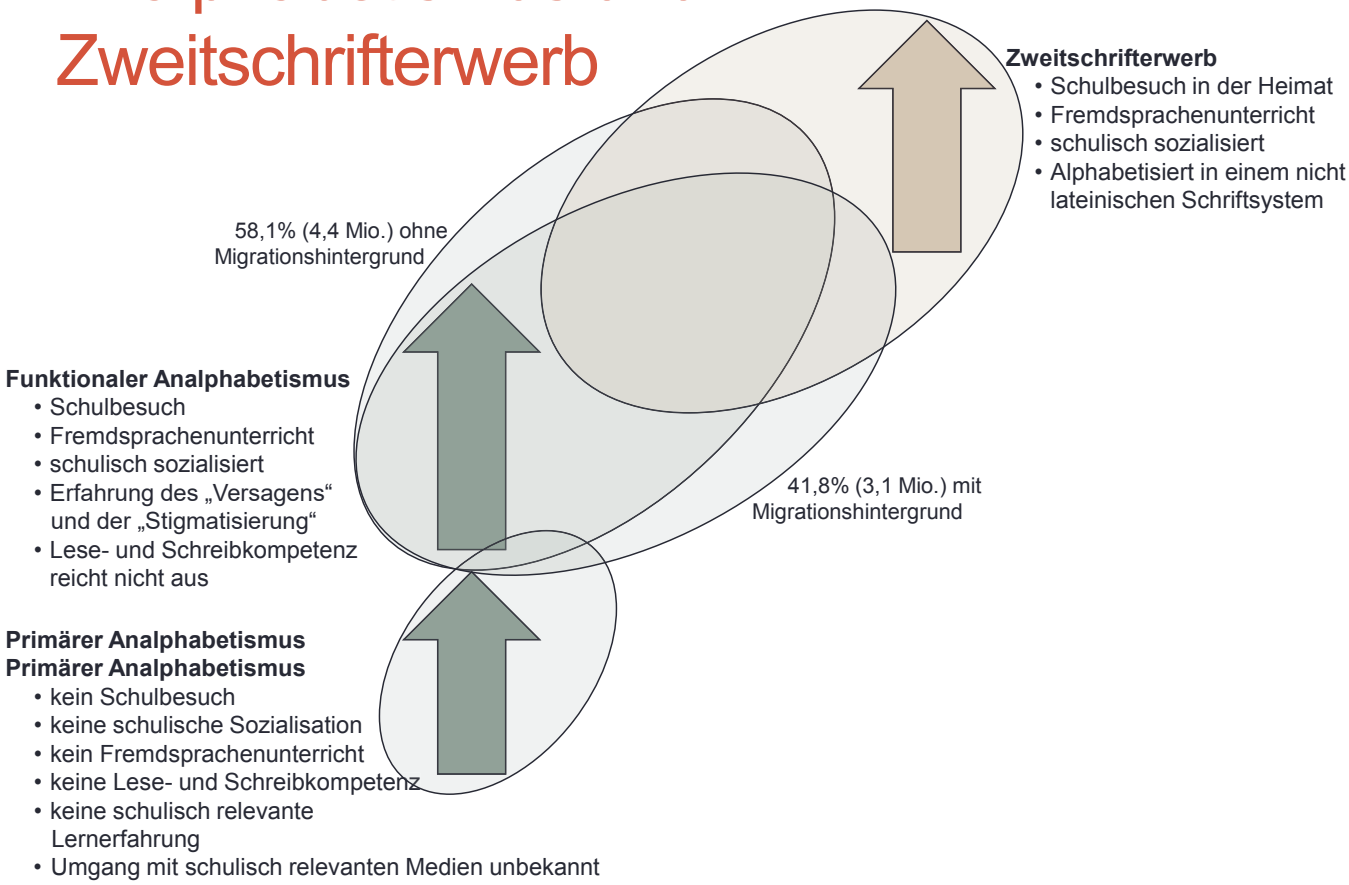
Funktionaler Analphabetismus

(Grotlüschen&Riekmann 2011: 4)

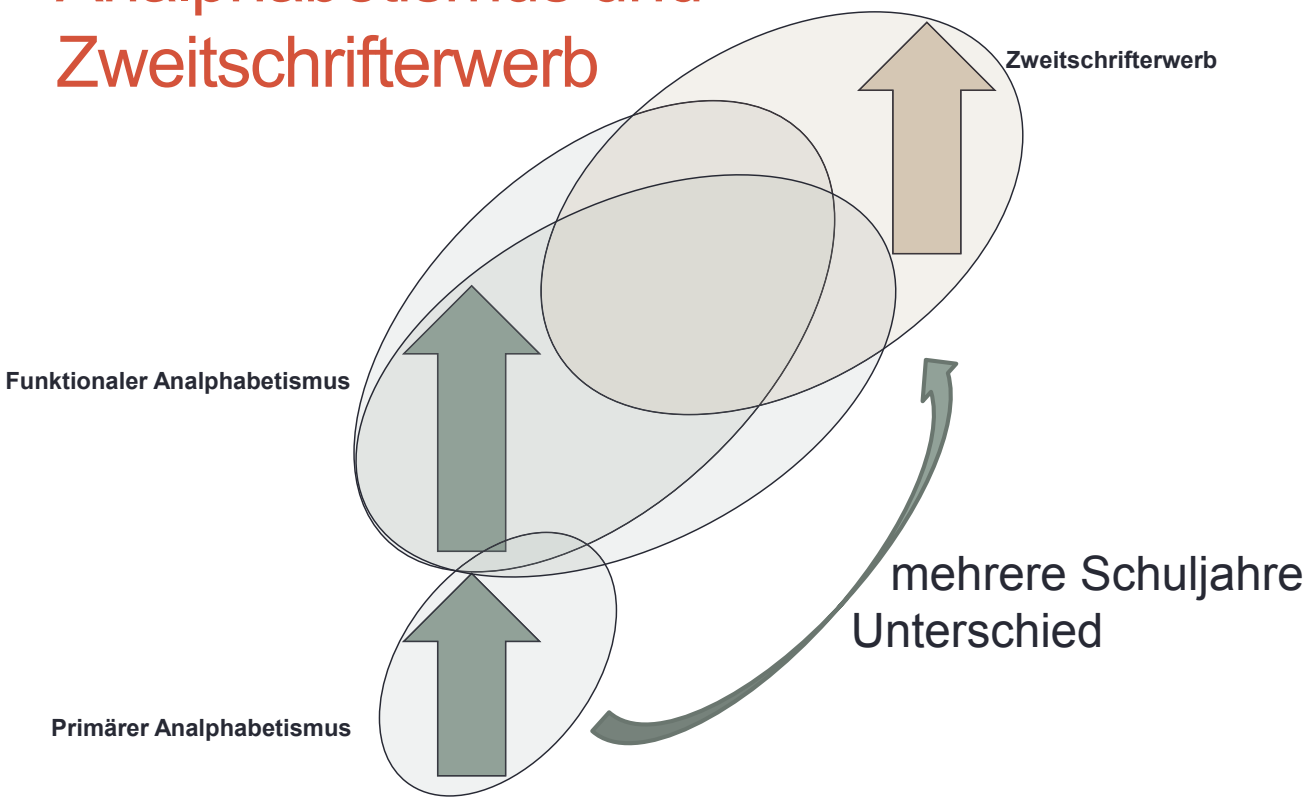
Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3 Mio.
	α 2	3,9%	2,0 Mio.
	α 3	10,0%	5,2 Mio.
Zwischensumme		***14,5%***	***7,5 Mio.***
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	13,3 Mio.
	> α 4	59,7%	30,8 Mio.

Anteil	Funktionaler Analphabetismus				Fehlerhaftes Schreiben		Anteil an der Stichprobe
Alpha-Level	α 1	α 2	α 3	*Summe α 1 - α 3*	α 4	> α 4	
davon Erstsprache Deutsch	27,9%	49,4%	63,2%	58,1% (4,4 Mio.)	80,4%	93,7%	85,1%
davon andere Erstsprache	72,5%	50,4%	36,8%	41,8% (3,1 Mio.)	19,6%	6,3%	14,9%
Summe	***100,4%***	***99,8%***	***100%***	***99,9% (7,5 Mio.)***	***100%***	***100%***	

Analphabetismus und Zweitschrifterwerb



Analphabetismus und Zweitschrifterwerb



1. Vorschlag: Integration wagen!

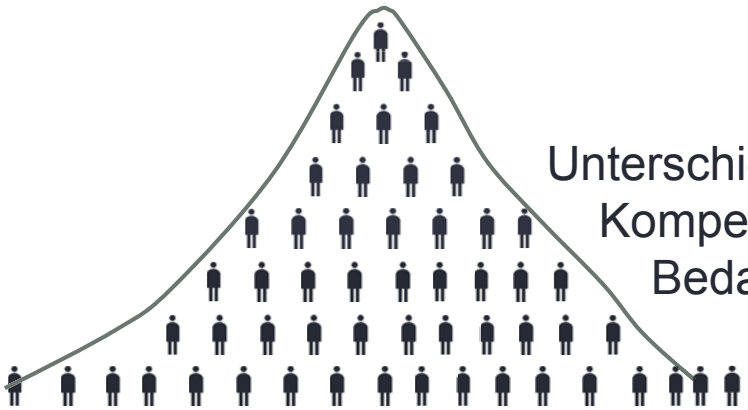
1. Können diese Gruppen zusammen unterrichtet werden?
2. Können diese Gruppen mit denselben nicht-institutionalisierten Angeboten erreicht werden?
3. Welche Faktoren sind für ein Gelingen zu beachten?

TEILHABE DURCH (SCHRIFT)SPRACHE

Funktionale Analphabeten

(Grotlüschen&Riekmann 2011: 4)

14.5% (7.5 Mio.)

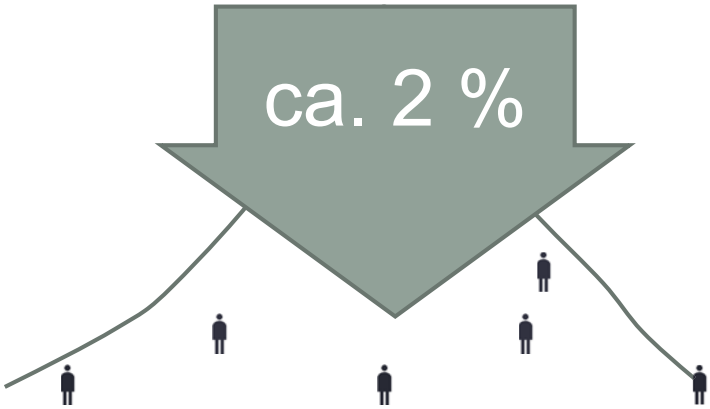


Unterschiedliche Kompetenzen und Bedarfe

Funktionale Analphabeten

(Grotlüschen&Riekmann 2011: 4)

ca. 98%



Welches Deutsch ist nötig?

kein Deutsch

„gebrochenes“ Deutsch

„leichtes“ Deutsch

Bildungssprache

Fachsprache

Amtsdeutsch

Welches Deutsch ist nötig?

kein Deutsch

„gebrochenes“ Deutsch

gesellschaftliche nicht Teilhabe möglich?

„leichtes“ Deutsch

gesellschaftliche Teilhabe möglich?

Bildungssprache

Fachsprache

Amtsdeutsch

Welches Deutsch ist nötig?

kein Deutsch

„gebrochenes“ Deutsch

„leichtes“ Deutsch

Bildungssprache

Fachsprache

Amtsdeutsch

in Arbeit nicht „vermittelbar“ → „nicht integriert “ ?

in Arbeit „vermittelbar“ → „integrierbar“ ?

Welches Deutsch ist nötig?

kein Deutsch

„gebrochenes“ Deutsch

„leichtes“ Deutsch

Bildungssprache

Fachsprache

Amtsdeutsch

in Arbeit nicht „vermittelbar“ → „nicht integriert “ ?

in Arbeit „vermittelbar“ → „integrierbar“ ?

Lesekompetenz

(Feldmeier 2010: S. 9)

b

6

Gmäeß eneir Sutide eneir elgnihcesn Uvinisterät ist es nchit witihcg, in wlecehr Rneflogheie die Bstachuebn in eneim Wrot snid, das Ezniige, was wcthiig ist, ist, dass der estre und der lzette Bstabchue an der ritihcegn Pstoiion snid. Der Rset knan ein ttoaelr Bsinöldn sein, tedztorm knan man ihn onhe Pemoblre lseen. Das ist so, weil wir nicht jeedn Bstachuebn enzelin leesn, snderon das Wrot als gseatems. Ehct ksras! Das ghet wichlirk!

Lesekompetenz

(Feldmeier 2010: S. 10)

b

7

Sattt silpleeze Rloeln wie Jgenaedr, Ggjeaets ezeü-nuirhfn, wrid enie Ksfsaiznruleiig veogmrmenon, die zu aeemgnellin Reloln wie Anges, Ptnaeis u. a. früht. Deis emhlcröigt es, gdesrrnieleneaie Aseuagsn zu mehacn, wie z. B. dsas ein Anegs im Passtivsaz in From enier pritiealoäosnpn Eränguzng mit eeinr Psioprtoäin der Betenuudg ‚onv' aeerfuttn knan. Vsrheiceende Sytsmee thtaschmeier Rlloen wuedrn etfnoerwn. [1]

Sprachliche Anforderungen

(am Beispiel Deutschland)

	medial mündlich	medial schriftlich
konzeptionell mündlich	z.B. Gespräch in der Küche	z.B. SMS
konzeptionell schriftlich	z.B. Vortrag	z.B. Fachtext

Koch/Österreicher 1985; Kniffka/Siebert-Ott 2017

Alphakurs
A1-A2-Niveau

Standardintegrationskurs
A2-B1-Niveau

Spezialmodul A2 (DeuFöV)
A2-Niveau → „elementare Sprachverwendung“

B2-Niveau (Konzept für ein Basismodul B2, BAMF 2016a: 11-12)

- „**Fachtexte lesen** und die **für die eigene Tätigkeit** relevanten Inhalte herausfiltern, auch unter Zuhilfenahme geeigneter Online- und Print-Nachschlagewerke.“
- „**Bedienungsanleitungen**, **Sicherheitsbestimmungen, Tätigkeitsbeschreibungen** und Informationen über komplexere Arbeitsabläufe verstehen und mit eigenen Worten wiedergeben.“

C1-Niveau (Konzept für ein Basismodul C1; BAMF 2016b: 13)

- „**lange und komplexe (Fach-)Texte im Detail verstehen, selbst wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören**, auch unter Zuhilfenahme geeigneter Online- und Print-Nachschlagewerke“
- „klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen des eigenen Fachgebiets sowie zu fachübergreifenden Themen **grammatikalisch und orthografisch weitestgehend korrekt** sowie kohärent und in sich schlüssig **formulieren**“

Viele Teilnehmende erreichen diese sprachlichen Niveaus auch bei sehr guter Förderungsdauer nicht!

2. Vorschlag: Diese Tatsache sollte akzeptiert werden!

INKLUSION UND (SCHRIFT)SPRACHE

Behinderung
(Übereinkommen Menschen m. Behinderung, Art. 1)

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die **langfristige** körperliche, seelische, **geistige** oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in **Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren** an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“

→Menschen sind nicht „behindert“; Sie werden behindert.

Behinderung
(Übereinkommen Menschen m. Behinderung, Art. 1)

„Zu n
Me sche,
ge en,
we
ve
wi n der
Gesellschaft hindern können.

Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten sind **NICHT** „behindert“. Sie werden durch sprachliche Barrieren an einer Teilnahme an der Gesellschaft gehindert.

→ Menschen sind nicht „behindert“; Sie werden behindert.

Was ist die „Rampe“ mit Blick auf Sprache?

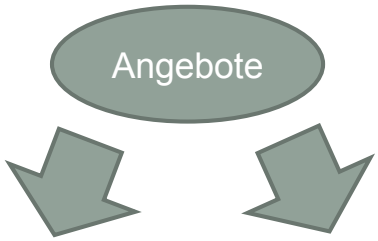
sprachliche Barrierefreiheit:

dauerhaftes
einfaches/leichtes Deutsch

zusätzlich zur
Förderung schriftsprachlicher
Kompetenzen

Formale und nicht formale Angebote

Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen

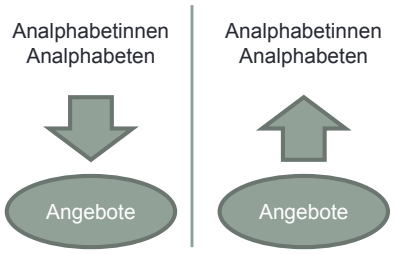


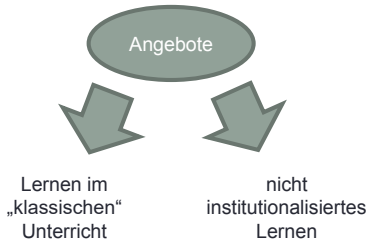
Lernen im „klassischen“ Unterricht

nicht institutionalisiertes Lernen

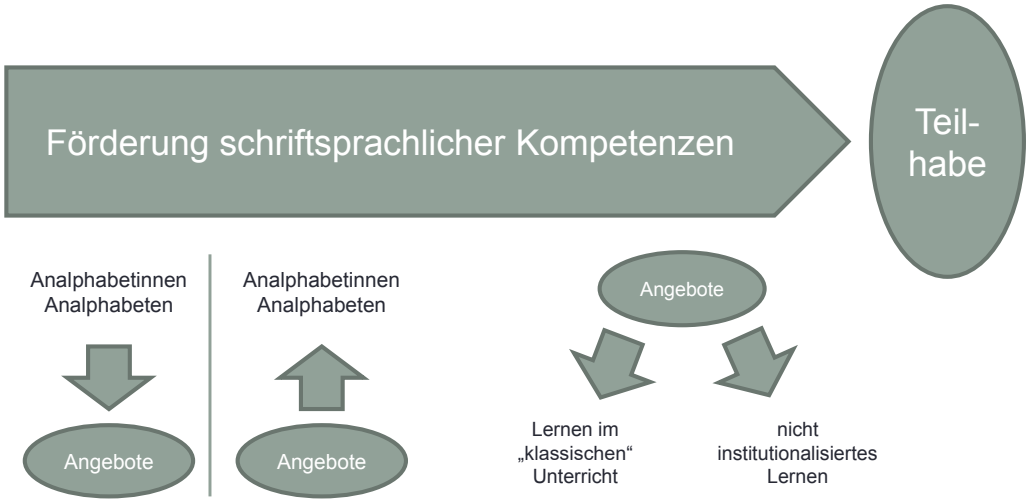
Angebote im Sozialraum

Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen

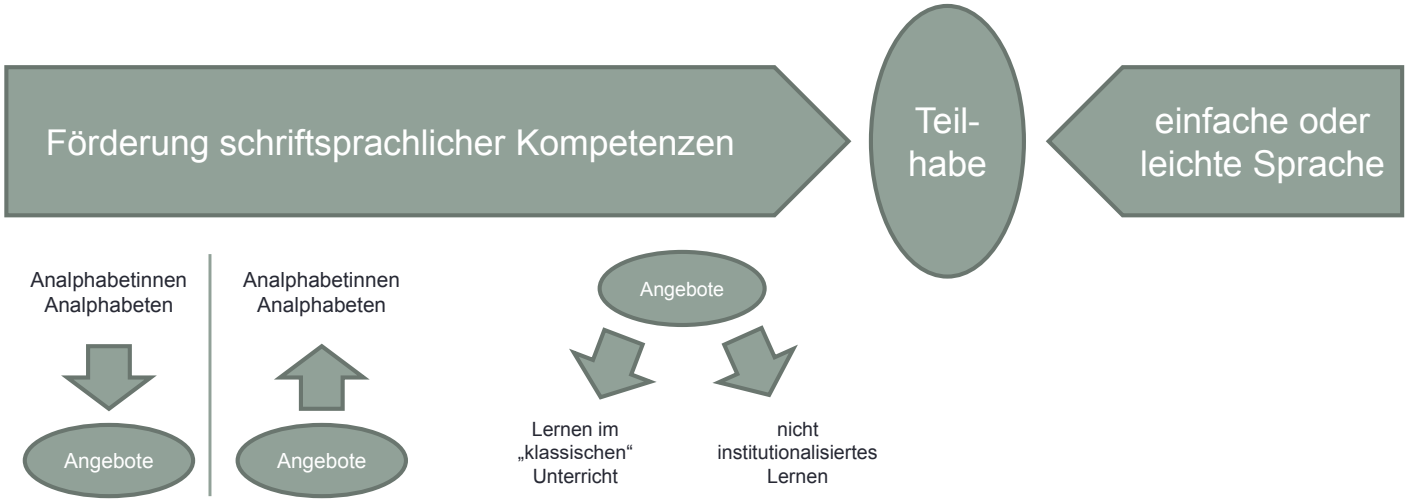




Es geht aber um Teilhabe…



Es geht aber um Teilhabe…



- Der „klassische“ Unterricht ist nicht der einzige Weg.
- Wenn der Prophet nicht zum Berg kommt…: Angebote im Sozialraum.

3. Vorschlag: Neben den Bemühungen, Schriftsprache zu fördern, sollte zusätzlich leichtes/einfaches Deutsch im Sozialraum gefördert und gefordert werden.

VIELEN DANK

4. Input Professorin Dr. Nele McElvany: Alphabetisierung und Grundbildung – Die Rolle und das Potential der Familie

Alphabetisierung und Grundbildung – Die Rolle und das Potential der Familie

Düsseldorf, 22. November 2018
Fachgespräch „Alphabetisierung und Grundbildung in NRW"

Nele McElvany

technische universität dortmund
IFS Institut für Schulentwicklungsforschung

Gliederung

- Einführung
- Rolle der Familie
- Potential der Familie

Einführung

- Frage: „Wie können bisher nicht erreichte Adressatinnen und Adressaten gewonnen werden?“

- Vorschlag:

  auch Perspektivenerweiterung auf die Familie

  → präventiver Ansatz

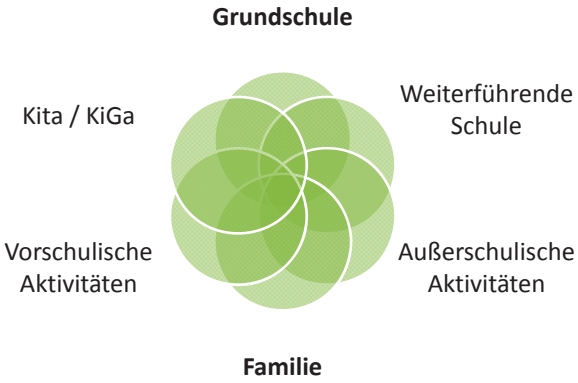
Rolle der Familie: Ausgangssituation

- Schriftsprachkompetenz als Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg sowie lebenslanges Lernen (Artelt, McElvany et al., 2005)
- Substantieller Anteil der Bevölkerung mit Bedarf an Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. Vorträge Prof. Schrader, Prof. Bremer, Prof. Feldmeier-Garcia)
- Systematischer Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz regulär in der Schule verortet

ABER 1: Voraussetzungen bereits vor Schulbeginn im familiären Kontext erworben

ABER 2: Familie auch während Schulzeit wichtiger Bedingungsfaktor

Kindlicher Schriftspracherwerb im multiplen Kontext



Rolle der Familie: Vorschulalter

Hinweise auf die Bedeutung der familiären (Lese)Sozialisation vor Beginn der Schulzeit (z.B. Hurrelmann, 2001; Niklas & Schneider, 2017)

- Voraussetzungen/Vorläuferfähigkeiten: z.B. Förderung Wortschatz, phonologische Bewusstheit, erste Buchstabenkenntnis, Motivation…
- Aktivitäten: z.B. durch Bilderbuchlesen, Gespräche, Spiele mit Silbentrennung oder Reimwörtern…

Rolle der Familie: Schulalter

Hinweise auf Bedeutung familiärer Merkmale während der Schulzeit (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Retelsdorf & Möller, 2008)

- Bedeutung des familiären Hintergrunds für (nicht) erfolgreichen Kompetenzerwerb
  - IGLU und PISA (Hußmann et al, 2017; Reiss et al., 2016)
    - Enger Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Hintergrund der Familie und Schulleistung
    - In Deutschland: besonders enger Zusammenhang
  - LEO 2010 (Grotlüschen & Riekmann, 2011)
- Bedeutung des familiären Hintergrunds für (un)günstige Bildungsbeteiligung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018)

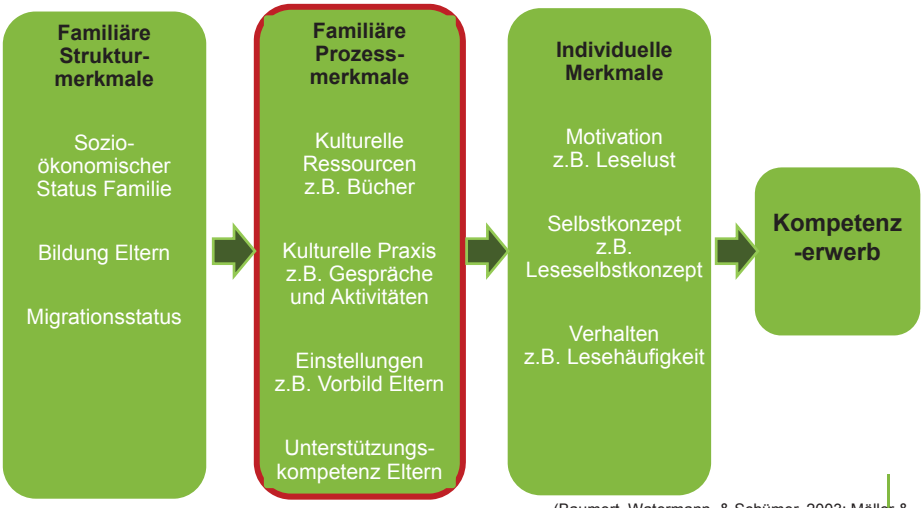
Familie in der Biographieforschung zum funktionalen Analphabetismus

- Häufig unzureichende Unterstützung
  - ohne zielführende Handlungsmuster zur Unterstützung schulischer Probleme
  - oft nicht in der Lage, notwendige Schritte z.B. für eine Lerntherapie einzuleiten
  - Schriftsprache kein hoher Stellenwert
  - finanzielle Probleme/Armut
  - (Zerrüttung, Alkoholmissbrauch, Gewalt, hohe Geschwisterzahl, frühe Verantwortungsübernahme)

(Löffler, 2014; Rosenbladt & Bilger, 2011)

→ Strukturmerkmale vs. Prozessmerkmale (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009)

Wirkmodell: Familie und Schriftspracherwerb



(Baumert, Watermann, & Schümer, 2003; Möller & Schiefele, 2004; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009.)

technische universität dortmund IFS Institut für Schulentwicklungs-forschung 9

Zusammenhang distale familiäre Strukturmerkmale mit proximalen Prozessmerkmalen

	Sozioökonom. Hintergrund (HISEI)	Schulabschluss (Eltern, Abitur)	Familien-sprache (Deutsch)
Buchbesitz	+++	+++	++
Gespräche und Aktivitäten	+	++	-
Einstellung zum Lesen	++	++	+
Kompetenz Förderung	+	$+^{(+)}$	++

Anmerkung: +++ = $r \geq .5$, ++ = $r \geq .3$, + = $r \geq .1$; $p < .05$ außer $^{(+)}$ $p < .10$; $N = 766$.

technische universität dortmund IFS Institut für Schulentwicklungs-forschung 10

Potential der Familie in verschiedenen Phasen

Familiäre Prozess-merkmale

Kulturelle Ressourcen z.B. Bücher

Kulturelle Praxis z.B. Gespräche und Aktivitäten

Einstellungen z.B. Vorbild Eltern

Unterstützungs-kompetenz Eltern

- Phase 1: Unterstützung von Family literacy bei Kindern im Vorschulalter
- Phase 2: Schulpflichtige Kinder
- Phase 3: Jugendliche

Strukturelle Unterschiede der Ansätze bei Familien

Familiäre Prozess-merkmale

Kulturelle Ressourcen z.B. Bücher

Kulturelle Praxis z.B. Gespräche und Aktivitäten

Einstellungen z.B. Vorbild Eltern

Unterstützungs-kompetenz Eltern

- Ansatz 1: In Familien (unbegleitet)
- Ansatz 2: In Familien (begleitet)
- Ansatz 3: Durch Angebote/Kurse für Familien
- Ansatz 4: Familie als Initiator/Unterstützung zur Nutzung außerfamiliärer Angebote

Unterstützung für Familien: Information

Familiäre Prozess-merkmale

Kulturelle Ressourcen z.B. Bücher

Kulturelle Praxis z.B. Gespräche und Aktivitäten

Einstellungen z.B. Vorbild Eltern

Unterstützungs-kompetenz Eltern

- Inhalt: Identifikation zentraler Inhalte (z.B. zur Förderung oder zu Unterstützungsangeboten)
- Gestaltung: Zielgruppenspezifisch
- Akteur/in: Identifikation relevanter Personen (z.B. Kinderarzt/-ärztin, Lehrkräfte an Schulen in herausfordernder Lage, Sozialarbeit in Jugendzentren)

Unterstützung für Familien: (Förder)Materialien

Familiäre Prozess-merkmale

Kulturelle Ressourcen z.B. Bücher

Kulturelle Praxis z.B. Gespräche und Aktivitäten

Einstellungen z.B. Vorbild Eltern

Unterstützungs-kompetenz Eltern

- Inhalt: Adressatengerecht fokussiert
- Bereitstellung: Kostenfrei oder symbolischer Betrag
- Aufwand: Realistisch
- Dauer: Mehrfache Bereitstellung

Unterstützung für Familien: Begleitung

Familiäre Prozess-merkmale

Kulturelle Ressourcen z.B. Bücher

Kulturelle Praxis z.B. Gespräche und Aktivitäten

Einstellungen z.B. Vorbild Eltern

Unterstützungs-kompetenz Eltern

- Praktische wie auch motivationale Unterstützung
- Angebote in Gruppen stärken (u.a. Familienzentren)
- Individualisierte Angebote (in Familien)

Unterstützung für Familien: Schulische Akteure/innen

Familiäre Prozess-merkmale

Kulturelle Ressourcen z.B. Bücher

Kulturelle Praxis z.B. Gespräche und Aktivitäten

Einstellungen z.B. Vorbild Eltern

Unterstützungs-kompetenz Eltern

- Sensibilisierung schulischer Akteurinnen und Akteure für Thematik, ihre Rolle und die Familien
- Befähigung zur Beratung der Familie
- Kenntnis über Angebote für Kinder und/oder Familien
- Weiterbildung Umgang mit Alphabetisierungs-bedarf in der Sek I

Zusammenfassung

- Familiäre Struktur- und Prozessmerkmale relevant für Kompetenzentwicklung
- Familie bedeutsamer Faktor bei Entstehung von Analphabetismus und fehlender Grundbildung

- Familie potentieller Ansatzpunkt zur Prävention
- Komplexes Themenfeld

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt: nele.mcelvany@tu-dortmund.de

Zusammenhang distale familiäre Strukturmerkmale mit den proximalen Prozessmerkmalen

	Sozioökonom. Hintergrund	Schulabschluss (Eltern)	Familien-sprache
Buchbesitz	**.51*** **	**.47*** **	.29***
Gespräche und Aktivitäten	.13*	.25***	-.14*
Einstellung zum Lesen	.26***	**.30*** **	.11*
Kompetenz Förderung	.23***	.10+	**.42*** **

technische universität dortmund

IFS Institut für Schulentwicklungs-forschung

19

5. Input Tanja Bergmann: Vorstellung der Aktivitäten des Alphanetzes NRW

alphanetz-nrw.de

Alphanetz NRW

Netzwerk für Alphabetisierung und Grundbildung in NRW

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Entwicklung Alphanetz NRW

- 2014 Gründung und Förderung durch MSW
- 2015 Einrichtung einer zentralen Koordinierungsstelle
- 2016 Beginn Nat. Dekade Alphabetisierung und Grundbildung
- 2017 Wechsel der Landesregierung, Förderung durch MKW

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Netzwerke sind…

- …dynamisch
- …flexibel
- …freiwillig

➢ Netzwerke brauchen einen „KÜMMERER“!

Netzwerkarbeit ist abhängig von…

- …Ressourcen
- …persönlichem Engagement
- …empfundenem Nutzen

➢ Netzwerke haben eine „GEMEINSAME VISION“!

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Das Alphanetz NRW hat 130 Mitglieder aus:

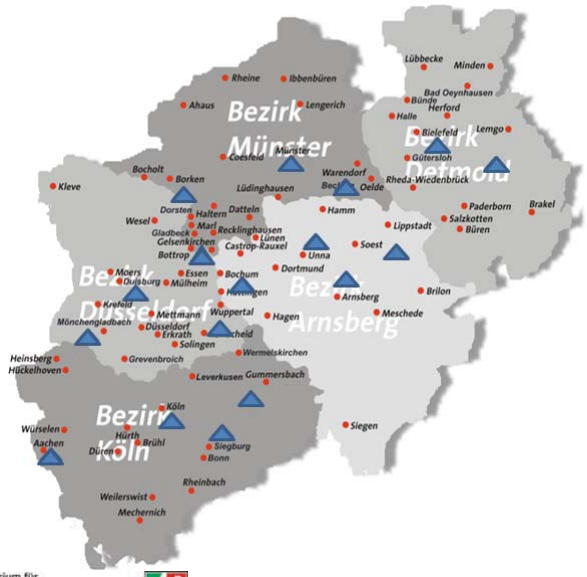
…Politik
…Verwaltung
…Bildungsnetzwerken
…Volkshochschulen
…Verbraucherberatungen
…Jobcentern
…Arbeitgebern
…Verbänden

Liste aller Alphanetz-Mitglieder:
https://alphanetz-nrw.de/alphanetz-nrw/die-alphanetz-mitglieder/

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de



17 lokale und regionale Alphanetzwerke

- Aachen
- Bergisches Städtedreieck: Wuppertal/Solingen/Remscheid
- Bochum
- Borken (Kreis)
- Duisburg
- Gelsenkirchen
- Köln
- Lippe (Kreis)
- Troisdorf/Niederkassel
- Märkischer Kreis
- Mönchengladbach/Viersen/Krefeld
- Münster
- Rhein-Erft (Kreis)
- Unna (Kreis)
- Warendorf (Kreis)
- Wesel (Kreis)
- Ostwestfalen-Lippe

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Netzwerkarbeit im Rahmen von:

- Fachtagungen
- Regionaltreffen
- Formellen oder informellen (Netzwerk-)Treffen
- Workshops
- Sensibilisierungsschulungen (z. B. für Mitarbeitende in Kommunen, Jobcenter etc.)
- Fortbildungen
- „Runden Tischen“
- Öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen (Stadtteilfest, Aktionstage (z. B. Alfa-Mobil), Infostände, Ausstellungen, Lesungen…)

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Themenfelder im Alphanetz NRW

a. Aufklärung und Öffentlichkeitsarbeit

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Gütersloh: die Volkshochschule, der Bildungsdezernent der Stadt gemeinsam mit dem ALFA-Mobil

Essen: die Volkshochschule und das ALFA-Mobil

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Themenfelder im Alphanetz NRW

a. Aufklärung und Öffentlichkeitsarbeit

b. Sensibilisierung und Entstigmatisierung

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

Postkarte von iCHANCE

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

alphanetz-nrw.de

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Themenfelder im Alphanetz NRW

a. Aufklärung und Öffentlichkeitsarbeit

b. Sensibilisierung und Entstigmatisierung

c. Teilnehmendengewinnung

d. Professionalisierung des Bildungspersonals

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

alphanetz-nrw.de

Quo Vadis?

- Sicherung und Ausbau vorhandener (Netzwerk-)Strukturen
- Verankerung von AuG als Querschnittsthema
- Schaffung von aufsuchenden, sozialräumlichen und lebensweltlichen Angeboten

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

vhs Landesverband Nordrhein-Westfalen

6. Metaplanprotokoll „Diskussionsthemen“ und „Perspektiven“

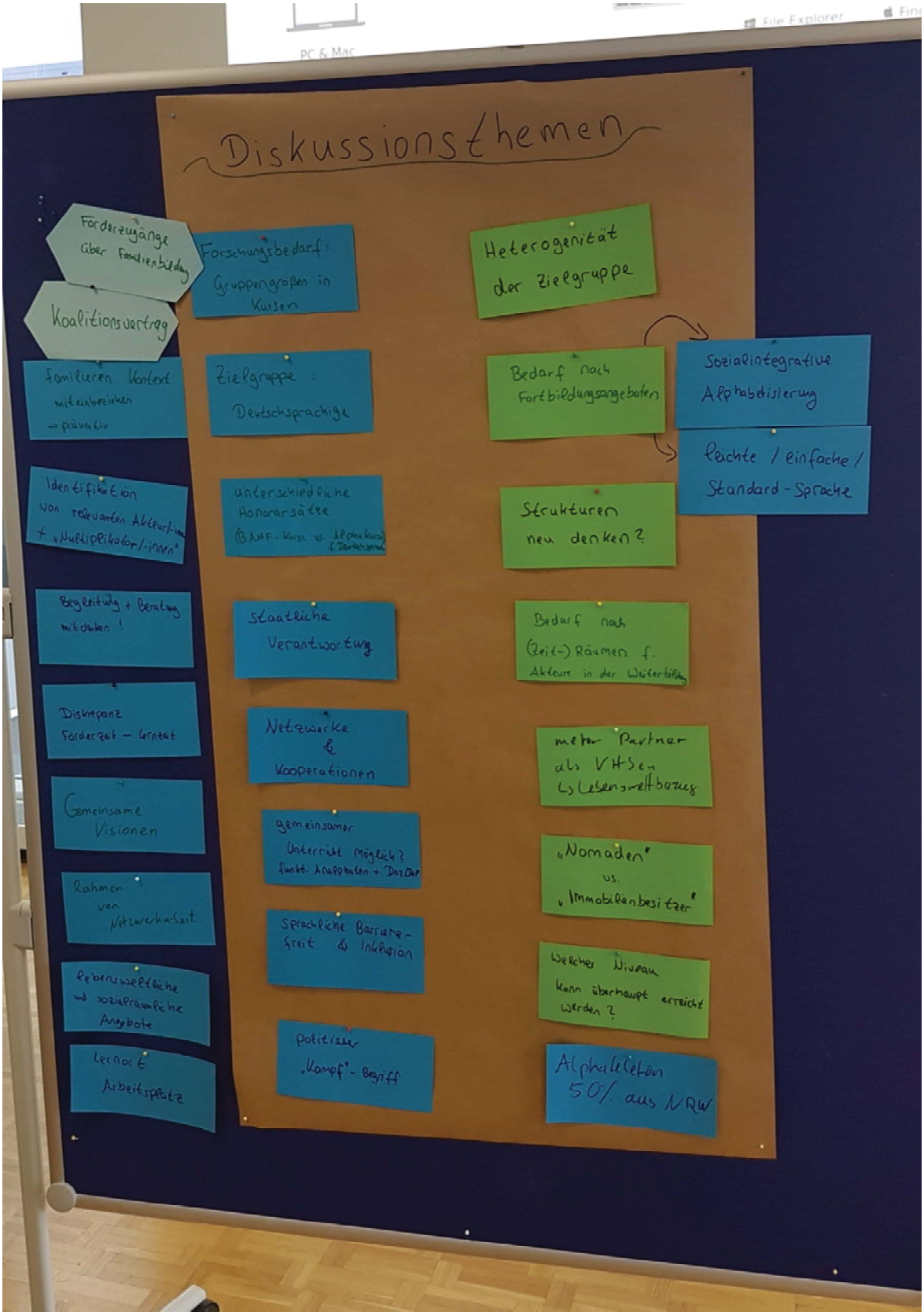


Bild 1: „Diskussionsthemen“

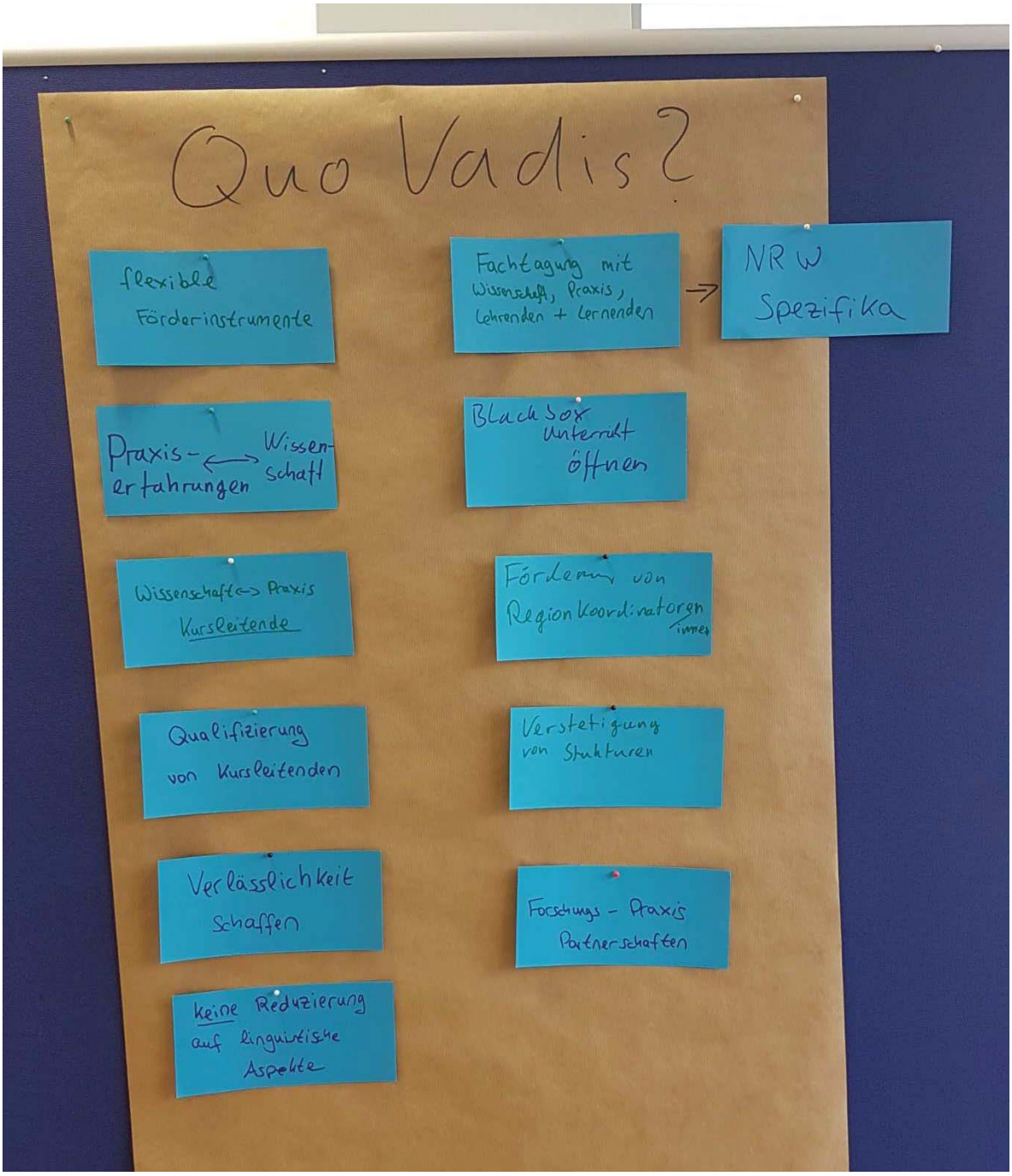


Bild 2: „Perspektiven“