



Qualitätsleitfaden für die Ausbildung von BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen

Netzwerk MIKA

www.netzwerkmika.at

Birgit Aschemann

2014

bm:uk



Die Arbeiten des Netzwerks MIKA werden gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

Inhalt

1	Entstehung und Bedeutung des vorliegenden Leitfadens	3
1.1	Potenziale von Qualitätskriterien.....	3
1.2	Methoden und Quellen im Projekt.....	4
2	Die Qualitätskriterien	6
3	Zur Herleitung der Kriterien	14
3.1	Qualitätsdomänen	14
3.2	Curriculumentwicklung	16
3.3	Zusammenspiel der Domänen/Kriterien.....	18
4	Professionalitätsentwicklung und Professionalisierung.....	19
4.1	Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen	19
4.2	Handlungsfelder und Kompetenzerfordernisse der Basisbildung.....	21
4.3	Professionalitätsentwicklung bei geringer Professionalisierung.....	25
4.4	Reflexivität und Handlungsethos – multiperspektivisch	28
4.5	Arbeitsbedingungen und praktischer Kompetenzerwerb.....	30
4.6	Professionalität der ReferentInnen.....	31
5	Ausbildungsinhalte.....	32
5.1.	Inhalte – Stellenwert, Gewichtungen, Ebenen	32
5.2.	Grundkompetenzen und Vertiefungsmöglichkeiten	33
5.3.	Bedarf an Vorkenntnissen.....	34
5.4.	Diskussion ausgewählter Inhalte	35
	<i>Vorbereitung auf Lernbegleitung und neue Formate</i>	<i>35</i>
	<i>Zielgruppenspezifität und Binnendifferenzierung</i>	<i>36</i>
	<i>Erwachsenengerechte Vermittlung von Inhalten</i>	<i>38</i>
	<i>Basisbildungsarbeit mit Menschen nicht-deutscher Erstsprache</i>	<i>40</i>
5.5.	Praxis als Ausbildungsbestandteil.....	41
6	Anhang.....	42
	Anhang 1: Quellen	42
	Anhang 2: Qualitätskriterien des Netzwerks MIKA 2009	47

1 Entstehung und Bedeutung des vorliegenden Leitfadens

1.1 Potenziale von Qualitätskriterien

Im Idealfall kommen Qualitätsvorstellungen auf der Basis gemeinsamer Grundwerte einer Fachcommunity zustande. Praktisch entstehen Qualitätskriterien durch fachpolitische Aushandlungsprozesse, die in einem Rahmen gesellschaftspolitischer Interessen stattfinden und zwischen Beteiligten mit unterschiedlichen Organisationslogiken diskutiert werden. Sie beanspruchen zwar eine gewisse Allgemeingültigkeit und Verbindlichkeit, sind aber einem laufenden Entwicklungsprozess unterworfen und nie von Dauer.

Diese Beweglichkeit und laufende Diskussion und Reflexion von Qualitätsvorstellungen ist auch zu begrüßen und entspricht auf der Ebene konkreter Qualitätssicherungsinstrumente einem Ansatz, der Qualität nicht als Einhalten von Standards, Fehlerfreiheit oder genauer Kontrolle sieht, sondern als dynamischen Prozess aus Reflexion und Austausch. Im Extrem könnte man sogar die Auffassung vertreten, die Tatsache der regelmäßigen Reflexion von Qualitätsfragen sei an sich schon die Einlösung des Qualitätsanspruches, und alle Versuche der darüber hinausgehenden Verfestigung von Kriterien laufe auf ein Erfüllen von Formalitäten hinaus.

Vorgaben bezüglich Indikatoren tendieren nämlich in der Praxis (in der gute Qualität laufend nachzuweisen ist) dazu, die zugrunde liegenden Qualitätsziele und die dahinter liegenden Haltungen abzulösen. Wären z.B. für die Arbeit mit MigrantInnen ein bestimmtes TrainerInnenzertifikat und eine bestimmte Gruppengröße als zentrale Kriterien für die Qualität definiert, würden das Zertifikat und die Gruppengröße zu den prioritär angestrebten Zielen. Jede zusätzliche Initiative zur Qualitätssicherung könnte von FördergeberInnen potenziell als effizienzmindernd wahrgenommen werden, weil sie die Kosten erhöht.

Gleichzeitig kommen wir nicht umhin, uns zum Beispiel zu Gruppengrößen oder Ausbildungsabschlüssen in der laufenden Qualitätsdiskussion (immer wieder neu) festzulegen, wenn wir einen ernsthaften und verbindlichen Diskurs zur Qualität führen möchten (der über Visionen hinausgeht und auch im Alltagsgeschäft mit seinen „Sachzwängen“ wirksam bleibt).

In diesem Spannungsfeld zwischen einer (zu abstrakten) Reflexionskultur einerseits und einer (zu konkreten) Kontrollkultur andererseits bewegt sich jedes Qualitätspapier, auch das vorliegende.

So möchten wir mit dem vorliegenden Leitfaden einerseits einen Beitrag zur Reflexionskultur leisten, indem wir mit den aufgeworfenen Fragen und Themen die Auseinandersetzung der Anbieter mit spezifischen Qualitätsaspekten in der Ausbildung fördern. Andererseits wollen wir ein Stück Festlegung leisten und Kriterien definieren, mit denen wir einen qualifizierten Beitrag (wenn auch keine endgültige Vorgabe) im Qualitätsdiskurs liefern. Vor diesem Selbstverständnis ist der vorliegende Grad an Abstraktheit bzw. Konkretheit zu verstehen.

Inhaltlich enthält der Leitfaden Impulse für Einrichtungen, TrainerInnen, FördergeberInnen, für das Berufsbild und mehr; er ist jedoch in erster Linie an die Anbieter der Ausbildungen von BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen gerichtet. Vor allem diesen Anbietereinrichtungen soll er nützen, indem er einen Anstoß für interne Klärungen und Diskussionen bildet, zur Optimierung

bestehender Ausbildungen beiträgt, der Qualitätssicherung von Folgeangeboten dient¹ oder zusätzliche Inputs für eine (neue) modulare Ausbildung für BasisbildnerInnen enthält. Dass Qualitätsarbeit darüber hinaus für Vertrauen in der Öffentlichkeit sorgen und die Professionalisierung des Berufsstandes voranbringen kann, ist offensichtlich.

Die meisten der genannten Funktionen sind daran gebunden, dass die Qualitätskriterien rezipiert, diskutiert, verhandelt und damit belebt werden. Daher kam den Stellungnahmen der FachexpertInnen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven schon im Entstehungsprozess des Leitfadens ein wichtiger Stellenwert zu.

1.2 Methoden und Quellen im Projekt

Methodisch wurden für den Leitfaden bestehende Qualitätsüberlegungen und Erkenntnisse aus mehreren Evaluationen und Befragungen mit BasisbildnerInnen einbezogen, ergänzt durch die Ergebnisse einer Gruppendiskussion sowie die Stellungnahmen von ExpertInnen.

Für den vorliegenden Leitfaden flossen also mehrere inhaltliche Perspektiven und eigene Vorarbeiten zusammen und wurden diskursiv weiter bearbeitet:



Abb. 1: Quellen und Schritte zur Erstellung des Qualitätsleitfadens

Als vorteilhafte Grundlage erwiesen sich dabei unsere eigenen Arbeitsergebnisse aus der Evaluation des Lehrgangs „Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen“ im Netzwerk MIKA 2009-11, aus der Evaluation der „Fachspezifischen Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“² und aus den Arbeiten zur Erstellung des „Handbuch Gute Praxis in der Basisbildung mit MigrantInnen“.

Für die Erarbeitung des vorliegenden Papiers wurden außerdem

- eine geleitete Gruppendiskussion mit den MIKA-NetzwerkpartnerInnen durchgeführt,
- einzelne telefonische und persönliche Gespräche mit ExpertInnen geführt,
- 23 ExpertInnen zu einer schriftlichen Stellungnahme eingeladen und
- ein interner Workshop im lernraum.wien (AlfaZentrum der Wiener Volkshochschulen) abgehalten.

¹ Im Rahmen von MIKA 2 wurden vom AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen MultiplikatorInnen für die Aus- und Weiterbildung von Basisbildnern in Alphabetisierung/Basisbildung mit MigrantInnen in der Zweitsprache Deutsch ausgebildet.

² Die „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“ (FEA) erwies sich mit insgesamt rd. 89% TeilnehmerInnen mit migrantischen Lernenden nahezu als Ausbildung für die Arbeit mit MigrantInnen, sodass in der Evaluation der FEA die spezifischen Anforderungen an eine Ausbildung für die MigrantInnen-Arbeit gut sichtbar wurden.

Konkret wurden FachexpertInnen aus folgenden Kontexten zu einer Stellungnahme eingeladen:

- die Mitglieder der Fachgruppe Basisbildung
- die PartnerInnen des Netzwerks MIKA
- die Anbietereinrichtungen der Fachspezifischen Erstausbildung
- zwei Basisbildungs-Trainerinnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprache
- zwei Mitglieder der Akkreditierungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung
- je ein Mitglied des Lenkungsgremiums und des Akkreditierungsrats der Weiterbildungsakademie.

Für die intensive Auseinandersetzungen und die fundierten Kommentare zum Entwurf des Leitfadens gilt mein herzlicher Dank insbesondere folgenden Kolleginnen und Kollegen (in alphabetischer Reihenfolge):

Thomas Fritz, Gerhild Ganglbauer, Edda Hahn, Marianne Hammani-Birnstingl, Monika Kastner, Nadja Kerschhofer-Puhalo, Barbara Kreilinger, Katarina Ortner, Anna Stiftinger, Michael Sturm.

2 Die Qualitätskriterien

Qualitätskriterien für die Ausbildung zum/zur Basisbildungs-Trainer/in für MigrantInnen	
Qualitäts-Domäne	Kriterien
A Wertehintergrund und gesellschaftspolitisches Anliegen / Einordnung <i>(siehe Kapitel 3.1, 3.2, 4.4, 4.6)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Der Wertehintergrund und das Qualitätsverständnis der Ausbildung sollen schriftlich expliziert werden.• Der Wertehintergrund und das Qualitätsverständnis der Ausbildung sollen von allen für die Ausbildung (mit) Verantwortlichen gemeinsam erarbeitet und mit den ReferentInnen abgestimmt werden.• Die grundlegenden Werthaltungen sollen gemeinsam mit den Ausbildungszielen in ein explizites Curriculum einfließen, das die Inhalte der Ausbildung benennt.
B Rahmen und Kontext <i>(siehe Kapitel 3.1, 3.2)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ein explizites Konzept (lehrgangsspezifisches Curriculum) soll ausgearbeitet vorliegen.• Eine breite Beteiligung in der (jeweils ersten) Ausbildungsplanung soll angestrebt werden.• Eine Strategie zur längerfristigen Sicherung des Ausbildungsangebots in Kooperation mit den FördergeberInnen soll vorliegen.
C Bedarfserschließung und Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung <i>(siehe Kapitel 3.1, 3.2)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Empirische Analysen des Berufsbildes und der Kompetenzanforderungen sollen herangezogen werden, um daraus (und aus den grundlegenden Werten) die Ausbildungsziele und -inhalte abzuleiten.• Auf die Zugangsmöglichkeiten zur Ausbildung und die Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen soll geachtet werden.• MigrantInnen (mit sehr guten Deutschkenntnissen) sollen bevorzugt aufgenommen werden.

<p>D Zugang (Vorinformation und Teilnahmevoraussetzungen)</p> <p><i>(siehe Kapitel 5.3)</i></p>	<p>KundInnenkommunikation im Vorfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der gesamte Workload für die Ausbildung (Präsenzzeiten, Praxis und Selbstlernzeiten) soll im Vorfeld kommuniziert werden. • Die Berufschancen von BasisbildnerInnen für MigrantInnen sollen im Vorfeld kommuniziert werden (Professions- und Kontextwissen). • Ausschreibungen sollen über die Anerkennung der Ausbildung informieren. • Informationen über konkrete Lernzeiten und –orte sollen rechtzeitig kommuniziert werden. <p>Voraussetzungen für die Teilnahme:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. eigenes (sicheres und alltagsrelevantes) Anwendungswissen in Deutsch (z.B. auf C1-Niveau) 2. eigenes (sicheres und alltagsrelevantes) Anwendungswissen in Mathematik 3. eigenes (sicheres und alltagsrelevantes) Anwendungswissen im Umgang mit digitalen Medien (IKT) 4. eigene Lernkompetenz 5. grundlegende erwachsenenbildnerische Kompetenz 6. grundlegende Kenntnisse im Zweitsprachunterricht 7. politisches Orientierungswissen und Handlungsfähigkeit („BürgerInnenkompetenz“) 8. Bereitschaft und Möglichkeit zur vollständigen Anwesenheit, zur termingerechten Erfüllung aller Aufgaben und zur Absolvierung der erforderlichen Praxis <p>Die Voraussetzungen 1-7 können grundsätzlich eingangs überprüft, durch Propädeutik-Module ergänzt und/oder durch Vertiefungsmodule gesichert werden.</p>
<p>E Infrastruktur</p> <p><i>(siehe Kapitel 5.4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ausbildung soll an gut erreichbaren und einfach zugänglichen Kursorten angeboten werden. • Die Ausbildung soll in Räumen erfolgen, die veränderliche Lernsettings ermöglichen. • Für eine adäquate EDV-Ausstattung und einen bedarfsgerechten Internetzugang soll Sorge getragen werden. • Zusätzlich sollen neue Interpretationen und Vermittlungswege für digitale Kompetenz entwickelt und integriert werden (z.B. Mobiles Lernen mit Handy).
<p>F</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explizite Ausbildungsziele (angestrebte Lernergebnisse) sollen formuliert werden. • Diese sollen einerseits aus den praktischen Anforderungen des Berufsfelds und andererseits aus einer

<p>Ausbildungsziele <i>(siehe Kapitel 3.2)</i></p>	<p>(visionären) Ausrichtung auf wünschenswerte Entwicklungen abgeleitet werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie sollen den Ausgangspunkt für die konkreten Ausbildungsinhalte bilden (siehe G Inhalte).
<p>G Inhalte <i>(siehe Kapitel 5.1, 5.2, 5.4, 5.5)</i></p>	<p>Die Ausbildungsinhalte sollen hergeleitet sein aus</p> <ul style="list-style-type: none"> • den im Rahmen der Basisbildung zu vermittelnden Inhalten • den aus praktischen Berufsanforderungen abgeleiteten Kompetenzzielen • den im Programmplanungsdokument (Version 2011) beschriebenen, zielgruppenspezifischen „Relevanten Kompetenzen der TrainerInnen“ • einer möglichst breiten wissenschaftlichen Basis und • einer Vision der wünschenswerten Entwicklungen. <p>Folgende Basisbildungsinhalte sollen abgedeckt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben auf Deutsch • Rechnen • IKT/digitale Kompetenz • Lernkompetenz • politische Bewusstheit und Handlungsfähigkeit („BürgerInnenkompetenz“) <p>Diese Inhalte sollen in der Ausbildung auf folgenden Ebenen vermittelt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigene Anwendungssicherheit (= Zugangsvoraussetzung, siehe oben) • Meta-Wissen zum Fach (Funktionsregeln) • Verständnis der fachspezifischen Lernprozesse • Didaktisierung des Faches für Erwachsene anderer Erstsprachen • Zielgruppenwissen (Erstsprachen, Niederlassungsrecht,... und deren Auswirkungen auf Lernprozesse) • Methoden und Materialien des Faches (für die Arbeit in heterogenen Erwachsenengruppen) <p>Die Ausbildung soll Grundkompetenzen in allen Basisbildungsinhalten sicherstellen und ausreichende und</p>

	<p>umfassende Vertiefungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte bieten. Die Teilnahme der BasisbildnerInnen an diesen Spezialisierungen soll durch entsprechende Regelungen für ArbeitgeberInnen und TrainerInnen attraktiv gestaltet werden.</p> <p>Die Inhalte sollen über die Ausbildung hinweg möglichst kohärent und vernetzt angeboten werden und der aktuellen Situation angepasst sein.</p> <p>Methodenwissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Ausbildung soll ausreichend konkrete Methoden und Materialien und zugleich ausreichend Knowhow für das zeiteffiziente Herstellen von individuellen / authentischen Materialien vermitteln sowie Verweise auf entsprechende Sammlungen (Materialienpools) enthalten. • Die Ausbildung soll neben der Arbeit in der Gruppe auch zur Einstandserhebung, zur gemeinsamen Lernzielentwicklung, zur individuellen Lernberatung und –begleitung und zum Herstellen individualisierter Lernunterlagen befähigen und Methoden zur autonomen Lernfortschrittsdokumentation vermitteln. • Die Ausbildung soll eine Didaktisierung der Inhalte für unterschiedliche Gruppengrößen vermitteln. • Methoden der Binnendifferenzierung sollen expliziter Gegenstand der Ausbildung sein. • Die Ausbildung soll auch auf nichttraditionelle Lernsettings vorbereiten und den Arbeitsmethoden in diesen Formaten ausreichend Aufmerksamkeit schenken (Lernbegleitung als Inhalt). • Ein grundlegendes Basiswissen über Angebotsplanung und Projektmanagement soll (als eine Art übergreifendes Methodenwissen) ebenfalls Ausbildungsbestandteil sein. • Der Zweitsprachunterricht braucht einen gewichtigen Stellenwert (als Propädeutikum, Ausbildungsinhalt und/oder Vertiefungsmodul) in der Ausbildung.
<p>H Umfang und Zeitstruktur <i>(siehe Kapitel 5.4, 5.5)</i></p>	<p>Zur Vermittlung der angeführten Grundkompetenzen ist ein ausreichender Mindestumfang (z.B. 160 Lerneinheiten) erforderlich.</p> <p>Die Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • soll unter lernförderlichen zeitlichen Bedingungen stattfinden (Minimieren von Abendterminen) • soll durch ihre Zeitstruktur ein praktisches Erproben der Ausbildungsinhalte zwischen den Präsenzblöcken ermöglichen (z.B. jeweils mind. 1 Monat Zeit zwischen den Präsenzblöcken)

<p>I</p> <p>Praxis als Ausbildungsbestandteil</p> <p><i>(siehe Kapitel 5.5)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ausbildung soll verpflichtend ein ausreichendes Maß an begleiteter und reflektierter Praxis umfassen. • Diese Praxis soll bestehen aus: <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsbeobachtung - Unterrichtsplanung - beobachtetem Unterricht - Feedback und - einer schriftlichen Praxisreflexion. • Der entsprechende Aufwand soll den TeilnehmerInnen vor Lehrgangsbeginn mitgeteilt werden. • Die entsprechende Mehrarbeit für PraxisbegleiterInnen soll kalkuliert und abgegolten werden.
<p>J</p> <p>Lehr- Lernprozesse</p> <p>TeilnehmerInnen-Orientierung und Lebenswelt-Orientierung</p> <p><i>(siehe Kapitel 5.4, 5.5)</i></p>	<p>Ähnlich wie in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen selbst soll das Lehr-Lerngeschehen auch in der Ausbildung demokratisch, teilnehmerInnenorientiert, autonomiefördernd und nachhaltig sein. Ein erwachsenengerechtes Lernen soll in seinen Prinzipien für die AusbildungsteilnehmerInnen erfahrbar sein, indem ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen maximal möglich berücksichtigt und ihre Vorkenntnisse und Inhaltswünsche maximal möglich in die Ausbildung einbezogen werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Für die einzelne Ausbildung soll deklariert werden, wie sie die Prinzipien eines erwachsenengerechten (respektvollen, anerkennenden und partizipativen) Unterrichts mit den TeilnehmerInnen umsetzt. • In der Ausbildung soll von den vorhandenen Kompetenzen der TeilnehmerInnen ausgegangen werden (Kompetenzerhebung/Portfolio/Wissenslandkarte). • Zeiträume und Einladungen zur partizipativen Mitgestaltung sollen in der Ausbildung enthalten sein. • Die Zeitstruktur soll eine berufsbegleitende Teilnahme unterstützen. <p>Didaktik und Materialien in der Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skripten und Unterlagen sollen kohärent, nachvollziehbar, klar und strukturiert sein. • Skripten und Materialien sollen den TeilnehmerInnen (auch) digital zur Verfügung gestellt werden.
<p>K</p> <p>Professionalität, Reflexivität und Handlungsethos</p>	<p>Kritische Reflexion soll in der Ausbildung unterstützt werden. Für die einzelne Ausbildung soll geplant und deklariert werden, wie sie die regelmäßige Reflexion durch die TeilnehmerInnen sicher stellt und eine Kultur der Reflexivität insgesamt fördert.</p> <p>Sofern Reflexion/Selbstreflexion inhaltlich gelenkt wird, soll sie mindestens folgende Themenfelder ansteuern:</p>

(siehe Kapitel 4.3, 4.4, 4.5)

- pädagogische Rollen und Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft
- die Bedingtheit und die Bedingungen des Lernen von MigrantInnen in der Basisbildung
- die Bedingtheit und die Bedingungen des eigenen Verhaltens in der Lehr-Lern-Situation
- das eigene Verhalten in der Lehr-Lern-Situation in seinen Auswirkungen auf die TeilnehmerInnen
- das eigene Verhalten in der Lehr-Lern-Situation in seinen Auswirkungen auf die eigenen Ressourcen und Perspektiven
- die Einordnung des Berufs aus professionstheoretischer Perspektive (Professions- und Kontextwissen)
- das spezifisch berufsethische Handeln
- im Sinne der personalen Kompetenz (Selbstsorge, Motivation, Psychohygiene): geeignete Strategien für den Umgang mit schwierigen Arbeitssituationen und –bedingungen

L

ReferentInnen

(siehe Kapitel 4.6)

ReferentInnen benötigen

- fachliche Expertise im eigenen Themenfeld
- die Fähigkeit und Bereitschaft zur Abstimmung der Inhalte auf die Lehrgangsguppe, LernerInnen-orientiertes Arbeiten und Eingehen auf die Fragen der TeilnehmerInnen
- Ressourcenorientierung und ein Rollenverständnis als ProzessbegleiterIn
- die Bereitschaft zur organisatorischen und inhaltlichen Vernetzung und zum Austausch
- die Bereitschaft, den Wertehintergrund und das Qualitätsverständnis der Ausbildung sowie ein offenes Verständnis von Basisbildung mitzutragen
- die Bereitschaft und Fähigkeit, Querschnittsmaterien (wie z.B. digitale Kompetenz) in der Ausbildung mitzutragen
- die Bereitschaft, Vorinformationen zur Gruppe einzuholen und in ihrem Ausbildungsbeitrag zu berücksichtigen.

ReferentInnen in der Ausbildung sollen aktuelle eigene Praxis im referierten Gegenstand mitbringen. Sie sollen bevorzugt aus dem Handlungsfeld der TeilnehmerInnen kommen oder mindestens die Fähigkeit mitbringen, ihr Knowhow auf deren Arbeitsfelder und –bedingungen zu übertragen.

	<p>Sie sollen koordiniert und im Austausch untereinander und mit der Lehrgangsleitung arbeiten; der Mehraufwand dafür soll kalkuliert werden. Eine (vorbereitende und begleitende) Vernetzung der ReferentInnen soll von der Lehrgangsleitung aktiv betrieben werden und einerseits der gegenseitigen Information und Abstimmung dienen, andererseits ein gemeinsames Grundverständnis festigen.</p>
<p>M</p> <p>Förderung gelungener beruflicher Umsetzung (Transfer)</p> <p><i>(siehe Kapitel 3.1)</i></p>	<p>Die Ausbildung....</p> <ul style="list-style-type: none"> • soll Initiativen und Hilfestellungen zur (überregionalen) Vernetzung von BasisbildnerInnen enthalten • soll die Arbeitsbedingungen von BasisbildnerInnen anerkennen, berücksichtigen und konstruktive Umgangsformen damit thematisieren • soll Impulse und Hilfestellungen zur laufenden Selbstevaluation (Unterrichtsevaluation) durch die BasisbildnerInnen enthalten • soll eine enge Theorie-Praxis-Verschänkung, ausreichend begleitete Praxis und Zeit für intermittierende Übungsphasen sicherstellen. • soll Hinweise auf Weiterbildungsmöglichkeiten und fachliche Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten der AbsolventInnen für die Zeit nach der Ausbildung enthalten.
<p>N</p> <p>Output / Lernerträge</p> <p><i>(siehe Kapitel 3.1, 5.4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die individuellen Lernzuwächse der TeilnehmerInnen sollen (bspw. durch ein Portfolio oder Lerntagebuch oder eine andere Form der autonomen Lernfortschrittsdokumentation) dokumentiert werden, sodass ein Nachvollziehen des eigenen Erkenntnisgewinns möglich ist. • AbsolventInnen-Befragungen sollen in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, um die berufliche Nutzung und die Umsetzbarkeit der Inhalte zu erheben.
<p>O</p> <p>Qualitätssicherung</p> <p><i>(siehe Kapitel 3.1, 4.4)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die konkreten Schritte zur Qualitätsentwicklung einer Ausbildung sind Ausdruck der Reflexionskultur ihrer Anbietereinrichtung. • Qualitätskriterien sollen von allen für die Ausbildung (mit)verantwortlichen Personen diskutiert werden. • Feedback von TeilnehmerInnen und ReferentInnen soll laufend eingeholt und berücksichtigt werden.

- Zusätzlich zur anbieterspezifischen internen Qualitätssicherung soll in regelmäßigen Zeitabständen eine unabhängige externe Angebotsevaluation erfolgen.
- Eine Strategie zur Umsetzung von (internen und externen) Evaluationsergebnissen soll beschrieben und implementiert sein.

3 Zur Herleitung der Kriterien

Die in Kapitel 2 angeführten Qualitätskriterien werden in den folgenden Kapiteln 3 bis 5 hergeleitet. Dazu enthält das vorliegende Kapitel 3 einige systematisierende Vorüberlegungen. In den Kapiteln 4 bis 5 erfolgt die konkrete inhaltliche Begründung der Kriterien.

3.1 Qualitätsdomänen

In der Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Qualitätsdomänen oder -bereiche angesprochen, also unterschiedliche Praxisfelder, für die jeweils auf Qualität geachtet werden soll.

Klassisch ist die Unterteilung in Strukturen, Prozesse und Ergebnisse. Auf einer Informationsveranstaltung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung zum Thema „Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung“ im Okt. 2000 wurden diese Perspektiven erweitert auf den Fächer Kontext – Konzept – Struktur – Input – Prozess – Ergebnis (outputs und outcomes).³

Die für Erwachsenenbildungseinrichtungen spezifischen Systeme zeichnen sich durch eine Erweiterung der Perspektiven auf spezifische Kernaufgaben aus. So beinhaltet z.B. das Schweizer Qualitätszertifikat EduQua auch explizit die Qualifikation des Personals sowie die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs. Die Lernerorientierte Qualitätstestierung beinhaltet neben üblichen Qualitätsfeldern auch den Bereich „Lehr- und Lernprozesse“ (vgl. Poschalko 2011, S. 7f.).⁴

Diese Domänen und Perspektiven erlebten in der Qualitätsdiskussion der Erwachsenenbildung der letzten Jahrzehnte unterschiedliche Konjunkturen: Die Inputorientierung bildete den Schwerpunkt in den 1970er-Jahren, die Output-Orientierung den Schwerpunkt in den 1980er-Jahren, die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen war der Schwerpunkt in den 1990er-Jahren und die zunehmende TeilnehmerInnen-Orientierung ist ein Schwerpunkt seit 2000 (vgl. Maier 2007; S. 13f.). Dazu kommt nun mit dem allgemeinen Trend zur Kompetenz- und Lernergebnis-Orientierung eine neuerliche Fokussierung auf die (verwertbaren) Ergebnisse von Lernprozessen. Die aktuelle Bildungspolitik auf EU-Ebene fordert, „Qualitätssicherung sollte die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output umfassen und den Schwerpunkt auf Output und Lernergebnisse legen.“ (vgl. Europäische Kommission 2008, C111/7).

Für eine derart berufsbezogene Aus- oder Weiterbildung wie die für BasisbildnerInnen sind auch Hinweise aus der Berufsbildung und betrieblichen Weiterbildung interessant.

Im Europäischen Grundlagenpapier „Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe“ (2005) wird von einem Qualitätszyklus ausgegangen, der neben einer begründeten Planung und Implementierung auch die systematische Evaluation und Umsetzung von Evaluationsergebnissen betont.

Der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung EQARF richtet sich als Referenzinstrument auch an Bildungsanbieter⁵. Der EQARF stellt gemeinsame Qualitäts-Grundsätze und -Indikatoren zur Verfügung, um die Verbesserung der Systeme und Angebote in der Berufsbildung zu unterstützen. Er sieht als Qualitätsperspektiven auch die Prävalenz

³ Auf derselben Veranstaltung wurden fünf Meta-Dimensionen der Qualität postuliert, nämlich (1) Preis-Leistungs-Verhältnis, (2) Mustergültigkeit (Mindeststandards), (3) Besttauglichkeit (zB hinsichtlich KundInnenbedürfnissen), (4) Höchstgedeihlichkeit (fachliche Standards) und (5) „das Außerordentliche“. Diese wurden mit gebräuchlichen Instrumenten der Qualitätssicherung in Verbindung gesetzt (vgl. Wappelshammer 2001, S. 36).

⁴ Im LQW-Modell (ArtSet) werden die folgenden Qualitätsbereiche benannt: 1 Leitbild, 2 Bedarfserschließung, 3 Schlüsselprozesse – Organisation des Bildungsangebots, 4 Lehr-Lern-Prozesse, 5 Evaluation der Bildungsprozesse, 6 Infrastruktur, 7 Führung, 8 Personal, 9 Controlling, 10 Kundenkommunikation, 11 Strategische Entwicklungsziele.

⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/eqarf_en.pdf
bzw. http://www.heilbronn.ihk.de/ximages/1428441_forum3gesa.pdf

besonders schutzbedürftiger Gruppen in einer Ausbildung sowie die Beschäftigungsquote bzw. Erwerbslosenquote der AbsolventInnen einer Ausbildung vor.

Im Netzwerk MIKA wurden 2009-2011 speziell für die TrainerInnenausbildung für die Alphabetisierungsarbeit mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprache Qualitätskriterien benannt. Sie entstanden 2009 auf der Basis von Dokumentenanalysen, ExpertInneninterviews und einer kooperativen Ausarbeitung mit den MIKA-PartnerInnen und waren bewusst sehr allgemein gehalten. Sie sind in Anhang 2 wiedergegeben; ihre Strukturierung fließt mit den oben genannten Quellen in die folgenden Domänen mit ein.

Die Qualitätsdomänen einer Ausbildung zusammengefasst:

Rahmen:

- Kontext (z.B. Einbindung des Angebots)
- Infrastruktur der Anbietereinrichtung und Input
- Werte hintergrund (Haltung, Leitbild...) der Anbietereinrichtung
- Ziele und Konzept der Ausbildung

Vorbereitung:

- Bedarfserschließung und Kompetenzanforderungen
- KundInnen-Kommunikation (Information, Beratung)
- Voraussetzungen/Vorkenntnisse/Auswahl der Teilnehmenden
- ReferentInnen (Anforderungen, Koordination)

Durchführung:

- Ausbildungsinhalte
- Lehr- Lernprozesse, Didaktik und Materialien
- Zeitstruktur

Ergebnis:

- Output / Lernergebnisse
- Transfer (Nutzung der Kenntnisse am Arbeitsplatz, Nachhaltigkeit)
- Teilnahme- und Abschlussquoten

Qualitätssicherung:

- Evaluation (inkl. Umsetzungsstrategie)
- Laufende Reflexion und Weiterentwicklung

Diese Domänen spiegeln sich in der Liste der Qualitätskriterien (Kapitel 2) wider.

3.2 Curriculumentwicklung

Wenn man nach Qualität in der Erwachsenenbildung/Basisbildung fragt, findet man überwiegend Antworten zu Kompetenzziele der TrainerInnen. Sucht man dagegen nach geeigneten Ausbildungen für BasisbildnerInnen, findet man auf Anbieterseite in erster Linie Beschreibungen von Ausbildungsinhalten, nicht von intendierten Lernergebnissen (oder Qualitätskriterien).⁶

Die Perspektive der Curriculumentwicklung stellt hier die Verbindungen zwischen Zielen und Inhalten her und geht von Situationsanalysen (z.B. Situation beruflicher Tätigkeiten) aus.

Curriculare Planung gewinnt in den letzten Jahren wieder an Bedeutung: wo das messbare Ergebnis von Lernprozessen in den Vordergrund rückt, wird auch dessen – erhoffte – planbare Herstellung zum Thema. Im aktuellen Verständnis von Curriculumentwicklung in der Erwachsenenbildung stehen im Vordergrund weniger Inhalte, sondern vielmehr Kompetenzen (vgl. Institut EDUCON 2009, S. 17f).

Curriculumentwicklung in der Erwachsenenbildung wird immer auch Aspekte von Bedarfsorientierung beinhalten, geht also von den (beruflichen) Bedarfen einer Zielgruppe aus, bezieht aber auch gesellschaftliche, berufs- und arbeitsmarktbezogene Bedarfe mit ein (vgl. ebd.). Eine begründete bedarfsorientierte Planung trifft sich mit der Kompetenzorientierung in der Ausrichtung auf das, was es für eine gute Praxis zu wissen und zu können gilt.

Voraussetzung für eine solche Curriculumentwicklung ist es, anhand eines konkreten Handlungsfeldes und seiner Anforderungen die nötigen Kompetenzen zu analysieren und anschließend in Ausbildungsmodule und –inhalte zu übersetzen. Die folgende Abbildung (in Anlehnung an Schlögl 2012) veranschaulicht das Vorgehen:

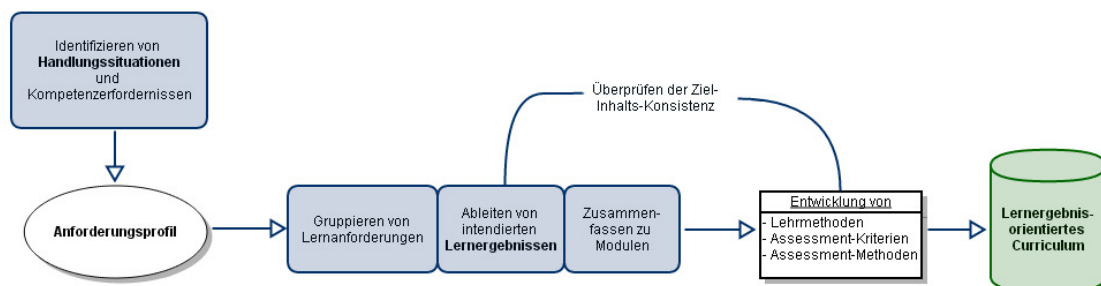


Abb. 2: Schritte zur Entwicklung eines lernergebnisorientierten Curriculums

Als Vorteile kompetenzorientierter Lehrgangscurricula werden folgende gesehen (vgl. Institut EDUCON 2009, S. 19f):

⁶ Für die vorliegende Arbeit erfolgte eine freie Internetrecherche vergleichbarer Ausbildungen mit Stand von Ende 2012. **Aus Österreich** wurden dafür einbezogen: das Rahmencurriculum des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung; der Lehrgang Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache (bifeb), der MIKA-Lehrgang Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen (Wien), der MIKA-Lehrgang Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen (bifeb), die Basisbildungs-TrainerInnenausbildung Oberes Murtal (2009-2010), die Ausbildung zur Grundbildungs- und AlphabetisierungstrainerIn (VHS Linz StartnerInnenpaket); der Lehrgang für SprachkursleiterInnen (Wiener Volkshochschulen); der Alpha Lehrgang: TrainerInnenausbildung zur Alphabetisierung von MigrantInnen (Deutsch und mehr) und der Lehrgang Funktionaler Analphabetismus der VHS Tirol. **Aus Deutschland** wurden gesichtet: Der Master-Studiengang Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die Aus- und Fortbildung für Lehrende in der Alphabetisierung/Grundbildung an der VHS München und der Leipziger Lehrgang für DaZ- Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen.

- Die Definition der Kompetenzen kann eine Einigung über gemeinsame Ziele fördern.
- Zielkompetenzen können eine schlüssige Darstellung des Angebots nach außen unterstützen.
- ReferentInnen können ihre Fachbeiträge gezielter auf die Praxis ausrichten.
- LehrgangsteilnehmerInnen können Klarheit über den Nutzen des Lernangebots gewinnen.
- Es steht ein Referenzpunkt für eine Einschätzung der Umsetzung zur Verfügung.

Neben diesen Hoffnungen ist eine kompetenzorientierte Ausrichtung verbunden mit einer gewissen Standardisierung, einer Machbarkeitsvorstellung und einer (Über-)Prüfungspraxis und ruft daher Kritik und Gegenargumente auf den Plan.

Weitgehender Konsens besteht im grundsätzlichen Anspruch, die Inhalte einer berufsrelevanten Ausbildung (auch) aus dem Handlungsprofil und den Anforderungen des Berufsfelds abzuleiten.

Diese empirische Verbindung zur beruflichen Praxis ist zweifellos ein Qualitätskriterium, würde aber als alleiniger Orientierungspunkt zu kurz greifen, da sie auf die reine Bestätigung des Bestehenden (ohne weiteren Entwicklungsanspruch) abzielt. Der empirische Blick ins Arbeitsfeld ist durch einen visionären Blick auf wünschenswerte Entwicklungen zu ergänzen.

Fazit:

Explizite Ausbildungsziele sollen formuliert werden und sich einerseits aus den praktischen Anforderungen des Berufsfelds und andererseits aus einer (visionären) Ausrichtung auf wünschenswerte Entwicklungen herleiten.

Diese Ausbildungsziele sowie die zugrundeliegenden Werthaltungen sollen in einem Curriculum verschriftlicht werden, das die entsprechenden Inhalte der Ausbildung konkretisiert.

3.3 Zusammenspiel der Domänen/Kriterien

Bei der Diskussion von Qualitätskriterien mit unterschiedlichen Beteiligten und der Durchsicht verschiedener Positionspapiere oder Richtlinien ist festzustellen, dass je nach Perspektive unterschiedliche Aspekte von Qualität zentral gesetzt werden.

Ein Beispiel dafür bildet die Diskussion über die Qualität von Basisbildungsangeboten, in der oft das Kriterium der TrainerInnenqualifikation als DAS qualitätsbestimmende Merkmal zentral gesetzt wird. Entsprechend dem Programmplanungsdokument für die Initiative Erwachsenenbildung (als stellvertretend angeführte Quelle) *„wird an die Professionalität von Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppen in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei.“* (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 80). Auch in den von In.Bewegung bereits 2005-2007 erarbeiteten Qualitätsstandards für die Basisbildung (mit Menschen deutscher Erstsprache) wurde dem professionellen Handeln der TrainerInnen eine zentrale Rolle zugewiesen (vgl. Doberer-Bey 2013, S. 42-43).

In einem analogen Vorgehen könnte man auf der Ebene der Ausbildung von BasisbildnerInnen die Kompetenzen der ReferentInnen zentral setzen. Aber auch andere Kriterien wie etwa die Ausbildungsdauer (also der Umfang an Lerneinheiten) bieten sich für eine Zentralstellung an.

Damit wäre jedoch die Gefahr einer Verkürzung verbunden:

Der jeweils zentral gesetzte Aspekt würde zum hauptverantwortlichen Qualitäts- oder Hoffnungsträger und würde in der Regel überschätzt bzw. (wo es sich um Personen handelt) überlastet:

Dass ReferentInnen für eine Ausbildung qualitätssichernd wirksam werden können, erfordert auch entsprechende Rahmenbedingungen (Einbindung usw.), und dass ein großzügiger Ausbildungsumfang qualitätssichernd wirksam wird, erfordert auch eine angemessene Aufteilung auf die wesentlichen Inhalte usw.

Qualitätskriterien wirken erst in ihrer Kombination förderlich, wenn kein Kriterium (und keine Domäne) außer Acht gelassen und keines übermäßig belastet wird.

Diese Tatsache gilt es auch zu beachten, wenn Kriterienkataloge zugunsten der Übersicht gekürzt werden sollen.

Fazit:

Die Kriterien sind ergänzend zu verstehen; alle Domänen müssen beachtet werden.

4 Professionalitätsentwicklung und Professionalisierung

4.1 Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen

Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen werden in unterschiedlichen Kontexten (und mit unterschiedlichen Ergebnissen) postuliert, für Zertifizierungen vorgegeben oder (seltener) empirisch erhoben. Dazu drei Beispiele:

a. Die „Key competences for adult learning professionals“ (Research voor Beleid 2010) beruhen auf einer EU-weiten Studie mit breiter methodischer Grundlage und dem Ziel, einen Kompetenzrahmen für Personen in der Erwachsenenbildung zu formulieren, der aus den praktischen Handlungsfeldern abgeleitet ist.⁷ Die Auflistung ist an der Organisationslogik ausgerichtet; unter den allgemeinen Kompetenzen fallen besonders die Identifikation mit der Erwachsenenbildung insgesamt sowie die Fähigkeit zur Arbeit mit heterogenen Gruppen auf.

b. Die Weiterbildungsakademie Österreich ist ein umfassendes modulares Anerkennungsmodell für praxiserfahrene Personen aus der Erwachsenenbildung; ihr Anforderungskatalog zielt auf folgende Kompetenzbereiche ab: bildungstheoretische Kompetenz; didaktische Kompetenz für die Erwachsenenbildung; Managementkompetenz (für Bildungsangebote); Beratungskompetenz; Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement; soziale Kompetenz und personale Kompetenz (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2013).

c. Der „Kompetenzpass für WeiterbildnerInnen der TU Dresden“ ist ein Instrument zur systematischen Bilanzierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen, das frei zugänglich und vorwiegend für die Personalentwicklung konzipiert ist (Technische Universität Dresden 2009). Beschrieben sind hier fünf Kompetenzbereiche, nämlich fachliche und gesellschaftliche Kompetenz; pädagogisch-didaktische Kompetenz und Medienkompetenz für den Unterricht; personale, soziale und reflexive Kompetenz; Organisations- und Managementkompetenz; Beratungskompetenz/Begleitungs-kompetenz.

Allgemeine Kompetenzrahmen für ErwachsenenbildnerInnen sind sinnvolle Bezugsgrößen für eine Ausbildung für BasisbildnerInnen mit MigrantInnen und machen zugleich einige Besonderheiten des speziellen Berufssegments in Österreich sichtbar:

Zum Beispiel haben die Fähigkeiten des Bildungsmanagements (inkl. Finanz-, Personal- und Programmverantwortung) einen selbstverständlichen Stellenwert in derartigen Kompetenzbeschreibungen bzw. Curricula für die allgemeine Erwachsenenbildung, finden sich aber in der Realität von BasisbildnerInnen für MigrantInnen kaum wieder, wo die Rollen in der Praxis zurzeit stärker getrennt

⁷ Er umfasst (in der Übersetzung von Egetenmeyer 2011)

- Allgemeine Kompetenzen (z.B. ein/e autonome/r Lebenslange/r Lernende/r sein, eine kommunikative Person und teamfähig sein, sich für die Weiterentwicklung von Erwachsenenlernen verantwortlich fühlen, dazu Fachwissen, didaktische Kompetenz, Motivationskompetenz und Diversitäts- und Heterogenitätskompetenz)
- Spezifische Kompetenzen für den Lehr-/Lernprozess (wie die Fähigkeit zur Lernbedarfsanalyse, zur Gestaltung, Ermöglichung und Evaluierung von Lernprozessen, zur Beraterung und zur Programmentwicklung).
- Spezifische Kompetenzen zur Unterstützung des Lehr-/Lernprozesses (wie finanzielle Verantwortung, Personalmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, administrative Fähigkeiten und Medienkompetenz).

sind (wobei im Bereich Deutsch als Erstsprache die aktive TeilnehmerInnen-Akquise eine wichtige Rolle spielt). Empfehlenswert für eine aktuelle Basisbildungs-Ausbildung für Lernende nicht-deutscher Erstsprache wäre die diesbezügliche Vermittlung eines Rahmenwissens, aber keine Vertiefung.

Andererseits fällt der relativ geringe Stellenwert auf, welcher den personalen Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen in derartigen Kompetenzbeschreibungen bzw. Curricula zugeschrieben wird. Personale Kompetenz wird hier überwiegend mit der Fähigkeit zur Reflexion des eigenen (Unterrichts-)Handelns (in Hinblick auf seine Folgen für die TeilnehmerInnen) gleichgesetzt. Konkrete Fähigkeiten der Selbstsorge (Umgang mit schwierigen Arbeitssituationen etc.) fehlen auffallend. Berücksichtigt man aktuelle Anforderungen (vgl. Kap. 4.2 bis 4.5), so sollen diese in eine Ausbildung für BasisbildnerInnen mit MigrantInnen explizit einbezogen werden.

4.2 Handlungsfelder und Kompetenzerfordernisse der Basisbildung

Zu den **grundlegenden Aufgabenstellungen von BasisbildnerInnen** gehören laut Programmplanungsdokument (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“, S. 81):

- Beratung
- Lernstands- und Ressourcenanalyse
- Lernbegleitung
- bedarfsgerechte Planung und Durchführung von Unterrichtsangeboten und
- Unterrichtsevaluation.

Noch stärker auf Management ausgedehnt sieht Berndt das Tätigkeitsspektrum, welches er (je nach Einbettung, Zielgruppe und Trägerschaft) erweitert um Öffentlichkeitsarbeit und TeilnehmerInnenakquise, Projektmanagement und Angebotsevaluierung.⁸

Ein ähnliches Spektrum zeigte sich anhand einer internationalen Befragung, welche die Basis für die Qualifizierung von BasisbildnerInnen im Projekt TRAIN bildet (vgl. Tröster et al 2008). Die fünf Basismodule dieser Ausbildung sind:

- Social Marketing und Communications (Öffentlichkeitsarbeit zur TeilnehmerInnen-Akquise),
- Grundlagen der Erwachsenenbildung im Bereich der Grundbildung,
- Projektarbeit in der Grundbildung,
- individuelles Lernen und IKT-Kompetenzen,
- Lernberatung in der Grundbildung.

Das Programmplanungsdokument zur Initiative Erwachsenenbildung in der Version von 2011 weist in Anhang 5 die spezifisch **relevanten Kompetenzen der BasisbildnerInnen für Personen mit Migrationshintergrund** aus und gruppiert sie in folgende Kompetenzfelder, für die jeweils Fähigkeiten, Kenntnisse oder Inhalte beschrieben sind (Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 83-87):

- I. BILDUNGSTHEORETISCHE KOMPETENZ
 - Gesellschaftlicher Kontext (von Basisbildung und Alphabetisierung inkl. Integrationspolitik)
 - Zielgruppe MigrantInnen und deren Situation in Österreich
- II. DIDAKTISCHE UND METHODISCHE KOMPETENZ
 - Planung, Durchführung und Evaluation
 - Erwachsenengerechtes Vermitteln der Schriftsprache
 - Deutsch als Zweitsprache und CLIL (Content and Language Integrated Learning)
 - Lernkompetenz, Aufbau von Lernstrategien (=spezifisches „Lernen lernen“ für Literalität, Spracherwerb und Basisbildung)
 - Ressourcenorientierte Lernbedarfserhebung; Kompetenzdokumentation
 - Mathematische Grundbildung
 - IKT
 - Materialentwicklung (für den Deutsch als Zweitsprache-Erwerb)
- III. BERATUNGSKOMPETENZ
 - Beratung in Abgrenzung zu Sozialarbeit und Therapie
 - Erstberatungen, Einstufungsberatungen
 - Zusammenstellung von LernerInnengruppen

⁸ Beitrag am 19.Nov. 2012 auf <http://www.praxis-basisbildung.at/2012/11/anforderungen-an-basisbildungstrainerinnen/#comments>

- Kursbegleitende Lernberatung
- Soziale Erstberatung und Weitervermittlung

IV. SOZIALE UND PERSONALE KOMPETENZ

- Soziale, personale und kommunikative Kompetenz⁹
- Professionelle Weiterentwicklung

Dieses Kompetenzprofil greift inhaltlich unter anderem zurück auf das **„Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ der Stadt Wien**, das 2006 von einem praxiserfahrenen AutorInnenteam erstellt wurde und einen Soll-Standard an Kompetenzen (Kenntnissen und Fähigkeiten) in 4 Kompetenzfeldern enthält, nämlich

- im methodisch-didaktischen Bereich,
- im sprachlich-linguistischen Bereich,
- im pädagogisch-psychologischen Bereich und
- im sozio-kulturellen Bereich.

Für die Alphabetisierungsarbeit mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprachen werden hier Qualifikationen und Erfahrung sowohl in der Alphabetisierungsarbeit als auch im Zweitsprachunterricht gefordert (vgl. Faistauer/Fritz/Hrubesch/Ritter 2006).

Eine weitere aktuelle und wohl durchdachte Quelle zum Thema bildet die **„Description of Teachers’ Competence in Initial and Functional Literacy for Adults with Non-Nordic Mother Tongues“** des nordischen Netzwerks Alfarådet (2013). Hier werden die Kompetenzen von BasisbilderInnen für Lernende anderer Erstsprachen in folgende Domänen aufgeschlüsselt:

1. Literalität aus globaler, regionaler und individueller Perspektive
2. Erwachsenenbildung in einer kreativen und kritischen Lernumgebung
3. Erwachsenengerechte (aktuelle und herausfordernde) Materialien
4. Mündliche Sprachkompetenz ohne schriftliche Hilfsmittel (im zweitsprachlichen Unterricht)
5. Erstalphabetisierung und funktionale Literalität (im Kontext des zweitsprachl. Unterrichts)
6. Grundlegende Alltagsmathematik (Numeracy)

Zu jedem dieser Kompetenzfelder werden die jeweils erforderlichen Wissensbestände, Fertigkeiten und entsprechenden Handlungen in Lehr-Lernsituationen benannt. Viel Wert wird dabei auf die gesellschaftspolitische Bedingtheit des entsprechenden Lernens gelegt, auf seine erwachsenengerechte (respektvolle und aktuelle, anregende) Aufbereitung und seinen Rückbezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die didaktische Vermittlung anhand von digitalen Medien (Smartphones, Tablets) ist in die Kompetenzfelder 3 und 4 integriert. Eine Kooperation mit Personen, welche die Erstsprache(n) der Lernenden sprechen, wird den BasisbildnerInnen hier mehrfach empfohlen.

Relevante Fähigkeiten aus Sicht der BasisbildnerInnen

In einer eigenen Onlinebefragung vom Juni 2012 mit praxiserfahrenen BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen wurde die offene Frage formuliert: „Welche Fähigkeiten und Kenntnisse sind für die Tätigkeit in der Alphabetisierung/Basisbildung mit MigrantInnen Ihrer Erfahrung nach unbedingt erforderlich?“ (vgl. Aschemann 2012).

Methodenkenntnisse wurden dabei von rund 70% der Antwortenden explizit als notwendig angeführt¹⁰. Außerdem wurden diverse Fachkenntnisse genannt, die sich schwerpunkthaft auf (1) den Prozess des Schriftspracherwerbs und (2) die Lebenssituation der Lernenden bezogen.

⁹ Auch hier wird personale Kompetenz vorwiegend als reflexive Kompetenz verstanden, welche Rollenbewusstsein und Vorurteilsbewusstsein mit einschließt.

Eine von allen genannte Kategorie war die der sozialen Kompetenzen, wobei am weitaus häufigsten die Fähigkeit zur Empathie (Einfühlungsvermögen) genannt wurde, nämlich von 44% der Antwortenden.

Alle Antwortenden sahen auch Aspekte der personalen Kompetenz als unverzichtbar an, also Fähigkeiten, die das eigene Erleben im Arbeitsprozess steuern. Hier wurde „Geduld“ am häufigsten angeführt (rund ¼ der Antwortenden), daneben auch die Fähigkeiten zur Grenzziehung und zur Selbstreflexion.

Bis auf „Selbstreflexion“ sind das Fähigkeiten, die nur von BasisbildnerInnen selbst genannt werden und nicht in einschlägigen Kompetenzprofilen vorkommen.¹¹

Nahezu 10 % der Antwortenden führten auch das Basiswissen der TrainerInnen als Voraussetzung an, insbesondere eine gute Allgemeinbildung und sehr gute Deutschkenntnisse. Weiters wurde von rund 10 % der Antwortenden Eigenerfahrung mit der Sprachlernsituation und/oder mit der Migrations-situation empfohlen.

Man könnte also die Anforderungen zusammenfassen als:

- spezifische Fachkompetenzen
- spezifische didaktische Kompetenzen (Methodenkompetenz) und Beratungskompetenz
- soziale Kompetenzen einschließlich „interkultureller Kompetenz“

Dazu kommen aufgrund praktischer Erfordernisse (je nach Quelle bzw. Tätigkeitsschwerpunkt)

- Management- und Methodenkompetenz für Projektakquise und –abwicklung
- spezifische personale Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen Arbeitssituationen

Es besteht also inhaltlicher Ausbildungsbedarf auf folgenden Ebenen:

- gesellschaftspolitisches Orientierungswissen und Handlungsfähigkeit
- (Mit-)Herstellung geeigneter Durchführungsbedingungen
- eigenes Anwendungswissen im Fach (z.B. fehlerfrei Rechnen können, Deutsch sprechen und schreiben können, IKT-Anwendungswissen)
- Meta-Wissen zum Fach (Funktionsregeln: zB Grammatikregeln kennen, Rechenregeln/-Logiken kennen und verstehen, IKT-Hintergrundwissen)
- Knowhow über die spezifische Lernprozesse im jeweiligen Fach (wie funktioniert der Spracherwerb, der Erwerb von logischem Verständnis und Zahlenverständnis, das Vertrautwerden mit EDV-Anwendungen und Bedienelementen?)
- spezifisch andragogisches Knowhow (wie lernen Erwachsene, wie ist diese Lernen optimal zu begleiten?)
- spezifisches Zielgruppenwissen
- konkrete Methoden (Didaktisierung) für das Erwachsenenlernen im jeweiligen Fach unter bes. Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppe(n)
- Umsetzung in heterogenen Gruppen (Binnendifferenzierung)
- personale Kompetenzen (Reflexivität, Psychohygiene...)

¹⁰ Diese Schwerpunktsetzung entspricht den immer wieder geäußerten zentralen Wünschen der TrainerInnen an die Ausbildung.

¹¹ In einer detaillierteren Nachbefragung 2013 bezeichneten Basisbildungs-TrainerInnen einige personale Kompetenzen als besonders wichtig, so zum Beispiel Selbstständigkeit, Geduld, Klarheit, Selbstreflexion, Unvoreingenommenheit, Belastbarkeit, Selbstmotivation, Abgrenzungsfähigkeit.

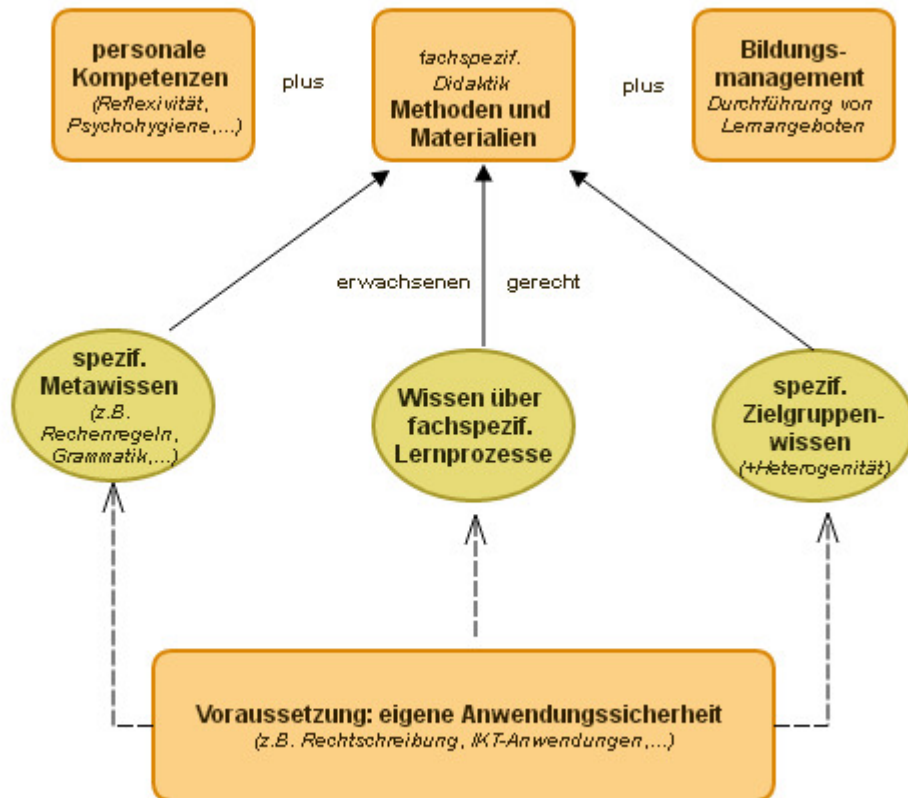


Abb. 3: Kompetenzerfordernisse und inhaltlicher Ausbildungsbedarf für BasisbildnerInnen

Fazit:

Jedes dieser Kompetenzfelder soll in ausreichendem Umfang als Ausbildungsinhalt in einer Ausbildung für BasisbildnerInnen mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprache vertreten sein.

4.3 Professionalitätsentwicklung bei geringer Professionalisierung

Europaweit gibt es erhöhte Anstrengungen hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung des Bereichs Alphabetisierung/Grundbildung/Basisbildung. Nach wie vor sind dabei unsichere Arbeitsbedingungen für BasisbildnerInnen ein limitierender Faktor für die Qualitätsentwicklung in diesem Bereich.

Gleichzeitig werden Professionalität und Professionalisierung dieses Tätigkeitsfeldes weiterhin stark mit den Kompetenzen der BasisbildnerInnen in Verbindung gebracht. Ihnen wird eine Zentralstellung zugeschrieben, sowohl für die Weiterbildungsbeteiligung als auch für den Nutzen der Veranstaltungen aus der Sicht der Lernenden – auch in Österreich. Die realistische Einordnung der „TrainerInnenkompetenz“ (und „-professionalität“) in der Professionalisierungsdebatte erfordert eine kurze Begriffsklärung:

Die Berufssoziologie formuliert **Profession** als einen akademischen Beruf, in dem ein zugrundeliegendes gesellschaftliches Problem bearbeitet wird. Kraft (2006) und Schütz (2009) nennen auf Basis unterschiedlicher Quellen insgesamt folgende Strukturmerkmale von Profession:

- die Beachtung und Einhaltung berufsspezifischer Leitziele (Berufsethos)
- die Existenz einer spezifischen berufsrelevanten Forschung
- die Existenz einer berufseigenen Interessensvertretung (Berufsverband)
- hauptamtliche Tätigkeit der Angehörigen der Profession
- gegebenes soziales Prestige als Experte/-in
- eine eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen
- explizite Rechtsgrundlagen für Berufszugang und –ausübung (Lizenz)
- ein gesellschaftliches Mandat
- die Existenz eines eindeutigen Berufsbildes
- eine wissenschaftliche Berufsausbildung (Studium)
- die Beachtung gesellschaftlicher Zentralwerte und ein eigener Verhaltenskodex
- die Teilnahme der aktiven Berufsmitglieder an inhaltlichen Fortbildungen

Professionalisierung meinte seit den 1970er Jahren eine Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes im Sinne standesrechtlicher Kriterien, verbunden mit einem Rückgang von ehrenamtlichen oder nebenamtlichen Tätigkeiten in diesem Bereich. Dieser Weg einer Professionalisierung im Sinne einer sozialen Verfestigung der Berufsgruppe (mit einem systematischen Wissensbestand, einer vorgegebenen Ausbildung und beglaubigten beruflichen Kompetenzen) ist für die Erwachsenenbildung sehr fraglich - die Unterschiede zu klassischen Professionen sind eklatant, und die Anzeichen einer Entberuflichung nehmen parallel zu den Bemühungen um Verberuflichung auffallend zu (vgl. Gruber 2006).

Die Rede ist daher von einem Scheitern der Professionalisierung des Berufsstandes Erwachsenenbildung in einem standesrechtlichen Sinn, gefolgt von einer Welle der Resignation, die mit einer Verabschiedung vom ganzheitlichen Professionsmodell endete (vgl. Dewe 2010, S.86f.). Das Augenmerk würde nunmehr kaum noch auf die Profession (als spezifisches Funktionssystem) gerichtet und auch weniger auf eine Professionalisierung im Sinne eines Durchsetzungsprozesses, sondern vielmehr auf die konkreten Handlungskompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (unabhängig von deren Status, Prestige und Beschäftigungssituation).

Was von der „Professionalisierung“ übrig bleibt ist also ihre zweite Wortbedeutung als „Verbesserung des pädagogischen Handelns“ (vgl. Kraft 2006; Schütz 2006) oder als „individuelle Professionalisierung“ - im Gegensatz zur kollektiven Professionalisierung (vgl. Nittel 2006, S.373 zit.n. Schütz 2009, S.86). Aus Gründen der Klarheit sollte dafür der Begriff der **Professionalitätsentwicklung** bevorzugt werden.

Kriterien erwachsenenbildnerischer Professionalität

Nach Dörner und Schäffer (2010, S. 127) ist erwachsenenbildnerische Professionalität gekennzeichnet durch eine wissenschaftliche Basis, eine spezifische Handlungskompetenz die auf diesem Theoriewissen beruht, eine Ausrichtung auf die jeweiligen Klienten und Klientinnen und ein gesellschaftliches Mandat (wenn auch in einer wenig institutionalisierten Form).

Dewe und Feistel (2010, S. 91) fassen Professionalität zusammen als eine Kombination folgender Elemente: a) einer institutionalisierten Zumutung, der Folge geleistet wird, b) einer internalisierten und habitualisierten Handlungsstruktur, c) einer spezifischen Relation von Wissen und Können, d) einer speziellen professionellen Kommunikationskompetenz und e) einer spezifischen Performance (die von KundInnen bzw. Lernenden zu beobachten ist).

Die in der Literatur beschriebenen Professionalitätskriterien im Überblick:

Professionalitätskriterien als Strukturmerkmale einer Profession:

- die Beachtung und Einhaltung berufsspezifischer Leitziele (Berufsethos)
- die Existenz einer spezifischen berufsrelevanten Forschung
- die Existenz einer berufs eigenen Interessensvertretung (Berufsverband)
- eine hauptamtliche Tätigkeit der Angehörigen der Profession
- ein gegebenes soziales Prestige als Experte/Expertin
- eine eindeutige Regelung des Zugangs und der Qualifikationsanforderungen
- explizite Rechtsgrundlagen für Berufszugang und –ausübung (Lizenz)
- ein gesellschaftliches Mandat
- die Existenz eines eindeutigen Berufsbildes
- eine wissenschaftliche Berufsausbildung (Studium)
- die Beachtung gesellschaftlicher Zentralwerte und ein eigener Verhaltenskodex
- die Teilnahme der aktiven Berufsmitglieder an inhaltlichen Fortbildungen

Erweiterte/spezifische Kriterien für Professionalität in der Basisbildung:

- Reflexionskompetenz und angewandte Reflexivität
- Zielgruppenorientierung und Zielgruppenwissen
- eine wissenschaftliche Basis und begründete Didaktik
- konkrete Qualitätsrichtlinien und die Sicherung ihrer Umsetzung
- eine erkennbare ethische Dimension (Handlungsethos)
- praktische Handlungskompetenz/-routine (implizit oder explizit)
- der erfolgreiche Umgang mit einer spezifischen institutionellen Zumutung

In einer eigenen Erhebung mit 63 BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen (vgl. Aschemann 2012) wurden diese gefragt, wie wichtig ihnen einzelne Professionalitätsmerkmale für ihren Beruf erscheinen. Das Ergebnis zeigt die folgende Abbildung:

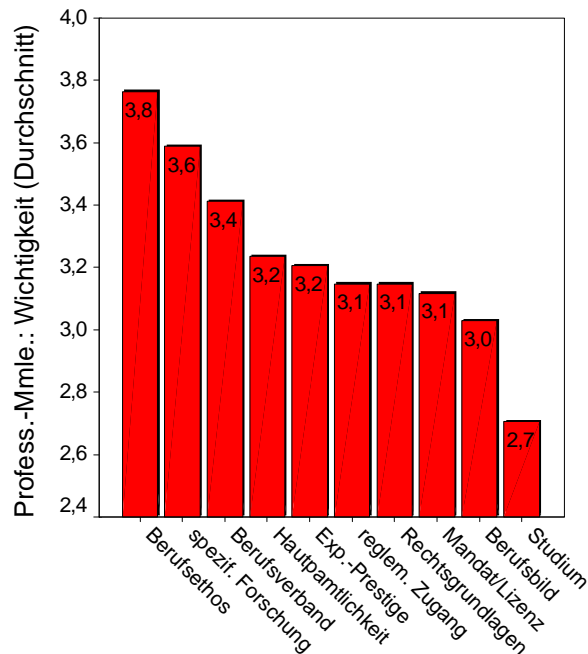


Abb. 4: Wichtigkeit von Professionalitätsmerkmalen für den Beruf „Basisbildungs-TrainerIn“ aus der Sicht der TrainerInnen¹²

Es fällt auf, wie vergleichsweise wenig die BasisbildnerInnen von einem Studium erwarten und wie sehr sie ihr Professionalitätsverständnis auf ein spezifisches Berufsethos, eine wissenschaftliche Basis und einen (erhofften) Berufsverband stützen.

Fazit:

Die Einordnung des eigenen Berufs aus professionstheoretischer Perspektive macht einen wichtigen Aspekt von Selbstreflexion einerseits und „institutioneller Kompetenz“ (vgl. Fritz 2005) andererseits aus; sie soll daher in der Ausbildung thematisiert werden.

Eine Kultur der Reflexivität, das spezifische berufsethische Handeln und die Auseinandersetzung mit Qualität im Lehr-Lern-Prozess sind wichtige Aspekte erwachsenenbildnerischer Professionalität und damit wichtige Ausbildungsinhalte (vgl. 4.4.).

¹² Die genauen Antwortoptionen lauteten: Berufsethos (Leitziele und -werte), fachspezifische wiss. Forschung, Berufsverband als Interessensvertretung, hauptamtliche Tätigkeit, soziales Prestige als Experte/in, reglementierter Zugang zur Tätigkeit, berufsspezifische Rechtsgrundlagen, offizielles Mandat oder Lizenz, verbindliches schriftliches Berufsbild, Studium oder Hochschullehrgang. In der Grafik bedeutet der Wert 4 „sehr wichtig“, der Wert 3 „eher wichtig“, 2 „eher unwichtig“ und 1 „ganz unwichtig“.

4.4 Reflexivität und Handlungsethos

Als ein zentrales Kriterium der Professionalität in der Erwachsenenbildung gilt ihre ethische Dimension (vgl. Peters 2010; Dewe/Feistel 2010). Peters (2010) geht so weit, das ethische Wissen und Reflektieren als mitbestimmend für den Grad der Professionalität zu bezeichnen. Sie sieht hier ein wichtiges Forschungsfeld und gleichzeitig ein konstituierendes Merkmal pädagogischer Professionalität.

Im **Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“** werden in diesem Zusammenhang die wünschenswerten Haltungen und ihre Ausdrucksformen in der Basisbildung in folgender Weise konkretisiert (vgl. BMUKK 2012, S. 1):

„Diese [Basisbildung]

- stellt TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt,
- orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen,
- ist transparent, dialogisch und wechselseitig,
- verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess,
- ist wissenskritisch (hinterfragt, welches Wissen anerkannt und welches ausgeschlossen wird),
- fördert die Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden,
- unterstützt die Teilhabe (Partizipation) im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben,
- orientiert sich in Inhalten und Themen an den Lebenswelten der Zielgruppe bzw. am Bedarf und den Bedürfnissen, die sich aus den jeweiligen beruflichen und privaten Kontexten der Lernenden ergeben,
- setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung reflektieren,
- wirkt durch individuelles Arbeiten, durch bewusstseinsbildende Interventionen und eine diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung entgegen,
- fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse, indem sie diese im Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen unterstützt,
- betrachtet Lernkompetenz, digitale Kompetenz und politische Handlungskompetenz nicht nur als Inhalt sondern als Querschnittsmaterialien und
- fordert von Lehrenden die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis und deren Verknüpfung mit den Ausbildungsinhalten.“

Damit sind die bestehenden Grundsätze der praktischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen, welche ein professionelles Handeln als ErwachsenenbildnerIn konstituieren, auch für die Basisbildung konkret ausformuliert worden (vgl. Kapitel 5.4. Erwachsenengerechte Vermittlung von Inhalten).

Berücksichtigt man Hinweise aus der selbstorganisierten Bildungsarbeit von und für MigrantInnen (vgl. stellvertretend Salgado 2011), so ist zu empfehlen, als Vorbereitung und als Inhalt jeglicher spezifischen Bildungsarbeit mit MigrantInnen immer auch folgende Fragen zu reflektieren:

- Was gilt in der Praxis als Ermächtigung/Selbstermächtigung oder Empowerment?
- Welche Formen davon sind erlaubt, erwünscht oder sogar gefordert, und welche nicht?
- Werden nach Aktivierungsaufforderungen weiterführende Räume/Möglichkeiten angeboten?
- Was steht der Umsetzung einer ermächtigenden Bildungspraxis (noch) im Weg?
- Wie gestaltet sich die pädagogische Beziehung zwischen ErwachsenenbildnerInnen und lernenden MigrantInnen?
- Welche Haltungen, Inhalte und Werte prägen (auf welche Weise) das Lehren und Lernen?

Diese reflexive Ausrichtung findet sich auch im o.a. Rahmencurriculum zur Fachspezifischen Erstausbildung (vgl. BMUKK 2012), wo das Thema „pädagogische Verhältnisse“ explizit vorgegeben

wird und folgende Inhalte umfasst: „pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft“, „Auseinandersetzung mit der eigenen Verstricktheit innerhalb hegemonialer Strukturen“, „Widerspruch zwischen der emanzipatorischen und der systemerhaltenden Funktion von Bildung“, „Gestaltung von demokratischen und partizipativen Lernprozessen“, „Verhältnis von Lehrenden und Lernenden in der Basisbildung“, „Anerkennung, Aufwertung der Kompetenzen der Lernenden“, „Dialog als Methode“, „Selbstreflexivität“, „Rollendefinitionen, -anforderungen, -grenzen“.

Ein kritisches Hinterfragen der gegebenen Machtverhältnisse zugunsten der lernenden MigrantInnen ist das Prinzip hinter den angeführten Fragen und Themen und angesichts der Rechtslage und der empirischen Daten zur Situation von MigrantInnen am Arbeits- und Bildungsmarkt unverzichtbar. „Selbstreflexion“ meint daher in den meisten aktuellen Ausbildungen „Reflexion des eigenen Verhaltens in der Lehr-Lernsituation in Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Lernenden“.

Zwei Gründe sprechen dafür, zusätzliche Reflexionsimpulse aus einer weiteren Perspektive zu setzen:

Zum einen ist bekannt und empirisch belegt, dass die (zumeist weiblichen) Basisbildnerinnen ihre berufliche Tätigkeit zu einem großen Teil unter Bedingungen unzureichender Absicherung leisten, die eine hohe Fluktuation im Berufsfeld zur Folge hat, sofern keine spezifische Unterstützung erfolgt. Über diese Situation (also die eigene Position und Funktion, die eigene Lebens- und Arbeitsbedingungen und mögliche konstruktive Formen des Umgangs damit) schon in der Ausbildung bewusst zu reflektieren, kann Teil einer solchen Unterstützung sein.

Zum anderen wird es angehenden BasisbildnerInnen leichter fallen, etwas weiter zu geben, was sie (zumindest in Ansätzen) selbst erlebt und erfahren haben: die Ermutigung zur kritischen Sicht auf die Bedingungen des eigenen Seins und zur aktiven Gestaltung des eigenen Lebens.

Wenn also im Rahmencurriculum zur Fachspezifischen Erstausbildung (vgl. BMUKK 2012) für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen generell postuliert wird,

- Handlung und Reflexion zu verschränken (um Orientierung zu ermöglichen)
- eine wissenskritische Ausrichtung zu pflegen
- die Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden zu fördern
- jeder Spielart von Diskriminierung entgegen zu wirken und
- die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden zu fördern,

dann soll das auch für die Ausbildung von BasisbildnerInnen gelten (vgl. Kapitel 5.4.).

Fazit:

Für jede Ausbildung soll geplant und deklariert werden, wie sie die Prinzipien eines erwachsenengerechten (respektvollen, anerkennenden und partizipativen) Unterrichts mit ihren TeilnehmerInnen umsetzt.

Reflexivität soll in der Ausbildung explizit thematisiert und gefördert werden.

Für jede Ausbildung soll geplant und deklariert werden, wie sie die regelmäßige Reflexion durch die TeilnehmerInnen sicher stellt und deren Reflexivität insgesamt fördert.

Sofern Reflexion/Selbstreflexion inhaltlich gelenkt wird, soll sie mindestens folgende Themenfelder ansteuern:

- 1. die Bedingtheit und die Bedingungen des Lernens von MigrantInnen in der Basisbildung**
- 2. die Bedingtheit und die Bedingungen des TrainerInnen-Verhaltens in der Lehr-Lern-Situation**
- 3. das eigene Verhalten in der Lehr-Lern-Situation in seinen Auswirkungen auf die TeilnehmerInnen**
- 4. das eigene Verhalten in der Lehr-Lern-Situation in seinen Auswirkungen auf die eigenen Ressourcen und Perspektiven.**

4.5 Arbeitsbedingungen und praktischer Kompetenzerwerb

Sinnvoll über Qualität in der TrainerInnenausbildung nachzudenken heißt auch, die Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen, unter denen BasisbildnerInnen das Gelernte umsetzen.

Zur Arbeitssituation der TrainerInnen wurden vom Frauenservice Graz seit 2009 mehrere Befragungen mit BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen durchgeführt, deren Ergebnisse (kurz gesagt) zeigen, dass überwiegend hoch ausgebildete Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen (häufig ohne Anstellungsverhältnis) in diesem Berufsfeld arbeiten. Ihre Arbeitssituation ist oft gekennzeichnet durch geringe soziale Absicherung, schlechte Planbarkeit der beruflichen Zukunft, fehlende Abgeltung für Vorbereitung und Administration sowie niedrige Gehälter, zugleich aber durch Ergebnisdruck und hohe soziale Anforderungen. Eine Erhebung im Jahr 2012 mit einer Beteiligung von 63 BasisbildnerInnen zeigte zugleich deren hohe Zufriedenheit mit den Beziehungsaspekten ihres Berufs. Es handelt sich um ein traditionell weibliches Tätigkeitsfeld, in dem mit hohem Einsatz und Idealismus gearbeitet wird (vgl. Aschemann 2012).¹³

Von solchen Rahmenbedingungen geht ein latenter Druck zur Deprofessionalisierung aus: BasisbildnerInnen werden in das Selbstverständnis eines Ein-Personen-Unternehmens gedrängt, das versucht, den eigenen Bankrott zu vermeiden. Sie (müssen) lernen, ihr Engagement zu begrenzen und Ergebnisansprüche zu reduzieren, um so zu arbeiten, dass die eigene Arbeitsfähigkeit erhalten bleibt. Das hat die Herausbildung bestimmter Arbeitsroutinen zur Folge, die nicht immer der Gesamtqualität des jeweiligen Bildungsangebots dienen. Als Alternative für die/den Einzelne/n bietet sich mitunter nur das Abwandern in ein anderes Arbeitsfeld an, mit den Folgen einer hohen Fluktuation und der dadurch bedingten Qualitätsverluste.

Eine schwierige Arbeitssituation bleibt nicht ohne Auswirkung in der Ausbildung, sondern bewirkt Motivationsverluste und Lernwiderstände auch dann, wenn sie nicht explizit zum Thema gemacht wird – das zeigten mehrere Gruppendiskussionen im Zuge der Evaluation der Fachspezifischen Erstausbildung.

Fazit:

Mit dem Bestehen eines Kollektivvertrags und der laufenden Zunahme von Anstellungsverhältnissen sind bereits wesentliche strukturelle Verbesserungen etabliert bzw. initiiert worden. Ein Wissen über die entsprechenden Errungenschaften und Desiderata als Teil einer "institutionellen Kompetenz" (vgl. Fritz 2005) soll als Ausbildungsinhalt vermittelt werden.

Eine weitere strukturelle Verbesserung der Arbeitsbedingungen für BasisbildnerInnen kann zwar nicht Gegenstand einer Qualitätsrichtlinie für die Ausbildung sein, ist aber für die spätere Arbeitsqualität wichtig.

Im Sinne der personalen Kompetenz und Selbstsorge sollen im Rahmen der Ausbildung auch geeignete Strategien für den Umgang mit schwierigen Arbeitssituationen und –bedingungen vermittelt bzw. gefördert werden.

¹³ Zur Illustration ein aktuelles Zitat einer Wiener Trainerin, die seit 5 Jahren im Bereich Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache tätig ist: „[Es] wurden die Anforderungen an die Trainerinnen in der Basisbildung massiv erhöht, die freien Dienstverträge sind nach wie vor befristet, der Stundenlohn mäßig. Für einige Trainerinnen, so auch für mich, sind auf Grund von Betreuungspflichten diese Kurse trotzdem eine Option, bieten sie doch eine anspruchsvolle und auch gesellschaftlich relevante Tätigkeit; leisten kann ich mir meinen Beruf allerdings nur auf Grund des Gehalts meines Ehemannes, (...)“.

4.6 Professionalität der ReferentInnen

Professionalitätsentwicklung im Rahmen der Ausbildung und die Vermittlung von Reflexivität und einheitlichen Handlungswerten setzen auch bei den ReferentInnen in der Ausbildung einiges voraus:

ReferentInnen benötigen

- fachliche Expertise im eigenen Themenfeld
- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Abstimmung der Inhalte auf die Lernenden
- Ressourcenorientierung und ein Rollenverständnis als ProzessbegleiterIn
- die Bereitschaft für Vernetzung und Austausch
- die Bereitschaft, den Wertehintergrund und das Qualitätsverständnis der Ausbildung sowie ein offenes Verständnis von Basisbildung mitzutragen
- die Bereitschaft und Fähigkeit, Querschnittsmaterien in der Ausbildung mitzutragen
- die Bereitschaft, Vorinformationen zur Gruppe einzuholen und zu berücksichtigen.

Als Minimalanforderung ist es anzusehen, dass jede Anbietereinrichtung ihre Auswahlkriterien und Anforderungen an ReferentInnen explizit transparent macht. Im Idealfall sind ReferentInnen im vermittelten Gegenstand aktuell selbst (als BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen) tätig. Spezifische Schulungen und Austauschmöglichkeiten sollten den ReferentInnen zur Verfügung stehen.

Inhaltliche Integration und Kohärenz

Kohärente Unterlagen für eine gesamte Ausbildung, die Abstimmung der ReferentInnen untereinander und eine enge(re) Einbindung der ReferentInnen in den gesamten Lehrgang werden immer wieder gewünscht. Eine solche Abstimmung der ReferentInnen hat Vorteile sowohl für die TeilnehmerInnen (z.B. inhaltliche Ergänzungen und ein erkennbarer Zusammenhang der Lerneinheiten) als auch für die ReferentInnen selbst (z.B. Informationen über Gruppenprozesse und über die Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen). Auch im Sinne eines gemeinsamen Wertehintergrundes in der Ausbildung ist eine gute Vernetzung und Kooperation der ReferentInnen untereinander und mit der Lehrgangsleitung wichtig.

Diese Vernetzungsaktivitäten erfordern für die Einzelnen jedoch einen zusätzlichen Zeitaufwand, der kalkuliert und honoriert werden muss, um das inhaltliche Interesse und Commitment zu wahren (wie zahlreiche Interviews mit ReferentInnen bestätigten).

Der Wunsch nach übereinstimmenden Handlungsfeldern

Im Rahmen der Fachspezifischen Erstausbildung äußerten sowohl ReferentInnen als auch TeilnehmerInnen den Wunsch, dass Lehrende und Lernende aus dem gleichen Handlungsfeld kommen sollten. Insbesondere sollte eine gemeinsame Grundauffassung von Basisbildung bzw. vom beruflichen Handlungsauftrag der AusbildungsteilnehmerInnen bestehen.

Fazit:

Die Inhalte sollen über die Ausbildung hinweg möglichst kohärent angeboten werden.

Eine (vorbereitende und begleitende) Vernetzung der ReferentInnen soll von der Lehrgangsleitung aktiv betrieben werden und einerseits der gegenseitigen Information und Abstimmung dienen, andererseits einen gemeinsamen Wertehintergrund festigen.

ReferentInnen in der Ausbildung sollen über aktuelle eigene Praxiserfahrung im referierten Gegenstand verfügen. Sie sollen bevorzugt aus dem Handlungsfeld der TeilnehmerInnen kommen oder mindestens die Fähigkeit mitbringen, ihr Knowhow auf andere Arbeitsfelder und –bedingungen zu übertragen.

5 Ausbildungsinhalte

5.1. Inhalte – Stellenwert, Gewichtungen, Ebenen

Beim Vergleich der verfügbaren Online-Informationen über relevante Ausbildungen für TrainerInnen ist festzustellen, dass vor allem Ausbildungsinhalte kommuniziert werden, deutlich seltener Ziele, Vermittlungswege oder Qualitätskriterien. Nach außen sind es (unverändert) die Inhalte, die eine Ausbildung charakterisieren und InteressentInnen darüber informieren, was sie erwartet.

Je nach Entstehungsgeschichte einer Ausbildung sind jeweils einige Inhalte zentral, einige nehmen eher eine Randposition ein. So geraten etwa bei einer langen Tradition in der Alphabetisierungs- und DaZ-Ausbildung Inhalte wie IKT und Mathematik leicht in den Hintergrund. Andererseits könnte DaZ leicht in eine randständige Position geraten, wo sich die inhaltliche Breite jahrelang auf den Bedarf von Menschen deutscher Erstsprache konzentrierte.

Eine angemessene Gewichtung der Inhalte soll hier bewusst angestrebt werden.

Gemeint sind damit die im Programmplanungsdokument zur Initiative Erwachsenenbildung explizit genannten Inhalte: *„Basisbildung beinhaltet Lesen, Schreiben, sprachliche Kompetenzen in Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, Rechnen, IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien), Lernkompetenz und – je nach Maßgabe der definierten Zielgruppen und Ziele und als Querschnittsthemen – die Förderung der Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen.“* (Doberer-Bey et al 2011, S. 72). Die hier relativ offen formulierten „Schlüsselkompetenzen“ sollen auch – so der gegenwärtige Konsens – Citizenship bzw. gesellschaftspolitisches Orientierungswissen und die Fähigkeit zur kritischen Beteiligung beinhalten.

Fazit:

Die Ausbildungsinhalte umfassen

- **gesellschaftspolitisches Orientierungswissen**
- **sicheres Beherrschen der vermittelten Fächer als „Anwender/in“**
- **Meta-Wissen zum Fach (Funktionsregeln)**
- **Knowhow über die spezifische Lernprozesse im jeweiligen Fach**
- **spezifisches andragogisches Knowhow**
- **spezifisches Zielgruppenwissen**
- **spezifische Methoden und Materialien (Didaktisierung)**
- **Umsetzung in heterogenen Gruppen (Binnendifferenzierung)**
- **reflexive Kompetenz**
- **Berufsethos, Haltung und Handlungsprinzipien**
- **institutionelle Kompetenz (Wissen zur eigenen Beruflichkeit)**
- **personale Kompetenz (Selbstsorge, Motivation, Psychohygiene)**

5.2. Grundkompetenzen und Vertiefungsmöglichkeiten

Aus der inhaltlichen Breite ergibt sich eine Frage, die auch im Kontext gegenwärtiger Ausbildungen mehrfach formuliert wurde: Müssen alle BasisbildnerInnen gleichermaßen für die Vermittlung von Mathematik, IKT, Lesen und Schreiben auf Deutsch ausgebildet sein?

Die aktuelle Regelung sieht vor, dass alle Angebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (und damit alle Basisbildungsangebote) mehr als nur einen Basisbildungsinhalt vermitteln. Die Akkreditierungsgruppe zur Initiative Erwachsenenbildung bezieht sich dabei auf den Anhang 5 des Programmplanungsdokuments und legt auf diese Regelung Wert, um die Angebote gegenüber „Integrationskursen“ und reinen Sprachkursen abzugrenzen. So enthalten z.B. DaZ-Angebote immer auch Inhalte aus den Feldern Numeracy, digitale Kompetenz und/oder Lernkompetenz (wofür die TrainerInnen eine explizite Ausbildung benötigen).¹⁴

Wenn also die Ausbildung qualitätssichernd für die Basisbildungsarbeit wirken soll - auch im Fall dass einzelne BasisbildnerInnen ihre ArbeitgeberInnen und Einsatzgebiete wechseln - ist wichtig, dass sie ausreichende Grundkompetenzen in allen genannten Fächern (ihrer Anwendung, ihren Regeln und ihrer Didaktisierung) erwerben. Laut Programmplanungsdokument bedeutet das inhaltliche und didaktische Fachkenntnisse in Lesen/Schreiben (DaE/DaZ), Mathematik, IKT, Lernkompetenz; politische Handlungsfähigkeit kommt dazu.

Es braucht also ein System, das Basiswissen sicherstellt und Vertiefungen ermöglicht, wie das beispielsweise in einem modularen Lehrgang der Fall ist.

Ein solches System wird dann qualitätssichernd wirksam, wenn BasisbildnerInnen (insbesondere bei Veränderungen ihres Einsatzgebietes) die Vertiefungsmodule einfach und möglichst kostenfrei in Anspruch nehmen können und von ihren ArbeitgeberInnen dazu ermutigt oder aufgefordert werden.

Fazit:

Die Ausbildung soll Grundkompetenzen in allen Basisbildungsinhalten sicherstellen und ausreichende und umfassende Vertiefungsmöglichkeiten (Spezialisierungen) für die unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte bieten.

Die Teilnahme der BasisbildnerInnen an diesen Spezialisierungen sollen durch entsprechende Regelungen für ArbeitgeberInnen und TrainerInnen attraktiv gestaltet werden.

¹⁴ Gespräch mit Mag.^a Maria Groß, Initiative Erwachsenenbildung/Leiterin der Geschäftsstelle, am 19.8.2013

5.3. Bedarf an Vorkenntnissen

Um mit vorbereiteten Inhalten entsprechende Lernergebnisse sicherstellen zu können, sind Vorkenntnisse bzw. ein ähnlicher Level an Ausgangswissen erforderlich.

Gemeint ist vor allem

- a. das eigene sichere Anwendungswissen im jeweiligen Fach,
- b. grundlegendes Wissen über Erwachsenenbildung und
- c. Unterrichten von und in Deutsch als Zweitsprache

Eigenes sicheres Anwendungswissen ist nicht selbstverständlich (wie ReferentInnen der Ausbildungen immer wieder berichten). Für viele AusbildungsteilnehmerInnen liegt der eigene Mathematikunterricht lange zurück, die laufenden Entwicklungen digitaler Medien stehen oft nicht im Fokus ihrer Aufmerksamkeit, und ohne eigene Kinder im schulpflichtigen Alter wurden oft nicht alle Details der letzten Rechtschreibreform verinnerlicht. Ob die TeilnehmerInnen eines Ausbildungslehrgangs für die Basisbildung die gültige Rechtschreibung pflegen, ein Tablet bedienen können oder sich mit Web-Anwendungen zurechtfinden, wird gegenwärtig nicht überprüft.

Das Programmplanungsdokument in der (noch) gültigen Fassung von 2011 fordert als Qualifikation von Basisbildungs-TrainerInnen

1. formale Qualifikationen, und zwar alternativ eine einschlägige pädagogische Qualifikation; ein Sprachenstudium (insbesondere Deutsch als Zweitsprache) oder andere Abschlüsse,
2. Erfahrung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder Erwachsenenbildung oder der Leitung von Gruppen
3. sowie ein fachspezifische Aus-/Weiterbildungen in Alphabetisierung und Basisbildung (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe zur „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 80f.).

Demnach ist es gegenwärtig möglich, ohne Ausbildung im Zweitsprachunterricht und ohne Ausbildung und Erfahrung in der Erwachsenenbildung eine Arbeit als BasisbildnerIn für MigrantInnen aufzunehmen, sofern nicht die fachspezifische Ausbildung (Punkt 3) entweder inhaltlich oder durch ihre Zugangsvoraussetzungen dieses Knowhow sichert.

Fazit:

Die Ausbildung soll eigene Kenntnisse der TeilnehmerInnen in

- a. **Deutsch (z.B. auf C1-Niveau)**
- b. **Mathematik**
- c. **digitaler Kompetenz**

sowie

- d. **grundlegendes Wissen der Erwachsenenbildung**
- e. **und grundlegende Kompetenz im Zweitsprachunterricht**

sicherstellen.

Diese Sicherstellung soll über

- **entsprechende Zugangsvoraussetzungen und/oder**
- **die Kombination mit einzelnen Vorab-Modulen, Vertiefungsmodulen oder**
- **Vernetzungen mit anderen Anbietern gewährleistet sein.**

5.4. Diskussion ausgewählter Inhalte

Vorbereitung auf Lernbegleitung und neue Formate

Zahlreiche Erkenntnisse über erwachsenengerechtes und kompetenzorientiertes Lernen betonen die Notwendigkeit neuer Lernformen. Es bedarf innovativer Lehr-Lern-Formate mit Übungsmöglichkeiten, anregenden Lernumgebungen, einer hilfreichen Lernbegleitung, flexiblen Formen der Lernstandserhebung sowie einer reflektierten Praxis. Dies gilt ganz besonders für lernungewohnte Menschen mit Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungsbedarf.

Eine internationale Recherche nach guter Praxis in der Erwachsenenalphabetisierung weist besonders gute Erfolge aus für Formate wie Family Literacy, medienbasierte Projekte, Literacy am Arbeitsplatz oder in Verbindung mit Berufsausbildung oder Arbeitsuche, für Schreibwettbewerbe und Kunstprojekte und für die verstärkte Nutzung neuer Lernmedien (vgl. Aschemann 2013a).

Auch im Programmplanungsdokument zur Initiative Erwachsenenbildung wird das Lernen in nicht-traditionellen Settings, „z.B. in Bibliotheken oder Gemeindezentren“ (S. 68) ausdrücklich empfohlen (wenn auch durch das Normkostenmodell nicht begünstigt).

Gerade Initiativen für Alphabetisierung am Arbeitsplatz oder in der Familie eröffnen zusätzliche Möglichkeiten zum Lernen. Aufsuchende und eingebettete Angebote spielen hier eine besondere Rolle und brauchen entsprechende professionelle Unterstützung durch geschulte LernbegleiterInnen.

Eine Ausbildung für BasisbildnerInnen für Lernende nicht-deutscher Erstsprachen soll auf solche Formate und nicht nur auf ein typisches Kursgeschehen vorbereiten. Lernbegleitung in unterschiedlichen Settings braucht eine ausreichende Thematisierung in der Ausbildung.

Fazit:

Die Ausbildung soll auch auf nichttraditionelle Lernsettings vorbereiten und die entsprechenden Methoden der Lernbegleitung thematisieren.

Insofern dabei das Lernen mit digitalen Medien inkludiert ist, macht das auf Anbieterseite eine entsprechende EDV-Ausstattung erforderlich. Zusätzlich sollen neue Interpretationen und Vermittlungswege für digitale Kompetenz weiterentwickelt werden (z.B. Mobiles Lernen mit Handy).

Zielgruppenspezifität und Binnendifferenzierung

In einer etwa drei Jahre alten Publikation des österreichischen Netzwerks InBewegung wurde die Zielgruppensegmentierung als Good-Practice-Kriterium in der Basisbildung postuliert (vgl. Hahn/Zarfl o.J.). Gemeint war damit eine Differenzierung der Angebote je nach Alter, Geschlecht, Ethnie usw. Auch ein umfangreiches deutsches Screening internationaler Best Practice-Methoden der Alphabetisierungsarbeit und –forschung nennt als Kriterien guter Praxis in diesem Kontext zwei Basiskriterien: erstens die Zielgruppenorientierung und zweitens eine wissenschaftliche Evaluation (Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009).

Das Programmplanungsdokument zur Initiative Erwachsenenbildung setzt eine hohe Zielgruppenorientierung als Qualitätskriterium für Basisbildungsangebote fest, wenn es heißt:

„Ausschlaggebend für die Akkreditierungsentscheidung ist primär die Nachvollziehbarkeit, Schlüssigkeit und Validität der vorgelegten Angebotskonzepte in Bezug auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe. Die Zielgruppenorientierung und die entsprechende Lernergebnisorientierung sind deshalb durchgängige Bewertungsmaßstäbe (...).“ (Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 54).

Das kann als Empfehlung für zielgruppenspezifische Angebote gelesen werden. Gleichzeitig besteht in Österreich aktuell ein Trend hin zu gemeinsamen Basisbildungsangeboten für Menschen mit Deutsch als Erstsprache und Menschen mit anderen Erstsprachen (vgl. Aschemann 2011b) sowie eine Übereinkunft zur Entwicklung einer verschränkten TrainerInnenausbildung für BasisbildnerInnen aller Zielgruppen (vgl. Kloyber 2013, S. 90).

Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung wird auch eine Spezialisierung der BasisbildnerInnen je nach Zielgruppe empfohlen: „C.1.3. Die Kompetenzen bzw. Qualifikationen der eingesetzten TrainerInnen sind stets vor dem Hintergrund der Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen zu bewerten, d.h. der Kompetenznachweis muss sich auch an der spezifischen Situation der Lernenden orientieren.“ (Länder-Bund-ExpertInnengruppe "Initiative Erwachsenenbildung" 2010, Anhang 4, S. 39).

Das alles spricht dafür, in Fall einer gemeinsamen bzw. verschränkten Ausbildung für BasisbildnerInnen ausreichend Vertiefungsmöglichkeiten im Sinne ihrer Arbeitsschwerpunkte anzubieten.

Zugleich stellt sich die Frage, was Zielgruppenspezifität oder -orientierung didaktisch bedeutet.

Dazu das Programmplanungsdokument (S. 69): „In der Basisbildung handelt es sich um eine hochgradige Individualisierung und lernergebnisorientierte Module, also nicht um „Lehrgänge“ im traditionellen Sinn.“

Das entspricht dem hohen Maß an Individualisierung, welches die österreichische Basisbildung für Menschen deutscher Erstsprache entwickelt hat. In der Praxis kann das bedeuten, dass in einer LernerInnengruppe von 5 Personen (mit guten Deutschkenntnissen) zwei Personen mit Unterstützung einer Lernbegleiterin an Mathematikaufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade arbeiten, während eine Person Arbeitsblätter zur Rechtschreibung ausfüllt, eine ihre Computerkenntnisse mit einem einfachen Lernprogramm trainiert und die fünfte Mnemotechniken erprobt.

Es handelt sich hierbei also nicht um „Kurse“ im eigentlichen Sinn (vgl. Hrubesch 2013, S. 68), jedoch um eine Arbeitsform, die sich im Sinne der Lernmotivation und des Lernerfolgs in der Basisbildung mit Menschen deutscher Erstsprache bewährt hat.

In der Basisbildung mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprachen sind die LernerInnengruppen in der Regel so groß, dass ein derartiges Maß an Individualisierung nicht in Frage kommt. Hier wurden unter der Bedingungen großer Heterogenität (Erstsprachenvielfalt, unterschiedlichen Herkunftsländer, Vorkenntnisse usw.) andere Formen der Binnendifferenzierung entwickelt und erprobt, und die Vorteile der Gruppenarbeit (wie z.B. Motivationseffekte und das kooperative Lernen von- und miteinander) werden stärker genützt.

Für beide Gegebenheiten wurde in langjähriger reflektierter Entwicklungsarbeit ein geeignetes didaktisches Vorgehen ausgearbeitet und etabliert.

Über Erfolge und Wirkungen dieser Vorgehensweisen gibt es keine empirischen Vergleichsstudien, die auch nur begrenzt sinnvoll wären, solange unterschiedliche Lernsettings nach unterschiedlichen Formen der Didaktisierung verlangen und allein aufgrund von regionalen Unterschieden die Frage der unterschiedlichen Gruppengrößen nicht durch Vorgaben zu lösen ist.

Daher sollen in der Ausbildung Methoden der Individualisierung und Binnendifferenzierung für alle Gruppengrößen vermittelt werden, ohne einen mehr oder weniger „richtigen“ Individualisierungsgrad zu postulieren.

Fazit:

In der Basisbildung existieren Lernformate für unterschiedliche Gruppengrößen nebeneinander, die für unterschiedliche Ausgangssituationen entwickelt wurden.

Die Ausbildungen für BasisbildnerInnen und die dort tätigen ReferentInnen sollen diese Formate gleichermaßen anerkennen und Methoden für unterschiedliche Gruppengrößen vermitteln. Methoden der Binnendifferenzierung sollen in jedem Fall Inhalt der Ausbildung sein.

Erwachsenengerechte Vermittlung von Inhalten

Erwachsenengerechte Arbeit und erwachsenengerechte Materialien bilden eine Voraussetzung für gute Basisbildungsarbeit mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprachen.

Erwachsenenlernen ist prinzipiell ein „Anschlusslernen“, das auf individuellen Erfahrungen und Einstellungen aufbaut und sich von Anfang an auf Selbständigkeit und Mitbestimmung gründet. Bedeutsame Lerninhalte, ein erkennbares Ziel vor Augen, lebensnahe Themen, ungezwungene Gruppenarbeiten, ein angenehmes (soziales) Ambiente und ein Ernstnehmen der TeilnehmerInnen-Anliegen sind dabei zentral (vgl. Gruber o.J. S.30). Dem entsprechend werden auch in internationalen Richtlinien zur Erwachsenenalphabetisierung folgende Grundsätze formuliert (vgl. stellvertretend: Perry 2003; The National Adult Literacy Agency 2005; Community Foundation for Monterey County 2008):

- Erwachsenen-Alphabetisierung ist ein aktiver, selbstbestimmter Prozess: LernerInnen haben das Recht, sich eigene Ziele zu setzen und zu entscheiden, wie sie lernen möchten.
- Ihre Vorkenntnisse müssen in den Lernprozess mit einbezogen werden (Aufbau auf bestehenden Kenntnissen einschließlich Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprachen).
- Ihre täglichen Lebensumstände müssen berücksichtigt werden; authentische Lernmaterialien sind zu fördern.
- Erwachsenen-Alphabetisierung respektiert unterschiedliche Ansichten, Kulturen und Lebensformen. Vertrauen und Vertraulichkeit bilden die Basis dieser Arbeit; ein Klima von Vertrauen, Respekt und Zusammenarbeit in Gruppen ist zu fördern.
- Die Lernenden sollen die Gelegenheit zur Beteiligung an allen Aspekten der Angebots-erstellung haben: Programm und Angebote sind im Idealfall partizipativ mit den Lernenden zu entwickeln.
- Erwachsene lernen am besten, wenn ihre Entscheidung dafür freiwillig fällt, und wenn die Lernumgebung unterstützend, entspannt und freundlich ist.
- Erwachsene lernen am besten wenn sie wissen wozu: die konkreten Ziele des Lernens sind zu klären (und das lebensbegleitende Weiterlernen ist zu fördern).

Die Formulierung wünschenswerter Unterrichtsprinzipien im Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“ (BMUKK 2012, S. 1) ähnelt dieser Aufzählung in wesentlichen Punkten (vgl. Kapitel 4.4).

Entsprechend den angeführten Grundsätzen des Lebensweltbezugs, der Erfahrungsnähe und der Anschlussfähigkeit ist es naheliegend, im konkreten Arbeiten mit Erwachsenen auf authentische Materialien zurückzugreifen – also Materialien, die den Textsorten des Alltags sehr ähnlich oder dem Alltag unmittelbar entnommen sind. Dazu gehören z.B. Formulare, Zeitungsausschnitte, Werbefolder, Stadtpläne, etc. Durch den deutlichen Realitätsbezug soll die Anwendbarkeit offensichtlich sein und die Lernmotivation erhalten bleiben.

Dies ist in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen nicht selbstverständlich, wenn etwa der Aufbau von publizierten Materialien sehr stark den kindlichen Schulmustern nachempfunden ist. Unter den derzeit gegebenen Ausbildungsbedingungen (siehe Kap. 4.5) und angesichts der Nähe der Basisbildungsinhalte zum kindlichen bzw. schulischen Lernen können diese Grundsätze ohne explizite Betonung in der Ausbildung leicht verloren gehen - sind aber gerade in der Arbeit mit Zielgruppen wie MigrantInnen wichtig, die einer permanenten latenten Abwertung ausgesetzt sind.

Evaluationsergebnisse aus der „Fachspezifischen Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“ lassen vermuten, dass Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung derartiger Prinzipien entstehen, wenn a) die Arbeitsbedingungen (z.B. durch einen hohen Ergebnisdruck) das Umsetzen einzelner Prinzipien behindern oder b) in der Ausbildung eine zu allgemeine, kaum ins Praktische übersetzte Thematisierung der Prinzipien erfolgt. In der Ausbildung sollen diese Prinzipien daher nicht nur grundsätzlich benannt, sondern auch in konkrete Vorgehensweisen übersetzt werden.

Zudem ist es der Umsetzung andragogischer Prinzipien förderlich, wenn diese schon in der Ausbildung gelebt und erfahren wurden. So würde eine gelebte TeilnehmerInnenorientierung in der Ausbildung von BasisbildnerInnen bedeuten, dass ein Fokus auf den Interessen der Teilnehmenden liegt, dass Gelegenheit zur inhaltlichen Mitgestaltung gegeben wird und die Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen einbezogen sowie ihre Lebens- und Arbeitsumstände berücksichtigt werden.

Ein derartiges Vorgehen ist bei konsequenter Umsetzung aufwändig, bedeutet es doch für LeiterInnen oder ReferentInnen, Lernwünsche der TeilnehmerInnen zu erheben und darauf zu reagieren. Von den ReferentInnen ist inhaltliche Flexibilität gefordert; andererseits können sie mitunter ihre Leitungsrolle zugunsten von inhaltlichen Beiträgen an die TeilnehmerInnen abgeben.

Fazit:

Eine erwachsenengerechte Didaktisierung und ein respektvoller Umgang mit den Lernenden ist gerade in der Basisbildung mit MigrantInnen besonders wichtig und soll als Inhalt der Ausbildung explizit verankert oder mit einer Ausbildung für BasisbildnerInnen verpflichtend verknüpft sein.

Was das an konkretem Verhalten in der Unterrichtsvorbereitung und Lernbegleitung bedeutet, soll möglichst explizit in der Ausbildung geklärt werden.

Die entsprechenden Prinzipien sollen für die AusbildungsteilnehmerInnen selbst erfahrbar gemacht werden, indem ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen berücksichtigt und ihre Vorkenntnisse und Inhaltswünsche in die Ausbildung einbezogen werden.

Basisbildungsarbeit mit Menschen nicht-deutscher Erstsprache

Es stellt hohe Ansprüche an das methodisch-didaktische Vorgehen, wenn BasisbildnerInnen und Lernende keine gemeinsame Sprache haben, in der sie sich mündlich fließend verständigen können.

Basisbildung mit MigrantInnen bedeutet auch immer wieder ein Arbeiten mit Lernenden, die überhaupt keine Schulerfahrung haben, die also weder von negativen Eindrücken belastet sind noch auf grundsätzliche Lerngewohnheiten zurückgreifen können.

So können in der Alphabetisierungsarbeit mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprache spezifische Aufgaben anfallen. Zu diesen Lernaufgaben gehören beispielsweise folgende (vgl. Hahn-Zimmermann 2011):

- Verstehen von Arbeitsanweisungen: Jemand, der über keine formale Lernerfahrung verfügt, muss Strukturen auf einem Arbeitsblatt erst als Hilfestellungen sehen lernen.
- Lernen lernen (insbes. eine Sprache lernen): MigrantInnen ohne Schulerfahrung ist nicht von vornherein klar, dass sie sich auch über die reine Anwesenheit im Kurs hinaus mit Inhalten beschäftigen sollen.
- Laute einer unbekanntes Sprache erkennen lernen (Zerlegung der Wörter in ihre Phoneme)
- richtige Aussprache deutscher Wörter als Voraussetzung für richtiges Lautieren
- Wortschatz aufbauen, um leichter, schneller und flüssiger zu lesen
- Fragen gegebenenfalls über nonverbale Umwege klären, z.B. gestisch/pantomimisch
- gegebenenfalls auch unbekanntes Inhalte semantisch (nicht nur lesetechnisch) erschließen
- Feinmotorik: Halten und Führen des Stiftes (bei Erstalphabetisierung)
- Schreibrichtung der Buchstaben: in der jeweils nächsten Zeile links weiter schreiben

Im Anhang 5 zum Programmplanungsdokument heißt es dem entsprechend:

„Für den Alphabetisierungsunterricht und den Aufbau von Grundkompetenzen mit MigrantInnen sind nicht nur Qualifikationen und Erfahrung in den Bereichen Alphabetisierung/Basisbildung, sondern auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache erforderlich, besser noch in einer koordinierten Unterrichtsmethodik von Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache. Notwendig sind für beide Zielgruppen eine grundlegende interkulturelle Kompetenz und Kompetenz im Umgang mit der Diversität der Lernenden bezüglich ihrer Herkunft, sowie die Fähigkeit, integrationsrelevante Inhalte in den Unterricht einzubauen.“ (Länder-Bund-ExpertInnengruppe "Initiative Erwachsenenbildung" 2010, S. 56)

Gleichzeitig müssen laut Programmplanungsdokument die TeilnehmerInnen einer fachspezifischen Erstausbildung keineswegs von vornherein mit Knowhow im Zweitsprachunterricht ausgestattet sein (vgl. Kap. 5.3.). Diese Inhalte müssen also als Zugangsvoraussetzung bzw. Propädeutikum, als Ausbildungsinhalt und/oder Vertiefungsmodul in ausreichendem Maß angeboten werden.

Fazit:

Der Zweitsprachunterricht braucht einen gewichtigen Stellenwert (als Zugangsvoraussetzung bzw. Propädeutikum oder als Ausbildungsinhalt bzw. Vertiefungsmodul) in einer Ausbildung für BasisbildnerInnen mit Lernenden nicht-deutscher Erstsprachen.

5.5. Praxis als Ausbildungsbestandteil

Im vorliegenden Abschnitt beziehe ich mich auf Aussagen von TeilnehmerInnen, ReferentInnen und Lehrgangs-LeiterInnen aus ersten MIKA-Lehrgang am bifeb 2009-11, aus den MIKA-Lehrgängen in Wien 2009-11, aus den Lehrgängen zur „Fachspezifischen Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“ 2013 und aus mehreren Befragungen mit Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen (2012-2013).

Das Theorie-Praxis-Dilemma

TeilnehmerInnen in Ausbildungen für die Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen wünschen sich von der Ausbildung in allen Befragungen vorrangig Methoden und Materialien für ihre Arbeit. Der Wunsch nach Handwerkszeug oder „rezeptartigem“ Wissen geht so weit, dass in IKT-Modulen vor allem Sammlungen fertiger Arbeitsblätter nachgefragt werden. Unter Berücksichtigung der Arbeitsbedingungen und des erlebten Handlungsdrucks im Arbeitsalltag ist das gut nachvollziehbar. Dem gegenüber stehen die Angebote von LehrgangsleiterInnen oder –planerInnen, denen Meta-wissen und Theoriegrundlagen, interaktive Materialien und Reflexivität wichtig sind, und das Engagement von ReferentInnen, die z.B. ein zeiteffizientes Herstellen von authentischen Materialien vermitteln möchten.

Mehr (begleitete) Praxis – ein gemeinsamer Wunsch von TeilnehmerInnen und ReferentInnen

Generell werden in den einschlägigen Lehrgängen mehr oder intensivere Hospitationsmöglichkeiten gewünscht als üblicherweise angeboten. Umfangreiche Praktika und Hospitationen werden besonders für TeilnehmerInnen ohne Praxiserfahrung als zentral angesehen. Dabei werden für die Hospitations- bzw. Praxisphasen Größenordnungen von einem Viertel bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit diskutiert.

Im Idealfall sind PraxisbegleiterInnen spezifisch für ihre Tätigkeit ausgebildet; die Suche nach PraxisbegleiterInnen ist bereits Teil der Ausbildungsplanung, und das Honorar für ihre Mehrarbeit ist einkalkuliert.

Sinnvolle Bestandteile einer Praxisphase sind

- eine umfassende Beobachtungseinheit als Einstieg, danach
- eine eigene Unterrichtsvorbereitung und beobachtete Durchführung einer eigenen Unterrichtseinheit,
- dazu ein schriftliches Feedback und ein reflektierenden Dialog mit dem/der Beobachter/in
- sowie eine eigene schriftliche Unterrichtsreflexion.

Dieser Ablauf wird in der Ausbildung im Idealfall mit allen genannten Teilen noch einmal wiederholt.

Zusätzlich soll die Ausbildung durch ihre Zeitstruktur ein praktisches Erproben der Ausbildungsinhalte zwischen den Präsenzblöcken ermöglichen (z.B.: 1 Monat Zeit zwischen den Präsenzblöcken).

Fazit:

Die Ausbildung soll ausreichend konkrete Methoden und Materialien und zugleich ausreichend Knowhow für das zeiteffiziente Herstellen von individuellen oder authentischen Materialien vermitteln sowie Verweise auf entsprechende Sammlungen (Materialienpools) enthalten.

Die Ausbildung soll ausreichend begleitete und reflektierte Praxis umfassen, die aus Beobachtung, Planung, Unterricht und Feedback mit Reflexion besteht, und die für die PraxisbegleiterInnen einen bezahlten Mehraufwand bedeutet.

6 Anhang

Anhang 1: Quellen

Affeldt, Harald (2009): Studie „Lehr- und Studiengänge in europäischen Nachbarländern“: Zur Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsbildungs-PädagogInnen in Belgien. Online verfügbar unter: http://www.profess-projekt.de/fileadmin/webdata/Download/Bestandsaufnahme_Belgien.pdf [zuletzt abgerufen: 26.4.2013].

Alfarådet, The Nordic Adult Literacy Network (2013): Description of Teachers' Competence in Initial and Functional Literacy for Adults with Non-Nordic Mother Tongues. Online verfügbar unter: <http://www.nordvux.net/page/1571/kompetensbeskrivningavlarare.htm> [zuletzt abgerufen: 15.10.2013]

Aschemann, Birgit / Gugler, Petra (2011): MIKA Migration — Kompetenz — Alphabetisierung. Wissenschaftliche Begleitung zur Ausbildung. Abschlussbericht. Graz: Frauenservice. Unveröffentlicht.

Aschemann, Birgit (2011a): Qualität für die Erwachsenenbildung. In: Verein Danaida (Hg.): Alphabetisierung und Basisbildung mit Migrantinnen. Graz. S. 19-29. Online verfügbar unter: http://www.netzwerkmika.at/site/images/mika_broschuere_danaida2011.pdf [zuletzt abgerufen: 20.4.2013].

Aschemann, Birgit (2011b): Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2011. Wien: BMUKK. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2011_1_gelingen_alphabetisierungskurse.pdf [zuletzt abgerufen: 20.6.2013].

Aschemann, Birgit (2011c): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Graz: Frauenservice Graz. Online verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf [zuletzt abgerufen: 20.8.2013]

Aschemann, Birgit (2012): BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen. Berufsmonitoring, Arbeitszufriedenheit, Professionalisierung. Zwischenbericht im Rahmen von MIKA. Online verfügbar unter: <http://www.netzwerkmika.at/site/images/Monitoring%20Basisbildungs-trainerInnen%20f%C3%BCr%20MigrantInnen.pdf> [zuletzt abgerufen: 16.8.2013]

Aschemann, Birgit (2013a): Handbuch Gute Praxis in der internationalen Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen. Ein Arbeitsergebnis im Rahmen von MIKA. Online verfügbar unter: http://www.netzwerkmika.at/site/images/HB_Gute_Praxis_Webversion.pdf [zuletzt abgerufen: 2013-08-20]

Aschemann, Birgit (2013b): Gerne TrainerIn sein – und bleiben. Tipps von Basisbildnern für Basisbildner. Online verfügbar unter: http://www.netzwerkmika.at/site/images/TrainerInnentipps_final_Web.pdf [zuletzt abgerufen: 9.9.2013].

Aschemann, Birgit (2013c). Evaluation der FEA. Zwischenbericht. Graz/Wien: unveröff. Präsentation.

Basisbildung Oberes Murtal (2012): TrainerInnenausbildung März 2009 bis April 2010. Online verfügbar unter: http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/pdf_08/Trainerausbildung.pdf [zuletzt abgerufen: 25.4.2013].

Berens, Sebastian (2009): Zwischen Unterricht, Akquisition und Organisation: Zum Tätigkeitsprofil freiberuflicher Kursleiter. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 135- 145.

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.): Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache. Lehrgang universitären Charakters 2011-2012. Grundlagen für ein neues Arbeitsfeld Aus- und Weiterbildung für Basisbildungs- und AlphabetisierungspädagogInnen. Online verfügbar unter:

http://www.bifeb.at/fileadmin/Aida_Documents/Detailprogramme/2011/Broschuere%20LG%205%20Basisbildung.pdf [zuletzt abgerufen: 22.11.2012].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. II/V - Erwachsenenbildung (2012):

Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“. Wien. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Rahmencurriculum_Fachspezifische_Erstausbildung_BasisbildungstrainerInnen.pdf [zuletzt abgerufen: 13.4.2013].

Community Foundation for Monterey County (Hg.) (2006): A Survey of Best Practices in Adult Literacy. Online verfügbar unter: http://www.cfmco.org/files/cfmc/Literacy_Campaign/BestPracticesforAdultLiteracy.pdf [zuletzt abgerufen: 28.3.2013].

Deutsch und Mehr Akademie (2012): Alpha-Lehrgang. TrainerInnenausbildung zur Alphabetisierung von MigrantInnen. Online verfügbar unter <http://www.deutschundmehr.at/kursangebot/deutsch-und-mehr-akademie/kurse/alpha-lehrgang/> [zuletzt abgerufen: 20.5.2013].

Dewe, Bernd; Feistel, Katharina (2010): Reflexive Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 86-98.

Doberer-Bey, Antje (2007a): Zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und –pädagogen. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Ferdinande Knabe (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann Verlag. S. 111-113.

Doberer-Bey, Antje (2007b): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Graz: In.Bewegung. Online verfügbar unter: https://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsfloridsdorf/downloads/doc/BB_q_standards.pdf [zuletzt abgerufen: 7.8.2013]

Doberer-Bey, Antje; Ritter, Monika; Fritz, Thomas; Hrubesch, Angelika; MIKA-Partnerinnen (2011): Anhang 5: Rahmenrichtlinien für die Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen. In: Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“: Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Wien. S. 67-89. Online verfügbar unter <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/> [zuletzt abgerufen: 7.8.2013]

Doberer-Bey, Antje (2013): „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Wien: Praesens Verlag.

Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhardt (2010): Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 126-141.

Egetenmeyer, Regina (2011): Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [zuletzt abgerufen: 14.08.2013]. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Europäisches Parlament und Rat (2008): Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslange Lernens. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> [zuletzt abgerufen: 20.3.2013]

Faistauer, Renate; Fritz, Thomas; Hrubesch, Angelika; Ritter, Monika - Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien, Verband Wiener Volkshochschulen/Institut für Weiterbildung, AlfaZentrum für MigrantInnen (2006): Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung der Stadt Wien - MA 17. Online verfügbar unter https://www.vhs.at/lertraum_alfazentrum-texte.html [zuletzt abgerufen: 7.8.2013].

Fritz, Thomas (2005): Portfolio für Unterrichtende. Wien: Unveröffentlichte Arbeitsunterlage der Wiener Volkshochschulen GmbH.

Gruber, Elke; Schlögl, Peter (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich - Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes "INSI-QUEB". Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2007. Wien: bmukk. Online verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2007_insicueb.pdf [zuletzt abgerufen: 12.8.2013]

Gruber, Elke (o.J.): Bildung und Entwicklung im Erwachsenenalter im Rahmen von Modernisierungsprozessen. Universität Klagenfurt: Skriptum zur Vorlesung. Online verfügbar unter: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Skriptum_120222_w09.pdf [zuletzt abgerufen: 2.9.2013]

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus / Schiersmann, Christiane (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 183-192.

Hahn-Zimmermann, Edda (2011): Schriftliche Expertise zu den speziellen Lernschritten in der Alpha-Arbeit für Menschen mit sehr geringen Deutschkenntnissen (im Vergleich zu Personen deutscher Erstsprache). Wien: Unveröffentlichte Expertise im Rahmen des Forschungsprojekts „Gemeinsame Alphabetisierungskurse für MigrantInnen und gebürtige ÖsterreicherInnen“ (Frauenservice Graz).

Hahn, Mariella; Zarfl, Rosmarie (o.J.): Die Vielfalt der Innovation. Innovative Zugänge in der Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener in Österreich. In: ISOP GmbH; Rath, Otto; Hahn, Mariella (o.J.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz.

Haider, Verena (2009): „Was brauchen wir, um gut zu arbeiten?“ Strukturqualität in Bildungseinrichtungen mit Angeboten für MigrantInnen. Graz: unveröffentlichte Bakkalaureatsarbeit im Rahmen des Seminars „Organisation und Management in pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern“.

Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider.

Hrubesch, Angelika (2013): Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft. In: schulheft 149/2013. S. 54-73.

Institut EDUCON (Hg.) (2009): Wissensgrundlagen für die Entwicklung des Rahmencurriculums der Wiener Volkshochschulen. Graz: unveröffentlicht.

Kloyber, Christian (2001): Einleitung. In: Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2001. Bericht zur Tagung am BfEB vom 2. bis 3. Oktober 2000. Wien: bmbwk. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-2_6048_PDFzuPubID88.pdf [zuletzt abgerufen:12.8.2013].

Kloyber, Christian (2013): Perspektiven integrierter Ausbildungen. Anmerkungen zur kritischen Professionalisierung in der Alphabetisierung und Basisbildung. In: schulheft 149/2013. S. 82-95.

Kraft, Susanne/ Seitter, Wolfgang (2009): Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung in Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187-203.

Lassnigg, Lorenz (2003): Indicators for Quality in VET. European experience. Online verfügbar unter: <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs63.pdf> [zuletzt abgerufen:10.8.2013]

Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011): Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Wien. Online verfügbar unter <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/> [zuletzt abgerufen: 7.8.2013]

Leipziger Lehrgang (2012): Leipziger Lehrgang für DaZ- Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen. Online verfügbar unter: <http://www.alpha-lehrgang-leipzig.de/index.html> [zuletzt abgerufen: 24.9.2013].

lernraum.wien (2012): Lehrgang Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen 2012-2013. Online verfügbar unter: http://www.netzwerkmika.at/site/images/Infoblatt%20LG%20Wien%2012_13_Stand%20Juni%202011.pdf [zuletzt abgerufen: 24.4.2013].

Löffler, Cordula (2007): Plädoyer für einen Studiengang zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Ferdinande Knabe (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann Verlag. S. 114-117.

Maier, Kathrin (2007): Qualität und Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der TeilnehmerInnen. In: Gruber, Elke / Schlögl, Peter et al.: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2007: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich -Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projekts "INSI-QUEB". S. 13-30. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr1_2007_insiqueb.pdf [zuletzt abgerufen: 10.8.2013].

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Pädagogische Hochschule Weingarten (2009): Studien- und Prüfungsordnung der Pädagogischen Hochschule Weingarten für den Master-Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung (Weiterbildung). Online verfügbar unter: http://www.ph-weingarten.de/stag/Studien-und_Pruefungsordnung_AuG.pdf [zuletzt abgerufen: 12.6.2013].

Pädagogische Hochschule (2012): Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung. Online verfügbar unter: <http://www.ph-weingarten.de/stag/> [zuletzt abgerufen: 12.6.2013].

Perry, Joan (2003): Best Practices for Adult Literacy. Online verfügbar unter: <http://www.nb.literacy.ca/pubs/Best1/Literacy.pdf> [zuletzt abgerufen: 28.3.2012].

Peters, Roswitha (2010): Professionalität und Handlungsethos – am Beispiel von Erwachsenenbildung. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 74-85.

Poschalko, Andrea (2011): Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten. In: Gruber, Elke (Hg.): Qualität ist kein Zufall. Zwischen Rhetorik und Realität von Qualitätsmanagement. Magazin erwachsenenbildung.at 12/2011. S. 03-1 - 03-11. Online verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf> [zuletzt abgerufen: 12.8.2013]

ProGrundbildung (2012): Das Konzept der "Basisqualifizierung Alphabetisierung/ Grundbildung". Online verfügbar unter: <http://www.progrundbildung.de/fortbildung/konzept.html> [zuletzt abgerufen: 24.6.2013].

Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf [zuletzt abgerufen: 8.7.2013].

Salgado, Rubia (2011): Mehrsprachig aber monolingual? Deutsch als Zweitsprache als Feld kritischer Bildungsarbeit. Online verfügbar unter: <http://derstandard.at/1373513152070/Mehrsprachig-aber-monolingual> [zuletzt abgerufen: 20.8.2013]

Schimpf, Erika J. (2011): Alphabetisierung als Feld der Erwachsenenbildung? Professionstheoretische Überlegungen und ihre forschungsmethodischen Implikationen. In: Egloff, Birte und Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann Verlag. S. 215-224.

Schlögl, Peter (2012): Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung: Leitfaden zur lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. Wien: BMUKK. Online verfügbar unter: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14772> [zuletzt abgerufen: 6.8.2013].

Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Stoppacher, Peter/ Paierl, Silvia (2009): BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht- eine Kurzstudie im Rahmen des Projekts In. Bewegung II. Graz.

The National Adult Literacy Agency (Hrsg.): Guidelines for Good Adult Literacy Work (überarbeitete Auflage 2005). Online verfügbar unter: <http://www.nala.ie/sites/default/files/documents/cmcnally/Guidelines%20for%20good%20adult%20literacy%20work.pdf> [zuletzt abgerufen: 28.3.2012].

Tröster, Monika / Murphy, Helen / Maroun, Elie / Symeonides, Klitos / Zalec, Natalija / Grämiger, Bernhard (2008): Qualifizierungskonzept für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung. Handbuch. Bonn: DIE. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/train/deutsch/Modules/index.asp> [zuletzt abgerufen: 28.3.2012].

Tröster, Monika (2010): Professionalisierung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung – Trends in Europa. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 158-173.

Technische Universität Dresden – Fakultät Erziehungswissenschaften (2009): Kompetenzpass für Weiterbildner/innen - erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Online verfügbar unter: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/Informationsblatt%20Kompass.pdf [zuletzt abgerufen: 7.8.2013]

VHS lernraum.wien (2012): Grundausbildung für SprachkursleiterInnen. http://www.vhs.at/sprachkurslei_grundlehrgang.html [zuletzt abgerufen: 25.4.2013].

VHS Linz (2012): Ausbildung zur Grundbildungs- und AlphabetisierungstrainerIn. Zertifikatslehrgang. Online verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.at/uploads/media/Info_StarterInnenpaket_Okt2011-Maerz2012_VHS_Linz.pdf [zuletzt abgerufen: 25.4.2012].

VHS Tirol (o.J.): Lehrgang Funktionaler Analphabetismus. TrainerInnenaus- und weiterbildung für Alphabetisierung und Grundbildung. Online verfügbar unter: http://www.vhs-tirol.at/upload/folder_lehrgang_analphabetisierung_ws11_12x.pdf [zuletzt abgerufen: 25.4.2012].

Wappelshammer, Elisabeth (2001): Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Protokoll und kritische Betrachtung. In: Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am BifEB vom 2. bis 3. Oktober 2000. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2001. S. 35-45. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-2_6048_PDFzuPubID88.pdf [zuletzt abgerufen: 12.8.2013].

Weiterbildungsakademie Österreich (2013): Curriculum wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Online verfügbar unter: http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf [zuletzt abgerufen: 16.9.2013].

Anhang 2: Qualitätskriterien des Netzwerks MIKA 2009

Unser Werte-Hintergrund im Netzwerk MIKA

Wir gehen aus von einem Recht auf selbstbestimmtes Leben unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sexueller Orientierung sowie von gleichen sozialen, politischen und ökonomischen Rechten für alle, was eine selbstbestimmte und ungehinderte Teilhabe an Bildung inkludiert. Daher bekennen wir uns zur Diversität (auch im Sinne einer Mehrfachzugehörigkeit) und zur Anerkennung von Differenz sowie zur Gleichstellungsorientierung im Sinne des Gender Mainstreaming.

Wir setzen uns ein für eine gleichberechtigte Beteiligung von MigrantInnen in der Gesellschaft und bekennen uns zur Förderung von Basisbildung, Alphabetisierung und Sprachförderung für MigrantInnen sowie generell zum Ziel der Mehrsprachigkeit. Ein niederschwelliger Bildungszugang und verbesserte berufliche Chancen für Menschen mit Migrationshintergrund sind uns wichtig. Wir wenden uns gegen alle Formen diskriminierenden Verhaltens und bekennen uns in der Arbeit mit MigrantInnen zum Ansatz des Empowerment und zur Ressourcenorientierung.

Wir arbeiten mit einer Grundhaltung der Wertschätzung gegenüber KundInnen und MitarbeiterInnen, orientieren uns in allen Unterrichtsangeboten an unseren TeilnehmerInnen und treten für ein selbstreflexives, vorurteilsbewusstes und lernbereites Handeln ein.

Ziele des Lehrgangs für Basisbildner und seiner Wahlmodule

Übergeordnetes Ziel des Lehrgangs ist die Unterstützung von MigrantInnen bezüglich der Verbesserung

ihrer Chancen am Arbeitsmarkt, im Weiterbildungssystem und in der Gesellschaft.

TeilnehmerInnen am Lehrgang (also Basisbildner) sollen das Gelernte unmittelbar im Unterricht umsetzen können und sollen insbesondere befähigt werden

- zur Erstberatung sowie kursbegleitenden Lernberatung und sozialen
- Vermittlungsberatung für MigrantInnen
- zum selbstständigen Unterrichten mit MigrantInnen
- zur Unterstützung von individuellem Lernen in Kursgruppen
- zur Lernbegleitung für MigrantInnen
- zur Zielgruppen- und Ressourcenorientierung in allen Beratungs- und Unterrichtssettings

Sie sollen im Lehrgang ihre eigene Reflexionskompetenz und Problemlösungskompetenz erweitern und ein Bewusstsein für die Dauer und Komplexität von Lernprozessen entwickeln. Der Lehrgang vermittelt gleichermaßen Wissen und praktische Fähigkeiten anhand von Erprobungsmöglichkeiten.

Die Qualitätssicherung im Lehrgang und in den Wahlmodulen erfolgt durch laufende inhaltliche Aktualisierungen, durch Selbstevaluation, durch Eingehen auf die Bedürfnisse und Rückmeldungen der Lernenden sowie durch Vernetzung und Austausch im Netzwerk MIKA.

Zugang zum Lehrgang und zu seinen Wahlmodulen

Die Teilnahmevoraussetzungen beim Lehrgang und einzelnen Wahlmodulen sind unterschiedlich. Gemeinsam sind folgende Mindestvoraussetzung für die Teilnahme: eine ausreichende Vorab-Information vor dem Lehrgang, die Bereitschaft zur Anwesenheit in den Präsenzmodulen und zur Auseinandersetzung mit den Lehrgangsinhalten über die Anwesenheitszeiten hinaus, PC-Grundkenntnisse und die Möglichkeit zur online-Zusammenarbeit.

Darüber hinaus sollten Erfahrungen und/oder Ausbildungen in folgenden Bereichen (erworben im In- oder Ausland) vorhanden sein:

- Trainings-, Unterrichts- oder Beratungssituationen
- Arbeit mit MigrantInnen

Anforderungen an ReferentInnen im Lehrgang und seinen Wahlmodulen

- Fachliche Expertise im eigenen Themenfeld
- Pädagogische Praxis in der Arbeit mit Gruppen im allgemeinen und Fähigkeit zur Arbeit mit heterogenen Gruppen im besonderen
- Fähigkeit zur Abstimmung der Inhalte auf die Lehrgangsgruppe, LernerInnen-orientierte
- Unterrichtsgestaltung und Eingehen auf die Fragen der TeilnehmerInnen
Ressourcenorientierung und ein Rollenverständnis als ProzessbegleiterIn
- Fähigkeit, eine positive, kollegiale und angenehme Atmosphäre zu schaffen
- Bereitschaft zur Weitergabe von Materialien und weiterführenden Hinweisen
- Bereitschaft zur organisatorischen Vernetzung
- Reflexionsbereitschaft, autodidaktische Lernbereitschaft und Bereitschaft zur Weiterentwicklung einschließlich Teilnahme an relevanten Fort- und Weiterbildungen

Infrastruktur und Zeitstruktur im Lehrgang und seinen Wahlmodulen

Informationen über die konkreten Lernzeiten werden rechtzeitig kommuniziert und eingehalten. Der Unterricht erfolgt in Räumen, die unterschiedliche Lernsettings ermöglichen und über einen bedarfsgerechten PC-Zugang verfügen.

Didaktik und Materialien im Lehrgang und seinen Wahlmodulen

Ähnlich wie im Unterricht mit MigrantInnen selbst soll der Unterricht auch im Lehrgang demokratisch, teilnehmerInnenorientiert, autonomiefördernd und nachhaltig sein. Das heißt für die Didaktik:

- aktive Beteiligung und Förderung der Autonomie der Lernenden
- TeilnehmerInnen-Orientierung
- Praxisbezug (Lebensweltbezug und Bezug zum Unterricht mit MigrantInnen)

Skripten und Unterlagen sind nachvollziehbar, klar und strukturiert; sie sind erwachsenengerecht und umfassend und werden sinnvoll eingesetzt. Materialien werden den TeilnehmerInnen digital (per email oder Lernplattform) zur Verfügung gestellt.



VEREIN FRAUENSERVICE GRAZ, A-8020 Graz, Lendplatz 38
ZVR-Zahl 368192012

Tel.: +43 (0) 316 / 71 60 22
Fax: +43 (0) 316 / 71 60 22 -8
E-Mail: office@frauenservice.at

www.frauenservice.at