



Bridging Barriers

Kompetenzen sichtbar machen

**Europäischer Austausch des impliziten Wissens
von Lehrenden in der Basis- oder Grundbildung**

Vier Länder – vier Zugänge

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



bridgingbarriers.eu



3s.co.at

3s ist ein Forschungs- und Beratungsunternehmen, das sich auf nationale und europäische Projektarbeit in den Bereichen Erwachsenenbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung und Hochschulbildung spezialisiert hat. Für weitere Informationen über 3s und unsere Aktivitäten wenden Sie sich bitte an Eva Steinheimer.



isop.at

ISOP unterstützt Migranten und Flüchtlinge, Arbeitslose und Menschen mit Basisbildungsbedarf durch Beratungs-, Bildungs-, Qualifizierungs- und Beschäftigungsprojekte bei der sozialen und beruflichen Integration. ISOP engagiert sich in der offenen Jugendarbeit, Schulsozialarbeit und Lernförderung. ISOP wirkt durch Öffentlichkeits-, Kultur- und Netzwerkarbeit gegen Rassismus und Diskriminierung. Informationen: Martin Leitner und Claudia Miesmer.



ilmondonellacitta.it

Il Mondo nella città ist ein gemeinnütziger Verein, der ein Aufnahmezentrum für Flüchtlinge und Asylbewerber betreibt und Wohnmöglichkeiten, rechtliche und soziale Unterstützung sowie Italienischkurse anbietet. Für weitere Informationen über Il mondo nella città und unsere Aktivitäten wenden Sie sich an Elena De Zen.



e-code.sk

e-code ist ein gemeinnütziger Verein mit Sitz in Krupina, Slowakei, der im Bereich der Erwachsenen- und Jugendbildung tätig ist. Für weitere Informationen über e-code und unsere Aktivitäten wenden Sie sich bitte an Radoslav Vician.



S V E B ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung
Fédération suisse pour la formation continue
F S E A ■ Federazione svizzera per la formazione continua
Swiss Federation for Adult Learning



alice.ch

FSEA ist seit 1951 als nationaler Dachverband im Interesse des lebenslangen Lernens in der Schweiz tätig. Als Fachverband zählt er über 700 Mitglieder, darunter private und staatliche Bildungsanbieter, Verbände, betriebliche Ausbildungsabteilungen und Einzelpersonen. Informationen: Cäcilia Märki.



Herausgeberin:
ISOP GmbH, A-8020 Graz
Dreihackengasse 2
Tel: +43 316 76 46 46
isop.at
ISOP, Februar 2022



CC BY-SA 4.0

INHALT

1	EINLEITUNG	7
1.1	HINTERGRUND	7
1.2	DIE ZIELE DES BRIDGING BARRIERS PROJEKTS	8
2	DER BRIDGING BARRIERS ANSATZ	11
2.1	LERNBEDARF DER TEILNEHMER/INNEN IN GRUND- ODER BASISBILDUNG	11
2.2	INHALTSBEZOGENE VERSUS „LERNBARRIEREN“ UND LÖSUNGSORIENTIERTE ANSÄTZE	13
2.3	DIE IDEE DER „DELIBERATE PRACTICE“	15
2.4	DER PEER-LEARNING-ANSATZ – EIN RAHMENLEHRPLAN	16
2.4.1	Zielgruppen	16
2.4.2	Aufbau und Organisation des Kurses	17
2.4.3	Gemeinsame Inhalte, Methoden und kursübergreifende Ziele	19
3	DER PILOTKURS IN ÖSTERREICH	21
3.1	EINLEITUNG	21
3.2	PLANUNG	21
3.2.1	Zielgruppen	21
3.2.2	Methoden, Modelle, Konzepte für die Vorgehensweise	21
3.2.3	Länderspezifische Methoden und Modelle	22
3.3	BESCHREIBUNG DER UMSETZUNG	23
3.3.1	Kick-off	23
3.3.2	Ins Thema kommen	24
3.3.3	Das Schlüsselmodul (zweieinhalb Tage im Juni 2021)	25
3.3.4	Ableitung von Kompetenzen aus dem Schlüsselmodul	27
3.4	ERGEBNISSE	30
3.4.1	Peer Learning ist eine Haltung	30
3.4.2	Lernende einzubinden ist notwendig für das Gelingen	31
3.4.3	Erfahrungswissen wird durch den gemeinsamen Lernprozess sichtbar	31
3.5	PERSÖNLICHE REFLEXION	31
	Claudia Miesmer	31
	Martin Leitner	34
4	DER PILOTKURS IN ITALIEN	36
4.1	EINLEITUNG	36
4.2	PLANUNG	36
4.2.1	Zielgruppen	36
4.2.2	Inhalt und Ziele	37
4.2.3	Methoden, Modelle, Konzepte für die Vorgehensweise	37
4.2.4	Länderspezifische Methoden und Modelle	39
4.3	BESCHREIBUNG DER UMSETZUNG	40
4.3.1	Online Meetings	40
4.3.2	Präsenz-Workshop	41

4.4	ERKENNTNISSE, ERGEBNISSE	43
4.5	PERSÖNLICHE REFLEXION	44
	Matilde Tomasi	44
	Elena De Zen	45
5	DER PILOTKURS IN DER SLOWAKEI	47
5.1	EINLEITUNG	47
5.1.1	Bereiche der Grundbildung für Erwachsene	47
5.2	PLANUNG	49
5.2.1	Zielgruppen	49
5.2.2	Inhalt und Zielsetzung	49
5.2.3	Methoden, Modelle, Konzepte für den Ansatz	49
5.3	BESCHREIBUNG DER DURCHFÜHRUNG	50
5.3.1	Kick-Off/Einführung	50
5.3.2	Selbststudium	50
5.3.3	Organisation des Workshops	50
5.4	LESSONS LEARNED, ERGEBNISSE	52
5.4.1	Motivationsfaktoren in der Grundbildung Erwachsener	52
5.4.2	Psychosoziale Faktoren der Erwachsenen Grundbildung	54
5.5	PERSÖNLICHE ÜBERLEGUNGEN	54
	Radoslav Vician	54
6	DER PILOTKURS IN DER SCHWEIZ	56
6.1	EINLEITUNG	56
6.2	PLANUNG	57
6.2.1	Zielgruppe	57
6.2.2	Inhalt und Zielsetzung	57
6.2.3	Methoden, Modelle, Konzepte	59
6.3	BESCHREIBUNG DER IMPLEMENTIERUNG	60
6.3.1	Kick-off	60
6.3.2	Workshop, 1 – 3 Tage	60
6.4	ERKENNTNISSE AUS DEM PILOTKURS, ERGEBNISSE	61
6.4.1	Kompetenzen explizit machen	61
6.4.2	Lernbarrieren und der Begriff des Fachwissens	63
6.4.3	Kollaboratives Lernen und Selbstreflexion	64
6.4.4	Die heterogene Gruppe der Teilnehmenden	65
6.4.5	Folgerungen für die Qualität der Grundkompetenzförderung	65
6.5	ERKENNTNISSE, PERSÖNLICHE REFLEXION	66
	Lea Pelosi, Kursleiterin	66

1 EINLEITUNG

Eva Steinheimer und Günter Hefler, 3s Research & Consulting, Wien, Österreich

Bridging Barriers ist ein Erasmus+ gefördertes Projekt mit einer Laufzeit von zwei Jahren, das Forscher*innen, Lehrende und Kursanbieter*innen aus Österreich, Italien, der Slowakei und der Schweiz zusammenbringt, um eine Kompetenzmatrix, ein Weiterbildungscurriculum und einen Pilotlehrgang für Lehrende in der Grund- oder Basisbildung für Erwachsene zu entwickeln. Übergeordnetes Ziel ist es, den Professionalisierungsprozess von Lehrenden in diesem Bereich voranzutreiben.

Grund- oder Basisbildung stellt einen wesentlichen Teil von Erwachsenenbildung dar und ermöglicht Erwachsenen, ihre Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und bei der Anwendung von IT für Berufsleben und Alltag zu verbessern. Darüber hinaus unterstützt Basisbildung Migrant*innen, die vor ihrer Migration nur rudimentäre Bildung erhalten haben, dabei gute Kenntnisse der Sprache im Aufnahmeland zu entwickeln.

1.1 HINTERGRUND

Seit dem 19. Jahrhundert stellt das Fördern und Bestärken von Erwachsenen durch einen Zugang zu Basisbildung¹ ein Schlüsselziel der Erwachsenenbildung als sozialer Bewegung dar. Sie wird als Gegenbewegung verstanden, bei der die Bereitstellung von Bildung als Werkzeug im Kampf gegen Verletzungen von individuellen Rechten sowie gegen jede Form von Ungerechtigkeit, die von gesellschaftlichen Institutionen ausgeht, verwendet wird – besonders Ungerechtigkeiten im formalen Bildungssystem. Die Dimension dieses inhärenten Konflikts erklärt, warum Erwachsenenbildung weit weg davon ist, über längere Zeitspannen bedingungslose Unterstützung zu erhalten, sondern konstante Arbeit von sozialen Organisationen und Bewegungen erfordert, welche für eine angemessene Bereitstellung von Grund- bzw. Basisbildung einstehen. Als „rebellisches Feld“, welches den Forderungen nach Effizienz und Effektivität trotzt, kommt die Basisbildung für politische Entscheidungsträger immer wieder „aus der Mode“².

Während die Grund- bzw. Basisbildung von Erwachsenen seit den 1970ern ihre Identität als starke Oppositionen gegenüber der formalen Schulbildung aufbaute, haben Schulreformen die Grenzen dieser ursprünglichen „formal/nicht-formal Trennung“ zunehmend verwischt (Rogers, 2004). Aber auch im Bereich der Basisbildung, welcher ursprünglich begründet wurde, um eben die „Todsünden der formalen Bildung“ (Freire, 2005 [1971]) zu überwinden, bleiben weitere Aufgaben, um blinde Flecken des Lehrens als solches zu bearbeiten.

Mit jedem Erneuerungszyklus für die ständig wechselnden Gruppen der Lernenden in der Erwachsenenbildung, wird die unvermeidliche Konfliktdimension in diesem Feld ein weiteres Mal sichtbar. Beispielsweise sind in vielen europäischen Ländern Geflüchtete die größte Hauptzielgruppe der Grundbildung geworden. Als Konsequenz stehen die Ergebnisse von illiberalen Migrationsystemen

¹ Die Bezeichnung des beschriebenen Bereichs der Erwachsenenbildung variiert in den deutschsprachigen Ländern. Während man in Österreich meist von Basisbildung spricht, wird in der Schweiz Grundbildung verwendet. In diesem Bericht werden die Begriffe synonym verwendet, wenn nicht gesondert darauf hingewiesen wird.

² Zur wechselhaften Geschichte der Grundbildung für Erwachsene, siehe NCSALL: Publikationen (<https://www.ncsall.net/index.php?id=15.html>) oder die entsprechenden Kapitel in (Löffler & Korfkamp, 2016; Perin, 2020)

und eine wachsende Feindseligkeit gegenüber Migrant*innen in Teilen der Gesellschaft den Versuchen der Basisbildner*innen gegenüber, auf die Bedürfnisse von Lernenden einzugehen und ihnen bestmögliche Lernmöglichkeiten zu bieten, die sie brauchen, um ihren Weg zu gehen und ihr Leben nach ihren Vorstellungen zu gestalten.

Mit der zunehmenden öffentlichen finanziellen Förderung, die essenziell für die Entwicklung des Angebots ist, gewinnen Formen der Governance der formalen Erwachsenenbildung aber auch der (aktiven) Arbeitsmarktpolitik an Einfluss und drängen die Basisbildner*innen dazu, ihre Prinzipien gegen einen solchen äußeren Druck so gut es geht zu verteidigen. Denn sie wissen, dass das Lernen nicht weitergehen kann, wenn die Grundvoraussetzungen für die Basisbildung fehlen.

Offensichtliche Verletzungen der Grundprinzipien – wie etwa die Einführung einer verpflichtenden Teilnahme oder die Verpflichtung zum Abhalten von Prüfungen (z.B. zur Aufrechterhaltung von Aufenthaltstiteln) – bringen erhebliche Herausforderungen für Basisbilder*innen, die versuchen, trotz widriger Bedingungen ein lernförderndes Umfeld zu schaffen.

Die Bedürfnisse der Lernenden und der Politik, die in das Feld eingreift, stellen hohe Anforderungen an die Praktiker*innen. Viele Praktiker*innen in diesem Bereich empfinden ihre Arbeit als Berufung und sind bereit, sich voll und ganz einzusetzen, damit die Teilnehmer*innen trotz aller Widrigkeiten lernen und wachsen können. Um über einen längeren Zeitraum in diesem Bereich tätig sein zu können, benötigen die Erwachsenenbildner*innen jedoch selbst Unterstützung. Sie brauchen faire Bezahlung, kontinuierliche Beschäftigung und nachhaltige Arbeitsbedingungen, die es ihnen ermöglichen, ihre Vision von Professionalität zu entwickeln und zu verteidigen. Um diese kollektiven Ziele zu erreichen, müssen sie sich als Berufsgruppe organisieren und ihrer Stimme sowohl gegenüber den politischen Entscheidungsträgern als auch gegenüber den Organisationen, die sie beschäftigen, Gehör verschaffen. Die vielfältigen Aufgaben, die eigene Rolle in der „Politik des Arbeitslebens“ und in den sozialen Konflikten, die das Feld durchdringen, kennenzulernen und zu finden, stellen somit eine wesentliche Komponente der beruflichen Entwicklung der Lehrenden dar, die nicht nur eine Vorbereitung in der Erstausbildung erfordert, sondern auch eine regelmäßige Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten und zur Beteiligung an der Vertretung der zentralen Interessen des Feldes.

1.2 DIE ZIELE DES BRIDGING BARRIERS PROJEKTS

Die Grund- oder Basisbildung ist im europäischen Vergleich aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen, institutioneller Voraussetzungen und Regulierungen sehr unterschiedlich organisiert. Lehrende in diesem Bereich haben vielfältige Bildungshintergründe und bringen verschiedene Erfahrungen mit ins Feld. Die Kompetenzen, die notwendig sind, um Erwachsene erfolgreich beim Erwerb von Grundkenntnissen zu unterstützen, sind meist nicht systematisch beschrieben.

Hier setzte das Projekt *Bridging Barriers* an, indem es zur Professionalisierung von Lehrenden in der Grund- bzw. Basisbildung für Erwachsene in Europa beitragen möchte, indem es darauf abzielt, neue Ansätze zu entwickeln, um die spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen in diesem Bereich sichtbar zu machen und zu systematisieren und so die Entwicklung eines europäischen Profils der Kompetenzen von Basisbilder*innen zu unterstützen und gleichzeitig die Vernetzung der Lehrenden zu fördern.

Zu den Hauptergebnissen des Projekts gehören

- eine Kompetenzmatrix der Fähigkeiten, die von Lehrenden bei der Vermittlung von Grundbildung für Erwachsene eingesetzt werden, wobei ein etablierter Ansatz (VQTS – Luomi-Messerer & Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl, & Luomi-Messerer, 2008) für die Entwicklung einer solchen Matrix angewandt wird,

- ein Curriculum für einen kompetenzbasierten Train-the-Trainer-Kurs für Basisbilder*innen, der auf deren Fähigkeiten zur Unterstützung von Lernenden bei der Überwindung von Lernbarrieren abzielt,
- das aktuelle Handbuch, das die Ergebnisse des Projekts zusammenfasst und die Durchführung von Pilotkursen nach dem Vorbild des entwickelten Trainings unterstützt.

Die Ende 2019 begonnene Umsetzung von *Bridging Barriers* wurde durch die Ereignisse und Einschränkungen der Covid-19-Pandemie in vielfältiger Weise beeinflusst. Trotz aller Hindernisse und durch eine Verlängerung der Projektlaufzeit gelang es dem Projektteam letztendlich, alle geplanten Aktivitäten durchzuführen. In der ersten Projektphase wurden die Grundlagen für die Entwicklung einer Kompetenzmatrix gelegt. Auf der Grundlage von Literaturanalyse und 45 Tiefeninterviews mit Basisbilder*innen in den vier beteiligten Ländern wurden die Arbeitsaufgaben der Lehrenden als Strukturelement für die Kompetenzmatrix ermittelt. Durch die Interviews konnten Informationen über die Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Praxis, die Arbeitsbedingungen in den beteiligten Ländern und Überlegungen zum Weiterbildungsbedarf von Basisbilder*innen gewonnen werden.

Die Kompetenzmatrix wurde nach dem VQTS-Ansatz entworfen, der einem breiten Verständnis des Kompetenzbegriffs folgt und kognitive Kompetenzen (Wissen), funktionale Kompetenzen (Fertigkeiten) und soziale Kompetenzen (Verhalten) einschließt (Luomi-Messerer und Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl und Luomi-Messerer, 2008). Abgeleitet von den identifizierten Kernarbeitsaufgaben wird eine Reihe von Kompetenzbereichen definiert. Für jeden Kompetenzbereich werden zwischen zwei und sechs Kompetenzentwicklungsstufen festgelegt, die die Kompetenzentwicklung erfassen. Die Anzahl der Stufen hängt jedoch ausschließlich von der Komplexität der Aufgaben und von der Anzahl der im jeweiligen Arbeitsbereich beobachtbaren Stufen der beruflichen Entwicklung ab. Soft Skills und Schlüsselkompetenzen werden als Voraussetzung für die Erfüllung der Kernaufgaben der Arbeit verstanden und daher nicht gesondert als spezifische Kompetenzbereiche beschrieben, sondern sind gegebenenfalls in den Kompetenzbeschreibungen enthalten. Dies bedeutet auch, dass – während zum Beispiel ein hohes Maß an interprofessionellen Fähigkeiten für alle Tätigkeiten erforderlich ist – es nicht ausreicht, über ein solches hohes Maß an Fähigkeiten zu verfügen, sondern dass diese Fähigkeiten zur Erledigung einer bestimmten Aufgabe (z.B. Lösung eines Konflikts innerhalb einer Gruppe von Lernenden) eingesetzt werden müssen. Der Ansatz wird von der Idee geleitet, dass die Schlüsselkompetenz von Lehrenden in der Basisbildung in ihrer Fähigkeit liegt, den Teilnehmer*innen bei der Überwindung erheblicher Lernschwierigkeiten zu helfen. Letztere können auf Barrieren auf kognitiver, psychosozialer oder situativer Ebene zurückgeführt werden. Um das Lernen zu ermöglichen, wenden die Lehrkräfte Strategien an, die sich unter dem Begriff der „Deliberate Practice“ zusammenfassen lassen (Hefler, Steinheimer, & Wulz, 2018).

Der Validierungsprozess der Kompetenzmatrix wurde durch das in Expert*inneninterviews gesammelte Feedback und den kontinuierlichen Diskussionsprozess innerhalb des Projektkonsortiums, in den Pilotkursen und dem internationalen Workshop unterstützt und die Matrix entsprechend aktualisiert.

In der zweiten Projektphase wurde ein Rahmencurriculum – verstanden als Entwurf für einen Train-the-Trainer-Kurs für Lehrende im Bereich der Grund- oder Basisbildung – auf der Grundlage der gesammelten Erkenntnisse über den Weiterbildungsbedarf der Lehrenden entwickelt. Die identifizierten Kompetenzen von Lehrenden wurden in Lernprozesse übersetzt, wobei der Schwerpunkt auf jenen Kompetenzen, die erforderlich sind, um erwachsene Teilnehmer bei der Überwindung spezifischer Lernbarrieren zu unterstützen, die in kognitiven, psychosozialen oder situativen Umständen begründet sind. Für die Erforschung dieser Kompetenzen wurde das Konzept der „Deliberate Practice“ als Schlüsselmodell gewählt, bei dem die Lehrenden die Schwierigkeiten „wahrnehmen“, maßgeschneiderte Aktivitäten zur Überwindung dieser Schwierigkeiten vorschlagen, Vertrauen und Motivation zum „Ausprobieren“ aufbauen, gemeinsam mit dem Lernenden die



erzielten Fortschritte bewerten und die Übungen so anpassen, dass Fortschritte erzielt werden können. (Siehe auch Kapitel 2).

In der dritten und letzten Phase des Projekts wurde der Lehrplan an die Voraussetzungen und Bedürfnisse in den vier teilnehmenden Organisationen angepasst und in vier Pilotkursen nach dem *Bridging Barriers*-Ansatz im Sommer und Herbst 2021 mit Leben erfüllt. Die Ergebnisse der Kursdurchführung werden zur Verfeinerung der Ansätze genutzt und die Ergebnisse der durchgeführten Peer-Learning-Aktivitäten werden in dieser Publikation dokumentiert. Sie soll als Handbuch und Inspiration für die Entwicklung ähnlicher Weiterbildungsangebote in ganz Europa dienen. Elemente unserer Arbeit werden bereits in den laufenden Aktivitäten einiger Projektpartner verwendet, und wir hoffen, dass der lebendige Geist, der sich in den Kursen zur Überwindung von Lern- und Lehrbarrieren entwickelt hat und der in den länderspezifischen Kapiteln (Kapitel 3-6) beschrieben wird, über unser Konsortium hinaus verbreitet wird.

Wir hoffen, das Interesse an unserem Ansatz in der Erwachsenenbildungscommunity zu wecken und freuen uns auf einen weiteren Austausch in der Zukunft.

2 DER BRIDGING BARRIERS ANSATZ

Günter Hefler und Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Wien, Österreich

Im Folgenden stellen wir unsere Herangehensweise an eine wesentliche Frage in der Grundbildung³ für Erwachsene vor: Was brauchen die Teilnehmer*innen, um individuelle Lernfortschritte zu erzielen? Zunächst zum Hintergrund unseres Ansatzes: Im Rahmen des dreijährigen Horizon 2020-Projekts ENLIVEN mit dem Fokus auf dem Lernen von Erwachsenen wurden Fallstudien zum sich entwickelnden Feld der Basisbildung in Österreich⁴ durchgeführt. In einem Arbeitspaket wurden Lehrende der Basisbildung gefragt, was sie in ihrer täglichen Arbeit tun und wie sie gelernt haben, das Lernen ihrer Teilnehmer*innen zu unterstützen. Wir haben acht Basisbildner*innen interviewt und zwei Organisationen, die in Österreich Basisbildung für Erwachsene anbieten, untersucht. Darüber hinaus wurden die zur Verfügung stehende Fachliteratur analysiert und verschiedene Stakeholder im Feld der Basisbildung für Erwachsene befragt.

Bei dieser Arbeit wurde deutlich, dass die Teilnehmer*innen an der Basisbildung ganz unterschiedliche Bedürfnisse haben und mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sind, wenn sie in ihrem Lernen Fortschritte machen wollen. Folglich müssen Lehrende ein breites Spektrum an Strategien und Instrumenten anwenden, um den Lernenden bei der Überwindung etwaiger Lernhindernisse zu helfen. Wir haben festgestellt, dass weder die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen noch die erforderlichen Kompetenzen der Lehrenden, die für die Bereitstellung maßgeschneiderter Unterstützung relevant sind, in der Literatur gut erfasst werden. Dies ist bedauerlich, da die Schlüsselkompetenzen von Lehrkräften in der Basisbildung aus diesem Grund weitgehend unsichtbar bleiben. Dieses Erkenntnis war eine der Inspirationsquellen für das Projekt *Bridging Barriers*.

2.1 LERNBEDARF DER TEILNEHMER/INNEN IN GRUND- ODER BASISBILDUNG

Ausgehend von den Lernbedürfnissen und den damit verbundenen Herausforderungen, mit denen die Teilnehmenden konfrontiert sind, hat unsere Literaturrecherche gezeigt, dass es nur wenige Ansätze gibt, um diese Lernbedürfnisse im Detail zu klassifizieren. Die verfügbaren Typologien konzentrieren sich häufig nicht auf die Lernbedürfnisse als solche – und damit auch nicht auf die für deren Bewältigung erforderlichen Ansätze der Lehrenden – sondern auf ausgewählte sozioökonomische Merkmale der Lernenden selbst. Dabei wird davon ausgegangen, dass Gruppen von Lernenden, die einige ähnliche Merkmale aufweisen, auch ähnliche Lernbedürfnisse haben, die durch die Lernangebote erfüllt werden müssen.

Unser Standpunkt lässt sich am Beispiel einer ansonsten recht hilfreichen Typologie von Teilnehmer*innen an Alphabetisierungskursen für Erwachsene in Deutschland verdeutlichen, die sieben Haupttypen von Teilnehmer*innen vorschlägt, die von sieben Untertypen unterstützt werden (Drucks, Bauer und Hastaoglu, 2011). Die Typologie verwendet zwei Schlüsseldimensionen: Die erste Dimension bezieht sich auf die gruppenspezifische Größe des ökonomischen und bildungsbezogenen, aber auch des symbolischen Kapitals, insbesondere im Hinblick auf die Bürgerrechte. Die Gruppen unterscheiden sich durch ihren relativen Reichtum bzw. Armut, wobei einige Gruppen durch ein

³ Die Bezeichnung des beschriebenen Bereichs der Erwachsenenbildung variiert in den deutschsprachigen Ländern. Während man in Österreich meist von Basisbildung spricht, wird in der Schweiz Grundbildung verwendet. In diesem Bericht werden die Begriffe synonym verwendet, wenn nicht gesondert darauf hingewiesen wird.

⁴ <https://h2020enliven.org/home/>

ausgeprägtes Armutsniveau gekennzeichnet sind. Die zweite Dimension bezieht sich auf die verschiedenen Umstände, die erklären, warum Erwachsene nicht in früheren Phasen ihres Lebensverlaufs ein höheres Niveau an Lese- und Schreibkenntnissen oder von Deutsch als Zweitsprache erreicht haben.

Die Gründe dafür sind unter anderem

- die Auswirkungen der sozialen Schicht der Herkunftsfamilie
- die Auswirkungen des Geschlechts, die zu einer Benachteiligung von Frauen (z. B. in manchen Gruppen von Migrant*innen) oder für Männer (z. B. für junge Männer aus wirtschaftlich benachteiligten Familien) führen.
- Auswirkungen verschiedener Formen von traumatischen Ereignissen, einschließlich des vorzeitigen Todes naher Familienmitglieder, (psychischer) Krankheit – insbesondere psychische Krankheit – eines Familienmitglieds oder der Person selbst, dysfunktionale Familienverhältnisse, Gewalt, Erfahrungen mit Pflegefamilien und vieles mehr.
- Die Auswirkungen von Zuwanderung und den damit verbundenen Formen der institutionellen Diskriminierung innerhalb Deutschlands für Angehörige diskriminierter Migrant*innengruppen; eine besondere Form der symbolischen Gewalt ergibt sich aus der Verweigerung einer dauerhaften Aufenthaltsgenehmigung, die zu einem Leben in Abwesenheit praktisch aller Rechte führen kann, da die Ausreise keine Option ist.
- Die Auswirkungen von Diskriminierung und Gewalterfahrungen in den Herkunftsländern

Die so definierten Typen von Teilnehmer*innen werden in dem beschriebenen Modell in einer Matrix positioniert. Zum Beispiel bezieht sich Typ 1 auf Teilnehmer*innen, die aus benachteiligten Haushalten der Mehrheitsgesellschaft stammen, die in ihrer Jugend keine Schulbildung abschließen konnten, die aber im Erwachsenenleben sehr erfolgreich waren, auch wenn ihre geringe Lese- und Schreibkompetenz ein individuelles Problem darstellt. Typ 2 hingegen bezieht sich auf Erwachsene, die aus wohlhabenden Familien der Mehrheitsgesellschaft stammen, sich aber der Schulbildung entzogen und in der Schule schlecht abgeschnitten haben und damit die hochgesteckten Erwartungen ihrer Eltern enttäuschten, die ihr Bestes taten, um den Schulabbruch ihrer Kinder so lange wie möglich hinauszuzögern.

Während eine Teilnehmer*innengruppe aus hochqualifizierten Migranten*innen (Typ 7) mit Daueraufenthaltsrecht besteht, die vor allem mit dem Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zu kämpfen haben (und damit keine besondere Zielgruppe der Grundbildung sind), besteht eine andere wichtige Untergruppe (Typ 5c) aus Geflüchteten, denen der Flüchtlingsstatus verweigert wird, obwohl ihre Lebensgeschichte durch eine Reihe traumatischer Erlebnisse oder ihr früheres Leben durch schwere Formen der Unterdrückung geprägt ist, die alle Bildungsvorhaben behindern.

Die Typologie mag die Gründe gut erfassen, warum Personen Grundbildung für Erwachsene benötigen, sie sagt aber wenig über das erforderliche Lernen, die aufgetretenen Lernschwierigkeiten und die Art der erforderlichen Unterstützung aus. Um einen neuen Ansatzpunkt zu finden, schlagen wir deshalb vor, auf ein fiktives Beispiel aus der sehr empfehlenswerten Tragikomödie „Italienisch für Anfänger“ zurückzugreifen, einem dänischen Film, der im Jahr 2000 unter der Regie von Lone Scherfig uraufgeführt wurde. In dem Film treffen wir Olympia, Ende 30, eine der Hauptfiguren der Geschichte, die an einem Italienischkurs für Anfänger*innen teilnimmt. Was hat Olympia nun als eine von sechs Teilnehmer*innen in das recht leere Klassenzimmer der örtlichen Volkshochschule mitgebracht? Olympia lebt bei ihrem Vater, ist wirtschaftlich von ihm abhängig, kümmert sich aber auch schon seit einigen Jahren um ihn, da er an Demenz leidet. Außerdem nutzt er seine Tochter aus und versucht, jeden Aspekt ihres Lebens zu kontrollieren. Eines Tages beschließt sie, ohne seine Zustimmung eine Freizeitbeschäftigung aufzunehmen. Für sie ist dies ein großer Akt der Selbstermächtigung. Sie entscheidet sich für den Italienischkurs, da dies die einzige soziale Aktivität ist, die ihr offensteht. Ihre Wahlmöglichkeiten sind aus verschiedenen Gründen eingeschränkt. Sie hat gehört, dass der Unterricht

„für Anfänger“ kein Schreiben beinhaltet, was sie anspricht, da sie aufgrund einer Lernschwäche und einer nicht gut behandelten Behinderung nicht schreiben kann. Sie kann zwar lesen, aber nicht mehr als einzelne Wörter schreiben. Da sie jedoch ihr ganzes Erwachsenenleben lang als funktionelle Analphabetin gelebt hat, verlässt sie sich auf ihr Gedächtnis und vergisst normalerweise nichts.

Um auf unser Thema zurückzukommen: Es ist klar, dass Olympias Bedürfnisse und Herausforderungen vielschichtig sind.

- Zunächst einmal ist die Teilnahme an einer sozialen Gruppe eines der wertvollsten Güter, die in jeder Art von Erwachsenenbildung zur Verfügung stehen, und der vorliegende Kurs schließt die Protagonistin nicht aufgrund ihrer geringen Lese- und Schreibkenntnisse aus. Sie kommt in der Gruppe gut zurecht, obwohl sie Angst vor möglichen negativen Reaktionen der anderen auf ihre Behinderung hat.
- Zweitens ist sie nicht durch eine ferne Möglichkeit, ihr Bildungsniveau zu erhöhen, motiviert, sondern durch das Ergebnis jeder Unterrichtsstunde selbst, da es für ihre tägliche Arbeit von praktischem Wert ist.
- Drittens hat sie ein spezifisches Profil von Stärken und Schwächen – um im Schreiben voranzukommen, bräuchte sie ein maßgeschneidertes Training und Zugang zu Life-Hacks, damit sie schon vor einer Verbesserung ihrer motorischen Fähigkeiten schriftlich kommunizieren kann, wobei letztere nur langfristig verbesserungsfähig sind. Sie würde mit Sicherheit aus jedem Kurs ausscheiden, der ihre Bedürfnisse nicht berücksichtigt, und damit die Situation in der Erstausbildung wiederholen, in der sie als „zu beeinträchtigt“ eingestuft wurde, als dass sie eine umfassende Unterstützung verdient hätte.

In der Realität treffen in Basisbildungskursen je nach Ort und Zeit Menschen mit sehr unterschiedlichen Gründen für die Teilnahme an den Kursen, mit einer Vielzahl von Lernbarrieren und ziemlich unterschiedlichen individuellen Zielen für ihren zukünftigen Lernweg aufeinander.

2.2 INHALTSBEZOGENE VERSUS „LERNBARRIEREN“ UND LÖSUNGSORIENTIERTE ANSÄTZE

Nähert man sich dem Bereich der Grund- und Basisbildung für Erwachsene, indem man sich auf „Standardteilnehmer*innen“ bezieht, die eine standardisierte Lernförderung nach einem Lehrplan benötigen, die z. B. Teilen des Lehrplans der Sekundarstufe I entspricht, trifft dies nicht unbedingt das Wesen der Basisbildung für Erwachsene.

Daher konzentrieren wir uns auf die „Nahaufnahme“ spezifischer Lernbarrieren, die Teilnehmer*innen zeigen, und auf mögliche Lösungen, die von den Lehrenden identifiziert und angewandt werden, um Entwicklung herbeizuführen, so dass im Laufe der Zeit trotz Schwierigkeiten, die auf den ersten Blick undurchdringlich erscheinen mögen, Lernen stattfinden kann.

Es ist wichtig zu betonen, dass Lernbedürfnisse und damit verbundene Herausforderungen nicht nur auf der kognitiven Ebene liegen, sondern auch auf einer psychosozialen Ebene vorhanden sein können. Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, die Relevanz des Erlernten für das aktuelle Leben der Teilnehmenden sicherzustellen und sich nicht auf eine vage Bedeutung des heutigen Lernens für eine ferne Zukunft zu verlassen.

Teilnehmer*innen der Basisbildung können nach ihren wichtigsten Lernbedürfnissen und den wichtigsten Aufgaben und Herausforderungen, die sich aus ihrer aktuellen Lebenssituation ergeben, dargestellt werden. Ihre Bedürfnisse können dabei dem entsprechen, was man von den meisten Teilnehmenden an Erwachsenenbildung erwartet; in vielen Fällen können ihre Bedürfnisse jedoch auch spezifischer sein und einen maßgeschneiderten Ansatz erfordern, damit die Teilnahme nutzbringend wird.

Was die Lernbedürfnisse in inhaltlichen Bereichen wie Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft, unterscheiden sich die Teilnehmer*innen auch dadurch, dass einige von einem breit gefächerten Unterrichtsangebot profitieren, während andere ein sehr individuelles Angebot benötigen, um Lernbarrieren zu überwinden, die bereits in der Vergangenheit einen Fortschritt behindert haben. Wir fassen unsere Sichtweise der Basisbildung in der folgenden Abbildung zusammen.

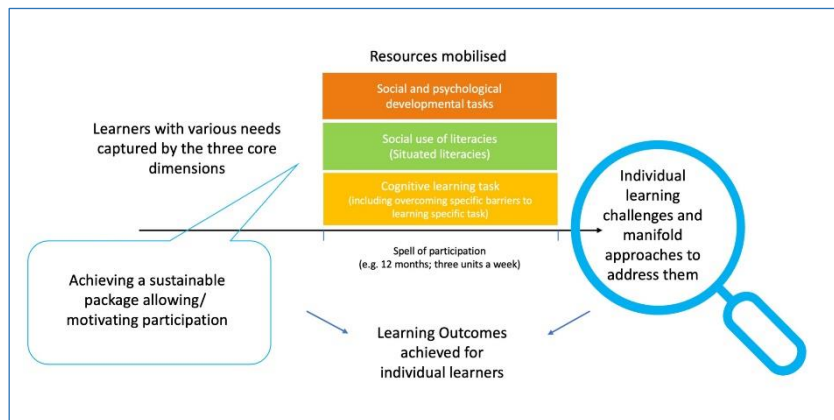


Abbildung 1: Typologien von Herausforderungen/Aufgaben, die in der Basisbildung adressiert werden. Quelle: 3s

Die Lernenden treten mit unterschiedlichen Bedürfnissen in die Grundbildungskurse ein, die mitunter sehr lange dauern und eine große Anzahl von Unterrichtseinheiten umfassen können. Damit sie im Kurs bleiben können, muss der Kurs ein nachhaltiges Paket bieten, das Folgendes umfasst:

- einen Rahmen, der den psychosozialen Bedürfnissen der Teilnehmer*innen entspricht, gegebenenfalls mit besonderen Vorkehrungen, um auf individuelle Befindlichkeiten einzugehen,
- einen geeigneten Zugang, um das Gelernte für die Teilnehmer*innen unmittelbar nutzbar zu machen, so dass ihre Motivation auch in Phasen mit langsamen Lernfortschritten aufrechterhalten werden kann,
- einen flexiblen Ansatz für die Bereitstellung von Aufgaben, die auf die aktuellen Fähigkeiten der Lernenden zugeschnitten sind, und berücksichtigen, dass selbst relativ einfache Aufgaben Schwierigkeiten enthalten können, die von den Teilnehmer*innen ohne die richtige Unterstützung nicht bewältigt werden können.

Die Vorbereitung eines solchen Pakets ist bereits eine anspruchsvolle Aufgabe, die ein hohes Maß an Fachkompetenz auf Seiten der Lehrenden erfordert. In der Basisbildung wird jedoch noch mehr verlangt.

In Anbetracht der Tatsache, dass viele Teilnehmer*innen mit spezifischen Barrieren konfrontiert sind, die ihren Fortschritt blockieren können, müssen Basisbilder*innen in der Lage sein, solche Schwierigkeiten zu erkennen und zu analysieren, sich zu überlegen, welche Arten von Intervention hilfreich sein könnten, geeignete Übungen zur Überwindung der Schwierigkeiten vorzuschlagen und gemeinsam mit den Teilnehmer*innen zu überprüfen, ob die Art und Weise, wie die Hindernisse umgangen wurden, erfolgreich war. Wir schlagen vor, dieses Kernelement der beruflichen Praxis in der Erwachsenenbildung mit Hilfe des Konzepts der „Deliberate Practice“ zu verstehen.

2.3 DIE IDEE DER „DELIBERATE PRACTICE“

Das Konzept der „Deliberate Practice“ wurde durch die Arbeit des schwedischen Psychologen Anders Ericsson propagiert, der die meiste Zeit seines akademischen Lebens in den USA verbrachte. Er untersuchte den Erwerb von Expert*innenkompetenz in so unterschiedlichen Bereichen wie Geigen- und Schachspiel, Interpretation von Ultraschallbildern und militärischen Befehlen in Kampfsituationen. Nicht das Üben allein, gemessen an den Übungsstunden, sondern ein sorgfältig geplantes Üben mit Hinweisen/gezielten Übungen, die von einer fachkundigen Lehrkraft zur Überwindung spezifischer Schwierigkeiten gegeben werden, ermöglicht den Erwerb eines höheren Niveaus an Fachwissen.

Ericsson prägte den Begriff „Deliberate Practice“ (im Sinne von bewusst geplanter, reflektierter, aber auch im Sinne von zwischen zwei Parteien ausgehandelter Übung) für eine Art von Praxis, bei der Expert*innen ihr Wissen darüber, wie eine schwierige Aufgabe am besten anzugehen ist, mit Lernenden teilen, wobei Letztere mit dem vorgeschlagenen Ansatz experimentieren und zurückmelden, ob der vorgeschlagene Weg einen Fortschritt ermöglicht habe; die Weitergabe von Fachwissen ist eine Art von angeleiteter Praxis, die hauptsächlich auf implizitem Wissen („tacit knowledge“) beruht, wie es „Communities of Practice“ verwenden, um eine Expertenebene zu erreichen, was mit erheblichen Anstrengungen der Lernenden verbunden sind (K. A. Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Ericssons Hauptinteresse gilt den Quellen des Expertenwissens. Er vertritt die Meinung, dass in praktisch jedem Bereich professioneller Expertise, einschließlich der darstellenden Künste, Expert*innen in der Lage sind, Dinge zu tun, die für Laien völlig unerreichbar sind. Er interessiert sich dabei für die Frage, wie dieses hohe Niveau an Fachwissen erreicht wird. Wie erwerben Expert*innen ihre fortgeschrittenen Fähigkeiten? Er geht von der naheliegenden Annahme aus, dass Übung den sprichwörtlichen Meister macht. Allerdings führt mehr Üben allein – mehr vom Gleichen – in der Regel nicht immer zu einem höheren Leistungsniveau.

In seiner bahnbrechenden Studie verfolgte Ericsson Studierende, die ein Instrument spielten, über längere Zeiträume hinweg und maß ihre Anstrengungen und Fortschritte (K. A. Ericsson, 2009). Wenn sie lediglich mehr Zeit für das Üben investierten, blieben ihre Fortschritte begrenzt, wobei mehr Übungsstunden aber zu erheblichen gesundheitlichen Problemen führten. Nur durch die Befolgung von nützlichen Vorschlägen der Lehrenden, wie man eine technische Schwierigkeit in einem Stück umgehen kann, konnten die Studierenden Fortschritte machen. Nicht die Anzahl der Übungsstunden, sondern die Wirksamkeit der gegebenen Hinweise und die Bereitschaft, die Empfehlung auszuprobieren und über ihr Ergebnis zu reflektieren, erklärten die Unterschiede in den erzielten Fortschritten der Musiker*innen.

Im Folgenden wird erläutert, wie verwandte Ideen im Bereich der Grund- oder Basisbildung für Erwachsene genutzt werden können. Die Idee, das Konzept der „Deliberate Practice“ zu verwenden, geht von der Beobachtung aus, dass Lernende viele Aufgaben so erleben, als stünden sie vor hochkomplexen Problemen beim Spielen einer bestimmten Sequenz eines Musikstücks. Es liegt einfach außerhalb ihrer Reichweite. Für die Lehrenden ist es wichtig zu verstehen, dass Aufgaben für die Lernenden eklatante Schwierigkeiten beinhalten können, die für jemanden, der die entsprechenden Fähigkeiten bereits verinnerlicht hat, praktisch unsichtbar sind. Es hilft auch zu erkennen, welche aktive Rolle der/die Lehrende bei der Gestaltung maßgeschneiderter Übungen spielen kann. Dazu muss er oder sie die aktuelle Situation einschätzen und auf seine/ihre Erfahrung zurückgreifen, um hilfreiche Vorschläge zu machen. Außerdem muss er/sie mit dem/der Lernenden zusammenarbeiten, um gemeinsam eine Lösung zu finden.

Abbildung 2 fasst die Ideen zusammen, die der Idee der „Deliberate Practice“ im Bereich der Basisbildung zugrunde liegen. Ein*e Lernende*r kann eine Aufgabe nicht lösen, da seine*ihre derzeitigen Kompetenzen dies nicht zulassen – durch Üben allein lassen sich keine wesentlichen Fortschritte erzielen. Der*die Lernende steht vor einer Barriere. Um die Kluft zu überbrücken, bewertet der*die Lehrende die Situation, erkennt die wahrscheinliche Quelle der Schwierigkeit und schlägt spezifische Optionen vor, um das Problem zu umgehen. Gemeinsam mit

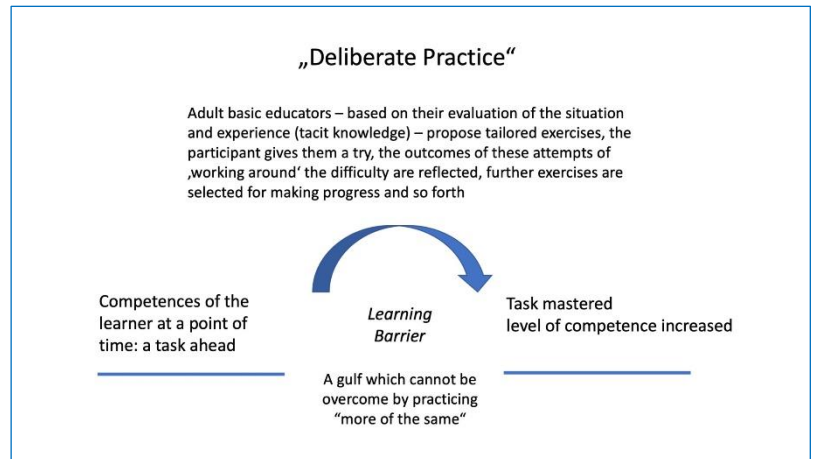


Abbildung 2: „Deliberate Practice“ als Modell des Lernens. Quelle: 3s

dem*der Lernenden werden die Erfahrungen, die beim Ausprobieren der Übungen gemacht wurden, ausgewertet und ggf. neue Lösungen gesucht. Am Ende wird die ursprüngliche Aufgabe abgeschlossen, wenn auch auf Wegen, die möglicherweise mehr Anstrengungen als erwartet erfordern, wobei der*die Lernende jedoch ein höheres Kompetenzniveau in einem bestimmten Bereich erreicht hat.

Jede „Deliberate Practice“ beruht auf einer intensiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Ohne ins Detail zu gehen, sei daran erinnert, dass Lernen oft am besten als etwas betrachtet wird, das zwischen zwei Personen im selben interpersonellen Feld stattfindet. Der*die Lehrende stellt sowohl dem gemeinsamen Feld als auch dem*der Lernenden spezifische Ressourcen zur Verfügung, und das Lernen kann als eine spezifische Form der Kombination erfasst werden, bei der die Lehrperson zunächst die dargebotenen Schwierigkeiten aufnimmt, sie modifiziert und durcharbeitet, und dasselbe Problem in veränderter Form dem*der Lernenden zur Verfügung stellt, der*die dann die Schwierigkeiten in einem neuen Licht erlebt, da sie angemessen – "denkbar" – werden, so dass es möglich wird, sich anders auf Probleme zu beziehen, die ursprünglich überwältigend oder undurchdringlich waren.

„Deliberate Practice“ erinnert in dieser Interpretation an die Lehren einer psychodynamischen Interpretation des „Lernens aus Erfahrung“, bei der das, was gelernt werden soll, zunächst von einer Person in sich aufgenommen werden muss, um später vom Lernenden „denkbar“ zu werden, wie es der britische Psychoanalytiker Wilfred Bion (1962) vorgeschlagen hat. Daher ist es wichtig zu sehen, dass „Deliberate Practice“ eine gemeinsame Aktivität von Lehrenden und Lernenden ist.

2.4 DER PEER-LEARNING-ANSATZ – EIN RAHMENLEHRPLAN

Eine zentrale Aktivität des *Bridging Barriers* Projekts war die Entwicklung eines Konzepts für eine Peer-Learning-Aktivität für Lehrende in der Basisbildung. Das entwickelte Modell für ein solches Training wird in den folgenden Abschnitten beschrieben. Es basiert auf Untersuchungen des Arbeitskontextes und des Weiterbildungsbedarfs von Basisbilder*innen, die zu einem früheren Zeitpunkt des Projekts durchgeführt wurden, und stellt einen Rahmen dar, der an die spezifischen Bedürfnisse und Umstände eines Kursanbieters angepasst werden kann, der eine Schulungsaktivität dieser Art plant.

2.4.1 Zielgruppen

Die Teilnehmer*innen, an die sich der Kurs richtet, sind hauptsächlich Praktiker*innen in der Grund- oder Basisbildung für Erwachsene mit mindestens zwei Jahren Erfahrung in diesem Bereich. Dies ist wichtig für die Peer-Learning-Aktivitäten des Kurses, bei denen Lehrkräfte aus der Praxis vom Austausch ihrer Erfahrungen profitieren sollen. Eine kleinere Anzahl von Personen mit weniger Erfahrung kann die Gruppe ergänzen. Was die Größe der Gruppe betrifft, so wird empfohlen, mindestens zehn,

aber nicht mehr als 20 Teilnehmer*innen aufzunehmen, um ausgewogene und funktionale Gruppenaktivitäten zu ermöglichen.

Die Kursaktivitäten sollten mit genügend zeitlichem Abstand geplant werden, um genügend Zeit für die Werbung für den Kurs und die Kontaktaufnahme mit potenziellen Teilnehmer*innen zu haben. Für die Ankündigung des Kurses sollte eine Vielzahl von Kanälen genutzt werden. Ausgehend vom professionellen Netzwerk des Kursanbieters und einer verstärkten Mund-zu-Mund-Propaganda kann der Kurs über Online-Kommunikationskanäle (z. B. Newsletter, Social-Media-Kanäle usw.) beworben werden. Der Aufbau einer Kooperation mit einer Partnerorganisation, die zusätzliches Know-how UND potenzielle Teilnehmer*innen einbringt, kann eine weitere Outreach-Strategie sein.

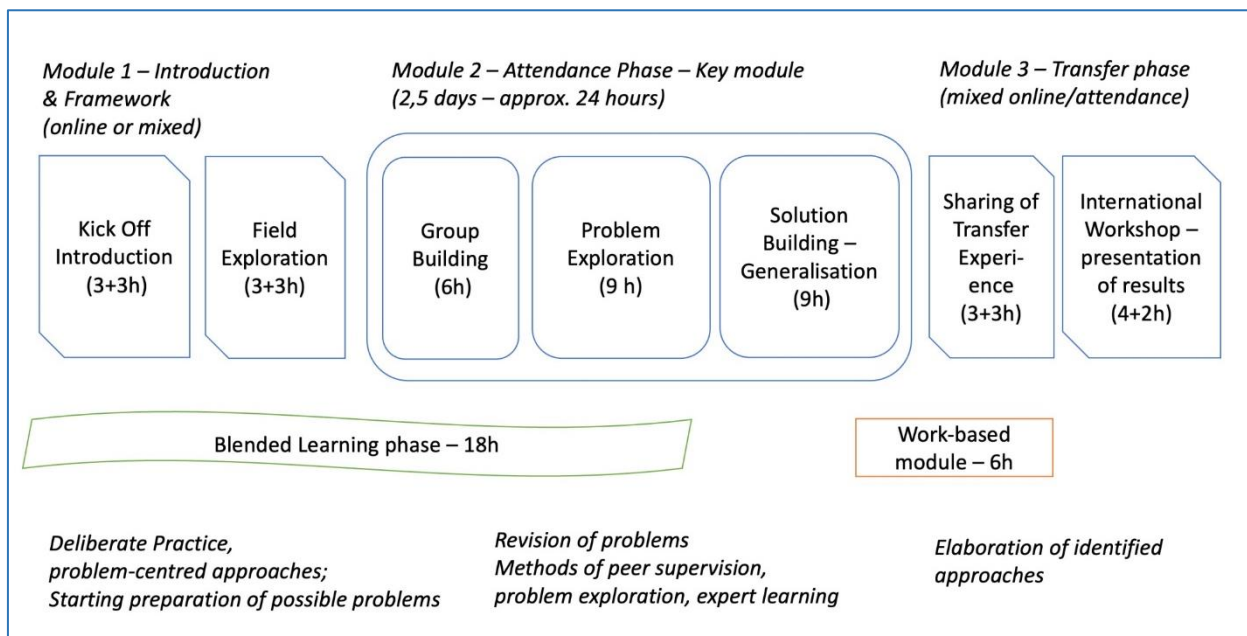
2.4.2 Aufbau und Organisation des Kurses

Das Kursmodell sieht vor, dass der Kurs über einen Zeitraum von sechs bis zwölf Wochen stattfindet. Es beinhaltet Elemente des Blended Learning und des arbeitsplatzbezogenen Lernens. Drei Module (insgesamt 48 Stunden) werden von einem E-Learning-Modul (18 Stunden) und einem arbeitsbezogenen Praxismodul (6 Stunden) begleitet. Das Kernmodul besteht aus einem 2,5-tägigen Workshop.

Der Kurs sieht vor, dass die meisten Gruppentreffen als Präsenzsitzungen abgehalten werden. Physische Treffen sind für die 2,5-tägigen Workshops obligatorisch. Das einführende Modul zu Beginn und das abschließende Modul können (teilweise) online abgehalten werden. Dies kann die Durchführbarkeit des Kurses unter unsicheren Bedingungen aufgrund der Covid-19-Pandemie unterstützen, während ein gemischter Online-Präsenzmodus, der potenziell Reisezeit und -kosten reduziert und dadurch ein breiteres Publikum erreicht, auch für die Kursteilnehmer*innen attraktiv sein kann.

Die Elemente des Kurses und ihre Reihenfolge sind in Abbildung 3 dargestellt. Dieser Rahmen kann als flexibel verstanden werden. In den folgenden länderspezifischen Kapiteln wird gezeigt, wie diese Elemente in den Pilotkursen auf leicht unterschiedliche Weise angeordnet wurden.

Figure 3: Design des Idealtypus des Kurses. Quelle: 3s



Der Kurs beginnt mit einem einleitenden Kick-off-Modul, das online oder in Anwesenheit durchgeführt werden kann. Ziel dieses Einführungsmoduls ist es, dass sich die Gruppe kennenlernt und ein gemeinsames Verständnis für die Ziele der Lernaktivität geschaffen wird. Der Rahmen des Projekts *Bridging Barriers* und die Art und Weise, wie es auf Konzepten der Kompetenzentwicklung, der

„Deliberate Practice“ und dem VQTS-Ansatz zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung aufbaut, wird vorgestellt und diskutiert.

In einem nächsten Schritt wird die Gruppe bei der Erkundung des Bereichs der Grund- bzw. Basisbildung in ihrem eigenen Land und in den anderen teilnehmenden Ländern begleitet. Dies kann in Online-Sitzungen erfolgen. Dieser Prozess wird durch die Präsentation von Erkenntnissen aus den Interviews in der Anfangsphase des Projekts und den Fallstudien unterstützt, die erstellt wurden, um den Rahmen für die Bereitstellung von Grund- und Basisbildung, die Finanzierungsstrukturen und den politischen Kontext in den beteiligten Ländern zusammenzufassen. Auf der Grundlage der Diskussionen über diesen Input aus den Projektergebnissen wird mit der Vorbereitung des Workshops begonnen. Die Gruppe erörtert die Problemstellung für die nächsten Schritte und legt drei bis fünf Themen fest, die sie behandeln möchte.

Beginnend mit dem Kick-off-Modul werden Selbstlernmaterialien und Anleitungen zum Umgang mit dem Material auf einer E-Learning-Plattform zur Verfügung gestellt, die einen länderübergreifenden Zugriff auf alle Materialien und den optionalen Bezug zusätzlicher Literatur ermöglicht. Die Lernplattform wird über die Projektlaufzeit hinaus zugänglich sein und steht allen Interessierten zur Nutzung offen.

Die Hauptaktivität des Kurses ist ein 2,5-tägiger Workshop, bei dem sich die Gruppe persönlich trifft. Idealerweise wird dies an einem Wochenende organisiert. Der erste Halbtage dient dazu, einen Prozess der Gruppenbildung und des Vertrauensaufbaus einzuleiten. Es ist wichtig, dass für diese Aktivitäten genügend Zeit eingeplant wird, um die Grundlage für den anspruchsvollen Peer-Learning-Prozess zu schaffen.

Der zweite Tag und die erste Hälfte des dritten Tages sind für die Erkundung von Fallbeispielen vorgesehen. Jedes Gruppenmitglied ist eingeladen, Fallbeschreibungen aus seiner Berufserfahrung beizusteuern. Die Gruppe entscheidet gemeinsam, auf welche Fälle sie sich konzentrieren wird. Ziel dieser Fallbesprechung ist es, durch die Anwendung von Peer-Learning-Methoden das implizite Wissen der Gruppe zur Überwindung von „Lernbarrieren“ zu mobilisieren. Es wird vorgeschlagen, eine*n Moderator*in mit guten Kenntnissen in der Anwendung solcher Peer-Learning-Methoden und Kenntnissen im Bereich der Grund- und Basisbildung zur Unterstützung des Prozesses zu engagieren. Der letzte Teil des 2,5-tägigen Workshops dient dazu, die Ergebnisse zu sammeln und einen Verallgemeinerungsprozess der entdeckten Ergebnisse einzuleiten. Nach dem Workshop werden die Teilnehmer*innen ermutigt, ihre neu gewonnenen Einsichten in die Praxis zurückzubringen und sie in ihrer täglichen Arbeit in einem arbeitsbezogenen Modul zu reflektieren. Hierfür wird vorgeschlagen, sich auf der Grundlage der Diskussionen im Workshop auf einen gemeinsamen Rahmen zu einigen. Die Teilnehmer*innen sollten einen kurzen schriftlichen Bericht über ihre Erfahrungen verfassen, den sie in die Folgemodule einbringen können.

Ein erstes Follow-up-Modul für die Pilotkurse auf Länderebene zielt darauf ab, die Erfahrungen mit dem Transfer der Workshop-Ergebnisse in den Arbeitsalltag zu teilen. Darüber hinaus kommt die Gruppe zurück, um den Versuch der „Kodifizierung“ der verwendeten Kompetenzen und der Schritte der Kompetenzentwicklung, wie sie in der Kompetenzmatrix dargestellt sind, zu diskutieren und Feedback zu geben. In einem letzten Schritt werden Ziele und Aktivitäten für den internationale Workshop festgelegt.

Für die Pilotkurse, die im Rahmen des Projekts *Bridging Barriers* durchgeführt werden, ist vorgesehen, die Aktivitäten auf nationaler Ebene mit einer „Ausbildungs-, Unterrichts- und Lernaktivität“ in Form eines Workshops auf internationaler Ebene abzuschließen. In dieser zweitägigen Veranstaltung werden die Erfahrungen und Ergebnisse aus allen vier teilnehmenden Ländern zusammengeführt. Alle Teilnehmer*innen sind eingeladen, an der Veranstaltung teilzunehmen, bei der sie über die Kursteilnehmer*innen hinaus auch andere Praktiker*innen aus dem Bereich und den beteiligten Organisationen treffen.

2.4.3 Gemeinsame Inhalte, Methoden und kursübergreifende Ziele

Der im Projekt *Bridging Barriers* verwendete Ansatz, auf dem alle Aktivitäten aufbauen, wird auch in den Einführungsmodulen des Kurses vorgestellt und diskutiert. Dies umfasst die Themen VQTS-Ansatz (Markowitsch et al., 2008), Kompetenzentwicklung und „Deliberate Practice“ und Expertenlernen (Ericsson, 2009; Ericsson, 2018; Ericsson et al., 1993). Die Auseinandersetzung mit diesen Konzepten wird durch umfangreiches Material auf der E-Learning-Plattform unterstützt, darunter wissenschaftliche Literatur, Lernvideos und Präsentationen.

Jedes Land wird ermutigt, den Kurs nach seinen Bedürfnissen und den Bedürfnissen seiner Zielgruppe zu gestalten, und jede Kursgruppe soll Raum erhalten, um die Fälle und spezifischen Lehr- und Lernhindernisse auszuwählen, die sie eingehend diskutieren möchte. Als Leitlinie für die Durchführung der Kurse wurden die folgenden gemeinsamen Ziele vereinbart:

- den teilnehmenden Lehrenden die Möglichkeit zu geben, ihre tägliche Berufspraxis strukturiert zu reflektieren
- das implizite Wissen der Teilnehmenden über die Unterstützung von Lernenden bei der Überwindung von Lernbarrieren sichtbar und damit für den bewussten Einsatz in der täglichen Arbeit verfügbar zu machen
- den Handlungsspielraum zu erweitern und die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte zu stärken
- Einblicke in die Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildner*innen zu gewinnen und die Kompetenzen von Lehrenden anhand ihrer Tätigkeit zu beschreiben
- die innere Haltung von Lehrenden im Lehr- und Lernprozess und ihre Rolle beim Auf- und Abbau von Lernbarrieren zu hinterfragen

Um diese Ziele zu erreichen, wird der Einsatz von Methoden vorgeschlagen, die für Peer-Learning, kollaboratives Lernen, Peer-Supervision und Fallexploration entwickelt wurden. Die Organisationen, die den Kurs durchführen, sind aufgefordert, geeignete Methoden aus ihrem breiten Erfahrungsschatz auszuwählen oder bei der Auswahl eines Moderators/einer Moderatorin deren spezifische methodische Kompetenzen zu berücksichtigen.

In den länderspezifischen Kapiteln dieser Publikation wird gezeigt, wie die Partnerorganisationen den gemeinsamen Ansatz angepasst haben, der sich in seinem modularen Aufbau als flexibel genug erwies, um auf spezifische Bedürfnisse zugeschnitten zu werden. Es gab Abweichungen in der zeitlichen Abfolge der verschiedenen Module (z. B. Online- und Präsenzmodule, Blended-Learning-Phasen) sowie in der Gesamtdauer und den getroffenen zeitlichen Vereinbarungen (z. B. Workshop an einem Wochenende oder an mehreren). In einem Fall beschlossen die Kursteilnehmer*innen auch, sich öfter als geplant zu treffen. In allen Pilotkursen gab es Unterschiede in der Präsentation und Intensität der Diskussion des theoretischen Ansatzes und, wie es dem Ziel des Kurses entspricht, viel Raum für die Teilnehmer*innen, sich auf Fälle und Herausforderungen ihrer Wahl zu konzentrieren. In drei Kursen führte ein*e Moderator*in durch die Aktivitäten, während in einem Kurs die Mitglieder der Gruppe die Aufgaben der Moderation untereinander aufteilten. Es wurde eine breite Palette von Methoden eingesetzt, die in den länderspezifischen Kapiteln detailliert beschrieben werden. Alle Kurse nutzten die Lernplattform auf der *Bridging Barriers* Website, die auch über die Projektlaufzeit hinaus für alle Interessierten zugänglich ist.

Quellen

- Bion, Wilfred Ruprecht. (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.
- Drucks, Stephan, Bauer, Ullrich, & Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung)), 48-58.
- Ericsson, K. Anders. (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In K. Anders Ericsson (Ed.), *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments* (pp. 405-431). New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. Anders (ed.) (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (Second edition. ed.).
- Ericsson, K. Anders, Krampe, Ralf Th., & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.
- Freire, Paulo. (2005 [1971]). *Pedagogy of the oppressed – [30TH ANNIVERSARY EDITION]*. New York: continuum.
- Hefler, Günter, Steinheimer, Eva, & Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In Silvia Göhring (Ed.), *Die vergessene Hälfte – Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis – Isotopia 2018/96* (pp. 13-24). Graz: Isop Graz.
- Löffler, Cordula, & Korfkamp, Jens. (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: UTB.
- Luomi-Messerer, Karin, & Markowitsch, Jörg. (2006). *VQTS model – A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna.
- Markowitsch, Jörg, Becker, Matthias, Spöttl, Georg, & Luomi-Messerer, Karin. (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, 32 (no. 2/3), 171-186.
- Perin, Dolores (ed.) (2020). *Wiley handbook of adult literacy*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Rogers, Alan. (2004). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education? CERC Studies in comparative education no 15*: Hong Kong Comparative Education Research Centre (CERC), Faculty of Education, Hong Kong University.

Alle Projektunterlagen finden sich auf bridgingbarriers.eu

3 DER PILOTKURS IN ÖSTERREICH

Martin Leitner und Claudia Miesmer, ISOP, Graz, Österreich

3.1 EINLEITUNG

Wie kann Basisbildung als Teil der nicht formalen Erwachsenenbildung im österreichischen Bildungssystem besser verankert werden, wie können Basisbildner:innen ihre professionellen Kompetenzen entwickeln? Erwachsenenbildner:innen und Basisbildner:innen verfügen über Wissen und Fähigkeiten, die sie im Laufe der beruflichen Praxis erwerben. Dieses Wissen, diese Fähigkeiten sind im allgemeinen als Erfahrungswissen (implizites Wissen) vorhanden.

Der im Rahmen von Bridging Barriers von ISOP als Weiterbildung angelegte Pilotkurs sollte unser Erfahrungswissen als Lehrende, als Expert:innen zum Inhalt haben. Bewusst gemacht sollte dieses Erfahrungswissen mittels gemeinsam bearbeiteter Fallbeispiele werden. So wollten wir professionelles Handeln benennen und Wissen explizit machen und aus dem Handeln abgeleitete Kompetenzen benennen.

3.2 PLANUNG

3.2.1 Zielgruppen

Inhalte der Basisbildung werden nicht nur von Basisbildner:innen vermittelt, sondern auch von Berater:innen, Sozialpädagog:innen, Erwachsenenbildner:innen, Deutschtrainer:innen und Fachtrainer:innen. Wir wollten Lehrende aus allen Bereichen ansprechen, um ein möglichst großes Spektrum von Personen aus verschiedenen Bildungsfeldern zu erreichen.

Inhalte und Ziele

- Lernbarrieren identifizieren und benennen
- Deliberate Practice zur Überwindung von Lernbarrieren benennen und anwenden
- Bedeutung von Haltungen und der Rolle von Basisbildner:innen ergründen
- Erfahrungswissen von Basisbildner:innen explizit und sichtbar machen
- Vorhandene Kompetenzen von Basisbildner:innen benennen, professionelle Kompetenzen erarbeiten
- Resultate mit der Kompetenzmatrix von 3s vergleichen

3.2.2 Methoden, Modelle, Konzepte für die Vorgehensweise

Peer Learning

In Fallbeispielen aus der Praxis sollten Lernbarrieren identifiziert, spezifische Handlungen zur Überwindung der Lernbarrieren benannt (Deliberate Practice) und verglichen werden und anschließend aus diesen Handlungen Kompetenzen abgeleitet werden. „Peer-to-peer learning“ (Peer = Kollege/Kollegin) beschreibt eine gleichberechtigte Lernsituation, in der sich berufliche Partner:innen über ihr Wissen, ihre Ideen und Erfahrungen austauschen und mit- sowie voneinander lernen.⁵

Auch aufgrund der unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die im englischen und deutschen Sprachraum existieren, benutzen wir die Begriffe „Peer Learning“ und „Gemeinsames Lernen“ als Synonyme. Wir entschieden uns in der Weiterbildung bewusst gegen eine externe oder interne Moderation und damit zu einflussreicher Steuerung durch uns als Gastgeber:innen. Wir sind der Ansicht, dass Expert:innen in ihrem Beruf selbst am besten über ihr Wissen sprechen und Auskunft geben können. Daher wollten wir das gemeinsame Lernen als Zugang verwenden und einen möglichst nicht-hierarchischen Raum

⁵ <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>

schaffen, um gleichberechtigte Teilhabe und Bewusstsein zu fördern. Es lag in unserem Interesse, uns am gemeinsamen Denkprozess der Gruppe unmittelbar zu beteiligen – ohne Moderation durch andere. Wir sahen uns also nicht als „Wissensbringer:innen“, sondern als in gleichem Maße Lernende. Unsere Mehrfachrolle war uns bewusst: Der Zwiespalt, dass wir trotzdem Gastgeber:innen bzw. Vermittler:innen waren. Wir hatten Pilotkurs und Module geplant und uns im Vorfeld mit Inhalten, möglichen Verläufen und Entwicklungen auseinandergesetzt. Außerdem gaben wir einen Rahmen aus Methoden, Zu- und Vorgangsweisen vor, die uns sinnvoll erschienen waren. Vermitteln wollten wir aber immer: Peer Learning bedeutet, dass Expert:innen gemeinsam arbeiten und lernen.

Work Based Learning (WBL) – Lernen in und aus der Praxis

Arbeitsbezogenes Lernen bezieht sich auf Lernen, das stattfindet, wenn Menschen echte Arbeit verrichten. Diese Arbeit kann bezahlt oder unbezahlt sein, aber es muss eine echte Arbeit sein, die zur Produktion von echten Waren und Dienstleistungen führt.⁶

Lernen am Arbeitsplatz ist ein selbstverständlicher Teil der Erwachsenenbildung. Herausforderungen im Lehr-Lern-Prozess und die notwendige Auseinandersetzung mit diesen Prozessen sind natürliche Begleiter der Erwachsenen- und Basisbildner:innen. Im Pilotkurs wollten wir Situationen aus der persönlichen beruflichen Praxis mit neuem Blick betrachten. Unter dem Eindruck der vorgestellten Konzepte sollten selbst erlebte Fallbeispiele bearbeitet werden. Wir wollten unser vergangenes Handeln (gelungenes und nicht gelungenes) betrachten und uns überlegen: Welche Problematiken mochten vorliegen? Welche Vorgehensweise zur Überwindung von Barrieren im Lehr-Lern-Prozess wurden gewählt? Welche neuen Interventionen kamen zum Einsatz? Wie wurde die Überwindung der Barriere spürbar? Wir orientierten uns größtenteils an den Fragen, die im Vorfeld in Interviews mit Lehrenden der Basisbildung gestellt worden waren.

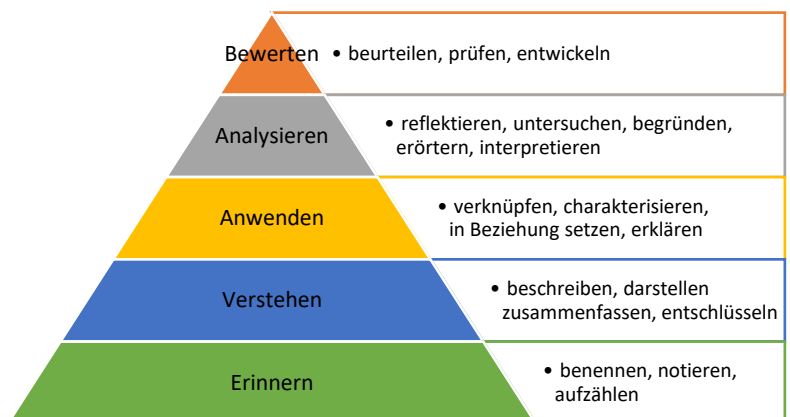
Blended Learning

Blended Learning im Projekt fand „konservativ“ mittels Messengerdiensten und E-Mail sowie Onlinekonferenzen statt. Über diese Medien tauschten wir Dokumente, lesenswerte Literatur, Links und Aufgaben aus. Sicherlich der Pandemie geschuldet waren die Online-Treffen via Zoom, in denen wir uns im Plenum und „live“ austauschen konnten. Prinzipiell waren unsere Treffen aber als Präsenzveranstaltungen angelegt und auch so durchgeführt, da der virtuelle Raum unseres Erachtens keinen vollwertigen Ersatz bieten kann.

3.2.3 Länderspezifische Methoden und Modelle

Bloom'sche Taxonomie

Mittels des Kompetenzmodells von Benjamin Bloom⁷ planten wir, im Kern- oder Schlüsselmodul Fallbeispiele aus der eigenen Praxis zu bearbeiten. Wir wollten unser Handeln aus den selbst erlebten Fallbeispielen benennen, erklären, analysieren und prüfen. Dieser Vorgangsweise folgend wollten wir später aus den benannten Handlungen implizite Kompetenzen von Basisbildner:innen ableiten.



⁶ Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social-0>

⁷ https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

BLOOMS TAXONOMIE: DEFINITIONEN VON KOMPETENZEN				
I. Erinnern	II. Verstehen	III. Anwenden	IV. Analysieren	V. Bewerten
Sich an bereits gelernten Stoff zu erinnern, indem man sich Fakten, Begriffe, Grundkonzepte und Antworten ins Gedächtnis ruft.	Fakten und Ideen gliedern, vergleichen und interpretieren, Hauptgedanken darstellen.	Probleme in neuen Situationen lösen, erworbenes Wissen, Fakten, Techniken und Regeln in neuem Kontext verwenden.	Informationen untersuchen, indem man Motive oder Ursachen identifiziert. Schlüsse ziehen, und Verallgemeinerungen finden.	Meinungen darlegen und verteidigen, auf Grundlage fundierter Kriterien Informationen, Ideen oder Qualitäten beurteilen.

Lernergebnisorientierung

Als hilfreich erwies sich, schon in der Planung, aber auch während der Durchführung unseres Pilotkurses die Einbeziehung des Konzeptes der Lernergebnisorientierung⁸ bzw. des Leitfadens zur Erstellung eines lernergebnisorientierten Curriculums. Stark vereinfacht beschreibt es eine Ausgangssituation sowie eine gewünschte Endsituation, also Lernergebnisse, die am Beginn eine Lernsituation transparent gemacht und verhandelt werden sollen. In einem nächsten Schritt benennt und beschreibt man die notwendigen Lernschritte bzw. Lerninhalte, um die ausverhandelten Lernergebnisse zu erreichen. So können Lehrende kleine Lerneinheiten planen, die realistische, erreichbare und konsensuale Zielsetzungen haben. Damit werden gewünschte Zielsetzungen nicht nur im Hinblick auf ihre Erreichbarkeit hinterfragt, sondern alle Beteiligten in den Lehr- Lernprozess involviert.

3.3 BESCHREIBUNG DER UMSETZUNG

Das Rahmencurriculum beinhaltet

- gemeinsame Veranstaltungen mit Expert:innen der Basisbildung
- das Kern- oder Schlüsselmodul in einem zweieinhalbtägigen Workshop
- eine spätere Transferphase

ISOP plante mehrere Zusammenkünfte mit den Kolleg:innen. Durch die kontinuierliche Abgleichung von Ideen wollten wir gemeinsam handlungsfähig werden, um später zu kooperativ erarbeiteten Inhalten und Zielen gelangen zu können.

3.3.1 Kick-off

Die erste Veranstaltung war, trotz der Herausforderungen der Corona-Pandemie, als Präsenzveranstaltung angelegt, um ein physisches Kennenlernen der Teilnehmenden zu ermöglichen. Im direkten Gespräch konnten wir Schwerpunkte direkter kommunizieren und Fragen vielfältiger erörtern. So diskutierten wir zu Beginn den Bereich der Lernbarrieren und die Idee von Deliberate Practice, Peer und Kooperativem Lernen, sowie das Taxonomie-Modell von Benjamin Bloom. Mit der Einführung dieses Konzeptes wollten wir für unsere Veranstaltung einen gemeinsamen Referenzrahmen schaffen, den wir im weiteren Verlauf immer im Blick behalten und auf den wir uns beziehen wollten.

⁸ Reinhard Zürcher: Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>.

3.3.2 Ins Thema kommen

Im zweiten Treffen formulierten wir in der Gruppe Fragen, die die Sichtbarmachung von professionellen Kompetenzen im Blick hatten. Zwei Fragen wurden in der Gruppe bearbeitet:

Was sagen mir die Begriffe Entdeckendes Lernen, Lernen durch Tun, Lernen durch Lehren?

Folgende Aussagen wurden getroffen:

- Entdeckendes Lernen wird von Teilnehmenden oft nicht als Lernen erkannt. Sie fragen: „Wann fangen wir jetzt mit dem Lernen an?“
- Alle müssen dabei ein sicheres Netz loslassen, Lehrende und Lernende.
- Es gibt Unterrichtsfächer, die sich anbieten für Lernen durch Tun, etwa Naturkunde und auch Geometrie.
- Lernen soll als Handlung wahrgenommen werden, nicht als Anhäufung von Wissensbeständen.
- Es bleibt die Frage, ob man mit alternativen Lernsettings die Lernziele der Teilnehmenden erreicht.
- Lernenden müssen angeleitet zum Tun kommen.

In welchen Situationen habe ich das Gefühl, nicht gut zu sein?

Welche Aufgaben fallen mir in meinem Beruf schwer?

Folgende Aussagen wurden getroffen:

- Basisbildung wird oft als ziellos gesehen. Lernen passiert leichter ohne Zielvorgaben, weil „nichts“ erreicht werden muss. Daraus ergibt sich aber ein Spannungsfeld zu ePSA (Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss), weil im ePSA bestimmte Ziele vorgegeben ist.
- Was soll bei den Schüler:innen ankommen? Was ist die Essenz? Im Gespräch die Frage stellen: Was ist bei dir angekommen? Erzähl mir dazu (d)eine Geschichte.
- Klassische Prüfungen sind eine Lernbarriere.
- Denke laut, was denkst du jetzt? (Mathematikbeispiel an der Tafel lösen). Hier gibt es verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu hören.
- Man muss eigentlich gemeinsam klären, was ist richtig, was ist falsch.
- Aha-Erlebnisse als Hinweis darauf, dass man den Anschluss finden muss, um Lernen zu ermöglichen (Anschluss an die Lebensrealität der Teilnehmenden).

Für die Bearbeitung der Fallbeispiele stellten wir folgende Herangehensweise vor und bezogen uns methodisch auf das ABC-Modell von Albert Ellis⁹.

- A) Das „Activating event“, die (Ausgangs-)Situation beschreibt, wann und wie der/die Lehrende eine Lernbarriere wahrgenommen hat.
- B) „Beliefs“: Die damalige Bewertung sollte zeigen, wie die die Situation zum damaligen Zeitpunkt durch den/die Lehrende interpretiert wurde.
- C) „Consequencies“: Die Konsequenz fragt, ob die Barriere durch eine Standardherangehensweise des/der Lehrenden oder eine alternative Intervention wie Deliberate Practice geklärt werden konnte.
- D) „D“: Die vierte Frage stellen wir selbst: Woran konnte der/die Lehrende merken, dass die Barriere überwunden wurde

Übungsbeispiel: Eine psychosoziale Lernbarriere

Eine Teilnehmerin aus Afghanistan, ohne Schulbildung, besuchte einen Vorkurs, um anschließend den Pflichtschulabschluss absolvieren zu können. Die Trainerinnen (Team-Teaching) konnten ab einem bestimmten Zeitpunkt zwei Monaten lang keine Lernfortschritte mehr feststellen, vor allem nicht in

⁹ <https://lexikon.stangl.eu/12609/abc-modell-der-emotionen>

Mathematik. Die Teilnehmerin setzte sich selbst stark unter Druck, da die Aufnahme in den e-PSA bevorstand. Außerdem sollte sie ihre Familie nach dreizehn Jahren im Iran wiedersehen. Zu diesem Anlass wollte sie ihrer Mutter ihre schulischen Erfolge präsentieren. Diese Information erfuhren die Trainerinnen durch Einzelgespräche mit der Teilnehmerin.

Intervention

Die Trainerinnen erkannten diese Barriere. Sie veränderten nun den Unterricht dahingehend, dass sie die bevorstehende Reise zum Lerninhalt machten. Durch diese Intervention löste sich die Lernblockade auf, die Teilnehmerin machte Lernfortschritte und konnte die Reise gut vorbereiten. Nach der Rückkehr fielen ihre großen Fortschritte vor allem in Mathematik auf. Der Erfolg war in dieser Form also nicht erwartet. Als essentiell stellen sich die Kompetenz der Trainerinnen zum Perspektivenwechsel dar und das Abgehen von starren standardisierten Lerninhalten. Die scheinbar ziellos erscheinenden Interventionen führten zu einem unerwarteten erfolgreichen Ergebnis. Das Verlassen des engen Kurs-Kontextes führte zur Erweiterung des didaktischen Repertoires der Lehrenden. Das Beispiel zeigt, dass ein neuer Zugang die Barriere beseitigen konnte.

Die Teilnehmenden bekamen die Aufgabe, konkrete Beispiele aus dem eigenen Berufsalltag zu finden und sie bis zum Pilotkurs zu bearbeiten.

3.3.3 Das Schlüsselmodul (zweieinhalb Tage im Juni 2021)



3 Sessel: A) Wie war dein Vormittag? B) Was hast du beim Herkommen gedacht? C) Was kannst du zum Gelingen beitragen?

Wir benutzen die Methode von Renko¹⁰ („Kettendenken“), um unser gemeinsames Denken anzuregen. Die initiale Frage war: *Was kann ich zum Gelingen beitragen?* Die Frage führte uns zur Diskussion bezüglich der Notwendigkeit von Perspektiven- und Rollenwechsel im Unterricht sowie der Feststellung, dass Prozesse und nicht nur Ergebnisse in Lehr- und Lernsettings wichtig sind. Wir erörterten auch die Gründe für den Besuch von Weiterbildungen: Selbstbestätigung, Neugierde auf Neues. In der Diskussion wurde unsere Veranstaltung als *Kochtopf* wahrgenommen, in dem die eigenen Ideen mit den Zutaten von anderen zu etwas Neuem gekocht werden könnten.

Das Thema Lernbarrieren wurde unter dem Aspekt der Nützlichkeit diskutiert: Teilnehmende haben oft unrealistische Vorstellungen. Das Bild von einem Beruf deckt sich oft nicht mit den realen Ausbildungsanforderungen. Große und ferne Ziele können das Lernen verstellen, wenn sie als einziger Orientierungspunkt gesehen werden.

Am Ende des ersten Tages stellten wir die Frage nach den „muddiest points“ der Gruppe. Das waren Fragen und Themen, die unklar und diffus erschienen.

Am nächsten Tag formten wir mit diesen Karten Begriffswolken zu Werthaltungen, Lernbarrieren, Wegen zum Erfolg und Zielorientierung: Wer ist schuld an Lernbarrieren? Wie und von wem werden Lernbarrieren definiert bzw. beurteilt? Gibt es Zwischenformen von Lernbarrieren? Sind Einzel- oder



Die "muddiest" points

¹⁰ Nach einer Methode der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung, ÖGPB

Gruppeninterventionen sinnvoll? Ziele als Motivationsquelle: Wer legt Ziele fest? Was sind Lernziele, was Lernergebnisse?

Wir entschieden in der Gruppe, den Begriff *Lernbarrieren* in den Begriff *Lehr- und Lernbarrieren* zu ändern, da *Haltungen* der Lehrenden ein wesentlicher Bestandteil im Lehr- und Lernprozess sind.

Die Idee einer Kompetenzmatrix für Lehrende in der Basisbildung wurde insgesamt kritisch gesehen. Wer sei in der Lage zu beurteilen, auf welcher Stufe hinsichtlich einer bestimmten Kompetenz sich eine Lehrerin befinde? Weiters wurde auch auf ein prinzipielles Problem in der schriftlichen Darstellung von Kompetenzbeschreibungen in Curricula hingewiesen: nämlich, wie allgemein eine Kompetenz beschrieben werden kann, ohne nur mehr eine Worthölse zu sein?

Während des Vormittags ergab sich folgender Konflikt:

Eine Teilnehmerin unserer Gruppe kündigte an, dass sie am Nachmittag desselben Tages wegen der Abhaltung eines Deutschkurses nicht mehr kommen konnte, dies aber jedoch sehr gerne wolle. In dem Zusammenhang sei ihr aufgefallen, dass wir in unserem Kurskonzept die Teilnehmenden-Perspektive vernachlässigt hätten. Aus dieser Intervention entwickelten wir die Idee, die Teilnehmerinnen des Deutschkurses als „Expert:innen ihres eigenen Lernens“, am Nachmittag zu uns einzuladen.

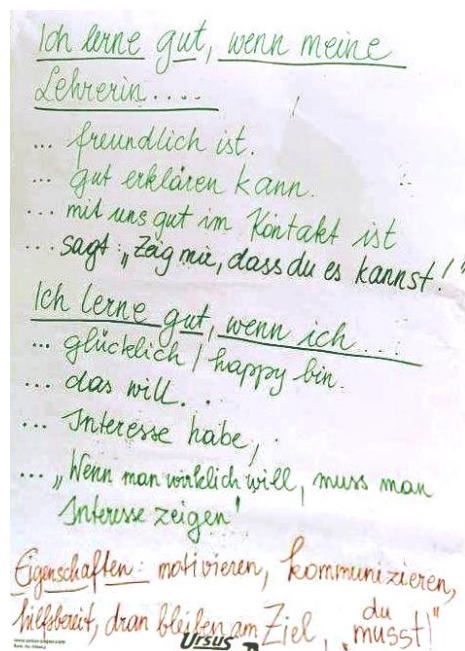
Unsere Kollegin behandelte mit den Teilnehmenden folgende Fragestellungen und sammelte Antworten dazu:

- Ich lerne gut, wenn meine Lehrerin ...
- Ich lerne gut, wenn ich ...

In der Zwischenzeit definierten wir in dieser vertauschten Rolle, in der wir als Lernende und Zuhörerinnen auftreten würden, unserer Ziele für dieses Gespräch.

Sammlung der Überlegungen aus der Gruppe:

- Eine andere Perspektive einnehmen
- Gute (ergebnisreiche) Fragen stellen können
- Mit authentischen Antworten weiterarbeiten können
- Kooperatives und partizipatives Lernen umsetzen
- Teilnehmende selbstwirksam werden lassen
- Lernende sich selbst repräsentieren lassen
- Aussagen der Teilnehmenden gut aufnehmen können
- Neugierde befriedigen
- Begegnungsräume schaffen
- Interesse für die Personen zeigen



Nach der Sammlung trafen wir uns im Garten und nahmen als Interviewer:innen die Rolle von Fragenden ein, die Expert:innen befragten. Die Teilnehmer:innen hatten Plakate vorbereitet, erzählten uns darüber und wir stellten Fragen. Wir haben dazu einzeln Notizen gemacht, die wir später weiterverarbeiteten.

3.3.4 Ableitung von Kompetenzen aus dem Schlüsselmodul



Die Vorgehensweise zeigen wir hier im Detail. Wir denken, dass diese Ausführlichkeit als Handreichung dienen kann, damit sie von Leser:innen, angepasst an die eigene Praxis, genutzt und adaptiert werden kann.

Erster Schritt Ausgehend von unseren Aufzeichnungen während der Befragung der Teilnehmer:innen haben wir uns die Situation (das Gespräch mit Teilnehmenden an Basisbildung) gegenseitig erzählt und die wörtlichen Aussagen der Teilnehmenden gesammelt.

Aussagen:

- „Die Lehrerin sagt: ‘Ich glaube an dich. Ich glaube, eines Tages, du kannst alles lernen’. Sie versteht mich wie ihr Kind.“
- „Ich lerne gut, wenn ich an mich selbst glaube, mir selbst vertraue.“
- „Du musst deine Meinung umtauschen. Du musst Pläne machen“.
- „Wir müssen sprechen, gemeinsam schauen, was wir machen können“.
- „75% soll von der Lehrerin kommen, 25% von mir“.
- „Ich lerne gut, wenn ich mir selbst vertraue. Ich spreche mit mir selbst [laut]. Das macht mich stärker.“
- „Lehrerinnen sollen pünktlich sein“.
- „Wenn ich 3 Tage nicht gekommen bin, muss die Lehrerin fragen, was mein **Problem** ist“.
- Auf das Lernen bezogen: „Du musst immer probieren, ein bisschen, ein bisschen...“
- „Es soll ihr [der Lehrerin] gut gehen. Sie soll keinen Stress haben. Sie soll Freizeit haben. Dann geht es ihr auch gut“.
- „Wenn unsere Lehrerin Probleme hat, kann sie nicht gut lehren“.
- „Ich habe keinen Bock, wenn ich nicht gut verstehe“.
- „Schlecht ist, wenn ich nicht verstehe. [Dann...] ist die Zeit verloren“.
- „Ich lerne gut, wenn ich glücklich bin.“

Zweiter Schritt Aus diesen Aussagen haben wir auch übergeordnete Wünsche der Teilnehmenden an die Lehrenden abgeleitet und auf Karten geschrieben.

Ableitungen bezogen auf die Lehrenden:

- Lernende wollen wahrgenommen werden.
- Lernende brauchen Interesse, Anteilnahme, Bestärkung und Anerkennung.
- Lernende brauchen gute didaktische Konzepte, um Inhalte zu verstehen.
- Lehrende müssen die gleichen Regeln einhalten wie Lernende.
- Lernende sind sensibel für die psychische Verfasstheit und die Einstellung der Lehrenden.

Dritter Schritt Wir haben diese Karten (mit Begriffen, Stichworten, Ableitungen, Kompetenzen) geordnet und sortiert. Die Cluster (= Kompetenzbereiche) wurden mit Nummern versehen (1 – 13).

Daraus haben vier Personen in unserer Gruppe im Anschluss in Einzelarbeit Kompetenzen von Basisbildner:innen formuliert.

Vierter Schritt Nach dem Ende des Workshops haben wir die einzelnen Dokumente zusammengeführt und im folgenden Dokument mit K1 bis K13 (die K-Spalten bezeichnen Kompetenzbereiche) beschriftet.



Sammlung von sichtbar gewordenen Kompetenzen, Tafelbild geordnet.

	Teilnehmer:in 1	Teilnehmer:in 2	Teilnehmer:in 3	Teilnehmer:in 4
K1	Lernraum	Räume schaffen		Lernräume als Wohlfühlorte
	Ermöglicht Begegnungen mit und zwischen Teilnehmenden. Gestaltet den Raum zum Lernen. Empfängt die Teilnehmenden im Raum zum Lernen.	Erkennt Lernräume als Ort des Gelingens er und nimmt den Lernraum als positiven Ort wahr. Plant Lernräume als geistige und reale Begegnungsräume. Gestaltet Reale Lernräume lernfreundlich aus.	Schafft freundliche, für Begegnungen geeignete Lernräume.	Basisbildner*innen können diese Räume zu Orten der Begegnung zwischen Menschen und zwischen Menschen und Lerninhalten für die Beteiligten angenehm gestalten. Sie können eine freundliche Atmosphäre anregen.
K2	Kommunikation	Sprechen und Zuhören		Transfer kognitiver Lerninhalte
	Formuliert genau und verständlich. Verwendet leichte Sprache Erklärt Begriffe und Zusammenhänge auf verschiedene Weisen. Wiederholt Inhalte mit verschiedenen Methoden. Überprüft die Vermittlung. Stellt vertiefende und weiterführende Fragen.	Formuliert Sachverhalte verständlich und den Teilnehmenden angemessen. Trifft exakte Wortwahl. Stellt gezielt, offene und geistig weiterführende Fragen. Klärt durch aktives Zuhören und Nachfragen unklare Lernsituationen Erklärt Zusammenhänge von komplexen Sachverhalten verständlich.	Erklärt geduldig und genau nach anteilnehmendem Zuhören. Fragt nach um Klarheit zu schaffen.	Basisbildner*innen können exakte und verständlich (Sprachniveau der Teilnehmenden) formulieren, Sie können geduldig Erklärungen finden, die zum Verstehen von kognitiven Lerninhalten führe. Sie können durch geeignete Fragen erfassen, was bei den Teilnehmenden angekommen ist. Sie können aktiv zuhören und die Antworten ihres Nachfragens für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts nutzen.

	Stellt Fragen aus verschiedenen Perspektiven.	Wiederholt langsam und deutlich, paraphrasiert.		
K3	Intuition	Situativ handeln		Reagieren auf sich ändernde Situationen
	Handelt in der Situation und aus der Situation heraus. Erkennt und identifiziert Zusammenhänge. Entwickelt Zusammenhänge vom Einfachen zum Komplexen.	Nutzt während des Unterrichts Möglichkeiten, Anpassungen vorzunehmen und reagiert adäquat. Ergreift Chancen, die sich aus der Unterrichtssituation ergeben, um Lernkontexte zu erweitern.	Handelt der Situation entsprechend (adäquat) und erkennt und ergreift Chancen.	Basisbildner*innen können in Lernsituationen geänderte Rahmenbedingungen erfassen und diese Änderungen als Chancen zur spontanen Änderung nutzen.
K4	Beziehung	Beziehungen herstellen und halten		Beziehungsfähigkeit und Kontakt halten
	Stellt eine Beziehung zu Teilnehmenden her. Achtet und entwickelt die Beziehung.	Tritt authentisch mit den Teilnehmenden in Erstkontakt. Tritt Teilnehmenden als Menschen achtsam gegenüber. Formuliert persönliches Interesse an Teilnehmende und ihrem Lernfortschritt.	Stellt achtsam und Kontakt aufnehmend Beziehungen zu den Teilnehmenden her. Fragt nach bei Unklarheiten und Schwierigkeiten (Problemen).	Basisbildner*innen können Beziehungen mit den Lernenden aufbauen und Kontakte auch bei sich ändernden Lebenssituationen der Teilnehmenden aufrecht halten. sind achtsam und zeigen Interesse für die TN. können Problemlagen in den Umständen der Teilnehmenden erkennen und berücksichtigen. können sich TN öffnen.
K5	Partizipation	Kooperativ Handeln Partizipation ermöglichen		Wertschätzung und Vorbildwirkung
	Gestaltet Teilhabemöglichkeiten im Lernprozess. Arbeitet mit den Teilnehmenden zusammen. Organisiert Rollenwechsel zwischen und mit den Teilnehmenden. Implementiert Instrumente zur Wertschätzung. Handelt Lern- und Lehrziele mit den Beteiligten aus.	Zeigt und nutzt mit den Teilnehmende kooperative Lehr- und Lernmöglichkeiten. Fordert Teilnehmende zur Mithilfe und Beteiligung auf. Bindet Teilnehmende als kompetente Expertinnen in den Unterricht ein. Entwickelt gemeinsam mit Teilnehmenden Unterrichtsinhalte. Hält Vereinbarungen und Regeln ein.	Schafft den Rahmen, damit alle kooperativ und partizipativ lernen können. Ermöglicht durch Vorbild Teilhabe.	Basisbildner*innen ermöglichen die Teilhabe durch kooperatives und partizipierendes Lernen. Sie gestalten die Lernen- und Lehrbeziehungen auf Augenhöhe. Sie können die Teilnehmenden zur Beteiligung am Lernprozess erfolgreich einladen, indem sie die Expertise der Teilnehmenden wertschätzen.
K6	Empowerment	Wertschätzung und Ermutigung		Zutrauen zur Selbstwirksamkeit fördern
	Vermittelt Vertrauen. Entwickelt Instrumente zur Selbstmessung.	Setzt Entwicklungspotentiale bei allen Teilnehmenden voraus. Beschreibt das Lernen der Teilnehmende positiv. Ermutigt Teilnehmende zu weiteren Vorhaben. Kommuniziert wertschätzend. Stärkt das Vertrauen durch Ermutigung.	Stärkt Selbstwirksamkeit (der Lernenden) durch gegebenes Vertrauen und Zutrauen zu Lernenden.	Basisbildner*innen können Lernprozesse anregen und verstärken, indem die Teilnehmenden das Erreichen der Lernziele zutrauen. Sie können Lernsituationen gestalten, in denen die Selbstwirksamkeit erfahrbar wird.
K7	Selbstfürsorge	Selbstwertschätzung		Auf sich selbst schauen
	Achtet auf sich selbst. Benennt das eigene Befinden. Ruft gelungene Erfahrungen ab.	Nimmt die eigene Person als kompetent wahr. Sieht den Wert der eigenen Arbeit.	Stärkt eigenes Selbstvertrauen und das der der Lernenden durch gutes Zureden.	Basisbildner*innen achten auf sich selbst. Durch Reflexion mobilisieren sie Kräfte für ihre Arbeit. Sie vertrauen auf sich selbst und ihren Entwicklungsprozess.
K8	Zeit	Mit Zeitressourcen umgehen		Umgang mit Ressourcen
	Führt Inhalte und Zeitraum zusammen. Bemerkt im Zeitraum neue relevante Inhalte.	Schätzt Zeiträume für Unterrichtssequenzen, Dauer von neu einzuführenden Inhalten ein. Bindet Teilnehmende in den zeitlichen Ablauf ein.	Teilt Zeit gut ein, plant und nützt sie gut, um ressourcenorientiert zu arbeiten.	Basisbildner*innen haben Zeit als beschränkenden Rahmen im Kopf und können Ressourcen so nutzen, dass Lernergebnisse für Teilnehmende sichtbar werden.

		Schätzt Arbeits- und notwendige Pausenzeiten realistisch ein. Passt Inhalte an Zeitressourcen an.		
K9	Rollenverständnis I	Rollenverständnis		Umgang mit der Rolle als Lehrende
	Identifiziert die Erwartungen aller Beteiligten. Gestaltet und überprüft die eigene Rolle.	Ermittelt Machtverhältnisse der eigenen Rolle. Reflektiert Verhältnisse der Trainerinnen-Rolle und Teilnehmer:innen-Rolle. Führt rollenbezogenen Perspektivenwechsel durch.	Kennt den eigenen Platz und die Rolle (in der Gruppe und der Organisation). Kann Perspektivenwechsel vornehmen.	Basisbildner*innen haben ein klares Verständnis ihrer Rolle. Sie können mit Erwartungshaltungen umgehen. Sie können die Perspektiven wechseln. Sie könne die Rolle mit ihren Lernenden tauschen.
K10	Rollenverständnis II	Authentizität		Präsenz und Authentizität
	Benennt eigene Gefühle. Zeigt sich als Person.	Spricht über eigene Gefühle und stellt sich dar.	Ist präsent und spricht über eigene Gefühle. Regt andere an, auch über ihre Gefühle zu sprechen.	Basisbildner*innen erleben den Unterricht gegenwärtig. können auf geänderte Situationen spontan reagieren. können ihre Gefühle zeigen. Damit wird die Atmosphäre im Unterricht sichtbar.
K11	Konflikte	Konfliktfähigkeit		Konfliktfähigkeit
	Identifiziert Konflikte Stellt Konflikte dar. Stellt Instrumente zur Konfliktlösung bereit.	Benennt Konflikte transparent und stellt unangenehme Kurssituationen dar. Arbeitet mit Teilnehmenden partizipativ an Lösungen.	Erkennt Konflikte, bearbeitet und löst sie.	Basisbildner*innen verfügen über ein Repertoire an konfliktlösenden Strategien. Sie können konfliktgeladene Situationen deeskalieren und diese produktiv nutzen.
K12	Rollenverständnis III			Jeder Tag ein Neubeginn
	Tritt freundlich auf. Erkennt anregende Lernsituationen.	Gestaltet Unterricht anregend (K1 oder K6).	Gestaltet Unterricht optimistisch, humorvoll, abwechslungsreich, anregend.	Basisbildner*innen können durch optimistische Zuschreibungen, Humor und unterhaltsame Abschnitte im Lernraum anregend wirken.
K13	Kommunikation II			Beziehung zu Aufträgen
	Stellt Auftrag, Rolle und Ziele dar.		Schafft Verbindungen zwischen Auftrag und Zielen. Macht beides für die Gruppe nachvollziehbar und transparent.	Basisbildner*innen machen Aufträge der Stakeholder hinsichtlich der TN transparent und Verbindungen zwischen Aufträgen, Zielen und Prozessen herstellen.

3.4 ERGEBNISSE

3.4.1 Peer Learning ist eine Haltung

Indem wir unserer ISOP-Gastgeber:innenrolle auf das Nötige reduzierten, war es möglich, durch das Mitarbeiten und Mitlernen als Teil einer Gruppe, einen Prozess zu initiieren, in dem Seitenwegen und Abweichungen Platz gegeben wurde. Die Wahrnehmung von allen als Lernende und zugleich Gestaltende, gestattete uns, von Vorgaben abzugehen, wenn ein Thema unerwartet mehr Raum benötigte. Dadurch nahm sowohl die Lerngruppe als solche und auch jede Einzelne selbst Einfluss auf den Verlauf der Veranstaltung und formte diesen mit. Peer Learning und „Zusammen Denken“ waren also Konzept und Prozess zugleich, unvorhergesehene Verläufe durften geschehen.

3.4.2 Lernende einzubinden ist notwendig für das Gelingen

Geplant war die Bearbeitung von Fallbeispielen aus den realen Arbeitsprozessen unserer Kolleg:innen. Durch die Verwendung der Prinzipien von Bloom wollten wir Kompetenzen aus Handlungen ableiten.

Durch die bereits ausführlich dargestellte Planänderung aufgrund der Intervention einer Kollegin wurden nun Teilnehmer:innen eines Basisbildungskurses „zufällig“ Mitgestaltende und Professionalist:innen in unserem ursprünglich nur für Lehrende gedachten Setting und beeinflussten so den weiteren Verlauf. An den Definitionen von Kompetenzen hätten wir, dem ursprünglichen Plan folgend, auch ohne diese Intervention weitergearbeitet. Nun ergab sich aber die Gelegenheit, durch die Lerner:innen selbst entscheidende Aussagen aufzunehmen, die uns zu Kompetenzen führten, die direkt und lebendig sind und mit erlebten Handlungen verknüpft werden konnten. Ohne diesen Einfluss wären unsere Ergebnisse andere gewesen

3.4.3 Erfahrungswissen wird durch den gemeinsamen Lernprozess sichtbar

Aus dem ungeplanten Beispiel, das wir so in unserer Veranstaltung gemeinsam bearbeiten konnten, waren wir gemeinsam in der Lage, Kompetenzbereiche beziehungsweise Kompetenzen ableiten zu können, die Lehrende *und* Lernende als essentiell wahrnehmen. Wesentliche Aspekte bei der Arbeit mit Fallbeispielen sind also: Authentizität und Ableitungen von Kompetenzen aus Handlungen – statt Handlungen aus Kompetenzen abzuleiten.

3.5 PERSÖNLICHE REFLEXION

Claudia Miesmer

In der Rückschau stellt sich Bridging Barriers und sein Hauptteil, eine Weiterbildung für das Projekt Bridging Barriers zu planen und umzusetzen, für mich als *Work in Progress* dar. Die Einbindung von neuen Ideen und Perspektiven und das Verwerfen alter Pläne und Gedanken hat mich begleitet. Diese Prozesse passierten vor, während und nach der Planung bzw. Durchführung des Pilotmoduls. Aussagen aus Interviews mit Lehrenden haben erst später, im Zusammenspiel mit den Weiterbildungsmodulen im Sommer 2021, meine Aufmerksamkeit geweckt und dann neue Überlegungen ausgelöst. Hier ist es schwierig, chronologische Zäsuren zu machen, da die Wahrnehmungen und Rückschlüsse durch den persönlichen ErfahrungsfILTER gefärbt sind, abhängig davon, welche Ausschnitte der Vergangenheit ich nachträglich als relevant erachtet und mit späterem Wissen verknüpft habe.

Lerner:innenbarrieren, Lernbarrieren, Lehrbarrieren

Die Interviews, die mehr als ein Jahr zuvor mit Basisbildner:innen stattgefunden haben, haben ein wiederkehrendes Motiv gezeigt: In den Gesprächen wurde häufig formuliert, dass Barrieren im Allgemeinen generell auf der Seite der Lernenden zu finden seien. Barrieren wurden aus der Bildungsferne, aus sozioökonomischen Gründen oder der fehlenden Informiertheit von Lernenden abgeleitet. Es schien, als ob die Wahrnehmung vorwiegend um Mangel und das „Fehlen von etwas“ kreiste. Fehlende Lernfortschritte – auch während eines bereits laufenden Kurses – wurden auf Barrieren zurückgeführt, die ursächlich bei Lernenden verortet wurden und damit meist auch außerhalb des Verantwortung der Lehrenden lagen. Diesen Mangel auszugleichen, erschien jedoch wiederum als notwendige zukünftige Aufgabe der Basisbildner:innen.

In den Interviews wurde durchaus fehlendes Wissen über die Kursteilnehmer:innen thematisiert. Aber auch hier nahmen die Lehrenden diesen Sachverhalt häufig als „versteckte“ Barrieren auf der Seite der Teilnehmer:innen wahr. Die Gründe dafür konnten die Trainerinnen erst im weiteren Kursverlauf selbst aufdecken und beseitigen. Auch hier wurden jedenfalls „äußere“ Umstände für fehlende

Lernerfolge verantwortlich gemacht. Neben der Zuordnung dieser Barrieren wurden auch andere externe Hemmnisse artikuliert: Das Fehlen ausreichender Kursfinanzierung, Zeitknappheit, Personal- und infrastrukturelle Engstellen. Diese Mängel wurden als strukturell verantwortlich für nichtgelingendes Lernen beschrieben.

Nun gehört es aber zum Handwerkszeug von Basisbildner:innen, Lösungen zu finden. Es ist eine Stärke von Erwachsenenbildner:innen, nach Optionen suchen, um Hemmnisse zu überwinden. Sie fokussieren ihre Anstrengungen auf notwendige Schritte *zu den Lernenden hin*: Maßgeschneiderte Lernarrangements für Berufstätige, spezielle Phonetik-Übungen, die Beauftragung von Dyslexie-Trainer:innen, penible Zeitpläne für Lernunerfahrene etc. Basisbildner:innen bemühen sich um die besten Interventionen, die passendsten Methoden und adäquatesten Lernmaterialien und sie weiten ihre psychologischen und sozialpädagogischen Kenntnisse aus. Sie meinen, sich nur noch jene bestimmte Fähigkeit oder diese Kompetenz aneignen zu müssen, damit Lerner:innen den Graben des Wissens *zu ihnen* überspringen können. Der Glaube, dass Hindernisse bei den Lernenden selbst zu finden sind, bleibt aber häufig bestehen. Was Basisbildner:innen häufig nämlich nicht tun, ist, den Ort der Barrieren infrage zu stellen. Es wird selten darüber nachgedacht, ob es Hindernisse geben könnte, die vielleicht doch nicht auf der Seite der Lernenden zu verbuchen sind.

Lehr- UND Lernbarrieren

Wieso werden nun das Lern-Misserfolge fast ausschließlich als Barriere bei den Lernenden wahrgenommen? Ein Grund liegt vielleicht in den Fragestellungen des Projekts. Die ursprüngliche Planung hatte Lehrbarrieren zu Beginn des Projekts nicht in Betracht gezogen. Zu Fragen, die wir nicht stellen, bekommen wir auch keine Antworten. Nun ist es aber ein Ziel von Bridging Barriers, dass Lehrende sich mit den eigenen Kompetenzen auseinandersetzen. Dies bedeutet auch, an der eigenen professionellen Rolle zu arbeiten und sich zu fragen, ob nicht auch im eigenen Lehrverständnis Barrieren vorhanden sein könnten, die Lernmisserfolge produzieren. Implizites Wissen ist auch implizites Nicht-Wissen. Im Verlauf des Projekts entwickelte sich der Begriff der Lehrbarrieren.

Welche Lehrbarrieren können das nun sein? Mangelnder Einsatz ist kaum anzunehmen: Das große persönliche Engagement von Lehrenden in diesem Bereich, auch in schwierigen Settings bestmögliche Lösungen zu finden und Lernerfolge zu ermöglichen, zeigt sich vielfach. Kann es mangelndes Fachwissen sein? In Österreich existiert aber, trotz Verbesserungspotentials, ein vielfältiges Angebot fachlicher Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, das gut wahrgenommen und genutzt wird.

Machtasymmetrien, Rollenverständnis, Augenhöhe

Ich denke, dass in diesem Zusammenhang das Nachdenken über Macht-Asymmetrien hilfreich sein könnte. In Kurs-Settings sind die Rollen der Lehrenden und Lernenden in der Regel klar verteilt: Die Sprechenden Personen, die „talking heads“, also die Lehrenden, sind im Allgemeinen Teil der Mehrheitsgesellschaft: älter, autochthon, besserverdienend, situiert in eher sicheren ökonomischen Verhältnissen und damit unhinterfragter integraler Teil der Bevölkerung. Sie genießen höheres Ansehen und erscheinen klüger und erfahrener als ihre meist zuhörenden Teilnehmer:innen. In Lernräumen existiert damit von Beginn an ein Ungleichgewicht: hier die Wissenden, dort die zu Behrenden. Dieses Ungleichgewicht kann durchaus, als unerkannter „Blinder Fleck“, die Haltung und das Auftreten aller Beteiligten beeinflussen. Somit existieren schon vor dem Kursbeginn ein Machtgefälle, das während des Verlaufs gefestigt wird. Es scheint empfehlenswert, wenn Lehrende ihre Rolle und ihren Beruf in diesem Kontext stärker reflektieren. Denn wie ein Trainer und eine Trainerin einem Lerner bzw. einer Lernerin gegenübertritt, wie er bzw. sie die eigene Autorität wahrnimmt und ausübt, ob er oder sie sich der eigenen Macht bewusst ist und diese benutzt oder unterdrückt, beeinflusst die Atmosphäre. Diese Dimension, die Lernerfolge fördert oder hemmt, kann übersehen oder ignoriert werden, und dann erscheint es möglicherweise einfacher, die Ursache beim Gegenüber zu suchen.

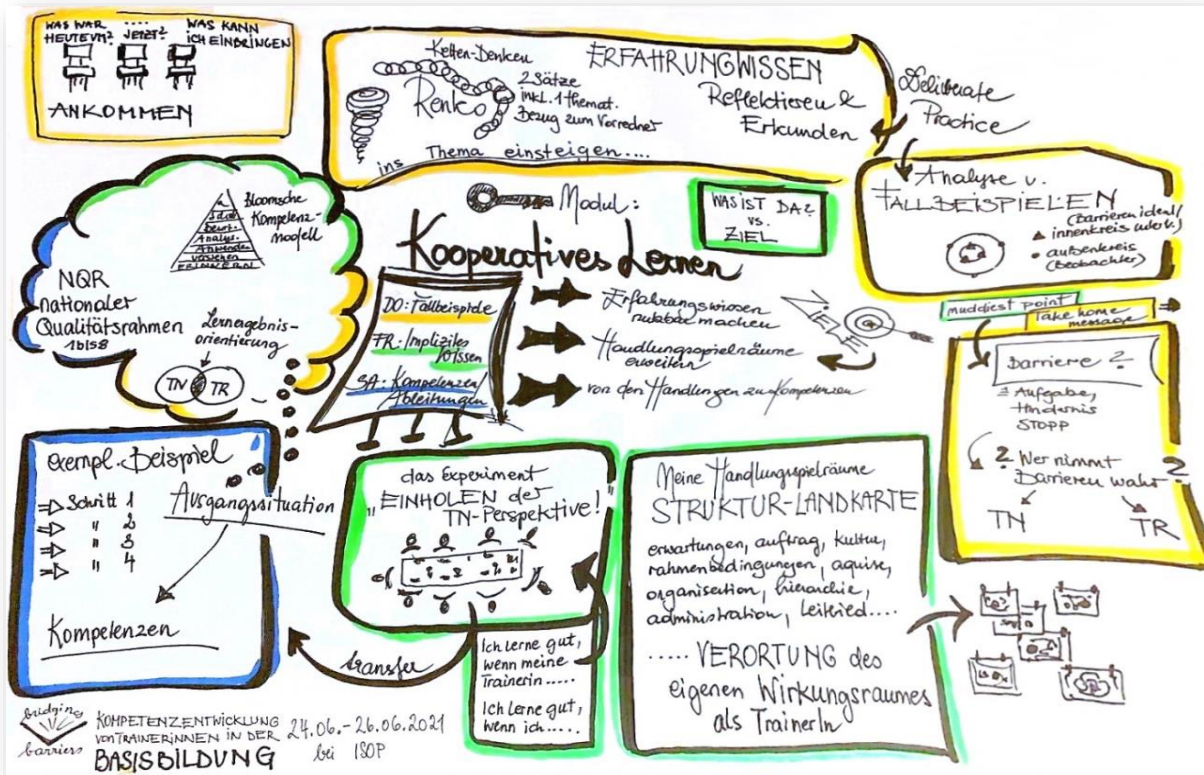
Natürlich kehren sich Machtverhältnisse nicht um, nur weil Lehrende diese wahrnehmen. Es ist aber notwendig, sich diesem strukturellen Ungleichgewicht ehrlich zu stellen und mögliche Wirkungen in der Planung und Durchführung von Basisbildungsangeboten mitzudenken. Wenn Basisbildner:innen erkennen und anerkennen, dass a priori existierende Ungleichgewichte Lernbeziehungen beeinflussen können, werden sie bereit sein, Gegenstrategien zu entwickeln. Auch mit den Teilnehmenden soll diese Reflexionsprozesse im Sinne transparenter diesen Sachverhalt, Lernprozesse als gemeinsames Bemühen wahrzunehmen und erfolgreich zu gestalten.

Lernziele

Der Begriff Lernziel ist meines Erachtens ziemlich unscharf und wir verwenden ihn gerne, wenn wir wollen, dass Lernende am Ende eines Kurses eine bestimmte *Sache* beherrschen sollen: Zum Beispiel Grammatikkenntnisse auf einem bestimmten Niveau, Grundrechenarten etc. Diese Lernziele werden lange im Voraus in Projektbeschreibungen oder Curricula theoretisch formuliert. Die Beteiligung von Lehrenden beschränkt sich dabei – meist ungefragt und unfreiwillig – auf die Umsetzung, damit diese Lernziele in einem bestimmten, beschränkten Zeitraum erreicht werden können. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass einmal vordefinierte Vorgaben den „echten“ Lernenden und ihren Vorstellungen dann häufig gar nicht entsprechen. So kommen Menschen mit eigenen selbstdefinierten Lernbedarfen und selbst gewählten Lernzielen in die Lernräume oder sie wissen oft zu Beginn gar nicht, welche Wünsche sie eigentlich an die Veranstaltung haben. Die Basisbildner:innen selbst wissen oft auch nicht Bescheid, da Wünsche von Lernenden im Vorfeld häufig gar nicht erhoben wurden bzw. später oft nicht mehr wahrgenommen oder berücksichtigt werden können. Der Begriff Lernziel scheint somit besser durch den Begriff Lehrziel ersetzt. Dieses soll nämlich in Wahrheit erreicht werden. Lernende sind jedoch selbst verantwortlich und kompetent für die eigenen Lernangelegenheiten. Es ist also notwendig für Basisbildner:innen zu verstehen, dass erfolgreiches Lernen in hohem Maß selbstbestimmt ist und auch sein muss: Lernen funktioniert nur aufgrund von Selbstmotivation und Interesse. Aufgabe ist, die eigenen Handlungsspielräume als Lehrer:in im Rahmen der Vorgaben zu nutzen und Methoden und Modelle, die Lernen erfolgreich machen, zu fördern.

Beziehungsarbeit

Basisbildner:innen sollen im Idealfall in der Lage sein, gelingende Lehr-Lern-Beziehungen im Sinne des oben Erörterten zu steuern. Die eigene mächtige Rolle als Vermittler:in soll beobachtet werden können. Positiv auf Beziehungen wirken die Akzeptanz der Selbstbestimmtheit der Lernenden, Wohlwollen, Interesse und Wertschätzung. Lernen gelingt, wenn Lehrende sich als *Teilnehmerinnen in einem gemeinsamen Lernprozess* begreifen.



Martin Leitner

Basisbildung ist ein politischer Akt.

Meine Reflexionen beziehen sich auf die Erkenntnisprozesse, die ich im Pilotkurs, also der Weiterbildung, die wir im Rahmen des Bridging Barriers Projektes geplant und umgesetzt haben, durchgemacht habe, im Zusammenwirken mit meinen Standpunkten. Ich bekam die Möglichkeit, meine Haltung und Standpunkte zu reflektieren und zu hinterfragen.

Zwei Ebenen erscheinen mir wichtig, die inhaltliche Ebene und viel mehr noch die Ebene der Herangehensweise, des Vorgehens und der Methoden in der Planung und Umsetzung des Pilotkurses. Die beiden Ebenen lassen sich nur schwer trennen, denn Herangehensweise und Methoden sind ja der sichtbare Ausdruck professioneller Kompetenzen. Kompetenzen werden in Handlungen umgesetzt und damit sichtbar. Eine Vorgangsweise, die wir uns für unseren Pilotkurs vorgenommen hatten, bestand darin, Kompetenzen von Basisbildner:innen aus Handlungen (mittels der Bearbeitung realer Fallbeispiele aus unserer Praxis) abzuleiten.

Der enge Zusammenhang zwischen Kompetenz und Handlung ist für mich ein zentraler Aspekt der kompetenzorientierten Erwachsenenbildung. Die Beschreibung von Kompetenzen mittels Deskriptoren, wie wir sie aus Curricula, auch im Bereich der Basisbildung, oder der Bridging Barriers Kompetenzmatrix kennen, sind sehr allgemein in einer Sprache der Theorie formuliert. Die so beschriebenen Kompetenzen machen es schwer, daraus Handlungen abzuleiten. Was ich gelernt habe, als wir uns im Pilotkurs mit dem Kompetenzbegriff befasst haben, ist, dass Kompetenzbeschreibungen in gewisser Weise als Handlungsanleitungen formuliert werden müssen, damit sie nutzbar und hilfreich sind. Kompetenzbeschreibungen sollen also nicht ein Messinstrument meiner Professionalität oder Expertise sein, sondern eine Orientierungshilfe, die mich zu einer Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten als Basisbildner:in anleitet. Dasselbe sollte auch für Curricula in der Basisbildung gelten.

Wir haben am Ende des Kernmoduls in unserem Pilotkurs aus den Aussagen von Basisbildungs-Teilnehmer:innen abgeleitete Kompetenzen von Basisbildner:innen dargestellt. Das ist an anderer Stelle des Handbuchs beschrieben.

Für mich ist dabei entscheidend, wie ein Lernraum, wie der Lernraum Basisbildung gestaltet ist. Zum einen natürlich der physische Raum, also die Zimmer, die Infrastruktur, in der der Lehr- Lernprozess stattfindet, zum anderen der Raum im Sinne der Gestaltung des Lehr- Lernprozesses. Wir haben uns im Pilotkurs damit auseinandergesetzt, indem wir uns unter anderem ein Bild von der Zielgruppe gemacht haben, das heißt, wir haben uns gegenseitig unsere Zielgruppe erzählt (beschrieben!), und aus dem, was wir da gehört haben, Bilder angefertigt. Wir haben uns und unseren Handlungsspielraum in der jeweiligen Organisationsstruktur dargestellt. Wir haben im Pilotkurs das Konzept des Peer Learnings angewandt. Und wir haben die unerwartete Gelegenheit bekommen, von Teilnehmer:innen an Basisbildung zu erfahren, was sie von Basisbildner:innen brauchen, erwarten und wünschen, damit das Lernen gelingen kann.

Die Herangehensweise, die Lernräume, den physischen und den des Lehr- Lernprozesses gemeinsam zu gestalten, ist eine wichtige Voraussetzung, meine ich, Lehr- Lernbarrieren von vornherein zu verhindern. Diese Art von Beteiligung ist für Lehrende und Lernende ungewohnt und vielleicht fremd, weil Lehrende und Lernende Bilder im Kopf haben, wie Lernsettings aussehen. Im Pilotkurs habe ich die Erfahrung gemacht, dass kooperatives Lernen, zusammen Lernen und das Gestalten des gemeinsamen Lernens, des Lernprozesses mit all den Abweichungen und Abzweigungen, die sich in dieser Vorgangsweise auftun, sehr wohltuend sind und mich weiterbringen im eigenen Lernen. Ich habe verstanden, dass ich nicht allein bin mit meinen Standpunkten, dass ich Erfahrungswissen, implizites Wissen mit anderen teile, es benennen und damit mitnehmen kann. Ich war Beteiligter.

Ein Ziel der Basisbildung ist, (mit den) Teilnehmer:innen an Basisbildung gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Beteiligung zu ermöglichen. Das ist der zweite Grund für mich, warum Teilnehmer:innen an Basisbildung den Lehr- Lernprozess mitgestalten sollen. Sie werden, wie gesagt, zu gleichberechtigten Beteiligten an ihrem eigenen Lernprozess, und sie haben die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben beziehungsweise zu erweitern, die gesellschaftliche Teilhabe, natürlich neben anderen Faktoren, möglich machen. In unserem Pilotkurs haben wir uns intensiv mit der Haltung Lehrender in der Basisbildung beschäftigt, mit dem Rollenverständnis und den Machtsymmetrien im Lehr- Lernprozess. Diese Auseinandersetzung hat unser Unbehagen am Begriff der *Lernbarriere* spürbar gemacht und uns zum Begriff der *Lehr-Lernbarriere* gebracht. Auch die Lehrenden in der Basisbildung sind also Beteiligte am Lehr- Lernprozess. Das Lernen ist nicht nur eine Angelegenheit der Teilnehmer:innen an Basisbildung, der Lerner:innen, ein Begriff, den ich aus den oben genannten Gründen ablehne.

Bereits in der Vorbereitung, aber auch in der Umsetzung waren wir uns einig, wie wichtig uns die eindeutige Klärung von Begriffen (das Benennen) ist. Die eigene Haltung, die eigene Wahrnehmung bestimmt und wird bestimmt davon, wie wir Begriffe verwenden und vor allem bewerten.

Formeller, professioneller Austausch – in welcher Form, mit welchen Methoden auch immer- zwischen Basisbildner:innen ist das beste Instrument zur Entwicklung professioneller Kompetenzen von Basisbildner:innen. Eine schlichte und offensichtliche Wahrheit, die ein Stehsatz im Diskurs über Basisbildung geworden ist, eine hohle Phrase. Die Erfahrungen von Austausch im Bridging Barriers Projekt, die ich gemacht habe, erfüllen diese schlichte Wahrheit, diese Aussage mit Leben.

Basisbildung ist ein politischer Akt.

4 DER PILOTKURS IN ITALIEN

Matilde Tomasi und Elena De Zen, Il Mondo nella Città, Schio, Italien

4.1 EINLEITUNG

Die Basisbildung für Erwachsene in Italien ist kein formell definierter Bereich. Er umfasst unterschiedliche Erfahrungen: von öffentlichen Schulen, die in diesem Bereich über "CPIAs" (Provinzielle Zentren für Basisbildung für Erwachsene) tätig sind, bis hin zu Erfahrungen privater Organisationen, die verschiedene Kurse für Erwachsene anbieten.

Die meisten Teilnehmer, die an den Aktivitäten des Projekts Bridging Barriers in Italien teilgenommen haben, sind Lehrende in der Basisbildung für Erwachsene, die sowohl für CPIAs als auch für Non-Profit-Organisationen arbeiten. Unser Netzwerk von Bekannten und Kollaborateuren auf professioneller Ebene besteht hauptsächlich aus Lehrenden, die italienisch als Zweitsprache unterrichten. Dies ist einer der Gründe, warum wir uns entschlossen haben, unseren Pilotkurs auf Lehrende von Italienisch als Zweitsprache auszurichten, abgesehen von der Tatsache, dass dies unsere tägliche Arbeit ist und daher ein Bereich, in dem wir das Gefühl haben, Erfahrung und Wissen zu haben.

Unsere Entscheidung, den Workshop als einen Austausch bewährter Praktiken einzurichten, ergibt sich aus der Bedeutung, die wir dem Peer-Learning als einer echten Gelegenheit für das einzelne Fach und die Peer-Gruppe beimessen. Bei so einer Gelegenheit können die Teilnehmenden frei diskutieren und intensive Momente des Austauschs entwickeln, indem wir der horizontalen Dimension, beim Austausch von Wissen und Erfahrungen zwischen den Mitgliedern einer Gruppe, den Vorrang geben.

4.2 PLANUNG

4.2.1 Zielgruppen

Der Pilotkurs war als Fortbildung und Austausch bewährter Praktiken für italienisch als Zweitsprache-Lehrende konzipiert, da wir bereits seit mehreren Jahren in diesem Bereich arbeiten und Erfahrungen und Wissen gesammelt haben. Die Anmeldungen, die wir gesammelt haben, waren sehr unterschiedlich in Bezug auf die geografische Herkunft und den Erfahrungsschatz der Lehrenden. Die meisten der Teilnehmer waren Italienischlehrende in Italien und im Ausland. Einige von ihnen unterrichteten Italienisch für AusländerInnen in Südamerika, die meisten waren Lehrende, die mit Flüchtlingen und AsylbewerberInnen oder anderen gefährdeten MigrantInnen in Italien arbeiteten. Sie unterrichteten sowohl in öffentlichen Schulen als auch in privaten Grundbildungseinrichtungen für Erwachsene. Es gab jedoch auch eine kleine Gruppe von Personen, die keine oder nur wenig Erfahrung in diesem Bereich hatten, sich aber für die vorgeschlagenen Themen oder eine künftige Tätigkeit in diesem Bereich interessierten.

4.2.2 Inhalt und Ziele

Ausgehend von den spezifischen Zielen unseres Pilotkurses können wir sie wie folgt zusammenfassen:

- Austausch und Diskussion über die Themen des Projekts "Bridging Barriers
- Bereitstellung von Informationen über Basisbildung von Erwachsenen in den verschiedenen Partnerländern
- Schaffung einer Gelegenheit für Italienisch als Zweitsprache-Lehrende, sich zu treffen und über ihre tägliche Arbeit zu reflektieren, wobei der Schwerpunkt auf der Förderung der Motivation, der Alphabetisierung erwachsener Lernender und dem Management interkultureller Gruppen liegt
- die Teilnehmenden die Bedeutung des Peer-Learning in unserer täglichen Arbeit erfahren und darüber nachdenken zu lassen
- den Teilnehmenden durch den Austausch von bewährten Praktiken neue Lehrmittel an die Hand zu geben
- Aufbau eines lokalen Netzwerks unter Italienisch als Zweitsprache-Lehrende

Der Inhalt fokussierte auf:

- Barrieren für Lernende
- Sich unseres impliziten Wissens als BasisbildnerInnen für Erwachsene bewusst zu werden
- Mit Fallstudien arbeiten
- Kooperatives Lernen/Peer Lernen

Sobald wir die Zielgruppe und die Ziele des Kurses definiert hatten, dachten wir über den spezifischen Inhalt des Kurses nach, sowohl für die Online Einheiten also auch den Präsenzworkshop.

In den Online Einheiten schlugen wir die folgenden Themen vor:

- Präsentation des Erasmus+ Projekts Bridging Barriers
- Basisbildung für Erwachsene in Italien, Österreich, der Slowakei und der Schweiz
- Interviews mit Lehrenden der Basisbildung für Erwachsene
- Koordination für die 2,5 Tage des Präsenzworkshops

Für den Workshop wurden drei Hauptthemen gewählt, nachdem die Interviews mit den Lehrenden der Basisbildung für Erwachsene aus IO1 gelesen wurden. Daher fokussierten wir uns auf:

- Erster Tag des Workshop: Förderung der Motivation in erwachsenen Lernenden
- Zweiter Tag des Workshop: Lese- und Schreibkompetenz von erwachsenen Lernenden
- Dritter Tag des Workshop: Interkulturelle Gruppen managen

4.2.3 Methoden, Modelle, Konzepte für die Vorgehensweise

Peer Learning

Peer Learning kann definiert werden als "eine pädagogische Strategie, die darauf abzielt, einen spontanen Prozess der Übertragung von Wissen, Emotionen und Erfahrungen von einigen Mitgliedern einer Gruppe auf andere gleichrangige Mitglieder zu aktivieren; eine Intervention, die einen Prozess der globalen Kommunikation auslöst, der durch eine tiefe und intensive Erfahrung und eine starke Haltung der Suche nach Authentizität und Harmonie zwischen den beteiligten Subjekten gekennzeichnet ist." ¹¹

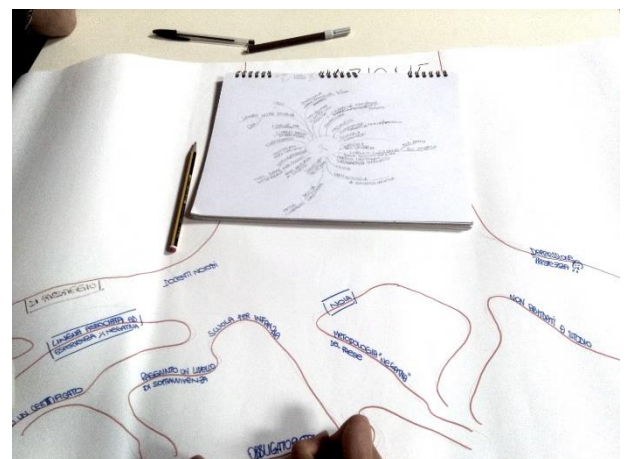
¹¹ Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze.
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

Die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den an Peer-Learning-Aktivitäten beteiligten Personen ist die Grundlage für deren Wirksamkeit: Das Gefühl einer gewissen Gemeinsamkeit mit den anderen Beteiligten, das Teilen ähnlicher Probleme oder gemeinsamer Erfahrungen mit ihnen fördert einen natürlichen Veränderungsprozess. Peers werden in der Tat als Modelle gesehen, anhand derer man seine eigenen Erfahrungen neu lesen und so einerseits Wissen und Fähigkeiten verschiedener Art erwerben und andererseits sein eigenes Verhalten und seine Einstellungen ändern kann.

Auf dieser Grundlage haben wir unseren Pilotkurs konzipiert und versucht, den Peer-Learning-Ansatz sowohl in den Online-Sitzungen als auch in dem 2,5-tägigen Präsenzworkshop anzuwenden. Während der Online-Sitzungen baten wir einige Teilnehmende, eine kurze Präsentation zu einem Thema vorzubereiten, für das sie ExpertInnen waren. Wir baten einen pensionierten Lehrer des CPIA, der jahrelang in dieser Einrichtung gearbeitet und ihre Veränderungen beobachtet hat, einen italienisch als Zweitsprache-Lehrer, der seit vielen Jahren in Aufnahmeprojekten für AsylbewerberInnen und Flüchtlinge tätig ist, und einen Kollegen von uns, der eine kurze Präsentation über die Bedeutung des kooperativen Lernens in unserer täglichen Arbeit hielt, ein Thema, das er in einer Arbeit während eines Postgraduiertenkurses an der Universität untersucht hatte.

Während des 2,5-tägigen Workshops haben wir auch verschiedene Aktivitäten vorgeschlagen, die auf Peer-Learning-Methoden basieren. Hier ein paar Beispiele:

- "Fallarbeit": Die Gruppe wird in zwei Hälften geteilt, und jede Untergruppe bespricht einen Fall aus den Interviews. Eine teilnehmende Person stellt den Fall vor, die anderen diskutieren, was die mögliche Intervention gewesen sein könnte. Anschließend stellt jede Untergruppe ihre Überlegungen im Plenum vor.
- "Der Problembaum": In zwei Gruppen aufgeteilt, führen wir eine Gruppenreflexion über die Ursachen und Folgen mangelnder Lernmotivation bei erwachsenen Lernenden durch. Die Ursachen werden als "Wurzeln" des "Problembaums" symbolisiert, die Folgen als "Äste". Wir erstellten die "Blätter" für unseren "Problembaum" und schrieben auf, was den Lernenden helfen könnte, ihre Motivation zu steigern.



Work Based Learning (WBL) – Lernen in und aus der Praxis

Die Kursteilnehmenden wurden gebeten, sich einige Aktivitäten auszudenken und vorzubereiten, die sie während des Workshops vorschlagen wollten, oder einige Unterrichtsmaterialien mitzubringen, die präsentiert und mit anderen Teilnehmenden geteilt werden sollten, um gute Praktiken auszutauschen. Um die Präsentation der Aktivitäten zu koordinieren und zu organisieren, sandten wir einige Wochen vor dem Workshop eine Datei aus, die die Teilnehmenden mit den Aktivitäten oder Materialien ausfüllen mussten, die sie während des 2,5-stündigen Workshops präsentieren wollten.

Blended Learning

Der erste Teil des Kurses wurde online durchgeführt, zum einen wegen der Einschränkungen durch die Pandemie, zum anderen, weil wir zahlreiche Anmeldungen von Menschen erhalten haben, die weit weg oder im Ausland leben. Auf diese Weise gaben wir allen die Möglichkeit, zumindest am ersten Teil unseres Pilotkurses teilzunehmen. Wir haben uns für Zoom als Online-Plattform entschieden, da sie die Möglichkeit bietet, mit Breakout-Räumen zu arbeiten, so dass wir die Teilnehmenden während einiger Aktivitäten in kleine Gruppen aufteilen konnten.



4.2.4 Länderspezifische Methoden und Modelle

Austausch bewährter Praktiken

Um zu lernen, wie man unterrichtet, ist eine der, unserer Meinung nach, effektivsten Methoden die Beobachtung anderer Lehrender und der Austausch bewährter Praktiken in einem "Peer-Learning"-Kontext. Deshalb haben wir beschlossen, den Austausch bewährter Praktiken in unserem 2,5-tägigen Workshop als eine Möglichkeit vorzuschlagen, den Ansatz des "Peer Learning" umzusetzen. Gleichzeitig war dies auch eine Forderung, die aus den Interviews mit italienischen Lehrenden in der Basisbildung für Erwachsene hervorging. Wir sind der Meinung, dass der Austausch bewährter Praktiken eine Quelle der Motivation und Inspiration ist, die sich positiv auf die Lehrfähigkeit auswirkt, sowohl für erfahrene Lehrkräfte als auch für Personen mit wenig Erfahrung in diesem Bereich (Freiwillige, PraktikerInnen). Darüber hinaus kann er die Grundlage für die Schaffung eines Netzwerks zwischen Lehrkräften bilden, die in verschiedenen lokalen Einrichtungen und Organisationen dieselbe Arbeit verrichten.

Wir baten die Teilnehmenden, eine interaktive Aktivität vorzubereiten, um die Praxis zu präsentieren, die sie mit anderen teilen wollten; eine Aktivität selbst auszuprobieren ist in der Regel effektiver, als nur einer Beschreibung zuzuhören. Handlungen unterstützen das Lernen auf sehr effektive Weise, sie bleiben in unserem Gedächtnis und verleihen dem Gelernten Stabilität. Das Handeln in einer Gruppe, in einer relationalen Dimension, hat eine motorische und affektive Komponente, die dem Lernen Körper und Kraft verleiht.

Theateraktivität

In unseren Reflexionsaktivitäten verwendeten wir eine Empathieaktivität, die von der Methode des Theaters der Unterdrückten, insbesondere vom Forumtheater, inspiriert wurde. Das Theater der Unterdrückten (TO) wurde in den 1970er Jahren von dem Theaterpraktiker Augusto Boal gegründet. Boal wurde von der Arbeit des Pädagogen Paulo Freire beeinflusst; die TO-Techniken nutzen das Theater als Mittel zur Förderung des sozialen und politischen Wandels.

Autobiografisches Erzählen

Wir haben einige autobiografische Aktivitäten durchgeführt, wie wir es oft in unseren Sprachkursen im Kontext der Basisbildung für Erwachsene tun. Wir haben sie neben anderen Austauschaktivitäten ausgewählt, weil die autobiografische Methode das typische Ausbildungsmodell, in dem nur der Ausbilder der Inhaber des Wissens ist, aus den Angeln hebt und ein neues Gleichgewicht zwischen Wissen und Macht im Ausbildungsprozess fördert. Gleichzeitig regt sie zur Selbstreflexion an und löst möglicherweise einen Wandel in der beruflichen Praxis und Einstellung aus.

"Die Autobiographie ist in der Tat eine echte Ausbildungsmethodik, die vor der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten über etwas auf die Entwicklung der Selbsterkenntnis abzielt." (D. Demetrio)

In unserer Praxis werden autobiografische Aktivitäten oft durch manuelle und/oder kreative Aktivitäten eingeleitet. Die Zeit, die mit einer manuellen Aktivität verbracht wird, die sich auf das Thema konzentriert, ermöglicht es den Teilnehmenden, zu reflektieren und ihre Gedanken darüber zu ordnen. Nachdem sie nachgedacht und etwas geschaffen haben, sind die Teilnehmenden in der Regel besser vorbereitet und eher bereit, ihre Erfahrungen mit der Gruppe zu teilen.

4.3 BESCHREIBUNG DER UMSETZUNG

4.3.1 Online Meetings

Der erste Teil unseres Pilotkurses fand online auf der Zoom-Plattform statt und wurde von Lehrenden der Basisbildung für Erwachsene und an den Kursthemen interessierten Personen aus verschiedenen Teilen Italiens und dem Ausland (Argentinien und Peru) besucht. Wir organisierten vier Online-Treffen, die von uns mit Unterstützung eines externen Moderators durchgeführt wurden, der Erfahrung in der Durchführung von Gruppenaktivitäten und Reflexionen hat.

Das Präsentationstreffen diente dazu, das Projekt Bridging Barriers und seine Ziele vorzustellen und die Teilnehmenden in Online-Reflexionsaktivitäten über einigen der besprochenen Themen einzubeziehen. Das Treffen begann mit einer netten Einführungsaktivität, die es den Teilnehmenden ermöglichte, sich vorzustellen, gefolgt von einer kurzen Präsentation über Basisbildung für Erwachsene und einer Reflexion über die Frage, welche Fähigkeiten Auszubildende, die in diesem Bereich arbeiten, haben sollten. Weiter ging es mit der Präsentation des Projekts Bridging Barriers und den erwarteten intellektuellen Ergebnissen sowie den theoretischen Konzepten, die dem Projekt zugrunde liegen (Lernbarrieren, bewusste Praxis, VQTS, Peer Learning). Im letzten Teil des Treffens schlug der Moderator Aktivitäten zur Reflexion vor, zunächst individuell und dann in einer Plenarsitzung unter Verwendung der Mentimeter-Plattform.

Während der zweiten Online-Sitzung lag der Schwerpunkt auf der Art und Weise, wie die Basisbildung für Erwachsene in den vier Ländern der Projektpartner organisiert ist: Österreich, Italien, Slowakei und Schweiz. Das Referenzmaterial bestand aus den vier Fallstudien, die jede Partnereinrichtung während der ersten Projektphase durchgeführt hatte. Für Italien wurde ein historischer Exkurs über die Grundbildung Erwachsener von ihren Anfängen bis zur Gegenwart präsentiert. Dabei wurde insbesondere auf die CPIA (Provinziale Zentren für Basisbildung Erwachsener) und ihre Entwicklung im Laufe der Jahre sowie auf das SAI-Netzwerk (Aufnahme- und Integrationssystem) eingegangen, zu dem auch der Verein "Il Mondo nella città" gehört. Der letzte Teil des Treffens war der individuellen Reflexion und der anschließenden Plenardiskussion über die Kompetenzen gewidmet, die Lehrkräfte, die im Bereich der Basisbildung für Erwachsene arbeiten, haben sollten.

Das Thema des dritten Online-Treffens waren die Interviews mit Lehrkräften aus dem Bereich der Basisbildung für Erwachsene, die während der ersten Phase des Projekts in den vier Projektpartnerländern durchgeführt und gesammelt wurden. Es begann mit einer kurzen Darstellung der Struktur des Interviews in seinen verschiedenen Teilen und ging dann zu seinem Inhalt über. Die Interviews wurden nach den Lernhindernissen gruppiert, die sich aus den von den Befragten vorgetragenen Fällen ergaben, so dass gemeinsame und länderübergreifende Themen leicht identifiziert werden konnten. Der nächste Teil war dem von den befragten Lehrenden der Basisbildung für Erwachsene geäußerten Ausbildungsbedarf gewidmet. Dieser dritte Tag endete ebenfalls mit einem Moment der Reflexion über die besprochenen Themen, wiederum unter Verwendung der Mentimeter-Plattform.

In der vierten und letzten Online-Sitzung entschieden die Teilnehmenden, welche Fälle sie in den persönlichen Workshop mitbringen wollten, um mögliche Strategien zur Überwindung der Lernbarrieren durch Gruppenaktivitäten und Peer-Learning-Methoden zu ermitteln. Darüber hinaus bot dieses Treffen den Teilnehmenden die Gelegenheit, die Aktivitäten zu koordinieren, die auf dem

Workshop vorgestellt werden sollten, wiederum mit dem Schwerpunkt auf dem Austausch bewährter Verfahren.

4.3.2 Präsenz-Workshop

Der Präsenzworkshop wurde auf drei Tage aufgeteilt und behandelte drei unterschiedliche Themen:

- Förderung der Motivation in erwachsenen Lernenden
- Lese- und Schreibkompetenz von erwachsenen Lernenden
- Interkulturelle Gruppen managen

Erster Tag des Workshops: Förderung der Motivation bei erwachsenen Lernenden

Das Programm des ersten Treffens umfasste eine Reihe von Aktivitäten zum Kennenlernen, eine Gruppenaktivität mit dem Ziel, einen "Problembaum" zu erstellen, und eine Workshop-Aktivität. Einheiten individueller Arbeit und Reflexion wechselten sich mit Einheiten ab, in denen sich die Gruppe neu gruppierte und im Plenum diskutierte. Die Aktivitäten zum Kennenlernen konzentrierten sich auf das gegenseitige Kennenlernen, insbesondere auf die beruflichen Rollen und Einstellungen aller Beteiligten sowie auf die Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf den Workshop. Dann arbeiteten wir in Gruppen am Thema "Motivation", wobei wir die oben beschriebene "Problembaum"-Technik verwendeten. Die abschließende Aktivität war autobiografisches Erzählen. Das Thema lautete "Etwas oder jemand, der/die mir geholfen hat, die Motivation zum Lernen zu finden". Jede teilnehmende Person erstellte eine Collage, und dann tauschten wir unsere Geschichten aus. Diese Geschichten bildeten die Grundlage für die Überlegungen, welche "Lösungen" wir unserem "Motivationsproblembaum" hinzufügen könnten.

Zweiter Tag des Workshops: Alphabetisierungsunterricht mit ausländischen Erwachsenen



Illustrierte Bücher



Unterrichtsmaterial Alphabetisierung

In der zweiten Sitzung begannen wir mit einer Empathie-Aktivität. Unsere Moderatorin, die Japanisch spricht, gab eine Überraschungslektion in Japanisch. Wir nutzten diese Aktivität, um die Teilnehmenden dazu zu bringen, sich in ihre analphabetischen AnfängerschülerInnen während des Sprachunterrichts einzufühlen. Danach reflektierten wir, wie wir uns fühlten und wie der Unterricht ablief.

Der Rest des Vormittags war der Fallarbeit gewidmet, die darauf abzielte, einige bei der letzten Vorbereitungssitzung ausgewählte Fälle zu diskutieren und zu analysieren. Die Gruppe wurde in zwei Hälften geteilt, und jede Untergruppe diskutierte einen Fall aus den Interviews. Ein Teilnehmer, der den Fall kannte, stellte ihn vor, und die anderen Teilnehmenden diskutierten, was die mögliche Intervention gewesen sein könnte. Der Vortragende wurde angewiesen, nicht zu antworten, sondern nur der Diskussion zuzuhören. Abschließend tauschte jede Untergruppe ihre Überlegungen in einer Plenarsitzung aus.

Der Nachmittag war dem Austausch von bewährten Praktiken gewidmet. Jede teilnehmende Person stellte ein bewährtes Verfahren oder ein Lehrmittel vor, das er/sie für den Alphabetisierungsunterricht als nützlich erachtet. Die Präsentationen erfolgten entweder interaktiv oder durch Erklärungen: Einige Teilnehmende entschieden sich, die anderen die Aktivität ausprobieren zu lassen, andere Teilnehmende erklärten sie einfach. Die Präsentationen wurden einzeln oder in Paaren während des "arbeitsbezogenen" Teils des Kurses vorbereitet.

Die gemeinsamen Praktiken waren:

- Unterrichtsmaterialien, die spezifisch für analphabete SchülerInnen mit Lernproblemen oder psychischen Problemen entwickelt wurden
- Spielerische Unterrichtsaktivitäten
- Ein Lehrbuch für Alphabetisierungskurse, das von einer teilnehmenden Person kreiert wurde
- Eine Aktivität der "DILIT"-Methode (DILIT ist eine Sprachschule in Rom)
- Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Lehrbüchern
- Montessori Werkzeuge, die in Alphabetisierungskursen für Erwachsene verwendet wird
- Einige Teilnehmende brachten illustrierte Bücher, die sie in Sprachkursen verwenden, sowie Publikationen aus anderen Sprachschulen, die sie den anderen Teilnehmenden zeigen konnten

Dritter Tag des Workshops: Interkulturelle Gruppen managen

Das dritte Treffen folgte dem Zeitplan des vorherigen, mit Gruppenarbeit und Aktivitäten am Vormittag und der Präsentation von Materialien, Workshops und Arbeitsmethoden, die mit interkulturellen Schülergruppen verwendet werden können, am Nachmittag.

Nach einer Eisbrecher-Aktivität zur körperlichen Aktivierung schlugen wir eine Theateraktivität zur Dramatisierung einer schwierigen Unterrichtsstunde vor. Wir baten einige Teilnehmende, eine Klassenszene zu spielen: eine Teilnehmende Person spielte die lehrende Person, einige andere Teilnehmende spielten die SchülerInnen. Wir gaben jedem/jeder von ihnen eine kurze Beschreibung eines "typischen" Schülers/einer typischen Schülerin (die "Unsichere", der "Rüpel", die "Besserwiserin", der "Faulpelz"), den wir normalerweise in unseren Klassen haben. Wir haben diese Beschreibungen aus den Interviews (aus unserem IO1) übernommen. Die anderen Teilnehmenden sahen sich die Szene an und kommentierten sie später zusammen mit den "SchauspielerInnen".

Der Rest des Vormittags war der Fallarbeit gewidmet: Die Gruppe wurde in zwei Untergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhielt drei Beispiele für Schwierigkeiten bei der Leitung von Gruppen, die aus den Interviews stammten. Sie mussten darüber diskutieren und sich mögliche Lösungen vorstellen. Anschließend tauschte jede Untergruppe ihre Überlegungen mit der anderen Gruppe aus. Am Nachmittag stellte jede teilnehmende Person eine bewährte Praxis oder ein Lehrmittel vor, das er/sie für die Leitung von Gruppen als nützlich erachtet. Die Präsentationen waren entweder interaktiv oder erfolgten durch Erklärungen:



Namensakronym

Schulzeitung



- Workshop mit der Theateraktivität
- Manuelle Aktivität: "Namensakronym"
- Schulzeitung
- Künstlerischer Workshop, der während des Lockdown entwickelt wurde
- Leseaktivität
- Fokusgruppe über die Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs
- Eisbrecheraktivität: "Alles was wir teilen"

Der letzte Teil war dem Plenum gewidmet, in dem sich die Teilnehmer über ihre Überlegungen, Ängste und Erwartungen an die Schulungstage austauschen konnten. Eine der Teilnehmenden ist Expertin für Mind Maps, daher baten wir sie im Hinblick auf das Peer-Learning, den Reflexionsteil zu leiten und eine kollektive Mind Map zu erstellen, damit alle Teilnehmenden die Technik erlernen konnten.

4.4 ERKENNTNISSE, ERGEBNISSE

Teilnehmende unseres Kurses hatten die Möglichkeit:

- Ihre tägliche Berufspraxis zu reflektieren, besonders über die Förderung der Motivation in erwachsenen Lernenden, den Alphabetisierungsunterricht mit ausländischen Erwachsenen und das Management von interkulturellen Gruppen
- Sich neue Unterrichtswerkzeuge durch den Austausch bewährter Praktiken anzueignen
- Ihr Bewusstsein über die Wichtigkeit von Peer Learning und das Beobachten anderer Lehrender bei der Arbeit als eine der effektivsten Methoden zu verstärken
- Personen aus unterschiedlichen Organisationen, Ländern und unterschiedlichen Bildungs- und Arbeitshintergründen zu treffen, um die Basis für ein Netzwerk von italienisch als Zweitsprache-Lehrenden zu kreieren

Während der Durchführung des Pilotkurses gab es unvorhersehbare Ereignisse, die uns dazu veranlassten, über die Arbeitsgruppe und die Bedeutung der Kontinuität bei der Teilnahme an einem Kurs nachzudenken. Tatsächlich hat sich die Arbeitsgruppe, die an den Online-Sitzungen und dem Workshop beteiligt war, stark verändert. Anfänglich erhielten wir eine große Anzahl von Anmeldungen für den Kurs, aber als wir deutlich machten, dass der Workshop in Präsenz stattfindet, änderten viele ihre Meinung oder antworteten einfach nicht mehr. Deshalb kamen wir zum ersten Präsenztermin des Kurses, ohne genau zu wissen, wie viele Teilnehmende wir vorfinden würden. Einige Teilnehmende nahmen nur an den Online-Sitzungen und nicht am Präsenz-Workshop teil, weil sie weit vom Workshop-Ort entfernt wohnten, andere nahmen nur an einem Teil der Online-Sitzungen teil, weil sie im Ausland leben und die Zeitverschiebung es ihnen nicht erlaubte, an allen Sitzungen teilzunehmen. Einige Lehrkräfte bekundeten ihr Interesse an der Teilnahme am Workshop, aber leider überschritten sich die geplanten Tage mit den Jahresendprüfungen an den Schulen, an denen sie arbeiten. Darüber hinaus nahmen einige Teilnehmende nur an einem Teil der Aktivitäten des Workshops teil. Aufgrund all dieser unterschiedlichen Variablen war es eine ziemliche Herausforderung, den Übergang von der Online- zur Präsenzphase zu bewältigen.

Gleichzeitig lässt sich dieses Problem angesichts der Struktur des Pilotkurses wahrscheinlich nicht vermeiden. Er war als sehr langer und anspruchsvoller Kurs konzipiert worden, so dass es sehr wahrscheinlich war, dass die Teilnehmenden nur einen Teil des Kurses besuchen würden. Der Pilotkurs selbst war sehr lang und anspruchsvoll, so dass viele potenzielle Teilnehmende nicht bereit waren, ein so großes zeitliches Engagement einzugehen; viele Teilnehmende besuchten nur einige Teile.

4.5 PERSÖNLICHE REFLEXION

Matilde Tomasi

Das Modell des Pilotkurses, das im Rahmen des Projekts "Bridging Barriers" entwickelt wurde, hat sich in vielerlei Hinsicht bewährt. Die Peer-Learning-Methoden waren wirksam, um die Teilnehmenden zur Selbstreflexion und zum Austausch anzuregen. Außerdem förderten sie die Bildung informeller Netzwerke unter den Lehrkräften, was der Teilnahme an dieser Art von Kurs einen zusätzlichen Wert verleiht. Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, einander wirklich kennenzulernen und Erfahrungen auszutauschen; dies könnte möglicherweise die Grundlage für eine künftige Zusammenarbeit sein.

Der intensive Präsenzworkshop war entscheidend für die Entwicklung eines gegenseitigen Vertrauens, das Reflexion und Austausch ermöglicht. Nach mehr als einem Jahr, in dem die meisten Interaktionen online stattgefunden hatten, war ein persönliches Treffen zunächst fast ungewohnt, aber nachdem das Eis gebrochen war, erwies es sich als wesentlich und bereichernd.

Es schien eine "Webinar-Müdigkeit"¹² unter den Teilnehmenden zu geben: Die Pandemie-Situation hat das Angebot an interessanten Online-Schulungen beflügelt, aber die meisten von ihnen halten sich an ein striktes Übertragungsmodell, bei dem der/die TrainerIn das Reden übernimmt und eine Präsentation zeigt und die Teilnehmenden die meiste Zeit passiv sind. Die Interaktion findet in der Regel nur in Form von Fragen statt, die die Teilnehmenden dem/der TrainerIn stellen können; die Interaktion zwischen den Teilnehmenden ist gleich null oder sehr begrenzt. Das transmissive, frontale Unterrichtsmodell kann auch während der Präsenzschulung eingesetzt werden, aber seine Grenzen werden durch den Online-Modus noch verstärkt. "Im Online-Modus fehlen alle empathischen, menschlichen, kinesischen und multimedialen Variablen des Präsenzunterrichts"¹³. Außerdem, so können wir hinzufügen, fehlen all die formellen und/oder informellen Momente, in denen sich die Auszubildenden treffen und Informationen und Wissen austauschen und berufliche Beziehungen aufbauen: Gruppenarbeiten, Diskussionen oder sogar Kaffeepausen.

Der für das Projekt gewählte Ansatz ermöglichte es uns, den Schwerpunkt auf Austausch- und Reflexionsaktivitäten zu legen; wir hatten einen Moderator, der die Aktivitäten mit uns leitete, aber wir wählten die Aktivitäten sorgfältig aus, die die Teilnehmenden dazu ermutigten, ihr Wissen und ihre Reflexion sowie einige persönliche Geschichten zu teilen. Auch bei unseren Online-Sitzungen haben wir beschlossen, den übertragenden Teil zu begrenzen und der Reflexion und Diskussion Raum zu geben, sowohl im Plenum als auch in den Nebenräumen.

Dieser Ansatz birgt auch einige Risiken: Zunächst einmal könnte das Peer-Learning-Modell als nicht ausreichend validiert empfunden werden. Lehrende, die oft sehr mit ihrer täglichen Arbeit beschäftigt sind, könnten es vorziehen, an einer Fortbildung teilzunehmen, die von renommierten Institutionen angeboten wird, mit einem bekannten Experten, der ihnen eine lehrendezentrierte Unterrichtsstunde gibt, in der Wissen vermittelt wird. Ein Peer-Learning-Workshop könnte als wenig nützlich angesehen werden und wäre es nicht wert, einen Teil der begrenzten Zeit und Energie der Teilnehmenden zu investieren. Außerdem müssen Lehrkräfte, die in öffentlichen Schulen und Einrichtungen arbeiten, an einer anerkannten Fortbildung teilnehmen; Peer-Learning-Methoden sind bei ihnen nicht so weit verbreitet. Möglicherweise findet jedoch ein kultureller Wandel statt, denn in den Interviews, die wir im Rahmen von IO1 führten, nannten viele Lehrkräfte den Austausch unter Gleichaltrigen als einen ihrer Fortbildungsbedürfnisse.

¹² The concept is described in: Sharma, M.K., Sunil, S., Anand, N. et al. Webinar fatigue: fallout of COVID-19. J. Egypt. Public. Health. Assoc. 96, 9 (2021). <https://doi.org/10.1186/s42506-021-00069-y>

¹³ Balboni P., Formare i docenti di lingue: è possibile capovolgere lo schema? ItalianoLinguaDue, n. 1. 2021 <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15851>

Ein weiteres Risiko, das uns aufgefallen ist, besteht darin, dass es schwierig ist, die Fortbildungssituation wirklich unter "Gleichaltrigen" zu halten. Wenn die Gruppe einige Lehrkräfte umfasst, die erfahrener sind als die anderen, und das ist sehr wahrscheinlich, könnten sich einige von ihnen berechtigt fühlen, die Rolle des Ausbildenden zu übernehmen und die anderen mit ihrem Wissen und ihren Ratschlägen zu "überwältigen". Die richtige Atmosphäre des gegenseitigen Zuhörens und Vertrauens zu schaffen, ist ein heikles Gleichgewicht.

Elena De Zen

Das Projekt "Bridging Barriers" wurde durch die Pandemie und die damit verbundenen Einschränkungen erheblich beeinträchtigt. Die meisten der im Rahmen des Projekts geplanten Aktivitäten wie Interviews oder Partnertreffen wurden ins Internet verlegt. Das Gleiche galt für die wichtigsten öffentlichen Veranstaltungen wie den internationalen Workshop oder die internationale Konferenz, bei denen die Aktivitäten und Ergebnisse des Projekts vorgestellt werden sollten. Auch unser Pilotkurs war zwangsläufig von den Einschränkungen durch die Pandemie betroffen. Tatsächlich fand der gesamte erste Teil des Kurses online statt. Ein positiver Aspekt der Online-Sitzungen war die Möglichkeit, Menschen aus verschiedenen Städten und Ländern zusammenzubringen, was schwierig gewesen wäre, wenn wir den Pilotkurs persönlich organisiert hätten. Auf diese Weise haben wir einen kleinen Schritt zur Stärkung der Netzwerke von PädagogInnen im Bereich der Basisbildung für Erwachsene getan, eines der allgemeinen Ziele des Projekts Bridging Barriers. Darüber hinaus lernten wir einige Online-Tools zur Verwaltung von Gruppendiskussionen kennen und anwenden, die uns in unserer täglichen Arbeit von nun an nützlich sein werden. Andererseits verloren die Arbeit und die Diskussionen in Gruppen ihre Unmittelbarkeit und ihren Informationsreichtum durch eher technische Aspekte wie die Qualität der Audio- oder Videoübertragung, den Respekt vor der Abwechslung beim Sprechen, um Überschneidungen zu vermeiden, und manchmal auch die Schwierigkeit, die Körpersignale unserer Gesprächspartner zu erfassen. Die Körpersprache ist ein ebenso mächtiges wie oft unbewusstes Instrument. Sie ermöglicht es der Sprechenden Person und der Zuhörenden Person, eine ständige Rückmeldung über den Zustand des anderen zu erhalten (ob er/sie zuhört, ob das Gesagte verstanden wird, ob er/sie etwas erwidern möchte) und die "Wendungen" der Rede und des verbalen Austauschs zu organisieren: Blicke, Körperhaltung, Kopfnicken. Wenn wir online sind, ist dieser Teil der Kommunikation sehr viel weniger wichtig.

Eine zweite Überlegung betrifft den Peer-Learning-Ansatz, der die Grundlage für die Pilotkurse in den verschiedenen Ländern bildete. Wir beschlossen, einen externen Moderator in die Organisation und Durchführung sowohl der Online-Aktivitäten als auch des Workshops einzubeziehen. Der Moderator ist ein Lehrer für Italienisch als Zweitsprache wie wir, er ist ein Kollege, ein Peer, der uns einerseits bei der Durchführung und Moderation einiger Aktivitäten (vor allem online) zur individuellen und gruppendynamischen Reflexion half und andererseits einen externen Standpunkt vertrat, ein "teilnehmender" Beobachter der Dynamik, die in den verschiedenen Treffen entstand, mit dem wir immer den Kursfortschritt diskutierten. Manchmal erlaubt die Teilnahme an Aktivitäten keine objektive Sicht auf das Geschehen; ein externer Beobachter, der einem Feedback gibt, ermöglicht es, die positiven oder kritischen Aspekte hervorzuheben und später darüber nachzudenken. Der Peer-Learning-Ansatz, insbesondere während des Face-to-Face-Workshops, ermöglichte es den Teilnehmenden, die "Masken" der Lehrenden abzulegen, die ihnen ihre Rolle manchmal auferlegt, und gab ihnen die Möglichkeit, ihre Überlegungen mitzuteilen, ohne Angst vor einem Urteil oder davor, etwas beweisen zu müssen. Schon bei den ersten "Eisbrecher"-Aktivitäten kamen die persönlichen Unsicherheiten und Schwierigkeiten zum Vorschein, mit denen PädagogInnen in ihrer täglichen Arbeit als Lehrende in der Basisbildung für Erwachsene oft konfrontiert sind, Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die als die aller Teilnehmenden angesehen wurden. Dieser "intime" Austausch schuf ein kollaboratives Klima des gegenseitigen Vertrauens, das es allen ermöglichte, sich zu offenbaren, sowohl den Teilnehmenden mit wenig Erfahrung in der Basisbildung für Erwachsene als auch den Lehrenden mit einem längeren beruflichen Hintergrund. Teilnehmende mit weniger Erfahrung

profitierten vom Peer-Learning und dem Austausch bewährter Praktiken, da sie Werkzeuge, Überlegungen und Einsichten mitnehmen konnten, die für ihre zukünftigen Aktivitäten oder Entscheidungen nützlich sein könnten; erfahrenere Lehrkräfte hatten die Gelegenheit, ihre tägliche Praxis mit KollegInnen zu reflektieren, die im gleichen Bereich arbeiten, was im Arbeitsalltag nicht so leicht möglich ist. Oft bleibt keine Zeit, innezuhalten und über unsere tägliche Arbeit nachzudenken, unsere innere Haltung im Lehr- und Lernprozess und ihre Rolle beim Auf- und Abbau von Lernbarrieren zu hinterfragen und uns darauf zu konzentrieren, welche Fähigkeiten wir einsetzen, um die Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Oft sind wir uns unserer eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse gar nicht bewusst, daher kann der Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten über gemeinsame Fälle und Situationen uns helfen, Einblicke in die Kompetenzentwicklung von ErwachsenenbildnerInnen zu gewinnen und die Kompetenzen der BildnerInnen auf der Grundlage ihrer Aktivitäten zu beschreiben.

5 DER PILOTKURS IN DER SLOWAKEI

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slovakia

5.1 EINLEITUNG

Der Pilotkurs basierte auf den Ergebnissen von Recherchen und Interviews, die die für uns wichtigsten Bereiche der Grundbildung für Erwachsene aufzeigten. Vor diesem Hintergrund konnten wir die wichtigsten Bereiche der Grundbildung für Erwachsene, die wichtigsten Zielgruppen der Grundbildung für Erwachsene und die wichtigsten Fähigkeiten der Grundbildungsbeauftragten für Erwachsene ermitteln.

5.1.1 Bereiche der Grundbildung für Erwachsene

Ungleichgewichte in den Fähigkeiten

Unausgewogene Qualifikationen sind für Einzelpersonen, Unternehmen und die Wirtschaft insgesamt kostspielig, da sie zu geringeren Investitionen und einer niedrigeren Gesamtproduktivität führen. In der Slowakei gibt es sowohl bei den höher als auch bei den niedriger qualifizierten Berufen Engpässe. Auch bei jüngeren Arbeitnehmern und Arbeitnehmern mit tertiärem Bildungsabschluss gibt es ein starkes Missverhältnis zwischen den Qualifikationen. Die geringe Reaktionsfähigkeit des Berufsbildungssystems im Sekundarbereich und des tertiären Bildungssystems haben zu Qualifikationsdefiziten und einem Missverhältnis zwischen Qualifikationsangebot und -nachfrage beigetragen, während die Abwanderung und die Abwanderung von Fachkräften die Hauptursachen für den Mangel sind. Die Slowakei hat die Möglichkeit, das Ungleichgewicht bei den Qualifikationen durch folgende Maßnahmen zu verringern:

- Verbesserung der Verbreitung von Informationen über den Arbeitsmarkt und den Qualifikationsbedarf. Stärkere Sensibilisierung der Studenten und ihrer Familien für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes.
- Stärkere Ausrichtung der Einrichtungen der sekundären Berufsbildung und der tertiären Bildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes.
- Übergang vom "Brain Drain" zum "Brain Gain".

Geringe Beteiligung an der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung ist für die Slowakei besonders wichtig. Die slowakische Wirtschaft ist stark und holt zu den Ländern mit höherem Einkommen auf. Die Beschäftigung und die Löhne steigen, und die Arbeitslosenquote ist historisch niedrig. Dennoch konzentrieren sich die slowakische Produktion und die Exporte auf einige wenige Branchen des verarbeitenden Gewerbes, und das Risiko der Automatisierung von Arbeitsplätzen ist besonders hoch. Vor diesem Hintergrund ist und bleibt die Erwachsenenbildung von entscheidender Bedeutung für die Verbesserung der Qualifikationen von Erwachsenen und kann eine Reihe von persönlichen, wirtschaftlichen und sozialen Vorteilen bringen. Um das Qualifikationsniveau zu halten bzw. zu erhöhen und mit den sich rasch verändernden Bedingungen Schritt zu halten, ist eine effektivere Grundbildung und Ausbildung für Erwachsene erforderlich. Die Slowakei hat die Möglichkeit, eine größere Beteiligung an der Erwachsenenbildung zu fördern:

- Verbesserung der Steuerung der Erwachsenenbildung.
- Erhöhung der Teilnahme von Erwachsenen, die nicht erwerbstätig sind.
- Unterstützung der Fähigkeit von Arbeitnehmern und Unternehmen, sich an der Erwachsenenbildung zu beteiligen.

Schwache Nutzung von Qualifikationen am Arbeitsplatz

In jüngster Zeit wächst das Bewusstsein dafür, dass die Art und Weise, wie Arbeitgeber ihre Fähigkeiten am Arbeitsplatz nutzen, genauso wichtig sein kann wie die Fähigkeiten ihrer Arbeitnehmer. Die Fähigkeiten von Erwachsenen werden in der Slowakei nicht in vollem Umfang genutzt, und die Nutzung der meisten Arten von Informationsverarbeitungsfähigkeiten der Arbeitnehmer sowie der berufsspezifischen und allgemeinen Fähigkeiten könnte intensiviert werden. Die Nutzung der Lesekompetenz am Arbeitsplatz liegt in der Slowakei unter dem OECD-Durchschnitt, während die durchschnittlichen Lese- und Schreibfähigkeiten der Erwachsenen überdurchschnittlich hoch sind, und die Nutzung der IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) könnte verstärkt werden. Obwohl ein enger Zusammenhang zwischen der intensiven Nutzung von Fertigkeiten und der Einführung von Hochleistungspraktiken am Arbeitsplatz, wie Flexibilität am Arbeitsplatz oder Teamarbeit, festgestellt wurde, setzen slowakische Unternehmen diese Praktiken in geringerem Maße ein als ihre Pendants in den meisten anderen Ländern. Die Slowakei hat die Möglichkeit, die Nutzung von Fähigkeiten am Arbeitsplatz zu verbessern durch:

- Schaffung von Bedingungen, die die Einführung leistungsfähiger Praktiken am Arbeitsplatz in slowakischen Unternehmen erleichtern.
- Schaffung von Anreizen und Unterstützung für slowakische Unternehmen bei der Einführung leistungsfähiger Praktiken am Arbeitsplatz.
- Verbesserung der Steuerung von Politiken und Strategien, die sich auf die Nutzung von Kompetenzen auswirken.

Zielgruppen der Grundbildung für Erwachsene in der Slowakei

Die oben beschriebenen Bereiche der Grundbildung für Erwachsene haben uns geholfen, die folgenden besonders gefährdeten Zielgruppen zu identifizieren, die eine Grundbildung für Erwachsene benötigen:

- Sozioökonomisch benachteiligte Lernende – besonders vertreten durch die Roma-Bevölkerung.
- Langzeitarbeitslose – vertreten durch die Roma-Bevölkerung und gering qualifizierte Jugendliche und Erwachsene.
- Gering qualifizierte Arbeitnehmer – vertreten durch Jugendliche und Erwachsene, die aufgrund der Automatisierung von Arbeitsplätzen und des erhöhten Bedarfs an digitalen Fähigkeiten unmittelbar vom Verlust ihres Arbeitsplatzes bedroht sind.

Wichtige Qualifikationen von Erwachsenenbildnern

Die Fähigkeiten, die für erwachsene Grundschullehrer in der Slowakei am wichtigsten sind, sind das Ergebnis einer Reihe von Interviews, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden. In unserem Fall waren diese sehr zielgruppenorientiert und bildeten die Grundlage für die Gestaltung unseres Pilotkurses. In der Tat gab es eine Reihe von Bereichen, die als wichtig für erwachsene Grundschullehrer identifiziert wurden, aber drei davon erwiesen sich als die häufigsten und von den Lehrern am kritischsten bewerteten Bereiche. Kurz gesagt, waren dies:

- Fähigkeit der Erwachsenenbildner, die Lernenden zu motivieren, sich zu engagieren und ihren Bildungsprozess erfolgreich abzuschließen, insbesondere bei den am stärksten gefährdeten Gruppen (sozioökonomisch benachteiligte Lernende, Langzeitarbeitslose und gering qualifizierte Arbeitnehmer), die nur wenig Verständnis für die Bedeutung ihrer Bildung haben.
- Fähigkeiten von Erwachsenenbildnern in Bezug auf psychologische Ansätze gegenüber den oben genannten Zielgruppen, da ihr Bildungserfolg oft auf einer individuellen Anpassung an die Lernenden beruht.
- Praktische Erfahrung von Erwachsenenbildnern im Umgang mit Einzelpersonen und Gruppen in der Grundbildung für Erwachsene.

5.2 PLANUNG

5.2.1 Zielgruppen

Unsere Gruppe von Pilotkursteilnehmern bestand aus neun Pädagogen im Alter von 26 bis 49 Jahren, d.h. Personen mit unterschiedlichen Erfahrungsgraden. Die Gruppe wurde bereits im Sommer 2021 zusammengestellt, konnte sich aber aufgrund der Covid-19-Situation erst im Oktober 2021 physisch treffen.

5.2.2 Inhalt und Zielsetzung

Der gesamte Pilotkurs war in Form von sieben Modulen geplant, aber am Ende haben wir beschlossen, die Module zu vereinfachen, die Gelegenheit zur persönlichen Interaktion zu nutzen und die Module auf drei zu reduzieren. Zwei davon ohne physische Anwesenheit, das letzte als echtes Treffen von Ausbildern und Organisatoren der Pilotkurse. Die folgende Tabelle zeigt die Details der Organisation des Pilotkurses:

Title	Themen	Stunden	Titel Themen Stunden Methodik
Kick-Off/ Introduction	Kick-Off/ Einführung Vorstellung des Projekts Bridging Barriers Vorstellung der Teilnehmer Vorstellung des Pilotkurses Ressourcen für den Pilotkurs Resources for pilot course	1	Die Auftaktveranstaltung/Einführung sollte in Form eines kurzen Online-Treffens organisiert werden, um sicherzustellen, dass die Teilnehmer wissen, worum es bei dem Projekt und dem Pilotkurs geht, welche Art von Ressourcen verwendet werden und dass es auch als Plattform für die gegenseitige Vorstellung dient.
Selbststudium	Kompetenzentwicklung (Dreyfus), Deliberate practice framework (Ericsson), VQTS Kompetenzmatrix, andere Ressourcen in slowakischer Sprache.	12	Es war geplant, den Teilnehmern des Pilotkurses in dieser Phase Zeit zu geben, sich mit den wichtigsten Bildungsmaterialien vertraut zu machen, die für das Projekt und den Pilotkurs verwendet wurden. Die Bildungsmaterialien sind online verfügbar, so dass jeder Teilnehmer die Möglichkeit hatte, sie herunterzuladen und nach seinen Bedürfnissen zu nutzen.
Workshop- Organisation	Thema 1: Motivationsfaktoren in ABE Eisbrecher, Gruppenbildung, Fallstudien, Einbeziehung der Teilnehmer in Gruppenaktivitäten. Thema 2: Psychologische Faktoren der ABE Eisbrecher, theoretischer Hintergrund, Fallstudien, Einbeziehung der Teilnehmer in Gruppenaktivitäten. Thema 3: Einzel- und Gruppenmanagement in der Grundbildung Erwachsener Eisbrecher, theoretischer Hintergrund, Fallstudien, Einbeziehung der Teilnehmer in Gruppenaktivitäten.	3+4+4	Der eigentliche Workshop war als Präsenzkurs mit festgelegten Themen über drei Tage geplant. Das Format wurde als eher informell und auf der Grundlage von Peer-Learning definiert, wobei zunächst der theoretische Hintergrund vorgestellt wurde und dann ein Erfahrungsaustausch und Fallstudien stattfanden, die nicht nur von den Organisatoren des Pilotkurses, sondern auch von den Teilnehmern eingebracht wurden. Die Themen des Workshops wurden in der Forschungsphase festgelegt und basierten auf den Ergebnissen von Interviews mit Experten der Erwachsenenbildung. Der Plan war jedoch auch, sie flexibel zu halten und sich auf die Themen zu konzentrieren, die sich für die Teilnehmer des Pilotkurses als am wichtigsten herausstellen würden.

5.2.3 Methoden, Modelle, Konzepte für den Ansatz

Peer Learning

The actual workshop was based on a predefined concept and facilitated by the organizer. Nevertheless, the methodology used was very much concentrated around peer learning. It was planned that we would use some theoretical background and icebreaker activities and then continue with the active involvement of participants. The format for this involvement was planned in the form of case studies

presented by the participants, role playing – modelling situations in Adult Basic Learning, exchange of experience between participants, individual and group assignments and active discussion moderated by the facilitator.

Debriefing

Die Methode der Nachbesprechung war für den ersten Teil des Pilotkurses vorgesehen, der online organisiert wurde. Die Methodik basierte auf einer einfachen Einführung in das Projekt, den Pilotkurs und die für die Teilnehmer des Pilotkurses verfügbaren Ressourcen. Es war auch vorgesehen, dass der Moderator und die Teilnehmer sich gegenseitig vorstellen. Eine andere Methode der Nachbesprechung wurde während des eigentlichen Workshops angewendet. Der gesamte Workshop sollte mit einem Eisbrecher und einer Nachbesprechung beginnen, bei der sich der Moderator und die Teilnehmer gegenseitig vorstellten.

Self-Study

Im Falle des Selbststudiums war die geplante Methodik sehr einfach. Die Teilnehmer des Pilotkurses hatten die Möglichkeit, Online-Ressourcen von der Projektwebsite zu nutzen, sich mit dem Moderator über den Inhalt zu beraten und bei Bedarf Treffen in der Mitte der Sitzung zu organisieren.

5.3 BESCHREIBUNG DER DURCHFÜHRUNG

5.3.1 Kick-Off/Einführung

Wie geplant wurde die Methode der Nachbesprechung im ersten Teil des online organisierten Pilotkurses angewendet. Im Prinzip gab es keine Abweichung von der geplanten Methodik. Der Moderator organisierte ein Online-Treffen, zu dem sich die angemeldeten Teilnehmer Anfang Juli 2021 trafen. Alle neun Teilnehmer waren anwesend. Die Auftaktveranstaltung begann mit der Vorstellung des Moderators und der Teilnehmer, wobei sich jeder Teilnehmer selbst vorstellte. Danach stellte der Moderator das Projekt Bridging Barriers, seine Ziele und die erwarteten Ergebnisse vor. Der nächste Punkt auf der Tagesordnung war die Vorstellung des Pilotkurses, seines Ziels und des geplanten Inhalts. Den Teilnehmern wurden auch die verfügbaren Ressourcen vorgestellt, die entweder direkt als Lernressourcen auf der Website des Projekts "Bridging Barriers" oder als Links zu anderen Ressourcen in slowakischer Sprache zur Verfügung stehen. Schließlich wurde den Teilnehmern erklärt, wie sie diese Ressourcen während der Selbstlernphase nutzen können.

5.3.2 Selbststudium

Die Phase des Selbststudiums wurde mit einem sehr einfachen methodischen Ansatz organisiert, ebenfalls mehr oder weniger wie geplant. Die Teilnehmer erhielten ausreichend Zeit, um sich mit den für den Pilotkurs verwendeten Ressourcen vertraut zu machen. Insbesondere Kompetenzentwicklung (Dreyfus), Deliberate Practice Framework (Ericsson), die VQTS-Kompetenzmatrix und zusätzliche Ressourcen in slowakischer Sprache. Nach Angaben der Teilnehmer haben alle diese Ressourcen studiert. Geringfügige Abweichungen gab es im Bereich der Beratung, da keiner der Teilnehmer die Möglichkeit nutzte, während der für das Selbststudium zur Verfügung stehenden Zeit Fragen zu stellen, und der Moderator auch nicht gebeten wurde, eine zusätzliche Online-Sitzung zur Unterstützung des Selbststudiums zu organisieren.

5.3.3 Organisation des Workshops

Der Workshop des Pilotkurses wurde erwartet und erwies sich schließlich als der wichtigste Teil. In erster Linie bot er dem Moderator und den Teilnehmern die Möglichkeit, sich in der ersten Oktoberwoche 2021 persönlich zu treffen. Der Workshop fand in einer natürlichen Umgebung im Dorf Pribylina statt, umgeben von Bergen und Natur. Diese Umgebung wurde gewählt, weil sie eine

entspannte Umgebung und die volle Teilnahme aller Teilnehmer während der gesamten drei Tage ermöglichte. So konnten wir mit den geplanten Aktivitäten des Workshops fortfahren. Im Folgenden finden Sie eine Zusammenfassung der Methodik, die für jeden Tag des Workshops verwendet wurde.

Tag 1

Begrüßung	Die Teilnehmer wurden vom Moderator begrüßt, mit dem Veranstaltungsort bekannt gemacht und mit dem detaillierten Programm des Workshops vertraut gemacht.
Eisbrecher	Nachdem alle Teilnehmer anwesend, begrüßt und mit dem Programm des Workshops vertraut gemacht worden waren, begannen die Aktivitäten mit einem Eisbrecher, der dem gegenseitigen Kennenlernen diente. Dies geschah in Form eines interaktiven Spiels, bei dem die Teilnehmer und der Moderator nach dem Zufallsprinzip Paare bildeten, deren Aufgabe es war, so viel wie möglich über ihren Partner zu erfahren. Anschließend stellten sie nicht sich selbst, sondern ihren Partner vor.
Theorie	Die theoretische Phase des ersten Tages konzentrierte sich auf die Motivationsfaktoren in ABE. Die Theorie basierte auf fünf Hauptfaktoren, die die Motivation eines erwachsenen Lernenden beeinflussen können: <ul style="list-style-type: none"> • Qualität des Lehrplans; • Relevanz der Themen; • Interaktives Klassenzimmer und Management; • Progressive Bewertung und rechtzeitiges Feedback; • Kompetente Beratung und qualitativ hochwertiger Unterricht; Der theoretische Hintergrund wurde von dem Moderator vorgestellt.
Peer Learning	Der wichtigste Teil des ersten Tages wurde nach der theoretischen Phase fortgesetzt und begann mit der Diskussion der acht Hauptfaktoren für die Motivation erwachsener Lernender. Die Teilnehmer hatten dann Zeit, sich in Gruppen ihrer Wahl zusammenzufinden und mögliche Verbesserungen vorzuschlagen, die sich auf diese acht Motivationsfaktoren stützen oder eigene Faktoren hinzufügen können. Die nächste Phase war wiederum eine Diskussion über die Ergebnisse und insbesondere die Präsentation der eigenen Erfahrungen der Teilnehmer in Bezug auf die Motivation von erwachsenen Lernenden.

Tag 2

Eisbrecher	Der zweite Tag begann mit einem Eisbrecher der anderen und unerwarteten Art – einer Lektion im Jonglieren. Unerwartet deshalb, weil sie scheinbar nichts mit dem Thema des Workshops zu tun hatte. Die Teilnehmer wurden in die Theorie des Jonglierens mit drei Bällen eingeführt, bekamen dann Seidentücher und wurden ermutigt, es selbst zu versuchen. Danach ging es weiter mit dem Jonglieren mit kleinen Luftballons und schließlich mit Jonglierbällen.
Theorie	Der theoretische Teil des zweiten Tages konzentrierte sich auf die psychologischen Faktoren der Grundbildung für Erwachsene. Tatsächlich haben wir keine Theorie verwendet, sondern diese Faktoren aus der Diskussion des ersten Tages abgeleitet. Es stellte sich heraus, dass es sich mehr um Peer-Learning als um eine theoretische Einführung handelte. In Gruppen definierten die Teilnehmer selbst die wichtigsten psychologischen Faktoren der Grundbildung für Erwachsene. Sie definierten sie als psychosoziale Faktoren um und einigten sich auf die fünf wichtigsten: sozioökonomischer Status; wahrgenommener Wert der Grundbildung für Erwachsene; Bereitschaft zur Teilnahme an der Grundbildung für Erwachsene; Anreize für die Teilnahme an der Grundbildung für Erwachsene; Hindernisse für die Teilnahme an der Grundbildung für Erwachsene.
Eisbrecher	Nach der theoretischen Brainstorming-Aktivität folgte ein weiterer Eisbrecher. Diesmal beschlossen wir, den Teilnehmern etwas Zeit zu geben, um ihren Geist zu erfrischen, sich zu entspannen und die natürliche Umgebung des Veranstaltungsortes zu genießen, und nahmen sie mit auf eine leichte Wanderung durch den Ort. Es wurden keine besonderen Aufgaben von ihnen erwartet.
Peer Learning	Der letzte Teil des zweiten Tages bestand wieder aus der Fortsetzung der Diskussion über psychosoziale Faktoren in der Erwachsenenbildung. Auch hier hatten die Teilnehmer freie Zeit, um sich in Gruppen ihrer Wahl zusammenzufinden und mit möglichen Ideen für die Arbeit mit diesen Faktoren zurückzukehren, vor allem aber, um ihre eigenen Erfahrungen vorzustellen, entweder einzeln oder in Gruppen.

Tag 3

Eisbrecher	Wir beschlossen erneut, die Teilnehmer zu überraschen und stellten ihnen eine Auswahl an Eisbrechern zur Verfügung. Die Wahl fiel auf eine Fortsetzung der Jonglierübungen.
Theorie	Der theoretische Teil des dritten Tages sollte sich mit dem Management von Einzelpersonen und Gruppen in der Grundbildung für Erwachsene befassen. Auf Wunsch der Teilnehmer wurde dies jedoch durch die Fortsetzung der Peer-Learning-Arbeit zu den Themen des ersten und zweiten Tages ersetzt. Einer der Gründe für diese Entscheidung war auch, dass nach Ansicht der Teilnehmer (und der Moderator stimmte dem zu), individuelles und Gruppenmanagement in der Grundbildung für Erwachsene tatsächlich ein Teil der Motivationsfaktoren ist.
Peer Learning	Der Peer-Learning-Prozess am dritten Tag des Workshops lässt sich am einfachsten als unmoderierte Diskussion und Erfahrungsaustausch zwischen Moderator und Workshop-Teilnehmern definieren. Die Teilnehmer selbst wollten von anderen lernen, wie sie mit den verschiedenen Herausforderungen in der Grundbildung für Erwachsene umgehen. Dies hätte noch stundenlang so weitergehen können, musste aber abgebrochen werden, da sich der Workshop dem Ende zuneigte.
Eisbrecher	Wieder Jonglieren, auf Wunsch der Teilnehmer.

5.4 LESSONS LEARNED, ERGEBNISSE

Obwohl das Wort Kompetenzen in diesem Bericht noch nicht erwähnt wurde, drehte sich der gesamte Pilotkurs in der Tat um die Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Grundbildung Erwachsener, in dem sich die Herausforderungen an die Kompetenzen von Pädagogen offenbar noch vervielfachen. In unserem Fall konzentrierten wir uns auf spezifische Kompetenzen, die als die kritischsten im spezifischen Umfeld der Grundbildung für Erwachsene in der Slowakei identifiziert wurden. In unserem Kontext würde man diese Bildung eher als Adult Basic Skills Education und nicht als Adult Basic Learning bezeichnen. Dies stellt natürlich auch einige Anforderungen an die Erwachsenenbildner, die über angemessene Kompetenzen verfügen müssen, um ihren Lernenden eine effektive Bildung zu bieten.

Die drei Hauptbereiche, die wir in Bezug auf die Kompetenzen von Erwachsenenbildnern in der Slowakei als kritisch identifiziert haben, sind:

- Motivationsfaktoren in der Grundbildung Erwachsener
- psychologische Faktoren der Grundbildung Erwachsener
- Einzel- und Gruppenmanagement in der Grundbildung Erwachsener

Letztendlich deckte der Pilotkurs nur die ersten beiden Bereiche ab, da der dritte Bereich eine Unterkategorie der motivierenden Fähigkeiten in der Erwachsenen Grundbildung zu sein scheint. Darüber hinaus wurden im zweiten Bereich die psychosozialen Faktoren in der Grundbildung Erwachsener neu definiert, da er auch soziale Aspekte der Grundbildung Erwachsener umfasst, die von Pädagogen berücksichtigt werden müssen und sich in ihren Fähigkeiten widerspiegeln sollten.

5.4.1 Motivationsfaktoren in der Grundbildung Erwachsener

Die folgende Liste veranschaulicht die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Pilotkurs in Bezug auf die Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen in der Grundbildung, wenn es um die Motivation der Lernenden in der Grundbildung für Erwachsene geht:

Qualität des Curriculums

Ein kompetenter Pädagoge sollte in der Lage sein, einen Lehrplan zu erstellen, der alle folgenden Elemente berücksichtigt:

- Ein effektiver Lehrplan sollte wesentliche Fähigkeiten vermitteln, die es den Lernenden ermöglichen, ihr persönliches Selbstvertrauen aufzubauen, mit sozialem Druck umzugehen und Risikoverhalten zu vermeiden oder zu verringern.
- Das bedeutet, dass ein solcher Lehrplan in Bezug auf die Kompetenzen Folgendes umfassen sollte:
 - Kommunikation,
 - Verweigerung,
 - Bewertung der Richtigkeit von Informationen,
 - Entscheidungsfindung,
 - Planung und Zielsetzung,
 - Selbstbeherrschung,
 - Selbstmanagement,
 - all dies betrifft sowohl Lehrende als auch Lernende.

All dies betrifft sowohl Lehrende als auch Lernende.

Relevanz der Themen

Ein guter Pädagoge sollte die Tatsache berücksichtigen, dass die Bildungsthemen für die Zielgruppe relevant sein müssen und daher in der Lage sein,

- den Inhalt des Unterrichts je nach Zielgruppe neu zu überdenken
- die derzeitigen Lehrpraktiken und Lernziele zu analysieren.
- die Verbindungen zwischen Zielen und Kursgestaltung zu überprüfen.
- geeignete Lehrstrategien und -ansätze zu entwickeln.
- neue Daten zu sammeln.
- Bildungsprodukte auf die spezifischen Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe zuschneiden.
- Interaktives Klassenzimmer und Management

Interaktives Klassenzimmer und Management

In diesem Bereich haben wir vor allem die Elemente erörtert, die ein interaktives Klassenzimmer und Management beinhalten sollten, und sind zu folgenden Ergebnissen gekommen:

- Gestaltung und Umsetzung von Regeln und Verfahren im Klassenzimmer.
- Konsistenz der Erwartungen.
- Verstärkung von angemessenem Verhalten.
- Neutralität der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden.
- Progressive Bewertung und rechtzeitiges Feedback

Progressive Assessment and Timely Feedback

Bewertung und Feedback wurden ebenfalls als entscheidende Motivationsfaktoren betrachtet und sollten die folgenden Bereiche berücksichtigen.

- Die Bewertung sollte progressiv erfolgen, d. h. über einen längeren Zeitraum verteilt sein und nicht von einer einzigen abschließenden Bewertung abhängen.
- Die Studierenden profitieren am ehesten von Feedback, wenn sie es erhalten, bevor sie zur nächsten Aufgabe übergehen.

Kompetente Beratung und qualitativ hochwertiger Unterricht

Gute Lehrkräfte sollten über Beratungs- und Unterrichtskompetenzen verfügen:

- Sie sollten die Eigenschaften und Bedürfnisse ihrer Schüler kennen.
- Sie müssen genau und rechtzeitig auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen.
- Wie sieht ein wirkungsvoller Unterricht aus?
- Erteilen Sie explizite und systematische Anweisungen mit viel Übung.
- Seien Sie klar und konsequent.
- Respektieren Sie Routinen, Verfahren und Erwartungen.

5.4.2 Psychosoziale Faktoren der Erwachsenen Grundbildung

Das Thema der psychosozialen Faktoren in der Grundbildung Erwachsener wurde von den Teilnehmern und dem Moderator völlig neu definiert und es wurde festgestellt, dass gute Pädagogen die folgenden Kompetenzen haben sollten:

- Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Lernenden. In der Praxis bedeutet dies, dass verschiedene Personengruppen in der Ausbildung berücksichtigt werden müssen, unabhängig davon, ob sie aus einem Arbeitsumfeld kommen, arbeitslos oder sozial ausgegrenzt sind. Gute Pädagogen sollten in der Lage sein, im Bildungsprozess auf die individuellen Bedürfnisse und Ansätze jedes Einzelnen einzugehen. Dies erfordert auch einige psychologische Fähigkeiten sowie Fähigkeiten im Gruppen- und Einzelmanagement.
- Der wahrgenommene Wert der Grundbildung für Erwachsene ist ein Faktor, der den Erfolg der an der Bildung beteiligten Erwachsenen weitgehend beeinflussen kann. Sie müssen die Sinnhaftigkeit ihres Bildungsprozesses verstehen, und gute Pädagogen sollten die Kompetenz haben, sie von der Bedeutung ihrer Beteiligung an der Bildung zu überzeugen.
- Bereitschaft zur Teilnahme an der Grundbildung Erwachsener/Anreize zur Teilnahme an der Grundbildung Erwachsener/Hindernisse für die Teilnahme an der Grundbildung Erwachsener. Leider war die Diskussion zu den vorangegangenen Themen so intensiv, dass wir diese drei Bereiche zwar als entscheidend identifiziert haben, aber nicht genug Zeit hatten, um ins Detail zu gehen und diese drei entscheidenden Faktoren auch zu analysieren. Diese Bereiche müssen daher weiter erforscht und untersucht werden, sind aber sicherlich von Bedeutung, wenn es um die psychosozialen Faktoren der Grundbildung für Erwachsene geht.

5.5 PERSÖNLICHE ÜBERLEGUNGEN

Radoslav Vician

Da die fachlichen Aspekte der Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen bereits behandelt wurden, möchte ich mich in diesem Teil auf die begleitenden Merkmale konzentrieren, die in unserem Pilotkurs verwendet wurden und die unserer Meinung nach zu einer erfolgreichen Erwachsenenbildung beitragen.

Lernformat

Unser Pilotkurs und insbesondere der Workshop wurden von Anfang an in einem sehr offenen Format gestaltet. Natürlich gab es eine Struktur, die den Teilnehmern vorgestellt wurde, um ihnen ein Bild davon zu vermitteln, was sie erwarten konnten und wie dies erreicht werden würde. Sobald die Struktur jedoch umgesetzt war, ließen wir den Workshop in seine eigene Richtung fließen, und heute können wir behaupten, dass dies eine sehr gute Entscheidung war, die zum Erfolg führte. Es stellte sich heraus, dass die Teilnehmer selbst ganz natürlich in die Richtung des Peer-Learning gingen. Theoretische Hintergründe wurden weniger wichtig; was am meisten zählte, waren Diskussionen, Brainstorming, Fallstudien aus dem wirklichen Leben und individuelle Erfahrungen. Auf diese Weise

lernten die Teilnehmer, aber auch die Moderatoren viel voneinander, und die Moderatoren konnten den Workshop in eine kooperative und produktive Atmosphäre lenken.

Begleitende Aktivitäten

Die Bedeutung begleitender Aktivitäten wurde durch den Erfolg der vorgestellten Eisbrecher unterstrichen – insbesondere durch die Aktivität, den Teilnehmern die Kunst des Jonglierens mit drei Jonglierbällen beizubringen. Was man bei der Einführung dieser Aktivität beobachten konnte, stellte sich als die Probleme heraus, die man oft in der Grundbildung für Erwachsene beobachten kann:

- Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Aktivität – Fragen nach dem Zusammenhang mit dem Pilotkurs, nach dem Beitrag zur persönlichen beruflichen Entwicklung oder: Warum zwingen sie uns, so etwas Verrücktes zu tun?
- Herausforderungen in den Augen der Minderheit der Teilnehmer.
- Angst der Mehrheit der Teilnehmer – ich kann das nicht, ich werde wie ein Idiot dastehen, warum zwingen sie mich dazu, ich möchte gehen.

Als wir jedoch weitergingen und die Jonglierbälle durch Seidenschals ersetzten, die die Teilnehmer ausprobierten, konnten wir eine Entwicklung des Vertrauens beobachten. Die Teilnehmer erkannten, dass es einen Ansatzpunkt gibt, der gar nicht so schwierig ist und der sie tatsächlich zu einem erfolgreichen Ende führen kann. Einige von ihnen entdeckten bereits ihre "verborgenen Fähigkeiten" und waren begierig darauf, auf eine schwierigere Art und Weise weiterzumachen. Diese wurden ihnen natürlich in Form von kleinen Luftballons und später echten Jonglierbällen gegeben. Als weitere Lektion entdeckten einige der Teilnehmer, dass auch das individuelle Tempo einer der Schlüssel zum Erfolg ist. Direkt von den Tüchern zu den Jonglierbällen zu springen, war für sie nicht sehr vorteilhaft; sie erkannten, dass sie in ihrem Bildungsprozess Schritt für Schritt vorgehen mussten.

Am Ende hatte diese pädagogische Aktivität zwei zusätzliche Effekte. Der erste war, dass die Teilnehmer erkannten, dass sie Wiederholungen und Übungen brauchen, und aus diesem Grund wurde derselbe Eisbrecher immer wieder angefordert. Der zweite war die lustige Beobachtung, dass die Teilnehmer auch in der Freizeit ihre Jonglierkünste nicht mehr mit Angst oder Scham, sondern mit dem Eifer, etwas Neues zu lernen, übten.

Externe Faktoren

In diesem Teil werde ich mich nicht auf die Umgebung konzentrieren, die inspirierend war, sondern auf ein Element, das wir zu untersuchen versuchten und das sich auch als erfolgreich erwies. Wir ermutigten die Teilnehmer, ihre Kinder mitzunehmen, und am Ende nahmen drei Kinder an den Workshop-Aktivitäten teil. Sie haben natürlich nicht an den fachlichen Teilen teilgenommen – das hätte sie wahrscheinlich völlig gelangweilt -, aber sie waren eine große Anregung bei unseren Eisbrecher-Aktivitäten. Da sie Kinder waren, probierten sie alles zuerst aus, kümmerten sich wenig um den Erfolg und hatten Spaß, wo immer sie konnten. Dies ermutigte offensichtlich auch die Erwachsenen, sich ohne Angst zu engagieren und die Eisbrecher (die in Wirklichkeit auch lehrreiche Aktivitäten waren) als einen lustigen Teil des Workshops zu betrachten. Natürlich ist die Einbeziehung von Kindern in das Lernen von Erwachsenen nicht immer eine mögliche oder praktikable Lösung, aber in unserem Fall hat es sich sozusagen in Gold ausgezahlt.

Und hier ist unsere glückliche Gruppe am letzten Tag des Workshops:



6 DER PILOTKURS IN DER SCHWEIZ

Cäcilia Märki and Lea Pelosi, SVEB, Zürich, Schweiz

6.1 EINLEITUNG

Ziel des Pilotkurses «Bridging Barriers. Kompetenzen von Kursleiter*innen im Umgang mit Lernbarrieren. Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Intuition, Reflexion und Differenzierung» war es, Rahmenbedingungen für die Reflexion über relevante Kompetenzen von Kursleitenden im Bereich der Grundkompetenzen zu schaffen. Auf einer unmittelbaren Ebene bedeutete dies, diesen Fachleuten die Möglichkeit zu geben, über ihr implizites Wissen und ihre Kompetenzen zu reflektieren, sie zu sichtbar zu machen und zu dokumentieren. Der langfristige Nutzen des Pilotkurses könnte darin bestehen neue Bildungssettings in einem Bereich zu schaffen und zu fördern, der kaum öffentlich wahrgenommen wird.

Die Hauptbestandteile der erwähnten Rahmenbedingungen waren (1) der Begriff der Lernbarrieren als eine Art Kennzeichnung für die komplexen Herausforderungen, mit denen man sich in der Grundkompetenzförderung auseinandersetzen muss, (2) das Konzept der «deliberate practice» als ein Ansatz zur Erklärung der Entwicklung von Fachwissen, der sowohl aus der Sicht der Fachleute als auch der Teilnehmenden an Grundkompetenzkursen untersucht werden sollte, und (3) das kollaborative Lernen als ein Ansatz für reflektierte Lernprozesse, den wir für Kursleitende und Teilnehmende an Grundkompetenzkursen für relevant hielten.

In Anbetracht dieses Rahmens haben wir uns einige Fragen gestellt, die zumindest teilweise durch den Pilotkurs beantwortet werden sollten.

Was sind relevante Kompetenzen für Kursleiter im Bereich Grundkompetenzen?

Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Kompetenzen der Teilnehmenden als Lernende im Pilotkurs und den Kompetenzen ihrer Teilnehmenden an Grundkompetenzkursen?

Worüber sprechen wir, wenn wir von "Lernbarrieren" im Bereich Grundkompetenzen sprechen?

Wie lässt sich der Begriff der «deliberate practice» auf die Teilnehmer des Pilotkurses und wie auf ihre Teilnehmenden in den Grundkompetenzkursen anwenden?

Was ist erforderlich, damit kooperatives Lernen produktiv ist?

Was zeigt die Fallarbeit als wichtig für die Konzeption und Umsetzung von Grundkompetenzangeboten?

Was folgt daraus für die Ausbildung und Weiterqualifizierung von Kursleitern im Bereich Grundkompetenzen?

6.2 PLANUNG

6.2.1 Zielgruppe

Wir planten, erfahrene Fachleute zu dem Pilotkurs einzuladen, um ein breites Spektrum an Fachwissen zusammenzustellen und mit einem großen Spektrum an Kompetenzen zu arbeiten. Einige Teilnehmende am Pilotkurs hatten viel mehr praktische Erfahrung als andere. Die Teilnahme am Pilotkurs war kostenlos, die Teilnehmenden erklärten sich bereit, sich an kollaborativen Lernsettings zu beteiligen und zur Entwicklung einer europäischen Kompetenzmatrix beizutragen.

Die Anzahl der Teilnehmenden war auf 12 begrenzt.

6.2.2 Inhalt und Zielsetzung

Der Pilotkurs bestand aus einem Kick-off und einem dreitägigen Workshop drei Wochen später. Dazwischen bearbeiteten die Teilnehmenden einen Transferauftrag, der aus einer fachlichen und methodischen Vorbereitung (Kompetenzen, Lernbarrieren, bewusstes Üben, kollaboratives Lernen) sowie der Auswahl von Fallbeispielen bestand, die im Workshop bearbeitet werden sollten.

Die Ziele des Kick-offs waren in erster Linie das gegenseitige Kennenlernen und der Aufbau von Vertrauen, das für eine produktive Zusammenarbeit notwendig ist. Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich mit den "Instrumenten" und den Themen der Zusammenarbeit vertraut zu machen: Projektrahmen, theoretische Konzepte, methodische Ansätze, Fallarbeit.

Die Ziele des Transferauftrags waren die Vertiefung des theoretischen Wissens und die Reflexion der Implikationen des methodischen Ansatzes sowie das Kennenlernen konkreter Methoden für kooperatives Lernen und die Verbindung des theoretischen Rahmens mit der Praxis.

Die Ziele des dreitägigen Workshops waren die Reflexion über die Arten von Lernbarrieren, die in der Grundbildung relevant sind, das Bewusstwerden von Kompetenzen in Bezug auf die Planung und Durchführung konkreter didaktischer Settings, die Reflexion der eigenen Kompetenzen und Einstellungen als Kursleiter in der Grundkompetenzförderung sowie die Erfahrung mit kollaborativem Lernen und dessen Bewertung – für den Workshop und für die eigene Praxis. Jeder Tag war anders beschriftet: "Wissen", "Fertigkeiten", "Haltung" – in Bezug auf verschiedene Arten von Ressourcen, die Kompetenzen ausmachen und sich jeweils auf Situationsanalyse, Interventionen und Reflexion über Professionalität/Einstellungen konzentrieren.

Kick-off (4 Stunden)
Einleitung / Einarbeitung: Mein (arbeitsbiografischer) Weg in diesen Workshop
Übersicht Workshop / Fragen & Anliegen der Teilnehmenden
Definition von Kompetenz / Ko-Re-Modell: Implikationen für die Praxis, für das berufliche Selbstverständnis, für diesen Workshop (Input und kurzer Austausch im Plenum)
Lernen und Lernbarrieren: Bereiche, Erscheinungsformen (Input und Erfahrungsaustausch in Kleingruppen)
Kollaboratives Lernen (Auftrag für "Minilabor" in kleinen Gruppen: Was ist das? Wie hängt es mit meiner Erfahrung zusammen? Wie könnte es in dem Workshop funktionieren?) ----- oder -----
Bewusstes Üben (Aufgabe für Minilabor in kleinen Gruppen: Was ist das? Wie hängt es mit meiner Erfahrung zusammen? Wie könnte es mit dem Inhalt des Workshops in Verbindung gebracht werden? Was denke ich über den Unterschied zwischen Fachwissen und "normaler" Kompetenz?)
Austausch – mit der Option, weitergehenden Kommunikations- oder Diskussionsbedarf für den weiteren Verlauf des Workshops zur Verfügung zu stellen (Dokumentation der Ergebnisse).
Transferauftrag (Erläuterung und Beantwortung eventueller Fragen)
Feedback

Tag 1 (4 Stunden)
Check-in: Wofür möchte ich den Workshop nutzen?
Pool für Fragen und Themen zur weiteren Diskussion (basierend auf dem Transferauftrag) mit kurzen Kommentaren / Erläuterungen
Sammlung von Fällen
Übung 1: Situationsanalyse (Reflecting Team)
Teilen / Sammeln von Material für die Dokumentation: Wie sind wir vorgegangen und was hat gut oder nicht gut funktioniert? Was waren die thematischen Lernbarrieren? Welche Kompetenzen haben wir "herausgearbeitet"?
Zwischenbewertung: Bitte mehr von ... / Bitte weniger von ... / Bitte weiter ... / Bitte nicht mehr

Tag 2 (6 Stunden)
Check-in: Rückblick auf gestern – Welche Kompetenz im Umgang mit Lernbarrieren schreibe ich mir zu, welche einer anderen Person (Karten, Vorder- und Rückseite beschriftet).
Methodeneinsatz auf Anfrage: Inneres Team, Storytelling
Übung 1/2: Situationsanalyse/Interventionen bzw. Handlungsoptionen (Reflektierendes Team, Inneres Team, Storytelling)
Austausch / Dokumentation
Nachbesprechung der Fallarbeit (Umgang mit der Methode)
Übung 2: Interventionen / Handlungsoptionen (Reflecting Team, Reflexion, Storytelling)
Austausch / Dokumentation
Zwischenbewertung: Was sollte morgen noch behandelt werden/Zeit bekommen?

Tag 3 (6 Stunden)
Check-in: Was ist noch offen geblieben?
Themen / Fragen – Wofür sollte der Kursleiter Raum/Zeit einplanen?
Lernbarrieren – Womit haben wir es zu tun? (Brainstorming) Welche Kompetenzen sind erforderlich, um damit umzugehen? (Kompetenzprofil der Ausbilder)
Übung 3: Haltung – Professionalität, Normen
Austausch / Dokumentation (Blitzlicht: Wo/wie wurde meine Haltung auf produktive Weise in Frage gestellt?)
"Kompetenzklatsch": Die Teilnehmenden schreiben sich in Paaren gegenseitig Kompetenzen zu und reagieren auf die Zuschreibungen.
Auswertung der Labore: methodisch, thematisch
Identifizierung von Kompetenzen (unter Berücksichtigung des oben genannten Kompetenzprofils, der Einstellungen und der Situation)
Bilanz/persönliches Ergebnis: Eine persönliche Kompetenz, die für mich greifbar geworden ist/eine Kompetenz, die ich weiter ausbauen möchte
Rückmeldung: Der Workshop ..., weil ...

6.2.3 Methoden, Modelle, Konzepte

Peer Learning

Auch wenn es eine Kursleiterin gab, der den Workshop plante und gestaltete, war das Peer-Learning die zentrale Dimension des Workshop-Settings. Die wichtigsten Aspekte werden im Folgenden aufgeführt und erläutert.

Rahmenbedingungen für "explizites" kollaboratives Lernen

Mini-Labore: Der Wissenserwerb während des Kick-offs fand zum Teil in kleinen Gruppen von Teilnehmenden, die Inputs (kontrovers) diskutieren und sie mit ihren Erfahrungen in Verbindung bringen.

Übungen: Die Fallstudien würden in kleinen Gruppen von Teilnehmenden ohne Beteiligung der Kursleiterin stattfinden. Die Gruppen würden über den Fall, die anzuwendende Methode und die Präsentation der Ergebnisse entscheiden. Es könnte sich die Notwendigkeit eines "Meta-Gesprächs" (mit oder ohne Kursleiterin) ergeben, um die Produktivität des Prozesses für alle beteiligten Teilnehmer zu bewerten, aber auch dies wäre eine Lernerfahrung.

Austausch: Da die Fallarbeit nicht im Plenum stattfand, gab es Sequenzen mit dem Ziel, die wichtigsten Ergebnisse für die anderen Teilnehmenden und für die Dokumentation zur Verfügung zu stellen.

Nachbesprechung: Es wurde erwartet, dass die meisten Teilnehmenden weder viel Erfahrung mit strukturierter Fallarbeit und den damit verbundenen Methoden (siehe unten), noch mit Settings expliziten kollaborativen Lernens haben. Daher war ein Austausch auf einer Metaebene über die erlebten Herausforderungen und Chancen ein wichtiger Lernprozess.

Andere Formen des Peer-Learning

Mögliche Diskussionen über kontroverse Haltungen und Ansätze

»Kompetenz Gossip«: Lernen aus der Perspektive der anderen über mein Handeln und Reflektieren in einer bestimmten Situation.

Und schließlich war der/die Kursleiter/in auch ein Peer, d. h. eine erfahrene Fachperson in der Grundkompetenzförderung.

Arbeitsbezogenes Lernen

Fallarbeit ist eine Form des arbeitsbezogenen Lernens. Die Auswahl und Anpassung von Fällen, die für die Übungen geeignet sind, löste für die meisten Teilnehmenden, die nicht besonders an Fallarbeit gewöhnt sind, einen Lernprozess aus.

In der Zeit zwischen dem Kick-off und dem Workshop hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Reflexion über Lernbarrieren in ihre Praxis einzubringen, was schließlich auch zu einem Lernprozess über die mögliche Differenzierung und Identifizierung von Lernbarrieren führte. Es ist zu hoffen, dass nach dem Workshop ein Transfer der Erkenntnisse in die Praxis stattfindet.

Blended learning

Wir haben kein Online-Setting geplant, weil wir dachten, dass der dreitägige Präsenz-Workshop einen informellen Austausch in den Pausen und eventuell am Ende der Tage ermöglichen würde. Wir erwarteten, dass die Teilnehmenden durch die Anwesenheit unmittelbar in Kontakt und Vertrauen zueinander kommen würden, was wir als eine wichtige Voraussetzung für einen fruchtbaren und offenen Austausch in den Labors ansahen.

Länderspezifische Methoden und Modelle

Die oben erwähnten Labs wurden explizit für den Pilotkurs konzipiert. Für die Fallarbeit, die in diesen Labs stattfand, wurden den Teilnehmenden methodische Inputs und Modelle für kollaboratives Lernen (Reflecting Team,), Situationsanalyse (Storytelling, Reframing, Inneres Team), Interventionen (4-Faktoren der TZI, Würfelmodell von Cohen / Smith und Reddy) sowie Fragen zur Reflexion von Einstellungsfaktoren und professionellem Selbstverständnis zur Verfügung gestellt. Die Methode des "flipped classroom" war ein Mittel, um den Input auf das zu beschränken, was für die Teilnehmenden wichtig ist.

6.3 BESCHREIBUNG DER IMPLEMENTIERUNG

6.3.1 Kick-off

Zu Beginn schienen einige der weniger erfahrenen Teilnehmenden unsicher zu sein, ob sie genug Input für eine würdige Workshop-Erfahrung bekommen würden. Der Austausch nach dem Mini-Labor zeigte jedoch, dass die meisten von ihnen das Potenzial des Settings erkannten.

Die häufigsten Reaktionen betrafen das Potenzial der Vielfalt in der Gruppe, das Erfordernis der Offenheit, sich mit anderen Sichtweisen als der eigenen auseinanderzusetzen, die Bedeutung einer bewussten Kommunikation und das Potenzial, das das Setting für die Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationskompetenzen bot, sowie das Bewusstsein für die Überschneidung von Produkt und Prozess.

Die Kursleiterin machte sich Notizen zu relevanten Themen, während sie den Teilnehmenden zuhörte, die über ihre Praxis und ihre Erfahrungen sprachen. Einige der Begriffe und Fragen, die auf der Liste standen, waren nützliche Hinweise für die Diskussionen und den Austausch während des Workshops:

- Vielfalt der Gruppen in der Grundbildung – Normalität oder Ausnahme?
- Scham
- Wie kann man über Barrieren sprechen, wenn es keine gemeinsame Sprache gibt?
- die Barrieren der/des Kursleiters/in
- Beziehung zwischen Barrieren und Konflikten
- Die Erwartungen des/der Kursleiters/in? Wie viel Zeit braucht ein Prozess?
- Die Auswirkungen von Online-Settings
- Die Herausforderung, Kompetenzen und Ressourcen der Teilnehmenden deutlich zu machen, die Kursleitende nicht erwarten/kennen
- Wie kultiviere ich meine Neugierde als Kursleiter in der Grundbildung?
- Die Rolle der Empathie
- Sind Einstellungsänderungen möglich?
- Der Einfluss des/der Kursleiters/in auf das Umfeld und den institutionellen Rahmen
- Die Bedeutung von Geduld
- Selbstvertrauen
- Motivation als allgemeiner Begriff – was bedeutet das genau?
- Inwieweit muss ein Kursleiter einen Nutzen "beweisen", wenn ein Teilnehmer daran zweifelt?
- Wovon sprechen wir, wenn wir den Begriff "Ziele" verwenden?
- Wie wichtig es ist, die Teilnehmenden einfach zu beobachten?

Die Rückmeldungen am Ende zeigten, dass die meisten Teilnehmenden von der Möglichkeit, diese Art von Lernerfahrung zu machen, begeistert waren und dass zumindest ein Teil von ihnen erkannte, dass dies auch eine Gelegenheit sein würde, sich relevanter Ressourcen und Kompetenzen bewusst zu werden – ihrer eigenen wie der der anderen.

6.3.2 Workshop, 1 – 3 Tage

Um die Betonung auf Zusammenarbeit und Selbstverpflichtung zu unterstreichen, wurden die Teilnehmenden gefragt, wofür sie den Workshop zu "nutzen" gedenken. Die Antworten reichten von eher theoretischen Aspekten (Kennenlernen von Methoden und Konzepten) über praktische Aspekte (Erweiterung der Möglichkeiten im Umgang mit Herausforderungen in der Grundbildung) bis hin zu der Erwartung, viele Gelegenheiten zur Selbstreflexion, zum Perspektivwechsel und zum Lernen aus der Perspektive anderer zu haben.

Fragen und Themen wurden auf einer Pinnwand gesammelt und während der drei Tage dort integriert, wo sie am besten passten.

Die konkrete Ablaufplanung orientierte sich an dem, was im obigen Abschnitt dokumentiert ist. Darüber hinaus wurden die tatsächlichen Fragestellungen, die in den Labs auftauchten, berücksichtigt. So wurden die Dauer der einzelnen Labs, die Fragen für den Austausch, die Notwendigkeit einer Nachbesprechung, der Zeitpunkt der Inputs etc. vor Ort entschieden. Die Unterscheidung zwischen Analyse, Intervention und Haltung wurde durch die konkrete Fallarbeit teilweise verwischt, erlaubte es aber dennoch, die Fragen für den Austausch zu differenzieren und so nach intensiven Diskussionen schließlich den Fokus und die Perspektive zu wechseln.

Die Teilnehmenden wurden regelmäßig aufgefordert, die Kompetenzen zu nennen, die sie in den von ihnen bearbeiteten Situationen für relevant hielten. Zu Beginn fand dies im Plenum statt, um Leitlinien für das "Erkennen" und Bewertung von Kompetenzen auszutauschen. Später fand die Explikation in den Labors statt und wurde anschließend präsentiert.

Am Ende wurden die Teilnehmenden auch gebeten, eine Liste der Lernbarrieren zu erstellen, auf die sie in der Fallarbeit gestoßen waren. Diese Liste war recht lang und enthielt mehrere Barrieren, für die die Kursleiter selbst verantwortlich waren.

Für die Auswertung wurden die Teilnehmenden gebeten, die Kompetenzen, die sie für relevant hielten, zu personalisieren: Sie sollten an die Kompetenzen denken, die sie in hohem Maße zu besitzen glaubten, an andere, die sie als nächstes entwickeln wollten, und an die, die sie bei ihren Kollegen erlebt hatten.

6.4 ERKENNTNISSE AUS DEM PILOTKURS, ERGEBNISSE

6.4.1 Kompetenzen explizit machen

Auch wenn der Begriff der Kompetenzen weit verbreitet und formal definiert ist, war die Explikation von Kompetenzen, ausgehend von den vielen Erkenntnissen, die in der Fallarbeit "produziert" wurden, alles andere als selbstredend: Was ist eigentlich eine Kompetenz, was ist vielmehr eine Ressource, die benötigt wird, um in einer bestimmten Situation kompetent zu handeln? Die Erfahrungen im Pilotkurs spiegelten die oft diskutierten Schwierigkeiten bei der Bewertung von Kompetenzen aufgrund der Kluft zwischen Kompetenz und Leistung wider. Es war jedoch ein "fruchtbarer" Kampf. Es machte deutlich, dass sich Kompetenzen im Bereich der Förderung der Grundkompetenzen in erster Linie in der Praxis selbst entwickeln, in der Erfahrung der Besonderheit jedes Teilnehmers, jeder Barriere, jedes Lernrahmens usw. Und es wurde deutlich, dass, selbst wenn bestimmte Kompetenzen ausbuchstabiert werden können und mehreren Kursleitenden in der Praxis zuzuordnen wären, diese Kursleitenden in einer bestimmten Situation nicht den gleichen Grad an Kompetenz aufweisen würden. Das bedeutet, dass für die Entwicklung einer Kompetenzmatrix für die Grundkompetenzförderung die Schritte der Kompetenzentwicklung einerseits eine relevante Spezifikation und andererseits eine "Maßnahme" darstellen, die in der Ausbildung von Kursleitenden im Bereich Grundkompetenzen schwer umzusetzen ist. Dies spiegelt sich auch in der Erfahrung wider, dass das Bewusstsein für diese Art der Differenzierung mit der Erfahrung wächst. Das heißt, je mehr Erfahrung ein Kursleiter hat, desto besser kann er oder sie seine oder ihre eigenen Kompetenzen reflektieren und einschätzen und desto mehr kann er oder sie fehlende Kompetenzen ansprechen und bewusst entwickeln, vielleicht auch durch gezielte Praxis.

Ein weiteres Lernen, das mit der Explikation von Kompetenzen verbunden ist, betrifft die Strukturierung der Fallarbeit. Wie bereits erwähnt, können erfahrene Kursleiter ihre Kompetenzen differenzierter einschätzen als andere, und das bedeutet auch, dass sie sich leichter auf die Ressourcen konzentrieren, d. h. auf die Kompetenzen, die in einer bestimmten Situation ausgeführt werden – von ihnen selbst wie von anderen. Weniger erfahrene Kursleitende finden eher heraus, was man in der beschriebenen Situation tun "sollte". Kompetenzformulierungen, die sich aus dieser Art von Ansatz

ergeben, sind oft recht allgemein, auch wenn sie von einer konkreten Situation abgeleitet sind. Die Entscheidung, die Teilnehmenden des Pilotkurses in kleinen, selbstorganisierten Gruppen arbeiten zu lassen, hatte also den Vorteil, dass sie insgesamt an mehr unterschiedlichen Fällen arbeiten konnten und so die Möglichkeit hatten, eine längere und intensive Erfahrung mit kollaborativem Lernen zu machen, aber auch den "Nachteil", dass sie weniger Kontrolle über die Ressourcenorientierung in der Fallarbeit hatten. Obwohl es keineswegs sicher ist, dass mehr Kontrolle zu mehr Ressourcenorientierung geführt hätte, wäre es einen Versuch wert, mit anderen Möglichkeiten der Strukturierung der Fallarbeit zu experimentieren.

Der Pilotkurs hat es uns auf jeden Fall ermöglicht, ein breites Spektrum an Kompetenzen zu verdeutlichen, die in Settings von Grundkompetenzkursen vorhanden und für diese relevant sind. Die Liste stellt die gesammelten Ergebnisse des Austauschs dar, der nach den Sitzungen der kollaborativen Fallarbeit stattfand.

Offenheit	<p>Kursleitende (K) akzeptieren, dass es verschiedene Arten des Lernens gibt und dass das Lernen (das eigene und das der anderen) mit Hindernissen/Herausforderungen verbunden ist.</p> <p>K begegnen dem überraschenden oder unkonventionellen Verhalten der Teilnehmenden vorurteilsfrei, neugierig und entspannt.</p> <p>K kommunizieren Offenheit auch durch die Körperhaltung</p> <p>K verstehen herausfordernde Situationen als Forschungs- oder Experimentierfeld</p>
Erkennen der eigenen Grenzen	<p>Wenn K Lernhindernisse feststellen, die sie nicht überwinden können, suchen sie Hilfe.</p> <p>K reflektieren die Grenzen ihrer eigenen Bereitschaft, sich zu engagieren</p> <p>K erkennen ihre eigenen Lernbarrieren</p> <p>K erkennen ihre eigenen Erwartungen als mögliche Barrieren</p>
Ressourcen-Orientierung	<p>K erkennen das Potenzial der Teilnehmenden und fördern gezielt.</p>
Die Fähigkeit, Kritik anzunehmen	<p>K Befragen Sie die Teilnehmenden nach den Auswirkungen des Unterrichts und lassen Sie unterschiedliche Meinungen zu.</p> <p>K nutzen Sie das Feedback, um den weiteren Lernprozess zu planen.</p>
Flexibilität der Rollen	<p>K kennen die verschiedenen Rollen, die sie in Lernsituationen einnehmen können.</p> <p>K nehmen ihre Rollen situations- und teilnehmergerecht wahr.</p>
Zusammenarbeit	<p>K lassen die Teilnehmenden zu Wort kommen; sie übertragen den Teilnehmenden Verantwortung.</p> <p>K geben den Teilnehmenden Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung – und entwickeln je nach Situation die Instrumente dafür mit den Teilnehmenden selbst.</p> <p>K schaffen eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens: Sie nehmen jeden Teilnehmenden in seiner Besonderheit ernst, hören den Teilnehmenden zu / schenken ihnen Aufmerksamkeit.</p> <p>K sprechen offen über Herausforderungen</p> <p>K reflektieren gemeinsam mit den Teilnehmenden die Ziele und passen sie ggf. an.</p> <p>K arbeiten gemeinsam mit den Teilnehmenden an der Bewältigung von Lernbarrieren, sie nehmen die Expertise der Teilnehmenden ernst</p>

Anerkennung	K erkennen unterschiedliche Lernwege und -strategien und nutzen sie zur gezielten Förderung. K gestalten geeignete Lernsituationen.
Bereitschaft zum Experimentieren	K probieren Sie Neues aus und bewerten Sie die Wirkung gemeinsam mit den Teilnehmenden. K Gewohnheiten ggf. aufgeben und Neues ausprobieren
Lernarrangements gestalten	K schaffen eine Atmosphäre, in der individuelles Lernen stattfinden kann. K ermöglichen ein breites Spektrum an Zugängen zu einem Thema. K setzen situative Schwerpunkte
Bewusste Kommunikation	K formulieren Fragen und Anweisungen bewusst und der Situation entsprechend.
Bereitschaft zu lernen	K lassen sich von Schwierigkeiten herausfordern oder sehen Herausforderungen als Chance für ihre eigene Entwicklung.
Beobachtung	K Situationen genau und differenziert beobachten
Fähigkeit zur Reflexion	K hinterfragen regelmäßig ihre Vorgehensweisen. K schaffen im Unterricht regelmäßig Raum für Einzel- und Gruppenreflexion – je nach Situation entwickeln sie die Instrumente dafür mit den Teilnehmenden selbst. K sind sich bewusst, dass Lernbarrieren in der Regel nicht auf eine einzige Ursache zurückzuführen sind: Sie nutzen die Selbstreflexion, um den eigenen Beitrag zu erkennen; sie generieren verschiedene Arten von Hypothesen und bieten ein breites Spektrum an didaktisch-methodischen Möglichkeiten. K erkennen und nutzen Emotionalität als Ressource für die Reflexion K reflektieren ihren eigenen Umgang mit den Haltungen anderer Menschen

6.4.2 Lernbarrieren und der Begriff des Fachwissens

Ausschlaggebend war die Erkenntnis, dass Lernbarrieren nicht nur etwas sind, was einige Teilnehmende der Grundkompetenzförderung betrifft, sondern im Wesentlichen auch etwas, was die Kursleitenden selbst betrifft. Während Kursleitende zumindest teilweise daran gewöhnt sind, Barrieren, die die Entwicklung ihrer Teilnehmenden einschränken, zu erkennen und zu analysieren, erwies es sich als viel anspruchsvoller, sich der eigenen Lernbarrieren bewusst zu werden. Der Workshop trug dazu bei, dass einige Teilnehmende erkannten und sich eingestehen mussten, dass auch sehr erfahrene Kursleiter mit ihren eigenen Barrieren zu Lernblockaden beitragen können. Dies ist unter mehreren Aspekten von Bedeutung. Erstens ist es die vielleicht komplexeste Illustration dafür, wie sehr Haltung und Selbstreflexion der Kursleitenden in der Grundkompetenzförderung eine Rolle spielen. Und während Selbstreflexion – wenn auch nicht ganz einfach – in verschiedene Arten von Kompetenzen übersetzt werden kann, ist Einstellung ein sehr unscharfer Begriff. Man könnte sie als ein Ergebnis der Reflexion und damit einer bestimmten Art von Kompetenz bezeichnen. Man könnte daher auf einige hinreichend allgemeine Kompetenzen wie Offenheit, Flexibilität usw. zurückgreifen, um die Einstellung in eine Kompetenzmatrix zu integrieren. Da Kompetenzen jedoch in Form von Leistungen auftreten, die in konkreten Situationen gezeigt werden, würde sich die allgemeine Veranschaulichung von Einstellungen wahrscheinlich in konkreteren Möglichkeiten auflösen, auf komplexe Anforderungen zu reagieren. Man könnte sich auch auf Le Boterfs Definition von Kompetenz stützen und die Einstellung als eine Art Ressource für Kompetenzen deklarieren. Bei der Verwendung des Begriffs Einstellung während des Workshops zeigte sich jedoch, dass er ein viel breiteres Spektrum an Bedeutungen abdeckt, als meines Erachtens in Le Boterfs Konzept enthalten ist.

So wurde deutlich, dass Haltung und vielleicht bis zu einem gewissen Grad eine spezifische Haltung etwas ist, das für Expert*innen in der Grundkompetenzförderung erforderlich ist, dass es aber weder trivial ist, sie zu definieren, noch einfach, sie zu bewerten und zu entwickeln.

Zweitens öffnete die Frage nach den Lernbarrieren der Kursleitenden den Weg zu einem weiteren herausfordernden Aspekt der Grundkompetenzförderung: die Expertise der Teilnehmenden und wie diese in die Planung und Umsetzung von Settings in Grundkompetenzkursen integriert werden kann. Es wurde deutlich, dass es eine Sache ist, das Vorhandensein von Kompetenz und Fachwissen bei den Teilnehmenden anzuerkennen, und eine andere, es als Ressource für die konkrete Gestaltung von Lernsettings zu nutzen. Man muss Wege finden, um mit Teilnehmenden zu kommunizieren, die eine andere Sprache als der/die Kursleiter/in sprechen, man muss bereit sein, die Kontrolle über den Lernprozess teilweise abzugeben, Verantwortung zu teilen, die eigenen Grenzen einzugestehen, die Ziele und die Planung neu festzulegen, in Individualisierung zu investieren usw. All dies ist sehr anspruchsvoll und Kursleitenden, die "Neulinge" auf dem Gebiet sind, sind darauf meist nicht vorbereitet. Das Problem ist nicht nur personengebunden oder hängt mit der Art der Ausbildung zusammen, die für diejenigen, die solche Kompetenzen entwickeln wollen, erforderlich oder verfügbar ist. Es ist auch eine Frage des gesellschaftspolitischen Status, den die Förderung der Grundkompetenzen hat und wie viel Geld in Bildung, Programme, Konzepte und Evaluierung investiert wird.

Drittens ist die Art und Weise, wie die Auseinandersetzung mit dem Begriff und dem Phänomen der Lernbarrieren während des Workshops stattfand, bezeichnend dafür, wie die Teilnehmenden mit dem theoretischen und methodischen Rahmen des Workshops umgingen. Natürlich gab es einige Teilnehmende, denen es vor allem um die Präzisierung von Terminologie und methodischem Know-how ging. Aber die meisten betrachteten den theoretischen und methodischen Rahmen als eine mehr oder weniger nützliche Struktur, um praktische Erfahrungen zu machen und Ideen zur Bewältigung praktischer Herausforderungen zu entwickeln. Der Wissenserwerb hätte stärker forciert werden können, als er es tat, und vielleicht hatte der Verzicht darauf den Nachteil, dass der "Kampf" mit den Begriffen Kompetenz, Kollaboration vs. Kooperation, Lernbarrieren, bewusste Praxis und die "richtige" Umsetzung einer Kollaborationsmethode wie Reflecting Team, Inner Team oder Reframing am Ende des Workshops noch nicht "gelöst" war. Andererseits ging es im Workshop um Kompetenzen und damit um die Reflexion der Praxis der Teilnehmenden. Das Handout bot theoretischen und methodischen Input für Interessierte und der Flipped Classroom wie die offene Planung boten die Möglichkeit, Fragen und Kommentare in den Workshop einzubringen. Der Lerneffekt liegt somit in der erneuten Bewusstwerdung der schwierigen Entscheidung, inwieweit kontrollierter Wissenserwerb für die Entwicklung von Kompetenzen von Bedeutung ist.

6.4.3 Kollaboratives Lernen und Selbstreflexion

Obwohl die Workshops vorstrukturiert und gut vorbereitet waren, hatten die Teilnehmenden in Bezug auf die Selbstorganisation viele Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen zu treffen. Dies war eine Gelegenheit für sie, eine breite Palette unterschiedlicher Erfahrungen mit Settings des kollaborativen Lernens zu machen, was sie als Vorteil betrachteten. Natürlich nahm die Selbstorganisation zeitweise einige Ressourcen und Aufmerksamkeit vom Thema der Fallstudien in Anspruch. Aber wenn die Idee in der Grundkompetenzförderung die Teilnehmenden als Expert*innen für ihr Lernen ernst zu nehmen, ernst genommen werden soll, dann ist die Organisation der Zusammenarbeit eine Kompetenz, die Kursleitende in diesem Bereich entwickeln müssen. Daher wurde die regelmäßige Anwesenheit von Metakommunikation während des Workshops (Vertragsabschluss, Entscheidung über nächste Schritte, Prozessevaluation, Prioritätensetzung usw.) zumeist als ein Rahmen für Ko-Konstruktion wahrgenommen, der prinzipiell auf die Praxis der Grundbildung übertragen werden könnte.

6.4.4 Die heterogene Gruppe der Teilnehmenden

Der Pilotkurs hat gezeigt, was wir aus der Forschung über Peer-Learning wissen: Je kompetenter die Teilnehmenden waren, desto mehr konnten sie von dem angebotenen Rahmen profitieren. Oder zumindest je mehr sie in der Lage waren, differenziert und strukturiert an der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu arbeiten, während für weniger erfahrene Teilnehmende, die sich nicht auf eine strukturierte Reflexion verlassen konnten, das Lernen anders verlief: von einem Weckruf bis hin zu einigen konkreten Ideen, die auf die eigene Praxis übertragbar waren. Die meisten von ihnen erkannten, dass es Unterschiede gibt und dass erfahrenere Kursleiter über eine differenziertere Palette von Instrumenten und Perspektiven für die Analyse und Intervention in schwierigen Situationen verfügen. Die meisten von ihnen nahmen dies als Motivation wahr, ihre eigenen Kompetenzen zu entwickeln. Möglicherweise gab es aber auch den einen oder anderen Teilnehmenden, für den die Befragung selbst mit Selbstzweifeln und Unsicherheiten einherging.

Auf die Frage, wie die Teilnehmenden den Workshop zu "nutzen" gedachten/erwarteten, gab es eine große Bandbreite an Antworten. Da der Workshop "vielschichtig" war, bot er eine breite Palette von Möglichkeiten, an einzelnen Themen zu arbeiten.

6.4.5 Folgerungen für die Qualität der Grundkompetenzförderung

Qualifizierung von Kursleiter*innen in der Grundkompetenzförderung

Kompetenz ist die Fähigkeit, mit konkreten Situationen umzugehen. Eine Situation ist komplexer als ihr Modell oder ihre Simulation. Daher sind Qualifikation und Kompetenzentwicklung notwendigerweise mit praktischen Erfahrungen und der damit verbundenen Reflexion verbunden. Da die Reflexion selbst eine zentrale Kompetenz ist, muss sie "by doing" entwickelt werden. Die Qualifizierung von Kursleitern im Bereich Grundkompetenzen muss daher Möglichkeiten und Unterstützung für diese Reflexion bieten. Fallarbeit und Zusammenarbeit sind in diesem Sinne ein sinnvoller Bestandteil von Lernsettings für Kursleiter*innen. Auch wenn das Konzept der «deliberate practice» in seiner formalen Struktur auf bestimmte Arten von Fachwissen (musikalische Darbietung, Sport) ausgerichtet ist, kann es eine nützliche Referenz für die strukturierte Verbindung von Erfahrung oder Praxis mit Reflexion sein. Da dies nicht nur für die Kursleitenden, sondern auch für die Teilnehmenden in der Grundbildung der Fall ist, muss die Fähigkeit zur strukturierten Reflexion bei der Qualifizierung von Kursleitenden berücksichtigt werden.

Auch die kompetenteste Leistung geht mit blinden Flecken einher. Die Außenperspektive kann helfen, sich diese bewusst zu machen. Das Hospitieren in konkreten Lernsituationen sei es durch Gleichaltrige oder kompetente Vorgesetzte – kann Möglichkeiten für Einblicke und situatives Lernen bieten.

Der Workshop hat gezeigt, dass die Expertise der Teilnehmenden an Grundkompetenzkursen mehr sein muss als eine abstrakte Referenz. Die Qualifizierung von Kursleitern könnte daher Settings des "professionellen Austauschs" zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden implizieren.

Grundkompetenzförderung findet nicht immer in speziellen, als solche gekennzeichneten Einrichtungen statt. Vielmehr ist sie oft eine "Begebenheit" oder ein Aspekt von Sprachkursen, Job-Coaching, Berufsausbildung. Dies bedeutet, dass nicht nur "Kursleitende im Bereich Grundkompetenzen" die im Projekt "Bridging Barriers" angesprochenen Kompetenzen benötigen. Die Bedeutung der Offenheit für unerwartete Lernprozesse, der Individualisierung und Differenzierung von Lernsettings, der Bereitschaft, Teilnehmende als Kooperationspartner anzusprechen und der Kompetenz, die Reflexion von Lernprozessen zu strukturieren, könnte generell stärker betont werden, als es in Qualifizierungssettings für Kursleitende üblich ist.

Konzepte und Formate der Grundkompetenzförderung

Aus dem, was in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben und kommentiert wurde, folgt, dass die Qualität der Grundkompetenzförderung auf Formate angewiesen ist, die Individualisierung, Zeit

zum Experimentieren, Metakommunikation und Reflexion ermöglichen, wie die Einbeziehung der Teilnehmenden in die konkrete Kursplanung.

Der Pilotkurs und seine Reflexion haben auch gezeigt, dass die Qualität der Angebote im Bereich Grundkompetenzen davon abhängt, dass die Kursleitenden die Möglichkeit zum Austausch und zum Feedback haben. Wenn dies nicht "on the job" möglich ist, sollte es durch andere Mittel ermöglicht werden: Zusammenarbeit von Institutionen, Peer-Groups, Workshops, Hospitationen durch externe Fachleute usw.

Und schließlich folgt daraus, dass diese Art der Weiterbildung auch in "normalen" Qualifizierungssettings stattfinden kann, wenn Kursleitende die Kompetenz haben, auf individuelle Bedürfnisse, Erfahrungen und Lernwege einzugehen.

6.5 ERKENNTNISSE, PERSÖNLICHE REFLEXION

Lea Pelosj, Kursleiterin

Der größte Teil meiner persönlichen Überlegungen hat bereits die vorangegangenen Abschnitte "belebt". Daher werde ich nur wenige weitere Bemerkungen hinzufügen.

Ich fand mich einmal mehr in der Überzeugung bestätigt, dass die Entwicklung von Kompetenzen vor allem eine Sache der praktischen Erfahrung und der differenzierten Reflexion ist. Mit Differenzierung meine ich die Pluralität der Aspekte, aber auch den Umgang mit Ambivalenz und Mehrdeutigkeit sowie die Möglichkeit, mit blinden Flecken konfrontiert zu werden. Diese Differenzierung kann durch Strukturen (Fragen, transparente Settings etc.), aber auch durch Austausch und Feedback unterstützt werden.

Ich habe zunächst gezögert, das Modell der «deliberate practice» als Referenz zu verwenden, weil es an einen Kontext des Erwerbs von Fachwissen und Exzellenz gebunden ist, der nicht ohne weiteres mit dem im Kontext der Grundkompetenzförderung relevanten Kompetenzkomplex vergleichbar ist. Darüber hinaus werden in der Literatur zur «deliberate practice» häufig quasi lineare Lernprozesse beschrieben, die nicht dem entsprechen, was ich aus meiner Erfahrung in der Aus- und Weiterbildung kenne – weder bei der Qualifizierung von Kursleitenden noch beim Erwerb von Grundkompetenzen. Dennoch fand ich es interessant, Teile der Struktur, die das Modell vorschlägt, auf die Konzeption des Pilotkurses und die konkrete Reflexion der Fallstudien zu übertragen.

Der Pilotkurs war als Format der "strukturierten Offenheit" konzipiert. Es gab Momente, in denen ich mich fragte, ob die vorgefasste Struktur notwendig ist und ob meine Rolle als Kursleiterin gebraucht wird oder ob das, was passiert ist und sich ergeben hat, auch ohne meinen Beitrag passiert wäre und sich ergeben hätte. In Anbetracht des Austauschs zwischen den erfahrenen Kursleitenden hätte das gemeinsame Lernen von Gleichgesinnten ohne den vorgefassten Rahmen auch sehr fruchtbar sein können. In Anbetracht der Rückmeldungen der weniger erfahrenen Teilnehmenden denke ich, dass es hilfreich war, eine Grundstruktur anzubieten, die offen für Veränderungen und situative Anpassungen ist, weil sie es ihnen ermöglichte, einen Teil der Verantwortung zu delegieren (All-over-Organisation) und sich mehr auf den Inhalt zu konzentrieren. Der Pilotkurs war unter diesem Gesichtspunkt eine wertvolle Erfahrung, um über Art und Umfang der Struktur für reflektierendes und kollaboratives Lernen unter verschiedenen Umständen nachzudenken.

Mir wurde einmal mehr bewusst, wie viele Kompetenzen für die Planung und Durchführung komplexer Lernsettings im Bereich der Grundkompetenzförderung erforderlich sind und dass diese Kompetenzen in den Arbeitsbedingungen oft nicht anerkannt oder in den Qualifizierungsformaten nicht explizit angesprochen werden.

bridging



barriers

