



# MIKA

Migration  
Kompetenz  
Alphabetisierung

Themen, Inhalte, Diskussionsbeiträge und Ergebnisse des  
Netzwerks MIKA 2011 - 2014

IMPRESSUM:

Herausgeberin: Verein DANAIDA  
Marienplatz 5  
8020 Graz  
Tel.: (0316)71 06 60  
[office@danaida.at](mailto:office@danaida.at)  
[www.danaida.at](http://www.danaida.at)  
Layout: Marianne Hammani-Birnstingl  
Druck: Khil  
Graz, September 2014

Autor innen:

ASCHEMANN Birgit, Verein Frauenservice,  
Graz  
EYAWO-HAUK Petra, Verein Danaida, Graz  
FISCHER Kerstin, Verein Danaida, Graz  
FRITZ Thomas, lernraum.wien, VHS, Wien  
HAHN-ZIMMERMANN Edda, AlfaZentrum der  
VHS, Wien  
HAMMANI-BIRNSTINGL Marianne, Verein  
Danaida, Graz  
HRUBESCH Angelika, lernraum.wien, VHS,  
Wien  
MAIERL-GILG Birgit, Verein Danaida, Graz  
ORTNER Katarina, Frauen aus allen Ländern,  
Innsbruck  
SALGADO Rubia, MAIZ, Linz  
SCHILDBERGER Eike, BILL, Linz  
WURZENRAINER Martin, Integrationshaus,  
Wien

# Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	4
MIKA - was sonst?	5
Aus- und Weiterbildung für Basisbildner_innen	9
Individuelle Lernbegleitung	12
„...ich könnte das Lesen zur Beruhigung verwenden. Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus	15
Basisbildung und pädagogische Reflexivität	22
IKT in der Basisbildung	24
Lernberatung/Lernbegleitung in der Basisbildung für Migrant_innen	28
Mehrsprachigkeit - Normalität, Ressource, Herausforderung	32
Netzwerktagung in Innsbruck	39
Das Sprechen und das hegemonial strukturierte Hören	41
Netzwerktagung in Linz	45
Kompetenz, Professionalisierung, Qualität?	48
Ja, sind Sie denn kompetent?	55
Kompetenzmanagement	58
Netzwerktagung in Graz	60



Integrationshaus



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen



# Vorwort

## Marianne Hammani-Birnstingl

Das Netzwerk MIKA Migration, Kompetenz – Alphabetisierung hat sich zum Ziel gesetzt, die Ausbildung von Unterrichtenden im Bereich Alphabetisierung, Basisbildung und Zweitspracherwerb mit MigrantInnen österreichweit zu professionalisieren.

Dafür entwickeln wir Aus- und Weiterbildungen, erstellen und sammeln neue Materialien für die Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen. Vernetzung und Qualitätsentwicklung sind weitere Bestandteile unserer Arbeit.

Diese Broschüre fasst Inhalte und Ergebnisse der Arbeit von MIKA im Zeitraum 2012 – 2014 zusammen.

Das Netzwerk hat sich mit der Weiterentwicklung von Alphabetisierung und DaZ auf mehreren Ebenen beschäftigt. In Lehrgängen wurden Trainer\_innen und Multiplikator\_innen ausgebildet, Trainer\_innen konnten an Weiterbildungen und Reflexivitätswerkstätten teilnehmen, Materialien wurden erstellt, gesammelt und online zugänglich gemacht

Die Tagungen des Netzwerks behandelten folgende Schwerpunktthemen:

- Nov. 2011 in Wien „Basisbildung mit Migrationshintergrund“
- Okt. 2012 in Graz „Ziele der Basisbildung – Mehrsprachigkeit als Ressource“ (siehe auch Tagungsbericht S.60 und Thomas Fritz S.32)
- März 2013 in Innsbruck "Ich will selbst sprechen!" Partizipation im Bereich Basisbildung und DaZ (siehe auch Rubia Salgado S.41 und Katarina Ortner S.39)

- Nov. 2013 in Linz „Kompetenzorientierung in der (Basis-)Bildung“ (siehe auch Elke Schildberger S.45, Birgit Aschemann S.48 und Thomas Fritz S.55)

Neben den Tagungen wurden weitere Möglichkeiten zur Vernetzung von Trainer\_innen geschaffen z.B.: „Alphafrühstück bzw. Alphabrunch“ als informeller Rahmen zum regionalen Austausch von Mitarbeiter\_innen in der Basisbildung. Die Perspektive der Lernenden stand in der Erhebung von Integrationshaus und Alphazentrum im Fokus (Martin Wurzenrainer und Angelika Hrubesch S.15)

Die Arbeitssituation und –zufriedenheit der Trainer\_innen wurde von Birgit Aschemann erforscht, als Ergebnis entstand ein Ratgeber „Gerne TrainerIn sein und bleiben. Tipps von Unterrichtenden für Unterrichtende in der Basisbildung mit MigrantInnen“.

Weitere Informationen zum Netzwerk und Ergebnisse unserer Arbeit finden Sie auf:

[www.netzwerkmika.at](http://www.netzwerkmika.at)

[www.lernraum.at](http://www.lernraum.at)

[www.integrationshaus.at](http://www.integrationshaus.at)

[www.frauenservice.at](http://www.frauenservice.at)

[www.danaida.at](http://www.danaida.at)

[www.maiz.at](http://www.maiz.at)

[www.frauenausallenlaendern.org](http://www.frauenausallenlaendern.org)

# MIKA - was sonst?

## Angelika Hrubesch

MIKA – was sonst?  
Projekt? – Netzwerk? – PartnerInnenschaft?  
Projektnetzwerk? – Netzwerkprojekt? –  
NetzwerkpartnerInnenschaft?

MIKA (Migration – Kompetenz – Alphabetisierung) existiert seit 2008 als ein Netzwerk, das im Rahmen eines Projekts aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministerium für Bildung und Frauen (ehemals BM für Unterricht, Kunst und Kultur) gefördert wird. Zum ersten Mal war es bei Antragstellung vor nunmehr 7 Jahren so, dass ehemals einzeln geförderte Projekte bzw. Einrichtungen in diesem Rahmen aufgefordert waren, Netzwerke zu bilden. Auf unterschiedlichen Wegen fanden also fünf Einrichtungen zusammen, die bereits seit längerer Zeit aktiv im Bereich Basisbildung bzw. in der Arbeit mit MigrantInnen waren.

MIKA I – Zwangsheirat?  
Zweckgemeinschaft. (2008-2011)

In der ersten Förderperiode waren die Teilprojekte der einzelnen Einrichtungen (AlfaZentrum, Frauenservice, Danaida, maiz und Kompaz) darauf ausgerichtet, dass sie alle autonom durchgeführt werden konnten und zu weiten Teilen auch nicht in Abhängigkeit zueinander standen. Dazu gab es aber bereits in dieser Phase auch Maßnahmen, die vernetzt waren bzw. gemeinsam durchgeführt wurden (z.B. Evaluation der Lehrgänge des Alfa-Zentrums durch das Frauenservice) und wurden Überlegungen zur Zusammenarbeit angestellt, die sich im Zuge der laufenden Arbeit intensivierten. Dazu

mussten sich natürlich Einrichtungen wie AkteurInnen des Projekts auf institutioneller und persönlicher Ebene erst kennen lernen. Dass dies auch mit einem nicht zu unterschätzenden Arbeits- und Austausch-aufwand verbunden ist, wurde mitunter auch als Anstrengung erlebt. Vernetzung heißt Kommunikation, heißt Telefonate, E-Mails, die Zeit brauchen. Eine österreichweites Netzwerk bedeutet, dass gemeinsame Treffen nicht so häufig stattfinden können wie die AkteurInnen sich das vielleicht wünschen. Da ist auch der administrative Aufwand nicht zu unterschätzen. Wird etwa eine Unterschrift aller Partnereinrichtung gebraucht, müssen die Zahnräder gut ineinander greifen, damit das Schriftstück gerade dann in einer Einrichtung ankommt, wenn die/der jeweilige Zeichnungsberechtigte anwesend ist und dann noch zeitgerecht in die nächste Stadt weiter geschickt oder gebracht werden kann. Sich „einmal schnell zusammen zu setzen“ ist verbunden mit langen Fahrten, Koordination der Ankunfts- und Abfahrtszeiten lt. Fahrplänen und auch verbunden mit Kosten. Diese Balance zu finden zwischen einem „Administrations- und Erhaltungsmodus“ (Austausch über die Verteilung von Fördergeldern, Koordination von Abrechnungen etc.) und dem inhaltlichen Austausch über die Kernthemen Migration, Kompetenz und Alphabetisierung bzw. Basisbildung, war und bleibt eine Herausforderung für das Netzwerk.

Interessant im Netzwerk waren und sind bis heute die unterschiedlichen Geschichten, Kulturen und Strukturen der Einricht-

ungen wie auch der Mitarbeiter-Innen im Projekt. Die PartnerInnenschaft lebt und profitiert auch von der Diversität, die in ihr vorhanden ist: verhältnismäßig kleine Vereine sind vernetzt mit großen Gesellschaften, MigrantInnen arbeiten zusammen mit Personen ohne Migrationserfahrungen etc.

Aus unseren unterschiedlichen Erfahrungen lernen wir und bringen die AkteurInnen in MIKA auch differenzierte Sichtweisen auf die Themen ein, die die Auseinandersetzung im Netzwerk und in weiterer Folge die einzelnen, scheinbar autonomen Teilprojekte und deren Ergebnisse bereichern.

Aus den Erfahrungen der ersten Förderphase entstand der Wunsch, das Netzwerk auszuweiten und wurden neue Partnerinstitutionen gesucht. Hierbei ging es einerseits um die regionale Verteilung („der Westen“ wollte vom Netzwerk erreicht werden), andererseits um die Integration weiterer Einrichtungen, die bereits aktiv im Bereich Basisbildung waren und mit denen wir in einen gegenseitig befruchtenden Austausch treten wollten.

MIKA II – Zweckgemeinschaft?  
Beziehung. (2011-2014)

Es kam in der zweiten Förderperiode zu einer Erweiterung des bestehenden Netzwerks um zwei weitere Einrichtungen (Integrationshaus und Frauen aus allen Ländern) bzw. im letzten Jahr noch zu einer institutionellen Veränderung (Übernahme des Teilprojekts Kompaz durch den Verein

Bill und Ausstieg der VHS Linz). Die Zusammenarbeit unter den einzelnen Teilprojekten wurde bereits in der Planungsphase der Förderperiode intensiver berücksichtigt. Dies fand einerseits Ausdruck in mehr geplanten Netzwerktreffen und der geplanten Einbeziehung mehrerer MitarbeiterInnen, andererseits im gemeinsamen Planen von Workshops und großen Veranstaltungen, für die jeweils zwar eine Einrichtung hauptverantwortlich war, die jedoch auf gemeinsame inhaltliche Vorbereitungsarbeit zählen konnte.

Dass mit dem Jahr 2012 die Initiative Erwachsenenbildung zur Förderung der Lernangebote im Bereich Basisbildung ins Leben gerufen wurde, veränderte die Bedeutung der Netzwerkarbeit noch einmal und macht sie für die Zukunft umso bedeutsamer. Es kam mit der Initiative zu einer Trennung der Fördertöpfe für Entwicklungsarbeit und Kurse, was für das Netzwerk aus zwei Gründen bedeutsam war: Erstens hatte die Initiative Erwachsenenbildung strukturelle Auswirkungen in manchen Partneereinrichtungen. Waren einige AkteurInnen vorher mit Kursplanung bzw. -umsetzung und MIKA-Entwicklungsarbeit betraut, so wurde dies bei manchen nun entsprechend der Förderstrukturen entkoppelt. Für einige Institutionen also herausfordernd, besonders wenn die geplante Entwicklungsarbeit ans Kursgeschehen gebunden war und nun bestehende Schnittstellen getrennt wurden bzw. neu definiert werden mussten. Zweitens wurde auch nach außen die Bedeutung des Netzwerks

größer, da einmal mehr sichtbar wurde, wie wichtig es ist, die Ergebnisse des Austauschs und der Entwicklungsarbeit nach außen zu tragen und in jene Einrichtungen zu bringen, die mit Planung und Durchführung von Lernangeboten betraut sind.

Gleichzeitig wurden Ergebnisse der Entwicklungsarbeit der österreichischen Netzwerke bei Planung und Durchführung der Initiative Erwachsenenbildung bereits berücksichtigt.

Die gemeinsame Reflexion des Nutzen der Netzwerkarbeit zeigt, dass gerade die miteinander geplanten und nach außen wirkenden Aktivitäten (Tagungen, Homepage,...) als besonders wirksam und gelungen von den PartnerInnen erlebt wurden.

Die Vernetzung nach außen soll intensiviert werden – durch Einbeziehung weiterer Einrichtungen bei den Netzwerkaktivitäten bzw. durch Planung von Veranstaltungen und Aktivitäten, die den breiten Austausch unterstützen.

Eine intensive Pflege des internen, inhaltlichen Austauschs ist von allen PartnerInnen gewünscht und braucht Zeit und entsprechenden Raum. Der administrative Aufwand der „Netzwerkpflege“ wie auch der Fördermodalitäten an sich ist weiterhin hoch und nur dadurch etwas erleichtert, dass die Einrichtungen einander und die jeweiligen Funktionsweisen bzw. strukturellen Gegebenheiten besser kennen. Da muss gut dafür Sorge getragen werden, dass neben technischen Fragen zur Projektabwicklung in den Treffen und Aktivitäten des Netzwerks

ausreichend Raum für die gemeinsame Auseinandersetzung mit und die Weiterentwicklung der Kernthemen bleibt. Die unterschiedlichen Ecken und Punkte am Profil des Netzwerks müssen immer wieder auch in der laufenden Arbeit neu definiert und unterschiedliche Positionen ausgetauscht werden um auch die Ziele reflektieren zu können und nicht aus den Augen zu verlieren.

MIKA III –  
ProjektnetzwerkpartnerInnenschaft.  
Ausblick.

Inzwischen ist klar: selbst wenn die Einrichtungen ihre Teilprojekte nicht mehr im Rahmen eines Netzwerks einreichen müssten, die PartnerInnen würden es trotzdem auf jeden Fall wollen.

Wenngleich die Aussicht auf die zukünftige Zusammenarbeit mit einer „Förderlücke“ beginnt, sind wir zuversichtlich und gewillt, die Netzwerkarbeit fortzusetzen. Die einzelnen Teilprojekte und Einrichtungen stehen in den Startlöchern, die gemeinsame Planung von partnerschaftlichen Aktivitäten schreitet voran.

Erstmals gehen wir als Netzwerk an diese Planung vor allem themengeleitet (und nicht „institutionengeleitet“) heran. Aus der vergangenen Arbeit und aus den Aktivitäten sind neue Themen als relevant hervor gegangen, an die wir im zukünftigen Netzwerk anknüpfen möchten. Wir sehen Teilprojekte zur Entwicklung, Aus- und Weiterbildung und besonders aber auch zur Vernetzung und zum Transfer vor, damit gewährleistet

wird, dass die Entwicklungen aus dem Netzwerk auch in die gelebte Praxis der Basisbildung in Österreich fließen können. Die Frage der Nachhaltigkeit beschäftigt uns, denn es soll natürlich gewährleistet sein, dass Entwicklungen, Produkte und Ergebnisse aus dem Projekt auch verfügbar sind und genutzt werden. MIKA III versteht sich trotz einer „Pause“ als Fortführung des Gesamtprojekts, in dem Ideen und Ergebnisse auch der vergangenen Förderphasen weiter getragen und verbreitet werden sollen.

Netzwerkarbeit – ist Beziehung. ist Freude. ist Befruchtung. ist Arbeit.

Auch die Arbeit am Netzwerk selbst wird uns weiterhin und laufend während der ganzen Zusammenarbeit beschäftigen - vielleicht nach einer „Förderpause“ sogar wieder etwas mehr. Um tatsächlich Synergien zu nutzen und mit- bzw. voneinander lernen zu können, ist diese Auseinandersetzung notwendig. Gemeinsamkeiten und das Zusammenwirken entstehen nicht automatisch, sondern müssen hergestellt werden. Die Auseinandersetzung mit dem Netzwerk, seinen Zielen im Sinne einer kritischen Selbstvergewisserung ist nie zu Ende und muss immer wieder geführt werden.

Die Positionen zu einzelnen Aspekten der Kernthemen von MIKA sind unter den AkteurInnen im Netzwerk durchaus kontrovers – das ist gut so und befruchtend, jedoch muss eben dieser reflektierende Austausch über unterschiedliche und gemeinsame Positionen gepflegt und

eine Kultur erarbeitet und erlebt werden, die Diskussion möglich macht und Kontroverse nicht zur Starrheit verkümmern lässt.

In diesem Sinne führt die Netzwerkarbeit auch zu kontinuierlicher Verbesserung und Weiterentwicklung nach innen, die auch in Zukunft hoffentlich für Außenstehende sichtbar sein wird.

Weitere Informationen und Kontaktdaten der MIKA Organisationen finden Sie auf Seite 62.





# Aus- und Weiterbildung für BasisbildnerInnen

## Angelika Hrubesch

Bereits im Rahmen von MIKA I stellten die Ausbildungen für BasisbildnerInnen einen wesentlichen Bestandteil der Tätigkeiten am AlfaZentrum für MigrantInnen der VHS Wien dar. Mit der Formulierung konkreter Qualifikationsanforderungen für Unterrichtende im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung hat die fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen in Österreich noch einmal an Bedeutung gewonnen und tragen die Aktivitäten im Netzwerk MIKA zur Ermöglichung qualitativer Angebote wesentlich bei.

### Ausbildungslehrgang Alphabetisierung/Basisbildung und Deutsch mit MigrantInnen

Am AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen werden seit 2002 Ausbildungslehrgänge für Unterrichtende in Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungskursen mit MigrantInnen angeboten. Durch die Möglichkeit, die Lehrgänge im Rahmen von MIKA einzuplanen, konnten sie erstens kostenlos für die TeilnehmerInnen angeboten werden und war es zweitens möglich, wertvolle Weiterentwicklungen am Curriculum und in der Gestaltung der Module vorzunehmen.

Die Lehrgänge wenden sich an Personen, die sich für den Basisbildungsunterricht mit Personen qualifizieren wollen, deren erste Sprache nicht Deutsch ist. Ziel und Schwerpunkt des Lehrgangs sind der Aufbau von Unterrichtskompetenz, aber auch von Problemlösungs- und Reflexionskompetenz in einem Bereich, in dem noch viel zu entwickeln ist.

In den Lehrgängen wird schwerpunktmäßig die didaktische und methodische Kompetenz der Unterrichtenden ausgebildet (Module zur theoretischen Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden und -ansätzen sowie zum Spracherwerb und Schriftspracherwerb sowie sehr praxisbezogene Module zum Unterricht (Lesen/Schreiben/DaZ/Numeracy/IKT), zu Materialien, Lernstrategien und zum selbstbestimmten Lernen wie auch zur Unterrichtsplanung und -reflexion bzw. -beobachtung). Dazu haben weitere Module die Ausweitung der Beratungskompetenz sowie der sozialen/personalen Kompetenz und der professionellen Weiterentwicklung (Module zu Diversity, Intervention, Evaluation sowie das lehrgangsbegleitende Portfolio) zum Ziel.

Zusätzlich zu den gemeinsamen Modulen (Präsenzzeit) absolvieren die TeilnehmerInnen ein begleitetes Unterrichtspraktikum und müssen am Ende eine Abschlussarbeit verfassen.

Im Rahmen von MIKA II haben Lehrgänge in Wien und in Strobl stattgefunden, die von jeweils rund 20 Personen positiv abgeschlossen wurden.

Da der Bedarf an gut ausgebildeten Unterrichtenden für die Basisbildung derzeit konstant hoch bleibt, ist zu erwarten, dass die Lehrgänge weiterhin gut ausgelastet sind und kontinuierlich angeboten bzw. dabei auch weiter entwickelt werden sollen.

Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung sind Richtlinien und ein Curriculum für die fachspezifische Ausbildung von BasisbildnerInnen entstanden, die in den Lehrgängen des AlfaZentrums

umgesetzt werden, damit auch gewährleistet ist, dass AbsolventInnen dann den österreichischen Qualifikationsanforderungen im Rahmen der Fördermaßnahme erfüllen.

### Schulung von MultiplikatorInnen

Da österreichweit nach wie vor die Nachfrage nach guten Ausbildungen größer ist als das Angebot, wurde im Rahmen von MIKA II – parallel zum Lehrgang in Strobl – eine Schulung für MultiplikatorInnen angeboten. Die Teilnehmerinnen waren Absolventinnen vergangener Lehrgänge (regional verteilt aus der Steiermark, Tirol, Oberösterreich und Wien), die darauf aufbauend 5 Module zur Tätigkeit als Weiterbildnerinnen besuchten und als solche in ihren Regionen aktiv werden könnten.

### Wahlmodule und weitere Veranstaltungen

Über die Lehrgängen hinaus gehend und für jene BasisbildnerInnen interessant, die bereits eine Ausbildung absolviert haben und in der Praxis stehen, wurden andere Veranstaltungen im Rahmen von MIKA angeboten. Dieses Angebot umfasste einerseits Wahlmodule zu den Lehrgängen, in denen zusätzliche Inhalte vertieft bzw. erarbeitet wurden und andererseits Workshops und Seminare, in denen die Themen, mit denen sich die NetzwerkpartnerInnen auseinandersetzen, auch mit PraktikerInnen diskutiert und verbreitet wurden.

### Prinzipien und Qualitätsansprüche

In der Aus- und Weiterbildung von BasisbildnerInnen geht es neben Methodik und Didaktik vor allem auch darum, pädagogische Haltungen und Verhältnisse zu thematisieren und zu reflektieren.

Gleichermaßen werden innerhalb des Netzwerks die Angebote selbst thematisiert und evaluiert, was zur laufenden Weiterentwicklung beiträgt und woraus im Frauenservice ein Qualitätsleitfaden für die Ausbildung von BasisbildnerInnen entstanden ist.

Die Aus- und Weiterbildungen, die im Rahmen von MIKA angeboten wurden, fühlen sich ganz und gar jenen Prinzipien der Basisbildung verbunden, die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung formuliert und im Rahmencurriculum für die fachspezifische Erstausbildung folgendermaßen festgehalten wurden:

Basisbildung im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext reflektiert und berücksichtigt die Ursachen für das Entstehen von Basisbildungsbedarf. Vor diesem Hintergrund ergeben sich allgemeine Prinzipien für Aus- und Weiterbildung. Die individuellen Stärken und Lebenserfahrungen der Zielgruppe sind wertvolle und wesentliche Grundlagen für das „neue“ Lernen. Vorhandene Kompetenzen bewusst zu machen und sie in die Gestaltung von Lern- und Bildungsangeboten einzubeziehen, ist ein wesentlicher Bestandteil der Basisbildungsarbeit.

Diese

- ☑ stellt TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt,
- ☑ orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen,
- ☑ ist transparent, dialogisch und wechselseitig,
- ☑ verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess,
- ☑ ist wissenskritisch (hinterfragt, welches Wissen anerkannt und welches ausgeschlossen wird),
- ☑ fördert die Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden,
- ☑ unterstützt die Teilhabe (Partizipation) im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben,
- ☑ orientiert sich in Inhalten und Themen an den Lebenswelten der Zielgruppe bzw. am Bedarf und den Bedürfnissen, die sich aus den jeweiligen beruflichen und privaten Kontexten der Lernenden ergeben,
- ☑ setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung reflektieren,
- ☑ wirkt durch individuelles Arbeiten, durch bewusstseinsbildende Interventionen und eine diversität- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung entgegen,
- ☑ fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse, indem sie diese im

Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen unterstützt,

- ☑ betrachtet Lernkompetenz, digitale Kompetenz und politische Handlungskompetenz nicht nur als Inhalt sondern als Querschnittsmaterien und
- ☑ fordert von Lehrenden die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis und deren Verknüpfung mit den Ausbildungsinhalten.

Ausblick

Im Rahmen einer geplanten Periode MIKA III sollen weitere Aus- und Weiterbildungsveranstaltung für BasisbildnerInnen stattfinden. Damit wollen wir einerseits den Transfer der Projektergebnisse in die Praxis gewährleisten und sichern, andererseits aber auch bestehende Angebote weiter entwickeln.

Unterschiedliche Settings (Lehrgänge, Workshops, Tagungen,...) sollen die verschiedenen Bedürfnisse der potenziellen TeilnehmerInnen berücksichtigen und die Intensität der Auseinandersetzung mit bestimmten Themenbereichen.

Text einer Teilnehmerin zur eigenen Mehrsprachigkeit:

Ich höre viel Deutsch zuhause: meine Kinder und mein Mann sprechen miteinander Deutsch. Ich spreche mit ihnen Albanisch.  
Bei Danaida spreche ich Deutsch.  
Ich lerne viel Deutsch, deshalb ist Deutsch in meinem Kopf.

# Individuelle Lernbegleitung

Katarina Ortner

Individuelle Lernbegleitung, Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache. Unterstützung für Kursteilnehmerinnen - Weiterbildungsmöglichkeit für Lernbegleiterinnen in Tirol

Frauen aus allen Ländern ist seit 2011 Teil des Netzwerks MIKA und führt in diesem Rahmen das Projekt "Individuelle Lernbegleitung Alphabetisierung und DaZ [...]" durch. Dabei geht es darum, ein neues Lernsetting für Frauen mit Alphabetisierungsbedarf zu entwickeln und gleichzeitig eine Weiterbildungsmöglichkeit für Interessierte in diesem Bereich regional anzubieten.

Sogenannte Lernbegleiterinnen, häufig Studentinnen oder bereits im DaZ-Bereich tätige Trainerinnen, hospitieren über ein Trimester hinweg in einem Alphabetisierungskurs und unterstützen dabei aktiv die Kursleiterin. Parallel dazu leiten sie außerhalb des Kurses eine kleine Lerngruppe. Diese Lerngruppen setzen sich aus zwei bis drei Kursteilnehmerinnen zusammen und treffen sich einmal wöchentlich während des „Freien Lernens“ bei Frauen aus allen Ländern. Gemeinsam werden dabei Kursinhalte vertieft und der Lernprozess reflektiert. Teilweise geschieht dies auch mit Dolmetscherunterstützung. Die Lernbegleiterinnen bekommen im Rahmen einer eigens entwickelten Workshopreihe einen allgemeinen Einblick in das Tätigkeitsfeld sowie eine didaktisch-methodische Einschulung. Zusätzlich findet ein begleitendes Coaching statt, das von der Projektleiterin angeboten wird. So werden in diesem Projekt auf mehreren Ebenen unterschiedliche Lernprozesse

initiiert. Lernerinnen sind dabei alle! Der Ablauf dieser Weiterbildung sieht folgendermaßen aus:

- Einstiegscoaching: Organisatorisches, Erstinformationen zu Kurskonzept, Inhalten, Zielgruppe, Formulieren von Erwartungen bezüglich der Weiterbildung
- Kontinuierliche Teilnahme an der Workshopreihe (s. unten)
- Aktive Teilnahme der Lernbegleiterinnen an einem Alphabetisierungs/DaZ-Kurs, der 40 Unterrichtseinheiten umfasst
- Vor- und Nachbesprechung jeder Kursinheit, Abhalten von zwei Unterrichtssequenzen im Laufe eines Kurses, Vorbereitung von Materialien für die Begleitung der Lerngruppen, Unterstützung der Kursleiterin bei der Kursvorbereitung
- Begleitung einer Lerngruppe: Vorbereitung, Materialherstellung, Durchführung
- Weitere Coachingtreffen für Lernbegleiterinnen mit der Projektleiterin nach Bedarf
- Reflexions- und Evaluierungsgespräche über Lehr- und Lernmethoden mit den Kursteilnehmerinnen mit Dolmetscherunterstützung, die von den Lernbegleiterinnen vorbereitet, durchgeführt und protokolliert werden (s. unten)

Workshopreihe:

Die Workshopreihe umfasst unterschiedliche Themen, die für die Weiterbildung relevant sind:

- Haltungen und Grundsätze in der Arbeit mit Migrantinnen bei Frauen aus allen Ländern: Welche Haltungen werden in

der Einrichtung gegenüber den Kursteilnehmerinnen/Klientinnen eingenommen? Wie werden aktuelle gesellschaftspolitische Themen gesehen (Mehrsprachigkeit, Integration, Aufenthaltsrecht etc.)?

- Wer sind unsere Klientinnen/ Kursteilnehmerinnen? Welche biografischen Hintergründe gibt es? Welche Bildungserfahrungen? Was hat die Kursteilnehmerinnen nach Österreich geführt? etc.
- Paternalismusgefahr in der Arbeit mit MigrantInnen: Welche Rolle nehmen die Lernbegleiterinnen ein? Wo manifestieren sich Machtverhältnisse in der pädagogischen Praxis? Wie kann man mit der eigenen machtvollen Position umgehen? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es, um diese Machtverhältnisse zu verändern?
- Einstiegsworkshop Alphabetisierung/ DaZ: Wie verläuft typischerweise der Lese-Schreib-Lernprozess? Mit welchen Herausforderungen sind Lernerinnen konfrontiert, wenn sie auf Deutsch lesen und schreiben lernen? Welche Methoden werden im Unterricht eingesetzt?
- Arbeit mit Lernerinnentexten I: Wie kann ein möglichst freier Schreibprozess initiiert werden? Wie geht man als Lernbegleiterin mit Fehlern um? Wie kann selbstständiges Lernen gefördert werden?
- Arbeit mit Lernerinnentexten II: Wie können anhand von konkreten Lernerinnentexten die Ansätze des ersten Workshops in die Praxis umgesetzt und Folgeaktivitäten ausgearbeitet werden?
- Methoden der Grammatikvermittlung in

der Basisbildung: Wie können grammatikalische Prinzipien für Lernerinnen möglichst anschaulich vermittelt werden?

- Computer, Handy, Tablet – IKT in der Basisbildung: Wie können diese Geräte sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden? Welche konkreten Übungen bieten sich damit an?
- Fallbesprechungen: Was ist schwierig als Lernbegleiterin im Umgang mit den Lernerinnen? Wann ist Abgrenzung gefragt? Wie kann man in schwierigen Situationen reagieren?

Reflexionsgespräche mit Kursteilnehmerinnen:

Die Reflexionsgespräche mit Dolmetscherunterstützung bieten den Kursteilnehmerinnen eine sehr gern genutzte Möglichkeit einerseits über ihre bisherigen Bildungserfahrungen zu sprechen und andererseits Wünsche bezüglich des Unterrichts zu äußern. Die Kursteilnehmerinnen schätzen dabei, dass sie in ihrer Erstsprache Themen artikulieren und Bedürfnisse äußern können, die sie sonst aufgrund der sprachlichen Barriere (die meisten Lernerinnen befinden sich auf Deutsch auf A1-Niveau) nicht kommunizieren könnten. Die Lernbegleiterinnen und Kursleiterinnen schätzen dabei wiederum, dass sie so wertvolle Informationen für die Gestaltung des Unterrichts bekommen und auch oft die Lernsituation der Kursteilnehmerinnen besser verstehen können.

Allerdings muss das Gespräch gut vorbereitet werden. Inhaltlich soll es sich auf den Unterricht und auf die Lernerfah-

rungen beschränken und sich deutlich von einem psychosozialen Beratungsgespräch abgrenzen. (Bei psychosozialen Themen kann auf das Beratungsangebot in der Einrichtung verwiesen werden.) Um Rückmeldungen zum Unterricht zu bekommen, hat es sich bewährt, möglichst auf konkrete Aktivitäten, Übungsblätter und Themen einzugehen, um so ein zu abstraktes Sprechen, das oft trotz Dolmetschunterstützung schwierig ist, zu vermeiden.

Für ein positives Gespräch ist auch die Auswahl der Dolmetscherin entscheidend. Manche Communities sind klein und sensible Informationen können weitergegeben werden, was zu einem Vertrauensverlust führt. Außerdem finden sich für viele Sprachen der Kursteilnehmerinnen keine professionellen Dolmetscherinnen. In diesem Fall müssen die grundlegenden Dolmetschregeln klar vermittelt werden.

Die Gespräche werden anonymisiert protokolliert – außer eine Kursteilnehmerin möchte dies nicht - und geben ein sehr aussagekräftiges Bild der unterschiedlichen Lernsituationen wieder.

#### Fazit der bisherigen

#### Weiterbildungsangebots:

Bisher hat sich gezeigt, dass das Interesse an dieser Weiterbildung sehr groß ist, es gibt deutlich mehr Bewerberinnen als aufgenommen werden können. Die Rückmeldungen und schriftlichen Berichte am Ende der Weiterbildung sind sehr positiv und zeigen deutlich die Wichtigkeit eines solchen regionalen Weiterbildungsangebots. Der intensive Praxisbezug und

die inhaltliche Auseinandersetzungen mit Themen der Workshopreihe werden dabei als besonders bereichernd wahrgenommen.

Der Großteil der Lernbegleiterinnen strebt eine zukünftige Tätigkeit im Bereich Alphabetisierung/DaZ an, einige haben – nicht zuletzt aufgrund der Teilnahme an dieser Weiterbildung – bereits eine Anstellung in diesem Bereich gefunden.

Texte einer Teilnehmerin zum Thema:  
Was will ich lernen ?  
Was interessiert mich?

Ich interessiere mich für fremde Sprachen.

Ich will Deutsch lernen.

Ich will viele Dinge kennen.

Ich will Sätze verstehen.

Ich will zu Hause ein Buch lesen.

Ich will arbeiten.

Ich will in die Türkei fahren.

Ich will in den Park gehen.

Ich will mit meinem Kind ins Kino gehen.

# „...Ich könnte das Lesen zur Beruhigung verwenden!“

## Angelika Hrubesch & Martin Wurzenrainer

Migrant\_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus

Im Netzwerk MIKA werden Entwicklungen für die Basisbildung mit Migrant\_innen vorangetrieben, doch gibt es eigentlich kaum Untersuchungen oder Wissen darüber, wer diese Zielgruppe der „Migrant\_innen mit Basisbildungsbedarf (oder –bedürfnissen)“ eigentlich ist. Zwar wissen wir im Netzwerk natürlich sehr genau, wen wir meinen, und kennen die Teilnehmer\_innen unserer Kurse etc. sehr gut, jedoch diese Gruppe nach außen zu beschreiben, fällt schwer, zumal es sich um unsere Erfahrungen und unser Wissen aus dem direkten Kontakt handelt. Hinzu kommt generell die Frage, was das konstituierende bzw. verbindende Merkmal der so konstruierten „Gruppe“ sein soll, die sich uns dermaßen heterogen gezeigt hat.

Ein Ziel im Rahmen des Teilprojekts Recherche, Sammlung und Aufbereitung von Hintergrundinformationen zur Basisbildung mit Migrant\_innen war es, hier Wissen über „unsere“ Zielgruppe für eine interessierte Öffentlichkeit, insbesondere für Programmplaner\_innen und (zukünftige) Unterrichtende zur Verfügung zu stellen um die Bedürfnisse und Lerngeschichten der Menschen besser kennen zu lernen und in den Angeboten adäquat darauf reagieren zu können. Ein besonderer Wunsch dabei war es, die Menschen selbst zu Wort kommen zu lassen und nicht nur „über“ die Menschen aus unserer Erfahrung zu sprechen.

Um zu aussagekräftigen Informationen zu kommen wurde für diese Recherche die

Form einer qualitativen Untersuchung mittels Interviews gewählt, wobei Interviews mit Menschen geführt wurden, die von sich selbst behaupteten, nicht (ausreichend) lesen und schreiben zu können.

Die Auswahl der Interviewpartner\_innen erfolgte unter anderem auch nach regionalen Gesichtspunkten, da wir im Rahmen von MIKA auch erfassen wollten, ob die Lernenden in Österreich unterschiedliche Begebenheiten erfahren.

Produkte der Recherchearbeit

Ziel der Arbeit war es, dass aussagekräftige Informationen über diese Zielgruppe entstehen. In Form von drei unterschiedlichen „Produkten“ wurde dieses Ziel umgesetzt:

Zunächst wurde die laufende Arbeit in Nischen in der Katakause jeweils auf den MIKA-Tagungen in Wien, Innsbruck und Linz präsentiert und mit interessierten Menschen diskutiert, reflektiert, ergänzt und auch in Frage gestellt. Die in der letzten Projektphase entwickelten Workshops zur Dissemination der Forschungsergebnisse hatten bereits stärker die Ausrichtung Unterstützung und Sensibilisierung von Personen im Tätigkeitsfeld. Zuletzt steht die Veröffentlichung des Rechercheergebnisses auf der Homepage des Netzwerks.

Ein kurzer Abriss über die Ergebnisse

An erster Stelle möchten wir hier die Mehrsprachigkeit der Interviewpartner\_innen erwähnen: Rund 80 Prozent der

Befragten beherrschen mehr als eine weitere Sprache zusätzlich zu Deutsch. Diese Sprachen können von den Befragten oft nicht gelesen und geschrieben werden, was aber keine Aussage über den Grad ihrer Sprachbeherrschung zulässt. Es drängt sich dadurch die Frage auf, ob es nicht dringend notwendig wäre, für diese mehrsprachigen Migrant\_innen Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungsangebote in einer ihrer Erstsprachen zu schaffen. Ein wesentliches Argument für die Alphabetisierung/Basisbildung in der Erstsprache ist evident: das Verständnis. Lesen und Schreiben kann jemand nur, was sie/er auch versteht und was bedeutsam für sie/ihn ist, und diese Schwierigkeit, eine Sprache und Schriftsprache gleichzeitig lernen zu müssen, verlangsamt den Prozess enorm. Hinzu kommt, dass Überlegungen auf einer Metaebene (z.B. Reflexion über die Schriftsprache, Erklärungen, ...) so gut wie unmöglich in einer Sprache sind, die man gerade erst lernt. Ganz abgesehen vom Umgang mit Zahlen oder „Sachinhalten“ (zu bestimmten Themenfeldern wie z.B. Gesundheit o.ä.), die in den Erstsprachen der Menschen wesentlich leichter zu bearbeiten wären.

#### Gründe für nicht-erfolgten Schulbesuch

Auffallend überschneiden sich die von den Interviewpartner\_innen genannten Gründe für den nicht-erfolgten Schulbesuch und es stellte sich dar, wie komplex die Verschränkung unterschiedlicher Faktoren hier erfolgt und sie einander sogar bedingen. Fast immer war ein Zusammen-

spiel mehrerer Kräfte für die Hinderung am Schulbesuch verantwortlich. Vergleichbar erscheinen hier die Ergebnisse aktueller Intersektionalitätsforschung, die gerade die Überlappung und Verschränkung verschiedener Diskriminierungsformen betont.

Aus den Zitaten der Interviewpartner\_innen geht hervor, dass Armut (insbesondere im Gefälle von Stadt und Land), Krieg/Verfolgung, (Kinder-)Arbeit und die Benachteiligung von Mädchen die hauptsächlich genannten Gründe für den verhinderten Schulbesuch waren.

So erwähnt beispielsweise Herr Ab wie auch andere, dass in großen Familien nicht alle Kinder in die Schule gehen konnten. In seiner Familie war es ein einziger Bruder, dem der Schulbesuch (für ca. 3 Jahre) möglich gemacht wurde. Herr Ab schließt:

„Wenn man reich ist, dann gehen alle in die Schule.“

Herr Al aus Gambia erzählt, dass sein Bruder in der Hauptstadt in die Schule geschickt wurde, aber dass er diese Möglichkeit später nicht hatte:

- „Aber als Sie ein Kind waren?“

„Ja, war ein älterer Bruder.“ [...]

- „War Ihr älterer Bruder in der Schule?“

„Ja, mein Bruder ist in die Schule gegangen. In Gambia, in der Hauptstadt.“

- „Das heißt, war er da nicht zu Hause bei den Eltern? War er ...“

„Ja, [...] nur in den Ferien war er zuhause. Normal hat er in der Stadt gelebt, weil das so weit weg von uns war.“

- „Haben Sie dort Verwandte in der Stadt?“



Oder wo hat er dort gelebt in der Stadt?“

„Ja, Freunde, bei uns in Gambia, da ist so, dass man mit den anderen Leuten geht.“ –

[...]

- „Und Ihre Eltern haben gesagt aber, ‚Ali, du bleibst zu Hause?‘“

„Ja, weil die hatten nicht genug Geld.“

Statt in die Schule zu gehen, mussten mehrere Interviewpartner\_innen bereits in früheren Kinderjahren arbeiten. Meist handelt es sich um Arbeit im eigenen Haushalt bzw. in der Landwirtschaft wie etwa Frau L berichtet:

„Ja, ich wollte auch [Anm. in die Schule gehen], weil ... in meine Land hatte ich eine große Schwester und einen Bruder. ... Meine Mutter hat gesagt, mh, „ich muss allein kochen ..., vorbereiten zum Essen“, naja und als ich groß genug war, meine Mutter hat gearbeitet und wir hatten keine Leute, die nach Hause kochen gekommen sind, ja, und dann hab ich zuhause immer gekocht., geputzt und bin nicht in die Schule gegangen.“

Wie auch unter den bisher angeführten Gründen, sind nicht immer alle Kinder einer Familie betroffen bzw. können von mehreren Geschwistern meist einige die Schule besuchen. So etwa beschreibt Herr A1, dass es in seinem Ort keine Schule gab und sein größerer Bruder in die Stadt geschickt wurde zum Lernen, dass jedoch für ihn nicht genug Geld da war bzw. dass seine Arbeitskraft zu Hause benötigt wurde und auch Frau M aus Thailand konnte als einzige von drei Geschwistern – in ihrem Fall war sie die Älteste – die Schule nicht besuchen:

„Sie [Anm.: die kleinere Schwester] hatte mehr Zeit als ich. Sie hat nicht gearbeitet und deshalb konnte sie mehr zur Schule. ... Und mein Bruder musste nicht arbeiten und ... ah ... die junge Schwester ging in Schule.“

Mehrere Personen geben an, dass sie aufgrund der unsicheren Lage in den Ländern ihrer Kindheit keine Schulen besuchen konnten. Dies trifft auch auf Gegenden bzw. Zeiten zu, in denen gerade kein „großer“ Krieg herrschte, doch führen Kriege und Konflikte einerseits dazu, dass schulische Infrastrukturen größtenteils zerstört werden, andererseits können Schulwege nicht bewältigt werden, wenn Straßen gesperrt oder die Strecken für die Kinder zu gefährlich sind.

Frau La, jüngstes Kind unter 3 weiteren Geschwistern in Afghanistan, beschreibt, ihr Bruder sei „ein bisschen“ in die Schule gegangen, und für sie sei dies gar nicht möglich gewesen:

„Da war keine normale Schule, es ist ... Afghanistan. Es ist nicht äh ... immer war Krieg ... manchmal war die Schule auf, manchmal zu [...]. Da war nicht immer Schule“

Auch Beispiele, in denen eigentlich von den Gesprächspartner\_innen Arbeit oder Armut als Gründe für den nicht-erfolgten Schulbesuch genannt werden, können durchaus unter dem Aspekt des Frauseins interpretiert werden. Gleiches gilt für andere Hinderungsgründe wie etwa bei Frau L aus Kambodscha, die angibt,

wegen der fehlenden Infrastruktur nach dem Krieg nicht in die Schule gegangen zu sein, während ihre kleineren Geschwister bereits in Sicherheit– die Schule besuchen konnten. An anderer Stelle des Interviews erzählt sie aber auch, dass sie als älteste Tochter zu Hause arbeiten und kochen musste, da die Mutter hungrig vom Feld kam.

„Normalerweise hat man Leute zum Kochen, weil meine Mutter hat am Feld gearbeitet. Sie ist um 11 Uhr gekommen, dann hatte sie kein Essen und konnte nicht kochen, weil sie so großen Hunger hatte. Und dann war ich die Älteste und ich als Frau musste zu Hause kochen ... ja. Normal hat man dafür andere Leute, aber ich hab auch keine Großeltern, da war das so schwer ...“

So auch die Geschichte von Frau J aus Afghanistan: laut ihren Aussagen war die Tatsache, dass sie ein Mädchen war, nicht für den Schulbesuch selbst problematisch, sondern für die Frage, wie sie danach betreut werden könnte. Auch hier spielen oben genannte Gründe mit eine Rolle: die Schule war in der Stadt. Der große Bruder fuhr jeden Tag mit dem Vater in die Stadt und verbrachte den Nachmittag nach der Schule in dessen Arbeit, wo er gleich auch das Handwerk lernte. Was hätte Frau J da am Nachmittag nach der Schule tun können, wo doch eine Tischlerwerkstatt wirklich nichts für Mädchen sei? Dass die Mutter sonst allein gewesen wäre und sie im Haushalt helfen sollte, deutet Frau J nur an:

- „Aber konnten Sie nicht auch mit dem Papa und mit dem Bruder fahren?“

„Na! Na, das war Arbeit, eine ganz andere

Arbeit, das war Holzarbeit, Tischlerarbeit. Tischler. Das ist nichts für eine kleine Tochter.“

- „Ja. Aber der Sohn ist ja in die Schule gegangen, oder?“

„Ja, ja, der ist in die Schule gegangen. Am Vormittag Schule, am Nachmittag Papa.“

- „Ok. Und Sie als Kind, haben Sie gesagt ‚Papa, ich möchte auch in die Schule gehen?‘“

„Jooo, das hab ich auch, aber mein Papa hat immer gesagt, das ist viel zu weit und nicht so gut, am Nachmittag wäre das nur langweilig.“

Basisbildungsbedürfnisse (und Ziele für den Kursbesuch)

Bei der Analyse der Interviewdaten konnten folgende Bedürfnisbereiche gebündelt werden:

- Unabhängigkeit
- Basisbildung als „Wert an sich“
- Unterstützung der Kinder bzw. der Familie
- Arbeit: finden, arbeiten, berufliche Verbesserung
- Kontakte knüpfen, Kommunikation mit Schule, Behörden, Ärzt\_innen, ...
- Sich beteiligen können, Informationen verstehen
- Alltag / Orientierung (Broschüren, ...)
- Ausbildungen, Schulabschlüsse, weitere Kursmaßnahmen, ...

Ähnlich den Ursachen zeichneten sich auch in diesem Bereich Überlappungen unterschiedlicher Bedürfnisse, die formuliert wurden, ab, wobei das zentrale Bedürfnis die „Unabhängigkeit“ formuliert wurde:

„Man sollte von niemanden außer Allah abhängig sein ... ich will auch von meinen Kindern nicht abhängig sein.“

Dieses grundlegende Bedürfnis, das sich auch in einigen der anderen Bedürfnisbereiche im Hintergrund wiederfindet, bestätigt Paulo Freires „critical literacy“ - Ansatzes den Sinn von Bildung als individuelles Empowerment. Interessant ist dabei, dass dieses Bedürfnis der Ermächtigung unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Alter und anderen Aspekten bei nahezu allen Befragten direkt oder indirekt genannt wurde.

Auch der Aspekt, dass Bildung an sich als Wert, aber unabhängig von deren Verwertbarkeit, wahrgenommen und gewünscht wird, wird in folgendem Ausschnitt sichtbar:

„Zum Beispiel könnte ich das Lesen zur Beruhigung verwenden. Zum Beispiel könnte ich vor dem Schlafen ein Buch lesen, mich entspannen und dann einfach einschlafen. Jetzt kann ich weder lesen noch gut schlafen!“

In wie weit die Migration dazu beigetragen hat, dass sich Bedürfnisse nach Basisbildung bzw. des Erlangens von Lese- und Schreibkompetenzen entwickelt haben, hat sich unter anderem bei jenen Befragten gezeigt, die als Eltern ihren Unterstützungsauftrag den Kindern gegenüber nicht wahrnehmen konnten:

„Als meine Kinder die Schule in Österreich angefangen haben, habe ich bemerkt, dass ich nicht ausreichend lesen und schreiben kann.“

Auch in Verbindung mit der Rolle als „Erhalter“:

„Als ich in Somalia war, habe ich nicht bemerkt, wie wichtig Lesen und Schreiben ist, weil alle meine Sprache gesprochen haben und ich eine gute Arbeit hatte, die mich und meine Familie ernährte. Aber jetzt ist alles anders und ohne Lesen und Schreiben werde ich die Sprache nie lernen können.“

Das Bedürfnis danach, die Anforderungen zu erfüllen, die das Arbeiten ermöglichen, auch hier zumeist in Kombination mit Unabhängigkeit, stellt einen weiteren Aspekt dar:

„Ich möchte als Automechaniker oder Maler oder alles arbeiten. Aber ich glaube, dass ich für das Arbeiten lesen und schreiben auf Deutsch können muss.“

Wie schon weiter oben angeführt, spielt allerdings bei dem Aspekt der Arbeit der Einfluss durch die Migration eine starke Rolle, obwohl berufliche Besserstellung durch die Alphabetisierung nicht unbedingt ein Phänomen im Aufnahmeland sein kann:

„Ich habe das Bedürfnis Lesen und Schreiben zu lernen überall gespürt ... in Österreich, im Iran auch in Afghanistan: Wenn man alphabetisiert ist, wird man ein Mullah oder was anderes und kann durch seine Lesen und Schreiben Geld verdienen ... aber ich konnte nur durch kräftige Arbeit Geld verdienen ... wenn man schreiben kann und als Chef arbeitet, tut man körperlich wenig aber verdient besser als ein einfacher Arbeiter, der die ganze Zeit Ziegel tragen musste .. der würde 20

oder 30 Afghani pro Tag kriegen und das ist fast gar nichts ... wäre ich alphabetisiert könnte ich hier auch eine Arbeit finden ... aber ich kann gerade die Sprache nicht.“

Kommunikation, Kontakte knüpfen können und sich an der Gesellschaft beteiligen zu können, wurden meist als Auslöser für die Entscheidung einen Kurs zu besuchen angeführt:

„Die Betreuer haben gesagt: Willst du einen Deutschkurs machen? ... ich hab gesagt, ja ich will schon einen Deutschkurs machen und sie hat gesagt, ja OK ich suche dir einen Deutschkurs ... ja ich hab gesagt ich muss Deutsch lernen, weil als ich ... von Traiskirchen nach Wien gekommen bin, es war sehr schwer, weil ich versteh nie Deutsch und so weiter und meine Betreuer hat gesagt Hallo ja ... ich habe gesagt was bedeutet hallo [lacht] ja ich hab gelacht weißt du und sie hat gesagt: Wie geht's und ich wieder was bedeutet wie geht's? [lacht] und dann hab ich wieder gelacht“

„Seit wann haben Sie gemerkt, dass Sie Lesen und Schreiben brauchen?“

Als ich mich allein gefühlt habe ich mir gedacht: ich wünschte, ich wäre alphabetisiert, damit ich irgendwas machen könnte, irgendwo hingehen könnte. Das war wegen der Einsamkeit, dass ich es bemerkt habe.

Und seit wann haben Sie sich alleine gefühlt?

Seit ich hier in Österreich bin.“

Die Schriftkompetenz, die dabei allerdings nicht unbedingt notwendig wäre, wird

aber interessanterweise meist explizit benannt:

„Es ist wichtig schreiben zu können: Wenn man auch stumm ist, aber schreiben kann, kann man trotzdem mit anderen Menschen kommunizieren. Aber wenn man nicht schreiben kann ... es gibt keinen Unterschied zwischen einem analphabetischen und stummen Mensch ... Wenn man Analphabet ist, kann man mit einem blinden und einem stummen Menschen verglichen werden.“

Kommunikative Situationen mit Schulen, Behörden oder bei Ärzt\_innen wurden oftmals angst- und schambesetzt wahrgenommen, da hier Lese- und Schreibkompetenzen verlangt werden, die mit dem eigentliche Anliegen wenig gemein haben:

„Wie schätzen Sie ihre Lese/Schreibkenntnisse ein?“

Sehr wenig ... ich meine, dass was ich kann im Vergleich zu den anderen. Dieser Kontrast ist insbesondere in Österreich spürbar im Vergleich zu Afghanistan und Iran ... hier ist das etwas anderes ... hier gibt es Bürokratie ... im Iran war es auch ein Problem für mich, dass ich nicht Lesen und Schreiben kann, aber hier [Anm. in Österreich] ist es ein größeres Problem gewesen ...“

„Mein Mann hat sich mit den Schulen der Kinder beschäftigt ... als ich einen Termin bei der Ärztin hatte, musste ich mich mit den Kindern in eine Ecke setzen und warten, bis er das Formular ausgefüllt hat ... Ich erwarte nicht, dass ich das Lesen und Schreiben so perfekt wie mein Mann

oder meine Kinder lerne, aber ich möchte allein ein Formular ausfüllen können ... das Ganze alleine schreiben können ...“

Unabhängigkeit im alltäglichen Leben, egal ob von den eigenen Kindern, den Partner\_innen zeigte sich auch als Motivation für den Kursbesuch:

„Wenn ich irgendwo hingehge ... und vielleicht die Straßen lesen möchte, habe ich das nicht gekonnt ... oder beim Arzt das ... das an der Tür stand konnte ich das nicht lesen ... auch in der Schule wenn ich bei der Schule bei den Kindern war, konnte ich nicht lesen, welche Tür welche Klasse ich gehen muss ... deswegen ist es sehr wichtig“

„Mein Ziel ist den Weg zu finden ... meine Tochter musste mich einen Monat lang hin- und herbringen. Ich habe Sie gefragt: Wie ist es möglich, dass man an derselben Station aussteigt und dann wieder einsteigt, da alle Stationen gleich ausgeschaut haben ... zum Beispiel das wollte ich besser verstehen.“

„Handlungsempfehlungen“ für Basisbildner\_innen

Die Kurslandschaft für Migrant\_innen ist derzeit mehr durch die Einteilung der Zielgruppe nach Aufenthaltsstatus,

Arbeitsmarktzugang u. ä. geprägt, als von der differenzierten Bezugnahme auf die Bedürfnisse der Lernenden.

Auf diese Bedürfnisse muss aber eingegangen werden und darüber hinaus ist es wichtig, dass auch die Lerngeschichten

berücksichtigt werden. Es geht in diesem Zusammenhang stärker um eine Orientierung an den soziokulturellen Gegebenheiten der Lernenden und um das Einbeziehen der Ziele, Biographien und Bedürfnisse der Lernenden. Basisbildung, die auf Handlungsfähigkeit und das Erlangen von Selbstwirksamkeitsüberzeugung abzielt, muss über allgemein gesellschaftlich-politische bzw. berufliche Bedarfe (z.B. Bestehen der Prüfung für die Integrationsvereinbarung, Erfüllen konkreter Anforderungen eines Arbeitsplatzes,...) hinausgehen ohne diese zu ignorieren.

Dafür müssen der Dialog, die (gemeinsame) Reflexion und das Feedback in den Fokus der Basisbildungsarbeit gerückt und die Erstsprachen und Lernbiographien der Teilnehmer\_innen weiter einbezogen werden um möglichst viele Anknüpfungspunkte für das weitere Lernen zu finden.

Texte einer Teilnehmerin zum Thema:

Meine Ziele:

Ich möchte beim Elternsprechtag sprechen können.

Ich möchte das Lesen und Schreiben üben.

Ich möchte Hörübungen machen.

Ich möchte im Supermarkt arbeiten.

Ich möchte die Fahrschule machen.

# Basisbildung und pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft

Rubia Salgado

Im Projekt „Basisbildung und Pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft“ beschäftigt sich der Verein maiz mit dem Thema der pädagogischen Reflexivität als Möglichkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Wissen der Lehrenden u.a. über die lernenden Migrant\_innen und nach den Auswirkungen dieses Wissens auf das pädagogische Handeln.

In der ersten Phase des Projektes wurde eine wissenschaftliche Untersuchung zu der Frage nach den Effekten des vorhandenen Wissens über die Migrant\_innen im Kontext der Basisbildung realisiert. Im Anschluss an eine Literaturrecherche wurden Interviews mit Lehrenden und Lernenden in der Basisbildung durchgeführt und analysiert. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung entstanden aus der Beobachtung und Analyse von "Wissensbeständen" der Lehrenden über die lernenden Migrant\_innen. Diese Analyse geschah in Verschränkung mit der Auswertung der Aussagen der Lernenden zur Frage "Was wissen die Lehrer\_innen über die Migrant\_innen, die Deutsch lernen?".

## Reflexivitätswerkstätten

In der zweiten Phase des Projektes wurden Methoden und Impulse für die Realisierung pädagogischer Reflexivität entwickelt und gemeinsam mit Lehrenden in der Basisbildung mit Migrant\_innen erprobt und weiterentwickelt. Die Entwicklung der Ansätze und Materialvorschläge geschah ausgehend von „Übersetzungen“ pädagogischer theoretischer Ansätze in Zusam-

menarbeit mit einer Künstlerin (Jo Schmeiser) und unter Einbeziehung von Instrumenten/Methoden aus der Kunstvermittlung.

Die Weiterentwicklungsarbeit mit Lehrenden geschah im Rahmen von Reflexivitätswerkstätten, die in drei Bundesländern zwischen März und Juni 2013 durchgeführt wurden.

Themen und Inhalte der Reflexivitätswerkstätten im Jahr 2013 waren Protagonismus, Wissen, „Sprechen als die Andere“.

Protagonismus: In dieser Werkstatt beschäftigen sich die Teilnehmer\_innen mit der Frage "Welcher Protagonismus entfaltet sich nicht innerhalb der Strukturen eines Basisbildungskurses? Dadurch werden folgende Ziele verfolgt: Förderung der Achtsamkeit für („verdeckten“) widerständigen Protagonismus seitens der lernenden Migrant\_innen; kritische Auseinandersetzung mit dem Wissen über die lernenden Migrant\_innen; Umgang mit Protagonismus im Unterricht: Strategien/Praxis des sich Zurückziehens als Lehrende.

Wissen: In dieser Werkstatt steht das „Wissen“ von Unterrichtenden im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache im Fokus. Die Aufmerksamkeit wird dabei nicht nur auf explizites Wissen (wie etwa fachspezifisches, pädagogisches Wissen), sondern auch auf Wissen, das nicht (mehr) bewusst als solches wahrgenommen wird und sich damit quasi „vernünftlicht“ bzw. „eingemeindet“ hat

(darunter fällt beispielsweise sogenanntes „Alltagswissen“). Darüber hinaus wird die Frage bearbeitet, wie das Wissen von Lehrenden den Unterricht, den Unterrichtsraum und die sozialen Interaktionen im Raum bestimmt bzw. formt sowie die einzelnen Akteurinnen positioniert.

„Sprechen als die Anderen“: In Interviews mit Lehrerinnen konnten wir feststellen, dass Lehrende oft in die Ich-Form wechseln, wenn sie über die Lernenden sprechen. In den zwei Werkstätten zu diesem Thema sind wir der Frage nachgegangen, wann dieses „Sprechen als die Andere“ auftritt und was es im Unterrichtskontext bedeutet. In einer ersten Phase geht es um die eigene Position als Lehrende, um eine Auseinandersetzung mit dem Blick, der aus einer bestimmten gesellschaftlichen Position entsteht und um das Sich-Identifizieren mit der Anderen Position (jener der Lernenden). Im nächsten Teil geht es um die Handlung, die von dieser Position ausgeht, um das Sprechen als die Andere im Unterrichtskontext und um die Reflexion darüber, was ein solches Sprechen für pädagogische Reflexivität in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen bedeutet.

Im Jahr 2014 wurde eine weitere Werkstatt zum Thema Mehrsprachigkeit in der Basisbildung entwickelt und erprobt und veröffentlicht. Die Werkstätten sind online: <http://www.maiz.at/de/maiz-bildung-frauen/basisbildung> oder <http://www.netzwerkmiika.at/site/was-bietet-mika/weiterbildung#Reflex>

Text einer Teilnehmerin zum Thema:

Meine Ziele:

- Ich möchte Deutsch lernen.
- Ich möchte mit der Lehrerin sprechen.
- Ich möchte einkaufen.
- Ich möchte spazieren gehen.
- Ich möchte mit meiner Familie einen Ausflug machen.
- Ich möchte bei der Ärztin sprechen.
- Ich möchte ein Buch lesen.
- Ich möchte Zeitung lesen.

# IKT-Workshops und IKT-basierter Basisbildungsunterricht

Petra Eyawo-Hauk, Marianne Hammani-Birnstingl

IKT-Workshops und IKT-basierter Basisbildungsunterricht – ein Beitrag zur digitalen Inklusion?

Die sogenannten Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) haben unser Leben in den letzten Jahren maßgeblich verändert und werden es weiterhin in für uns Normalbürger\_innen bis jetzt nur teilweise erahnbarem Ausmaß tun. „Die Fähigkeit der Nutzung von Informations- und Lernmedien ist zu einer Kernkompetenz und zur Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und Arbeitswelt geworden.“ (Tröster, Neue Medien, S. 10)

Die digitale Agenda der Europäischen Union (DAE, Mai 2010) will die e-Inclusion forcieren.

„Mit der digitalen Inklusion verbunden ist das Konzept

- allen Menschen das notwendige Rüstzeug der IKT zu vermitteln und die digitalen Klüfte hinsichtlich Zugang, Bildung, Einkommen, Geschlecht und ähnlichem zu minimieren,
- und zugleich mit Hilfe der IKT mehr Wachstum und Beschäftigung zu generieren, mehr Selbstbestimmung und mehr Lebenschancen zu eröffnen und generell den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern.

(Bundeskanzleramt, e-Inclusion)

Im Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung (2011) wurden Fertigkeiten und Kompetenzen für grundlegende IKT-Kenntnisse auf verschiedenen Niveaus formuliert und IKT als fester Bestandteil von Basisbildungsangeboten festgehalten. (vgl. Programmplanungs-

dokument, S79) Die rasche Entwicklung in diesem Bereich macht eine laufende Auseinandersetzung und Überarbeitung von Inhalten und Unterrichtsmaterial notwendig.

Bei Danaida werden Computer bereits seit 1995 (vgl. Hammani-Birnstingl, Alphabetisierung, S. 47) und seit 2013 auch Tablets in den Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen verwendet. In dem Maße wie IKT (Internet, Mobiltelefone, Automaten etc.) Eingang in unseren Lebensalltag und den von vielen unserer Kursteilnehmerinnen finden, werden sie in die Kurse miteinbezogen. Wir versuchen dies in verschränkter Form und von Beginn an in den verschiedenen Kursen, allerdings mit unterschiedlicher Intensität und unter Rücksichtnahme auf die Ziele, Interessen und Möglichkeiten der Teilnehmerinnen. (vgl. dazu auch Schindler, Digital und Deutsch, S. 12 ff.) Der Großteil der Frauen in den Kursen lernen sehr gerne PC-unterstützt und mit dem Tablet, manche Frauen können oder wollen dies jedoch nicht, sei es aus gesundheitlichen (Augenschmerzen, Kopfschmerzen, Migräne etc.) oder anderen Gründen (grundsätzliche Ablehnung von elektronischen Geräten etc.). Auch Smartphones werden von immer mehr Frauen genutzt und Automaten (Fahrscheinautomaten, elektronische Waagen, Selbstbedienungskassen etc.) im Rahmen des Unterrichts vor Ort ausprobiert.

Merkmale eines IKT-basierten Basisbildungsunterrichts sind:

- Zielgruppenorientierung,
- Erwachsenengerechtigkeit sowie



- Orientierung an den Interessen und Zielen der Teilnehmerinnen.

In unserem Fall orientieren wir uns an den Bedürfnissen der Teilnehmenden in Bezug auf ihren Umgang mit IKT im Alltag und üben diesen konkret im Unterricht (vgl. auch Tröster, Neue Medien, S. 47), wobei uns sehr wichtig ist, u.a. auch das noch immer bestehende Klischee der nur bedingten Kompatibilität von Frauen und Technik (vgl. auch Schindler, Digital und Deutsch, S. 3) auf allen Ebenen - Trainerinnen und Lernerinnen - zu durchbrechen.

Schon in den 1990er Jahren wurde klar, dass der Einsatz von IKT viele Kursleiterinnen vor große Herausforderungen stellt. Die meisten von ihnen sind (wie auch die Danaida-Mitarbeiterinnen) keine Computerfachfrauen, sondern Userinnen, viele haben sich den Großteil ihres Wissens informell angeeignet und tun dies auch weiterhin. Deshalb kam und kommt es immer wieder vor, dass Lehrende sich dermaßen verunsichert fühlen, dass Technologien auch dann nicht im Unterricht eingesetzt werden, wenn sie vorhanden sind.

Aus diesem Grund werden bei Danaida schon seit 2005 Workshops zur Qualifizierung der Lehrenden angeboten. Auch im Rahmen von MIKA gab es Fortbildungsangebote für neue Technologien. Die Inhalte der Workshops haben sich mit den technischen Entwicklungen verändert, lag der Schwerpunkt am Anfang in der Internetrecherche Nutzung von Online-Lernangeboten für Trainer\_innen, so sind heute Tabletcomputer und autonomes Lernen in den Mittelpunkt gerückt.

Wesentlich ist immer den Trainer\_innen die Angst vor den neuen technischen Entwicklungen zu nehmen, Inputs für eine sinnvolle und effiziente Anwendung in der Unterrichtssituation zu geben und zu vermitteln, dass die optimale Verwendung von neuen Technologien, dazu dient den Lern- und Lehralltag zu unterstützen und zu erleichtern und nicht zusätzliche Hürden aufzubauen. Sehr wichtig für Trainer\_innen ist auch bereits eine gute Auswahl und Übersicht an Materialien und digitalen Möglichkeiten, weil die individuelle Recherche zeitaufwändig ist und Trainer\_innen meist über wenig Vorbereitungszeit verfügen.

Grundlage für den Einsatz von Technologien im Unterricht ist allerdings immer das Vorhandensein entsprechender Geräte und da zeigt sich ein großer Nachholbedarf. Noch existiert in vielen Einrichtungen für die Kursleiter\_innen kein oder nur sehr begrenzter Zugang zum nötigen Equipment. Um IKT sinnvoll im Unterricht einsetzen zu können, ist eine regelmäßige Nutzung wichtig. Hier liegt es an den Träger\_innen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass in der heutigen Zeit Digital Literacy immer notwendiger wird, um den Alltag gut bewältigen zu können und die notwendige Ausstattung zur Verfügung zu stellen.

Wie schon erwähnt, ist IKT-basierter Unterricht immer auch eine Herausforderung. Es war auch für uns ein Lernprozess, Pannen gelassen hinzunehmen, es zuzulassen, nicht immer die Expertinnen zu sein und bisweilen auch gemeinsam mit den Kursteilnehmerinnen nach Lösungen zu suchen, denn unter

diesen gibt es immer wieder Frauen, die sich sehr gut mit IKT auskennen und in manchen Bereichen mehr wissen als wir. Aber genau diese Auseinandersetzung mit neuen technischen Entwicklungen und der Frage nach sinnvollen Einsatzmöglichkeiten in der Alphabetisierung und Basisbildung wirkt sich befruchtend auf unseren Kursalltag aus.

Unserem Anspruch gerecht zu werden, den Kursteilnehmer\_innen ein breites Methodenspektrum anzubieten und auf alltagsweltlichen Bezug zu achten, ist durchaus herausfordernd. Der regelmäßige Austausch über unser Wissen und unsere Erfahrungen im Team, die Entwicklung von Unterrichtsszenarios und Lernmaterialien, deren Erprobung, die Reflexion und die damit verbundene ständige Möglichkeit weiter zu lernen und den Einsatz von IKT im Unterricht weiterzuentwickeln ist jedoch ein durchaus lustvoller und ermöglicht uns PCs und Tablets sowie zunehmend auch Smartphones als Werkzeug zum Erlernen und Üben von Lesen, Schreiben, Deutsch und Mathematik zu nutzen, IKT aber auch selbst zum Unterrichtsinhalt zu machen.

Ein bewusster Umgang mit IKT von Anfang an ist uns wichtig, was bedeutet, dass wir uns kritisch mit neuen Entwicklungen auseinandersetzen und sowohl auf unsere Grenzen als auch auf die der Lernenden im Zusammenhang mit deren Nutzung achten. Ein weiterer wesentlicher Punkt, den es zu beachten gilt, ist begleitend zum Einsatz von neuen Technologien Wissen über die Geräte, das Internet und Datensicherheit zu vermitteln.

Auffallend ist, dass IKT in DaZ-Lehrwerken

noch kaum Thema ist. Zwar „gibt es ausreichend DaZ- und IKT-Übungen direkt am Computer sowie Online-Angebote zum Deutschlernen, – die Beschäftigung mit dem Thema „Technologie“ an sich und das Erwerben des zugehörigen Wortschatzes taucht in den Lehrwerken nur sehr selten auf.“ (ebda., S. 20) Wichtig ist auch, dass Lernsoftware bzw. Online-Angebote immer gut auf die Brauchbarkeit für die jeweilige Zielgruppe geprüft werden. Außerdem gibt es noch nicht wirklich viele für Erwachsene entwickelte APPs, die in der Basisbildung für die Bereiche Lesen, Schreiben, DaZ und Mathematik eingesetzt werden können, es bleibt jedoch zu hoffen, dass sich dies in absehbarer Zeit ändert.

Im Zusammenhang mit der digitalen Alphabetisierung stellt sich auch die Frage nach der Zielgruppe. Haben wirklich alle Menschen, die nicht oder nicht gut mit IKT umgehen können, Basisbildungsbedarf oder ist nicht doch davon auszugehen, dass IKT-basierte Basisbildungsangebote bildungsbenachteiligten Menschen zur Verfügung stehen sollten, da jene, die über vieljährige institutionelle Bildung verfügen, durchaus ausreichend Handwerkszeug mitbringen, dass sie, sofern das Interesse vorhanden ist, durchaus in der Lage sind, sich die ihren Bedürfnissen entsprechenden Kenntnisse entweder selbst anzueignen oder in den vielen, ja vorhandenen, aber teilweise recht hochschwelligeren Angeboten verschiedener Einrichtungen zu erwerben.

IKT-basierter Unterricht leistet sehr wohl einen Beitrag zur e-Inclusion, indem wir uns als Lehrende und Lernende gegen-

seitig unser Wissen zur Verfügung stellen, Neues ausprobieren, neue Erfahrungen sammeln, versuchen, Lösungen für auftauchende Probleme zu finden etc. Gemeinsam erarbeiten bzw. erweitern wir IKT-Rüstzeug, wobei die vorhandenen Kompetenzen im Vordergrund stehen und nicht ausschließlich die Rollen, die wir im Lernsetting einnehmen. Wir setzen uns mit IKT und ihrer Bedeutung für unseren Alltag auseinander und versuchen, jenen Frauen, die noch wenig Erfahrung mit Technologien haben, einen guten Einstieg im Umgang mit diesen zu ermöglichen und am Know How von jenen mit Erfahrung anzuknüpfen und sie zu unterstützen, dieses zu vertiefen und Neues kennen zu lernen.

Unter [www.danaida.at](http://www.danaida.at) finden Sie einen Leitfaden zur Basisbildung mit neuen Technologien.

Weitere Informationen und konkrete Unterrichtsbeispiele, Links und Apps finden Sie unter [www.netzwerk.mika.at](http://www.netzwerk.mika.at)

#### Quellen:

Website des Bundeskanzleramtes  
[http://www.bundeskanzleramt.at/site/cob\\_\\_9051/4544/default.aspx](http://www.bundeskanzleramt.at/site/cob__9051/4544/default.aspx), Stand: 10.7.2014  
(zit. als Bundeskanzleramt, e-Inclusion)

Marianne Hammani-Birnstingl, Annette Sprung: lesen/schreiben. Alphabetisierung mit Migrantinnen. Graz. 1996.  
(zit. als Hammani-Birnstingl, Alphabetisierung)

Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive

Basisbildung/Grundkompetenzen. Wien 2011, Stand: 10.7.2014  
(zit. als Programmplanungsdokument)

Julia Schindler: Digital und Deutsch. IKT Basisbildung und DaZ. Innsbruck. 2012  
<http://digitalunddeutsch.jimdo.com/materialien/>, Stand: 10.7.2014  
(zit. als Schindler, Digital und Deutsch)

Monika Tröster (Hrsg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn 2005  
[http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc2005/troester05\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc2005/troester05_01.pdf), Stand: 10.7.2014  
(zit. als Tröster, Neue Medien)

Text einer Teilnehmerin zum Thema:

Wofür verwende ich neue Technologien

Frau H, 56 Jahre

Ich habe ein Handy. Zu Hause gibt es auch einen Laptop.

Ich suche Nummern im Telefonbuch und lese und schreibe Nachrichten. Ich höre Musik, ich mache Fotos und schaue Bilder an. Ich höre Radio und schaue Videos. Ich spiele auch am Handy.

Ich übe zu Hause Schreiben am Laptop.

Ich bin im Internet und ich suche etwas über die Türkei. Ich schaue YouTube Videos.

# Me no speak gut Deutsch Lernberatung/Lernbegleitung in der Basisbildung für Migrant\_innen

Edda Hahn-Zimmermann

„Wer lesen und schreiben kann, hat größere Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe: beruflich, sozial und kulturell. Umgekehrt ist aber auch ein Minimum an gesellschaftlicher Teilhabe eine wichtige Voraussetzung, damit Lernen überhaupt beginnen kann. Gesellschaftliche Teilhabe ist also nicht nur Ergebnis von Schriftsprachkompetenzen, sondern auch die Voraussetzung dafür, sich lernend mit Schriftsprache auseinander zu setzen.“ (Joachim Ludwig, Hg., Lernberatung und Diagnostik, S. 180)

Im Rahmen von MIKA I wurde am AlfaZentrum für MigrantInnen ein Kompetenzpass Lesen/Schreiben/Basisbildung/DaZ (samt Handbuch) entwickelt, mit dem Unterrichtende und TeilnehmerInnen von Kursen in der laufenden Standortbestimmung und Dokumentation der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützt werden sollten (Download Kompetenzpass:

<http://www.vhs.at/lernraumwien/infos-zum-lernraumwien/alfazentrum/datenbank>).

Es stellte sich dabei einmal mehr heraus, dass die LernerInnen in den Basisbildungskursen mit MigrantInnen individuelle Unterstützung bei dem Herausarbeiten und Bewusstmachen ihrer Ziele und Kompetenzen brauchen. Mit dieser Unterstützung waren aber die Unterrichtenden im Rahmen der regulären Kurse (bei damals noch TeilnehmerInnenzahlen bis ca. 15 pro Gruppe,...) überfordert.

In den vergangenen Jahren konnte im Rahmen von MIKA kursbegleitende Lernberatung/-begleitung angeboten

werden mit dem Ziel, herauszufinden, wie diese am besten von den TeilnehmerInnen angenommen und genutzt wird. Daraus entwickelt sich ein Konzept für die Lernberatung bzw. Lernbegleitung mit Migrant\_innen, das zu Projektende veröffentlicht wurde und worin die Erfahrungen und Reflexionen einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Reflexion der ersten Erfahrungen der Beratungsangebote

Das Angebot der kursbegleitenden Lernberatung und Lernbegleitung wurde an den Wiener Volkshochschulen jeweils bald nach Kursbeginn in den jeweiligen Kursen der schon „fortgeschrittenen“ Lernenden vorgestellt.

Das Informationsblatt war so formuliert, dass die Kursteilnehmer\_innen als Lernende angesprochen wurden, die schon „recht gut lesen, schreiben und Deutsch sprechen können“, das alles aber manchmal „ein bisschen schwer“ finden. Es wurde betont, dass man in der Lernberatung/ Lernbegleitung Unterstützung dabei finden könnte, wie man alleine, d.h., selbständig üben und weiterlernen könnte.

Die Beratungseinheiten wurden als Zusammenarbeit zwischen den Lernenden mit dem Berater oder der Beraterin dargestellt.

Es wurde bei der Vorstellung des Projekts klar zu machen versucht, dass es sich bei diesen Einheiten um keinen zusätzlichen Deutschkurs handelt und eben auch nicht um Sozial- oder Rechtsberatung.

Sollte aber nun die Tatsache, dass für die Personen, die Lernberatung in Anspruch nehmen wollten, andere Zielsetzungen hatten als die ursprünglich intendierte, bedeuten, dass Menschen, die oft sehr diskontinuierliche Lernerfahrungen gemacht hatten oder deren Strategien für ein strukturiertes Lernen nur wenig ausgebildet waren, eigentlich noch ganz andere „Lern-Bedürfnisse“ zu erfüllen hatten? War nicht der Begriff „Strategien“ selbst zu hinterfragen und auch die Annahme, dass es für jedes Problem „eine Strategie“ gibt? Welche „Strategie“ kann man etwa jemandem anbieten, der keine Möglichkeiten hat, außerhalb des Kurses Deutsch zu sprechen?

Es wurde im weiteren Verlauf klarer, dass die Lernberatung mit ihrem niederschweligen Anspruch auch Nachteile hatte.

Wenn drei oder vier Personen zur gleichen Zeit zur Beratung kommen, aber völlig unterschiedliche Fragestellungen und Ansprüche haben und diese Fragen vielleicht auch nicht immer vor den anderen Anwesenden formulieren möchten, kann das entweder unbefriedigend sein für den oder die Rat- Suchende/n und er oder sie kommt nicht mehr zurück, oder es ist unbefriedigend für den oder die Beratende/n, da man immer mehr merkt, dass gerade der Prozess der Analyse, verbunden mit den sprachlichen Einschränkungen, einer besonders individuellen Aufmerksamkeit bedarf.

Zusätzlich zu den „offenen“ Stunden wurden daher noch Einzeltermine vereinbart, wobei es schwierig war, Möglich-

keiten und Grenzen des Beratungsangebots (im Spannungsfeld zwischen „Nachhilfe“, Lernberatung und Anliegen für eine Sozialberatung) mit den Lernenden klar zu bekommen. Der Ansatz, gemeinsam zu überlegen, wie das anvisierte „selbstständige Lernen“ zu bewerkstelligen sei, schien oft an den unmittelbaren Lebensgegebenheiten zu scheitern.

Die Tatsache, dass man sich für die Lernenden individuell Zeit nahm, wurde positiv erlebt: Das Bedürfnis zu erklären, warum man sich als Erwachsener in eben diesem Prozess des Lernens befindet, war oft sehr stark, und das Wissen darum, deshalb keine Geringschätzung zu erfahren, sondern Wertschätzung für das, was man ja auch schon erreicht hat, wurden immer als sehr positiv erlebt.

Im weiteren Verlauf des Projekts erschien es sinnvoller, mit den Lernenden Termine auszumachen. Die Reaktion darauf war jeweils zustimmend, in der Hälfte der Fälle hat man sich aber nicht daran gehalten: man gab an, den Termin trotz schriftlicher Information vergessen zu haben oder krank geworden zu sein und war aber gleichzeitig gerne bereit, wieder einen Termin zu vereinbaren. Ob der Grund vielleicht darin gelegen ist, dass man von der Beratung erwartete, dass alle Lern-Probleme gewissermaßen in einem Schnellsiedeverfahren gelöst würden oder die Beraterin alle Probleme löst, sei dahingestellt.

Eine – freiwillige – Kompetenzerhebung, also ein Sichtbar- und Bewusstmachen der

eigenen Ressourcen als Basis für das weitere Lernen, wie sie etwa durch den am AlfaZentrum konzipierten Kompetenzpass Lesen/Schreiben/Basisbildung/ DaZ möglich gewesen ist, und die dafür nötige zusätzliche Unterstützung durch die Lernberatung wurde ursprünglich angestrebt und es wurde angenommen, dass das Potenzial in dieser Phase der Literalität schon ausreichend entwickelt ist, sich individuelle, realistische Lernziele zu setzen und die dafür notwendigen Schritte gemeinsam entwickeln zu können.

Waren die Voraussetzungen gegeben (vgl. Einsatzmöglichkeiten und Zielgruppe im Anhang zum Kompetenzpass) und konnte abgeklärt werden, welchen Zweck die Arbeit damit haben würde, so konnte man - zum Großteil - gemeinsam die Unterlagen in mehreren Schritten bearbeiten. Hilfestellung zu geben war notwendig, da dieser reflektorische Prozess eine neue Erfahrung darstellte. Wichtig bei dieser Arbeit mit dem Kompetenzpass war vor allem das Vergewärtigen der Stärken und Erfahrungen und die Verankerung in der Lebenswelt außerhalb des unmittelbaren Lernens im Kurs.

Es hat sich jedoch in diesen Projektphasen herausgestellt, dass das Bedürfnis nach mehr Unterstützung, nach gemeinsamem Lernen, nach unmittelbarem Feedback stärker war als primär das Bedürfnis nach Autonomie, was mitunter damit zu tun haben kann, dass die LernerInnen immer noch weitgehend am Beginn eines non-formalen Lernprozesses stehen und sich vor allem für die Orientierung in diesem

Unterstützung wünschen, während die Reflexion informeller bzw. bisher unbewusster Lernprozesse weiterhin schwer fällt.

Lernbegleitung in der Basisbildung mit MigrantInnen

Menschen, die aus eigener Entscheidung oder aufgrund gesetzlicher Vorgaben an einem Basisbildungskurs mit Deutsch als Zweitsprache teilnehmen, mögen unterschiedlichste Vorstellungen davon haben, was in diesem Prozess auf sie zukommt, sei es, was die Dauer des „Lesen- und Schreiben- und Deutschsprechenlernens“ betrifft, oder die Dauer der Aneignung der als notwendig erachteten Mathematik- und IKT-Kenntnisse, sei es das Konzept davon, „was man alles wissen muss“ in dieser Sprache, um sich an dem Platz in der Gesellschaft wiederzufinden, den man für sich gerne hätte.

Nicht selten sehen sich die Lernenden Hürden gegenüber, die einen Lernfortschritt sehr einschränken, mit denen die Erfahrung von Frustration einhergeht und die dazu führen kann, dass man den Lernprozess abbricht, was wiederum auf einer persönlichen Ebene das Gefühl des Versagens zur Folge haben kann, auf der gesetzlichen Ebene weitreichende Folgen der Gewährung oder Nicht-Gewährung eines entsprechenden Aufenthaltstitels.

Lernberatung, Lernbegleitung, Coaching oder eine Evaluation des Lernens sollten mittlerweile fester Bestandteil qualitativer Lernangebote in der Basisbildung zu sein.

Allen zugrunde liegt das Konzept von Lernen als einem aktiven, selbstbestimmten Prozess, in dem auch bewusst gemacht wird, was dieser Prozess alles einschließt und der nicht ausschließlich auf das Lernen in einem Kurs beschränkt ist.

Lernberatungsmodelle beziehen sich also nicht ausschließlich auf didaktische Arrangements, sondern müssen sich mit der sozialen Lernsituation auseinandersetzen. Eine Lernberatung kann dabei unterstützend wirken, das Repertoire an Fähigkeiten zur Organisation von Lernprozessen erweitern.

Nun sind Menschen, die sich in einem nicht-erstsprachlichen Alphabetisierungsprozess befinden, doppelt herausgefordert. Gerade die Tatsache, dass nicht nur in den Kursen sondern auch in der Lernberatung Arbeits- und Zielsprache identisch sind, spielt eine wesentliche Rolle. Lernende in Basisbildungskursen in einer Zweitsprache finden sich folglich, was die Fachliteratur betrifft, weder wirklich in dem einen noch in dem anderen Bereich wieder.

Man könnte nun einwenden, dass durch die Beziehung von ÜbersetzerInnen bestimmte Fragestellungen obsolet würden. In manchen Fällen werden Fragen sicher etwas rascher geklärt werden können. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass Lernberatung/Lernbegleitung im Basisbildungsbereich grundsätzlich in einem komplexeren Zusammenhang angesiedelt werden muss und auch mit Deutsch als verbindender Sprache gelingen kann.

Auch wenn der Basisbildungsprozess, zumal er in einer neu zu erlernenden Sprache stattfindet, an einem Punkt in der Lernbiographie ansetzt, die einen Anfang bedeutet, so darf nicht vergessen werden, dass man bei den erwachsenen Lernenden auf Ressourcen wird aufbauen können. Diese wiederum besser nutzbar zu machen und überhaupt erst einmal genau zu untersuchen, worin diese Ressourcen bestehen und inwieweit sie in einem Schriftspracherwerb hilfreich sind, erfordert eine sensible Analyse, die sich eben nicht als Auflistung von Defiziten manifestiert, sondern als Grundlage für die Unterstützung in einer lernerInnenorientierten Kultur.

Text einer Teilnehmerin zum Thema:

Wofür verwende ich neue Technologien  
Frau S., 23 Jahre

Ich habe ein Smartphone mit WLAN.

Ich mache Fotos.

Ich telefoniere

Ich sykpe.

Ich mache Spiele auf dem Handy.

Ich schaue Filme.

Ich schreibe sms.

Ich rechne.

Ich suche auf YouTube Musik und Filme.

Ich benutze den Wecker.

# Mehrsprachigkeit - Normalität, Ressource, Herausforderung

Thomas Fritz

Blicke aus der Perspektive (auch) der Basisbildung

Mehrsprachigkeit ist eine Ausnahme. Mehrsprachigkeit ist etwas Besonderes. Mehrsprachigkeit ist normal.

Und was ist sie jetzt wirklich? Im folgenden Beitrag möchte ich das Thema Mehrsprachigkeit aus einer individuellen, einer institutionellen, einer politischen und zuletzt aus einer spracherwerbtheoretischen Perspektive beleuchten. Die dem Beitrag vorgestellten Aussagen werden im Kontext geklärt, denn je nach Interpretation treffen sie alle zu.

Das Individuum und die Gemeinschaft

Wenn wir Menschen, die in einer Gesellschaft leben, die durch Zuwanderung, Migration und Diversität gekennzeichnet ist, näher betrachten, so beobachten wir, dass viele Sprachen nebeneinander existieren und miteinander interagieren. Die Handelshäfen am Mittelmeer waren bereits sehr früh (vor unserer westlichen Zeitrechnung) von dieser sprachlichen Diversität gekennzeichnet und mit ihnen ihre Bewohner\_innen und alle, die sich dort aus verschiedenen Gründen aufhielten. Seefahrer\_innen, Händler\_innen, Soldaten, Wissenschaftler\_innen, Künstler\_innen, Philosoph\_innen und alle anderen Menschen auf dem Weg von einem Ort zum anderen (vgl. Pennycook 2012). Neben den Sprachen des Landes in dem sich die Häfen befanden, den Sprachen aller die miteinander kommunizierten bildeten sich

auch neue Sprachen heraus, der heute in einer ganz anderen Bedeutung verwendete Begriff *Lingua franca* ist eine solche in der Kommunikation entstandene Sprache. Wir sehen also Mehrsprachigkeit ist nichts Neues kann aber zum Entstehen von neuem beitragen. Der belgische Soziolinguist Jan Blommaert (2010) beschreibt Menschen, die in einem Stadtteil von Brüssel leben, in ihrem Sprachgebrauch, neben ihren westafrikanischen Familiensprachen und dem westafrikanischen Englisch als Kommunikationssprachen, Deutsch, Französisch, Flämisch, eventuell Urdu und Hindi und Türkisch verwenden. Die sprachliche Vielfalt ist wieder in Europa angekommen. Und so, wie es wahrscheinlich damals war, werden die Sprachen auch heute nicht „perfekt“ verwendet, sondern so, wie sie im jeweiligen Kontext von den Sprecher\_innen verwendet werden können und müssen.

Wir sehen, dass es für die Individuen ein großes Repertoire an verschiedenen Sprachen geben kann oder gibt. Angefangen von den so genannten Familiensprachen, also den Sprachen, die mit Eltern, Großeltern, Kindern und anderen Verwandte verwendet werden, hin zu den Umgebungssprachen, also den Sprachen, die andere Menschen mit denen kommuniziert wird, verwenden, auf dem Spielplatz, in diversen Geschäften, in der Arbeit, im öffentlichen Raum. Die so genannte Bildungssprache wird im Kontext von Österreich meist Deutsch sein und oftmals die einzige die in einem formalen Kontext erworben wird oder wurde. Und außerdem können nebenbei über Medien,



zufällige Kontakte und Urlaube weitere Sprachen dazu kommen. Wir sehen also auch hier ein Bündel an verschiedenen Sprachen, die meist auch verschiedenen „gut gekonnt“ werden, meist aber für den jeweiligen Kontext passend. In der Liste der Begriffe fehlen zwei, der der Muttersprache und der Erstsprache. Ersteres erscheint im heutigen Kontext zu mindestens veraltet, wenn nicht problematisch, zweiterer kann die oben skizzierte Realität nicht mehr adäquat abbilden.

#### Exkurs zu einigen Begriffen

Im Folgenden möchte ich einige Begriffe, die in der Diskussion um Mehrsprachigkeit immer wieder vorkommen besprechen:

*Code Switching (CS)*: ein Begriff der mit den oben geschilderten Realitäten eng zusammenhängt und eine interessante Geschichte aufweist. Lange wurde das CS als ein strategischer Wechsel zwischen zwei Sprachen angesehen, den Zweisprachige anwenden um in bestimmten Situationen besser kommunizieren zu können. CS wurde in diesem Zusammenhang oft dem Code Mixing gegenüber gestellt, das als nicht-strategisches Verwenden der beiden Sprachen und oft auch als Zeichen für mangelnde Kompetenzen in den beiden Sprachen angesehen wurde. Mittlerweile gehen wir davon aus, dass das CS oft nicht strategisch angewendet wird, also der Unterschied zum mittlerweile obsoleten Begriff des Code Mixing (Jessner and Herdina 2002: 23ff) nicht zutrifft, sondern dass Mehrsprachige beliebig zwischen

ihren Sprachen wechseln, weil bestimmte Wörter besser passen, es die Situation ergibt, oder ganz einfach weil es Spaß macht, zwischen den Sprachen zu wechseln. CS ist auch ein Zeichen dafür, dass die einzelnen Sprachen bei Mehrsprachigen im Gehirn so angeordnet sind, dass sie nicht in separaten Arealen angesiedelt sind, sondern in den selben, dass also Türkisch neben Kurdisch und Deutsch „wohnt“, dass es also möglich ist einen Satz korrekt in Türkisch zu beginnen und korrekt auf Deutsch weiter zu sprechen.

*Halbsprachigkeit*: dieser Begriff wurde vor allem in der Diskussion um schulischen Erfolg von mehrsprachigen Kindern diskutiert und meinte ursprünglich das Fehlen der Fähigkeit in den beiden Sprachen abstrakte und eventuell akademische Inhalte zu verstehen und zu diskutieren. Heute ist dieser Begriff aus der wissenschaftlichen Diskussion verschwunden, viel differenzierter wird über wenig vorhandene Textkompetenz oder eine nicht ausgebildete Bildungssprache gesprochen.

*Kompetenz*: im ursprünglichen Sinne ein Begriff, der vom Amerikanischen Linguisten Noam Chomsky (Cook 1992) geprägt wurde, um das oft unbewusste intuitive Wissen über Sprachen zu bezeichnen. Mehrsprachige haben eine so genannte Multikompetenz (Cook 1992)) also eine sprachliche Intuition, die mehrere Sprachen inkludiert; d.h. sie „wissen“ wie ihre Sprachen funktionieren, können dies aber meistens nicht meta-

sprachlich, also auf der Ebene der Grammatik, beschreiben. Dies ist eine Annahme, die insbesondere für den Zweitsprachenunterricht wesentlich erscheint.

### Die Institutionen

Institutionelle Mehrsprachigkeit zeichnet sich vor allem durch das Vorhandensein eines Sprachenregimes (Busch 2013: 127 ff) aus, also wie bestimmte Sprachen verwendet werden dürfen oder eben nicht. Welche Sprachen sind im „öffentlichen Raum“ der Institution präsent? Das kann von mehrsprachigen Aufschriften, Nachrichten auf einem schwarzen Brett bis hin zu Texten und Aufschriften in mehreren Sprachen gehen. Aber auch das White Board oder die Tafel sind Teil des öffentlichen Ortes und auch hier stellt sich die Frage, darf ein Wort auf Bosnisch an der Tafel stehen und viel allgemeiner, werden die Sprachen der Lernenden im Unterricht berücksichtigt, verwendet und einbezogen? Gibt es mehrsprachiges Unterrichtsmaterial und wenn nicht wird solches von Unterrichtenden und Lernenden gemeinsam erstellt?

### Die Gesellschaft und die Politik

Viele gesellschaftliche Ordnungen sind mehrsprachig, vor allem auf einer informellen Ebene, denken wir nur an die weiter oben beschriebenen Hafenstädte, die wichtige Frage, die sich in unserem Kontext stellt ist die der offiziellen und der diskursiven Organisation einer Gesellschaft. Wenn eine Sprache wie Deutsch in

Österreich, oftmals auch nur DIE SPRACHE genannt, als die einzige Sprache des Landes gesehen wird, ganz im Sinne der Nationenbildung im 19. Jahrhundert nach dem Motto „ein Territorium, ein Volk, eine Sprache“ (vgl vor allem: Hobsbawm 2010), wird die Wahrnehmung der „realen Wirklichkeit“ der Mehrsprachigkeit verhindert. Dies ist in Österreich im Bereich der so genannten Integrationspolitik der Fall. Wenn, im Gegenteil, Wien als Stadt mit mehr als 200 Sprachen, auch von der Politik bezeichnet wird, ist noch lange nicht alles in Ordnung, aber rein symbolisch ist eine Basis geschaffen, Mehrsprachigkeit anzuerkennen. Wie sehr diese im öffentlichen Bereich dann auch realisiert wird, wird zu überprüfen sein.

Für den Bereich der Basisbildung erscheint besonders relevant, wie Mehrsprachigkeit in den relevanten Dokumenten, wie zum Beispiel dem Programmplanungsdokument der Initiative Basisbildung repräsentiert wird.

Die Menschen oder Mehrsprachige sind....

Viele Jahre war es sowohl in der Psychologie als auch in der Erziehungswissenschaft ziemlich klar: Mehrsprachigkeit macht dumm, denn sie beeinträchtigt die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten durch eine Überlastung unseres Gehirnes. Gelegentlich finden wir noch Spuren dieser düsteren Vergangenheit, zum Beispiel wenn wir über das erhöhte Risiko zum Stottern bei Mehrsprachigen lesen. (Howell, Davis et al. 2009).

Generell gesehen können wir jedoch heute sagen, dass die Vorteile mehrsprachiger Menschen immer besser wahrgenommen werden. Hier eine Liste von Vorteilen, wie sie in den letzten Jahren in vielen Publikationen zu Mehrsprachigkeit angegeben werden:

Mehrsprachige Menschen sind bessere Sprachenlerner\_innen, weil sie

1. über ein größeres Repertoire an strukturellen Eigenschaften von Sprachen verfügen; sie wissen zum Beispiel, dass das Verb an zweiter, letzter oder erster Stelle stehen kann, oder dass es ein Artikelwort geben muss, oder nicht;
2. wissen, dass ein Objekt in verschiedenen Sprachen verschiedene Bezeichnungen haben kann: Affe, monkey (Englisch; das Wort ape, das dem dt. Affe sehr nahe ist bezeichnet den Menschenaffen), maymun (Türkisch), singe (Französisch), 猴子 (Chinesisch) oder monyet (Malaiisch).
3. ein umfassenderes Repertoire an Konzepten haben, wie zum Beispiel unterschiedliche Zeitformen und die dahinterliegenden Zeitkonzepte, wie z.B. Verlaufsformen des Englischen
4. und sie wissen vor allem, dass es normal ist mehrere Sprachen zur Verfügung zu haben. Es ist erstaunlich, dass vor allem mehrsprachige Menschen sehr oft sagen „ich kann zwar vier Sprachen, aber ich muss noch unbedingt Arabisch dazu lernen“
5. Allgemeine Fertigkeiten wie größere Flexibilität und eine höhere Fähigkeit zum Multi Tasking werden Mehrsprachigen ebenfalls zugesprochen. (vgl. u.a. Jessner 2006)

Linguistische Aspekte vor allem für die Basisbildung

Mehrsprachigkeit bedeutet in den einzelnen Menschen das Vorhandensein von mehreren interagierenden Sprachsystemen, die ja nach dem zeitlichen Ablauf des Spracherwerbs unterschiedlich miteinander kooperieren oder konkurrieren. Bei einem gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen von Beginn an, also etwas was wir einen mehrfachen „Erstspracherwerb“ nennen könnten sind die Systeme gemeinsam aktiv und verarbeiten sprachliche Informationen inhaltlich und vor allem strukturell kooperativ, das bedeutet, dass wir bei mehrsprachigen Kindern nur sehr selten beobachten, dass sie grammatikalische „Fehler“ machen, die nicht ihrer natürlichen Erwerbsstufe entsprechen, oder gar einen Akzent in einer ihrer Sprachen aufweisen. Das Vorhandensein von zwei Systemen kann jedoch zu individuellen Adaptionen führen, das bedeutet, dass zum Beispiel das System Bosnisch für einen Menschen, der einsprachig ist anders gestaltet ist, als für eine Person, die mehrsprachig ist.

Bei einem zeitlich versetzten Erwerb mehrerer Sprachen können wir ein interessantes Phänomen beobachten: Die bereits erworbenen Strukturen werden dafür verwendet, die „neue“ Sprache zu verarbeiten. Also wird zum Beispiel Deutsch mit den Strukturen von Arabisch verarbeitet, denn die deutschen Strukturen existieren noch nicht und müssen im Erwerbsprozess erst herausgebildet bzw. erworben werden. Dies führt zu dem, was wir landläufig Fehler nennen.

Das phonologische System von Sprachen ist, auch weil es sehr komplex ist und automatisch angewendet wird, eines der robustesten Elemente von Sprache. Wortbetonungen oder Silbenaufbau sind Anwender\_innen von Sprachen zumeist nicht bewusst.

Zu einem konkreten Beispiel: Sprachen haben unterschiedliche Regeln für den Silbenaufbau. So können in vielen Sprachen Silben nur nach einem einfachen Prinzip gebaut werden. Sie bestehen aus einem Konsonanten und einem Vokal (CV). Dies ist zum Beispiel beim Ägyptischen Arabisch der Fall. Trifft nun das CV Silben System auf eine Silbe, die im Deutschen nach einem anderen Bauplan konstruiert ist, so tritt ein Phänomen auf, das Epenthese genannt wird. Dies ist eine so genannte Reparaturstrategie, die „falschen“ Input korrigiert.

Das Wort Text können wir folgendermaßen analysieren.

Die Buchstaben (Grapheme) werden Lauten zugeordnet, damit wird aus dem /x/ die Lautfolge /ks/. Das Wort hat einen Vokal, der den Kern der Silbe bildet und es besteht aus einer Silbe.

Wenn nun die Reparaturstrategie in Anwendung kommt geschieht Folgendes. Die Buchstaben (Grapheme) werden Lauten zugeordnet, damit wird aus dem /x/ die Lautfolge /ks/. Da damit eine Konsonantenreihe entsteht die nicht zugelassen werden kann (aus Sicht des ägyptisch arabischen Systems) muss ein Vokal eingefügt werden. Anscheinend macht das am Silbenende stehende /st/ keine Probleme und kann stehen bleiben.

Das neue Wort hat nun zwei Vokale, die den Kern von zwei Silben bilden und es besteht daher aus zwei Silben.

Wir sehen an diesem Beispiel, dass eine unbewusste Reparatur des deutsche Inputs mit dem phonologischen System des Arabischen zu einem „Fehler“ führt. Ein einsilbiges Wort wird nicht nur um einen Vokal ergänzt, sondern es wird zu einem zweisilbigen Wort. Dies geschieht automatisch, also beim Lesen oftmals auch beim Sprechen und beim Schreiben. Damit ist meines Erachtens auch die Diagnose „Fehler“ falsch, sondern es handelt sich hier eindeutig um eine Auswirkung des verdeckt agierenden Systems und einen wichtigen Schritt im Erwerbsprozess. Vor allem dann, wenn dieses Phänomen bewusst gemacht wird, dennoch ist ein einmaliges korrekatives Feedback und eine einmalige Reflexion sicherlich nicht ausreichend.

Maas (2009) beschreibt das hier auch zum Tragen kommende Phänomen der Vorrangstellung der mündliche Sprache, die sozusagen den schriftlichen Input „overruled“. „Literate Strukturen bilden nicht orate ab, aber sie werden von ihnen aus gebootet“ (147). Die Ergebnisse eines großen Forschungsprojekts mit marokkanischen Schüler\_innen mit Migrationshintergrund, bei dem sowohl die deutschen als auch die arabischen Schreibleistungen analysiert werden zeigen (unter anderem), dass die Schüler\_innen sowohl im Arabischen als auch im deutschen jeweils auf das Sprachsystem der anderen Sprache zurückgreifen, und sehr kreativ und

innovativ neue Formen entwickeln. Vor allem gilt das für das Schreiben in Arabisch, das sie, weil Deutsch dominant ist, sehr stark am deutschen System orientieren. Diese Leistungen werden jedoch im Schulsystem nicht gesehen und daher auch nicht anerkannt. „Was sichtbar ist, sind die Abweichungen dieser Schüler von der deutsche Norm, die ihre Einstufung als haupt- bzw. Sonderschüler legitimieren“ (159). Die „Fehler“ werden gezählt und nicht als Entwicklungsschritte anerkannt. Der mono-linguale Filter der Schule schaltet die mehrsprachige Realität der Schüler\_innen hier ganz einfach aus.

Zusammenfassend

Zum Abschluss möchte ich auf die Aussagen, die am Beginn dieses Beitrags stehen zurückkommen:

Mehrsprachigkeit ist eine Ausnahme. Aber nur dann, wenn wir an die stark das ideologische Erbe der Nationenfindung perpetuierenden Sprachenpolitiken vor allem in Europa denken. Die Gleichung ein Volk, eine Sprache, ein Territorium als wesentliches Konstruktionsmerkmal von Nationen nimmt Einsprachigkeit als Normalfall an. Gogolin beschreibt in ihrem Buch den monolingualen Habitus der Schule (Gogolin 1994), wenn Schule sich als einsprachig versteht, bzw. als Maschinerie, die nur das Deutschlernen fördert (und das von westlichen Fremdsprachen), dann ist auch hier Einsprachigkeit die Norm, und Mehrsprachigkeit eine Ausnahme. Was aber tun, wenn die

Mehrheit zur Ausnahme wird und nur eine Minderheit den Normalfall darstellt.

Mehrsprachigkeit ist etwas Besonderes.

Wir haben gesehen, dass Menschen, die mehrsprachig sind, in manchen Aspekten besondere Fähigkeiten aufweisen. Mehrsprachige Kommunikation ist super-divers und anspruchsvoll. Wenn also die meisten Menschen mehrsprachig sind, sind sie eben damit auch etwas Besonderes.

Mehrsprachigkeit ist normal.

Mehrsprachigkeit ist ein Teil unserer modernen Gesellschaften, so wie sie ein Teil früherer Gesellschaften war. Sie ist normal, historisch gesehen haben wir nur etwa 150 Jahre Pause in dieser Normalität erlebt. Die Pause ist vorbei.

Literatur

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, Cambridge University Press.

Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Vienna, facultas.wuv.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Cook, V. (1992). "Evidence for Multicompetence." *Language Learning* 42(4): 557-591.

Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York, Waxmann.

Hobsbawm, E. J. (2010). Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality. Cambridge, Canto.

Howell, P., S. Davis, et al. (2009). "The effects of bilingualism on stuttering during late childhood." Archives of Disease in Childhood 94(1): 42-46.

Jessner, U. (2006). Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language. Edinburgh, Edinburgh University Press.

Jessner, U. and P. Herdina (2002). A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon, Multilingual Matters.

Maas, U. (2009). Sprache in Migrationsverhältnissen. Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. I. Gogolin and U. Neumann. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften: 145 - 161.

Pennycook, A. (2012). Language and Mobility. Unexpected Places. Bristol, Buffalo, Toronto, multilingual matters.

Texte von Teilnehmerinnen zur eigenen Mehrsprachigkeit:

Frau L.

Ich schaue türkisches Fernsehen. Ich höre viel Türkisch und Deutsch – ich gehe oft spazieren, dort höre ich viel Deutsch, zuhause Türkisch.

Ich spreche Türkisch, Kurdisch und Deutsch.

Mit meinem Herzen bin ich ein bisschen in der Türkei (Türkisch und Kurdisch), aber ich spreche auch sehr gerne Deutsch, ich bin gerne in Österreich. Ich habe Türkisch und Schreiben auf Türkisch ein bisschen in der Schule gelernt, jetzt lese und schreibe ich aber nur auf Deutsch. Ich nehme meine Mappe vom Deutschkurs mit nach Hause und lese auf Deutsch. Ich habe keine türkischen Bücher zuhause.

Frau V.

Ich spreche viel Edo.

Ich lerne Deutsch – Englisch und Deutsch sind in meinem Kopf – Edo ist in meinem Mund, auf Edo kann ich alles sagen.

Ich schaue deutsches Fernsehen und ich lerne bei Danaida: Ich lerne auf Deutsch zu schreiben. Ich kann auch ein bisschen auf Englisch schreiben.

# MIKA Tagung in Innsbruck

## Katarina Ortner

Am 15. März 2013 fand die 3. MIKA-Netzwerktagung zum Thema „Ich will selbst sprechen.“ Vom Sprechen und Gehört-Werden. Möglichkeiten und kritische Betrachtung von Partizipation im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache. im „Haus der Begegnung“ in Innsbruck statt. Sie wurde von der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ im Rahmen des MIKA-Projekts organisiert.

Die Tagung begann mit der Begrüßung durch die Veranstalterinnen und der Vorstellung des Netzwerks durch Dr. Thomas Fritz, der auch Frau Mag.<sup>a</sup> Rosc vom Bildungsministerium vertrat. Thomas Fritz skizzierte die Aufgaben des Netzwerks MIKA, die darin bestünden, einerseits die Belange einer bestimmten Gruppe von Menschen möglichst so zu berücksichtigen, dass eine Bevormundung vermieden werde, andererseits Menschen, die im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache tätig sind, durch Ausbildung, Weiterbildung, Information und Diskussion zu professionalisieren. Eine ausreichende, dauerhafte Finanzierung sei für die Erfüllung beider Aufgaben Voraussetzung.

Danach folgten zwei Fachvorträge zum Thema der Tagung mit anschließender Publikumsdiskussion, die von Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Alexandra Weiß (Universität Innsbruck) moderiert wurde.

Der erste Vortrag von Rubia Salgado (Maiz - Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen, Linz) trug den Titel „Das Sprechen und das hegemonial strukturierte Hören. Eine kritische Annäherung an das Thema Partizipation im Bereich

Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung.“ Rubia Salgado ging dabei der Frage nach, wie es möglich sei, die Praxis des stellvertretenden Sprechens, die im Westen eine lange Tradition habe, im Kontext der Basisbildung zu überwinden und selbstständiges Handeln der Lernenden - als Selbst-Sprechen - zu ermöglichen. Bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse manifestierten sich auch im Unterricht.

Entscheidend für eine Veränderung der Machtverhältnisse sei es, zunächst zu prüfen, ob es überhaupt Raum für das Selbst-Sprechen gebe und ob die Sprechenden auch gehört würden. Es gelte zu überlegen, wie das Hören strukturiert sein müsse, damit ein Selbst-Sprechen angemessen wahrgenommen werden könne. Das wiederum bedeute, dass das eigene Tun und die Machtverhältnisse in der Bildungsarbeit permanent kritisch reflektiert werden müssten. Rubia Salgado wies auch darauf hin, dass Partizipation nie für alle möglich sei und es beispielsweise vom rechtlichen Status abhängen, ob jemand an bestimmten Projekten mitwirken dürfe oder nicht. So müsse man sich fragen, inwieweit Partizipationsangebote auch mit Stabilisation bestehender gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse zu tun habe. (siehe auch S.41)

Im zweiten Vortrag von Dr.<sup>in</sup> Heidi Pichler (Peregrina – Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen, Wien) wurden zunächst Projekte vorgestellt, die bei Peregrina durchgeführt wurden mit dem Ziel Partizipation

weitgehend zu ermöglichen. Anschließend arbeitete Heidi Pichler drei zentrale Handlungsfelder heraus, die in der Basisbildung zu widersprüchlichen Anforderungen an die AkteurInnen führen können. Das erste Handlungsfeld werde markiert durch die Achse TrainerIn und TeilnehmerInnen, das zweite durch die Achse Trainerin und Gesellschaft und das dritte durch die Achse TeilnehmerInnen und die sprachliche Mehrheitsgesellschaft. Innerhalb dieser Handlungsfelder werde Partizipation unterschiedlich definiert, so dass unweigerlich widersprüchliche Anforderungen entstehen. Die Herausforderung der ErwachsenenbildnerInnen bestehe darin, diese Widersprüche zu erkennen und damit umgehen zu lernen.

In der anschließenden regen Publikumsdiskussion wurde unter anderem angesprochen, wie Lernprozesse gestaltet und welche Methoden eingesetzt werden könnten, um eine möglichst breite Partizipation in der Basisbildung zu ermöglichen. Das Reflektieren der eigenen Rolle als Pädagoge/Pädagogin ebenso wie das der Inhalte des eigenen Unterrichts sei Voraussetzung um sich diesem Ziel anzunähern. Man müsse sich dabei ständig der eigenen Verstricktheit in die bestehenden Machtverhältnisse bewusst sein. Trotzdem müsse man handlungsfähig bleiben, damit die Reflexionsergebnisse dann auch in die pädagogische Praxis umgesetzt werden könnten. Außerdem wurde das Thema der Differenz – Wir und die Anderen – in unserer Gesellschaft angesprochen, das stark durch nationalstaatliches, ethnisches

Denken geprägt sei. Als problematisch wurde dabei gesehen, dass gegenwärtig oft versucht werde, Differenzen im Sinne von Diversity-Management ökonomisch zu verwerten.

Beide Vorträge sowie die Publikumsdiskussion sind nachzuhören auf "Freirad", Freies Radio Innsbruck (105,9 Mhz), <http://cba.fro.at/248601> und <http://cba.fro.at/248694>.

Mit einem Mittagessen wurde der Vormittagsteil der Tagung abgerundet. Am Nachmittag wurden – wie bei den vorangegangenen Netzwerktagungen auch – in Form einer Katakause die Projekte der einzelnen Netzwerkorganisationen vorgestellt. Das marktplatzartige Setting der Katakause bewährte sich auch diesmal. In Kleingruppen stellten ProjektmitarbeiterInnen die aktuellen MIKA-Projekte vor und standen dann den TagungsbesucherInnen für Fragen und Diskussionen zur Verfügung. Mehrmals gab es die Möglichkeit die Kleingruppen zu wechseln, um einen umfassenden Einblick in unterschiedliche Aktivitäten des MIKA-Netzwerks zu bekommen.

Insgesamt nahmen etwa 100 Personen – TrainerInnen, ProgrammanbieterInnen, MitarbeiterInnen von Sozialeinrichtungen und viele andere Interessierte – an der Tagung teil.

Im Anschluss fand im Haus der Begegnung die 10-Jahres-Feier der Einrichtung „Frauen aus allen Ländern“ statt.



# Das Sprechen und das hegemonial strukturierte Hören

## Rubia Salgado

Eine kritische Annäherung an das Thema Partizipation im Bereich Basisbildung in der Erwachsenenbildung

Die Aussage, die durch den Titel der Tagung („Ich will selbst sprechen!“) vermittelt wird, erklingt in einem ersten Moment als eine Forderung, die Professionelle der Basisbildung, die sich durch ihre Arbeit für die Etablierung und Gewährleistung demokratischer Verhältnisse einsetzen, zu unterstützen hätten. Dass die Lernenden für sich selbst sprechen, ist letztendlich ein leitendes Ziel der Basisbildungsarbeit. Die Forderung „für sich selbst“ zu sprechen kann als Gegenentwurf für eine hegemoniale und gewaltvolle Praxis des Sprechens „für die Anderen“ oder „anstelle der Anderen“ gelesen werden. Und zweifelsohne sind die Formulierung und die Erfüllung dieser Forderung Grundsteine in der Etablierung demokratischer Verhältnisse.

Aber wie geht es? Was und wie spricht man, wenn man selbst spricht? Ist die selbstbetätigte verbale Artikulation (mündlich oder schriftlich) Synonym für „selbst“ sprechen? Genügt es zu sprechen, wenn man selbst sprechen will? Und geht es nur um das Sprechen? Oder auch um das Hören? Wie muss das Hören strukturiert sein, sodass das selbst Sprechen als solches gehört wird? Wie soll das Hören strukturiert sein, sodass nicht das, was gehört wird, sondern das, was gesagt wird, im Vordergrund steht?

Ausgehend von meiner Praxis als Unterrichtende in der Basisbildung und in

der Bemühung, diese Praxis anhand theoretischer Ansätze zu reflektieren, werde ich in diesem Beitrag die oben erwähnten Fragen behandeln.

### Anerkennung / Selbst / Paradoxie

Eine Antwort, die sich gleich ankündigt, weist auf die Unzugänglichkeit der Affirmation eines „Selbst“, wenn nicht berücksichtigt wird, dass die Voraussetzung für die Realität des „Selbst“ die Anerkennung dieses als solches durch Andere ist. Also um „selbst“ sprechen zu können, muss ich nicht nur wissen, was das „selbst“ meines Sprechens ausmacht, muss ich nicht nur wissen, was ich in Unterscheidung zu einem „nicht selbst sprechen“ „selbst sprechen“ will. Ich muss auch als „Selbst“ von Anderen anerkannt werden. Um jedoch jemanden als „selbst sprechend“ anzuerkennen, muss man das „Selbst“, das sich im Sprechen artikuliert, erkennen, und um zu erkennen, muss man kennen. Wenn ich also „selbst sprechen“ will, muss ich auf einer bestimmten Weise sprechen, die im Umfeld meiner Artikulation (oder die von meinen Adressat\_innen) als „Selbst“ gekannt, erkannt und anerkannt werden kann.

### Partizipation

Wenn wir uns mit der Bildungsarbeit mit Migrant\_innen befassen, dann befassen wir uns unausweichlich mit restriktiven Zuwanderungs- und Aufenthaltsbestimmungen, mit Ausgrenzung, mit Arbeitsteilung innerhalb der österreichischen Gesellschaft, mit dem Thema der

internationalen Arbeitsteilung, mit Ausbeutung und prekären Arbeitsverhältnissen, mit Frauenarbeitsmigration usw. Und wir befassen uns ebenfalls mit einer Abwesenheit, die anwesend und konstituierend für unsere Arbeit ist: wir arbeiten mit Menschen, die hier legalisiert leben. Die Abwesenheit vieler, die keinen formalen Zugang zu den Basisbildungsangeboten haben, markiert eine schmerzende Grenze unserer Arbeit. Denn wer ist innerhalb bildungspolitischer pro-partizipatorischer Diskurse angesprochen? Überschreiten Programme, Projekte und Maßnahmen zur Förderung der Partizipation die gesetzlich markierten Grenzen der Legalisierung?

Eine bildungspolitische und/oder pädagogische Handlung, die sich im Dissens zu ausgrenzenden nationalstaatlichen Politiken verhält, fördert die Auseinandersetzung mit Privilegien (wer darf partizipieren) und mit der Dimension von Partizipation als Mittel zur Stabilisierung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie ermöglicht die Beschäftigung mit Konzepten und Praxen der Destabilisierung und der Transformation bestehender ungleicher Verhältnisse und diskriminierender Strukturen. Im Sinne einer solchen Bildungspolitik genügt es nicht, Subjekten wie mir, dieser Äffin im kafkaschen Sinne, die Freiheit des Sprechens im Bildungsbereich zu eröffnen.

Warum partizipieren?

Um Teil zu sein? Um Anteil in einer ungerechten Gesellschaft zu haben?

Um einen Anteil zu haben und ruhig gestellt zu werden, um nicht zu stören? Oder um diese Gesellschaft zu transformieren?

Warum die dominante Sprache sprechen?

Warum sollen die Migrant\_innen sprechen? Um zu partizipieren?

Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes das maiz in Zusammenarbeit mit den Universitäten Innsbruck (in der ersten Phase des Projektes), mit der Universität Wien, mit Expert\_innen, Lehrenden und Lernenden durchführt, wurden 13 Gruppen- und Einzelinterviews mit 25 Unterrichtenden und Projektleiter\_innen in vier verschiedenen Bundesländern durchgeführt. Auf die Frage „Warum Migrant\_innen Deutsch lernen sollten?“ antwortet eine Lehrerin: „Man fühlt sich nicht so ohnmächtig.“

Lernende Migrant\_innen auf Grund der – aus der Perspektive der Lehrenden – nicht ausreichenden Kenntnisse der deutschen Sprache als „ohnmächtig“ zu charakterisieren und das Erlernen der hegemonialen Sprache als Bedingung zur Entstehung von Handlungsfähigkeit zu begreifen, würde auf eine Vernachlässigung der Tatsache hinweisen, dass die Lernenden nicht sprachlos sind (Krumm, 2002).

Darüber hinaus würde das Erlernen der deutschen Sprache das äußerliche und zu erwerbende Mittel zur Erlösung und zur Befreiung aus der vermeintlichen Ohnmacht verkörpern, in der sich die

lernenden Migrant\_innen befinden würden, weil sie die hegemoniale Sprache Deutsch nicht oder nicht „ausreichend beherrschen“ würden. Im Rahmen solcher Aussagen oder Auffassungen wird Sprache jedoch nicht im Zusammenhang mit der Entstehung oder mit der Aufrechterhaltung von Ausgrenzungssituationen bedacht und noch weniger wird darüber reflektiert, inwieweit das eigene Sprechen als Pädagoginnen ebenfalls mit der Entstehung oder mit der Aufrechterhaltung ungleicher gesellschaftlicher Machtverhältnisse einhergeht. Die Behauptungen, dass die lernenden Migrant\_innen auf Grund der „fehlenden“ Deutschkenntnisse Handlungsfähigkeitsdefizite aufweisen würden, und dass sie diese Defizite durch das Erwerben der dominanten Sprache und durch das richtige „Einsetzen“ dieser aufheben können, und somit „selbstbestimmter leben“, lassen eine Betrachtung von Sprache in ihrer sozialen und gesellschaftlichen Dimension außer Acht.

Ausgehend von einer Betrachtung von Sprache in ihrer sozialen und gesellschaftlichen Dimension wären sprachlich kompetent nicht nur diejenigen, die sich in der gelernten Sprache äußern und andere verstehen können, sondern vor allem diejenigen, die sich Gehör und Glaubwürdigkeit verschaffen würden. Ohne dass den Lernenden das Recht zu sprechen zuerkannt wird, ohne dass die Zuhörer\_innen der Ansicht sind, dass die Sprecher\_innen Aufmerksamkeit verdienen und befugt sind zu sprechen (Thompson 2005), kann Sprache die

Funktion der Ermöglichung eines „selbstbestimmten Lebens“ nicht erfüllen.

Die Klärung und Er-Klärung der Funktionen der Sprache aus einer machtheoretischen Perspektive erscheint daher als ein notwendiger Schritt. Eine Sprache als Instrument oder Werkzeug der „Ermächtigung“ unabhängig von Machtverhältnissen und von den jeweiligen gesellschaftlichen Positionen der Sprechenden zu begreifen, erweist sich als ein Konzept, das in seiner Umsetzung in der Erwachsenenbildung mit Migrant\_innen nicht geeignet ist, um die beabsichtigte Überwindung der diagnostizierten „Ohnmachtsituation“ erfolgreich zu bewirken. Denn diese Betrachtungsweise würde die Ebene der Transformation der bestehenden ungleichen Verhältnisse nicht einschließen oder mindestens nicht berücksichtigen. Diesem Konzept ist vor allem kritisch zu begegnen, weil der Akt der Beurteilung und der Bezeichnung der Situation der lernenden Migrant\_innen als eine „Ohnmachtsituation“ von den Sprechenden selbst nicht kritisch reflektiert wird und der Komplexität der Verhältnisse in der aktuellen Migrationsgesellschaft im Allgemeinen und innerhalb der Kurse (DaZ und/oder Basisbildung) im Spezifischen nicht entspricht.

„Denn nicht das, was sie sagen, ist entscheidend, sondern das, was gehört wird.“  
(Jean-Luc Godard, zitiert nach Steyerl, 2008)

Der zitierte Satz wurde der Einleitung, die Hito Steyerl zu der deutschen Übersetzung

des Essays „Can the subaltern speak?“ von Gayatri C. Spivak verfasste, entnommen. In dieser Einleitung bezieht sich Steyerl auf eine Szene aus dem Film „Tout va bien“ von Jean-Luc Godard und Jean-Pierre Gorin aus dem Jahr 1972. Im Film wird ein Interview mit einer Arbeiterin in einer besetzten Fabrik gezeigt. Das Interview führt eine engagierte Journalistin, die sich um die Vermittlung der Stimme der Arbeiterinnen bemüht. Man sieht das Bild des Interviews, zu hören sind im Off aber die Gedanken einer anderen Arbeiterin, die nebenan steht und der Rezeption des Interviews in der Öffentlichkeit skeptisch gegenübersteht: Es würde nur weitere billige Vorurteile verbreiten, die Form der Sozialreportage sei ein Klischee, den Arbeiterinnen würde weiterhin nicht zugehört werden. Steyerl berichtet weiter über den Film und über eine Aussage von Godard zur Situation im Film: „Und je direkter sie [die Reporterin] die Arbeiterinnen selbst zu Wort kommen lassen will, desto lauter wird deren Schweigen. In einem Interview hat Godard dieses Problem zusammengefasst:

Die ArbeiterInnen selbst sprechen zu lassen oder sie an der Produktion des Films zu beteiligen, bedeutet keineswegs, sie auch wirklich zu Wort kommen zu lassen. Denn nicht das, was sie sagen, ist entscheidend, sondern das, was gehört wird“ (ebd., S. 8).

In Anlehnung an die Frage von Spivak „Can the subaltern speak?“ fragt Steyerl, ob die Arbeiterinnen von „Tout va bien“ sprechen können. Spivak selbst beschäftigt sich mit der Frage, „ob die Subalternen für

sich selbst sprechen können oder quasi dazu verdammt bleiben, dass für sie gesprochen wird – und sie mithin repräsentiert werden, anstatt sich selbst zu repräsentieren“ (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 69). Ähnlich wie Godard behauptet Spivak, dass die Subalternen nicht sprechen können, hebt aber hervor, dass es nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen geht, sondern darum, dass das Hören hegemonial strukturiert ist (vgl. ebd., S. 76).

Was bedeuten diese Aussagen, wenn sie auf die Diskussion um die Basisbildung im Kontext der Migrationsgesellschaft übertragen werden? Wir von maiz plädieren für die Konzeption und Umsetzung einer radikaldemokratischen Bildungsarbeit, die erstens die kontinuierliche Reflexion der beteiligten Pädagog\_innen über die eigene Verstricktheit innerhalb der hegemonialen Strukturen, über das eigene hegemonial strukturierte Hören, über die eigene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Privilegien als konstituierenden Bestandteil der pädagogischen Prozesse sieht. Diese Reflexion soll das Ziel des Verlernens von Privilegien verfolgen sowie die Aufmerksamkeit auf die andere Seite des Wissens lenken: auf die Ignoranz. Spivak schreibt, wie Castro Varela ausführt, über die privilegierte Distanz zum Leben der Entmächtigten und über gestattete Ignoranz. Jene Ignoranz, „die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert“ (Castro Varela 2007, o.S.). Verlernen würde in diesem Sinn bedeuten, die eigene „gestattete Ignoranz“ zu problematisieren.

### Literatur

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. Online im Internet: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm> [Stand: 2010-10-11].

Krumm, Hans-Jürgen (2002): Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Sprache und Integration“. Online im Internet: <https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSul1.pdf> (zuletzt abgerufen am 16.04.2012)

Steyerl, Hito (2008): Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Übersetzt von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien: Turia u. Kant.

Thompson, John B. (2005): Einführung. In: Bourdieu, Pierre. Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller: Wien. S. 1-37.

Tagungsbericht – MIKA Netzwerktagung, November 2013

Kompetenzorientierung in der (Basis)-bildung – Durchbruch oder Sackgasse

Kompetenzorientierung ist in aller Erwachsenenbildner\_innen Munde: die Rede ist von kompetenzbasierten Curricula, der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, von unterschiedlichen Kompetenzniveaus und deren möglicher Einbettung in den NQR. Was aber bedeutet und „bringt“ Kompetenzorientierung im Bereich der Basisbildung mit Migrant\_innen? Das Netzwerk MIKA setzt sich in seinen Teilprojekten mit Kompetenzorientierung in der Basisbildung für Migrant\_innen auf verschiedenen Ebenen auseinander und widmete dem Thema Ende des vergangenen Jahres eine Tagung.

Kompetenzorientierung - Durchbruch...?

Kompetenzorientierung wird häufig dargestellt als Alternative bzw. Modell, das es vor allem auch ermöglicht, informelle und non-formale Lernerfahrungen zu erfassen und sichtbar zu machen. Im Rahmen der Tagung des Projektnetzwerks MIKA „Kompetenzorientierung in der (Basis)Bildung. Durchbruch oder Sackgasse?“ wurden im November 2013 im Wissensturm Linz Chancen und Grenzen davon betrachtet. Peter Dehnbostel von der Deutschen Universität für Weiterbildung, der sich seit vielen Jahren mit Kompetenzentwicklung auseinandersetzt, stellte in seinem Vortrag kompetenzorientierte Systeme als Chance für sozial Benachteiligte dar, mit deren Unterstützung deren reflektive Handlungs-



kompetenz festgestellt und anerkannt werden könne.

Das Potenzial der Kompetenzerfassung als entwicklungsorientiertes Validierungsverfahren würde, so Dehnbostel, insbesondere in der Einschätzung individueller Kompetenzbestände im Hinblick auf Weiterbildung liegen. Im Rahmen von MIKA wurde ein Instrument zur Kompetenzfeststellung entwickelt, das speziell die Bedürfnisse von Migrant\_innen berücksichtigen möchte, für die es oft schwierig ist, ihre vielfältigen Fähigkeiten und Kompetenzen darzustellen. Der Verein BILL Linz stellt Interessierten im Rahmen von Sensibilisierungs- und Informationsworkshops Instrument und Prozess vor.

... oder Sackgasse?

In Workshops und am Podium wurde im weiteren Verlauf der Tagung u.a. diskutiert, inwiefern Grenzen entstehen, wenn sich etwa schon die Kompetenzerfassung allein aufgrund sprachlicher Hindernisse als schwierig erweist. Die Zielgruppe des Netzwerks MIKA sind Migrant\_innen, von denen viele auch erst die deutsche Sprache lernen müssen, was die Kommunikation darüber, was jemand kann, zunächst erschwert. Viele Kompetenzerfassungssysteme basieren auf schriftlichen Unterlagen und stellen dadurch für die, die in der Basisbildung damit arbeiten sollen, mehr Hürde als Stütze dar. Außerdem wurde das Konzept nach seinem Potential, Prozesse der Reproduktion und der Festigung von sozioökonomischen Ungleichheiten zu unterbrechen, kritisch befragt: was also, wenn letztlich weder

informell noch formal erworbene Kompetenzen und Qualifikationen von Migrant\_innen offiziell anerkannt werden?

Über den Tellerrand - Kompetenzorientierung in anderen Bildungsangeboten

In Workshops wurde präsentiert, wie Kompetenzorientierung in verschiedenen Anwendungszusammenhängen interpretiert und implementiert wird. So wurden zum Beispiel die Ansätze im kompetenzorientierten Pflichtschulabschluss für Erwachsene ([www.e-psa.at](http://www.e-psa.at)), im Projekt „Du kannst was“ ([www.dukannstwas.at](http://www.dukannstwas.at)) – ein Angebot zum Nachholen des Lehrabschlusses unter Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen – und ein Portfolio-Modell in der TrainerInnenqualifizierung vorgestellt. Dieser Bereich stand auch in anderen Tagungsbeiträgen im Mittelpunkt.

Kompetenzen von Basisbildner\_innen

Im Zuge der Entwicklung des Berufsfelds ist auch die Frage nach notwendigen Kompetenzen von Erwachsenen- und Basisbildner\_innen zentral. In einem Vortrag im Rahmen der Tagung rückte Birgit Aschemann (Verein Frauenservice) die Frage nach Kompetenzen von Basisbildner\_innen mit Migrant\_innen in den Vordergrund und nannte dabei auch die Schwierigkeit, die steigenden Anforderungen in Relation zu den vorherrschenden prekären Arbeitsbedingungen zu bringen. Sie stellte Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung als zwei unterschiedliche Bereiche dar. Reflexivität

von Basisbildner\_innen nahm Aschemann in ihren Untersuchungen als klar erkennbaren Trend in Ausbildungen und Professionalitätskriterien wahr. Das Frauenservice bietet 2014 im Rahmen von MIKA Ressourcenworkshops an und möchte damit Kursleiter\_innen bei der Reflexion ihrer persönlichen Ressourcen und Kompetenzen unterstützen, um langfristig mit Freude in diesem Arbeitsfeld tätig sein zu können.

Pädagogische Reflexivität – Ergänzung und/oder Alternative?

Ergänzend zu der Frage nach notwendigen Kompetenzen stellten Rubia Salgado, Jo Schmeiser und Christina Altenstrasser die Forderung nach pädagogischer Reflexivität von Basisbildner\_innen. Diese ist nicht als individuelle Reflexion, sondern als professioneller reflexiver Habitus innerhalb eines reflexiven professionellen Felds zu verstehen und wurde im Vortrag als eine Möglichkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Wissen der Lehrenden über die lernenden Migrant\_innen und nach den Auswirkungen dieses Wissens auf das pädagogische Handeln dargestellt. Abschließend hatten die Teilnehmer\_innen die Möglichkeit, in Kleingruppen mehr über die im Rahmen des Projekts MIKA entwickelten Angebote und Produkte zu erfahren und dazu in einen Austausch mit den Projektpartner\_innen zu treten. Es ist davon auszugehen, dass die Diskussion über Kompetenzorientierung, -erfassung und -validierung so rege bleiben wird, wie sie auf der Tagung

geführt wurde – begleitet von Ideen und Widersprüchen, die vor dem Hintergrund europäischer Bildungspolitik und deren Ausrichtung ebenso kritisch besprochen werden müssen wie im Sinne jener, die die Anerkennung erworbener Kompetenzen anstreben.



Fotos: E.Schildberger, Tagung Linz, November 2013

# Kompetenz, Professionalisierung, Qualität?

Birgit Aschemann

Sechs Thesen zu den Kompetenzen von KursleiterInnen für MigrantInnen

Basisbildung findet in einem Feld zwischen emanzipatorischem Anspruch und (Arbeits-)Marktlogik statt, das von Widersprüchen geprägt ist. Dies gilt nicht nur mit Blick auf die Lernenden, sondern auch mit Blick auf die KursleiterInnen.

In diesem Feld hat sich das Netzwerk MIKA zum Ziel gesetzt, die Tätigkeit von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Alphabetisierung, Basisbildung und Zweitspracherwerb mit MigrantInnen österreichweit zu professionalisieren. Während das über Ausbildungen, Weiterbildungen und die reflexive Beschäftigung mit Qualitätskriterien (wie wir meinen) erfolgreich geschieht, braucht es parallel dazu eine ständige Vergewisserung in der Frage, was denn Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung insgesamt ist und erfordert.

Ein Blick in den wissenschaftlichen Diskurs zeigt zwei Perspektiven zum Thema Professionalisierung:

Die kompetenztheoretische Perspektive, die (vereinfacht dargestellt) aus der Praxis und einer Wertebasis (normativ) ableitet, was ErwachsenenbildnerInnen können (sollen) - mit dem Ergebnis von Kompetenzkatalogen, die in (standardisierte) curriculare Angebote münden und insofern einer Verberuflichung massiven positiven Vorschub leisten können. Sie tragen zur Strukturbildung bei und können die Selbstvergewisserung und fachliche Identitätsbildung fördern, wie das in Österreich zum Beispiel mit der Weiterbildungsakademie und der Initiative

Erwachsenenbildung gelungen ist. Als rationalistisch und harmonistisch wird dieser Zugang insbesondere dann kritisiert, wenn man sich davon eine vollständige Einlösung des Professionalisierungsanspruchs erwartet.

Die differenztheoretische Perspektive scheint geeignet, um ergänzend jene Spannungsfelder auszuleuchten, welche eine lineare Umsetzung solcher Curricula in eine erhöhte Angebotsqualität behindern können: sie stellt zum Beispiel Fragen nach dem Umgang mit Hierarchien und Widersprüchen, nach der Beziehung zwischen Unterrichtenden und Organisationen bzw. Unterrichtenden und Lernenden, und nach den Differenzen zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten.

Kompetenz, Professionalisierung und Qualität sind Leitbegriffe, die in der Ökonomisierung wurzeln und auf den ersten Blick wenig emanzipatorisches Potenzial haben; sie müssen auf ihren förderlichen Gehalt hinterfragt und (neu) gedeutet werden, um im Sinne der Lernenden nutzbar zu werden. Einige Thesen dazu enthält der vorliegende Beitrag.

Zur Ausgangslage: Hohe Erwartungen an KursleiterInnen

Zur Arbeit und Arbeitssituation von KursleiterInnen für MigrantInnen existieren sehr unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen. Der TrainerInnenberuf präsentiert sich jungen Menschen als Lösung bei der Suche auf dem Arbeitsmarkt, wenn die Ausbildungen dafür als abwechslungs- und aussichtsreich beworben werden. Für Anbietereinrichtungen



sind die KursleiterInnen zentral für die Umsetzung ihrer Qualitätsversprechen. Dem entspricht die Aussage auf Programmebene: „[Es] ... wird an die Professionalität von Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppen in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei.“ (Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 80).

Die Arbeitsrealität: Empirische Ergebnisse

Vor diesem Hintergrund ist es unverzichtbar, die reale Arbeits- und Lebenssituation derer gut zu kennen, die Kompetenzen haben (oder erwerben sollen), Qualitätsversprechen einlösen (sollen) und professionell - im Sinne von gekonnt - handeln (sollen). Im Rahmen von MIKA 2 wurde dazu ein umfassendes TrainerInnen-Monitoring in 2 Wellen durchgeführt. Gefragt wurde dabei nach Arbeitsbedingungen, diversen Aspekten der Arbeitszufriedenheit, nach Werten und Erwartungen, Belastungen, dem Qualitätsverständnis und den Weiterbildungsbedürfnissen der KursleiterInnen (Welle 1), sowie nach konkreten Ressourcen, Beziehungsaspekten und dem Interesse an Unterstützungsangeboten (Welle 2).

Etwas vereinfachend lässt sich sagen: die typische Kursleiterin in der Alphabetisierung/Basisbildung mit MigrantInnen ist weiblich, ca. 45 Jahre alt, hat selbst Deutsch als Erstsprache erlernt, ein

Hochschulstudium abgeschlossen und meist eine (kurze) fachspezifische Ausbildung absolviert, ist bei 1-2 Dienstgebern beschäftigt und kommt insgesamt auf rund 25 Wochenstunden Berufstätigkeit; sie übt diese Tätigkeit seit über 5 Jahren und hauptberuflich aus. Sie tut dies auf Basis eines freien Dienstvertrags, hat ein Bruttojahreseinkommen unter 20.000 Euro und ist mit einer Wahrscheinlichkeit von fast 50% AlleinverdienerIn. Bei einem Drittel unserer Stichprobe können wir mit Sicherheit von einer prekären Situation ausgehen, die mit der „neuen freiberuflichen Hauptberuflichkeit“ (so benannt von Gieseke 2001, zit. nach Schume 2009, S. 39) einhergeht.

Dabei ist die grundsätzliche Arbeitszufriedenheit im Feld hoch, unterschiedet sich jedoch stark hinsichtlich der verschiedenen Aspekte der Arbeit: Einer sehr hohen Zufriedenheit mit Beziehungsvariablen steht die Unzufriedenheit mit Perspektiven, Absicherung und monetärer Anerkennung gegenüber. Wir haben es mit einem traditionell weiblichen Tätigkeitsfeld zu tun, in dem mit hohem Einsatz und Idealismus gearbeitet wird und gleichzeitig prekäre Situationen (mehr oder weniger billigend) in Kauf genommen werden.

Professionalitätsentwicklung statt Professionalisierung?

Mit „Professionalisierung“ wurde seit den 1970er Jahren eine Verberuflichung des Tätigkeitsfeldes im Sinne standesrechtlicher Kriterien bezeichnet, die mit einem Rückgang von ehrenamtlichen oder nebenamtlichen Tätigkeiten in diesem

Bereich verbunden ist. Dieser Weg einer Professionalisierung im Sinne einer sozialen Verfestigung der Berufsgruppe (mit einem systematischen Wissensbestand, einer vorgegebenen Ausbildung und beglaubigten beruflichen Kompetenzen) wurde für die Erwachsenenbildung wiederholt als gescheitert erklärt - die Unterschiede zu klassischen Professionen sind eklatant, und die Anzeichen einer Entberuflichung nehmen parallel zu den Bemühungen um Verberuflichung auffallend zu (vgl. Gruber 2006).

Das Augenmerk richtet sich statt dessen verstärkt auf die konkreten Handlungskompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (unabhängig von deren Status, Prestige und Beschäftigungssituation) – im Sinne einer Verbesserung des pädagogischen Handelns oder als individuelle Professionalisierung im Gegensatz zur kollektiven Professionalisierung. Dafür ist der Begriff der Professionalitätentwicklung zu bevorzugen.

KursleiterInnen selbst halten jedoch klassische Professionalitätsmerkmale für ihren Beruf für durchaus relevant: insbesondere Berufsethos, spezifische Forschung und ein Berufsverband stehen dabei an vorderer Stelle, ein Studium dagegen weiter hinten. Werthaltungen werden als sehr wichtig erachtet und auch als Professionalitätsmerkmale angesehen (vgl. Aschemann 2012; Peters 2010).

Kompetenz im Licht von Wertschätzung und Anerkennung: Die Thesen

Im Rahmen der Europäischen Bildungspolitik (vgl. bspw.: Rat der Europäischen Union 2012) sind wir aufgerufen, unsere

Kompetenzen fassbar und vollumfänglich dem Arbeitsmarkt zugänglich machen – das soll uns in Hinblick auf Wettbewerb, Wirtschaftswachstum und damit auch sozialen Zusammenhalt weiterbringen. Kompetenz ist hier nicht (wie nach Erpenbeck/Rosenstiel 2007) als unschuldige Handlungs- oder Selbstorganisations-Disposition zu verstehen, sondern als flexibilisiertes Leistungspotenzial. Wenn ich mich dennoch auf den Kompetenzbegriff beziehe, tue ich das im Bewusstsein dieses Hintergrunds und gleichzeitig im Versuch, das Kompetenzkonzept im Sinne der Lernenden und Unterrichtenden nutzbar zu machen. Dazu folgende Thesen:

These 1: Der Kompetenzbegriff ist ein Gefäß für die soziale Praxis der Anerkennung

Trotz seiner appellativen Verwendung im Sinne des Arbeitsmarkts ermöglicht das Konzept der „Kompetenz“ (insbesondere in Kombination mit dem Konzept des informellen Lernens) eine soziale Praxis der Anerkennung, die als Kultur der wertschätzenden gegenseitigen Bezugnahme den sozialen Zusammenhalt positiv beeinflussen kann.

Zahlreiche Erfahrungen aus der individuellen Portfolioarbeit (u.a. mit MigrantInnen) belegen die wohltuende Wirkung einer anerkennenden Grundhaltung - im Netzwerk MIKA ebenso wie in anderen Projekten. Ein Beispiel aus der Forschung stammt von Marion Thuswald, die das Kompetenzkonzept verwendete, um den Alltag von Bettlerinnen in Wien auf eine wertschätzende und differenzierte Weise

zu erforschen (vgl. Thuswald 2008). Diese Funktion des Kompetenzkonzepts setzt voraus, dass Anerkennungspraxen existieren und erhalten bleiben, die vom Arbeitsmarkterfolg unabhängig sind – die Botschaft muss lauten: „du bist mit deinen Fähigkeiten und Erfahrungen wertvoll und anerkannt, auch wenn du sie gegenwärtig nicht am Arbeitsmarkt verwertest“. Es geht nicht darum, „Kompetenz“ nicht mehr zu denken, sondern „Kompetenz“ unabhängig vom Arbeitsmarkt zu denken: als Wert an sich und nicht als Mittel zum Zweck.

These 2: Träger von Kompetenzen sind nicht (nur) Personen  
Nach Strauch/Pätzold (2012, S. 68) gehen alle gängigen Definitionen von Kompetenz „von einem Zusammenreffen zwischen einer Person (mit ihren Fähigkeiten, Einstellungen usw.) und einer Situation aus“. In einer gängigen Definition heißt es zum Beispiel: „Kompetenz ist die Fähigkeit bzw. das Potenzial zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln (...) wird durch äußere Umstände und Rahmenbedingungen einer Situation beeinflusst“ (Strauch/Jütten/Mania 2009, zit. nach Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 80). Damit ist eine Kontextabhängigkeit von Performanz (also eine Abhängigkeit der Leistungsfähigkeit von den Arbeitsbedingungen) angesprochen, die unmittelbar einleuchtet.  
Bedenkt man die hohe Kontextabhängigkeit von Kompetenz, könnte man meinen, der Kontext – und nicht die Person

– sei der wichtigste Träger von Kompetenzen (vgl. Buiskool/Broek 2012, S. 89). Insofern macht es Sinn, die kompetenzfördernden (und verbleibsfördernden) Faktoren in Einrichtungen sehr genau zu kennen und ihre Umsetzung anzustreben. Die von KursleiterInnen beschriebenen „Charakteristika einer Einrichtung, die unter TrainerInnen einen guten Ruf als Arbeitgeber genießt“ geben konkrete Hinweise auf solche Faktoren, nämlich: die finanzielle Abgeltung der tatsächlichen Arbeitszeit, die wahrgenommene Leitungskompetenz des/der Vorgesetzten, ein kollegiales Miteinander und ein guter Austausch untereinander, der Freiraum im Unterrichten und die Möglichkeit zur Weiterbildung (vgl. Aschemann 2014).

These 3: Kompetenzprofile in der Erwachsenenbildung sind in Bewegung  
Nicht nur Performanz ist abhängig vom Kontext, sondern auch Kompetenzanforderungen sind es. Ein (domänenspezifischer) Kompetenzkatalog setzt nicht nur Einigkeit über die jeweiligen Kompetenzen voraus, sondern auch Einigkeit über die konkrete Anwendungssituation, also den Handlungsbereich und seine Bedingungen. Dabei sind Kompetenzkataloge notwendigerweise zukunftsgerichtet und beruhen auf Annahmen über künftige Anforderungen im Handlungsfeld.  
Derartige Handlungsfelder sind aber gerade in der Erwachsenenbildung (die sich laufend weiter ausdifferenziert) recht veränderlich. Auch kann sich ein lange Zeit valider Kompetenzkatalog aufgrund förderpolitischer Bedingungen ändern. In

der Alphabetisierung/Basisbildung in Österreich war es zuletzt die „Initiative Erwachsenenbildung“, welche den Fokus der Tätigkeit neu in Bewegung gebracht hat. Professionelle Identität und damit Kompetenzaufschichtung soll sich um das Kernkonzept der Basisbildung aufbauen, nachdem sie sich im betrachteten Handlungsfeld zunächst um DaZ und dann um Alphabetisierung/Literacy aufgebaut hatte. Das „Fehlen“ von Kompetenzen ist insofern auch ein relatives, und erweiterte Anforderungen müssen wertschätzend kommuniziert werden.

These 4: Kompetenzanforderungen sind perspektivenabhängig

Die praktischen Kompetenzanforderungen aus Sicht der KursleiterInnen decken sich nicht immer mit den Inhalten entsprechender Curricula. Gängige Kompetenzprofile und befragte KursleiterInnen betonen übereinstimmend die Bedeutung von Fach- und vor allem Methodenkompetenz und auch die Bedeutung sozialer Kompetenzen. Die große Bedeutung personaler Kompetenzen findet sich jedoch vor allem aus der Sicht der praktizierenden ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Aschemann 2014; Pigisch 2010).

Der Umgang mit sich selbst wird in gegenwärtigen Kompetenzkatalogen vernachlässigt. Personale Kompetenz wird dort überwiegend mit der Fähigkeit zur Reflexion des eigenen (Unterrichts-) Handelns gleichgesetzt (vgl. Pachner 2013). „Selbstreflexion“ meint in den meisten aktuellen Ausbildungen eine Reflexion des eigenen Verhaltens in der

Lehr-Lernsituation in Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Lernenden bzw. deren Lernprozesse. Ein derartiges (selbst)kritisches Reflektieren des eigenen Handelns ist auch sehr wichtig und gerade angesichts der Rechtslage und der Situation von MigrantInnen am Arbeits- und Bildungsmarkt unverzichtbar. Würde sich der Aufruf zur Selbstreflexion jedoch ausschließlich auf die Lernenden hin ausrichten, könnte er als Appell zur fortlaufenden Selbstoptimierung erlebt werden. Erst eine Reflexion der eigenen Situation und des eigenen Wohlbefindens macht die Selbstreflexion vollständig.

These 5: Die eigene Beruflichkeit muss reflexiv erarbeitet werden

Von Fritz (2005) stammt der Hinweis, dass „institutionelle Kompetenz“ (im Sinne der Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeitgeber-Institution und den rechtlichen und steuerlichen Implikationen der eigenen Arbeit) einen unverzichtbaren Bestandteil eines TrainerInnen-Portfolios darstellen (vgl. Fritz 2005, S. 13).

Die eigene Beruflichkeit muss jedoch noch umfassender reflektiert werden, um bewusste Professionalität entwickeln zu können: eine Reflexion der eigenen Rolle, der Beziehung zu Lernenden und Auftraggeber-Einrichtungen sowie eine Reflexion des Berufs als solcher gehören dazu (vgl. David 2010, S. 63). Dabei geht es beispielsweise um Orientierungswissen zur Einordnung der eigenen „Profession“, um spezifische bildungspolitische Rahmbedingungen und um ein klares Selbstverständnis als Arbeit- bzw. AuftragnehmerIn.

Die Erarbeitung solchen Wissens und solcher Haltungen braucht Zeit und Raum in Aus- und Weiterbildungen für KursleiterInnen.

These 6: Professionalitätsentwicklung braucht ein organisiertes kollegiales Umfeld

Strukturelle Professionalisierung ist ein gesellschaftlicher Aushandlungsprozess und wird von den VertreterInnen einer Profession auf mehreren Ebenen verfolgt: Qualifizierung gehört dazu genauso wie Selbstorganisation und die Sicherstellung von ausreichenden Erwerbchancen (vgl. Kraus 2012).

Strukturen können durch individuelle Professionalitätsbestrebungen nicht ersetzt werden, sondern die Entwicklung der Einzelnen ist von ausreichenden Professionsstrukturen abhängig. Eine individuelle berufliche Weiterentwicklung erfordert unter anderem ein organisiertes kollegiales Umfeld mit der Möglichkeit der professionsspezifischen Sozialisation - kollektive Wissensbestände und kollektive Sozialstrukturen sind gleichermaßen bedeutsam.

Gerade unter den Bedingungen eines beweglichen Handlungsfeldes ist es wichtig, in gemeinsamen Lern- Diskussions- und Reflexionsräumen die beruflichen Identität und das „Professionsbewusstsein“ der KursleiterInnen weiter zu stärken und so auch ein kollektives Auftreten zu unterstützen.

#### Quellen

Aschemann, Birgit (2012): BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen. Berufsmo-  
nitoring, Arbeitszufriedenheit, Professo-

nalisation: Zwischenbericht.

Online verfügbar unter:

<http://www.netzwerkmika.at/site/was-bietet-mika/forschung> [2014-01-10]

Aschemann, Birgit (2014): KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013. Abschlussbericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen. Graz/Wien: Frauenservice/Netzwerk MIKA. Online verfügbar unter: <http://www.netzwerkmika.at/site/was-bietet-mika/forschung> [ab 2014-05-1]

Buiskool, B.J./Broek, S.D./Van Lakerveld, J.A./Zarifis, G.K./Osborne, M. (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Bredewater (NL): Research voor Beleid.

Buiskool, Bert-Jan/Broek, Simon (Hg.) (2012): Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 87-107.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. II/V - Erwachsenenbildung (2012): Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“. Wien. Online verfügbar unter: [http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Rahmencurriculum\\_Fachspezifische\\_Erstausbildung\\_BasisbildungstrainerInnen.pdf](http://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/Rahmencurriculum_Fachspezifische_Erstausbildung_BasisbildungstrainerInnen.pdf) [zuletzt abgerufen: 2014-02-03].

David, Lisa (2010): Didaktisch-reflexive Kompetenz als Professionalitätsmerkmal von ErwachsenenbildnerInnen. Graz: Masterarbeit am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

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

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

Kraus, Katrin (2012): Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann. S. 35-46.

Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011): Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Online im Internet: [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011\\_09\\_15\\_Letzfassung.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf) [zuletzt abgerufen: 2011-09-15]

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

Nuissl, Ekkehard / Lattke, Susanne /Pätzold, Henning (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Nordersted

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

Pigisch, Ulrike (2010). Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung. Universität Wien: unveröffentlichte Masterarbeit.

Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union 2012/C 398/01). Online verfügbar runter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> [zuletzt abgerufen: 2013-04-04]

Schume, Claudia (2009): Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2009. Wien: BMUKK.

Thuswald, Marion (2008): Lernen in der Marginalität: Wissensaneignung und Kompetenzerwerb von Bettlerinnen in Wien. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 5/2008.

# Ja, sind Sie denn kompetent?

Thomas Fritz

In diesem kurzen, nie ganz Polemik-freien, Aufsatz werden einige Schlaglichter auf den Kompetenzbegriff aus im derzeitigen Diskurs oftmals ungewöhnlichen Perspektiven geworfen. Es ist nicht die Intention sich in die Fachdebatte um die Einteilung und Definition von Kompetenzen einzumischen, noch soll der Begriff Kompetenz (im eigentlichen Sinne) insgesamt in Frage gestellt werden, und schon gar nicht die Kompetenzen von Teilnehmer\_innen in der Basisbildung.

## Gedanken zum Begriff

Es erscheint in diesem Zusammenhang wichtig auf den Bereich meiner ursprünglichen „Expertise“, der Linguistik zurückzugreifen. 1965 hat der Amerika-nische Linguist Noam Chomsky den Begriff der linguistischen Kompetenz formuliert, der das intuitive sprachliche Wissen einer Sprachverwender\_in bezeichnet. Die hier formulierte Kompe-tenz ist nicht evaluativ verstanden, sondern beschreibt ein implizites Wissen, das einer Performanz zugrunde liegt.

Beobachtbar und messbar ist nur die Performanz, also das sichtbare Umsetzen der Kompetenz, wobei auch hier anzumerken ist, dass wir damit nur an der Oberfläche „kratzen“ können. Was wirklich dahinter steckt, ist Gegenstand sehr komplexer Verfahren, die vor allem in der Psycholinguistik angewendet werden.

Der Begriff Kompetenzen, der derzeit in vieler Munde ist, stellt eine Übersetzung des englischen Begriffs skill dar, also, direkt übersetzt, einer Fertigkeit.

Bittlingmayer nennt Kompetenz einen „Catch-All-Term“ (Bittlingmayer and Bauer o.J.), einen Begriff also, der in der Debatte übergreifend wirksam und dominant wird: Es existiert keine individuelle Handlung mehr, die sich nicht auf spezifischen Kompetenzen (oder eben deren Mangel) aufruhen würde.

So viel über den Kompetenzbegriff gesprochen wird, so wenig geklärt ist sein Ursprung (Krautz 2009) und letztendlich ist auch die Begriffsdefinition selbst nicht eindeutig (vgl. Krautz 2009 92)

Der Kompetenzbegriff, der als ordnendes und kategorisierendes Instrumentarium verwendet wird, ist neben seiner scheinbaren Unschärfe und seinem Ursprung in einem Konzept der Fertigkeit, also fast könnte man meinen, in einer handwerklichen Tradition verortbaren Genese, unabdingbarer Bestandteil eines Systems der Ökonomisierung von Bildung, Wissen und Kenntnissen. Damit ist er auch Bestandteil einer Verkastung von Menschen und ein Mittel des sozialen Status Quo zu zementieren und nicht, ein Instrumentarium der Emanzipation.

Wir stehen also vor einem Problem: Kompetenzen im eigentlichen, ursprünglichen Sinne stellen Wissen über komplexe (linguistische) Prozesse dar, die sich dem forschenden und bewertenden Blick entziehen. Sie sind im engeren Sinne ein Spiegelbild unseres Denkens, eines Prozesses also, den wir auch mit den derzeitig möglichen kompliziertesten Instrumentarien der Gehirnforschung nicht wirklich analysieren können. Wir

analysieren immer nur das, was wir an der Oberfläche sehen und beobachten können, bzw. das was wir mit bildgebenden Verfahren „objektiv“ sehen und woraus wir Schlüsse ziehen (Pinker 2007).

#### Vom Vermessen und Kategorisieren

Anscheinend haben es Menschen immer gerne, wenn sie Dinge vermessen können, und Sicherheit bekommen, wo etwas einzuordnen ist, und wo etwas steht. In den letzten Jahren hat die Mode des Messens unter dem modernen Deckmäntelchen des Rankings Einzug in fast alle Bereiche des Lebens gefunden, vor allem aber in den Bereich der Bildung. Ein Beispiel aus meinem Leben soll hier zeigen, wie sehr Rankings in unser Selbstverständnis eingedrungen sind. Ich habe vor einigen Jahren ein PhD Studium an der Manchester University absolviert. Auf die Frage, warum ich ausgerechnet in Manchester studieren wollte, wurde zumeist nur eine Antwort wirklich akzeptiert: „weil sie im Ranking der englischen Universitäten auf Platz fünf ist“ – die Antworten „weil es mich interessiert, weil ich das spannend finde“, ernteten meist nur ein „müdes Lächeln“.

Warum messen wir denn eigentlich so gerne: Wir wollen Ordnungen schaffen zumeist um die Welt zu verstehen. Wenn jedoch eine Gesellschaft beginnt zu kategorisieren und einzuordnen wird das Unternehmen zunehmend fraglich. Gesellschaftliche Ordnungen dienen dazu Menschen in dieser Ordnung einen Platz zuzuweisen, der ihnen „gebührt“ und von

dem sie sich nur unter Anstrengungen wegbewegen können, denn sie sollen die Ordnung ja nicht stören.

In unserer derzeitigen durchökonomisierten Welt gilt für die Entwicklung von Menschen anscheinend nur ein Kriterium, die so genannte employability. Menschen müssen lernen, zum Beispiel zu Lesen und zu Schreiben um sich damit für einen oftmals fiktiven Arbeitsmarkt verfügbar zu machen.

Kompetenzfeststellungen können aber auch dazu dienen das Selbstvertrauen von Menschen zu fördern, das sichtbar zu machen was sie können also oftmals Verstecktes ans Tageslicht zu bringen. Dies funktioniert jedoch nur, wenn dies in einem relativ offenen Verfahren stattfindet, das nicht an „offizielle“ Messstellen gebunden ist. Als positives Beispiel kann der im Rahmen von MIKA entwickelte Kompetenzpass gelten.

([http://www.netzwerkmiika.at/site/images/AlfaZentrum\\_KompetenzpassLesenSchreibenBabiDaZ.pdf](http://www.netzwerkmiika.at/site/images/AlfaZentrum_KompetenzpassLesenSchreibenBabiDaZ.pdf)).

Dieser bietet Orientierung, indem er Niveaustufen angibt, bietet gleichzeitig aber Freiheiten, indem er an vielen Stellen sehr offene Fragen stellt, die entweder alleine oder aber im Dialog mit anderen, eventuell einer Kursleiter\_in erarbeitet werden.

Ebenso kann das Erarbeiten von Kompetenzprofilen gesehen werden, wie es im Projekt MIKA entwickelt wurde

(<http://www.kompetenzprofil.at/kompax.htm>).

Wesentlich erscheint hier immer das dialogische Prinzip, die zum Teil selbst-



gesteuerte Analyse der vorhandenen Kompetenzen und die Tatsache, dass Validierung, also die offizielle Anerkennung nur ein Element der Arbeit darstellt. Somit kann das Instrument der Kompetenzerhebung im Sinne von Empowerment verwendet werden und nicht im Sinne einer gesellschaftlichen Einordnung.

#### Kompetenzen statt Defizite

Die Beschreibungen von Lernenden in der Basisbildung sind zumeist nicht dadurch gekennzeichnet, dass das vorhandene Wissen und die entwickelten Fähigkeiten und Strategien im Mittelpunkt stehen, sondern defizitorientierte Beschreibungen wie Bildungsferne, oder das Gefangen-sein in traditionellen Familienstrukturen (Hrubesch 2013).

Als eine Gegenstrategie können wir Kompetenzorientierung als Sichtweise auf Lernende und Lernen verstehen. Nicht Bildungsferne oder – ungewohntheit, nicht etwas nicht können, sondern das was Menschen können wertschätzen und akzeptieren steht bei Kompetenzorientierung im Zentrum. Die Defizite, die bestehen sind nicht auf der individuellen Ebene zu orten, sondern systemisch (Holzer 2010). Bildungsferne bedeutet demnach nicht, dass sich ein Mensch von Bildung ferngehalten hat oder fernhält, sondern dass das Bildungssystem, das Sozialsystem, die Gesellschaft allgemein, Bildung von Menschen fernhält; nicht ein Individuum scheitert am Bildungssystem, sondern das System scheitert daran Individuen so zu fördern, wie sie es benötigen.

#### Fazit

Was verstehen wir unter Kompetenzen? Sie sind das Wissen und Können von Menschen, die – im umgangssprachlichen Sinne – kompetent sind, etwas können, etwas wissen. Sie sind das Wissen, das oft auch verborgen von den Wissenden, den Hintergrund für unser Handeln darstellen, sie sind sehr oft unbewusst.

Alle Menschen sind kompetent, die Frage, die sich an dieser Stelle stellt ist die nach der gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Tatsache.

Verbinden wir die oben skizzierte Idee von Kompetenz mit dem, ebenfalls in den letzten Jahren in Verruf geratenen Begriff des empowerment und versuchen wir beide von einer Ökonomie des Wissens und Könnens zu entkoppeln, so können wir sagen, dass die Kompetenz von Lernenden in der Basisbildung ein sehr wichtiges und fundamentales Konzept sein kann. Menschen weder als tabula rasa noch als unwissend und unfähig zu sehen, sondern sie in ihrer alltäglichen kompetenten Bewältigung ihres Lebens anzuerkennen, das was sie gelernt haben für uns und sie sichtbar zu machen, aber nicht mit Hilfe von vordefinierten learning outcomes sondern mit gemeinsam erarbeiteten Lernergebnissen, ergibt ein Bild von Lernenden, das weder defizitär noch unmündig erscheint.

Also: Kompetenzen Ja bitte, aber keine Einordnung in scheinbar objektiven Stufen eines nationalen Qualifikationsrahmens und schon gar nicht auf der letzten Stufe.

Elke Schildberger

## Literatur

Bittlingmayer, U. and U. Bauer (o.J.) Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen. BLK-Verbundprojekt "Lernen für den ganzen Tag"

Holzer, D. (2010). "Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendiskussionen." MAGAZIN erwachsenenbildung.at 10.

Hrubesch, A. (2013). "Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft." Schulheft 149( leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft).

Krautz, J. (2009). "Bildung als Anpassung?. Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung." Fromm-Forum 13/2009: 87 - 100.

Pinker, S. (2007). The Stuff of thought. London, Penguin.

## Kompetenzmanagement für Personen mit Migrationshintergrund Neue Entwicklungen und Workshops

Im Projekt MIKA wurde vom Projektpartner VHS Linz ein Kompetenzmanagement-Instrument entwickelt, das speziell auf den Einsatz in der Arbeit mit MigrantInnen abgestimmt ist. Ein Ansichtsexemplar des Instruments ist auf der Homepage des Netzwerks unter [www.netzwerkmiika.at](http://www.netzwerkmiika.at) verfügbar.

Um das Instrument insbesondere auch bei den Einrichtungen der ProjektpartnerInnen bekanntzumachen wurden 2012/2013 Sensibilisierungsworkshops in Innsbruck (beim Verein Frauen aus allen Ländern), in Wien (beim Verein Projekt Integrationshaus) und in Graz (beim Verein Danaida) durchgeführt. Die Workshops richteten sich an TrainerInnen und MultiplikatorInnen im Bereich (Basis)-Bildung mit MigrantInnen. Insgesamt nahmen ca. 30 TrainerInnen an den Workshops teil.

Im Rahmen der Workshops wurde zunächst an einem gemeinsamen Begriffsverständnis gearbeitet. In einem nächsten Schritt wurden das Instrument und der Umsetzungsprozess/die einzelnen Prozessschritte vorgestellt. Dabei hatten die TeilnehmerInnen auch Gelegenheit, einzelne Methoden, die sich in der Umsetzung bewährt haben, selbst auszuprobieren.



Fotos: Schildberger, Beispiele für Kompetenzkarten

Gemeinsames Begriffsverständnis  
Kompetenzmanagement – was ist damit gemeint?

Kompetenzen – verstanden als Fähigkeiten zum selbstorganisierten, aktiven Handeln – können entwickelt und trainiert werden. Bei einer Thematik, bei der etwas entwickelt und trainiert werden kann, können und sollen die Entwicklungs- und Trainingsprozesse auf jeden Fall gemagt werden. Damit ist auch die Aufgabe von Kompetenzmanagement definiert: Sie besteht in der Planung, Steuerung, Umsetzung und Kontrolle der Prozesse für die Kompetenzdiagnose und Kompetenzentwicklung.

Es lassen sich demnach in einem Kompetenzmanagement-Prozess 2 Phasen unterscheiden.

1. Die Phase der Kompetenzdiagnose, in der erarbeitet wird, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen bei einer Person aktuell vorhanden sind. Dabei wird das Ergebnis allerdings nicht – wie der Begriff „Diagnose“ möglicherweise vermuten lassen könnte, durch eine andere Person oder ein standardisiertes Testverfahren geliefert. Im gegenseitlichen Verfahren erarbeiten MigrantInnen selbst unter Anleitung speziell ausgebildeter TrainerInnen ihre persönlichen Kompetenzen. Daraus entsteht das persönliche Kompetenzprofil - ein Status-Quo der Kompetenzen, unabhängig davon, wo und wie diese erworben worden sind.

2. Die Phase der Kompetenzentwicklung, in der es vor allem darum geht

zu planen, wie die TeilnehmerInnen die aktuellen Kompetenzen für die weitere persönliche und berufliche Entwicklung nutzen können und wollen.

Im Verfahren wird also „Rückschau“ auf bisherige wichtige Lern- und Lebensstationen gehalten und es werden daraus Kompetenzen abgeleitet, die in das persönliche Kompetenzprofil einfließen. Dieser „Status-Quo“ ist wiederum Ausgangspunkt für die Planung zukünftiger Entwicklungsschritte.

Das eingesetzte Kompetenzmanagement – Verfahren folgt der Systematik und dem Qualitätsverständnis des CH-Q Kompetenzmanagements ([www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch)) und wurde für die Zielgruppe der MigrantInnen adaptiert.

3. Das Verfahren – Prozessschritte und Methoden

Mit der Erprobung ausgewählter Methoden aus dem Prozess erhielten die TrainerInnen unmittelbar Ideen, wie ein derartiger Kompetenzmanagement-Prozess in der Praxis mit der Zielgruppe umgesetzt werden kann. Im Mittelpunkt des Interesses standen Methoden, die in der Basisbildung mit MigrantInnen einsetzbar sind. Als Hauptanforderungen an derartige Methoden wurden identifiziert:

- Relevanz für die TeilnehmerInnen
- Möglichst geringe Schriftlastigkeit
- Klare Begrifflichkeiten
- Unterstützung in der Erstsprache

Um diesen Anforderungen besser gerecht werden zu können wurden in der letzten

## Kerstin Fischer, Birgit Maierl-Gilg

Projektphase von MIKA 2 mehrsprachige Unterstützungstools entwickelt, die in den Workshops ebenfalls kurz vorgestellt wurden.

Zum einen wird mit Hilfe von Kompetenzkarten (siehe Abb. S.58) versucht, wesentliche Begriffe aus dem Prozess in Bildern zu transportieren. Zum anderen wurden diese Begriffe auch in mehrere Sprachen übersetzt. Die Übersetzungen finden sich gemeinsam mit den Bildern auf den Kompetenzkarten.

Die Auswahl der verwendeten Bilder erfolgte in einem Auswahlverfahren, an dem sich TrainerInnen und BeraterInnen aus dem Bereich Basisbildung mit MigrantInnen und TeilnehmerInnen aus Kursen beteiligten. In die Auswahl der Sprachen wurden Bildungs- und Beratungseinrichtungen für MigrantInnen miteinbezogen. Zusätzlich zu den mehrsprachigen Kompetenzkarten wurden auch ein Glossar und einige zentrale Passagen aus dem Instrument übersetzt.

In der Verlängerungsphase des Projekts MIKA II wurde der Themenbereich „Kompetenzmanagement“ vom Verein BILL- Institut für Bildungsentwicklung Linz als neuem Projektpartner bearbeitet: Es wurden 2 weitere Sensibilisierungsworkshops in Linz angeboten (Termine: 23.5. und 17.6.2014).

Nähere Informationen dazu bei:

Elke Schildberger, Tel: 0699 13134706,

Mail:

[schildberger@bildungsentwicklung.at](mailto:schildberger@bildungsentwicklung.at)

oder auf der MIKA Website:

[www.netzwerkmiika.at](http://www.netzwerkmiika.at)

Im Rahmen des Netzwerkes MIKA fand am 4.10.2012 die von DANAIDA organisierte Tagung „Ziele der Basisbildung – Mehrsprachigkeit als Ressource“ im Grazer Rathaus statt.

Themenschwerpunkte waren die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen und TrainerInnen in der Basisbildung sowie das Sichtbarmachen der Mehrsprachigkeit nach dem Motto „Einsprachigkeit ist heilbar“.

Dr. Thomas Fritz befasste sich im ersten Vortrag mit der Bedeutung der Mehrsprachigkeit für Mensch, Umfeld und Gesellschaft. Er proklamierte, dass jeder Mensch mehrsprachig sei und plädierte für einen großzügigeren Umgang mit der Definition von Mehrsprachigkeit. Studien zufolge sind Menschen, die mehrere Sprachen sprechen, bessere SprachlernerInnen, weil sie wissen, dass ein Objekt verschiedene Bezeichnungen (Begriffe) hat, dass Grammatik unterschiedlich funktioniert und weil sie ein größeres Repertoire an Konzepten haben. Er wies aber auch auf die „Risiken“ der Mehrsprachigkeit hin: Nicht alle Sprachen werden in der Gesellschaft als gleichrangig angesehen.

Thomas Fritz sieht es weiters als positiv an, dass ein Diskurs über Mehrsprachigkeit geführt wird.

Im zweiten Vortrag präsentierte Dr.<sup>in</sup> Birgit Aschemann die Ergebnisse der Studie „TrainerInnen gefragt“, die sich mit der Situation der BasisbildungstrainerInnen befasst.

Die Studie zeigt, dass der Beruf der BasisbildungstrainerInnen hauptsächlich von hochqualifizierten Frauen ausgeführt wird, die trotz schlechter Planbarkeit der Perspektiven und prekärer Bedingungen, wie Arbeitslosigkeit und schlechter Bezahlung, mit ihrer Arbeit zufrieden sind, da sie diese als sehr sinnvoll erachten. Als Belastung wurde von den TrainerInnen aber deutlich die Gesetzgebung und der damit einhergehende Ergebnis- und Zeitdruck genannt. Die Berufsgruppe der BasisbildungstrainerInnen zeigte eine sehr hohe Bereitschaft zur Weiterbildung (71,4% im Vergleich zu 42% der Gesamtbevölkerung der OECD-Studie 2011).

Beim Mittagessen gab es die Möglichkeit sich in vielen verschiedenen Sprachen auch mit TeilnehmerInnen von Basisbildungskursen auszutauschen.

Anschließend konnten die TagungsteilnehmerInnen in einer Katakause Einblicke in die Arbeit der PartnerInnen erhalten und eigene Erfahrungen einbringen.

Die Form der Katakause bietet die Möglichkeit, sich in kurzen Intervallen mit verschiedenen Themen zu beschäftigen und zu diskutieren.



Fotos: Danaida, Tagung in Graz, Okt. 2012

## NETZWERK MIKA

### Netzwerkkoordination:

AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener  
Volkshochschulen  
Mag.<sup>a</sup> Angelika Hrubesch, Dr. Thomas Fritz,  
Edda Hahn-Zimmermann  
Arthaberplatz 18, A-1100 Wien  
T: 0699 18917519  
E: [alfa@vhs.at](mailto:alfa@vhs.at)  
W: <http://www.vhs.at/alfazentrum>

### Netzwerk-PartnerInnen:

Verein DANAIDA  
Bildung und Treffpunkt für Frauen  
Marianne Hammani-Birnstingl,  
Mag.<sup>a</sup> Petra Eyawo-Hauk  
Marienplatz 5, A-8020 Graz  
T: 0316 71 06 60  
E: [mika@danaida.at](mailto:mika@danaida.at)  
W: [www.danaida.at](http://www.danaida.at)

### maiz

Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen  
Rubia Salgado  
Hofgasse 11, A-4020 Linz  
T: 0732 77 60 70  
E: [mika@maiz.at](mailto:mika@maiz.at)  
W: [www.maiz.at](http://www.maiz.at)

### BILL-Institut für Bildungsentwicklung Linz

Mag.<sup>a</sup> Elke Schildberger  
Petrinumstraße 12/7, A - 4040 Linz  
T: 0676 4894657  
E: [schildberger@bildungsentwicklung.com](mailto:schildberger@bildungsentwicklung.com)

### Verein FRAUENSERVICE Graz

Dr.<sup>in</sup> Birgit Aschemann  
Lendplatz 38, A-8020 Graz  
T: 0316 71 60 22  
E: [birgit.aschemann@frauenservice.at](mailto:birgit.aschemann@frauenservice.at)  
W: [www.frauenservice.at](http://www.frauenservice.at)

### Verein Projekt Integrationshaus

Mag. Martin Wurzenrainer  
Engerthstraße 163, A-1020 Wien  
T: 0699 12123542  
E: [m.wurzenrainer@integrationshaus.at](mailto:m.wurzenrainer@integrationshaus.at)  
W: [www.integrationshaus.at](http://www.integrationshaus.at)

### Frauen aus allen Ländern

Bildungs- und Beratungseinrichtung  
Mag.<sup>a</sup> Katarina Ortner, Mag.<sup>a</sup> Katrin Fleckl  
Müllerstraße 7, 6020 Innsbruck  
T: 0512 564778  
E: [katarina.ortner@frauenausallenlaendern.org](mailto:katarina.ortner@frauenausallenlaendern.org)  
W: [www.frauenausallenlaendern.org](http://www.frauenausallenlaendern.org)



