

# INTELECTUAL OUTPUT 1

## ENTWICKLUNG EINER KOMPTENZMATRIX FÜR LEHRENDE IN DER BASIS/GRUNDBILDUNG FÜR ERWACHSENE

AutorInnen:

Elena De Zen (Il Mondo)  
Stefanie Dernbach (SVEB)  
Johanna Goldbeck (3s)  
Günter Hefler (3s)  
Martin Leitner (Isop)  
Cäcilia Märki (SVEB)  
Claudia Miesmer (Isop)  
Eva Steinheimer (3s)  
Matilde Tomasi (Il Mondo)  
Radoslav Vician (e-code)

Endversion  
Jänner 2022



[bridgingbarriers.eu](http://bridgingbarriers.eu)



[3s.co.at](http://3s.co.at)

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



[isop.at](http://isop.at)

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



[ilmondonellacitta.it](http://ilmondonellacitta.it)

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



[e-code.sk](http://e-code.sk)

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



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



[alice.ch](http://alice.ch)

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



Herausgeberin:  
3s Unternehmensberatung  
GmbH, A-1040 Wien  
Wiedner Hauptstraße 18  
Tel: +43 1 585 09 15  
[3s.co.at](http://3s.co.at)  
3s, Jänner 2022  
CC BY-SA 4.0

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	4
1. Einleitung.....	5
1.1 Methodologie .....	5
1.2 Schlussfolgerungen aus dem Entwicklungsprozess.....	6
1.3 Aufbau des Dokuments .....	7
2. Der Bridging-Barriers-Ansatz .....	8
2.1. Der VQTS-Ansatz .....	8
2.2. Die Idee der ‚deliberate practice‘ in der Basisbildung für Erwachsene .....	9
3. Entwicklung einer Kompetenzmatrix für Lehrende in der Basis/Grundbildung für Erwachsene .....	11
3.1. Entwicklungsschritte .....	11
3.2. Definition von Kompetenzfeldern .....	13
3.3. Kompetenzmatrix .....	14
4. Quellenverzeichnis .....	16

# 1. Einleitung

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

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

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

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

Zu den Hauptergebnissen des Projekts gehören

- die vorliegende Kompetenzmatrix der Fähigkeiten, die von Lehrenden bei der Vermittlung von Grundbildung für Erwachsene eingesetzt werden, wobei ein etablierter Ansatz (VQTS - (Luomi-Messerer and Markowitsch, 2006; Markowitsch, Becker, Spöttl and Luomi-Messerer, 2008)) für die Entwicklung einer solchen Matrix angewandt wird (IO1),
- ein Curriculum für einen kompetenzbasierten Train-the-Trainer-Kurs für Basisbilder\*innen, der auf deren Fähigkeiten zur Unterstützung von Lernenden bei der Überwindung von Lernbarrieren abzielt (IO2),
- ein Handbuch, das die Ergebnisse des Projekts zusammenfasst und die Durchführung von Pilotkursen nach dem Vorbild des entwickelten Trainings unterstützt (IO3).

## 1.1 Methodologie

Dieses Dokument präsentiert die wichtigsten Ergebnisse des ersten Teils des Projekts (IO1). Es fasst den verfolgten Ansatz, den Prozess, wie die Kompetenzmatrix entwickelt wurde, zusammen und beinhaltet die endgültige Version der Kompetenzmatrix einschließlich der Ergebnisse der in verschiedenen Phasen des Projekts geführten Diskussionen. Die

Kompetenzmatrix wurde in Anlehnung an den VQTS-Ansatz (Luomi-Messerer, 2009; Luomi-Messerer et al., 2006; Markowitsch et al., 2008) entwickelt und beschreibt die Kompetenzen von Lehrenden nach Kernarbeitsaufgaben ("Kompetenzbereiche") und deren Entwicklungsfortschritt ("Stufen der Kompetenzentwicklung"). Diese Beschreibung der Kompetenzen basiert auf Informationen über die Arbeitsprozesse von Pädagogen im Bereich der Basisbildung für Erwachsene, die in 45 halbstrukturierten qualitativen Tiefeninterviews in vier Ländern - Österreich, Italien, Slowakei und Schweiz - im Frühjahr und Sommer 2020 gesammelt wurden. Alle Interviews wurden online und über einen längeren Zeitraum als ursprünglich geplant geführt, um die Hindernisse zu kompensieren, die durch wiederholte Schließungen und den Druck, der aufgrund der aufkommenden Covid-19-Pandemie auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung lag, entstanden sind. Die Interviews mit BasisbildnerInnen bildeten eine solide Grundlage für die Ermittlung der Arbeitsaufgaben von Lehrenden als Strukturelement für die Kompetenzmatrix.

Darüber hinaus konnten in den Interviews Informationen über die Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Praxis, deren Arbeitsbedingungen in den teilnehmenden Ländern und Überlegungen zu ihrem Weiterbildungsbedarf gewonnen werden. Die Partner aus allen vier Ländern trugen mit Fallstudien über den Kontext der Grundbildung Erwachsener in ihrem Land bei, die auf Sekundäranalyse und in den Interviews gesammelten Informationen basierten. Auf der Grundlage dieses Materials erstellte 3s mit Unterstützung von Il Mondo einen ersten Entwurf der Kompetenzmatrix, der auf dem Partnertreffen und im bilateralen Austausch diskutiert wurde. Auszüge des Entwurfs waren auch Gegenstand des Feedbacks, das in zehn Experteninterviews gesammelt wurde, die den Validierungsprozess der Kompetenzmatrix unterstützten.

Während des gesamten Projektverlaufs wurde die Matrix auf der Grundlage des Inputs, der während der Peer-Learning-Aktivitäten gesammelt wurde, die als wichtige Bestandteile der geplanten Pilot-Fortbildungskurse für Lehrende in diesem Bereich im Sommer 2021 stattfanden, aktualisiert. Eine endgültige Version der Matrix wurde nach den Diskussionen in einem internationalen Workshop mit Teilnehmern der Pilotkurse und anderen Interessierten im Herbst 2021 erstellt (LTTA).

## 1.2 Schlussfolgerungen aus dem Entwicklungsprozess

PraktikerInnen im Bereich Basisbildung für Erwachsene, die eingeladen wurden, die Matrix von Schlüsselkompetenzen, die Lehrende in dem Bereich anwenden, um Lernende bei der Überwindung von Lernbarrieren zu unterstützen, bewerteten diese unterschiedlich. Während die allgemeine Absicht, auf eine formale Darstellung des „tacit knowledge“ in diesem Bereich hinzuarbeiten, breite Unterstützung fand, wurde der ausgewählte VQTS-Rahmen häufig als zu komplex bezeichnet. Darüber hinaus zeigten die PraktikerInnen teilweise eine kritische Haltung gegenüber einer formalisierten Darstellung dessen, was den Kern ihrer täglichen Unterrichtspraxis ausmacht, da diese als ein potenzielles Instrument der externen Kontrolle und der Infragestellung der Autonomie der Lehrenden angesehen wurde. Entsprechende Ansätze zur Standardisierung von Lehrplänen oder Standards für Lernergebnisse wurden häufig als Instrumente angesehen, die mehr schaden als nützen, so dass die mit einer formalen Darstellung der Kompetenzen der Lehrenden verbundenen Erwartungen nicht immer positiv waren.

Während der Vorschlag, auf die Sammlung und den Austausch von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen hinzuarbeiten, die für den Bereich der Grundbildung Erwachsener von entscheidender Bedeutung sind, nahezu einhellig unterstützt wurde, wurde der Versuch, die damit verbundenen Kompetenzen - und mehr noch, die Schritte der Kompetenzentwicklung - auf formale Weise auszudrücken, oft als bestenfalls verfrüht und nicht im Einklang mit dem aktuellen Entwicklungsstand und den elementaren Bedürfnissen des Bereichs und der Arbeit der Lehrenden im Hinblick auf ein höheres Maß an Professionalität angesehen. Während also der Entwurf der Matrix als Denkanstoß begrüßt wurde, wurde eine vollständig entwickelte Matrix als eine Aufgabe angesehen, die erst in ferner Zukunft erreicht werden kann, oder sogar als eine überhaupt nicht erforderliche oder wünschenswerte Entwicklung.

### 1.3 Aufbau des Dokuments

Dieses Dokument gibt einen kompakten Überblick über die Aktivitäten und Ergebnisse in IO1 und ist wie folgt aufgebaut: Im ersten Teil wird der im Projekt *Bridging Barriers* verfolgte Ansatz zusammengefasst. Dann wird der Prozess der Entwicklung der Kompetenzmatrix beschrieben, einschließlich der Schlüsselfragen und -anliegen, die in den ExpertInneninterviews und den Peer-Learning-Aktivitäten aufgeworfen wurden, sowie deren Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Matrix, die in einem anschließenden Abschnitt in einer vollständigen Version vorgestellt wird.

Eine Reihe von Anhängen vervollständigt die Präsentation der Ergebnisse und ermöglicht eine eingehende Lektüre: Annex 1 (EN) veranschaulicht das schrittweise Vorgehen bei der Entwicklung der Kompetenzmatrix und die verschiedenen Feedbackrunden, in dem der Entwurf der Matrix ab Herbst 2020 durch das Feedback in späteren Phasen ergänzt wurde. Darüber hinaus sind die Dokumentation der Interviews mit BasisbildnerInnen (Annex 2 (EN)), die Zusammenfassungen der ExpertInneninterviews (Annex 3 (EN)) und die Länderfallstudien zur Basis/Grundbildung in den teilnehmenden Ländern (Annex 4 (EN)) angefügt.

## 2. Der Bridging-Barriers-Ansatz

### 2.1. Der VQTS-Ansatz

Das Vocational Qualification Transfer System (VQTS) ist ein Modell zur strukturierten Beschreibung von arbeitsbezogenen Kompetenzen und Kompetenzentwicklung. Es wurde zunächst in einer Reihe von Leonardo-da-Vinci-Projekten (VQTS I und VQTS II) entwickelt. Treibende Kraft für die Entwicklung des Modells war das Ziel, die Transparenz von Kompetenzen und Qualifikationen und damit das gegenseitige Verständnis zwischen verschiedenen Ländern und unterschiedlichen Kontexten (z.B. zwischen dem Bereich der Bildung und dem Arbeitsmarkt oder zwischen beruflicher und höherer Bildung) zu erhöhen und Qualifikationen miteinander vergleichbar zu machen. Das VQTS-Modell wurde ursprünglich entwickelt, um transnationale Mobilitäten im Rahmen des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) zu unterstützen. Eine Kompetenzmatrix kann jedoch auch für die Entwicklung von Qualifikationen, Ausbildungsprogrammen und Berufsprofilen sowie für die Personalplanung, die Zuordnung von Qualifikationen zu Qualifikationsrahmen oder die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung verwendet werden. Die Kernelemente des VQTS-Modells bestehen aus einer Kompetenzmatrix, Kompetenzprofilen und Kompetenzprofilzertifikaten, wobei der Schwerpunkt bei *Bridging Barriers* auf der Kompetenzmatrix liegt.

Eine Kompetenzmatrix stellt arbeitsbezogene Kompetenzbeschreibungen und den Fortschritt der Kompetenzentwicklung in einer Tabelle dar. Dabei folgt der VQTS-Ansatz einem breiten Verständnis des Kompetenzbegriffs, der kognitive Kompetenzen (Wissen), funktionale Kompetenzen (Fertigkeiten) und soziale Kompetenzen (Verhalten) umfasst (Luomi-Messerer et al., 2006). Abgeleitet von den ermittelten Kernarbeitsaufgaben wird eine Reihe von Kompetenzbereichen definiert. Für jeden Kompetenzbereich beschreiben zwischen zwei und sechs Kompetenzentwicklungsstufen die Kompetenzentwicklung. Die Anzahl der Stufen hängt dabei ausschließlich von der Komplexität der Aufgaben und von der - aus Sicht der ExpertInnen - Anzahl der in dem jeweiligen Arbeitsbereich beobachtbaren Stufen der beruflichen Entwicklung ab. Die Matrix berücksichtigt die Tatsache, dass eine Person in einem bestimmten Kompetenzbereich bereits weit fortgeschritten sein kann, jedoch nicht in der Lage ist, in allen anderen Bereichen fortgeschrittene Stufen der beruflichen Entwicklung zu erreichen. Kurz gesagt, wenn man in Kompetenzbereich A auf Stufe 3 ist, bedeutet das nicht, dass man in Kompetenzbereich B das gleiche Niveau an beruflichen Fähigkeiten haben muss.

Eine Grundannahme ist, dass Soft Skills und Schlüsselkompetenzen für die Ausführung der Kernarbeitsaufgaben erforderlich sind, und sie werden daher nicht gesondert als spezifische Kompetenzbereiche beschrieben, sondern sind in den Kompetenzbeschreibungen enthalten, sofern sie relevant sind. Dies bedeutet auch, dass - während beispielsweise ein hohes Maß an interprofessionellen Fertigkeiten als solche für alle Tätigkeiten erforderlich ist - es nicht ausreicht, über ein solches hohes Maß an Fertigkeiten zu verfügen, sondern dass es erforderlich ist, diese Fertigkeiten zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe (z. B. Lösung eines Konflikts innerhalb einer Gruppe von Lernenden) auch anzuwenden.

Der Bridging Barriers Ansatz wird von der Idee geleitet, dass für Lehrende der Basisbildung eine Hauptaufgabe darin besteht, Lernen trotz oftmals erheblicher Schwierigkeiten der



Teilnehmer auf kognitiver und psychosozialer Ebene zu ermöglichen, was maßgeschneiderte Strategien für "deliberate practice" erfordert, die es ermöglichen, die vorhandenen Lernbarrieren zu überwinden (Hefler, Steinheimer and Wulz, 2018). Dies bestimmt auch den spezifischen Fokus unserer Kompetenzmatrix auf jene Kompetenzen, die auf die Überwindung von Lernbarrieren abzielen, und nicht eine vollständige Auswahl aller Kompetenzen, die möglicherweise von Lehrkräften in diesem Bereich benötigt werden.

2.2. Die Idee der ‚deliberate practice‘ in der Basisbildung für Erwachsene<sup>1</sup>  
Basis/Grundbildung für Erwachsene bezeichnet Angebote, die den Erwerb von Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT, Landessprache für Fremdsprachige, Grundkenntnisse, die für das Leben in der heutigen Gesellschaft und die Bürgerbeteiligung erforderlich sind) sowie von allgemeinen beruflichen Fertigkeiten, die für praktisch jede Art von Erwerbstätigkeit erforderlich sind, unterstützen. Im Detail sind die Definitionen dieses Bereichs der Erwachsenenbildung jedoch von Land zu Land und von Kontext zu Kontext sehr unterschiedlich, so dass Grundbildung insgesamt eine große Vielfalt an Kursarten umfasst und eine breite Palette von Grundfertigkeiten der Teilnehmer anspricht. Es liegt auf der Hand, dass die von den Lehrenden vor Ort geforderten Kompetenzen je nach dem besonderen Schwerpunkt eines bestimmten Kursprogramms in einem lokalen Kontext variieren. Das bedeutet, dass wir für *Bridging Barriers* einen Schwerpunkt finden mussten, welche Kompetenzen wir innerhalb des möglichen Zeitrahmens und Designs untersuchen wollten.

Wir haben uns dafür entschieden, uns auf eine bestimmte Gruppe von Kompetenzen zu konzentrieren, die Lehrende in der Basisbildung typischerweise anwenden, wenn sie die richtige Intervention auswählen, um den Lernenden bei der Überwindung von Lernbarrieren zu helfen, die durch die Anwendung der üblichen Methoden nicht überwunden werden können. Wir fassen diese Barrieren unter drei großen Kategorien zusammen: kognitive Barrieren (z. B. Legasthenie), psychosoziale Barrieren (z. B. Schwierigkeiten, in Gruppen zu bestehen) und kontextbezogene Barrieren (z. B. mangelnde Motivation).

Dies lässt sich anhand des folgenden Beispiels veranschaulichen: Ein Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses macht anfangs einige Fortschritte, doch ab einem bestimmten Punkt ist keine weitere Entwicklung mehr zu beobachten. Das Material, mit dem er anfangs gearbeitet hat, scheint sein Lernen nicht mehr zu unterstützen. Die Lernbarriere, die die Person im Beispiel erfährt, kann verschiedene Gründe haben - die Person kann eine Lernschwierigkeit wie Legasthenie haben (kognitive Barriere), Schwierigkeiten in ihrem persönlichen/familiären Leben (psychosoziale Barriere) oder die Person hat vielleicht keinen Sinn darin gesehen, lesen zu lernen, weil sie einfach nur einen Job in einem Bereich finden möchte, in dem Schreiben im Arbeitsalltag nicht notwendig ist (kontextbezogene Barriere).

Die zentrale Kompetenz der Lehrperson in einer solchen Situation kann als mehrstufiger Prozess beschrieben werden. Erstens wird er/sie versuchen, die Quelle der Lernbarriere herauszufinden (z.B. durch das Stellen der richtigen Fragen, durch Experimente). Zweitens wählt er/sie eine vielversprechende Art der Intervention aus, d. h. er/sie wählt eine Intervention, die für die jeweiligen Lernenden hilfreich zu sein verspricht. Drittens wird er/sie sich über die Ergebnisse der Interventionen informieren und weitere Schritte

---

<sup>1</sup> A more detailed description will be available in the Handbook that summarises the outcomes of this project.

vorschlagen, wobei er/sie entweder einen erfolgreichen Weg fortsetzt oder etwas Neues ausprobiert, falls der Fortschritt weiterhin oder erneut behindert wird. Indem der/die Lehrende aus einer Vielzahl möglicher Maßnahmen auswählt, entwickelt er/sie in enger Interaktion mit dem Lernenden einen situativen Ansatz, der es ermöglicht, ein bestimmtes Hindernis zu überwinden, so dass weitere Fortschritte erzielt werden können.

Wir verwenden den Ansatz der "deliberate practice" (Ericsson, 2009; Ericsson, Krampe and Tesch-Römer, 1993), um zu verstehen, was Lehrende in der Basisbildung Lernenden anbieten, die vor einer bestimmten Lernbarriere steht. Das Konzept wurde im Bereich der Entwicklung von Expertenwissen entwickelt, wo der/die Lernende mit einer Lernbarriere konfrontiert ist, die von vornherein nicht durchdringbar zu sein scheint (z. B. eine Notenfolge in einem Musikstück, die eine besondere Herausforderung darstellt; ein Gleichungssystem in der Mathematik; die Aussprache einer Textzeile in einer Fremdsprache, die von einer SchauspielerIn gesprochen werden soll; die Interpretation eines Ultraschallbildes, das nur vage Hinweise auf das Vorhandensein/Fehlen einer bestimmten Erkrankung enthält). Die lernende Person selbst hat oft keine Ahnung, warum etwas für sie so schwer fassbar ist, und weiß nicht, wie sie die erforderlichen Fähigkeiten erwerben kann. Eine entscheidende Beobachtung in so einer Situation ist, dass es sich nicht lohnt, einfach in mehr Übungen zu investieren und mehr vom Gleichen zu machen. Erfahrene Lehrende sind jedoch in der Lage zu erraten, woher die besondere Schwierigkeit kommt, und können daher Übungen vorschlagen, die es ermöglichen, ein bestimmtes Hindernis zu "umgehen", so dass durch "etwas anderes" Lernen möglich wird, wo zuvor kein Fortschritt möglich schien. Während die Lehrenden mit verschiedenen Ansätzen experimentieren, bis ein Durchbruch möglich wird, erhalten die Lernenden eine maßgeschneiderte Auswahl an Übungen und werden von der Zuversicht der Lehrperson getragen, dass Fortschritte möglich sind.

Im Bereich der Grundbildung für Erwachsene ist der Lernende mit einer Lernbarriere konfrontiert, die erfahrene Lehrende beurteilen und verstehen können. Sie können eine vielversprechende Strategie zur Überwindung der Barriere entwickeln und die Strategien so lange wie nötig adaptieren, um Fortschritte zu erzielen. Da TeilnehmerInnen in der Basisbildung in der Regel mit besonderen Lernschwierigkeiten konfrontiert sind, stellt die Fähigkeit von Lehrenden, gezielte Maßnahmen zu ergreifen, eine ihrer Schlüsselkompetenzen dar. Das Konzept wird nicht nur auf Schwierigkeiten angewandt, die als kognitiv eingestuft werden, sondern auch auf Lernbarrieren, die als psychologisch oder motivational eingestuft werden oder auf einer schlechten Verbindung zwischen dem Unterricht in einem Klassenzimmer und den allgemeinen Alltagserfahrungen der TeilnehmerInnen beruhen.

Im Gegensatz zum Bereich des Erwerbs von Expertenwissens/könnens, wo jede/r ExpertIn ähnliche Lernbarrieren in frühen Stadien erfahren hat und seine eigenen Lehrenden bei der Unterstützung erlebt hat, haben Lehrende in der Basisbildung oft selbst keinen Prozess durchlaufen, bei dem ihnen jemand "deliberate practice" vermittelt hat, so dass sie oft Lernbarrieren verstehen müssen, die sie selbst nie erlebt haben. Insgesamt scheint es sich bei den Ansätzen, die für die Vermittlung von "deliberate practice" in der Basisbildung entwickelt wurden, hauptsächlich um "tacit knowledge" zu handeln, das durch praktisches Tun erworben wird. Ein Ziel des Projekts ist es, das damit verbundene "tacit knowledge" der Lehrenden sichtbar zu machen.

## 3. Entwicklung einer Kompetenzmatrix für Lehrende in der Basis/Grundbildung für Erwachsene

### 3.1. Entwicklungsschritte

Für die Entwicklung der Kompetenzmatrix wurde ein schrittweiser Ansatz gewählt, der der in der Einleitung beschriebenen Methodik folgt. In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie jeder Schritt zur Verfeinerung der Matrix beigetragen hat, und es werden die Hauptlinien der Diskussionen innerhalb der Gruppe und mit den externen ExpertInnen nachgezeichnet.

Zunächst wurden Interviews mit Lehrkräften vor Ort geführt, um die Kernaufgaben der Lehrkräfte bei der Unterstützung der Teilnehmer zur Überwindung von Lernhindernissen zu ermitteln. Dies war die Grundlage für die Definition von acht Kompetenzbereichen. Für den ersten Entwurf der Kompetenzmatrix haben wir für jeden Kompetenzbereich mindestens eine Teilkompetenz definiert. Für jede Teilkompetenz wurde die Kompetenzentwicklung in einer Reihe von Schritten beschrieben, die sich je nach Komplexität der ausgeführten Aktivitäten von Kompetenz zu Kompetenz unterscheiden. Um die Entwicklung der Matrix nachvollziehen zu können und die definierten Kompetenzen und ihre Entwicklungsschritte mit dem zu verbinden, was in der empirischen Praxis beobachtet werden kann, haben wir Beispiele aus den Interviews mit Lehrenden in der Erwachsenen Grundbildung in diesen Entwurf aufgenommen (siehe Annex 1).

Nach einem internen Feedbackprozess mit allen Partnern wurde der Entwurf der Kompetenzmatrix in Experteninterviews mit Ausbildern von Train-the-Trainer-Kursen für BasisbildnerInnen, erfahrenen Lehrenden oder KursentwicklerInnen diskutiert. Das in den Interviews gesammelte Feedback wurde analysiert und die Matrix entsprechend angepasst, um auch widersprüchliche Meinungen zu berücksichtigen.

Die Rückmeldungen zum Entwurf der Kompetenzmatrix erfolgten auf verschiedenen Ebenen: von (1) allgemeineren Bemerkungen über die Nützlichkeit dieses Ansatzes von Kompetenzbeschreibungen über (2) die Diskussion einzelner Kompetenzbeschreibungen bis hin zu (3) der Ebene der Formulierungen. Anmerkungen auf Ebene (3) wurden bei der Neuformulierung der Kompetenzbeschreibungen berücksichtigt. Im Folgenden werden einige der Kommentare zu den Ebenen (1) und (2) zusammengefasst.

Ein Interviewpartner (AT01) äußerte die Meinung, dass die Kompetenzmatrix nützlich sein könnte, um die Selbstreflexion über Kompetenzen und Kompetenzbedarf zu unterstützen, aber auch in Teams verwendet werden könnte, um möglicherweise Bereiche zu identifizieren, in denen mehr Unterstützung oder Kompetenzentwicklung erforderlich wäre, um alle Bereiche abzudecken. Andere Befragte fanden es schwieriger, sich auf diese Weise mit dem Konzept der Kompetenzmatrix auseinanderzusetzen, sondern konzentrierten sich eher auf die Schwierigkeiten, die sich aus einer Bewertung oder Zertifizierung der Kompetenzstufen ergeben könnten. AT02 sprach sich gegen eine Definition von Kompetenzniveaus aus, die nur dem Management von Basisbildungsanbietern dienen würde, nicht aber der Kompetenzentwicklung, die ihrer Meinung nach allmählich erfolgt und daher nicht in Schritten sichtbar gemacht werden könne. Ein anderer Befragter fügte hinzu, dass er die beschriebenen Kompetenzstufen eher als Teile einer Kompetenz denn als aufsteigende Stufen verstehe (AT03). Derselbe Experte betonte jedoch, dass die Beschreibung von Kompetenzen hilfreich sei, um implizites Wissen sichtbar zu machen.

Ein Thema, das während des gesamten Prozesses wiederholt diskutiert wurde, war die Verwendung des Wortes "intuitiv" als Beschreibung für die Entscheidungen von Lehrkräften auf einer fortgeschrittenen Ebene, die auf einem reichen Erfahrungsschatz aufbauen und die Wahl von Methoden "aus dem Bauch heraus" ohne viel Nachdenken im Moment oder Vorbereitung ermöglichen. Einige Teilnehmer verstehen das Konzept der "Intuitivität" als etwas Willkürliches oder fast "Esoterisches" und damit als das Gegenteil einer Kompetenz, die in einem Lernprozess erworben werden kann, während andere die Idee, diesen Begriff zu verwenden, als bereichernd empfanden, auch wenn er sich nur schwer in einer Ausbildung erfassen lässt (IT03).

Kommentare zu spezifischen Kompetenzbereichen umfassten positive Bemerkungen zur Idee, Kompetenzen zur Einbettung des Lernfortschritts in den Alltagskontext (Kompetenzbereich 6) und zur intra- und interprofessionellen Zusammenarbeit (Kompetenzbereich 8) anzusprechen (IT01), Zweifel, ob die Kompetenzbereiche 3-5 trotz ihrer starken Überschneidungen entwirrt werden können (IT01), Vorschläge für zusätzliche Kompetenzen (z. B. Kompetenzbewertung von Studierenden, IT02) und Bemerkungen zur Grenzziehung zwischen ABE und Sozialarbeit, wenn es um den Kompetenzbereich 7 - Unterstützung außerhalb des Klassenzimmers - geht (AT02).

In einer letzten Anpassungsrunde, in der die Kompetenzmatrix ihre endgültige Form erhielt, wurden die Erkenntnisse aus den Diskussionen und dem Austausch unter PraktikerInnen in den Peer-Learning-Aktivitäten während der Pilotkurse und des internationalen Workshops eingearbeitet. In allen Kursen wurden die Kompetenzentwicklung und das implizite Wissen der Lehrkräfte reflektiert und den Teilnehmern ein tieferes Verständnis der Kompetenzentwicklung in ihrem Berufsfeld vermittelt. Nicht alle waren dazu bereit, sich auf den von uns gewählten Ansatz der „Deliberate Practice“ einzulassen. Auch das VQTS-Modell wurde in den Diskussionen kritisch reflektiert und teilweise in Frage gestellt. Es wird befürchtet, dass die Beschreibung von Kompetenzstufen dazu benutzt werden könnte, PraktikerInnen von Arbeitsplätzen in einem sich entwickelnden Feld auszuschließen, das neben allen Unzulänglichkeiten viel Kraft aus der Tatsache schöpft, dass PädagogInnen aus vielen verwandten Bereichen (z.B. Sprachunterricht, andere Bereiche der Erwachsenenbildung, Sozialarbeit usw.) Entwicklungsmöglichkeiten finden.

Ein weiterer Aspekt, der in den Kursen intensiv diskutiert wurde, sind die Herausforderungen, die sich aus der Formulierung der Kompetenzbeschreibungen ergeben. Es wird als schwierig angesehen, allgemeine Beschreibungen zu finden, ohne zu riskieren, dass sie zu leeren Phrasen werden. Zudem wurden die Beschreibungen oft als zu kompliziert und schwer verständlich angesehen. Dies wurde durch eine Übung untermauert, bei der eine Gruppe versuchte, Beschreibungen von Kompetenzen zu verfassen, wobei die Ergebnisse völlig unterschiedlich ausfielen und Kompromisse schwer zu finden waren.

### 3.2. Definition von Kompetenzfeldern

Die folgenden Kompetenzbereiche, die für die Basis/Grundbildung Erwachsener von Bedeutung sind, wurden auf der Grundlage der im Rahmen des Projekts durchgeführten Erhebungen und Analysen, und unter Einbeziehung der Erfahrungen aller beteiligten Partner formuliert. Sie sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

*Tabelle 1: Kompetenzbereiche von Lehrenden in der Basis/Grundbildung von Erwachsenen*

Kompetenzbereich 1	Gestaltung des Rahmens für den gesamten Lehr- und Lernprozess
Kompetenzbereich 2	Vorbereitung der Unterrichtseinheiten
Kompetenzbereich 3	Durchführung des Unterrichts - Interaktion mit der Gruppe der Lernenden (Gruppenebene)
Kompetenzbereich 4	Durchführung des Unterrichts - Interaktion mit dem/der einzelnen Lernenden (Individualebene)
Kompetenzbereich 5	Durchführung des Unterrichts - Steuerung der Interaktion zwischen den Lernenden
Kompetenzbereich 6	Nachbereitung (Einbettung des Lernfortschritts in den Alltagskontext)
Kompetenzbereich 7	Unterstützung der Teilnehmenden über den Unterricht hinaus
Kompetenzbereich 8	Interaktion mit anderen Professionen (intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit)

Quelle: eigene Darstellung



### 3.3. Kompetenzmatrix

Kompetenzbereich	Stufen der Kompetenzentwicklung				
	Grundniveau				Expertenniveau
1. Gestaltung des Rahmens für den gesamten Lehr- und Lernprozess	1.1 Gestaltung des Rahmens für den gesamten Lehr- und Lernprozess	Ist in der Lage, den Rahmen für Lehr- und Lernprozesse für einen Kurs in einem bestimmten Kompetenzbereich und auf einem bestimmten Kompetenzniveau zu planen, indem sie sich an vorgegebene Grundzüge hält.	Ist in der Lage, den Rahmen für Lehr- und Lernprozesse für eine Vielzahl verschiedener Kompetenzbereiche und auf verschiedenen Kompetenzstufen zu planen, einschließlich Kurse mit einem integrierten Ansatz, und sich an die voraussichtliche Zusammensetzung der Lerngruppe anzupassen.	Ist in der Lage, den Rahmen für Lehr- und Lernprozesse für einen neuen Kurstyp/neuen Ansatz zu konzipieren und den erforderlichen Spielraum zu schaffen, um unbekannte Gruppenzusammensetzungen und individuelle Bedürfnisse der Lernenden antizipieren können.	
2. Vorbereitung der Unterrichtseinheiten	2.1 Zeitmanagement	Ist in der Lage, den Lehr- und Lernprozess für einen Kurs in einem bestimmten Bereich der Basisbildung und auf einem bestimmten Kompetenzniveau zu planen, indem er/sie sich an vorgegebene Grundzüge hält	Ist in der Lage, die Dauer der Aufgabe, auf die sich die Planung stützen soll, realistisch vorherzusagen.		Ist in der Lage, die Dauer von Lernprozessen zu antizipieren und den Prozess entsprechend umzusetzen
	2.2 Vorbereitung einer Variation von Übungen zum Erwerb von Lese-, Schreib-, Rechen- oder IT-Kompetenzen bei unspezifischen (atypischen) Lernschwierigkeiten	Ist im Allgemeinen in der Lage, geeignete Übungen für ein vermutetes Kompetenzniveau vorzubereiten	Ist in der Lage, Übungen entsprechend der möglichen Performanz („Kann was?“) einer Übung vorzubereiten, um Lernfortschritte zu ermöglichen	Ist in der Lage, intuitiv individuell erfolversprechende Übungen auszuwählen, kann intuitiv geeignete Übungen zur Überwindung von Schwierigkeiten vorschlagen	Ist in der Lage, intuitiv Übungen je nach Lernfortschritt und auftretenden Schwierigkeiten anzubieten.
3. Durchführung des Unterrichts – Interaktion mit der Gruppe der Lernenden (Gruppenebene)	3.1 Angebot einer Variation von Übungen zum Erwerb von Lese-, Schreib-, Rechen- oder IT-Kompetenzen bei unspezifischen (atypischen) Lernschwierigkeiten	Ist im Allgemeinen in der Lage, die Durchführung geeigneter Übungen für ein vorausgesetztes Kompetenzniveau zu unterstützen	Ist in der Lage, Übungen entsprechend der möglichen Performanz einer Übung auszuwählen/anzupassen, um Lernfortschritte trotz Lernbarrieren während des Unterrichts zu ermöglichen	Ist in der Lage, Übungen intuitiv auszuwählen und den gruppendynamischen Lehr-Lernprozess so zu gestalten, dass Lernbarrieren überwunden werden können.	Ist in der Lage, Übungen entsprechend dem Lernprozess intuitiv anzuwenden und die gruppendynamischen Ebene kontinuierlich und aktiv zur Ermutigung/zum Feedback zu nutzen; erkennt Lernbarrieren, agiert differenziert und erfindet neue Strategien; kann ex-post Informationen über die Gründe für getroffene Entscheidungen geben.
	3.2 Umgang mit heterogenen Kompetenzniveaus, Erwartungen und Lernzielen in der Gruppe	Ist sich der Existenz unterschiedlicher Kompetenzniveaus, Erwartungen und Lernziele bewusst und in der Lage, eine entsprechende Variation von Übungen und Material anzubieten.	Ist in der Lage, das Kompetenzniveau auf der Grundlage der Lernfortschritte im Unterricht zu beurteilen und Erwartungen und Lernziele im Lehr-/Lernprozess aktiv zu erfragen, um die Lernaktivitäten im Unterricht an den aktuellen Stand anzupassen.	Ist in der Lage, Lernaktivitäten während des laufenden Unterrichts so zu gestalten und anzupassen, dass die Teilnehmenden in hohem Maße entsprechend ihren Fähigkeiten, Erwartungen und Zielen angesprochen werden.	Ist in der Lage, die Lernaktivitäten so zu gestalten, dass die vorhandenen Fähigkeiten der Einzelnen sichtbar werden und in wechselseitigen Lernprozessen Anwendung finden.



4. Durchführung des Unterrichts – Interaktion mit dem/der einzelnen Lernenden (Individualebene)	4.1 Unterstützung der individuellen Lernbedürfnisse der Teilnehmenden	Ist in der Lage, Methoden anzuwenden, um das gegebene Kompetenzniveau der Lernenden zu identifizieren und geeignetes Material für dieses Niveau auszuwählen	Kann Methoden anwenden, um das Kompetenzniveau und die damit verbundenen Stärken und Schwächen der Lernenden zu ermitteln und für die individuellen Lernniveaus geeignetes Material auszuwählen	Ist in der Lage, eine individuelle Einschätzung der Lernenden und ihrer Lernbarrieren vorzunehmen. Weiß über bekannte Strategien zur Überwindung dieser Barrieren Bescheid.	Kann durch neue Unterstützungsansätze aufgezeigte individualisierte Lernaktivitäten entwickeln, die an der Lernbarriere ansetzen und auf die Fortschritte bzw. den Mangel an Fortschritten entsprechend reagieren.
	4.2 Aufbau einer guten Lehrenden-Lernenden-Beziehung	Ist in der Lage, sich in Einzelpersonen einzufühlen und die Situation der Teilnehmenden aus ihrer Perspektive zu verstehen.	Ist in der Lage, die Stärken und Schwächen der Lernenden zu erkennen und zu benennen und neue Motivationsquellen zu finden und Strategien für positive Veränderungen auf der Grundlage einer emphatischen Beziehung zu entwickeln	Ist in der Lage, eine gute Beziehung zu den Lernenden zu pflegen, ihnen ihre Stärken/Schwächen zu vermitteln und Motivation, auch gegen Widerstände, aufrechtzuerhalten.	Ist in der Lage, sich in Einzelpersonen einzufühlen und die Situation der Teilnehmenden aus ihrer Perspektive zu verstehen.
	4.3 Umgang mit kognitiven Einschränkungen	Kennt die theoretischen Grundlagen zu kognitiven Lernschwierigkeiten von Erwachsenen, kennt die wichtigsten Anzeichen dafür und kann das Wissen zur Identifizierung potenzieller Schwierigkeiten erkennen (die von anderen ProfessionalistInnen abgeklärt werden müssen)	Ist in der Lage, Lernstrategien anzuwenden, die helfen kognitive Barrieren zu mildern/überwinden und Lernende zu motivieren diesen Ansätzen zu folgen.	Kann bestehende kognitive Schwierigkeiten erkennen und an den individuellen Fall angepasste Strategien zu deren Überwindung anbieten und das Ergebnis von vorgeschlagenen Übungen als Grundlage für die Gestaltung des weiteren Prozesses verwenden.	
5. Durchführung des Unterrichts – Steuerung der Interaktion zwischen den Lernenden	5.1 Peer learning unterstützen	Ist in der Lage, Lernaktivitäten vorzubereiten und anzubieten, die die Interaktion unter Lernenden stärken	Ist in der Lage, Peer-to-Peer-Aktivitäten zu entwickeln und die Stärke der Teilnehmenden zu fördern, um den Lernprozess der Gruppe zu unterstützen	Ist in der Lage, die Fähigkeit der Teilnehmenden zur gegenseitigen Unterstützung und zum "Peer-Teaching" zu fördern.	
6. Nachbereitung (Einbettung des Lernfortschritts in den Alltagskontext)	6.1 Orientierung des Unterrichts an den realen Bedürfnissen der Teilnehmenden	Kennt Konzepte der notwendigen Einbettung des Lernens in den realen Lebenskontext der Lernenden und nutzt diese Kenntnisse bei der Auswahl von Inhalten, Lehrmaterial und Ansätzen	Ist in der Lage, passende Methoden zu aktuellen Themen der Teilnehmenden anzuwenden, um den Bezug zu den Lebenswelten der Teilnehmenden zu stärken.	Ist in der Lage, den Unterricht um lebensweltliche Probleme einzelner Lernender zu organisieren, wodurch die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse ausgeglichen werden	
	6.2 Strategien der Erweiterung des Lernens in die alltägliche Lebenswelt der Teilnehmenden	Weiß Bescheid über und kann für die Erweiterung von Lernaktivitäten in der realen Welt (alltäglicher Gebrauch von Lesen, Schreiben, Rechnen) planen.	Kann Alltagsaktivitäten der Teilnehmenden in die Lerneinheiten einbauen. Kann damit die Lernenden motivieren und ermöglicht es ihnen, das Zusammenwirken von Lebenswelt und Lernwelt zu erfassen.	Kann individualisierte Strategien zu Alltagsaktivitäten der Teilnehmenden entwickeln, auch bei schwierigen individuellen Umständen	
7. Unterstützung der Teilnehmenden über den Unterricht hinaus	7.1 Unterstützung der Teilnehmenden über den Unterricht hinaus	Ist in der Lage, bei allgemeinen Fragen zu den alltäglichen Lebensbedingungen (u.a. bildungs- und arbeitsmarktorientierte Anliegen, asylrechtliche Rahmenbedingungen etc.), der Teilnehmenden Unterstützung zu leisten.	Ist in der Lage, mögliche Problemfelder der Teilnehmenden aufgrund von Verhaltensmustern zu erkennen und in geeigneter Weise auf die Situation einzugehen (Hilfe anbieten oder andere Unterstützungsangebote vorschlagen).	Ist in der Lage, aus einem breiten Spektrum von Unterstützungsangeboten/unterstützenden Aktivitäten zu wählen und kann mit unerwarteten Krisenereignissen so umgehen, dass der weitere Lernweg des Einzelnen/der Gruppe langfristig gefördert wird.	



8. Interaktion mit anderen Professionen (intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit)	8.1 Zusammen- arbeit mit anderen Lehrenden um Probleme in der täglichen Arbeit zu überwinden	Ist in der Lage, den Lern- und Lehr- prozess in Settings wie Hospitation oder Team- Teaching zu beobachten und zu analysieren.	Ist in der Lage, Erkenntnisse aus der Beobachtung von KollegInnen oder dem Aus- tausch von Erfah- rungen und Fragen mit KollegInnen anzuwenden.	Ist in der Lage, als MentorIn für weniger erfahrene KollegInnen zu fungieren.	Ist in der Lage, in einer Schlüsselrolle zu Entwicklungs- prozessen im Bildungsbereich beizutragen.
	8.2 Zusammen- arbeit mit ExpertInnen aus verwandten Bereichen – interprofessio- nelle Zusam- menarbeit	Kennt Schlüsselkonzepte verwandter Berufe, die für den eigenen Kundenstamm relevant sind, kann Beobachtungen so formulieren, dass die Angehörigen dieser Berufe das Thema, um das es geht, verstehen können	Kann mit verwandten Berufsgruppen kommunizieren, ihre Argumentation verstehen und ihre Empfehlungen/ ausgewählte Wege der Unterstützung auf die eigenen Aktivitäten anwenden	Kann mit anderen relevanten Berufsgruppen bei der multiprofessio- nellen Fallarbeit/Überwa- chung zusammenarbeiten; kann aktiv zu einer fallbasierten Lösungs- strategie beitragen, die innerhalb des multipro- fessionellen Teams erarbeitet wird	

## 4. Quellenverzeichnis

Ericsson, K. Anders (2009). Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the study of deliberate practice. In: Ericsson, K. Anders (ed.). *Development of professional expertise: toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. New York, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 405-431.

Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th. and Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, Vol. 100, No 3, pp. 363-406.

Hefler, Günter ; Steinheimer, Eva and Wulz, Janine (2018). Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen. In: Göhring, Silvia (ed.). *Die vergessene Hälfte - Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis - Isotopia 2018/96*. Graz: Isop Graz, pp. 13-24.

Luomi-Messerer, Karin (2009). *Using the VQTS model for mobility and permeability - Results of the Lifelong Learning project VQTS II*. Vienna

Luomi-Messerer, Karin and Markowitsch, Jörg (2006). *VQTS model - A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna

Markowitsch, Jörg; Becker, Matthias; Spöttl, Georg and Luomi-Messerer, Karin (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, No no. 2/3, pp. 171-186.