



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



BRIDGING BARRIERS PEER LEARNING ANSATZ EIN RAHMENLEHRPLAN

Finale Version Februar 2022

Partner:



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



e-code

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



bridgingbarriers.eu



3s.co.at

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



isop.at

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



ilmondonellacitta.it

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



e-code.sk

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



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



alice.ch

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

Herausgeberin:
3s Unternehmensberatung
GmbH, A-1040 Wien
Wiedner Hauptstraße 18
Tel: +43 1 585 09 15
3s.co.at
3s, Februar 2022
CC BY-SA 4.0

Inhalt

Inhalt	4
1. Einleitung	7
2. Der Bridging Barriers Ansatz	10
2.1. Lernbedarf der Teilnehmer/Innen in Grund- oder Basisbildung.....	10
2.2. Inhaltsbezogene versus “Lernbarrieren” und Lösungsorientierte Ansätze	13
2.3. Die Idee der "deliberate practice"	15
3. Ausgewählte Ansätze zur Unterstützung des Collaborative oder Peer Learning	18
3.1. Peer learning, kollaboratives oder kooperatives Lernen - eine Orientierung	18
3.2. Beispiel „Reflecting Team“	19
4. Der Peer-Learning-Ansatz - ein Rahmenlehrplan	22
4.1. Zielgruppen und Bewerbung	22
4.2. Aufbau und Organisation des Kurses	23
4.3. Gemeinsame Inhalte, Methoden und kursübergreifende Ziele	25
5. Länderspezifische Varianten - Ansätze zur Unterstützung der "Anpassung" des Rahmens an länderspezifische Interessen/Bedürfnisse	26
5.1. Österreich	26
5.1.1. Zielgruppen.....	26
5.1.2. Inhalte und Ziele	26
5.1.3. Methoden, Modelle, Konzepte für die Vorgehensweise.....	26
<i>Peer Learning</i>	26
<i>Work-Based Learning (WBL) - Lernen in und aus der Praxis</i>	27
<i>Blended Learning</i>	27
5.1.4. Länderspezifische Methoden und Modelle.....	28
<i>Bloom'sche Taxonomie</i>	28
<i>Lernergebnisorientierung</i>	29
5.2. Italien.....	30
5.2.1. Zielgruppen.....	30
5.2.2. Inhalte und Ziele	30

5.2.3. Methoden	31
<i>Peer Learning</i>	31
<i>Work Based Learning</i>	32
<i>Blended Learning</i>	32
5.2.4. Länderspezifische Methoden und Modelle	32
<i>Austausch von Good Practices</i>	32
<i>Theateraktivität</i>	33
<i>Autobiografisches Erzählen</i>	33
5.3. Slowakei	34
5.3.1. Einleitung	34
<i>Ungleichgewichte in den Fähigkeiten</i>	34
<i>Geringe Beteiligung an der Erwachsenenbildung</i>	34
<i>Schwache Nutzung von Qualifikationen am Arbeitsplatz</i>	35
<i>Zielgruppen der Grundbildung für Erwachsene in der Slowakei</i>	35
<i>Wichtige Qualifikationen von Erwachsenenbildnern</i>	35
5.3.2. Zielgruppen	36
5.3.3. Inhalte und Zielsetzung	36
5.3.4. Methoden, Modelle, Konzepte für den Ansatz	37
<i>Peer Learning</i>	37
<i>Nachbesprechung</i>	37
<i>Selbststudium</i>	37
5.4. Schweiz	38
5.4.1. Einleitung	38
5.4.2. Zielgruppe	38
5.4.3. Inhalte und Zielsetzung	39
5.4.4. Methoden, Modelle, Konzepte für den Ansatz	41
<i>Peer Learning</i>	41
<i>Work Based Learning</i>	42

***Blended Learning* 42**

5.4.5. Länderspezifische Methoden und Modelle 42

6. Bibliographie 43

7. Annex..... 45

1. Einleitung

Eva Steinheimer, 3s Research & Consulting, Wien, Österreich

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

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

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

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

Zu den Hauptergebnissen des Projekts gehören

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

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

Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Praxis, die Arbeitsbedingungen in den beteiligten Ländern und Überlegungen zum Weiterbildungsbedarf von Basisbilder*innen gewonnen werden.

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

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

In der zweiten Projektphase wurde ein Rahmencurriculum - verstanden als Entwurf für einen Train-the-Trainer-Kurs für Lehrende im Bereich der Grund- oder Basisbildung - auf der Grundlage der gesammelten Erkenntnisse über den Weiterbildungsbedarf der Lehrenden entwickelt. Die identifizierten Kompetenzen von Lehrenden wurden in Lernprozesse übersetzt, wobei der Schwerpunkt auf jenen Kompetenzen, die erforderlich sind, um erwachsene Teilnehmer bei der Überwindung spezifischer Lernbarrieren zu unterstützen, die in kognitiven, psychosozialen oder situativen Umständen begründet sind. Für die Erforschung dieser Kompetenzen wurde das Konzept der „Deliberate Practice“ als Schlüsselmodell gewählt, bei dem die Lehrenden die Schwierigkeiten „wahrnehmen“, maßgeschneiderte Aktivitäten zur Überwindung dieser Schwierigkeiten vorschlagen, Vertrauen und Motivation zum „Ausprobieren“ aufbauen, gemeinsam mit dem Lernenden die erzielten Fortschritte bewerten und die Übungen so anpassen, dass Fortschritte erzielt werden können. (Siehe auch Kapitel 2).

In der dritten und letzten Phase des Projekts wird der Lehrplan an die Voraussetzungen und Bedürfnisse in den vier teilnehmenden Organisationen angepasst und in vier Pilotkursen nach dem Bridging Barriers-Ansatz im Sommer und Herbst 2021 mit Leben erfüllt.



Die Ergebnisse der Kurs-durchführung werden zur Verfeinerung der Ansätze genutzt und die Ergebnisse der durchgeführten Peer-Learning-Aktivitäten werden in einem Handbuch dokumentiert, das als Inspiration für die Entwicklung ähnlicher Weiterbildungsangebote in ganz Europa dienen soll.

2. Der Bridging Barriers Ansatz

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

Im Folgenden stellen wir unsere Herangehensweise an eine wesentliche Frage in der Grundbildung¹ für Erwachsene vor: Was brauchen die Teilnehmer*innen, um individuelle Lernfortschritte zu erzielen? Zunächst zum Hintergrund unseres Ansatzes: Im Rahmen des dreijährigen Horizon 2020-Projekts ENLIVEN mit dem Fokus auf dem Lernen von Erwachsenen wurden Fallstudien zum sich entwickelnden Feld der Basisbildung in Österreich² durchgeführt. In einem Arbeitspaket wurden Lehrende der Basis-bildung gefragt, was sie in ihrer täglichen Arbeit tun und wie sie gelernt haben, das Lernen ihrer Teilnehmer*innen zu unterstützen. Wir haben acht Basisbildner*innen interviewt und zwei Organisationen, die in Österreich Basisbildung für Erwachsene anbieten, untersucht. Darüber hinaus wurden die zur Verfügung stehende Fachliteratur analysiert und verschiedene Stakeholder im Feld der Basisbildung für Erwachsene befragt.

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

2.1. Lernbedarf der Teilnehmer/Innen in Grund- oder Basisbildung

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

Unser Standpunkt lässt sich am Beispiel einer ansonsten recht hilfreichen Typologie von Teilnehmer*innen an Alphabetisierungskursen für Erwachsene in Deutschland

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

² <https://h2020enliven.org/home/>

verdeutlichen, die sieben Haupttypen von Teilnehmer*innen vorschlägt, die von sieben Untertypen unterstützt werden (Drucks, Bauer und Hastaoglu, 2011). Die Typologie verwendet zwei Schlüsseldimensionen: Die erste Dimension bezieht sich auf die gruppenspezifische Größe des ökonomischen und bildungsbezogenen, aber auch des symbolischen Kapitals, insbesondere im Hinblick auf die Bürgerrechte. Die Gruppen unterscheiden sich durch ihren relativen Reichtum bzw. Armut, wobei einige Gruppen durch ein ausgeprägtes Armutsniveau gekennzeichnet sind. Die zweite Dimension bezieht sich auf die verschiedenen Umstände, die erklären, warum Erwachsene nicht in früheren Phasen ihres Lebensverlaufs ein höheres Niveau an Lese- und Schreibkenntnissen –oder von Deutsch als Zweit–sprache– erreicht haben.

Die Gründe dafür sind unter anderem

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Inhaltsbezogene versus “Lernbarrieren” und Lösungsorientierte Ansätze

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

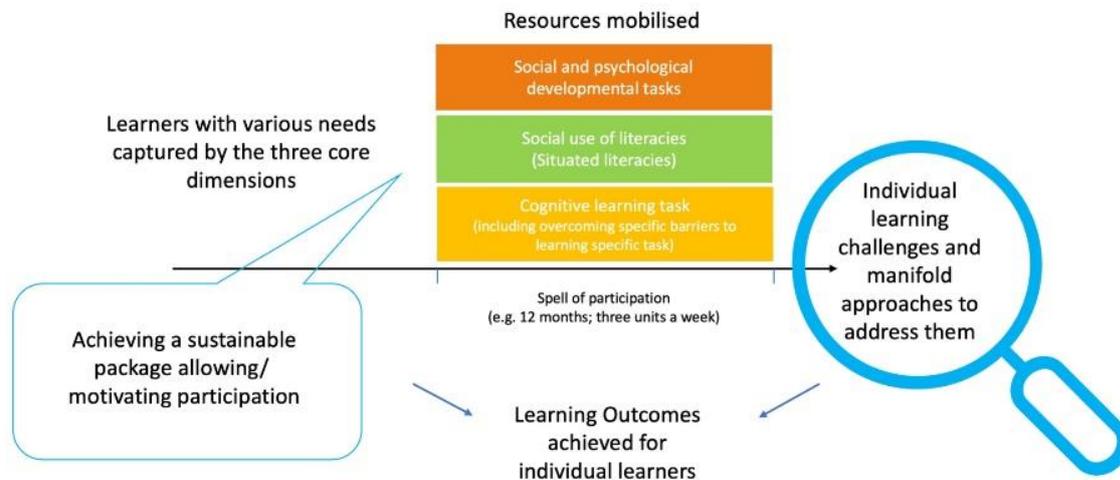
Daher konzentrieren wir uns auf die „Nahaufnahme“ spezifischer Lernbarrieren, die Teilnehmer*innen zeigen, und auf mögliche Lösungen, die von den Lehrenden identifiziert und angewandt werden, um Entwicklung herbeizuführen, so dass im Laufe der Zeit trotz Schwierigkeiten, die auf den ersten Blick undurchdringlich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

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

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

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

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



Source: 3s

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

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

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

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

2.3. Die Idee der "deliberate practice"

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

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

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

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

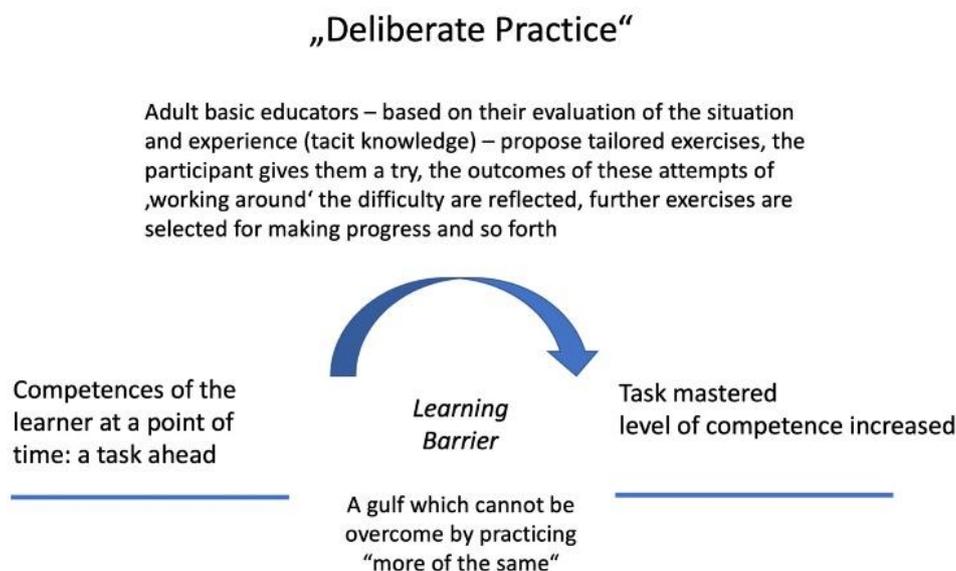
Im Folgenden wird erläutert, wie verwandte Ideen im Bereich der Grund- oder Basisbildung für Erwachsene genutzt werden können. Die Idee, das Konzept der „Deliberate Practice“ zu verwenden, geht von der Beobachtung aus, dass Lernende viele Aufgaben so erleben, als stünden sie vor hochkomplexen Problemen beim Spielen einer bestimmten Sequenz eines Musikstücks. Es liegt einfach außerhalb ihrer Reichweite. Für die Lehrenden ist es wichtig zu verstehen, dass Aufgaben für die Lernenden eklatante Schwierigkeiten beinhalten können, die für jemanden, der die entsprechenden Fähigkeiten bereits verinnerlicht hat, praktisch unsichtbar sind. Es hilft auch zu erkennen, welche aktive Rolle



der/die Lehrende bei der Gestaltung maßgeschneiderter Übungen spielen kann. Dazu muss er oder sie die aktuelle Situation einschätzen und auf seine/ihre Erfahrung zurückgreifen, um hilfreiche Vorschläge zu machen. Außerdem muss er/sie mit dem/der Lernenden zusammenarbeiten, um gemeinsam eine Lösung zu finden.

Abbildung 2 fasst die Ideen zusammen, die der Idee der „Deliberate Practice“ im Bereich der Basisbildung zugrunde liegen. Ein*e Lernende*r kann eine Aufgabe nicht lösen, da seine*ihre derzeitigen Kompetenzen dies nicht zulassen - durch Üben allein lassen sich keine wesentlichen Fortschritte erzielen. Der*die Lernende steht vor einer Barriere. Um die Kluft zu überbrücken, bewertet der*die Lehrende die Situation, erkennt die wahrscheinliche Quelle der Schwierigkeit und schlägt spezifische Optionen vor, um das Problem zu umgehen. Gemeinsam mit dem*der Lernenden werden die Erfahrungen, die beim Ausprobieren der Übungen gemacht wurden, ausgewertet und ggf. neue Lösungen gesucht. Am Ende wird die ursprüngliche Aufgabe abgeschlossen, wenn auch auf Wegen, die möglicherweise mehr Anstrengungen als erwartet erfordern, wobei der*die Lernende jedoch ein höheres Kompetenzniveau in einem bestimmten Bereich erreicht hat.

Abbildung 2: „Deliberate practice“ als Modell des Lernens



Source: 3s

Die Lernprobleme sind zwar oft im kognitiven Bereich angesiedelt, aber es ist klar, dass sie auch aus dem psychosozialen Bereich stammen können.

Jede „Deliberate Practice“ beruht auf einer intensiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Ohne ins Detail zu gehen, sei daran erinnert, dass Lernen oft am besten als etwas betrachtet wird, das zwischen zwei Personen im selben interpersonellen Feld stattfindet. Der*die Lehrende stellt sowohl dem gemeinsamen Feld als auch dem*der Lernenden spezifische Ressourcen zur Verfügung, und das Lernen kann als eine spezifische Form der Kombination erfasst werden, bei der die Lehrperson zunächst die dargebotenen Schwierigkeiten aufnimmt, sie modifiziert und durcharbeitet, und dasselbe Problem in veränderter Form dem*der Lernenden zur Verfügung stellt, der*die dann die



Schwierigkeiten in einem neuen Licht erlebt, da sie angemessen - "denkbar" - werden, so dass es möglich wird, sich anders auf Probleme zu beziehen, die ursprünglich überwältigend oder undurchdringlich waren.

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

3. Ausgewählte Ansätze zur Unterstützung des Collaborative oder Peer Learning

Im Projekt "Bridging Barriers" und der Erprobung von Train-the-Trainer-Kursen für Lehrende in der Basis-/Grundbildung, spielen Methoden des "Peer Learning" eine Schlüsselrolle. In der ersten Phase des Projekts haben Interviews mit Lehrenden in der Basisbildung gezeigt, dass der Austausch mit anderen Lehrenden eine wichtige Quelle des Lernens und der Unterstützung in allen Phasen der beruflichen Entwicklung von Unterrichtenden ist. Der informelle Austausch und die Weitergabe von Erfahrungen in den Pausen sind die häufigste Form des Peer-Learnings im Berufsalltag. Strukturiere Formen des Peer-Learnings werden manchmal als Super- oder Intevision, eventuell in multiprofessionellen Teams oder im Team-Teaching angeboten. Dennoch werden Methoden der Kollegialen Beratung oder des kollaborativen Lernens in organisierten Weiterbildungskursen für Lehrende in der Basisbildung nur selten eingesetzt, und bei weitem nicht alle PraktikerInnen haben ausreichend Zugang zu solchen Lernmöglichkeiten. Wir wollen verschiedene solcher Ansätze in unseren Pilotkursen testen und unsere Erkenntnisse mit der Basisbildungscommunity teilen, um andere zu unterstützen und zu inspirieren, ähnliche Angebote zu konzipieren und zu organisieren.

3.1. Peer learning, kollaboratives oder kooperatives Lernen - eine Orientierung

Der Begriff Peer-Learning beschreibt verschiedene Aktivitäten, vom einfachen Informations- oder Erfahrungsaustausch über Beratungs- oder Coaching-Aktivitäten bis hin zum Lernen in der Gruppe oder kollaborativen Lernaktivitäten. Während die Definitionen der verschiedenen Arten von Aktivitäten gewisse Überschneidungen oder unscharfe Grenzen aufweisen, werden einige der für Peer-Learning-Aktivitäten verwendeten Ausdrücke in der Umgangssprache austauschbar verwendet. Diese Aktivitäten haben das gemeinsame Merkmal, dass eine kleine Gruppe von Menschen zusammenkommt, um über ein bestimmtes Thema zu sprechen oder gemeinsam zu lernen. Das Wort Peer fügt den Aspekt hinzu, dass die Menschen, die sich als Gruppenmitglieder treffen, gewisse Gemeinsamkeiten haben und gleich sind. Zu den möglichen, gemeinsamen Merkmalen solcher Gruppen gehören z. B. Alter, Geschlecht, Elternschaft, gemeinsame Interessen, gemeinsame Freizeitaktivitäten oder erlebte (gesundheitliche) Probleme. Während Peer-Groups aus positiven oder neutralen Gründen/Themen zusammenkommen können, um gemeinsam Neues zu lernen, beschäftigen sich Peer-Groups oft auch mit eher negativen Aspekten des Lebens. Ein weithin bekanntes Beispiel sind Gruppen der Anonymen Alkoholiker, die sich mit Suchtproblemen befassen.

Im Projekt Bridging Barriers verwenden wir den Begriff Peer-Learning in einem weiten Sinne für verschiedene Ansätze und Methoden, die das Lernen durch den Austausch unter Gleichen unterstützen. In den von uns geplanten Pilotkursen teilen die Gruppenmitglieder die Eigenschaft, unter den gegebenen Bedingungen in jedem Partnerland als Lehrende im Bereich Basis/Grundbildung tätig zu sein und qualifizieren sich in diesem Sinne als Peers.

Auch wenn die beiden Begriffe kollaborativ und kooperativ sehr ähnlich klingen und oft fälschlicherweise austauschbar verwendet werden, meinen sie etwas anderes. Sie haben

gemeinsam, dass bei beiden Menschen zusammen an etwas arbeiten und sich die Arbeit bis zu einem gewissen Grad teilen. Das Wie und Warum ist jedoch unterschiedlich. Bei der Kollaboration hat die Gruppe von Menschen in der Regel das gleiche Ziel und arbeitet zusammen, da es eine koordinierte Anstrengung erfordert, um das Ziel zu erreichen. Bei der Kooperation hingegen arbeitet ein Team nicht unbedingt an einem gemeinsamen Werk, sondern hilft sich gegenseitig bei Aufgaben, bei denen man erwarten kann, dass die anderen dasselbe tun, und kommt so gemeinsam, aber mit unterschiedlichen Ergebnissen voran (Dillenbourg, Baker, Blaye und O'Malley, 1995).

In Anlehnung an den Ansatz in Bridging Barriers (Überwindung von Barrieren) betrachten wir Methoden des kollaborativen Lernens, die am besten geeignet sind, um Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, mit ihrem impliziten Wissen und ihren Kompetenzen in Kontakt zu treten, die sie einsetzen, um den Lernenden bei der Überwindung von Lernbarrieren zu helfen. Die im Folgenden und in den länderspezifischen Kapiteln beschriebenen Methoden bieten eine solide Grundlage, und die TeilnehmerInnen profitieren von dem gemeinsamen Austausch von Erfahrungen und Überlegungen und erlernen neue Methoden für ihre eigene tägliche berufliche Arbeit. Organisationen und Einrichtungen, die ähnliche Peer-Learning-Aktivitäten anbieten möchten, steht es frei, die hier beschriebenen Ansätze mit anderen Methoden, die sie kennen und in ihrem jeweiligen Kontext für nützlich halten, zu kombinieren.

In einem Artikel, der während der Endredaktion dieses Dokuments veröffentlicht wurde, betonen Winther, Paeßens, Ma, Tröster und Bowien-Jansen (2021) die Bedeutung der Weiterbildung von Lehrenden, um unerfahrene, aber auch erfahrene Lehrkräfte in ihrem Berufsleben und den damit verbundenen Herausforderungen besser zu unterstützen und verweisen auf zahlreiche Studien, die die Bedeutung kollaborativer Lernaktivitäten für die Professionalisierung von Lehrenden belegen (Darling-Hammond und McLaughlin, 1995; OECD, 2019; Villegas-Reimers, 2003).

Winther et al. (2021) stellen sieben Bedingungen für erfolgreiche Teamarbeit in kollaborativen Arbeitsgruppen vor: (1) die Entwicklung einer Teamorganisation, (2) Führung, (3) Aufgabenteilung, (4) ein gemeinsames Verständnis des Kontexts, in dem die Gruppe arbeitet, (5) gegenseitige Unterstützung bei geplanten Aktionen, (6) Betrachtung von Themen aus anderen Perspektiven, (7) gemeinsame Kontrolle des Outputs. Die Pilotkurse von Bridging Barriers folgen diesen Voraussetzungen in hohem Maße. Die Teamorganisation wird dadurch unterstützt, dass das für die Schulung benötigte Material auf einer Online-Plattform verfügbar ist, auf die alle TeilnehmerInnen Zugriff haben. Die OrganisatorInnen werden ermutigt, einen Moderator zu engagieren, der den Workshop leitet. Die Aufgabenteilung stellt sicher, dass alle Teilnehmenden eines Workshops einen individuellen Beitrag leisten können, ohne Konkurrenzdruck zu verspüren. Die Ausrichtung auf BasisbildnerInnen mit zumindest einiger Erfahrung in diesem Bereich lädt Personen mit einem gemeinsamen Verständnis des Arbeitskontextes ein. Dies wird durch ein Einführungs- und Kennenlernmodul gefördert. Alle Workshop-TeilnehmerInnen sind eingeladen, sich während der Sitzungen gegenseitig zu unterstützen, und die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven ist ein Schwerpunkt der vorgeschlagenen Methodik, die für Lehrende besonders wichtig ist.

3.2. Beispiel „Reflecting Team“

Die Partner sind eingeladen, Methoden des kollaborativen Lernens ihrer Wahl anzuwenden. Methoden, mit denen sie oder die LeiterInnen der Workshops bereits Erfahrung haben, oder neue Methoden, die sie ausprobieren möchten. In den länderspezifischen Kapiteln werden

Methoden wie Kollegiale Beratung, Minilabs, "Ressourcen-Tratsch" oder Reframing erwähnt. Eine der vorgeschlagenen Methoden für die Pilotkurse heißt "Reflecting Team" und hat ihren Ursprung in der systemischen Therapie und Beratung im klinischen Bereich (Andersen, 1991; Andersen, 1995). Sie wurde auch als Lehrmethode angewandt, und oft für die Beratung und die Supervision von BeraterInnen (Cox, 1997).

In Deutschland wurde der Ansatz von Jäckel und Weber (2014) auch für therapeutische Beratungssitzungen verwendet, wo sie auf ein Beratungshindernis stießen, da die Sitzungen mit einem bestimmten Klienten nicht vorankamen, sondern stagnierten. Nachdem der Klient zugestimmt hatte, etwas Neues auszuprobieren, fanden zwei leicht unterschiedliche Sitzungen statt. In einem ersten Schritt arbeiteten der Berater und der Klient in einem Einzelsetting, in dem der Berater zunächst die Rolle des Zuhörers übernahm und dann zu einer Reflexion der bisherigen Sitzung überging, um ein Feedback zu dem Gesagten zu geben. In einem zweiten Schritt kam ein zweiter Therapeut in einer beobachtenden Rolle hinzu und übernahm im zweiten Teil den reflektierenden Teil. Dadurch wird der erste Berater entlastet und kann sich ganz auf die Gesprächsführung konzentrieren. Die KlientInnen empfanden das neue Setting als bereichernd, da sie das respektvolle Feedback genossen. Das Beratungsteam empfahlen ein Team aus mehr als einer Person, das das Gespräch beobachtet und kommentiert - ein "reflektierendes Team" -, da dies die Vielfalt der Perspektiven erhöht (Jäckel et al., 2014).

Ein weiteres Beispiel für die Anwendung des Ansatzes ist die Schulung von GruppenarbeiterInnen durch Cox, Bañez, Hawley und Mostade (2003) und dient als Vorlage dafür, wie die TeilnehmerInnen unserer Pilotkurse unserer Meinung nach von der Zusammenarbeit mit anderen profitieren können. Cox und ihre KollegInnen beschreiben ein Setting, in dem eine Gruppe von TeilnehmerInnen, das so genannte "Reflecting Team", die Teilnehmer der anderen Gruppe bei der Interaktion beobachtet. Nach einer bestimmten Zeit tauscht das Reflexionsteam seine Beobachtungen, Notizen und Überlegungen aus, unter der Bedingung, dass die "comments were not only focused on positive actions but incorporated a view that was more 'both/and' than 'either/or'; that is, reflecting team members were encouraged to frame their comments in such a way that expanded, rather than limited, options. For example, team members were encouraged to generate many perspectives on the group process rather than reach a consensus." (Cox et al., 2003). Als Nächstes diskutiert das Interaktionsteam die Kommentare und Vorschläge des Reflektionsteams, ohne dass letzteres noch beteiligt ist. Erst in der letzten Phase kommen beide Gruppen zusammen, um ihre Erfahrungen und Überlegungen zu diskutieren. Insgesamt eröffnet diese Methode einen Raum der Zusammenarbeit, in dem alle Beteiligten ihre Perspektiven, Vorschläge und Lösungen einbringen (Jäckel et al., 2014; Von Schlippe und Schweitzer, 2019).

Für die Pilotkurse planen wir, die Methode des Reflecting Team wie folgt zu adaptieren. In einer Gruppe von 10 bis 20 Personen stellt zunächst eine Person einen Fall vor, bei dem sie in ihrer Lehrpraxis auf eine Lernbarriere gestoßen ist, während alle anderen Teilnehmenden das Reflecting Team bilden und aufmerksam zuhören. Dies kann bis zu fünf Minuten dauern und die präsentierende Person wird nicht unterbrochen. Anschließend fungiert ein Gruppenmitglied der beobachtenden Gruppe als InterviewerIn und stellt der präsentierenden Person Fragen zu dem Fall, um diesen und sein Umfeld besser zu verstehen. Diese InterviewerInnenrolle kann auch von anderen/allen Gruppenmitgliedern übernommen werden. Eine Bedingung für diesen Interviewprozess ist, dass keine Kommentare oder unmittelbare Kritik oder Vorschläge erlaubt sind, sondern nur Fragen. Im nächsten Schritt werden die Rollen getauscht, da die Gruppe den Fall und die

beantworteten Fragen diskutiert, während die Person, die den Fall vorgestellt hat, nun die Gruppe beim Austausch ihrer Ansichten und Gedanken über den Fall beobachtet. Im nächsten Schritt teilen sich die TeilnehmerInnen in zwei Gruppen auf, um mögliche Lösungen für verschiedene Aspekte des Falles zu diskutieren und zu entwickeln. Im letzten Schritt dieses Prozesses teilt Person, die den Fall ursprünglich vorgestellt hat, nun ihre Beobachtungen aus dem vorherigen Schritt mit. Für die gesamte Bearbeitung eines Falles veranschlagen wir etwa 80 Minuten. Nach einer Pause kann die Gruppe erneut etwa 80 Minuten lang an einem Fall arbeiten.

Da die Darstellung des eigenen Scheiterns die Person in der Mitte ziemlich verletzlich macht, ist es sehr wichtig, dass die Fragen und späteren Kommentare wertfrei und nicht wertend formuliert werden. Andernfalls ist diese Methode als Peer-Learning-Aktivität nicht unterstützend. In einer Peer-Group von Lehrenden ist davon auszugehen, dass die TeilnehmerInnen verständnisvoll und unterstützend sind, da wahrscheinlich alle Situationen erlebt haben, die für sie schwierig waren.

Wenn diese Methode richtig durchgeführt wird, profitiert nicht nur die Person, die den Fall vorgestellt hat, sondern auch die Gruppe als Ganzes. Jede/r Teilnehmer/in lernt von den Perspektiven und Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder und kann das Gelernte in seine/ihre tägliche Unterrichtspraxis einfließen lassen. So wie es das Kollaborative Lernen beabsichtigt. Und auch wenn der Inhalt der Diskussionen für einige Personen nicht so hilfreich sein mag, so profitieren sie doch davon, dass sie diese Methode aus erster Hand erfahren und erlernt haben, oder ganz einfach, weil sie dadurch ein größeres Bewusstsein für die pädagogischen Schwierigkeiten ihrer KollegInnen entwickeln konnten und sie die vielfältigen Perspektiven, die von allen geteilt werden, zu schätzen lernen, wie es bei den Gruppenarbeitern in der Studie von Cox et al. (2003) der Fall war.

4. Der Peer-Learning-Ansatz - ein Rahmenlehrplan

Ziel des Projekts "Bridging Barriers" ist es, eine Fortbildungsmaßnahme für Lehrkräfte zu entwickeln, die im Bereich der Basis/Grundbildung für Erwachsene tätig sind und sich mit den Herausforderungen befassen, denen Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit begegnen, wenn sie Lernende bei der Überwindung von Lernbarrieren unterstützen. Die idealtypische Gestaltung einer solchen Fortbildung wird in den folgenden Abschnitten beschrieben. Sie basiert auf Erhebungen zum Arbeitskontext und zum Weiterbildungsbedarf von Lehrenden in der Basisbildung, die zu einem früheren Zeitpunkt des Projekts durchgeführt wurden, und stellt einen Rahmen dar, der an die spezifischen Bedürfnisse und Umstände eines Kursanbieters angepasst werden kann, der beabsichtigt, eine Schulungsaktivität dieser Art durchzuführen. Im Rahmen von Bridging Barriers ist geplant, vier Varianten dieses Kurses in den teilnehmenden Ländern zu implementieren. Diese Anpassungen werden in Abschnitt 5 des vorliegenden Dokuments vorgestellt.

4.1. Zielgruppen und Bewerbung

Die Teilnehmer*innen, an die sich der Kurs richtet, sind hauptsächlich Praktiker*innen in der Grund- oder Basisbildung für Erwachsene mit mindestens zwei Jahren Erfahrung in diesem Bereich. Dies ist wichtig für die Peer-Learning-Aktivitäten des Kurses, bei denen Lehrkräfte aus der Praxis vom Austausch ihrer Erfahrungen profitieren sollen. Eine kleinere Anzahl von Personen mit weniger Erfahrung kann die Gruppe ergänzen. Was die Größe der Gruppe betrifft, so wird empfohlen, mindestens zehn, aber nicht mehr als 20 Teilnehmer*innen aufzunehmen, um ausgewogene und funktionale Gruppenaktivitäten zu ermöglichen.

Für Teilnehmer*innen, die nicht in der Nähe des Kursortes wohnen, sollte Unterstützung bei der Suche nach Reisemöglichkeiten und Unterkünften angeboten werden. Während die Teilnahme an dem Kurs im Rahmen des Projekts "Bridging Barriers" kostenlos ist, müssen die Reisekosten von den Teilnehmer*innen selbst getragen werden. Mögliche Kostenteilungsoptionen oder Subventionen sollten vor dem Hintergrund des regionalen Kontextes geprüft werden.

Die Pilotkurse im Rahmen von Bridging Barriers werden in einer der Sprachen der teilnehmenden Länder abgehalten: Deutsch, Italienisch oder Slowakisch. Für bestimmte Teile, die sich dafür eignen, können auch englische Beiträge in Betracht gezogen werden (z.B. kurze Beiträge von anderen Konsortiumsmitgliedern). Schriftliches Material, z. B. Vorschläge für Hintergrundlektüre, kann auf Englisch oder in einer der Landessprachen bereitgestellt werden. Die für die Kurselemente verwendete E-Learning-Plattform ermöglicht den länderübergreifenden Zugang zu allen Materialien und die optionale Aufnahme von zusätzlicher Literatur.

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

Aufbau einer Kooperation mit einer Partnerorganisation, die zusätzliches Know-how UND potenzielle Teilnehmer*innen einbringt, kann eine weitere Outreach-Strategie sein.

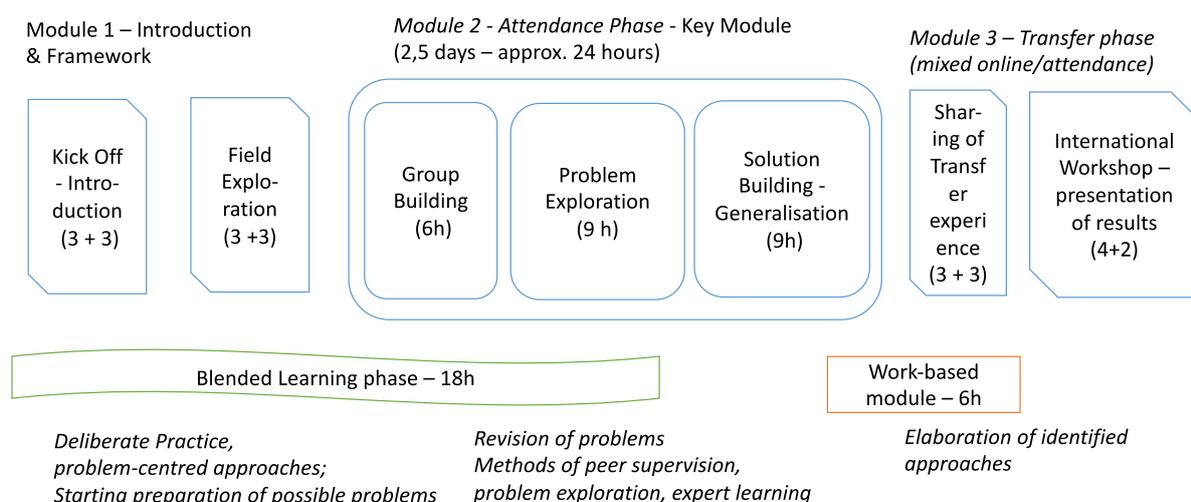
4.2. Aufbau und Organisation des Kurses

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

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

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

FIGURE 1 - DESIGN DES IDEALTYPUS DES Kurses



Source: own description

Der Kurs beginnt mit einem einleitenden Kick-off-Modul, das online oder in Anwesenheit durchgeführt werden kann. Ziel dieses Einführungsmoduls ist es, dass sich die Gruppe kennenlernt und ein gemeinsames Verständnis für die Ziele der Lernaktivität geschaffen

wird. Der Rahmen des Projekts Bridging Barriers und die Art und Weise, wie es auf Konzepten der Kompetenzentwicklung, der „Deliberate Practice“ und dem VQTS-Ansatz zur Beschreibung der Kompetenzentwicklung aufbaut, wird vorgestellt und diskutiert. In einem nächsten Schritt wird die Gruppe bei der Erkundung des Bereichs der Grund- bzw. Basisbildung in ihrem eigenen Land und in den anderen teilnehmenden Ländern begleitet. Dies kann in Online-Sitzungen erfolgen. Dieser Prozess wird durch die Präsentation von Erkenntnissen aus den Interviews in der Anfangsphase des Projekts und den Fallstudien unterstützt, die erstellt wurden, um den Rahmen für die Bereitstellung von Grund- und Basisbildung, die Finanzierungsstrukturen und den politischen Kontext in den beteiligten Ländern zusammenzufassen. Auf der Grundlage der Diskussionen über diesen Input aus den Projektergebnissen wird mit der Vorbereitung des Workshops begonnen. Die Gruppe erörtert die Problemstellung für die nächsten Schritte und legt drei bis fünf Themen fest, die sie behandeln möchte.

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

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

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

Ein erstes Follow-up-Modul für die Pilotkurse auf Länderebene zielt darauf ab, die Erfahrungen mit dem Transfer der Workshop-Ergebnisse in den Arbeitsalltag zu teilen. Darüber hinaus kommt die Gruppe zurück, um den Versuch der „Kodifizierung“ der verwendeten Kompetenzen und der Schritte der Kompetenzentwicklung, wie sie in der Kompetenzmatrix dargestellt sind, zu diskutieren und Feedback zu geben. In einem letzten Schritt werden Ziele und Aktivitäten für den internationalen Workshop festgelegt. Für die Pilotkurse, die im Rahmen des Projekts Bridging Barriers durchgeführt werden, ist vorgesehen, die Aktivitäten auf nationaler Ebene mit einer „Ausbildungs-, Unterrichts- und Lernaktivität“ in Form eines Workshops auf internationaler Ebene abzuschließen. In dieser

zweitägigen Veranstaltung werden die Erfahrungen und Ergebnisse aus allen vier teilnehmenden Ländern zusammengeführt. Alle Teilnehmer*innen sind eingeladen, an der Veranstaltung teilzunehmen, bei der sie über die Kursteilnehmer*innen hinaus auch andere Praktiker*innen aus dem Bereich und den beteiligten Organisationen treffen.

4.3. Gemeinsame Inhalte, Methoden und kursübergreifende Ziele

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

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

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

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

In den länderspezifischen Kapiteln dieses Dokuments wird gezeigt, wie die Partnerorganisationen den gemeinsamen Ansatz anpassen, der in seinem modularen Aufbau flexibel genug ist, um auf spezifische Bedürfnisse zugeschnitten zu werden. Es kann Abweichungen in der zeitlichen Abfolge der verschiedenen Bausteine (z. B. Online- und Präsenzmodule, Blended-Learning-Phasen) und in der Gesamtdauer und zeitlichen Gestaltung geben (z. B. Workshop an einem oder mehreren Wochenenden). Die Durchführenden können sich dafür entscheiden, eine*n Moderator*in zu engagieren, der*die durch die Aktivitäten führt, oder sie können andere Settings für die Moderation finden.

5. Länderspezifische Varianten - Ansätze zur Unterstützung der "Anpassung" des Rahmens an länderspezifische Interessen/Bedürfnisse

5.1. Österreich

Martin Leitner and Claudia Miesmer, ISOP, Graz, Österreich

5.1.1. Zielgruppen

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

5.1.2. Inhalte und Ziele

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

5.1.3. Methoden, Modelle, Konzepte für die Vorgehensweise

Peer Learning

In Fallbeispielen aus der Praxis sollen Lernbarrieren identifiziert, spezifische Handlungen zur Überwindung der Lernbarrieren benannt (Deliberate Practice) und verglichen werden und anschließend aus diesen Handlungen Kompetenzen abgeleitet werden. „Peer-to-peer learning“ (Peer = Kollege/Kollegin) beschreibt eine gleichberechtigte Lernsituation, in der sich berufliche Partner:innen über ihr Wissen, ihre Ideen und Erfahrungen austauschen und mit- sowie voneinander lernen³.

³ <https://www.weiterbildungsberatung.nrw/themen/glossar/peer-to-peer-learning>

Auch aufgrund der unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die im englischen und deutschen Sprachraum existieren, benutzen wir die Begriffe „Peer Learning“ und „Gemeinsames Lernen“ als Synonyme. Wir entscheiden uns in der Weiterbildung bewusst gegen eine externe oder interne Moderation und damit zu einflussreiche Steuerung durch uns als Gastgeber:innen. Wir sind der Ansicht, dass Expert:innen in ihrem Beruf selbst am besten über ihr Wissen sprechen und Auskunft geben können. Daher wollen wir das gemeinsame Lernen als Zugang verwenden und einen möglichst nicht-hierarchischen Raum schaffen, um gleichberechtigte Teilhabe und Bewusstsein zu fördern. Es liegt in unserem Interesse, uns am gemeinsamen Denkprozess der Gruppe unmittelbar zu beteiligen - ohne Moderation durch andere. Wir sehen uns also nicht als „Wissensbringer:innen“, sondern als in gleichem Maße Lernende.

Unsere Mehrfachrolle ist uns bewusst: Der Zwiespalt, dass wir trotzdem Gastgeber:innen bzw. Vermittler:innen sind. Wir haben Pilotkurs und Module geplant und uns im Vorfeld mit Inhalten, möglichen Verläufen und Entwicklungen auseinandergesetzt. Außerdem geben wir einen Rahmen aus Methoden, Zu- und Vorgangsweisen vor, die uns sinnvoll erscheinen. Vermitteln wollen wir aber immer: Peer Learning bedeutet, dass Expert:innen gemeinsam arbeiten und lernen.

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

Arbeitsbezogenes Lernen bezieht sich auf Lernen, das stattfindet, wenn Menschen echte Arbeit verrichten. Diese Arbeit kann bezahlt oder unbezahlt sein, aber es muss eine echte Arbeit sein, die zur Produktion von echten Waren und Dienstleistungen führt.⁴

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

Blended Learning

Blended Learning im Projekt findet „konservativ“ mittels Messengerdiensten und E-Mail sowie Onlinekonferenzen statt. Über diese Medien tauschen wir Dokumente, lesenswerte Literatur, Links und Aufgaben aus. Sicherlich der Pandemie geschuldet sind die Online-Treffen via Zoom, in denen wir uns im Plenum und „live“ austauschen können. Prinzipiell sind unsere Treffen aber als Präsenzveranstaltungen angelegt und sollen auch so

⁴ Work-based learning: A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social-0>

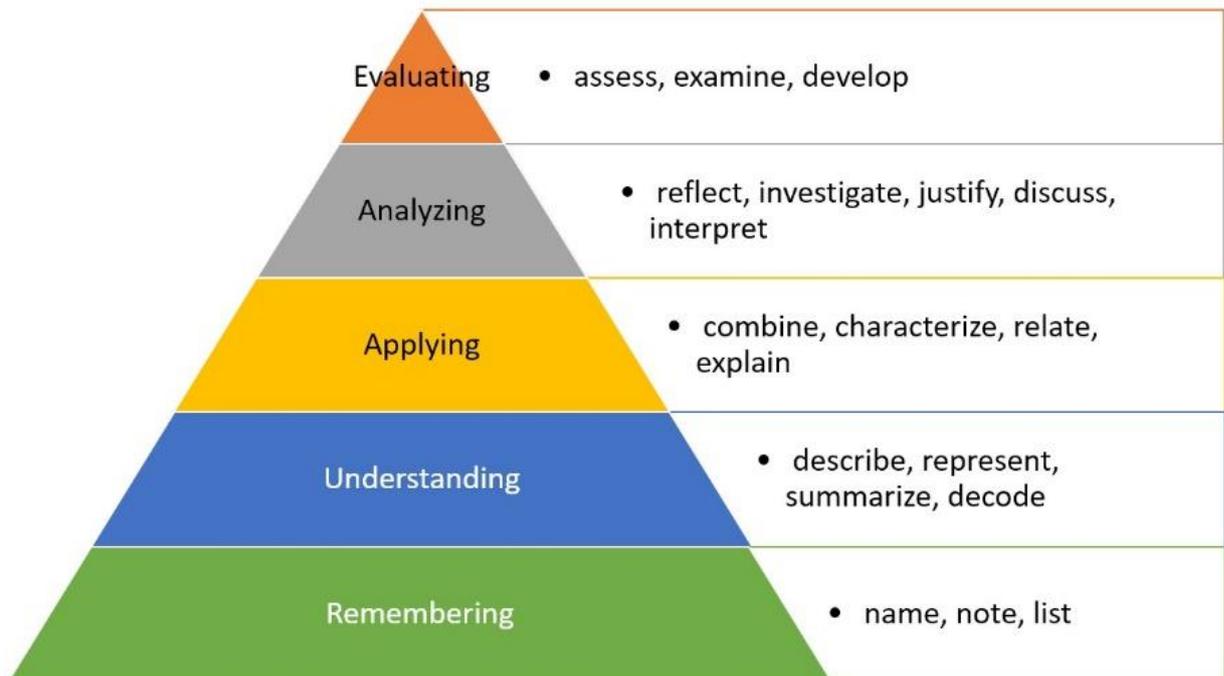
durchgeführt werden, da der virtuelle Raum unseres Erachtens keinen vollwertigen Ersatz bieten kann.

5.1.4. Länderspezifische Methoden und Modelle

Bloom'sche Taxonomie

Mittels des Kompetenzmodells von Benjamin Bloom⁵ planen wir, im Kern- oder Schlüsselmodul Fallbeispiele aus der eigenen Praxis zu bearbeiten. Wir wollen unser Handeln aus den selbst erlebten Fallbeispielen benennen, erklären, analysieren und prüfen. Dieser Vorgangsweise folgend wollen wir später aus den benannten Handlungen implizite Kompetenzen von Basisbildner:innen ableiten.

Bloom'sche Taxonomie



Quelle: ISOP

⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

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

Lernergebnisorientierung

Als hilfreich erwies sich, schon in der Planung unseres Pilotkurses die Einbeziehung des Konzeptes der Lernergebnisorientierung⁶ bzw. des Leitfadens zur Erstellung eines lernergebnisorientierten Curriculums. Stark vereinfacht beschreibt es eine Ausgangssituation sowie eine gewünschte Endsituation, also Lernergebnisse, die am Beginn eine Lernsituation transparent gemacht und verhandelt werden sollen. In einem nächsten Schritt benennt und beschreibt man die notwendigen Lernschritte bzw. Lerninhalte, um die ausverhandelten Lernergebnisse zu erreichen. So können Lehrende kleine Lerneinheiten planen, die realistische, erreichbare und konsensuale Zielsetzungen haben. Damit werden gewünschte Zielsetzungen nicht nur im Hinblick auf ihre Erreichbarkeit hinterfragt, sondern alle Beteiligten in den Lehr- Lernprozess involviert.

⁶ Reinhard Zürcher: Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. Wien 2012. <https://wba.or.at/de/fachinfo/lernergebnisorientierung.php>.

5.2. Italien

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

5.2.1. Zielgruppen

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

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

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

Der Pilotkurs wird als Fortbildung und Austausch bewährter Praktiken für Italienisch als Zweitsprache-Lehrende konzipiert, da wir bereits seit mehreren Jahren in diesem Bereich arbeiten und Erfahrungen und Wissen gesammelt haben. Sie unterrichteten sowohl in öffentlichen Schulen als auch in privaten Grundbildungseinrichtungen für Erwachsene.

5.2.2. Inhalte und Ziele

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

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

Der Inhalt fokussierte auf:

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

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

In den Online Einheiten schlagen wir die folgenden Themen vor:

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

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

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

5.2.3. Methoden

Peer Learning

Peer Learning kann definiert werden als "eine pädagogische Strategie, die darauf abzielt, einen spontanen Prozess der Übertragung von Wissen, Emotionen und Erfahrungen von einigen Mitgliedern einer Gruppe auf andere gleichrangige Mitglieder zu aktivieren; eine Intervention, die einen Prozess der globalen Kommunikation auslöst, der durch eine tiefe und intensive Erfahrung und eine starke Haltung der Suche nach Authentizität und Harmonie zwischen den beteiligten Subjekten gekennzeichnet ist."⁷

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

Auf dieser Grundlage haben wir unseren Pilotkurs konzipiert und versucht, den Peer-Learning-Ansatz sowohl in den Online-Sitzungen als auch in dem 2,5-tägigen Präsenzworkshop anzuwenden. Während der Online-Sitzungen bitten wir einige Teilnehmende, eine kurze Präsentation zu einem Thema vorzubereiten, für das sie ExpertInnen sind. Wir schlagen einen pensionierten Lehrer des CPIA, der jahrelang in

⁷ Panzavolta S., Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze.
<https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1133>

dieser Einrichtung gearbeitet hat und ihre Veränderungen beobachtet hat, einen Italienisch als Zweitsprache-Lehrer, der seit vielen Jahren in Aufnahmeprojekten für AsylbewerberInnen und Flüchtlinge tätig ist, und einen Kollegen von uns vor, der eine kurze Präsentation über die Bedeutung des kooperativen Lernens in unserer täglichen Arbeit hielt, ein Thema, das er in einer Arbeit während eines Postgraduiertenkurses an der Universität untersucht hatte.

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

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

Work Based Learning

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

Blended Learning

Der erste Teil des Kurses wird online durchgeführt. Auf diese Weise geben wir allen die Möglichkeit, zumindest am ersten Teil unseres Pilotkurses teilzunehmen. Wir haben uns für Zoom als Online-Plattform entschieden, da sie die Möglichkeit bietet, mit Breakout-Räumen zu arbeiten, sodass wir die Teilnehmenden während einiger Aktivitäten in kleine Gruppen aufteilen können.

5.2.4. Länderspezifische Methoden und Modelle

Austausch von Good Practices

Um zu lernen, wie man unterrichtet, ist eine der, unserer Meinung nach, effektivsten Methoden die Beobachtung anderer Lehrender und der Austausch bewährter Praktiken in einem "Peer-Learning"-Kontext. Deshalb haben wir beschlossen, den Austausch bewährter Praktiken in unserem 2,5-tägigen Workshop als eine Möglichkeit vorzuschlagen, den Ansatz des "Peer Learning" umzusetzen. Gleichzeitig war dies auch eine Forderung, die aus den

Interviews mit italienischen Lehrenden in der Basisbildung für Erwachsene hervorging. Wir sind der Meinung, dass der Austausch bewährter Praktiken eine Quelle der Motivation und Inspiration ist, die sich positiv auf die Lehrtätigkeit auswirkt, sowohl für erfahrene Lehrkräfte als auch für Personen mit wenig Erfahrung in diesem Bereich (Freiwillige, PraktikerInnen). Darüber hinaus kann er die Grundlage für die Schaffung eines Netzwerks zwischen Lehrkräften bilden, die in verschiedenen lokalen Einrichtungen und Organisationen dieselbe Arbeit verrichten.

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

Theateraktivität

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

Autobiografisches Erzählen

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

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

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

5.3. Slowakei

Radoslav Vician, e-code, Krupina, Slowakei

5.3.1. Einleitung

Ungleichgewichte in den Fähigkeiten

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

Die Slowakei hat die Möglichkeit, das Ungleichgewicht bei den Qualifikationen durch folgende Maßnahmen zu verringern:

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

Geringe Beteiligung an der Erwachsenenbildung

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

- Verbesserung der Steuerung der Erwachsenenbildung.
- Erhöhung der Teilnahme von Erwachsenen, die nicht erwerbstätig sind.

- Unterstützung der Fähigkeit von Arbeitnehmern und Unternehmen, sich an der Erwachsenenbildung zu beteiligen.

Schwache Nutzung von Qualifikationen am Arbeitsplatz

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

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

Zielgruppen der Grundbildung für Erwachsene in der Slowakei

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

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

Wichtige Qualifikationen von Erwachsenenbildnern

Die Fähigkeiten, die für erwachsene Grundschullehrer in der Slowakei am wichtigsten sind, sind das Ergebnis einer Reihe von Interviews, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden. In unserem Fall sind diese sehr zielgruppenorientiert und bilden die Grundlage für die Gestaltung unseres Pilotkurses. In der Tat gibt es eine Reihe von Bereichen, die als wichtig für erwachsene Grundschullehrer identifiziert werden, aber drei davon erweisen

sich als die häufigsten und von den Lehrreden am kritischsten bewerteten Bereiche. Kurz gesagt, sind dies:

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

5.3.2. Zielgruppen

Unsere Gruppe von Pilotkursteilnehmern wird aus PädagogInnen mit unterschiedlichen Erfahrungsgraden bestehen

5.3.3. Inhalte und Zielsetzung

Der gesamte Pilotkurs ist in Form von mehreren Modulen geplant. Zwei davon ohne physische Anwesenheit, das letzte als physisches Treffen. Die folgende Tabelle zeigt die Details der Organisation des Pilotkurses:

Titel	Themen	Stunden	Methoden
Kick-Off/ Einführung	Kick-Off/ Einführung Vorstellung des Projekts Bridging Barriers Vorstellung der Teilnehmer Vorstellung des Pilotkurses Ressourcen für den Pilotkurs Resources for pilot course	1	Die Auftaktveranstaltung/Einführung soll in Form eines kurzen Online-Treffens organisiert werden, um sicherzustellen, dass die Teilnehmer wissen, worum es bei dem Projekt und dem Pilotkurs geht, welche Art von Ressourcen verwendet werden und dass es auch als Plattform für die gegenseitige Vorstellung dient.
Selbststudium	Kompetenzentwicklung (Dreyfus), Deliberate practice framework (Ericsson), VQTS Kompetenzmatrix, andere Ressourcen in slowakischer Sprache.	12	Es ist geplant, den Teilnehmern des Pilotkurses in dieser Phase Zeit zu geben, sich mit den wichtigsten Bildungsmaterialien vertraut zu machen, die für das Projekt und den Pilotkurs verwendet werden. Die Bildungsmaterialien sind online verfügbar, so dass jeder Teilnehmer die Möglichkeit hat, sie herunterzuladen und nach eigenen Bedürfnissen zu nutzen.
Workshop- Organisation	Thema 1: Motivationsfaktoren in ABE Eisbrecher, Gruppenbildung, Fallstudien, Einbeziehung der Teilnehmer in Gruppenaktivitäten.	3+4+4	Der eigentliche Workshop ist als Präsenzkurs mit festgelegten Themen über drei Tage geplant. Das Format wird als eher informell und auf der Grundlage von Peer-Learning definiert, wobei zunächst der theoretische Hintergrund vorgestellt wird und dann ein Erfahrungsaustausch und Fallstudien stattfindet, die nicht nur von den Organisatoren des Pilotkurses, sondern auch von

	<p>Thema 2: Psychologische Faktoren der ABE</p> <p>Eisbrecher, theoretischer Hintergrund, Fallstudien, Einbeziehung der Teilnehmer in Gruppenaktivitäten.</p> <p>Thema 3: Einzel- und Gruppenmanagement in der Grundbildung Erwachsener</p> <p>Eisbrecher, theoretischer Hintergrund, Fallstudien, Einbeziehung der Teilnehmer in Gruppenaktivitäten.</p>		<p>den Teilnehmern eingebracht werden. Die Themen des Workshops werden in der Forschungsphase festgelegt und basieren auf den Ergebnissen von Interviews mit Experten der Erwachsenenbildung. Der Plan ist jedoch auch, sie flexibel zu halten und sich auf die Themen zu konzentrieren, die sich für die Teilnehmer des Pilotkurses als am wichtigsten herausstellen würden.</p>
--	---	--	---

5.3.4. Methoden, Modelle, Konzepte für den Ansatz

Peer Learning

Der eigentliche Workshop basiert auf einem vordefinierten Konzept und wird von den Organisatoren geleitet. Nichtsdestotrotz konzentriert sich die Methodik, die wir anwenden werden, sehr stark auf das Peer-Learning. Es ist geplant, dass wir einige theoretische Hintergrundinformationen und Eisbrecheraktivitäten verwenden und dann mit der aktiven Beteiligung der Teilnehmer fortfahren. Das Format für diese Einbindung ist in Form von Fallstudien, die von den Teilnehmern vorgestellt werden, Rollenspielen - Modellierung von Situationen in der Grundbildung Erwachsener, Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern, Einzel- und Gruppenaufgaben und aktiven Diskussionen, die vom Moderator moderiert werden, geplant.

Nachbesprechung

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

Selbststudium

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

5.4. Schweiz

Cäcilia Märki and Lea Pelosi, SVEB, Zürich, Schweiz

5.4.1. Einleitung

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

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

In Anbetracht dieses Rahmens stellen wir uns einige Fragen, die zumindest teilweise durch den Pilotkurs beantwortet werden sollen.

Was sind relevante Kompetenzen für Kursleiter im Bereich Grundkompetenzen?

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

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

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

Was ist erforderlich, damit kooperatives Lernen produktiv ist?

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

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

5.4.2. Zielgruppe

Wir planen, erfahrene Fachleute zu dem Pilotkurs einzuladen, um ein breites Spektrum an Fachwissen zusammenzustellen und mit einem großen Bündel an Kompetenzen zu arbeiten. Da wir den Pilotkurs auf den Beginn der Sommerferien gelegt haben, könnten einige der eingeladenen Experten nicht teilnehmen. Daher könnten einige der Teilnehmer tatsächlich

viel weniger erfahren sein als andere. Die Teilnehmer müssen für den Kurs nicht bezahlen, werden aber gebeten, sich an kollaborativen Lernsituationen zu beteiligen und zur Entwicklung einer europäischen Kompetenzmatrix beizutragen. Die Anzahl der Teilnehmer ist auf 12 begrenzt.

5.4.3. Inhalte und Zielsetzung

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

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

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

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

Kick-off (4 Stunden)
Einleitung / Einarbeitung: Mein (arbeitsbiografischer) Weg in diesen Workshop
Übersicht Workshop / Fragen & Anliegen der Teilnehmenden
Definition von Kompetenz / Ko-Re-Modell: Implikationen für die Praxis, für das berufliche Selbstverständnis, für diesen Workshop (Input und kurzer Austausch im Plenum))
Lernen und Lernbarrieren: Bereiche, Erscheinungsformen (Input und Erfahrungsaustausch in Kleingruppen))
Kollaboratives Lernen (Auftrag für "Minilabor" in kleinen Gruppen: Was ist das? Wie hängt es mit meiner Erfahrung zusammen? Wie könnte es in dem Workshop funktionieren?) ----- oder -----

Bewusstes Üben (Aufgabe für Minilabor in kleinen Gruppen: Was ist das? Wie hängt es mit meiner Erfahrung zusammen? Wie könnte es mit dem Inhalt des Workshops in Verbindung gebracht werden? Was denke ich über den Unterschied zwischen Fachwissen und "normaler" Kompetenz?)
Austausch - mit der Option, weitergehenden Kommunikations- oder Diskussionsbedarf für den weiteren Verlauf des Workshops zur Verfügung zu stellen (Dokumentation der Ergebnisse)
Transferauftrag (Erläuterung und Beantwortung eventueller Fragen)
Feedback

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

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

Tag 3 (6 Stunden)
Check-in: Was ist noch offen geblieben ?

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

5.4.4. Methoden, Modelle, Konzepte für den Ansatz

Peer Learning

Auch wenn es eine Kursleiterin gibt, die den Workshop plant und gestaltet, ist das Peer-Learning die zentrale Dimension des Workshop-Settings. Die wichtigsten Aspekte werden im Folgenden aufgeführt und erläutert.

Rahmenbedingungen für "explizites" kollaboratives Lernen

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

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

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

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

Andere Formen des Peer-Learnings

Mögliche Diskussionen über kontroverse Haltungen und Ansätze

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

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

Work Based Learning

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

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

Blended Learning

Wir haben kein Online-Setting geplant, weil denken, dass der dreitägige Präsenz-Workshop einen informellen Austausch in den Pausen und eventuell am Ende der Tage ermöglichen wird. Wir erwarten, dass die Teilnehmenden durch die Anwesenheit unmittelbarer in Kontakt und Vertrauen zueinanderkommen werden, was wir als eine wichtige Voraussetzung für einen fruchtbaren und offenen Austausch in den Labors ansehen.

5.4.5. Länderspezifische Methoden und Modelle

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

6. Bibliographie

Andersen, Tom (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. WW Norton & Co.

Andersen, Tom (1995). Reflecting Processes; Acts of Informing and Forming. You can borrow my eyes, but you must not take them away from me! In: Friedman, S. (ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. New York: Guilford, pp. 11-37.

Bion, Wilfred Ruprecht (1962). *Learning from Experience*. London: William Heinemann Medical Books.

Cox, Jane A; Bañez, Lynn; Hawley, Lisa D and Mostade, Jeffrey (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, Vol. 28, No 2, pp. 89-105.

Cox, Jane Anne (1997). *Use of reflecting teams in counselor supervision: Supervisees' and supervisors' perceptions*. Kent State University.

Darling-Hammond, Linda and McLaughlin, Milbrey W (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, Vol. 76, No 8, pp. 597-604.

Dillenbourg, P.; Baker, M.; Blaye, A. and O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In: Spada, E. and Reiman, P. (eds). *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* Oxford: Elsevier, pp. 189-211.

Drucks, Stephan ; Bauer, Ullrich and Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Vol. 34, No 3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung), pp. 48-58.

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.

Jäckel, Christiane and Weber, Corinna (2014). Auswirkungen von Settingveränderungen bei der Methode „Reflecting Team“ auf den Beratungsverlauf *Praxisfelder der systemischen Beratung*: Springer, pp. 95-119.

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.

OECD (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS*, OECD Publishing Paris.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International Institute for Educational Planning Paris.

Von Schlippe, Arist and Schweitzer, Jochen (2019). *Systemische Interventionen*. utb GmbH.

Winther, Esther; Paeßens, Jessica; Ma, Beifang; Tröster, Monika and Bowien-Jansen, Beate (2021). Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung. *ZfW*, Vol. 44, pp. 285-309.

7. Annex