

Basisbildung

von der praxis zu den prinzipien
von den prinzipien zur praxis

-
und zurück

Basisbildung

von der praxis zu den prinzipien
von den prinzipien zur praxis
-
und zurück

Diese Broschüre wurde im Rahmen des Projekts **PRIBA - Prinzipien der Basisbildung**
im Mainstream erstellt.



Hrsg: BILL - Institut für Bildungsentwicklung Linz in Kooperation mit FAB/Fachgruppe Basisbildung

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung

wanderung

vom vom zum zum
vom zum zum vom

von vom zu vom

vom vom zum zum

von zum zu zum

vom zum zum vom
vom vom zum zum

und zurück

Ernst Jandl, Werke in 6 Bänden (Neuausgabe), hrsg. von Klaus Siblewski
©2016 Luchterhand Literaturverlag, München, in der Verlagsgruppe
Random House GmbH

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Prinzipien der Basisbildung	14
Lernsequenzen	25
Themenfindung in der Gruppe	28
Betriebskostenabrechnung	38
Erklärvideo gestalten	44
Die Welt als Dorf	54
Buddy-Projekt	62
Mietpreiskarte	74
Heilkräuter	82
Planeten	88
Drei-Länder-Marathon	96
Sprach-Bilder, Schnitt-Mengen und Denk-Figuren	102
Statements von Expert_innen	
Maria Takacs	7
Rahel Baumgartner und Hakan Gürses, ÖGPB	13
Monika Kastner, Universität Klagenfurt	22
Elisabeth Harrasser, LEFÖ	26
Lisa Dallinger	27
Sabine Aschauer-Smolik, Bildungszentrum Saalfelden	36
Rudolf de Cillia, Universität Wien	52
Antje Doberer-Bey	72
Christian Kloyber, bifeb	73
Lisa Göbel, GrubiNetz Rheinland-Pfalz	95
Was Basisbildung sein kann	113
Literaturverzeichnis	116

Autor_innen:

Sonja Muckenhuber
Angelika Hrubesch
Anna Stiftinger
Rubia Salgado
Thomas Fritz

unter Mitwirkung von:

Brigitte Bauer, Birgit Bertsch, Katharina Grilj-Marschnig, Beate Helberger, das kollektiv,
Mareen Köpnick, Birgit Loibichler, Ursula Lummerstorfer, Elena Menger, Stefan Rainer,
Julia Rührlinger, Susanne Steinböck-Matt, Maria Takacs

Für den Inhalt verantwortlich:

Sonja Muckenhuber

Gestaltung:

Katharina Leonhartsberger | vectorgraphics.com
Coverfoto by Brandi Redd on [Unsplash](https://unsplash.com)



Diese Publikation ist auch online aufrufbar unter:

<https://www.alphabetisierung.at/zentrale-beratungsstelle/projekte-produkte/>

Linz, April 2019

“

Manchmal begleitet uns ein LeitFaden, eine AnLeitung, ein Hand-Buch, gerne auch HandReichung genannt, etwas, das uns Schritt für Schritt anleitet. Wer wünscht sich das nicht? Jemand oder etwas, das uns an der Hand nimmt und wie ein Kind z.B. über eine stark befahrene Straße führt.

Soweit, so gut. Jetzt ist es aber so, dass man nicht unbedingt Basisbildner_in sein muss, um einschätzen zu können, dass der Weg von einem situativ gesetzten Ausgangspunkt zur lösungsorientierten Zielsetzung bzw. zum Erreichen dieses Ziels lediglich in seiner deskriptiven Form als linear dargestellt werden kann. In der Basisbildungs-Praxis sind es zumeist zyklische, oft auch Bewegungen im Kreis, die unseren gemeinsamen Lern-Alltag ausmachen. Zyklisch, da dialogisch und wechselseitig, bewege ich mich vor allem als lernende Lehrende, wenn es darum geht, in spezifischen Gesellschaften unhinterfragtes, selbstverständliches Wissen als solches zu erkennen und sichtbar zu machen, um den (mir grundsätzlich unbekannt) Wissensressourcen der lehrenden Lernenden im Austausch wertschätzend und unterstützend zu begegnen.

Maria Takacs

”

Einleitung

Die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote (BMB 2017) gelten seit 2015 als Grundlage für die Planung von Basisbildungsangeboten im Kontext der Initiative Erwachsenenbildung. Nun, ein paar Jahre später, wissen wir von vielen in der Praxis stehenden Basisbildner_innen und vereinzelt auch von Planer_innen und Programmmanager_innen aus vielen Aus-, Weiterbildungen und Konferenzen, dass die Prinzipien für die Basisbildung zwar als sinnvoll und wichtig empfunden werden, ihre konkrete Umsetzung in der oftmals sich nicht einfach gestaltenden Basisbildungspraxis allerdings schwierig sei. Dies unter anderem deshalb, weil unterstützende Materialien und Handreichungen fehlen. Nachdem auch wir als Autor_innen der Prinzipien in den letzten Jahren viel Neues gelernt und uns damit weiterentwickelt haben, wollten wir uns zum einen selbst neuerlich damit auseinandersetzen und zum anderen eine vertiefende Auseinandersetzung damit ermöglichen, um die Prinzipien in den Mainstream der Basisbildung zu bringen. Diese „Handreichung für die Basisbildung“ soll also eine verstärkte Orientierung an den Prinzipien in allen Angeboten der Basisbildung unterstützen.

Die Arbeit mit den Prinzipien in diversen Ausbildungslehrgängen zur Basisbildung hat uns gezeigt, dass nicht in allen Fällen eindeutig war, was die einzelnen Prinzipien genau meinen. Zudem ist uns bewusst, dass eine Auseinandersetzung mit den Prinzipien insofern anspruchsvoll ist, als sie ein grundlegendes Wissen über und Verständnis von Erwachsenenbildung und Basisbildung voraussetzen. Obwohl ein gewisses Maß an Ambivalenz immer konstruktiv und diskussionsanregend ist, haben wir als Autor_innen des Grundlagenpapiers (BMB 2017) beschlossen, in einem weiteren Entwicklungsschritt die „Konkretisierung“ und Verdeutlichung der Prinzipien mit einem großen Praxisbezug aufzunehmen.

Daher haben wir jedes einzelne Prinzip für sich noch einmal verdeutlicht und durch die Verwebung mit Good-Practice-Beispielen aus der Praxis noch einmal erläutert und vertieft. Damit wollten wir den Zusammenhang zwischen den sehr „theoretischen“ Prinzipien und der Praxis noch einmal verdeutlichen.

Gemeinsam mit einer Gruppe von Basisbildner_innen haben wir lernfeldübergreifende Lernsequenzen für die Basisbildung gesammelt, in denen die gewählten Themen und Inhalte, methodische Herangehensweise, Aktivitäten und Sprache im Einklang mit den Prinzipien stehen. Jedes einzelne der hier vorgestellten Beispiele verdeutlicht, welche Prinzipien in besonderem Ausmaß sichtbar werden und warum. Die Beschreibungen aller Lernsequenzen enthalten auch die Beschreibung des Umsetzungsprozesses. So liegt nicht nur eine unmittelbar verwendbare Sammlung von Lernsequenzen vor, sondern die dargestellten Beispiele samt Umsetzungsbeschreibung bieten zudem Orientierung, Struktur und Inspiration für die eigene Basisbildungspraxis.

Auf unsere Einladung haben interessierte Basisbildner_innen in zwei intensiven Workshops diese beispielhaften Lernsequenzen vorgestellt und kritisch mit uns auf ihre Relevanz zur Verdeutlichung der Prinzipien diskutiert. Die Diskussionen, die unseres Erachtens sehr produktiv, kritisch und reflexiv waren, untersuchten auf der einen Seite die vorgelegten Sequenzen auf ihren Bezug zu den Prinzipien und auf der anderen wurden die Prinzipien in einigen Fällen noch einmal kritisch beleuchtet und vor allem auf ihre Klar- und Eindeutigkeit hin beleuchtet und teilweise ergänzt. Diese Ergänzungen finden sich im nächsten Abschnitt in der vertiefenden Erläuterung der Prinzipien wieder. Es war ein sehr interessanter Prozess, der zeigte, dass auch Grundlagentexte sich im Laufe der Zeit verändern oder an neue Kontexte angepasst werden müssen.

Statements der Workshopteilnehmenden zu dieser gemeinsamen Arbeit am bifeb) begleiten diesen Text.

Die Gruppe der Basisbildner_innen setzte sich aus aktiven Personen aus der Praxis zusammen, die sowohl geografisch auf Österreich verteilt als auch institutionell in unterschiedlichen Kontexten tätig waren bzw. sind.

Aus den vorgeschlagenen Beispielen aus der Basisbildungspraxis wurden zehn ausgewählt, die thematisch breit verteilt, sich an unterschiedliche Adressat_innengruppen wenden und in heterogenen Kontexten entstanden sind.

Die Handreichung ist folgendermaßen aufgebaut: Dieser Einleitung folgen die Prinzipien aus dem ursprünglichen Dokument und deren Kommentierung bzw. weiteren Erläuterung im Detail. Eingebettet in die erzählerisch gehaltene Beschreibung der einzelnen Unterrichts- und Lernsequenzen wird im dritten Kapitel nochmals ein direkter Bezug zu den Prinzipien hergestellt: Die jeweiligen Basisbildner_innen beschreiben aus ihrer Perspektive, warum einzelne Prinzipien in dieser Sequenz besonders ihren Ausdruck finden.

Kleine Infoboxen ermöglichen es, auf einen Blick alles Organisatorische (Adressat_innengruppen, Dauer, Materialien etc.) zur Sequenz zu überblicken.

Die vorgestellten Beispiele kommen dem oft geäußerten Wunsch nach Beispielen für lernfeldübergreifendes Arbeiten entgegen: Alle hier gesammelten Sequenzen wurden mit diesem Fokus ausgewählt und sie sind vor allem sehr eng an der Lebenswirklichkeit der Lernenden orientiert.

Erläuterungen und Gedanken von Expert_innen aus Wissenschaft und Praxis untermauern die Bedeutung der Prinzipien und Richtlinien für eine zeitgemäße, moderne, kritische, sich weiterentwickelnde und erwachsenengerechte Basisbildung.

“

Mit den Prinzipien und Richtlinien erhalten in der Basisbildung tätige Programmgestalter_innen ein vielschichtiges und zugleich einfach anwendbares Reflexionsinstrumentarium zur Hand. Bei Beachtung der klar formulierten Kriterien und des verständlich dargestellten Modells können Basisbildungsangebote umgesetzt werden, die auch tatsächlich zur Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligter Bevölkerungsgruppen beitragen.

Wir sehen die hier intendierte durchgehende Einbettung der Basisbildung in einen gesellschaftlichen Kontext als Grundvoraussetzung für gelingende Prozesse in der Erwachsenenbildung an. In einer Gesellschaft, in der Bildung und Herkunft als soziale Platzanweiser fungieren, braucht es Basisbildungsangebote, die ihre eigenen (Rahmen-) Bedingungen in Frage stellen und als veränderbar begreifen. Genau darin liegt bei konsequenter Anwendung die Stärke der Prinzipien und Richtlinien.

Gerade aus der Perspektive politischer Erwachsenenbildung fungieren die Prinzipien und Richtlinien als Leitbild für einen gesellschaftskritischen Bildungsansatz, der die gängige Annahme, Hauptaufgabe der politischen Bildung sei Akzeptanz und Stärkung des bestehenden politischen Systems, in Frage stellt. Der system-affirmative Auftrag schwächt den kritischen Gehalt der Bildung überhaupt, zumal Demokratie keine Garantie für diskriminierungs- und repressionsfreie gesellschaftliche Verhältnisse darstellt, sondern lediglich den geeigneten Rahmen für politische Anstrengungen sicherstellen kann, um Repression und Diskriminierung zu bekämpfen. Dies gilt auch und vor allem für das Subsystem Bildung. Die Prinzipien und Richtlinien stellen einen Orientierungs- und Referenzrahmen für die Erwachsenenbildung dar – nicht nur zur Stärkung demokratischer Spielregeln, sondern auch zur Stärkung der kritischen und ermächtigenden Dimension der Bildung.

Rahel Baumgartner und Hakan Gürses,
ÖGPB

”

Prinzipien der Basisbildung

Die Prinzipien für Basisbildung beschreiben eine grundlegende Haltung des Lehrens und Lernens. Sie sind nicht einzeln, sondern nur als Gesamtes zu sehen, sie bedingen einander, greifen ineinander und sind nicht voneinander zu trennen.

Sie wurden 2013 ursprünglich im Rahmencurriculum für die „Fachspezifische Erstausbildung für Basisbildner_innen“ von der Fachgruppe Basisbildung formuliert. Begleitend und ergänzend zum Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung wurden sie vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014 veröffentlicht und stellen bis heute die Grundlage für die inhaltliche Gestaltung von Basisbildungsangeboten dar. (vgl. Steuerungsgruppe IEB 2017)

Im Sinne der „systematischen Reflexion der eigenen Bildungspraxis“ haben wir den Prozess der Auseinandersetzung mit den Prinzipien nach deren Veröffentlichung laufend weiter geführt: innerhalb der Fachgruppe Basisbildung, bei nationalen und internationalen Tagungen, in diversen Netzwerken, in unzähligen Aus- und Weiterbildungen. In zwei Workshops mit Basisbildner_innen wurde zusätzlich daran gearbeitet, wie die Prinzipien in der Praxis gelesen und gelebt werden.

Der aktuelle Stand dieser Auseinandersetzungen ergänzt die Formulierungen aus 2014.

(Originaltext kursiv, Ergänzung normal)

Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt:

Die Bedürfnisse und Lernabsichten der Einzelnen sind Basis für Lernangebote und individuelle Lernpläne. Lernangebote der Basisbildung berücksichtigen aber nicht nur die individuellen Bedürfnisse, sondern ebenso die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen und den gesellschaftlichen Zusammenhang;

Lernende und ihre Bedürfnisse und Lernabsichten stehen im Mittelpunkt. Lernangebote der Basisbildung berücksichtigen die individuellen Bedürfnisse im Kontext ökonomischer, kultureller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

Lernende sind Expert_innen für ihre Lernbedürfnisse und somit Autor_innen ihrer Basisbildungsangebote. Die Lernenden stehen mit allen ihren Ressourcen, also auch mit ihrer Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt. Die Lernangebote beziehen systematisch vorhandene sprachliche Repertoires, auch wenn sie nicht objektivierend dokumentierbar sind, in die Lernsettings ein. Damit wird die Vielfalt der sprachlichen Ressourcen sichtbar gemacht und die (Sprachen-) Biografien der Lernenden werden in toto wahrgenommen.

Basisbildung orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen:

Kompetenz meint hier jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen brauchen, um Prozesse in spezifischen Gesellschaften (mit)gestalten und entscheiden zu können. Damit die Potenziale und Interessen der Lernenden das Lernangebot bestimmen können, müssen in der Eingangsphase die vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Lernenden erkannt und sichtbar gemacht werden. Die Lernenden bestimmen selbst, welche Kompetenzen sie in welchem Ausmaß aufbauen wollen. Sie treffen Entscheidungen und werden in der Umsetzung vielfältig unterstützt;

Vorhandene Kompetenzen und identifizierte erfolgreiche Lernstrategien sind gemeinsam mit den Lernbedürfnissen der Lernenden die Grundlage für die gemeinsame Planung von Lernprozessen.

Oft wird mit Blick auf die Basisbildung von „bildungsfernen“ oder „lernungewohnten“ Menschen gesprochen (vgl. Kastner 2016). Teilnehmer_innen in den Lernangeboten

für Basisbildung sind nicht grundsätzlich „lernungewohnt“, sondern sie haben als erwachsene Menschen im Lauf ihrer Leben viel gelernt und verfügen über Wissen, Strategien und Kompetenzen. Diese werden grundsätzlich wertgeschätzt. Das Erkennen und Benennen von Kompetenzen und das aktive Einbringen dieser in Lernangebote werden von Basisbildner_innen unterstützt.

Vor allem die mitgebrachte und in Österreich erworbene handlungsorientierte Mehrsprachigkeit der Lernenden wird genutzt, um auf das Vorhandene aufzubauen und neue Ressourcen zu schaffen.

Basisbildung ist dialogisch und wechselseitig:

Ein gleichberechtigter dialogischer Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist unverzichtbarer Bestandteil des Lernangebots. Alle Lernenden sind immer auch Lehrende und alle Lehrenden sind immer auch Lernende;

Das Prinzip des Dialogischen und Wechselseitigen besagt nicht, dass Lehrende und Lernende in Lernsituationen immer auf Augenhöhe agieren (können), da nicht außer Acht gelassen werden darf, dass sie sich in Bezug auf Macht in unterschiedlichen Positionen befinden. Im Lernprozess werden bestehende Machtgefälle bewusst thematisiert und reflektiert.

Basisbildner_innen schaffen immer wieder einen Rahmen und bieten Settings an, in dem ein Austausch auf Augenhöhe stattfindet und gleichzeitig die Rollen als Lernende und Lehrende bewusst erfahren werden. Lernende können beispielsweise Lehrende sein, wenn sie ihre Expertise in den Unterricht einbringen, das können konkrete Lebens- und Arbeitserfahrungen sein oder besonderes fachspezifisches Wissen.

Basisbildung verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess:

Die systematische Reflexion des Lernprozesses als Ganzes und in seinen Bestandteilen gilt für Lernende und Lehrende. Sie schafft Klarheit über Handlung und beabsichtigte Wirkung, über Lernerfolge bzw. über notwendige Anpassungen;

In jedem Bildungsprozess geht es nicht nur um Handlung, sondern auch um Reflexion. Basisbildung schafft demnach Klarheit über das konkrete Tun im Bildungsprozess und die beabsichtigte Wirkung. Indem Handlung und Reflexion verschränkt werden, ermöglicht Basisbildung Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess: Die Forderung der systematischen Reflexion des Lernprozesses im Gesamten und einzelner Lernschritte sowie von Lerninhalten durch Lernende und Lehrende bedeutet, dass alle Beteiligten wissen, warum sie etwas tun. Diese Reflexion erfolgt individuell oder auch gemeinsam in der Gruppe und kann als eine „Standortbestimmung“ in Bezug auf individuelle oder gemeinsame Ziele gesehen werden. Sie bezieht sich auch auf den Transfer bzw. die Transferierbarkeit des Gelernten in den Alltag der Lernenden, auf den Lernerfolg hinsichtlich Lernziele und auf deren Anpassungen.

In den Lernangeboten bedeutet das neben der systematischen Reflexion die gemeinsame Auswahl von relevanten Themen zur Bearbeitung von Lernfeldern und die Begründung aller Aktivitäten.

Basisbildung ist wissenskritisch:

Die vorhandenen Potenziale werden wertgeschätzt und hegemonial anerkanntes Wissen wird kritisch reflektiert. Im Lernangebot findet eine Auseinandersetzung darüber statt, welches Wissen von wem in einer Gesellschaft anerkannt und welches ausgeschlossen wird;

Lehrende und Lernende hinterfragen gemeinsam die Tatsache, dass in unterschiedlichen Gesellschaften abhängig von den jeweiligen Machtverhältnissen manches Wissen hochbewertet bzw. im Alltagsdiskurs als gegeben angenommen und manches abgewertet wird, warum dies so ist und „wer“ die Macht hat, Wissen ab- und aufzuwerten. So wird der Vielfaltigkeit im Kurs in Bezug auf Sicht- und Denkweisen, auf Methoden und ihrer Umsetzung sowie auf Lösungsansätze Raum gegeben.

Basisbildung unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben:

Lerninhalte und Themen sind geeignet, Teilhabechancen der Einzelnen zu erkennen und zu erweitern;

Basisbildung unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen Zusammenleben auf Basis demokratischer Strukturen: Themen, Lerninhalte, und Lernsettings sind geeignet, gesellschaftspolitische Teilhabechancen, Ausschlussmechanismen erkennbar zu machen und zusätzliche Handlungsperspektiven zu eröffnen.

Basisbildung orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind, bzw. am Bedarf und den Lernbedürfnissen und setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln:

Themenfindung und Lernangebotsplanung erfolgen in Abstimmung mit den Teilnehmenden und laufend während des Angebots;

Lernsettings und Lernmaterialien werden laufend an die Lernabsichten und Themen der Lernenden angepasst. Durch verschiedene Lernformate wird individuelles, kooperatives und kollaboratives Lernen ermöglicht;

Lernende bringen ihre Lernbedürfnisse als Grundlage der gemeinsamen Planung von Lerninhalten ein. Die Themenfindung erfolgt durch bewusst gesetzte Aktivitäten zu Beginn und während des Lernangebots. Darauf aufbauend werden erwachsenengerechte Lernmaterialien erstellt und Lernsettings und Lernprozesse geplant.

Basisbildung wirkt durch bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegen:

In den Lernangeboten der Basisbildung geht es darum, für alle Arten von Ausgrenzungsmechanismen zu sensibilisieren und zu thematisieren, ob und wie jemand selbst davon betroffen ist oder aber auch dazu beiträgt. Zu dieser Thematisierung gehört das Verwenden von adäquaten Materialien in der Basisbildung und die genaue Betrachtung der darin verwendeten Sprache(n) und Bilder. (vgl. MIKA 2019)

Basisbildung fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse:

Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist die Überzeugung, gewünschte Handlungen aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich ausführen zu können. Sie ist Voraussetzung für autonomes/selbstgesteuertes Lernen;

Indem Lernende ihre Kompetenzen und Ressourcen erkennen, reflektieren und sichtbar machen, begreifen sie sich zunehmend mehr selbst als Subjekte ihrer Handlungen, setzen diese bewusst und wissen um deren Wirkungen.

Basisbildner_innen schaffen einen Rahmen, innerhalb dessen Lernende ihre Lernziele verfolgen und individuell passende Lernbegleitung in Anspruch nehmen können.

Basisbildung betrachtet Lernkompetenz, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalte als auch als Querschnittsmaterien, die alle Lernfelder durchziehen;

Lernkompetenz enthält handelndes Lernen und ist als Auseinandersetzung mit dem Lernen zu verstehen. Da es kein Nicht-Lernen gibt, können Erwachsene auf umfangreiche Lernerfahrungen und Lernstrategien zurückgreifen. Es geht darum, die eigenen vielfältigen Lernstrategien zu erkennen, zu erweitern und das jeweilige Lernziel und die jeweilige Lernsituation zu nutzen. Bisherige Lernstrategien werden hinterfragt, gegebenenfalls werden diese beibehalten und weiterentwickelt oder auch bewusst verlernt. Lernkompetenz als isoliertes, mechanistisches Lernen macht als solches keinen Sinn, sondern das Thema Lernen ist immer in Verknüpfung mit den anderen Lernfeldern und den spezifischen Zielen der Lernenden zu sehen.

Medienkompetenz ist wie Lernkompetenz und politische Handlungskompetenz immer Querschnittsthema in Basisbildungsangeboten und als solches mit anderen Lernfeldern verknüpft.

Digitale Medien werden wie analoge Medien zum Kompetenzerwerb in anderen Lernfeldern genutzt. Sie werden nicht nur in Lernräumen zur Verfügung gestellt, sondern auch in öffentlich zugänglichen Räumen nutzbar gemacht. Die Einbindung von digitalen Medien in die Lernsettings entspricht den Anforderungen moderner Lebensrealitäten, die Nutzung von digitalen Medien trägt zur Lernautonomie bei und ermöglicht mehr zeitliche und örtliche Flexibilität des Lernangebots.

Politische Handlungskompetenz bedeutet hier ein Verständnis von sich selbst als gestaltende_r und verändernde_r gesellschaftliche_r Akteur_in.

Nicht „Institutionenkunde“ oder das Lernen über Demokratie stehen im Mittelpunkt, sondern Lerninhalte, Themen und Lernaktivitäten fördern insgesamt ein Verstehen von Zusammenhängen und Diskursen sowie das Entwickeln eines Für-sich-selbst-Sprechens und -Handelns. (Erwachsenen)Bildung an sich und Basisbildung im Besonderen ist immer politisch, so wie jedes Handeln politisch ist (vgl. Freire 1973/Mayo 1999). Basisbildung eröffnet in einem dialogischen Prozess einen Raum zum Entwurf von Strategien zur Selbstermächtigung, zur Partizipation und zur Transformation der realen Lebensbedingungen. Teilnehmer_innen von Basisbildungsangeboten erfahren sich als politisch Handelnde.

Basisbildung fordert von Basisbildner_innen die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis:

Systematische Reflexion ist mehr als ein zwischendurch über die eigene Bildungspraxis Nachdenken, sondern erfolgt regelmäßig, geplant, mit klaren Zielformulierungen und/oder Fragestellungen und ist nachvollziehbar dokumentiert. Mögliche Formate dafür sind Selbstevaluation in strukturierter Form, Intervision, Supervision, kollegiale Beratung, strukturierter Austausch, Teamsitzungen. Dieses systematische Vorgehen regt die Reflexion des pädagogischen Handelns sowie die kritische Auseinandersetzung mit Kurszielen, Inhalten und Methoden an. Nicht zuletzt dient sie der praxisbasierten und praxisorientierten Professionalisierung.



Basisbildung für Erwachsene ist in Österreich ein vergleichsweise junger Angebotsbereich innerhalb der Erwachsenenbildung. Dieser wurde von engagierten Einzelpersonen Ende der 1980er Jahre entwickelt, später dann in vernetzter Form und in Kooperationsprojekten vorangetrieben und ausgebaut (vgl. Doberer-Bey, 2016). Heute gilt Basisbildung für Erwachsene als gut eingeführter Angebotsbereich, der in seiner Bedeutung für die Bekämpfung von Bildungsbenachteiligung im Erwachsenenalter anerkannt und etabliert ist. Wenn nämlich das Prinzip des Lebenslangen Lernens ernst genommen wird, dann müssen (Wieder-)Einstiege in das Lernen strukturell gesehen zu jeder Zeit und für alle Erwachsenen möglich sein. Folgerichtig besteht seit dem Jahr 2012 ein nationales Förderprogramm für Basisbildung, das kostenfreie Teilnahme an qualitätsgesicherten Angeboten ermöglicht.

Basisbildung eröffnet – je nach Interessenlage und Motivation von Teilnehmer*innen – Gelegenheiten zum Nachholen und/oder Auffrischen von grundlegenden Bildungsinhalten und schafft Räume zur Gewinnung von Sicherheit im Lernen. Zugleich sind Basisbildungsangebote immer auch als (mit-)gestaltbare Lernangebote zu sehen, die individuelle und kollektive (Weiter-)Entwicklung ermöglichen:

- Im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung und Identitätslernen,
- bezogen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten für Lebenswelt und Arbeitswelt, verstanden als Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe (siehe dazu Kastner & Schlögl, 2014) und
- mitunter auch realisiert als Vorbereitung auf abschlussbezogene Lernangebote oder berufliche (Höher-)Qualifizierung bzw. deren Begleitung.

Bemerkenswert ist, dass die Ausgestaltung von Basisbildungsangeboten für Erwachsene in Österreich von Beginn an von einer bestimmten Haltung getragen war, die von den bildungs-praktischen Akteur*innen in maßgebliche Qualitätsstandards überführt werden konnte. Diese Kontinuitäten konnten historisch, theoretisch und kategorial für Genese und Ausgestaltung des Feldes gezeigt werden (vgl. Cennamo, Kastner und Schlögl, 2018). Von welcher prägend-gestalterischen Haltung ist hier die Rede? Ganz grundlegend zeichnet sich diese Haltung dadurch aus, dass sie Teilnehmende in den Mittel-

punkt rückt und damit dem Menschen und seinem Wohlbefinden zugewandt ist. Theoretisch-konzeptiv sind damit Anerkennung und Wertschätzung von lebensweltlichen und arbeitsnahen Erfahrungen der Teilnehmer*innen verbunden, die in Lehr-/Lernprozesse aufgenommen werden. Kritisch-emanzipatorische Begründungen für die Ausgestaltung von Bildungsprozessen zielen auf kontinuierliche Analyse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnissen mit der damit verbundenen Zielsetzung der individuellen und kollektiven (Selbst-)Ermächtigung ab. Schließlich kommen in der Betrachtung von Lernen als eher formativ-bestätigend oder transformativ-ermöglichend – und damit neue Perspektiven auf sich selbst und die Welt eröffnend – Fragen nach dem individuellen und kollektiven guten Leben in den Blick.

Die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote stehen für diese Haltung und konkretisieren diese für kritisch-emanzipatorische und erwachsenengerechte Konzeption und Gestaltung von Lehr-/Lernangeboten. Es handelt sich daher um ein zugleich theoretisch begründendes und praktisch handlungsleitendes und darum zentrales Dokument für die österreichische (Basis-)Bildungspraxis und (Basis-)Bildungspolitik.

Literatur:

Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018). (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.), *Forschungsinself. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 95-116). Münster; New York: Waxmann Verlag.

Doberer-Bey, Antje (2016). Basisbildung in Österreich. Vom Experiment zur Institutionalisierung. In: Cordula Löffler & Jens Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 318-329). Münster; New York: Waxmann Verlag.

Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2014). Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In: Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (S. 256-278). Wien: Statistik Austria.

Monika Kastner,
Universität Klagenfurt



LERNSEQUENZEN

Wie die Prinzipien in der Praxis gelebt werden, haben wir mit Basisbildner_innen aus unterschiedlichen Bildungseinrichtungen anhand von lernfeldübergreifenden Beispielen diskutiert und zehn davon für diese Broschüre ausgewählt.

Zusätzlich zur Beschreibung der Lernsequenzen und deren Ablauf skizzieren die jeweiligen Autor_innen die Rahmenbedingungen und heben jene Prinzipien hervor, die aus ihrer Sicht in ihrem Beispiel besonders deutlich zur Geltung kommen.

“

Die „Prinzipien der Basisbildung“, wie sie als Grundlage für Lernangebote in der Basisbildung im Rahmen der Initiative – Erwachsenenbildung ausformuliert sind, weisen aus meiner Sicht eine herausragende inhaltliche Qualität aus, als sie von einem weltoffenen, anspruchsvollen, reflexiven und kritischen Geist getragen sind, dem eine macht- und rassismuskritische Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernpraxen und ‚pädagogischen Verhältnissen‘ im Feld Basisbildung und DaZ mit Erwachsenen zugrunde gelegt ist.

Für mich als Erwachsenenbildnerin in diesem Feld seit 30 Jahren und als Programmverantwortliche für die LEFÖ – Basisbildung listen die „Prinzipien der Basisbildung“ umfassend und detailliert die wesentlichen Aspekte, Ansätze und Haltungen für eine – wie ich meine – zukunftsweisende „pädagogische Praxis der Veränderung“ auf, die das Potenzial hat, reproduzierenden, ausschließenden und diskriminierenden Mechanismen in unserer Gesellschaft entgegenzutreten, und – hinsichtlich des berechtigten Anspruches aller Menschen auf Würde, Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe - Veränderungen in diese Richtung anzustoßen. Sie ermutigen BasisbildnerInnen, die Haltung und Arbeit als Lehrende stets auch selbstkritisch zu reflektieren sowie auf eine dialogische Praxis mit den Lernenden als grundsätzlich selbst- und handlungsmächtige Subjekte zu achten.

Elisabeth Harrasser,
LEFÖ

”

“

Ich finde es sehr wichtig, dass die Prinzipien und Richtlinien formuliert sind und angehende Unterrichtende sich intensiv damit auseinandersetzen.

In unserer Einrichtung setzen wir ganz besonders auf den dialogischen Prozess, die Begegnung zwischen Unterrichtender und Teilnehmer_in. Konsequenterweise werden in den Kursen Inhalte behandelt, welche von den Teilnehmer_innen eingebracht, gewünscht, benötigt werden. Wir arbeiten ganz bewusst ohne Lehrwerk, das vorgeben würde, was die Teilnehmer_innen zu lernen haben.

So konnte ich beispielsweise in einer Kursgruppe das Thema Diskriminierung in der Schule behandeln, nachdem einige Erfahrungen mit dem Thema geschildert wurden. Wir haben die „Initiative Diskriminierungsfreies Bildungswesen“ online angeschaut, Statistiken zu Diskriminierung gelesen und die Teilnehmer_innen haben im Internet die Möglichkeit genutzt, rassistische Vorkommnisse dort zu melden.

Durch die Inhalte sollen die Teilnehmer_innen die Möglichkeit haben, gesellschaftliche Gegebenheiten zu hinterfragen, diskriminierende Strukturen dahinter zu erkennen und sich mit anderen Frauen* zu solidarisieren. Zum Thema Diskriminierung von Schüler_innen zum Beispiel tauschten sich Teilnehmer_innen aus und bemerkten, dass viele Mütter ähnliche Geschichten über den Schulalltag ihrer Kinder zu berichten hatten. Es wurden Strategien und Tipps geteilt, an wen man sich wenden kann. Dies ist eines der großen Potenziale von Basisbildungskursen für mich, das gemeinsame Sich-stark-Machen. Das kann aber nur passieren, wenn ich als Unterrichtende die Erfahrungen der Teilnehmer_innen ernst nehme, höre, in den Unterricht hineinlasse.

Lisa Dallinger

”

Themenfindung in der Gruppe

von das kollektiv

In Anlehnung an die Alphabetisierungsmethode von Paulo Freire (Pädagogik der Unterdrückten) entwickeln wir (als work in progress) eine Methode zur Arbeit mit generativen Themen im Rahmen unserer Kurse. Die hier dargestellte Vorgangsweise wurde bei uns in das kollektiv erprobt und wird ständig weiterentwickelt.

Wir arbeiten mit unterschiedlichen Bildmaterialien (vor allem künstlerischen Arbeiten), wobei es wichtig ist, dass die Vorauswahl durch die Lehrenden passiert, weil dadurch eine stärkere Steuerung durch diese gegeben ist.

Phase 1: Themenauswahl

Nach ca. 2 Wochen Arbeit mit einer neuen Gruppe zeigen die Lehrenden die Fotosammlung (ca. 50 Fotos/Abbildungen von künstlerischen Arbeiten, vor allem feministische, gesellschaftskritische künstlerische Arbeiten).

Die Lehrenden erklären das Ziel: anhand der Auswahl und Erzählungen zum Bild/Foto (Warum dieses Bild? Beschreibung des Bildes, Assoziationen usw.) kann die Gruppe über die inhaltliche Gestaltung des Kurses entscheiden. Dieser Klärungsschritt soll in Gruppen mit wenig Deutschkenntnissen am besten in Zusammenarbeit mit den Dolmetscherinnen geschehen.

Jede Lernende kann ein Foto/Bild auswählen.

Anschließend Erzählungen zum Bild oder die Beantwortung der Frage „Warum dieses Bild?“ finden im Plenum statt; jede Lernende kann entscheiden, ob sie etwas erzählen, begründen usw. will oder nicht. Nach der Erzählung der einzelnen Lernenden zu ihren eigenen Bildern versuchen die Lehrenden die Gruppe in die Besprechung der

INFOBOX

Zeitbudget: meistens sind für die erste Phase (Themenauswahl) in einer Gruppe mit 10 Lernenden) 4 bis 6 UE notwendig

Adressat_innen: alle Lernenden der Basisbildung, die über grundlegende mündliche Kenntnisse in Deutsch verfügen und in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert sind

Materialien: Fotos/Bilder, Flipchart

Sozialform: Plenum

Bilder einzubeziehen. Das Bild, das Thema, die generativen Wörter, die Texte und Geschichten, die entstehen, werden dadurch zum Teil des „Textes“, der im Kurs von der Gruppe unter der Leitung der Lehrenden „gewebt“ wird. Die Lehrenden schreiben stellvertretend einzelne Wörter oder Sätze auf Flipchart (auf das Plakat oben wird das Bild geklebt). Die Plakate werden im Raum aufgehängt und bleiben bis zum Kursende im Raum.

Auswahl und Bearbeitung des Themas: Nachdem alle Plakate fertig sind und im Raum aufgehängt wurden, fragen die Lehrenden die Gruppe nach dem erstem Thema (Plakat), das sie im Kurs bearbeiten möchten. Das Plakat wird besprochen, eventuelle Situationen oder Personen detaillierter beschrieben (mündlich). Die Lehrenden leiten das Gespräch, eine Lehrende protokolliert die Ergebnisse, die von den Lernenden mündlich ausverhandelt und formuliert werden

Phase 2: Bearbeitung der Themen

Schritte:

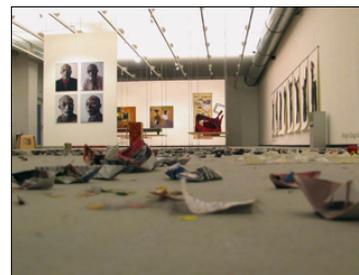
- Auswahl der generativen Wörter (und weitere Arbeit damit);
- Vertiefungen und/oder Entfaltungen des Themas (verschränkt mit Schreib- und Leseübungen, mit Übungen zu Phonetik, Grammatik, Lexik, IKT, Rechnen usw.);
- Auswahl des nächsten Themas (des nächsten Plakats).

Erstes Beispiel: Viele Boote aus Papier - Flucht und Leben in Europa

In einer Alphabetisierungsgruppe (2017) wurde anhand der oben dargestellten Methode zur Themenerhebung mit Abbildungen künstlerischer Arbeiten das Foto einer Installation von einer Lernenden ausgewählt. Auf dem Foto ist eine Installation in einem Kunstraum zu sehen. Auf dem Boden liegen kleine aus Papier gefaltete Boote. Im Hintergrund sind Selbstportraits des Künstlers (so wurde es interpretiert) sowie andere gemalte Bilder, worauf ein Paar zu sehen ist, möglicherweise in einem afrikanischen Land.

Der Text, der in der ersten Phase zum Bild entstanden ist:

Viele Boote aus Papier



Künstler_in unbekannt

Die Boote sind auf dem Boden in einem Museum.
Es ist Kunst.
Eine Frau und ein Mann sind auf einem Bild.
Die Frau und der Mann sind schwarz und sie kommen aus Afrika.
Die Frau trägt einen Korb auf dem Kopf.
30.000 Menschen (Personen, Leute) sind im Mittelmeer seit dem Jahr 2000 gestorben.
Die Leute fahren mit kleinen Booten nach Europa.
Viele Leute fahren in einem kleinen Boot. Das Boot kippt manchmal.
Manchmal gibt es ein Loch, dann kommt Wasser in das Boot. Das Boot geht dann unter.
Auch viele Flüchtlinge aus Afghanistan fahren mit dem Boot nach Europa.

Die weitere Bearbeitung folgte dem vorher dargestellten Ablauf:

- Auswahl der generativen Wörter: Europa, Frau, kein (Diphthong); Boot, Mittelmeer, fahren (Vokal-Dehnung); „st“: sterben/gestorben, Menschen („st“, „sch“);
- Präzisierung des generativen Themas: Flucht und Leben in Europa
- Vertiefungen und/oder Entfaltungen des Themas:

Verschränkt mit Schreib- und Leseübungen, mit Übungen zu Phonetik, Grammatik und Wortschatz wurde

- zum Lernfeld IKT und politische Bildung zum Beispiel unter Anleitung der Lehrenden nach Zeitschriften und Zeitungen im Internet recherchiert, ein kurzer Text zum Thema „Flucht“ gelesen und bearbeitet und wurden online Übungen (Schreib- und auch Hörübungen zu den bearbeiteten Lauten) durchgeführt;

- zum Lernfeld Mathematik wurden die Zahlen (Zahlenräume 100 und 1000) bearbeitet, Grundrechnungen geübt; auf Wunsch der Teilnehmerinnen wurde in einer Verschränkung zwischen Mathematik und politischer Bildung eine einfache tabellarische Darstellung der Anzahl von Asylwerber_innen in Europa und in Österreich sowie der Entwicklung der Zahlen in den letzten Jahren im Unterricht bearbeitet;
- zu den Lernfeldern Mathematik und IKT wurden der „Persische Kalender“ (der auch für Afghanistan gilt) und der „Gregorianische Kalender“ verglichen und besprochen; ebenfalls arbeiteten die Teilnehmerinnen im Internet mit einem Kalenderrechner (damit kann ein Datum von einem Kalender in den anderen Kalender berechnet/eruiert werden); aus dieser Auseinandersetzung entstand in der Gruppe der Wunsch nach Korrektur des Geburtsdatums auf ihren Ausweisen, da sie nun nachrechnen konnten, dass das Datum falsch erfasst worden war, ein Anliegen, das an die Beratung im Verein herangetragen und dort in Zusammenarbeit mit einer Juristin behandelt wurde.

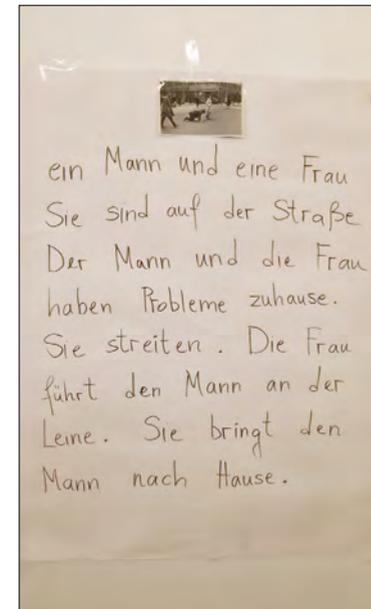
Zweites Beispiel: Die Frau holt den Mann nach Hause

Arbeit zu einem Bild aus der Performance „Aus der Mappe der Hundigkeit“ (VALIE EXPORT, Peter Weibel, 1968)



Valie Export, „Aus der Mappe der Hundigkeit“, Performance/Filmstill, 1968; online [hier](#) (Stand: 15.04.2019).
Nutzungsrecht: Bildrecht GmbH - Gesellschaft zur Wahrnehmung visueller Rechte

Erste Fassung:



Zweite erweiterte Fassung der Geschichte zum Bild:

Der Mann hat keine Arbeit.
Er bleibt zuhause.
Er schläft viel.
Er trinkt Alkohol.
Die Familie hat wenig Geld.
Die Frau kocht und putzt.
Sie haben vier Kinder.
Die Kinder gehen in die Schule.
Die Kinder brauchen auch Geld.
Die Kinder sind laut.
Der Mann sagt den Kinder: „Seid ruhig!“
Er schreit mit den Kindern.
Er schimpft mit den Kindern.
Die Frau sagt zu den Kindern: „Stop! Seid ruhig!“
Er schlägt die Kinder.
Die Frau fragt den Mann: „Warum schlägst du die Kinder?“
Der Mann geht hinaus und trinkt viel Alkohol.
Die Frau bleibt zuhause.
Die Frau holt dann den Mann später nach Hause.

Ähnlich wie im ersten Beispiel wurden ausgehend von der Darstellung/Interpretation des Bildes das generative Thema und die generativen Wörter in der Gruppe festgehalten und bearbeitet. Verschränkt mit der Bearbeitung des generativen Themas „gesellschaftliche Rolle als Mutter, Hausfrau und Ehefrau“ besuchte die Gruppe eine Ausstellung in Wien (WOMAN FEMINISTISCHE AVANTGARDE DER 1970ER-JAHRE) und setzte sich im Rahmen der Alphabetisierungsarbeit mit anderen ausgestellten Arbeiten feministischer Künstler_innen auseinander.

Künstlerische Darstellungen westlicher feministischer Positionen wurden im Alphabetisierungsprozess umgeschrieben. Austausch und

Reflexionen zur Lebenssituation von Frauen heute sowie der Entwurf von Fragen und Perspektiven waren (Zwischen-)Ergebnisse eines Prozesses, der vom Ziel gekennzeichnet ist, so wenig endgültige Wahrheiten wie möglich zu produzieren.

Variationen:

- „Fotospaziergänge“ mit sehr offenen Aufforderungen, etwa: Was prägt Ihr Leben (in Österreich)? Was beschäftigt Sie (macht Sie glücklich, macht Sie traurig, macht Sie besorgt etc.)?

Anmerkung: „Fotospaziergänge“ können mit spezifischeren Fragen auch bei einer Themenbearbeitung angewendet werden; für die Entwicklung der Themen (Themenerarbeitung) sollte darauf geachtet werden, den „Auftrag“ für das Fotografieren nicht zu eng zu fassen, da ansonsten stärker gesteuert wird.

- Arbeit mit Tagesabläufen (aus den einzelnen Tätigkeiten werden Themen und Wörter erarbeitet).
- Spontan: Bei Erzählungen / Diskussionen von Lernenden vor oder während des Kurses (und sofern sie vor allen Lernenden und vor der Lehrenden erfolgen!) könnten diese mitnotiert werden oder das Besprochene kann gemeinsam abschließend festgehalten und als eigenes Thema wieder aufgegriffen werden (z.B.: Lernende entwickeln Handlungsstrategien, entwickeln unterschiedliche Szenarien (mündlich und/oder schriftlich) etwa im Sinne der „Simultanen Dramaturgie“ oder des „Forumtheaters“ nach Augusto Boal, ohne dass es tatsächlich als „Theater“ umgesetzt werden muss.)

PRINZIPIEN

Basisbildung orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind und setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln.

Basisbildung schafft Klarheit über das konkrete Tun im Bildungsprozess und die beabsichtigte Wirkung. Sie verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess: Die systematische Reflexion des Lernprozesses (als Ganzes) und einzelner Lernschritte gilt für Lernende und Lehrende. Sie schafft Klarheit über Handlung(en) und beabsichtigte bzw. erreichte Wirkung(en). Alle Beteiligten wissen, warum sie etwas tun.

Beiden dieser Prinzipien wird durch die Arbeit an den generativen Wörtern/Themen entsprochen:

Generative Themen und Wörter werden in einem dialogischen Prozess zwischen Lernenden und Lehrenden ausgearbeitet und festgehalten. Die generativen Wörter begründen ein generatives Thema. Die Wörter werden in formalen Settings und in informellen Gesprächen und Aktivitäten gesammelt (siehe Beschreibungen oben). Lehrende sind in ihrer professionellen Kompetenz als Forschende und Pädagog_innen gefordert, indem sie wissen, dass sie nicht wissen. Deswegen hören sie und pflegen sie das Interesse. Das generative Thema stützt und fördert das Lernen und die Reflexivität auf individueller und kollektiver Ebene.



Die Prinzipien und Richtlinien sind in ihren Formulierungen sehr klar, deutlich und v.a. stringent gehalten. Sie sind als Gesamtheit formuliert und funktionieren auch nur als Gesamtansatz.

Die festgelegten Prinzipien und Richtlinien tragen v.a. durch folgende fixierten Anforderungen zur Qualität der Basisbildung bei:

Auf Ebene Teilnehmer_innen

- Sie verlangen zwingend eine Orientierung an den Lernbedürfnissen und –wünschen der Interessent_innen. Es ist daher unmöglich, ein vorgefertigtes, für alle gültiges Curriculum über die Teilnehmer_inneninteressen zu stellen.
- Sie wirken der Difizitorientierung entgegen – diese bestimmt noch vielfach den Diskurs über die Basisbildung – weil sie explizit erfordern, auf den Kompetenzen der Teilnehmer_innen aufzubauen. Dies impliziert, dass diese auch mit und für die Teilnehmer_innen sichtbar gemacht werden. Der damit auch festgelegte Aspekt der Reflexion von Trainer_in und Teilnehmer_in setzt einen dialogischen Prozess voraus und erweitert die Aufgaben der Basisbildung über das Lernen hinaus.
- Wird dies berücksichtigt, zieht dieser prozesshafte Ansatz auch Konsequenzen für das Lernsetting nach sich, deren Gestaltung ebenfalls laufend angepasst und an individuell sich verändernde Bedürfnisse angepasst werden müssen.
- Die Teilnehmer_innen erleben sich damit als aktive Partner_innen und Gestalter_innen ihrer Lernprozesse und nicht als passive Konsument_innen.
- All dies sowie die Ausrichtung an der Teilhabe am gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben, der bewussten emanzipatorischen Aspekte der Prinzipien sowie der Ansätze zum Aufbau von Medien- und politischer Handlungskompetenz machen die Basisbildung zu einem Ort erwachsenengerechten Lernens mit einer ganzheitlichen Herangehensweise. Die Teilnehmer_innen sind Subjekte ihres Lernens und können dadurch auch zu Subjekten ihres Lebens werden.

Auf Ebene Trainer_innen und Institutionen

- Die ständig notwendige Reflexion der Trainer_innen als Moderatorator_innen und Begleiter_innen der Lernprozesse sowie in weiterer Folge auch die Reflexion der anbietenden Institutionen hinsichtlich der Tauglichkeit der Rahmenbedingungen trägt intensiv zur Qualität der Basisbildung bei.
- Hierarchische Beziehungen in Bildungsprozessen lösen sich nicht automatisch durch andere Handlungsmuster auf, sondern müssen immer wieder bewusst in Frage gestellt werden, z.B. durch bewusste Eröffnung von Handlungsräumen und den Hinweis darauf, dass diese nach den eigenen Bedürfnissen bzw. den Bedürfnissen der Lernenden gestaltet werden dürfen. D.h., das Konzept seitens der Träger_innen muss einerseits klar formuliert sein, andererseits die breitestmögliche Offenheit für Gestaltung durch Teilnehmer_innen und Trainer_innen bieten. Wird es ernst genommen, löst dies oft Irritationen aus, ist aber Teil der laufenden Lernprozesse in Basisbildungsangeboten, für Basisbildungstrainer_innen und Träger_innen.
- Der individuelle Zugang über die Lernbedürfnisse und –wünsche der Teilnehmer_innen, die Berücksichtigung der jeweiligen Lerngeschichten, der individuellen Präferenzen für Lernsettings machen jeden Lehrgang (jeden Kurs, jedes Angebot) immer wieder zu etwas Neuem. Es gibt kaum ausgetretene Pfade, jede Teilnehmer_innenzusammensetzung erfordert eine andere Gestaltung der Rahmenbedingungen. Ein unabdingbares Kriterium für die Qualität in der Basisbildung. All dies stärkt den Ansatz, dass sich Teilnehmer_innen als Akteur_innen erleben, also Gestalter_innen ihrer Lernprozesse und in der Folge – so hoffen wir – auch verstärkt ihrer Lebenswelt!
- In Bezug auf die Lernfelder ist v.a. der Ansatz ihrer Verschränkung – über die bereits beschriebene Bezogenheit der gesamten Basisbildung auf die gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Lebenswirklichkeiten der Teilnehmer_innen und den individuellen Zugang – einer, der zur Qualitätssicherung beiträgt. Sie trägt der Lebenswirklichkeit der ineinander Verzahntheit von Anforderungen an die Teilnehmer_innen und in der Folge ihrer Lernwünsche Rechnung.



„Zeit für intensives, inhaltliches Arbeiten mit Expert_innen, konstruktive Diskussionen – Luxus pur! Ein lebendiger, ergiebiger Prozess, der sichtbar machte, wie vielfältig und qualitativ voll in den Basisbildungseinrichtungen gearbeitet wird.“

Brigitte Bauer, abc Salzburg

INFOBOX

Zeitbudget: 15-20 Unterrichtseinheiten

Adressat_innen: Leseanfänger_innen, die Wörter buchstabenweise oder in Silben erlesen. Schreibanfänger_innen im phonetischen Stadium, die erste orthografische Muster erkennen und anwenden. Lernende, die sich intuitiv am Tablet oder Computer orientieren

Materialien: Betriebskostenabrechnung, Whiteboard, Notizblätter, Legematerial „Betriebskostenabrechnung“ in Silben bzw. Wortpyramiden, Broschüre „Betriebskosten“ (Herausgeber: Mietervereinigung Österreichs, online verfügbar unter: www.mietervereinigung.at), Tablet, Smartphone, Taschenrechner, Zahlschein

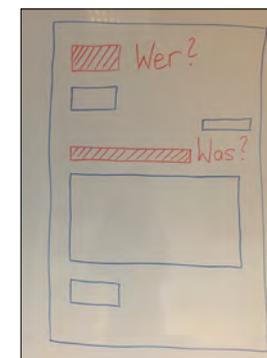
Sozialformen: Plenum, Partner- und Einzelarbeit

Betriebskostenabrechnung

von Birgit Loibichler

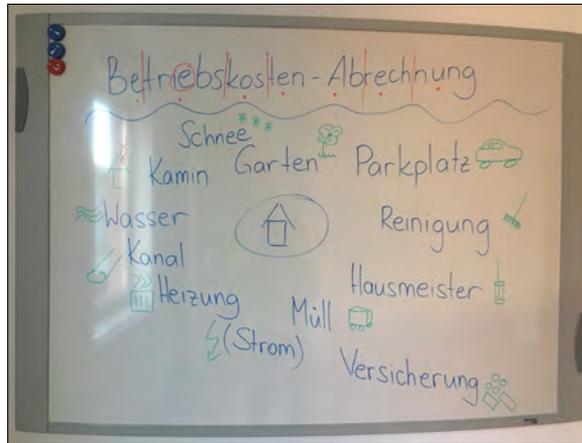
Einer meiner Lernenden, Ambrose*, findet einen Brief in seinem Postfach und nimmt diesen in den Kurs mit, da er zu dem Zeitpunkt weder gesichert erliest, wer ihm schreibt, noch warum. Die restliche Gruppe zeigt auch großes Interesse an diesem Thema. Alle sind im Alltag immer wieder mit Briefen vom Amt, der Gebietskrankenkasse, der Wohnungsgenossenschaft etc. konfrontiert und verunsichert. Sie wissen, dass gegebenenfalls Fristen einzuhalten sind, Dokumente nachzureichen oder Zahlungen zu tätigen sind.

Meine Vorbereitung für diese Einheit ist nicht entscheidend - das Thema „Geschäftsbrief“ hat Vorrang. Ich überfliege den Brief von Ambrose und sehe, dass es sich um eine Betriebskostenabrechnung handelt. Astrid* wirft ein, dass sich um diese Angelegenheiten immer ihr Mann kümmert, sie die Hintergründe aber auch verstehen möchte. Ambrose stimmt zu, dass wir eine Kopie seiner Abrechnung im Unterricht verwenden. Ich improvisiere und skizziere den Aufbau eines Geschäftsbriefes am Whiteboard.



Aufbau eines Geschäftsbriefes

Die einheitliche Struktur von Geschäftsbriefen bietet vor allem lese-schwachen Lernenden gute Orientierung. Wenn sie wissen, wo sich die Position des Absenders befindet und sie den Namen oder die Firma erlesen können, in diesem Fall die Hausverwaltung, wissen sie im Ausschlussverfahren schon, dass es sich nicht um Bankgeschäfte oder Versicherungsangelegenheiten handelt. In Einzelarbeit gilt es, die Schlagwörter „Hausverwaltung“ und „Betriebskostenabrechnung“ selbstständig zu erlesen. Die Lernenden wenden dafür ihre bevorzugte Lesetechnik an, um sich das Erlesen der Wörter zu erleichtern (z.B. Silbentrennung, Wortpyramide schreiben etc.).



Mindmap zur Betriebskostenabrechnung

In Partnerarbeit sammeln die Lernenden als Nächstes einzelne Schlagwörter zu laufenden Kosten einer Wohnung und schreiben sie auf Notizzettel. Die Gruppe tauscht sich daraufhin im Plenum aus, teilt das erworbene Wissen und clustert die Begriffe. Dabei erarbeiten sich die Lernenden bereits Synonyme zu den einzelnen Posten einer Betriebskostenabrechnung (z.B.

Müll, Abfall). Wir gestalten gemeinsam eine Mindmap, welche Kosten grundsätzlich bei der Nutzung einer Wohnung anfallen. Den einzelnen Posten ordnen wir ein eindeutiges Piktogramm zu.

St Steu Steue die Steuer	
K Ka Kan Kana der Kanal	
M Mü der Müll	

Betriebskosten Legematerial

In der nächsten Woche haben alle Lernenden ihre Betriebskostenabrechnung mit. Sie starten mit einem vorbereiteten, individualisierten Legematerial zum Wortschatz, um die Posten auf Betriebskostenabrechnungen möglichst selbstständig und gesichert erlesen zu können.

Als nächstes wird das kollektive Wissen der Gruppe genutzt. Die Lernenden stellen erste Vermutungen an, welche Kosten Vermieter_innen gesetzlich in Rechnung stellen dürfen, welche nicht und begründen dies. Ein stark vereinfachter Lesetext aus der Broschüre „Betriebskosten“

herausgegeben von der Mietervereinigung Österreich, dient der Gruppe anschließend als Kontrolle, inwieweit ihre Vermutungen zutreffen.

Die Grundlagen sind erarbeitet, damit sich die Lernenden in Einzelarbeit mit der eigenen Betriebskostenabrechnung beschäftigen können. Sie lesen die aufgeschlüsselten Posten und versehen sie mit den bekannten Piktogrammen, um bei späterer Kontrolle die Wörter schneller zu erfassen. Alle nutzen bei schwierigen Substantiven zusätzlich das Tablet oder Smartphone.



Betriebskosten richtig/falsch

Sie wissen: Wenn sie die Substantive in das Google-Suchfeld eingeben, können sie sich die Wortbedeutung in Form eines Bildes anzeigen lassen. Konzentriertes Interesse verbreitet sich im Raum, jede_r „erobert“ sich Schritt für Schritt dieses Papier. Ich ziehe mich zurück und lasse der Selbstständigkeit ihren Lauf. Ich bemerke eine kollektive Veränderung im Ausdruck und Verhalten der Lernenden. Die Übermacht formaler Briefe scheint gebrochen. Und am Ende herrscht Gewissheit: Niemandem wurden unzulässige Kosten verrechnet.

Aber auch die Beträge und Summen gehören kontrolliert. Die Lernenden arbeiten zu zweit, verwenden Taschenrechner und Smartphones, berechnen Summen, ziehen monatliche Vorauszahlungen ab. Durch die Partnerarbeit kommen sie ins Vergleichen ihrer Zahlen, suchen nach Erklärungen, warum ihre Kosten zum Teil stark abweichen. Ambrose lebt alleine und hat dadurch weniger Wasserverbrauch als eine fünfköpfige Familie. Sie erkennen auch, dass im Schnitt die meisten Kosten auf Verwaltung sowie Versicherungsprämien entfallen, mit denen die Vermieter_innen Arbeiten auslagern und das eigene Risiko absichern. Alles Kosten, auf die die Mieter_innen keinen Einfluss haben.

PRINZIPIEN

Bei Ambroses Abrechnung liegt ein Erlagschein bei - eine Nachzahlung ist fällig. Alle Lernenden füllen (mehrmals) einen Musterzahlschein mit der Überweisung des Restbetrages aus. Herbert* hat ein Guthaben. Für ihn stellt sich die Frage, wie er überprüft, dass das Geld vom Vermieter tatsächlich rücküberwiesen wurde. Noch nie hat er sich seine Kontoauszüge selbst ausgedruckt. Wir planen den Besuch einer Bankfiliale in der Nähe. Die nächste Übungseinheit kann starten...

Variationen:

Informationen über Mieterschutzverband im jeweiligen Bundesland einholen, Besuch/Termin bei der Interessenvertretung vereinbaren, bei Abrechnungsschwierigkeiten Fragen aufbereiten, (schriftlichen) Einspruch gegen die Betriebskostenabrechnung erheben.

Anhänge

> Broschüre „Betriebskosten“, Mietervereinigung

<https://www.alphabetisierung.at/zentrale-beratungsstelle/projekte-produkte/>

Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt:

Die Lernenden und ihre Bedürfnisse stehen dann im Mittelpunkt, wenn Lehrende flexibel bleiben und bereit sind, die gut durchdachte Planung und die vorbereiteten Inhalte, zurückzustellen. Alle Lernenden sind im Alltag immer wieder mit Briefen vom Amt, der Gebietskrankenkasse, der Wohnungsgenossenschaft etc. konfrontiert. Eine Betriebskostenabrechnung ist darüber hinaus eventuell mit einer Zahlungsfrist verbunden und muss daher prioritär behandelt werden. Die Lernenden arbeiten nicht an fiktiven Rechenbeispielen, sondern an den jeweils eigenen Abrechnungen und das bewirkt positive Resonanz.

Basisbildung orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind bzw. am Bedarf und den Lernbedürfnissen und setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln:

Erwachsene, die Wörter buchstabenweise oder in Silben erlesen, sind ungeachtet dessen in der Lage, komplexe Themen zu bearbeiten, zusammenhängend zu denken, kritisch zu reflektieren und ihren Alltag bewusst zu gestalten. Sie sind mündig, rechtlich geschäftsfähig und handeln eigenverantwortlich. Verträge und Rechnungen, wie etwa eine Betriebskostenabrechnung, zählen sicherlich zu den herausfordernden Inhalten der Basisbildung. Es gilt die Originalunterlagen methodisch-didaktisch optimal aufzubereiten und individuell an die Ressourcen der Lernenden anzupassen. Leseschwache Erwachsene können zum Beispiel in einem ersten Schritt ihr Hauptaugenmerk gezielt auf den Absender und den Betreff eines Geschäftsbriefes richten und identifizieren damit bereits maßgebliche Inhalte.

„Dass es sich bei den Treffen nicht bloß um einen Austausch von Unterrichtsbeispielen, sondern um eine sehr leidenschaftlich geführte Auseinandersetzung über die dahinterstehenden Prinzipien handelte, hat für mich sicher zu einer weiteren Schärfung meines Selbstverständnisses als Lehrende in der Basisbildung beigetragen.“

Als Lehrende in diesen dialogischen Prozess der Weiterentwicklung von Basisbildung und ihren grundlegenden Prinzipien einbezogen zu werden, hat mein Selbstbewusstsein gestärkt und mir dadurch geholfen, diese dialogische Herangehensweise auch bei der Gestaltung zukünftiger Lernsettings immer zu berücksichtigen.“

Ursula Lummerstorfer

INFOBOX

Zeitbudget: 10 UE mindestens, verteilt über einen längeren Zeitraum

Adressat_innen: alle Lernenden der Basisbildung, die über grundlegende mündliche Kenntnisse in Deutsch verfügen und in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert sind

Materialien:

Teil 1: Arbeitsblätter, Scheren; Kleber; Smartphones oder Tablets mit Kamera; fallweise Apps zur Videobearbeitung
Teil 2: zusätzlich Apps zum Erstellen von Karteikarten, Online-Vokabeltrainer (auch Apps), Apps zur Bildschirmaufnahme, themenbezogene Gegenstände zum Fotografieren; Möglichkeit zur Projektion von Tablet-/Smartphone-Bildschirm; verschiedene digitale Anwendungen, deren Nutzung die Lernenden erklären möchten

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Paar- oder Kleingruppenarbeit

Erklärvideo gestalten

von Ursula Lummerstorfer

In dieser Lernsequenz wird ein Lernmedium ins Zentrum gerückt, das aktuell aufgrund von Videoplattformen wie YouTube sehr populär ist und auf das erfahrungsgemäß viele Lernende der Basisbildung gerne zurückgreifen: sogenannte Lern- oder Erklärvideos. Die Lernenden treten aus der Rolle der Konsument_innen heraus und gestalten selbst Videos. Darin werden Handlungen gezeigt und erklärt, die im Lernangebot vorgekommen sind. Die Lernenden wählen Handlungen (in analoger und digitaler Umgebung) aus, die sie gut beherrschen und daher in Form von Erklärvideos darstellen und bereitstellen möchten.

In der beschriebenen Sequenz geht es um das Lernen mit Lernkarten aus Papier und das Lernen mit digitalen Lernkarten.

TEIL 1 Erklärvideo – Lernen mit analogen Lernkarten und weitere analoge Handlungen

Zum aktuellen Thema im Lernangebot wird neuer Wortschatz erarbeitet. Nun besprechen wir, welche Strategien die Lernenden anwenden, um sich die neuen Wörter zu merken. Darüber hinaus werden neue, den Lernenden noch unbekannte Strategien erarbeitet. Dazu gehört das Memorieren neuer Wörter mit Hilfe von Wort-Bild-Lernkarten.

Schritt für Schritt zeige ich vor, wie man aus einem offenen Arbeitsblatt als Vorlage selbst Lernkarten herstellen kann, schneide daraus die Lernkarten aus, falte sie und klebe sie zusammen, beschrifte sie vorne mit einem neuen Wort auf Deutsch und klebe auf die Rückseite jeweils ein entsprechendes Bild.

Die Lernenden können nun selbst aus diesem Arbeitsblatt Lernkarten anfertigen. Sie wählen aus, welche Wörter sie lernen möchten. Die

dafür benötigten Bilder stelle ich zur Verfügung, greife dabei aber möglichst auf Bilder zurück, die ich zuvor schon zur Semantisierung der neuen Wörter eingesetzt habe.

Zusätzlich plane ich etwas Zeit dafür ein, dass die Lernenden mit ihren selbst erstellten Lernkarten lernen können. Schließlich bitte ich sie, damit außerhalb des Kurses weiter zu lernen und die Lernkarten für die nächste Einheit wieder mitzubringen.

› Siehe Anhang: Arbeitsblatt „Analoge Lernkarten“

In der nächsten Einheit besprechen wir, wie das Lernen mit den Lernkarten außerhalb des Kurses geklappt hat. Eine freiwillige Person kann noch einmal vorzeigen, wie die Lernkarten hergestellt werden und wie sie damit gelernt hat. Gemeinsam versuchen wir dabei, die einzelnen Handlungsschritte zu benennen, z. B. mit den Begriffen schneiden, falten, kleben, Wort schreiben, Bild kleben bzw. Wort lesen/Bild ansehen, nachdenken, umdrehen, kontrollieren.

Wenn im Lernangebot erneut Wortschatz erarbeitet wird, bitte ich die Lernenden, wiederum Lernkarten mit den für sie neuen und wichtigen Wörtern herzustellen. Diesmal filmen sie sich gegenseitig bei der Herstellung der Lernkarten und dem Lernen damit. Wir benützen dafür Kurstablets oder die Geräte der Lernenden und die standardmäßig installierte Kamera-App. Während des Filmens können die Lernenden die gefilmten Arbeitsschritte auf Deutsch oder in ihren Erstsprachen kommentieren. Nach einigen Aufnahmeversuchen entstehen schließlich Erklärvideos, die das Lernen mit Wort-Bild-Lernkarten aus Papier zum Inhalt haben.

Die digitalen Kompetenzen, auf die die Lernenden beim Erstellen der Erklärvideos zurückgreifen bzw. die sie in Zusammenarbeit mit den anderen Lernenden und durch meine Unterstützung erweitern konnten, werden nun noch einmal bewusst gemacht. Von einem Arbeitsblatt, auf dem die einzelnen Schritte, die zum Erstellen des Videos notwendig waren, als Screenshot abgebildet sind, schneiden die Lernenden die Abbildungen aus, versuchen in Kleingruppenarbeit, diese in die richtige Reihenfolge zu bringen und kleben die Bilder derart geordnet auf die vorgegebenen Felder auf dem Arbeits-

blatt. Anschließend benennen wir die Arbeitsschritte und beschriften die Abbildungen. Diese Phase eignet sich für mich als Lehrende auch dafür, das Erarbeiten von digitalen Kompetenzen - wie in diesem Beispiel dem Erstellen von Videos - zu reflektieren. Es zeigt sich, ob die Lernenden die Arbeitsschritte schon verinnerlicht haben, oder ob einzelne noch mehr Wiederholung brauchen. An dieser Stelle kann ich daher bei Bedarf weitere Übungen anschließen, welche auf digitalen Kompetenzen und digitalen Wortschatz fokussieren¹.

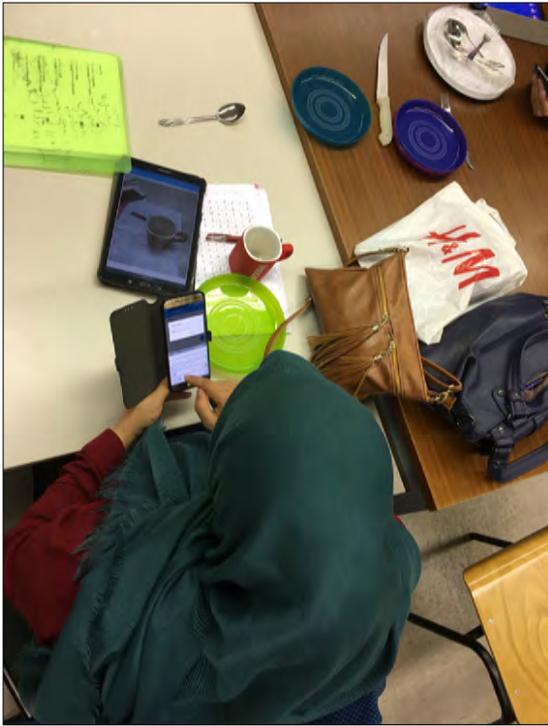
› Siehe Anhang: Arbeitsblatt „Rekonstruktion“

Ausgehend von den Erklärvideos über Wort-Bild-Lernkarten tauschen wir uns in der Gruppe nun darüber aus, was wir sonst außerhalb des Unterrichts durch Videos (von Plattformen wie YouTube) lernen (z. B. die Zubereitung von Speisen, handwerkliche Tätigkeiten, die Bedienung von Geräten etc.). Die Lernenden überlegen dann, welche Tätigkeit sie selbst gut beherrschen und mit Hilfe eines Erklärvideos darstellen könnten. Im Rahmen der Möglichkeiten wird die für die Tätigkeit nötige Ausstattung organisiert und in Kleingruppen ein Erklärvideo erstellt. In einem Fall entschieden sich die Lernenden beispielsweise für die Zubereitung von Obstsalat und erstellten ein Video, in dem die Zubereitung vom Erstellen der Einkaufsliste, über das Waschen, Schälen und Schneiden bis zum Servieren des fertigen Obstsalats gezeigt wurde.

TEIL 2 – Erklärvideo – Lernen mit digitalen Lernkarten und weitere digitale Handlungen

Als Einstieg in den zweiten Teil dieser Lernsequenz gehen wir noch einmal zurück zu den Wort-Bild-Lernkarten aus Papier. Wir besprechen, ob die Lernenden weiterhin damit lernen oder sogar selbst neue Lernkarten angefertigt haben. Dabei kommt auch zur Sprache, dass die Lernkarten einige Nachteile haben, z. B. dass nicht immer passende Bilder zur Verfügung stehen und das selbstständige Herstellen von Lernkarten außerhalb des Kurses nicht möglich oder zumindest ziemlich aufwendig ist.

¹Diese und weitere mögliche Aktivitäten zum kombinierten Erwerb digitaler und (schrift-)sprachlicher Kompetenzen in Deutsch finden sich in dem Ansatz „Digitale Kompetenzen authentisch erarbeiten“, der unter der Leitung des Verein Projekt Integrationshaus im Netzwerk MIKA entwickelt wurde. Download unter: <https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen>



Lernkarten digital

Ich stelle daher eine Möglichkeit vor, wie mit einem Tablet oder Smartphone und einer App digitale Lernkarten hergestellt werden können. Anhand von Beispielen sehen die Lernenden, dass bei diesen digitalen Lernkarten verschiedene Kombinationen von Text, Bild- oder Tonaufnahme möglich sind.

Schritt-für-Schritt zeige ich vor, wie die Lernkarten mit der App hergestellt werden, beispielsweise auch, wie man direkt in der App Bilder mit der Kamera aufnehmen kann.

Die Lernenden können nun selbst in Kleingruppen mit der App Lernkarten anfertigen und dabei möglichst ihre eigenen Geräte verwenden.

Damit Bilder aufgenommen werden können, habe ich davor ausreichend interessante Gegenstände im Kursraum platziert.

Wenn die Lernkarten fertig sind, gibt es etwas Zeit, um im Kurs damit zu lernen und ich bitte die Lernenden, die digitalen Lernkarten auch außerhalb des Kurses zum Lernen zu nutzen.

Nachdem im Lernangebot wieder ein neues Thema behandelt und dazu Wortschatz erarbeitet wurde, ersuche ich die Lernenden, wiederum digitale Lernkarten herzustellen. Sobald alle Lernenden selbstständig mit der App umgehen können, besprechen wir, wie über die Herstellung der digitalen Lernkarten und das Lernen damit ein Erklärvideo angefertigt werden kann.

Ich zeige Beispiele von Erklärvideos in Screencast-Technik (z. B. von YouTube) und frage die Lernenden, ob sie derartige Videos für sich zum Lernen von digitalen Handlungen nutzen und ob sie wissen, wie diese hergestellt werden. Erfahrungsgemäß nutzen viele Lernende die Möglichkeit von Screenshots, z. B. um eine Internetseite für sich abzuspeichern oder auch mit anderen zu teilen, während das Erstellen von Screencasts, also Videoaufnahmen von Vorgängen am Bildschirm, noch weniger verbreitet ist. In Abhängigkeit vom jeweiligen Tablet- oder Smartphone-Modell kann dafür nur eine Tastenkombination notwendig sein, wie mir die Lernenden einer Gruppe gezeigt haben, oder es benötigt eine spezielle Screencast-App.

Gemeinsam überlegen wir, welche Tätigkeiten die Lernenden mit ihrem digitalen Gerät gut beherrschen und mittels Erklärvideo in Screencast-Technik zeigen könnten. Anschließend finden sie sich in Kleingruppen zusammen und erstellen ein Erklärvideo zu den selbst gewählten Tätigkeiten. Während das Erstellen von Erklärvideos mit der Smartphone- oder Tabletkamera in Teil 1 auf Arbeitsschritten beruht, die den meisten Lernenden vertraut sind und sich die Lernenden in den Kleingruppen gegenseitig unterstützen, muss ich beim Erstellen von Erklärvideos mit Screencast-Apps stärker unterstützend eingreifen.

Die digitalen Kompetenzen, die die Lernenden beim Erstellen der Erklärvideos in Screencast-Technik benötigen, können auch an dieser Stelle wieder bewusst gemacht werden. Dazu setze ich wieder ein Arbeitsblatt analog dem Arbeitsblatt „Rekonstruktion“ aus Teil 1 ein, das ich aber in Abhängigkeit davon, mit welcher App die Bildschirmaufnahmen gemacht wurde oder ob z. B. nur eine Tastenkombination dafür notwendig war, entsprechend anpasse.

Diese Lernsequenz kann auf andere Inhalte übertragen werden, wobei der grundlegende Ablauf gleich bleibt. Zuerst werden über Tätigkeiten im Kurs mit der Kamera-App Erklärvideos erstellt (etwa über das Suchen von Adressen am Stadtplan, das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch oder das nachgespielte Kaufen eines Coffee-to-go), in weiterer Folge Erklärvideos zu selbst gewählten Tätigkeiten.

Dann werden über digitale Tätigkeiten mit der Kamera-App oder mit Screencast-Technik Erklärvideos erstellt (die mit der analogen Tätigkeit in Zusammenhang stehen können, das Suchen von Adressen am Online-Stadtplan, das Nachschlagen von Wörtern im Online-Wörterbuch oder das Kaufen eines Kaffee vom Automaten etc.).

Alle Lernenden verfügen über analoge Fertigkeiten, die sie in Erklärvideos darstellen können. Wenn in der Gruppe Lernende sind, die kein Smartphone besitzen oder von sich denken, über keinerlei digitale Kompetenzen zu verfügen, so können sie sich immer einer Kleingruppe anschließen, wo sie zwar selbst kein Erklärvideo erstellen, aber von den Erklärvideos der anderen Lernenden profitieren können.

Wenn die Lernenden wollen, können die Erklärvideos auf einer Plattform wie YouTube veröffentlicht werden. In diesem Zusammenhang werden dann das Recht auf das eigene Bild und mögliche Privatsphäre-Einstellungen der Plattform thematisiert.

Anhänge



> Arbeitsblatt „Analoge Lernkarten“

> Arbeitsblatt „Rekonstruktion“

<https://www.alphabetisierung.at/zentrale-beratungsstelle/projekte-produkte/>

PRINZIPIEN

Basisbildung orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen:

In Form von Erklärvideos machen die Lernenden ausgewählte Kompetenzen, über die sie selbst verfügen, sichtbar und anderen zugänglich. Je nach Adressat_innen ihres Erklärvideos setzen sie bewusst die Erstsprache(n) ein.

Basisbildung fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden:

Die Lernenden sind nicht nur Konsument_innen, sondern aktive Gestalter_innen eigener Erklärvideos. Ein bewusster Umgang mit Erklärvideos wird gefördert und durch das Auftreten als Lehrende wird die Selbstwirksamkeit gestärkt.

Basisbildung betrachtet Lernkompetenz, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalt als auch als Querschnittsmaterie:

Die Lernenden setzen sich aktiv mit strategischen Lernhandlungen zum Memorieren von Wörtern auseinander und integrieren diese in ihre Lernprozesse. Viele Lernende nutzen bereits Lern- oder Erklärvideos außerhalb des Unterrichts. Hier wird diese Strategie in den Unterricht hereingeholt und darauf aufgebaut.

Die Lernenden erstellen selbst digitale Medien (Erklärvideos). Zudem werden digitale Kompetenzen wie der Umgang mit einer App, zum Inhalt eines Videos, das auf Bildschirmaufnahme-/ (Screencast-) Technik basiert, gefördert. Die Auseinandersetzung damit, was als Video gezeigt bzw. veröffentlicht werden darf, und was nicht, trägt zu kritischer Medienkompetenz bei.

“

Im Jahr 1998 organisierte ich gemeinsam mit Ruth Wodak und Hans-Jürgen Krumm aus Anlass des ersten österreichischen EU-Vorsitzes und im Auftrag des damaligen Präsidenten der ÖAW eine große internationale Tagung mit dem Titel „Kommunikationsverlust im Informationszeitalter“ (nachzulesen in de Cillia/ Krumm/ Wodak 2001). Aufgabe war dabei, Forschungsergebnisse zu den Ursachen unterschiedlicher Formen von „Analphabetismus“ (so nannte man das damals noch) zu diskutieren und daraus Perspektiven und Lösungsvorschläge für die Politik zu formulieren. Das Thema „Literalität“, so nannten es wir, war damals in Österreich ein Tabu, und es gelang uns nicht, auch nur eine/n einzige/n Wissenschaftler/in aus Österreich für einen fundierten Plenarvortrag namhaft zu machen.

Basisbildung in der Erwachsenenbildung ist nach wie vor in der akademischen Welt unterrepräsentiert. Aber in den 20 Jahren seither haben – zunächst ausgehend vom Engagement von Einzelpersonen – die in der Basisbildung Tätigen durch zahllose Lehrgangsrundungen, Vernetzungsaktivitäten und Projekte die Grundlagen für eine wissenschaftlich fundierte, den Anforderungen einer Zuwanderungsgesellschaft entsprechende und in der Praxis sehr erfolgreiche pädagogische Arbeit gelegt (siehe Doberer-Bey/ Hrubesch/ Rath 2013). Ein besonders gelungenes Projekt dieser Synthese von Theorie und Praxis und Vernetzung stellen die von der Fachgruppe Basisbildung beim BMBWF 2014 erstellten „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ dar, die zunächst für die Erstellung von Lernangeboten

im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung als Grundlage dienen sollen. Nicht „Defizite“ werden hier benannt, sondern Ausgangspunkt der Bildungsangebote sind die Lernenden, deren Voraussetzungen und Bedürfnisse, Ziel die Entwicklung von deren Lern-, Medien- und Handlungskompetenzen, deren Selbstermächtigung und Partizipationsfähigkeit in der Gesellschaft. Die Konkretisierung der Prinzipien in den bei Lernangeboten zu beachtenden „Filtern“ und den drei „Lernfeldern“ stellen eine wertvolle Hilfe für die Entwicklung und auch Bewertung von Lernangeboten dar. Die Prinzipien sind aber darüber hinaus in ihrem differenzierten, den Lernenden gegenüber respektvollen, wissenschaftlich fundierten Zugang ein zentrales Dokument für eine zeitgemäße, einer demokratischen Gesellschaft adäquate (Erwachsenen)Bildung. Und sie zeigen, wie viel in den letzten beiden Jahrzehnten bewegt wurde.

Literaturhinweise:

de Cillia, Rudolf / Krumm, Hans-Jürgen/ Wodak, Ruth (Hrsg.)(2001): Kommunikationsverlust im Informationszeitalter/ Loss of Communication in the Information Age. Wien: Verlag der ÖAW.

Antje Doberer-Bey / Angelika Hrubesch / Otto Rath (2013): Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen? In: de Cillia, Rudolf / Vetter, Eva (Hrsg.)(2013): Sprachenpolitik in Österreich 2011- eine Bestandsaufnahme. Frankfurt/Main: Peter Lang, 215-241.

Rudolf de Cillia,
Professor i.R. für Angewandte
Linguistik und Sprachlehrforschung
am Institut für Sprachwissenschaft der
Universität Wien

”

„Die Atmosphäre am BIFEB fand ich sehr entspannt, produktiv, es war große Motivation und Interesse spürbar. Viele kritische Anmerkungen, starkes Reflektieren der Arbeitsergebnisse. Es war sehr gut geplant, strukturiert, auch wenn die Zeit dann knapp wurde.“

Beate Helberger

INFOBOX

Zeitbudget: 4-5 UE,

Adressat_innen: Lernende in Basisbildungskursen, deren formale Kenntnisse in Mathematik gefördert werden

Materialien: 5 Moderationskarten, Tabellen (Weltbevölkerung, BSP) für jede Teilnehmer_in freier Raum (Tische am Rand), politische Weltkarte als Wandkarte ist empfehlenswert

Sozialform: Plenum

Die Welt als Dorf¹

von Beate Helberger

Diese Unterrichtssequenz setzt sich mit der globalen Verteilungsgerechtigkeit von Armut und Reichtum auseinander. Im Kontext der eigenen Auseinandersetzung mit Migration und Identität werden globale wirtschaftliche Verflechtungen und ihre Auswirkungen thematisiert. Im Sinne lernfeldübergreifenden Arbeitens findet auch die Einbindung von Geografie und den Grundrechnungsarten statt.

Als Einstieg in den Unterricht bereite ich fünf Moderationskärtchen vor, die mit den Kontinenten Europa/GUS, Asien/Australien, Afrika, Nordamerika und Südamerika beschriftet sind. Als Orientierungshilfe hänge ich eine Weltkarte im Raum auf und fordere die Lernenden auf, die Moderationskärtchen auf dem Boden möglichst realitätsnahe zu verteilen. Fast in allen Gruppen findet ein Austausch darüber statt, welche Staaten nun genau zu den genannten Kontinenten zuzuordnen seien. Die Lernenden beginnen meistens, ihre Herkunftsländer auf der Weltkarte zu suchen. Dies soll jedenfalls möglich sein, sollte aber nicht allzu lange Zeit beanspruchen. Ich verweise dann darauf, dass wir zu einem späteren Zeitpunkt noch ausführlich über die Herkunftsländer diskutieren können. Was aber doch sinnvoll ist zu diesem Zeitpunkt, bevölkerungsreiche/-arme Weltregionen zu benennen und zu lokalisieren.

Danach führen wir eine Diskussion in der Gruppe darüber, wie die Lebensbedingungen in den verschiedenen Weltregionen sind. Wo leben große Teile der Bevölkerung in Prekarität? Wo sind die Lebensstandards eher hoch? Welche Gründe können dafür ausschlaggebend sein? Wo gibt es Diskriminierung und Missverhältnisse und wie werden sie sichtbar?

Je nach Deutschniveau der Lernenden ermutige ich die Lernenden zur Verwendung von Kausalsätzen. Während der Diskussion notiere ich die genannten Gründe auf einem Flipchart. Danach führe ich den Begriff des Bruttoinlandsprodukts (BIP = Wert aller Güter und

Dienstleistungen, die binnen eines Jahres innerhalb der Landesgrenzen einer Volkswirtschaft erstellt werden) und verbinde das BIP mit den notierten Begriffen am Flipchart.

Wortschatzarbeit zu den einzelnen Begriffen des BSP ist notwendig. Mit Unterstützung einiger Lernender ist es möglich, Beispiele zu formulieren, die das Verständnis für den BSP fördern.

Im Anschluss spielen wir „Die Welt als Dorf“, in dem Diskriminierung und Missverhältnisse zwischen Bevölkerungs- und Reichtumsverteilung offenkundig werden.

Das Ziel dieses Spiels ist

- die Bewusstseinsbildung zu globaler Ungerechtigkeit durch Visualisierung der Bevölkerungsverteilung und des Bruttoinlandsprodukts (BIP)
- ein besseres Verständnis der vier Grundrechnungsarten

Ablauf

1	Die Lernenden verteilen die fünf Moderationskarten im Raum – legen sie auf den Boden. Meistens orientieren sie sich an der Weltkarte, die an der Wand hängt.	Mathematischer Aspekt
2	Ich bitte nun die Lernenden, sich mit ihren Sesseln so zu den Moderationskarten zuzuordnen, dass alle fünf Kontinente die gleiche Bevölkerungszahl haben.	Wir besprechen: Hier wurde eine Aufteilung in gleichen Teilen = Division vollzogen. Ich notiere die Aufteilung als Division an der Tafel: xxx Lernende / 5 Kontinente = xxx Lernende pro Kontinent

3	Zurück zur Realität: Ich fordere die Lernenden auf, sich mit ihren Sesseln den Kontinenten so zuzuordnen, wie sie glauben, dass es der Verteilung der Weltbevölkerung entspricht. Eine heftige Diskussion beginnt über die reale Verteilung der Sessel auf die Kontinente. Nachdem nun die Sessel verteilt sind, nenne ich die reale Aufteilung anhand der Tabelle 1 „Weltbevölkerung“. Es empfiehlt sich, mit Europa und Nordamerika zu beginnen, da dort oft ein unverhältnismäßig großer Anteil an der Weltbevölkerung vermutet wird.	Auch hier benennen wir nun die Veränderungen durch entsprechende Rechenschritte: Klar ist schnell, dass nun keine Division mehr vorliegt, da die Aufteilung in ungleichen Teilen passiert ist. Allerdings lassen sich durch die Veränderungen Additionen und Subtraktionen formulieren.
4	Die Lernenden, die „zu viel“ sind, teilen sich auf die Kontinente auf, deren Bevölkerung zu gering eingeschätzt wurde. Die Lernenden werden nun von mir gebeten, sich diese Aufteilung genau einzuprägen und mit ihren Sesseln in die Mitte des Raumes zurückzukehren.	Dieser Schritt entspricht einer Subtraktion bzw. Addition (Subtraktion von einem Kontinent, Addition zu einem anderen Kontinent). Ich fordere die Lernenden auf, die jeweilige Operation zu benennen oder auf die Tafel zu schreiben.
5	Die Sessel repräsentieren nun den Weltreichtum in Form des sog. „Bruttoinlandsproduktes“ (=Wert aller Güter und Dienstleistungen, die binnen eines Jahres innerhalb der Landesgrenzen einer Volkswirtschaft erstellt werden). Die Lernenden verteilen nun die Sessel so auf die Kontinente, wie sie die reale Verteilung des Reichtums auf der Welt einschätzen.	

6	Wenn sie damit fertig sind, bitte ich sie, sich zu „ihrem Kontinent“ zu stellen, den Sessel allerdings stehen zu lassen. Es folgt die Auswertung durch mich anhand der „Tabelle BIP“.	Addition, Subtraktion siehe oben
7	Danach fordere ich die Lernenden auf, sich nun auf dem Reichtum ihres Kontinents „auszuruhen“, indem sie auf den zur Verfügung stehenden Sesseln Platz nehmen. Falls zu wenig Sessel in einem Kontinent vorhanden sind, sollen sich die Lernenden eine Lösung für dieses Problem einfallen lassen.	An dieser Stelle kann die Division geübt werden, nämlich: xxxPersonen / xxx Stühle = ??? Damit die mathematische Repräsentation jedoch nicht die emotionale Nachempfindung von globaler Ungerechtigkeit dominiert, sollten diese Berechnungen in einem eigenen Schritt erfolgen.

Phase 7 des Spiels bespreche ich eigentlich immer sehr ausführlich mit den Lernenden. Ich stelle Fragen wie: „Geht es Ihnen gut?“, „Wie fühlen Sie sich mit ‚Ihrem‘ Reichtum?“ „Was empfinden Sie gegenüber denjenigen, die weniger haben als Sie selbst – und umgekehrt?“

Nach Feststellung des Missverhältnisses zwischen Bevölkerungs- und Reichtumsverteilung können weitere Fragen diskutiert werden:

- a. Was empfinden Sie bei diesem Missverhältnis?
- b. Woher kommt es?
- c. Was könnte getan werden, um den Reichtum gerecht zu verteilen?

VISIONEN - weiterführende Gedanken:

Die Reichtumsverteilung entlang der Kontinente ist nur bedingt aussagekräftig, weil sie Unterschiede innerhalb der Kontinente/Länder ausblendet. Daher könnte das Spiel weitergeführt werden, indem entweder beispielhaft ein Land (Variante A) oder die globale Reichtumsverteilung quer zu Nationen/Kontinenten besprochen wird (Variante B).

Vergleiche zwischen BIP und Ressourcenreichtum bringen ebenfalls interessante Ergebnisse und stellen eine Grundlage für weitere Diskussionen dar: Warum sind manche Länder reich an Rohstoffen, haben aber ein geringes BSP? Welche Gründe gibt es dafür? Welche Konzerne/politischen, wirtschaftlichen Strategien stecken dahinter? Welche Verbindungen bestehen dabei zu Migration und Flucht?

Weiterführende Diskussion zu Mathematik: Anknüpfend an die Einführung der mathematischen Operationen in diesem Beispiel können die Lernenden gefragt werden: Woher kennen Sie das „teilen, wegnehmen, dazugeben“ aus Ihrem Leben, wo wenden Sie diese mathematischen Operationen an? Können Sie mathematische Beispiele für die anderen Lernenden formulieren?

Auflösung:

Tabelle 1: Weltbevölkerung

	in Mio	%	Anzahl der Personen											
Welt	7621	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Europa, GUS	746	9,8	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
Nordamerika	365	4,8	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Lateinamerika	649	8,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	
Afrika	1284	16,8	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	
Asien/Australien	4577	60,1	6	7	7	8	9	9	10	10	11	11	12	

Quelle²

Tabelle 2: BIP

	in Mrd.	%	Anzahl der Personen											
World	77.452	100	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Lateinamerika	6.078	7,8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Nordamerika	19.322	24,9	2	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	
Afrika	2.427	3,1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	
Asien	27.271	35,2	4	4	4	4	5	5	5	6	6	6	7	
Europa, GUS	22.354	29,0	3	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6	

Quelle³Quelle²: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1723/umfrage/weltbevoelkerung-nach-kontinenten/> (15.01.2019)Quelle³: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52655/welt-bruttoinlandsprodukt> (19.01.2019)

Anhänge



> Auflösung

<https://www.alphabetisierung.at/zentrale-beratungsstelle/projekte-produkte/>

PRINZIPIEN

Basisbildung ist dialogisch und wechselseitig:

Die Lernenden sind als Expert_innen beispielsweise globaler wirtschaftlicher Verflechtungen oder zur Analyse von gesellschaftlichen Verhältnissen in einzelnen Ländern gefordert, ihr Wissen und ihre Kompetenzen den anderen (und damit auch der Lehrenden) zur Verfügung zu stellen.

Basisbildung wirkt durch bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegen:

Bewusstseinsbildung über globale Zusammenhänge und eine kritische Reflexion darüber sind wesentliche Standpfeiler des Beispiels „Die Welt als Dorf“.

Basisbildung betrachtet Lernkompetenz, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalte als auch als Querschnittsmaterien:

Das Beispiel „Die Welt als Dorf“ fördert politisches Bewusstsein und fordert auf, Vorschläge zum Abbau von Missverhältnissen zu formulieren, wodurch die Handlungsfähigkeit erweitert wird.

„PRINZIPIEN DER BASISBILDUNG – WOFÜR?“

Klar und einfache formulierte Prinzipien, die plakativ Haltungen in den Raum stellen, die jede und jeder füllen kann: mit eigenen Ideen und Vorstellungen und Möglichkeiten. Oder präzise ausformulierte Prinzipien, die in ihrer Eindeutigkeit Felsen in der Brandung sind: so soll Basisbildung verstanden werden, kein Platz für Mehrdeutigkeit und Hintertürchen. Das gilt es zu Verorten, zu Besprechen, ja, irgendwie auch zu Erkämpfen.“

Katharina Grilj-Marschnig

INFOBOX

Visionen: Aufträge, dass Buddies selbstständig Aktivitäten ausführen/einander treffen, stärker motivieren, dass Buddies über Projekt hinaus in Kontakt bleiben

Adressat*innen: Frauen zwischen 19 und 45 Jahren auf A0 und A1-Niveau, prinzipiell für alle Lernenden möglich

Zeitbudget: von März bis Juni, drei theaterpädagogische Einheiten zu jeweils 90 Minuten

Materialien: Computer/Internet, theaterpädagogische Übungen, ein großer Raum, Theaterflyer, ein Arbeitsblatt, Lerntagebuch

Sozialformen: Einzel-, Paar-, Kleingruppen- und Gruppenarbeit

Buddy Projekt

von Katharina Grilj und dem Team der Frauenbasisbildung

mit Teilnehmerinnen des uniT Kurses Basisbildung für Frauen und Studierenden der Lehrveranstaltung Theaterpraktikum der Uni Graz

Jeder kann schauspielern. Jeder kann improvisieren. Jeder, der den Wunsch verspürt, kann Theater spielen [...] Wir lernen durch Erfahrung und Erleben. Niemand bringt einem anderen etwas bei. Wenn die Umgebung es erlaubt, kann jeder lernen, was er lernen will, und wenn das Individuum es erlaubt, wird es die Umgebung alles lehren, was sie zu lehren hat. (Viola Spolin)

„Ich spreche nur im Kurs Deutsch. Ich will mehr Deutsch reden!“ Salwa bringt es auf den Punkt. Ich versuche eine Austauschmöglichkeit zu schaffen, in der die Teilnehmenden Kontakte selbst gestalten und steuern können, die Lust macht, sich mit anderen auszutauschen, Neues kennenzulernen, Sichtweisen zu überdenken, die verschiedenste Fähigkeiten sichtbar macht und die Menschen, die in der gleichen Stadt wohnen, zusammenführt.

Ziel des “Buddy-Projekts” ist es, Raum und Rahmen schaffen, in dem sich jede und jeder als Individuum mit vielfältigen Fähigkeiten wahrnimmt und in dem jede und jeder in ihren/seinen Möglichkeiten bestärkt wird. Auf verbaler Ebene werden Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz und Kommunikationsfähigkeit geschult und beim Schreiben von E-Mails zusätzlich die digitale Kompetenz.

Bei der Durchführung von Spielaufträgen ist autonomes und kooperatives Arbeiten verlangt. Im Spiel erleben die Lernenden, dass sie aktiv Situationen und Handlungen beeinflussen und eigene Positionen und Meinungen ausdrücken können, auch abseits verbaler Sprache.

Die hier beschriebene Sequenz besteht aus zwei Teilen und bringt zwei Gruppen zusammen: Teilnehmerinnen eines Basisbildungskurses in Graz bei uniT und Teilnehmende eines Theaterworkshops für

Studierende an der Universität Graz. Die Beschreibung des Projekts konzentriert sich auf die Begegnungs- und Theaterarbeit mit jeweils einer Gruppe aus den beiden Kursen. Details der Arbeit im Basisbildungskurs werden nur cursorisch beschrieben.

In den täglichen Kurseinheiten haben wir, während des Buddy-Projekts, unter anderem zu den Themen „sich vorstellen“ gearbeitet.

Zum Thema „Sich vorstellen-einander kennenlernen“ haben wir Wortschatz gesammelt (Name, Alter, Wohnort, Adresse, was mache ich gern, was kann ich gut ...), Redemittel gefestigt, Frageworte eingeführt und angewandt, haben Texte zur eigenen Person verfasst, haben Fragen gestellt und beantwortet, haben Gesprochenes per Smartphone aufgenommen, um die Aussprache zu kontrollieren, wir haben einander Komplimente geben, haben Verben konjugiert ...

Das alles haben wir mittels Storyboard, Gruppenspaziergang, Autogramm jagd, Tonaufnahmen, Interviews, Morphemhäuschen, Übungen mit dem Ball, theaterpädagogischer Übungen etc. gemacht. Ziele dabei waren: sich vorstellen können/über sich reden können, jemanden anderen zur Person befragen können, Verben (heißen, kommen, sein) festigen, Frageworte kennen und anwenden können, den aktuellen Wortschatz kennen und aussprechen können.

Der Wortschatz der Woche wurde jeweils auf einem Whiteboard gesammelt, in ein Vokabelheft übertragen und in der Folge an dessen Festigung gearbeitet. Zusätzlich arbeiteten wir zweiwöchentlich an einem persönlichen Lerntagebuch ebenfalls zweiwöchentlich gab es eine Gruppen- bzw. Einzelreflexion.

Zunächst richten wir im Frauenbasiskurs mit allen und für alle E-Mail-Accounts ein. Jede Teilnehmerin sucht einen Anbieter aus: Welche kennen sie, welche finden sie gut, worauf ist zu achten, welche Daten sind heikel, welches Passwort ist leicht zu merken und was ist ein sicheres Passwort? Das dauert.

Parallel dazu treffe ich zehn Studierende verschiedener Fakultäten der Uni Graz, die sich für die Lehrveranstaltung Theaterpraktikum, die dieses Semester den Schwerpunkt Buddy hat, eingeschrieben haben.

So haben wir kurzerhand das Projekt genannt, Buddy für Freund_in, Lernpartner_in, Begleiter_in. Inhalt dieses Theaterpraktikums sind zehn theaterpädagogische Einheiten, drei davon gemeinsam mit den Teilnehmer_innen der Frauenbasisbildung, mit denen sie schon davor via E-Mail in Kontakt treten werden, drei gemeinsam besuchte Theateraufführungen, eine Abschlussarbeit, in der sie dieses Projekt reflektieren.

Am nächsten Kurstag teile ich die E-Mail-Adressen der zehn Studierenden an die zehn Teilnehmerinnen der Frauenbasisbildung aus. Jede zieht eine Adresse, keine hat mehr Information über die Person als diese E-Mail-Adresse. Der Plan ist: Jede setzt sich an den Computer, schreibt eine E-Mail an ihren Buddy und stellt sich persönlich vor. Aber wir haben nur drei Computer, manche Teilnehmerinnen sind nicht da, manche haben ihr Passwort vergessen, ein neuer Account muss eingerichtet werden. Dennoch werden in den nächsten Wochen und Monaten E-Mails geschrieben, beantwortet, freudig erwartet, noch freudiger gelesen. Manche sind enttäuscht, weil sie noch immer keine Antwort bekommen haben. Alle stürzen sich ins Tippen neuer Mails, beantworten Fragen, stellen Fragen und malen sich aus, wie die Person wohl aussieht, von der sie jetzt doch schon einiges wissen.

Das erste Treffen findet in den Proberäumen der Freien Theaterszene Graz statt. Beim ersten Mal kommen die Teilnehmerinnen der Frauenbasisbildung als Gruppe vom Kursort gemeinsam hin. Ziel der ersten gemeinsamen Einheit ist, dass sich alle Teilnehmenden kennenlernen und miteinander Spaß haben. Dafür habe ich einige theaterpädagogische Spiele vorbereitet, die Teilnehmer_innen bilden immer wieder neue Paare, so dass jede_r mit vielen verschiedenen Personen zusammenarbeitet. Für die Studierenden sind die Übungen meist neu, die Teilnehmerinnen der Frauenbasisbildung sind mit den meisten Übungen vertraut, mit ihnen arbeite ich schon seit einigen Monaten zusammen. Beide Gruppen bringen unterschiedliche Ressourcen, Kenntnisse und Erfahrungen mit. Die einen sind mit der deutschen Sprache vertrauter, die anderen mit theaterpädagogischen Übungen. Die Freude an der gemeinsamen Aktivität steht im Vordergrund, richtig und falsch ist in diesem Kontext keine Kategorie. Nach einem ersten Hallo, einem kurzen verbalen Austausch und Kontaktaufnahme der Buddy-Paare miteinander, nach einer vorsichtigen Annäherung starten wir im Kreis mit einem Namensspiel.

Die Spieler_innen sichten in Kleingruppen Materialien; alle sind aufgefordert, Stücke, die aktuell in Graz laufen, zu recherchieren und Flyer mitzubringen. Glücklicherweise liegt auch viel Werbematerial im Haus auf. Wir entscheiden uns für eine Improvisationstheatershow, die wir in der folgenden Woche gemeinsam anschauen wollen. Wir verabschieden uns und vereinbaren, einander E-Mails zu schreiben.

Schön angezogen treffen wir uns knapp eine Woche später abends vor dem Theater. Die Show ist auf Englisch und Deutsch – die zwei konkurrierenden Theatergruppen sind aus Graz und Kanada - das Publikum, wir alle, sind eingebunden, geben Stichworte, vergeben Punkte und wählen Sieger_innenteams. In der Pause bitte ich die Buddys, sich über das, was ihnen bis jetzt am besten gefallen hat, auszutauschen. Nächste Woche gibt es ein Wiedersehen.

Für die Auswahl des nächsten Theaterstücks bekommen die Teilnehmer_innen beim nächsten Zusammentreffen jeweils drei Titel aktueller Aufführungen. In Kleingruppen wählen sie einen aus und entwickeln Ideen dazu. Ihre Ideen und Mutmaßungen präsentieren sie den anderen in einer kurzen Szene. Nachdem alle Szenen vorgespielt wurden, entscheiden wir uns - mittels Lautstärke des Klatschens – für den nächsten gemeinsamen Theaterabend.

Für den zweiten Theaterbesuch treffen wir uns vor dem Rathaus in Graz. Große Freude, Umarmungen beim Wiedersehen. Wir nutzen den Hauptplatz der Stadt um Kreisspiele zu machen, sind laut, ausgelassen, haben miteinander Spaß und lassen das unsere Umgebung wissen. Wir sind eine sehr heterogene Gruppe zwischen 18 und 45 Jahren: Männer und Frauen mit langen oder kurzen Haaren, Frauen mit und ohne Kopftücher, manche herausgeputzt mit schönen Kleidern, manche in Shorts.

Wir schauen uns im Schauspielhaus das Stück „Rotes Kaninchen-Weißes Kaninchen“ des iranischen Autors Nassim Soleimanpour an. Für die Teilnehmer_innen der Basisbildung habe ich ein Arbeitsblatt vorbereitet, auf dem folgende Fragen stehen: Wie heißen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die du triffst? Schreib ihre Namen auf. Wie heißt das Theaterstück, das du anschaust? Wie gefällt dir das Stück?

Die Aufführung ist in einem kleinen Raum, das Publikum wird immer wieder ins Stück eingebunden: Wir müssen über Sachverhalte abstimmen, müssen Stellung beziehen, zwei Studierende werden aufgefordert, mitzuspielen. Das Stück ist anspruchsvoll und sehr textlastig, irgendwie keine gute Wahl und andererseits doch spannend, weil es vom Leben im Iran handelt, einem Land, in dem einige gelebt haben. Im Anschluss tauschen sich die Buddys wieder über das Gesehene aus: Wie ist es ihnen mit dem Stück gegangen, was haben sie verstanden, was hat ihnen gefallen. Der Austausch ist kurz, aber der Abend schon lang. In zwei Wochen gibt es ein Wiedersehen. Und wir schreiben einander E-Mails.

Ziel des nächsten Zusammentreffens ist es, die Früchte der gemeinsamen Arbeit für alle sichtbar zu machen, Altes und Neues zu verknüpfen und Spaß darf es auch wieder machen. Der Austausch unter den Buddys am Beginn der Einheit ist kurz, irgendwie haben sie sich schon über alles ausgetauscht, was ihr Wortschatz hergibt. Wir hätten im Kurs etwas vorbereiten können, damit Vokabular vorhanden ist, um miteinander im Gespräch zu bleiben. Darum Einstieg ins Spiel, da sind andere Fähigkeiten verlangt. Wir starten mit dem Kreisspiel Wusch-Pau-Pengg. Es dient zum Aufwärmen, ins Spiel kommen und schult gleichzeitig Konzentration und Aufmerksamkeit. Danach spielen wir das Spiel „Lasst uns...“ in leicht vereinfachter Form.

Als Abschlussübung machen wir einen gordischen Knoten, eine Übung, in der Vertrauen und Kooperation gefragt ist. Dann stellen drei Studierende das Stück vor, in dem sie mitwirken und wir beschließen, es gemeinsam anzuschauen.

Dafür treffen wir uns wieder bei einem anderen Theater in Graz, einer komödiantischen Bühne. Wir sind gemeinsam stolz auf unsere Spieler_innen, die auf der Bühne ihr Bestes geben; große Gesten, der Handlung ist leicht zu folgen. Nach der Aufführung gratulieren wir den drei Spieler_innen überschwänglich. Und die Studierenden freuen sich über die Rückmeldungen, über unsere Anteilnahme und unser Kommen.

Der Basisbildungskurs geht leider dem Ende zu. Als Abschluss wollen wir ein Fest veranstalten, bei dem wir die Arbeitsergebnisse präsen-

PRINZIPIEN

tieren, gemeinsam Singen, Tanzen, Essen, Trinken und Tratschen wollen. Wir laden alle ein, die in den Kurs involviert waren, natürlich auch die Buddys. Wir gestalten gemeinsam eine Einladung am Computer, welche die Lernenden ihren jeweiligen Buddys per Mail schicken.

Und obwohl schon Uniferien sind, kommen drei Studierende und feiern mit, erfreuen sich an den von den Lernenden zubereiteten Speisen, lernen deren Kinder und Männer kennen, wir reden und tanzen und singen und versichern einander, in Kontakt zu bleiben.

Nachdem ich eine von vier Trainer_innen im Basisbildungskurs für Frauen bin, waren meine Kolleg_innen in das Projekt eingebunden, haben mit den Lernenden Mail-Accounts eingerichtet, Mails geschrieben, haben zum Proberaum begleitet, waren mit im Theater und gemeinsam haben wir das Fest vorbereitet.

Im Rahmen der Teamsitzungen haben wir das Projekt, als Teil unserer Arbeit, gemeinsam wöchentlich reflektiert.

Basisbildung orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenen Kompetenzen:

Kompetenz meint hier jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen brauchen, um Prozesse in spezifischen Gesellschaften (mit)gestalten und entscheiden zu können. Damit die Potenziale und Interessen der Lernenden das Lernangebot bestimmen können, müssen in der Eingangsphase die vorhandenen Kompetenzen der einzelnen Lernenden erkannt und sichtbar gemacht werden. Die Lernenden bestimmen selbst, welche Kompetenzen sie in welchem Ausmaß aufbauen wollen. Sie treffen Entscheidungen und werden in der Umsetzung vielfältig unterstützt.

Das Buddy-Projekt möchte Raum und Rahmen schaffen, in dem sich jede_r als Individuum mit vielfältigen Fähigkeiten wahrnimmt und in dem jeder/jede in seinen/ihren Möglichkeiten bestärkt wird. Theaterspiel fordert und fördert dabei instrumentelles Lernen (zuhören, Probleme lösen, in der Gruppe arbeiten, planen, präsentieren), soziales Lernen (Team- und Konfliktfähigkeit, Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Empathievermögen), expressives Lernen (körperlicher und sprachlicher Ausdruck) und ästhetisches Lernen (Darstellungsfähigkeit, Sprache, Mimik, Gestik). Auf verbaler Ebene werden Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz und Kommunikationsfähigkeit geschult, beim Schreiben von Mails zusätzlich die digitale Kompetenz und über die wöchentlichen Reflexionsrunden sowie die Portfolioarbeit gelingt eine Sensibilisierung, zu erkennen, wo, wie und was gelernt wurde.

Basisbildung fördert die Autonomie von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lern- und Bildungsprozesse und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung:

Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist die Überzeugung, gewünschte Handlungen aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich ausführen zu können. Sie ist Voraussetzung für autonomes/selbstgesteuertes Lernen.

Bei der Durchführung von Spielaufträgen ist autonomes und kooperatives Arbeiten verlangt. Im und durch das Spiel erleben die Lernenden, dass sie aktiv Situationen und Handlungen beeinflussen und eigene Positionen und Meinungen ausdrücken können, auch abseits verbaler Sprache. Theatrale Aktion ist probieren, der spielerische Umgang mit Wirklichkeit im geschützten Raum wirkt dabei persönlichkeitsstärkend.

Im Weiteren schult das Darstellen auf der Bühne selbstbewusstes Auftreten und die Analyse der Szenen in der Gruppe (selbst)reflexiven Fähigkeiten. Über die Präsentation ihrer Arbeit erfahren die SpielerInnen zudem Wertschätzung und Bestätigung. Auch sind die Lernenden aufgefordert, den Prozess selbst zu gestalten, in dem sie Mails schreiben, Stücke auswählen, ins Theater gehen und so selbstbestimmt Räume erobern, von denen sie meist ausgeschlossen sind, mit ihrem Buddy immer wieder ins Gespräch zu treten und Gastgeberinnen beim Abschlussfest sind.

Basisbildung orientiert sich an Inhalten und Themen, die für die Lernenden relevant sind und setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln:

Themenfindung und Lernangebotsplanung erfolgen in Abstimmung mit den Teilnehmenden und laufend während des Angebots; Lernsettings und Lernmaterialien werden laufend an die Lernabsichten und Themen der Lernenden angepasst. Durch verschiedene Lernformate wird individuelles, kooperatives und kollaboratives Lernen ermöglicht.

Theaterpädagogische Arbeit zeichnet sich durch ihren Prozesscharakter aus, der Weg ist das Ziel. Zentrum ist ein Möglichkeitsraum, der vielfältige Lernerfahrungen zulässt und Gelegenheit zum Experimentieren und zum Verknüpfen von altem und neuem Wissen bietet und somit neue Sichtweisen und Perspektiven anregt. Theaterarbeit erlaubt, riskant zu sein, sich zu trauen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn Wörter und/oder grammatikalische Strukturen (noch) nicht ausreichend beherrscht werden. Lernende wagen, lustvoll Neues zu erforschen und haben keine Angst vor etwaigem Scheitern. Theaterpädagogische Arbeit bietet große Binnendifferenzierung, da sie sich an dem/der Lernenden mit seinen/ihren speziellen Fähigkeiten orientiert. Die/der Lehrende gibt während des Projekts hauptsächlich Impulse, initiiert Kontakte (mit interkultureller Orientierung), ermöglicht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen Kooperation und Austausch zwischen den Teilnehmenden, regt ganzheitliches sowie selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen an und öffnet den Kurs nach außen.

“

Die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ stehen für ein bestimmtes Konzept von Basisbildung, in dem es darum geht, den Lernenden jene Lerninhalte anzubieten, die sie aktuell wollen und brauchen, und sie in einem umfassenden Lernprozess zu begleiten, damit sie ihre Potenziale entfalten und individuelle Zielsetzungen erreichen.

Die Prinzipien sind zudem wichtig, weil sie etwas über die Art der Beziehung zwischen Basisbildner_innen und Teilnehmenden aussagen. Besonders auf den elementaren Lernniveaus der Basisbildung sind Lernbeziehungen essenziell, damit sinnhaftes Lernen entwickelt wird.

Dr.in Antje Doberer-Bey

”

“

Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung ist Träger und Anbieter von anerkannten Aus- und Weiterbildungen für Basisbildner_innen und blickt auf eine langjährige Erfahrung zurück (Seminare, modulare Ausbildungen, Workshops, Fachtagungen, Lehrgänge universitären Charakters, Evaluation und Entwicklungsarbeit im Feld der Basisbildung und Alphabetisierung).

Die Entwicklung des Ausbildungs-Curriculums beruht auf wissenschaftlichen und erwachsenenbildnerischen Grundlagen. Anerkannte Expert_innen und Praktiker_innen tragen zur Qualität der Lehrgänge bei.

Einen richtungsweisenden und international anerkannten Entwicklungsschritt stellen die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung“ dar, ebenso das „Rahmencurriculum für die fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“. Sie bilden die Grundlage des Aus- und Weiterbildungscurriculums und garantieren damit die wissenschaftliche und erwachsenenbildnerische Professionalität.

Dr. Christian Kloyber,
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

”

„Sich mit Kolleginnen und Kollegen aus ganz Österreich inhaltlich mit den Prinzipien der Basisbildung auseinanderzusetzen, war eine bereichernde und nachhaltige Erfahrung. Die Arbeitsatmosphäre am bifeb war angenehm und ich habe die angeregten Diskussionen als sehr produktiv empfunden!“

Mareen Köpnick

INFOBOX

Zeitbudget: 4 UE à 50 min.

Adressat_innen: mit Jugendlichen in Wien erprobt, aber tendenziell alle Lernenden in der Basisbildung, die schon Lese- und Schreibkenntnisse haben

Materialien: Arbeitsblätter, Papier, Stifte, Computer mit Internetzugang, Drucker

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Paararbeit

Mietpreiskarte

von Mareen Köpnick

Diese Lernsequenz beschäftigt sich mit einem Thema, das für alle Personen, ob in der Basisbildung oder nicht, essenziell ist: Wohnen. Da alle Lernenden dazu schon Erfahrungen gemacht haben, bietet sich die Sequenz auch gut für die Arbeit mit noch unbekannteren Gruppen an.



Mietpreiskarte

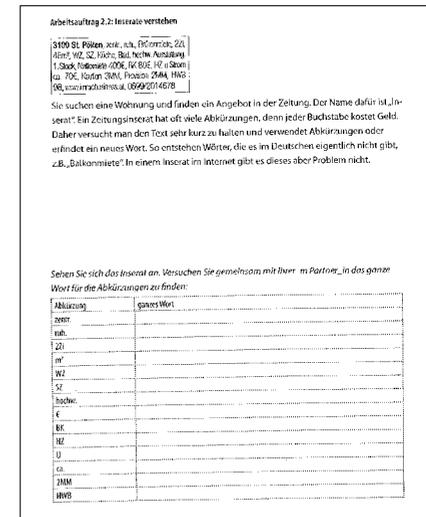
Kernstück der Lernsequenz ist die Mietpreiskarte, von der aus wir uns dem Thema Wohnen bzw. Wohnungssuche in Wien nähern möchten. Nachdem ich also die Blätter mit den Mietpreiskarten¹ ausgeteilt habe, lasse ich den Lernenden zunächst ein paar Minuten Zeit, um sich zu orientieren und die Karte allein oder zu zweit anzuschauen. Meist

kommen dann schon mehrere Kommentare, falls nicht, locke ich diese mit der Frage „Was seht ihr?“ hervor. Die eklatanten Unterschiede der Preise pro Quadratmeter je nach Bezirk bzw. Wohnlage werden bald bemerkt. Um diese genauer herauszustreichen, bekommen die Lernenden die Aufgabe, die drei teuersten und die drei billigsten U-Bahn-Stationen herauszufinden (manche Plätze sind doppelt oder sogar dreifach belegt). Nun beginnt der spannende Teil: Wir diskutieren unsere Erkenntnisse und überlegen gemeinsam, was die Gründe für diese Preisunterschiede sein könnten. Wichtig ist hier auch ein kritischer Blick auf die Quelle: Woher kommen die Daten für die Mietpreiskarte? Wir denken auch darüber nach, wodurch sich Mietpreise verändern. Lebendig wird die Diskussion meist auch durch die eigenen Erfahrungen der Lernenden, die sie in die Diskussion einbringen (können). Relativ schnell gelangen wir so auch zu den Themen Rassismus und Diskriminierung am Wohnungsmarkt und überlegen, welche Möglichkeiten es gibt, diesen entgegenzutreten. Ziel dieser ersten Aktivität ist es, dass sich die Lernenden eigene Gedanken zum Thema Mietpreise machen und diese auch in Bezug zu ihrem Wohnort, Wien, setzen können.

Für die nächste Aktivität gehen wir von den Mieten zu den gesamten (möglichen) Kosten einer Wohnung, wenn man sie neu bezieht. Hier setze ich am Vorwissen der Lernenden an: Viele haben schon Erfahrungen mit der Wohnungssuche gemacht und können die Kosten beschreiben oder sogar mit den korrekten Vokabeln auf Deutsch benennen. Die komplette Sammlung verschriftliche ich parallel an der Tafel. An der Tafel stehen sollten am Ende auf jeden Fall: Betriebskosten (und was hierunter fällt), Strom/Gas/Heizung, GIS, Haushaltsversicherung, Internet/Telefon/Fernsehen, Ablöse, Kaution und Provision. Wir erklären und beschreiben gemeinsam, was diese Begriffe bedeuten, damit am Ende das Ziel der Aktivität erreicht werden kann, dass die Lernenden einen guten Überblick haben über die Kosten, mit denen bei Bezug einer neuen Wohnung zu rechnen ist. Meist kommt auch von den Lernenden selbst die Anmerkung, dass es unterschiedliche Wohnformen gibt, die auch einen Einfluss auf die Kosten haben können. Falls nicht, bringe ich die Unterschiede zwischen Miet- und Eigentumswohnungen und -häusern, Gemeinde- und Genossenschaftswohnungen und (betreuten) Wohngemeinschaften noch selbst

ein. Hier sollte auch über die unterschiedlichen Voraussetzungen für diese Wohnformen, Vor- und Nachteile gesprochen werden.

Da das Ziel der Lernsequenz auch die Erleichterung der Wohnungssuche für die Lernenden sein soll, beschäftigen wir uns als nächstes mit diversen Abkürzungen, die in Wohnungsinseraten vorkommen können. Ich teile ein Arbeitsblatt² aus, das die Lernenden in Paar- oder Einzelarbeit zu lösen versuchen sollen. Mithilfe der zuvor besprochenen Kosten und durch eigenständiges Erschließen aus dem Kontext können die meisten Abkürzungen erkannt werden. Am Ende besprechen wir die gefundenen Lösungen im Plenum.



Arbeitsblatt Abkürzungen

Nachdem nun die wichtigsten Begriffe und Abkürzungen bekannt sind, geben wir uns an die Computer, um Wohnungen zu suchen. Je nach Kapazität überlegen sich die Lernenden allein oder zu zweit, was für sie an einer Wohnung wichtig wäre (z.B. Preis, Zimmeranzahl, Lage etc.), und geben diese Informationen in die Filter der Suchmaschinen auf diversen Immobilienseiten ein (hierzu sollte man sich vorher eine Linkliste erstellen, z.B. willhaben.at, bazar.at, immodirekt.at etc.). Ich gehe dabei herum und erkläre den Lernenden bei Bedarf die Verwendung der Suchfilter. Unsere anfängliche Beschäftigung mit der Mietpreiskarte kann hier helfen, günstige Wohnlagen ausfindig zu machen. Zum Vergleich schauen wir uns auf der Seite von Wiener Wohnen auch Gemeindewohnungen im selben Bezirk an. Ziel dieser Aktivität ist es, dass die Lernenden einen kritischen Blick auf Wohnungsanzeigen im Internet bekommen und diese hinsichtlich der für sie individuell wichtigen Parameter bewerten können. Am Ende soll jede_r Lernende zwei Wohnungsanzeigen ausgedruckt haben.

² Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5 (Hrsg.) (2013): Wohnen: Unterrichtsbeispiel zum Kompetenzfeld „Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft“, Handout 21 Arbeitsauftrag 2.2: Inserate verstehen. Download: <https://erwachsenenbildung.at>

Zuletzt gibt es eine Schreibaufgabe, die nach Bedarf auch als Hausübung gegeben werden kann: die Lernenden sollen die zwei ausgedruckten Wohnungen vergleichen unter Zuhilfenahme ihres in dieser Lernsequenz erworbenen Hintergrundwissens. Welche ist günstiger und warum? Bei welcher gibt es ein besseres Preis-Leistungs-Verhältnis? Sind die Kosten angemessen (z.B. für Ablöse und Kaution oder Provision)? Welche Wohnung gefällt ihnen besser, wo möchten sie lieber wohnen? Warum? In dieser Aufgabe geht es nicht um grammatikalische Korrektheit, sondern darum, dass die Lernenden die neu erlernten Vokabeln anwenden und ihre persönlichen Vorlieben und kritischen Gedanken zum Thema Wohnen ausdrücken. Diese Aktivität gegen Ende bietet mir als Lehrende auch eine gute Gelegenheit, mein eigenes Handeln systematisch zu reflektieren. Wurden die von mir in dieser Lernsequenz intendierten Lernziele von den Lernenden erreicht? Habe ich passende Aktivitäten ausgewählt oder wären evtl. andere Herangehensweisen für diese Gruppe besser gewesen? Habe ich adäquat auf Anmerkungen, das Teilen persönlicher Erfahrungen etc. reagiert?

Ausgehend von der Mietpreiskarte lassen sich vielzählige Aktivitäten ableiten, auch im mathematischen Bereich (z.B. die Berechnung von Durchschnittspreisen in einzelnen Bezirken oder auf U-Bahn-Linien, das Ausrechnen von Mieten bei bestimmten Wohnungsgrößen etc.). Auch kann man unterschiedliche Städte miteinander vergleichen, nachdem man den Durchschnittspreis für Wien berechnet hat. Wichtig ist hier immer auch die kritische Diskussion der möglichen Gründe für diese Unterschiede. Auch bietet es sich an, dass die Lernenden selbst eine Linkliste erstellen mit für die Wohnungssuche hilfreichen Websites.

Anhänge



- > Konzept der Unterrichtssequenz
- > Mietpreiskarte
- > Arbeitsblatt Abkürzungen

<https://www.alphabetisierung.at/zentrale-beratungsstelle/projekte-produkte/>

PRINZIPIEN

Basisbildung betrachtet Lernkompetenz, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalte als auch als Querschnittsmaterien, die alle Lernfelder durchziehen:

Die Lernenden beschäftigen sich mit einer Quelle aus dem Internet und thematisieren die Datenherkunft. Welche Art von Mietpreisen wurde hier berücksichtigt? Der private Wohnungsmarkt oder auch Gemeinde- und Genossenschaftswohnungen? Auch lernen sie, mithilfe diverser Internetseiten unter der Verwendung von Filtern eine Wohnung zu suchen und die Angebote unterschiedlicher Seiten und unterschiedliche Wohnformen (z.B. privat, per Makler, Gemeindewohnung etc.) miteinander zu vergleichen.

Basisbildung unterstützt die Partizipation im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben:

Die Lernenden diskutieren den Wohnungsmarkt (in Wien) und beschäftigen sich auch mit der Frage, warum Mieten in bestimmten Gegenden bzw. insgesamt steigen oder sinken. Auch teilen sie ihre eigenen Erfahrungen mit der Wohnungssuche und überlegen gemeinsam, wie man Rassismus und Diskriminierung am Wohnungsmarkt entgegenzutreten kann. Gleichzeitig erhöhen sie ihre Handlungsfähigkeit bzw. stärken ihr eigenes Auftreten bei der Wohnungssuche über das Erlangen von Hintergrundinformationen, z.B. auch, wie viel überhaupt für Kaution oder Provision verlangt werden darf.

Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt:

Das Thema Wohnen ist eines, das alle Personen betrifft. Diskriminierung am Wohnungsmarkt dagegen betrifft bestimmte Personengruppen, unter die auch die Lernenden der Basisbildung oftmals fallen. In der Unterrichtssequenz „Mietpreiskarte“ erlangen sie die Kompetenzen, sich kritisch mit dem Wohnungsmarkt auseinanderzusetzen und sich im Internet eine Wohnung, die ihren Bedürfnissen entspricht, herauszusuchen und verschiedene Angebote miteinander zu vergleichen, um das für sie beste zu bekommen. Sie erarbeiten transparent, mit welchen Kosten bei Neubezug einer Wohnung zu rechnen ist und lernen unterschiedliche Abkürzungen kennen, die in Wohnungsinseraten vorkommen. Dies alles erleichtert das Erlangen des menschlichen Grundbedürfnisses „Wohnen“.

„Die beiden Treffen ermöglichten uns einen äußerst anregenden und qualitativ hochwertigen Austausch über die Prinzipien der Basisbildung. Sie waren sehr intensiv und bereichernd auf vielen Ebenen und gaben mir Motivation für den Arbeitsalltag. Es waren zwei beflügelnde, stärkende Treffen, welche es in regelmäßigen Abständen geben sollte! Danke allen, die dies möglich gemacht haben!“

Mag. Julia Rührlinger

INFOBOX

Zeitbudget: ca. 12 UE à 50 min. (davon ca. 3 UE Exkursion, ca. 3-4 UE Präsentationen)

Adressat_innen: mit einer Frauengruppe erprobt; sprachliches Niveau B1 oder DaE

Materialien: Tafel, Smartphones / Computer mit Internetzugang, Drucker, Flipcharts, Stifte, Literatur

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Kleingruppen

Heilkräuter

von Julia Rührlinger

Gesundheit ist ein Thema, das für viele relevant ist, der Erfahrung nach vor allem für Frauen. Die meisten wenden Heilkräuter im familiären Alltag regelmäßig an, unterschiedliche Kräuter spielen eine zentrale kulinarische Rolle. Wissen wird aktiviert und wertgeschätzt, die Kursteilnehmer_innen treten als Expert_innen auf und die Gruppe profitiert vom vorhandenen Wissen aller Beteiligten.

Die Orientierung an den Interessen der Teilnehmer_innen und die Auflösung der Rollen der Lehrenden bzw. Lernenden regen einen dialogischen und wechselseitigen Prozess an. Die Haltung der Kursleitung ist in jedem Moment kompetenzorientiert, da das vorhandene Wissen im Mittelpunkt steht und nicht die Wissenslücken. Das Teilen des eigenen Wissens mit der Gruppe unterstützt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, vor allem in der Fragerunde nach der Präsentation. Die begleitende Reflexion über das Wissen und die Kenntnisse der Teilnehmer_innen erzeugt Transparenz im Lehr- und Lernprozess: Welches Wissen haben wir? Woher? Wann/durch wen wird es wertgeschätzt? Welches Wissen ist allgemein anerkannt, welches weniger? Wozu lernen wir welche Inhalte?

Wenn die Kursleitung Präsentationstechniken einführt, tangiert dies die begleitende Reflexion über das Wissen und die Kenntnisse der Teilnehmer_innen: Dieser Basisbildungskurs mündet häufig in einen Pflichtschulabschlusskurs, in welchem Präsentationen bzw. mündliche Prüfungen relevant sind. Vor einer Gruppe vorzutragen erfordert Mut und kann in der Basisbildung im vertrauten Umfeld erprobt und geübt werden.

Ein wichtiges Element ist die Exkursion, z.B. in den Botanischen Garten, einen öffentlichen Schaugarten, eine schöne Parkanlage oder ein passendes Museum. Optimal ist eine Führung von Expert_innen vor Ort. Das Lernen an Orten außerhalb des Kursraumes und das Erkunden neuer Räume unterstützt die Partizipation im gesellschaft-

lichen Zusammenleben. Teilnehmer_innen der Basisbildung leben oft isoliert, als „gesellschaftliche Randwandler_innen „ (Stoppacher 2010). Sich die Stadt zu eigen zu machen, neue Orte zu erkunden und bereits bekannte Wege zu verlassen, ist ein zentrales Element der Basisbildung, durch welches Teilnehmer_innen in ihrer Autonomie gestärkt werden.

Die Vorbereitung des Themas findet im Vorfeld im Kursraum statt, der Wortschatz rund um Heilkräuter und Pflanzen wird gesammelt und Wissen durch einleitende Fragen aktiviert, wie z.B.: Welche Heilkräuter kenne ich? Welche wende ich an und wie? Wie wirken sie?

Außerdem bespricht die Gruppe verschiedene Pflanzenteile (Blüte, Samen...) und Vorgänge in der Natur (z. B. Bestäubung durch Bienen, Pflanzen im Jahreskreislauf...). Ist ein Pflanzename (in der Erstsprache / auf Deutsch) bzw. die Pflanze an sich unbekannt, werden Bilder und Übersetzungen auf den Smartphones oder dem Kurs-PC gesucht und allen gezeigt.

Parallel zum mündlichen Sammeln dokumentiert die Lehrperson an der Tafel (z. B. in Form einer Mindmap), um so den Lernenden zu ermöglichen, das Gehörte auch zu lesen bzw. zu notieren. (Dauer: ca. 1 UE)

Im Anschluss recherchiert die Gruppe die Anfahrt zum Exkursionsort und vereinbart den Treffpunkt. Die Teilnehmer_innen suchen die Verbindung der öffentlichen Verkehrsmittel im Internet, den Treffpunkt mit Google Maps und schauen diesen eventuell mittels Streetview an. Bei Bedarf kommt ein analoger Stadtplan zur Orientierung zum Einsatz. (Dauer ca. 1 UE)

Die Exkursion dauert ca. 3 UE bzw. einen Kurstag.

In der darauffolgenden Kurseinheit bespricht die Gruppe die Exkursion und verfasst einen Text darüber. Sollte die Eigenständigkeit im Schreiben bei bestimmten Teilnehmer_innen nicht gegeben sein, so kann z.B. „stellvertretendes Schreiben“ eingesetzt werden. (Dauer ca. 1-2 UE)

Die Lehrperson bringt einschlägige Bücher mit und es stehen PCs mit Internetzugang und Drucker zur Verfügung. Die Teilnehmer_innen nutzen diese Medien oder ihre eigenen Smartphones zur Orientierung bei der Auswahl einer (Heil-)Pflanze oder zur Suche nach Informationen darüber. Sie erstellen Plakate für die Präsentation, dazu stellt die Lehrperson Flipchartpapier, Stifte und Kleber zur Verfügung und steht unterstützend zur Seite. (Zu beachten: Viele Teilnehmer_innen haben noch nie eine Präsentation gesehen oder gehalten, d.h. sie haben auch keine Vorstellung davon, wie ein hilfreiches Plakat aussehen könnte.)

Als Vorbereitung der Präsentationen bespricht die Lehrperson grundlegende Präsentationstechniken, wie z. B. den Blick ins Publikum beim Sprechen (und nicht zum Plakat), Ausatmen, Pausen, langsam Sprechen... Sie ermutigt die Teilnehmer_innen, sich im vertrauten Kursrahmen auszuprobieren, und vereinbart Regeln für das Publikum (z. B. alle hören ungeteilt zu, es wird niemand ausgelacht...)

An den darauffolgenden Kurstagen werden die unterschiedlichen (Heil-)Pflanzen präsentiert. Ein sehr wichtiger Teil dieser Sequenz für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist die anschließende Frageunde, in welcher das Publikum die/den Expert_in befragt. Falls eine Frage nicht beantwortet werden kann, überlegen oder recherchieren alle gemeinsam. Das suggeriert, dass Wissen zu jedem Zeitpunkt erlangt werden kann und niemand allwissend ist. Zu diesem Zeitpunkt klingt die Nervosität meist etwas ab und die vortragende Person kann die Rolle der/des Vortragenden etwas entspannter erleben. (Manchmal hilft es, wenn der/die Kursleitende das Befinden verbalisiert, um es etwas abzuschwächen bzw. zu begleiten. Auch kann behilflich sein, wenn betont wird, dass es allen ähnlich geht und anfangs beinahe niemand ohne Nervosität vortragen kann.)

Als abschließende Aktivität kann an einem darauffolgenden Kurstag noch einmal die Frage „Was hält mich gesund?“ in den Mittelpunkt gerückt werden. Zur Inspiration werden wieder unterschiedliche Bücher zu Heilpflanzen / Hausmittel / Gesundheit ... aufgelegt, die Teilnehmer_innen können darin schmökern. Sie reflektieren gemeinsam die Fragen, sammeln mittels Mindmap/Wortsonne die unterschiedlichen Themen und notieren diese an der Tafel. Jede_r Teilnehmer_in erzählt, was ihr/ihm hilft, gesund zu sein und zu bleiben.

Anschließend verfassen sie in Einzelarbeit Texte darüber, welche sie zum Abschluss im Plenum vorlesen können.

Die Lernsequenzen können mit einem anderen Themenschwerpunkt ähnlich ablaufen: Wissensaktivierung, Exkursion zu einem passenden Ort oder Event und anschließend eine Präsentation des gewählten Themas vor der Gruppe.

Außerdem können natürlich nur einzelne Lernsequenzen ausgewählt, bzw. ergänzt werden.

Literatur:

Stoppacher, Peter (2010): Im Blickpunkt: Lernmotive, Erwartungen und Erfolge von TeilnehmerInnen und Teilnehmern von Basisbildungsangeboten. Eine qualitative Studie im Rahmen von In.Bewegung II. Online: http://www.ifa-steiermark.at/relaunch/upload/Endbericht_InBewegung_II_TeilnehmerInnen.pdf

PRINZIPIEN

Basisbildung ist dialogisch und wechselseitig:

In dieser Sequenz liegt der Fokus darauf, ein Thema zu finden, in welchem die Lernenden als Lehrende auftreten können (Vorwissen abklären und aktivieren). Bei einer Gruppe von erwachsenen Frauen bieten sich oft z.B. Themen rund um Gesundheit an. Die/der Lehrende ist Begleiter_in (Koordinator_in) des Lernprozesses, das inhaltliche Wissen kommt jedoch größtenteils aus der Gruppe. Jede_r kann ihr/sein Wissen beitragen und ergänzen.

Basisbildung fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur_innen ihrer Lernprozesse:

Durch die Aktivierung des Vorwissens und die Rolle als Lehrende können die Lernenden Selbstwirksamkeitserfahrung sammeln. Das vorhandene Wissen wird wertgeschätzt und es gibt Rahmenbedingungen, in welchen dieses Wissen der Gruppe präsentiert werden kann. Durch die flexiblen Rollen (Lehrende = Lernende bzw. Lernende = Lehrende) wird deutlich, dass Lernen nicht nur im Kurs/in der Schule etc. stattfindet, sondern auch im Alltag, bzw. dass Wissen nicht nur von Kursleiter_innen vermittelt wird, sondern auch von Kolleg_innen, Familienmitgliedern, Freund_innen und anderen Menschen. Mit Selbstwirksamkeitsüberzeugung geht mitunter eine Verbesserung des Selbstwertes einher, was sich wiederum positiv auf gesellschaftliche Partizipation und Autonomie auswirken kann.

Basisbildung verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess:

Die Themenfindung (hier: Heilkräuter) erfolgt im Dialog mit den Adressat_innen. Schon allein dadurch wird transparent, dass die Lehr- und Lernziele direkt mit den Zielen der Lernenden in Verbindung stehen (sollten). Die Lehrperson erläutert, welches Ziel das jeweilige Setting verfolgt und wo weitere Lernfelder liegen können. Als Beispiel sei die Präsentation genannt: Sprechen vor Publikum, Präsentation einer Idee/eines Themas, Vortragstechniken.

Bei der Vorbereitung der Exkursion (Anreise, Treffpunkt) in den botanischen Garten bzw. in einen öffentlichen Schaugarten oder Park wird thematisiert, dass in anderen Lebenssituationen ähnlich vorgegangen werden kann (Adresssuche, Google-Maps, Verbindung der öffentlichen Verkehrsmittel suchen...)

„Beim Workshop in Strobl (ich konnte leider nur an einem teilnehmen) setzten wir uns intensiv mit den Prinzipien der Basisbildung auseinander und diskutierten in wechselnden Kleingruppen unsere Praxisbeispiele. Dabei kam ein reger Austausch auf hohem Niveau zu Stande. Auch am Abend, beim gemütlichen Zusammensein, konnten wir es nicht lassen, uns über die Zukunft der Basisbildung und ihre aktuellen Entwicklungen auszutauschen. Insgesamt waren es unglaublich produktive und anregende Tage.“

Elena Menger

INFOBOX

Zeitbudget: 2-3 UE (exklusive Exkursion)

Adressat_innen: Ursprünglich Mama lernt Deutsch Kurs, später unterschiedliche Gruppen

Material: Arbeitsblätter, Zirkel und Lineal, Flipchartpapier; Kreide und Schnur, Bilder der Planeten

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Gruppenarbeit (variabel)

Planeten

von Elena Menger

Die folgende Unterrichtssequenz dient als Vorbereitung für einen Ausflug ins Planetarium. Die Lernenden hatten sich unter mehreren Wahlmöglichkeiten für dieses Ziel entschieden.

Zu Beginn aktivieren wir Vorwissen. Im Alltag begegnen uns oft die Namen der Planeten oder sonstige Begriffe, die mit dem Weltall zu tun haben. Viele Produkte und Marken benutzen sie, auch Bars und Cafés schmücken sich mit ihnen. Das auch wissenschaftlich geprägte Thema ist im Alltag überraschend präsent.

Die Lehrende präsentiert den Lernenden anfangs Bilder (mit Weltallbezug) als Input. Gemeinsam stellt die Gruppe Vermutungen an, was die Abbildungen miteinander verbindet, nähert sich so dem Thema an und trägt (Vor)Wissen aus der Gruppe zusammen.



Die Erde (Quelle NASA)

Als Nächstes bearbeiten wir Arbeitsblatt 1 (Einzelarbeit/Partnerarbeit), um die daran anschließende Aufgabe sprachlich zu entlasten. Auf ihm finden wir Bilder, die weniger alltagspräzise Begriffe darstellen. Zudem gibt es eine Box mit entspre-

AB 1 Schreibe/Klebe das Wort zum passenden Bild:		
	_____	das CO2
	_____	der Krater
	_____	der Vulkan
	_____	das Treibhaus
	_____	das Gas
	_____	der Wirbelsturm
	_____	der Schatten

Arbeitsblatt 1

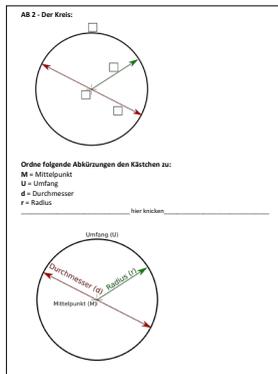
chenden Wörtern in Schriftform. Schreibend oder klebend ordnen die Lernenden die Wörter den Bildern zu. Anschließend besprechen wir den gefundenen Wortschatz. Das vorhandene Wissen wird erweitert.

Der Neptun ist blau und man kann weiße Wolken sehen. Diese Wolken bewegen sich mit 1000 km/h über den Planeten.
 Der Saturn hat große Ringe. Bei den Ringen handelt es sich hauptsächlich um Stücke aus Eis und Stein. Diese können ganz klein sein oder so groß wie ein Haus.
 Die Erde ist der einzige Planet mit flüssigem Wasser. Zudem hat sie viel Sauerstoff und für uns aushaltbare Temperaturen. Sie braucht ein Jahr um die Sonne zu umkreisen.
 Der Mars ist rötlich vom Eisenoxid (Rost). Er hat viele erloschene Vulkane. Sein größter Vulkan ist 25km hoch, das ist 3 mal so hoch wie der höchste Berg der Erde, der Mount Everest.

Beschreibende Textkärtchen

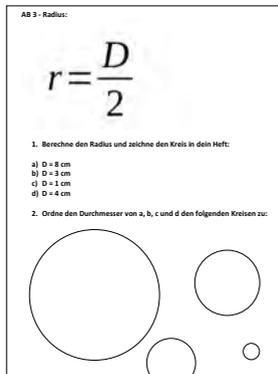
Für die anschließende Kleingruppenarbeit erhalten nun die Lernenden Abbildungen von den Planeten sowie beschreibende Textkärtchen. Die Lernenden ordnen den Bildern die jeweiligen Beschreibungen zu. Der vorher erarbeitete Wortschatz soll dabei helfen. Je nach Niveau gibt es zwei verschiedene Varianten, die binnendifferenziert eingesetzt werden können. Zur anschließenden Selbstkontrolle finden die Lernenden auf der Rückseite der jeweiligen Bilder und Texte Markierungen. Dann hängen

wir die Bilder an die Tafel. Gemeinsam tragen wir die Informationen und Erkennungsmerkmale zusammen.



Arbeitsblatt 2 + 3

Bezeichnungen darunter. Die Lernenden schreiben die Abkürzungen (M, d, U, r) in die leeren Felder und falten dann das Arbeitsblatt zur Selbstkontrolle auf.



In der nächsten Sequenz geht es um die geometrische Form des Kreises. Nach einer inhaltlichen Vorentlastung erhalten die Lernenden Arbeitsblatt 2 und falten es an der Linie. Im abgeknickten Teil ist die Lösung zu finden. Der abgebildete Kreis hat leere Felder für die üblichen Abkürzungen mit den ausformulierten

Wir klären die Begriffe an der Tafel und beseitigen Unklarheiten. Dabei besprechen wir die Bedeutungen von Mittelpunkt, Durchmes-

ser und Radius und leiten daraus die Radiusformel ab. Wir machen Rechen-Beispiele und veranschaulichen sie mit dem Zirkel. Gleichzeitig üben die Lernenden den Umgang damit. Auf Arbeitsblatt 3 finden sie nochmal die Radiusformel und lösen entweder in Gruppen oder Einzelarbeit Beispielaufgaben. Anschließend zeichnen sie die errechneten Kreise auf ein Blatt und ordnen die Durchmesser den abgebildeten Kreisen zu.

Wieder in Gruppen aufgeteilt, bekommen die Lernenden Kärtchen mit den echten Durchmessern der Planeten. Sie ordnen sie der Größe nach und suchen die dazugehörigen Abbildungen. Wir hängen die Planeten der Größe nach auf, wobei wir auch das Lesen der großen Zahlen üben. Auf der Rückseite der Kärtchen mit den realen Maßangaben befindet sich der Durchmesser in einem zeichenbaren Maßstab. Die Lernenden wenden die Kärtchen und erkennen, dass die Planeten so groß sind, dass man sie nicht zeichnen kann. Deswegen wird ein kleinerer Maßstab gewählt, mit dem die Lernenden die Durchmesser und entsprechenden Kreise der jeweiligen Planeten zeichnen. Es empfiehlt sich, mit den kleinsten Planeten anzufangen, denn spätestens beim Jupiter stoßen wir an unsere Grenzen.

Kopiervorlage 3
 Sortiere den Durchmesser der Planeten der Größe nach:
 (für jede Gruppe laminieren und zerschneiden)

Sonne: 1.390.000 km
Merkur: 5.000 km
Venus : 12.000 km
Erde: 13.000 km
Mars: 7.000 km
Jupiter: 143.000 km
Saturn: 121.000 km
Uranus: 51.000 km
Neptun: 50.000 km

Kärtchen mit den Durchmessern der Planeten

Der Jupiter ist selbst im gewählten Maßstab zu groß, um ihn mit einem üblichen Zirkel auf ein Blatt Papier einpassen zu können. Deswegen weichen wir auf den Fußboden im Raum oder vor der Tür aus. Zwei Teilnehmer_innen zeichnen mittels Kreide und Meterstab/ Maßband seinen Durchmesser. Dann markieren wir den Mittelpunkt. Zwei Lernende nehmen dazu jeweils ein Schnurende in die Hand. Sie bestimmen zunächst den Radius, indem sie die Schnur vom Mittelpunkt zu einem Ende spannen. Einer der Lernenden hält die Schnur am Mittelpunkt fest. An die dem Radius angepasste Schnur binden wir ein Stück Kreide. Mit gespannter Schnur fährt ein/e Teilnehmer_in um den Mittelpunkt und bildet so den Kreis. Wir erleben das enorme Ausmaß Jupiters im Vergleich zu den anderen. Die Sonne aber ist so groß, dass sie nicht einmal im verkleinerten Maßstab gezeichnet werden kann.

AB 4 - Abstand zur Sonne:
Mein Vater erklärt mir jeden Sonntag unseren Nachthimmel.



Bild: Sonnensystem (Quelle: Nasa)
 Welcher Buchstabe steht für welchen Planeten? Du kannst dich auch an dem Bild orientieren.

M _____
 V _____
 E _____
 M _____
 J _____
 S _____
 U _____
 N _____

Planet	Abstand zur Sonne (km)
Merkur	58 000 000 km
Venus	108 000 000 km
Erde	150 000 000 km
Mars	228 000 000 km
Jupiter	778 000 000 km
Saturn	1 427 000 000 km
Uranus	2 884 000 000 km
Neptun	4 500 000 000 km

Arbeitsblatt 4

Lernenden in der Lage die neuen Inhalten mit dem bereits erworbenem Wissen zu verknüpfen. Durch die Aktivitäten in der Gruppe wird das Verständnis der präsentierten Inhalte im Planetarium erleichtert.

Man könnte die Einheit in vielfacher Weise erweitern. Zum Beispiel könnten die Adressat_innen selbst in ihrem Alltag nach entsprechendem Wortschatz Ausschau halten. Bei gemeinsamen Ausflügen kann einmal mehr der öffentliche Raum eingebunden werden. Selbstständige Internet-Recherchen können ihre IKT-Kompetenzen erweitern. Das Thema Maßstab kann in einer Folgesequenz nochmal aufgegriffen oder um das Thema Sternbilder/Himmelsrichtungen erweitert werden. Die Variationsmöglichkeiten sind unendlich und lassen sich an nahezu jede Gruppenkonstellation anpassen.

Anhänge



> Kopiervorlagen und Arbeitsblätter

<https://www.alphabetisierung.at/zentrale-beratungsstelle/projekte-produkte/>

Auf dem letzten Arbeitsblatt stehen der Merksatz und die Anfangsbuchstaben der Planeten in der Reihenfolge ihrer Entfernung von der Sonne. Die Lernenden ergänzen die Planetennamen. Zur Selbstkontrolle kann das Blatt wieder umgeknickt werden. Zusätzlich finden die Teilnehmer_innen hier auch die realen Entfernungsangaben der Planeten zur Sonne.

Anschließend werden die Fotos der Planeten in der neuen Reihenfolge geordnet, an die Tafel gehängt und die Zahlen gelesen. Bei den Abstandsgrößen geht es bis in die Billionen-Höhe.

Zum Abschluss der Lerneinheit besuchen wir das Planetarium. Dadurch sind die

PRINZIPIEN

Lernende und ihre Bedürfnisse und Lernabsichten stehen im Mittelpunkt:

Die Lernenden sprechen sich für ein bestimmtes Ausflugsziel aus und entscheiden so bei der Wahl des Lernangebots mit. Wir erschließen den öffentlichen Raum, indem wir die Interessen der Lernenden zum Anlass nehmen, ein entsprechendes Exkursionsziel auswählen und durch eine auf dem Wissen der Lernenden aufbauende Vorbereitung einen niederschweligen Zugang schaffen.

Basisbildung orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen:

Die Lernenden greifen auf Wissen und Erfahrungen zurück und tragen sie zusammen. Sozialformen und Materialien sind so flexibel gewählt und geplant, dass sie sich an die jeweiligen Bedürfnisse und Kompetenzen der Teilnehmer_innen anpassen lassen.

Basisbildung fördert die Autonomie von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lern- und Bildungsprozesse und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung:

Den Lernenden wird Wissen nicht nur einfach präsentiert, sie bringen sich selbst als Akteur_innen der Wissensbeschaffung (zum Beispiel in der Ableitung der Radiusformel aus dem konkreten Tun) ein. Die Möglichkeit zur Selbstkontrolle fördert die Unabhängigkeit von der Lehrperson.

“

Seit 2013 steht das Grundbildungsnetzwerk Rheinland-Pfalz (GrubiNetz) im regelmäßigen fachlichen Austausch mit der Fachgruppe Basisbildung (FAB). Die FAB war in der Zusammenarbeit mit dem GrubiNetz stets Inspiration und Anregung für Entwicklungen in der Grundbildungsarbeit.

Wir hatten im Rahmen eines unserer Kooperationstreffen die Gelegenheit, die „Prinzipien und Richtlinien für Lernangebote im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ in einer ersten Fassung zu lesen und zu kommentieren. Dieses Dokument stellte für die Diskussion um die Grundbildung, speziell aus der deutschen Perspektive, eine wahre Innovation dar. Mitglieder der FAB waren auch bei diversen Veranstaltungen von GrubiNetz und des Volkshochschulverbandes Rheinland-Pfalz vertreten, bei denen die „Prinzipien“ vorgestellt wurden und auf breite Zustimmung stießen.

Gerne erinnern wir uns an die letzte gemeinsame Veranstaltung „Transnationales Fachgespräch“ im Rahmen der „Dark Side of Literacy“ in Mainz letzten Herbst, bei der wir vor allem die Art und Weise, welche Begriffe in der Grundbildung verwendet werden, kritisch diskutierten (www.grubinetz.de/was-ist-los-im-grubinetz/).

Der Import von Ideen aus Österreich, vor allem durch die FAB war und ist für unsere Arbeit, in der Gestaltung von Angeboten, in der methodischen Umsetzung und vor allem in der Aus- und Weiterbildung von Grundbildungsangeboten, wesentlich.

Lisa Göbel,
GrubiNetz Rheinland-Pfalz
(www.grubinetz.de)

”

„Während der Arbeit an den Prinzipien wurden diese Prinzipien auch gelebt. Diese Prinzipien und die Menschen, die dahinter stehen, stellen die Lernenden nicht nur formal und didaktisch in den Mittelpunkt, sondern stellen sicher, dass sie auch menschlich im Mittelpunkt stehen.“

Stefan Rainer

INFOBOX

Zeitbudget: 6 UE à 50 min

Adressat_innen: mit Jugendlichen erprobt

Materialien: Arbeitsblätter, Stifte, Computer mit Internetzugang, Tablets/Smartphones

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Paararbeit

Übertragbarkeit/Vision: aber tendenziell alle Lernenden in der Basisbildung, die schon alphabetisiert sind

3-Länder-Marathon

erstellt für den Verein Aktion Mitarbeit (Projekt Sprachkompetenztrainings für Jugendliche): Birgit Bertsch, Susanne Steinböck-Matt, Stefan Rainer

Diese Lernsequenz beschäftigt sich mit einem Thema, welches allgemein starkes Interesse bei Jugendlichen weckt. Da viele Jugendliche in ihrer Freizeit einem Sport nachgehen und sich auch körperlich messen wollen, bietet der alljährlich in Vorarlberg stattfindende „3-Länder-Marathon“ eine sehr gute Gelegenheit dazu. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich Teilnehmer_innen über dieses Thema im Kurs austauschen wollten. Die Möglichkeit, mit vielen anderen Menschen aktiv zu werden, wird jedes Jahr von vielen Lernenden in Anspruch genommen.

Kernstück der Lernsequenz ist der alljährlich in Vorarlberg stattfindende „3-Länder-Marathon“, bei welchem, wie der Name schon sagt, drei Länder durchlaufen werden: Österreich, Schweiz und Deutschland. Wir wissen aus Erfahrung, dass sich viele jugendliche Lernende in ihrer Freizeit sportlich betätigen und auch an diesem Marathon teilnehmen, also orientiert sich diese Lernsequenz an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Vorbereitend zur Aktivität Webquest erhalten die Lernenden einen Flyer zum Thema „3-Länder-Marathon“ und beantworten anschließend Fragen zum Text. Es besteht sowohl die Möglichkeit, den Text abwechselnd im Plenum zu lesen als auch still in Einzelarbeit. Dabei werden besonders die Fertigkeiten „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprechen“ trainiert, da die Lernenden neben dem Text auch die Möglichkeit nutzen, im Internet zum Thema zu recherchieren, beziehungsweise die Bedeutung nicht verstandener Wörter zu klären oder auch sich in der Gruppe auszutauschen. Für die Bearbeitung dieses Arbeitsblattes setzen sich die Lernenden z. B. mit dem Lesen von Tabellen auseinander. Sie finden heraus, dass je früher sie sich für den Marathon anmelden, desto geringer die Anmeldebühren ausfallen, was viele von ihnen dazu anleitet sich zeitnah und online zum Marathon anzumelden. Um sich adäquat auf das Vorhaben vorzubereiten, wird gemeinsam ein „Trainingsplan“ erstellt,

in dem festgehalten wird, wie oft sie in der Woche trainieren, was sie essen und trinken etc. Dabei können die Kursteilnehmer_innen ihre Erfahrungen aus anderen Sportarten einbringen. Anschließend diskutieren wir unsere gesammelten Erkenntnisse und stellen fest, dass neben regelmäßigem Training auch die richtige Ernährung wichtig ist, um beim Marathon erfolgreich teilnehmen zu können. Ziel dieser Aktivitäten ist es, dass die Lernenden sich wichtige Informationen zum Thema erarbeiten, auf welche sie im darauf folgenden Webquest zurückgreifen können. Sie haben ausreichend Möglichkeiten, eigene Erfahrungen zu reflektieren und zu diskutieren, was den nächsten Arbeitsschritt wesentlich erleichtert. Nach der Auseinandersetzung mit dem Marathon, den nötigen Vorbereitungen und Reflexionen der eigenen Möglichkeiten, treffen die Teilnehmer_innen ihre Entscheidung über die gewünschte Laufdistanz.

Nun kommt der Teil, bei dem die Teilnehmer_innen eigenständig recherchieren. Dafür stellen wir ihnen iPads mit Internetverbindung zur Verfügung oder sie arbeiten mit ihren eigenen Smartphones. Da es sich bei den Lernenden um Jugendliche handelt, die vorwiegend mit digitalen Medien vertraut sind, fällt die Erklärung der Handhabung der Geräte meist sehr kurz aus. Das für diese Aktivität vorgesehene Arbeitsblatt wird gemeinsam gelesen, um etwaige Fragen zu klären. Die Lernenden bringen in Erfahrung, wann der nächste „3-Länder-Marathon“ stattfindet. Nachdem dies recht schnell erfolgt, erhalten sie ein fiktives Budget von 200 Euro, mit welchem sie online die benötigte Ausrüstung wie Laufschuhe, Sportkleidung, Pulsuhr u. ä. „kaufen“ könnten. Als Hilfeleistung stellen wir Links im Internet zur Verfügung, bei denen die Lernenden fündig werden können, aber nicht müssen. Im ersten Moment erscheint ihnen das dafür angesetzte Budget, welches sie nicht überschreiten sollen, zu hoch, wobei sie beim Recherchieren schnell bemerken, wie teuer gute Sportausrüstung ist. Die ausgewählten Artikel tragen sie in einer dafür vorgesehenen Tabelle auf dem Arbeitsblatt ein. Beim Bilden der Summe üben die Lernenden ihre Fertigkeiten im Bereich „Rechnen“ und können so auch schnell feststellen, ob sie das Budget über- oder unterschritten haben.

Im nächsten Arbeitsschritt tritt zum ersten Mal die fiktive Person „Alex Geller“ aus der Schweiz in Erscheinung. Der Name „Alex“ ist bewusst gewählt, da es sich bei diesem Namen sowohl um eine weibliche als auch um eine männliche Person handeln kann. Alex wird uns in den kommenden Unterrichtseinheiten mehrmals mit unterschiedlichen Fragen kontaktieren und uns um Rat und Hilfe bitten. In diesem Fall interessiert sich Alex für den Marathon und hat Interesse am Preis der Ausrüstung geäußert. Da die Währung in der Schweiz nicht die gleiche wie in Österreich ist, rechnen die Lernenden die von ihnen errechnete Summe mit Hilfe eines selbst recherchierten Währungsrechners im Internet in Schweizer Franken um. Im letzten Schritt berichten die Lernenden Alex in einer E-Mail von ihrem Plan, beim „Drei-Länder-Marathon“ teilzunehmen. Sie versuchen, Alex davon zu überzeugen, auch mitzumachen. Dazu verwenden sie alle Informationen, die sie in den vorherigen Übungen gesammelt beziehungsweise selbst recherchiert haben. Der Kursleiter oder die Kursleiterin schaut nach, ob die E-Mail im Postfach von Alex angekommen ist.

In dieser Aufgabe geht es nicht um die grammatikalische Korrektheit der verfassten E-Mail, sondern darum, den Jugendlichen zu vermitteln, wie Informationen recherchiert und Anmeldungen zu verschiedenen Events getätigt werden und wie mit Budgets gearbeitet wird. Dabei können sie sowohl auf vorhandene Erfahrungen zurückgreifen als auch neue Informationen selbstständig finden.

PRINZIPIEN

Basisbildung setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung widerspiegeln:

Die Lernmaterialien in dieser Sequenz wurden gezielt gewählt, um der Lebenswelt der Jugendlichen (Smartphone, iPad etc.) so nah wie möglich zu kommen. Die Lernsettings können von den Jugendlichen frei gewählt werden (Einzelarbeit, Gruppenarbeit etc.), um so einen partizipativen Umgang zu wählen. Die Bearbeitung der Aufgabe kann in unterschiedlichen Kursräumen oder aber auch von zuhause aus erfolgen.

Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt:

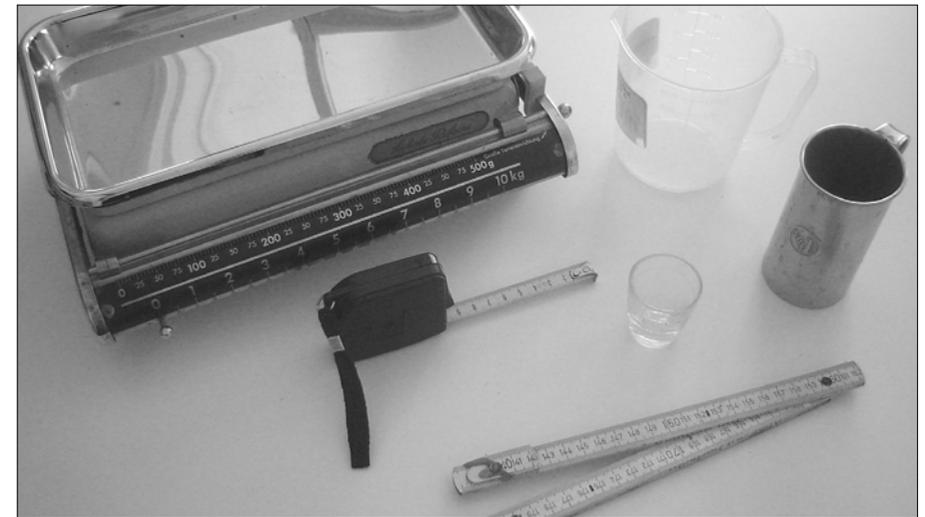
Die Lernenden bestimmen mit Kursanfang, welche Themen sie interessieren, welche Ziele sie erreichen wollen und in welchem Umfang sie sich mit den Themen auseinandersetzen wollen. Bei diesem Beispiel wurde von den Jugendlichen der jährlich stattfindende „3 Länder Marathon“ gewählt, da entgegen dem Namen, hier auch nur Teilstrecken gelaufen werden können und sie als Kursgruppe daran teilnehmen wollten.

Basisbildung betrachtet Lernkompetenz, Medienkompetenz und politische Handlungskompetenz sowohl als Inhalte, als auch als Querschnittsmaterien, die alle Lernfelder durchziehen:

Alle Lernenden verwenden im Kurs entweder iPads, ihre eigenen Smartphones oder mitgebrachte Laptops, um die Aufgaben zu bearbeiten. Sie wählen eigene Lösungswege, tauschen sich mit anderen Lernenden aus etc. Das Ziel dieser Übung ist nicht der Umgang mit den Medien, vielmehr geht es um das (Er-)Finden einer eigenen Lösungsstrategie. Der Umgang mit Sprache, die Handhabung verschiedener Hardware und Software, die Verwendung von Mathematik etc. sind hier beabsichtigt gelernte Querschnittsmaterie.

Sprach-Bilder, Schnitt-Mengen und Denk-Figuren

von Maria Takacs



Messgeräte

INFOBOX

Zeitbudget: mind. 2 UE à 50 min. (je nach Gruppenkonstellation und Bedarf können weitere UE sowohl zum Spracherwerb als auch zu Grundrechnungsarten, Maßeinheiten, Bruchrechnen etc., aber auch WSSs, wie z.B. gemeinsam Kochen, daran geknüpft werden)

Adressat_innen: Basisbildungsgruppen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis A2

Materialien: diverse Messgeräte (mit und ohne Skala) und Verpackungen, Arbeitsblätter, Bildmedien, Tafel

Sozialformen: Plenum, Einzelarbeit, Kleingruppen

Zum Thematisieren von Mengen habe ich in den Anfangssequenzen mit einer neuen Gruppe unterschiedliche Messgeräte und Gefäße sowie mit Skala oder anderen Markierungen versehene Instrumentarien zum Messen und Wiegen auf einem Tisch ausgebreitet, um sie als „Medium“, als Mittel und Vermittler zum Zeigen, Ansprechen oder Reden über vorhandenen Bedarf verwenden zu können, damit die Artikulation von Interessen mehrsprachig möglich wird. Dieses relativ offene Setting, das stets auch Zeit und Raum zum Spielen, Probieren und Experimentieren ließ, stellte an mich als Lehrende zumeist die höchsten Lernanforderungen im Sinne einer wissenskritischen Basisbildung, woraus die folgenden Notizen und Reflexionen darüber, wie Worte und Sprache(n) Berechnung bedingen, entstanden sind. Umgekehrt, möchte ich aber auch darüber nachdenken, wie Berechnung und Vergleich unsere Sprache(n) formen bzw. geformt haben.

Ich kann im vorliegenden Text lediglich andeuten, in welcher Vielschichtigkeit Rechenprozesse und -operationen in Sprache (im gegenständlichen Fall die deutsche Sprache bzw. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Unterrichtssprache) gebettet sind, um gerade für den Bereich der Basisbildung dafür zu sensibilisieren, dass der gedankliche Weg von der Aufgabe zum Ergebnis kein universal normierter ist, sondern in unterschiedlichen Sprachen (resp. den darin symbolisierten sozialen Ordnungssystemen) unterschiedlich beschriftet werden kann.

Zählen und Erzählen

Jede neue Sprache erweitert nicht nur unseren Wortschatz, sondern vor allem unseren Bilderhaushalt. Sowohl beim Zählen und Rechnen als auch beim Spracherwerb geht es darum, Ordnungen und Zusammenhänge zu memorieren. Das Memorieren selbst wird und wurde in oral tradierenden Gesellschaften durch Repetition, das Wieder- und Wiedererzählen von Geschichten oder Märchen geübt und trainiert. Folgt die Erzählung einem Muster, erleichtert dies das Memorieren. Ähnlich ergeht es uns in der Mathematik: Muster, Regeln, Ordnungen, eine überschaubare Zahl gedanklicher Wege und Prozesse werden in Zeichen, Symbole oder Formeln gefasst und bilden unsere Gedanken, unsere Rechenwege, unsere Kalkulationen oder Pläne ab.

Egal, ob wir via Internet bei Amazon bestellen, Verpackungsformate, Schuh- oder Kleidergrößen ermitteln und kennen(lernen) müssen, ob wir selbst mobil sind bzw. sein wollen oder ob wir ein aus dem geschäftigen westlichen Leben zurückgezogenes Dasein wählen und beschließen Felder oder Garten zu bestellen - fernab der Medienwelt, ob wir Familien gründen oder uns bereits um Pflegegelder raufen und erst recht, wenn wir uns an den sogenannten ‚gesellschaftlichen Rand‘ gedrängt fühlen und ‚gut‘ oder mit dem Nötigsten haushalten müssen, egal in welcher privilegierten oder unterprivilegierten Situation wir uns befinden, wir vergleichen, wir schätzen und schätzen etwas ein, wir zählen und rechnen, berechnen, kalkulieren und differenzieren dabei, um uns zu orientieren. Wir operieren mit Maßen und Gewichten, mit Einheiten und Einheitlichkeiten, mit Differenzen und Divergenzen, wir beobachten und vergleichen, wir informieren uns und wägen ab, wie wir vorteilhafter zurande kommen oder unsere Pläne

und Ziele erreichen. Und (!): Wir reden darüber. Wir erzählen über Dinge, die wir uns leisten oder nicht leisten können, über Kosten für Miete, Versicherungen, Auto, über Angebote, Schnäppchen und Zeitersparnis, über die Leistbarkeit der täglichen Dinge und des kleinen oder größeren Luxus‘, den wir uns gerne gönnen wollen.

Dieser ethnographische Blick auf unser aller „Zählen und Erzählen“ im Alltag soll Bedingtheit und Relevanz mathematischer Grundkenntnisse ebenso wie deren praxeologische Tradierung im standardisierten Lehr-Lern-Setting deutlich machen. Er soll aber auch zur Reflexion außerschulischer Konventionen einer ökonomisierten Gegenwart beitragen, indem alltägliches Rechnen und Kalkulieren als tendenziell „vernachlässigte Einflussgrößen“ im Sprach- und Schrifterwerb benannt werden, um auch auf verborgene bzw. außerschulisch erworbene literale und nicht-literale Praktiken Bezug nehmen zu können.

Kein Begriff ohne Anschauung, keine Anschauung ohne Begriff

Wenn ich eigentlich über Praxisbeispiele aus dem Mathematikunterricht sprechen bzw. schreiben wollte, stattdessen aber mit der Komplexität von Sprache(n) beim Spracherwerb wie mit der Tür ins Haus falle, dann hat das sowohl einen Grund als auch ein Ziel.

Grund und Ziel, Anfang und Ende – vor unserem geistigen Auge entsteht mit dieser Wortwahl nach aller Wahrscheinlichkeit das Bild einer linearen Entwicklung, ein Prozess, der Schritt für Schritt abgehandelt werden könnte, oder eine Strecke mit einem Anfangspunkt A und einem Endpunkt B. Die verwendeten Worte leiten nicht nur unsere Vorstellung, sondern sie wecken auch eine Erwartung, sie stellen uns ein Konzept des Voranschreitens in Aussicht. Methodisch und praktisch kennen wir das gut, was wir sowohl im Alltag als auch in der Schule in Variationen eingeübt haben: im Mathematikunterricht, beim Sport, beim Aufbau eines Aufsatzes oder E-Mails, beim Kochen oder zahlreichen anderen „ganz normalen“ Alltagssituationen: Auto kaputt – Reparatur, Zahnschmerzen – Zahnarzt. Die Metapher „Grund – Ziel“ (Anfang – Ende, Problem – Lösung) suggeriert in dieser Kürze zumindest Überschaubarkeit. Wir haben uns ein Bild gemacht, die Situation begriffen und können erste Schritte in Richtung Ziel setzen.

So glauben wir. Die klassische Aufgabenstellung. Was die Metapher allerdings in dieser Kürze verbirgt, sind die individuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die eine Lösung erleichtern oder erschweren können. Basisbildner_innen wissen das. Der Weg von A nach B kann für jede_n von uns unterschiedlich lang und mit ganz konträren Hürden verbunden sein. Werden wir, aus welchen Gründen auch immer, aus unserem gewohnten Lebensumfeld geworfen oder ändert sich unsere Umwelt so gravierend, dass wir die Orientierung verlieren, können Routinen gebrochen und kann der Weg von A nach B plötzlich unüberbrückbar erscheinen. All diese Ursachen – zumeist im späteren biographischen Verlauf – für Basisbildungsbedarf wollen jedoch zuerst einmal gesehen, erkannt, angeschaut und artikuliert werden. Dafür brauchen wir Sprache(n), Medien, Zeichen, aber auch kulturelle Ordnungssysteme, innerhalb derer wir uns artikulieren und orientieren.

(Ab-)Kürzen und Erweitern

Aus den unterschiedlichen vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen der Lernenden und aus der wissenskritischen Verschränkung von Handlung und (Selbst-)Reflexion ergibt sich ein zyklisches Arbeiten. Für mich als Basisbildnerin heißt das vor allem, mir selbst ein Bild zu machen von den Worten und Werkzeugen, mit denen ich arbeite, da sie gerade im Lernfeld Mathematik als Begrifflichkeiten nicht nur handlungsleitend wirken, sondern auch sprachlich als kulturpolitische Marker in Gesellschaftshierarchien eingebettet sind. Um dies entlang von Beispielen zu illustrieren, dürfen die folgenden Begriffspaare als Schnittmengen von inhaltlichen Zugängen und didaktischen Anregungen verstanden werden. Mehr noch aber sollen sie als (un-&) reflektierte Denkfiguren mit nicht unwesentlicher hegemonialer Deutungs- und Bedeutungsmacht an jenen Konventionen von Befugnis und Potenz kratzen, die das Hantieren mit Zahlen in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten mitunter an soziale Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Beruf oder formellen Bildungszugang knüpfen.

Es geht somit nie nur um das Rechnen selbst, sondern vielmehr noch um das Selber-rechnen-Dürfen und es sich zuzutrauen, wobei ich es für wichtig halte, den Wunsch und die Art der gewünschten Teilha-

be und Mitwirkung der Teilnehmer_innen an ihrer sozialen Umwelt wahrzunehmen und zu respektieren. Auch meine Standards und Ansprüche an ein gutes Leben dürfen nicht zum Dogma werden.

Messen und Wiegen

An dieser Stelle möchte nun ich schlussendlich zur Schilderung jener beispielhaften „Irritationen“ kommen, die all diese Reflexion zu unserem Werkzeug überhaupt erst angestoßen haben.



Tuch- und Leinenelle am Wiener Stephansdom¹

Unser ErMessen von Sachverhalten und Situationen basiert, wie ich versucht habe auszuführen, stets auf mehr oder weniger genormtem Wissen und Konventionen, die sehr oft bereits von der/den Sprache(n) vorgegeben werden, derer wir uns zu bedienen gelernt haben. Zum EinSchätzen von Raumgrößen, Flächen oder Distanzen verwenden gar nicht so selten Normgrößen, die nicht zwingend an einer Skala ablesbar sind. Wenn ich zum Beispiel auf die Frage „Wie groß schätzt du diesen Raum?“ zur Antwort bekomme „Der Raum ist ca. 2 Teppiche groß.“, gibt dies Anlass zur Vermutung, dass es sich bei der Größe des genannten Teppichs um ein standardisiertes Flächenmaß handeln könnte, wenn es zur Festlegung einer EinSchätzung verwendet wird. Das muss nicht zwingend auf eine kollektiv geteilte Norm hinweisen, zeigt mir aber, dass die gefragte Person zumindest in ihrer unmittelbaren Lebenswelt gelernt hat, sich mittels dieser festgelegten Größe zu orientieren, und davon ausgeht, ein Verhältnis hergestellt zu

haben. Das muss weder bewusst noch reflektiert passieren, wenn die verfügbare Sprache über keine weiteren oder besser tauglichen Einheiten vorsieht.

Basisbildung, verstanden als wissenskritische Intervention, die Handlung und Reflexion verschränkt und der Hierarchisierung von Lebensweisen entgegenzuwirken bestrebt ist, bedarf der Erschließung und Erörterung auch kultur- und entwicklungspolitischer Kontexte, um nicht einem ohnehin latenten Eurozentrismus zu verfallen. Im besten Fall können und sollen die Wissensressourcen der lehrenden Lernenden zur kritischen Reflexion hegemonialer Standards herangezogen werden.

Als ich eines Tages wieder meine Messgeräte, Waagen, Zentimeter, Krüge, Flaschen, Gläser, Tetrapacks und Bildmaterial, das unter anderem das traditionelle Messen mittels Körper und Körperteilen darstellte, auf meinem Tisch ausbreitete, entstand eine rege Auseinandersetzung rund um einen Messbecher aus Plastik. Der Becher ähnelte einem kleinen, sich nach oben weitenden Krug mit einem spitzen Schnabel und gegenständig einem länglichen Griff, den eine Hand gut umfassen kann. Zwischen dem Ausgussschnabel und dem Griff war er beidseitig mit einer reliefartigen Skala versehen, die links in Hunderterschritten die Markierung der ccm-Zahl zeigte und rechts die Kennzeichnung von einem Achtel, einem Viertel, drei Achtel und einem halben Liter.

Ein Mädchen interessierte sich für diesen Becher, dem ich einen Namen geben sollte. Das habe ich gemacht. Auch ich fragte nach einem entsprechenden Namen in ihrer Sprache. Ein zweites Mädchen, das schon länger in dieser Gruppe war, übersetzte auf Kurdisch. Und sehr schnell saßen wir zu dritt in einer spürbar ratlosen Situation, ohne noch recht erfassen zu können, warum. Das interessierte Mädchen, wollte wissen, wofür der Becher verwendet wird. Ich erklärte mit Übersetzungshilfe, dass wir damit messen. Das war alles andere als zufriedenstellend. Auch das übersetzende Mädchen, das in einer Stadt aufgewachsen war, schien ob irgendwelcher Verständnisschwierigkeiten irritiert. Dem anderen Mädchen, das entlegen auf dem Land aufgewachsen war, waren Form und Funktion, so wie wir sie schilderten wohl vertraut, nicht aber Material und Größe und ich hatte den Ein-

druck, dass das Vorhandensein einer Skala ihre Aufmerksamkeit nicht berührte. Sie wollte einen Namen finden, wenn geht den richtigen, aber alle Informationen, die wir ihr zu dem Gegenstand anboten – aus meiner Sicht zu dem Zeitpunkt die relevanten im Bezug auf die geplante Unterrichtseinheit – reichten nicht aus. Naja, und irgendwann wurde sie fast ein bisschen wütend und wollte wissen, was denn da nun hineinkommt, in diesen Becher und was damit gemacht werden soll – denn: es gäbe ja so viele (!) Namen.

In diesem Moment erkannte ich nicht nur einen viel größeren Zusammenhang des Ereignisses, sondern habe ich mich als Ethnologin, die bereits in zahlreichen Museen modernen und vormodernen Hausrat inventarisiert hatte, fast ein wenig geschämt, dass ich so lange auf der Leitung gestanden war. Denn es ist in vielen Gesellschaften mit nachhaltiger Subsistenzwirtschaft nicht allein die Funktion oder die Form oder der Inhalt eines Gegenstandes namensgebend, sondern eben eine viel feinere Differenzierung der Gebrauchsgegenstände entlang von Form, Funktion, Inhalt und Material. Ihr schlussendlicher Ausbruch: ‚Es sind so viele Namen!‘ brachte die Not der Namensgebung deutlich zum Ausdruck und signalisierte ein ausgeklügeltes Aufbewahrungs- und Konservierungssystem, das strengen Ordnungs- und Hygienestandards folgt, die sich nur innerhalb dieser Lebenswelt auch sprachlich niederschlagen.

Da capo: (Ab-)Runden und (Wert-)Schätzen

Nicht nur Messen und Wiegen, das sollte mit obigem Beispiel deutlich werden, basiert auf genormtem Wissen entlang unterschiedlicher Ordnungssysteme und sprachlicher Kontexte. Wir haben somit alle zumeist mehrere unterschiedliche Normverhältnisse im Kopf, die wir uns in unterschiedlichen Sozialisierungsphasen, an unterschiedlichen Orten, formell oder informell aneignen, sie mit der Zeit trainieren oder manche auch wieder verwerfen. Da, wo Routine entsteht, verflüchtigt sich auch wieder das konkrete Wissen um den Kontext, entstehen Gewohnheiten, die der Rede nicht wert sind.

PRINZIPIEN

Basisbildung ist wissenskritisch:

Was ich in meinem Beispiel – unter uns Basisbildner_innen – auf den Tisch lege, sind zwar keine physischen Messgeräte, sehr wohl aber – gesehen als Sprach-Bilder, Schnitt-Mengen oder Denk-Figuren - gebräuchliche Instrumentarien unserer Arbeit, deren Komplexität und unbefragte Selbstverständlichkeit oft erst beim Sprachwechsel für Irritationen sorgen und die zur Selbst-Reflexion herausfordern.

Es ist mir ein Anliegen, ins Bewusstsein zu bringen, dass der Mensch weitaus länger handelt, misst, wiegt, kalkuliert und rechnet, abwägt und sein Leben plant bzw. seine Ressourcen einteilt und nachhaltig bewirtschaftet etc. als er mehrheitlich Buchstaben, Ziffern und Notationen zur Dokumentation (Fest-Schreibung) und Visualisierung dieser Praktiken verwendet. Betonen will ich damit, dass das 'Lesen der Welt' nicht allein auf den Erwerb einer Schrift bzw. einer Schriftsprache zu reduzieren ist und dass der Einsatz von schriftlichen Zahlen und Symbolen stets auch auf „Sehgewohnheiten“ beruht, die – im schulischen Setting – weit über unsere zweidimensionale Matrix von Linie und Karo hinausgehen können.

Basisbildung wirkt durch bewusstseinsbildende Interventionen und die diversitäts und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung und Rassismus entgegen:

Nicht nur die deutsche Sprache und ihre Dialekte sind voll von derartigen Relikten und Residuen: denken wir an den „Schuss Essig“ beim Kochen oder an ein „Quäntchen Glück“. Und wer weiß oder denkt schon darüber nach, wenn er/sie hört „das ist keinen Deut besser“, dass es sich beim „Deut“ um eine niederländische Kupfermünze von

geringem Wert handelte, die nur sehr kleinräumig und für den Überseehandel bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts als Wechselmünze verwendet wurde. Worauf ich mit diesem nicht wirklich unterrichtsrelevanten Einwurf hinaus möchte? Er soll darauf aufmerksam machen, dass die heute in Schulen vermittelten Standards dem mit der Französischen Revolution eingeleiteten Versuch der internationalen Vereinheitlichung des Messwesens folgen, sich aber in allen Sprachen der Welt nach wie vor Alternativen des Lesens, EinTeilens und Sprechens über Raum und Zeit finden, die bei der Aneignung der Welt mittels Sprache eine wesentliche Rolle spielen.

Basisbildung fordert von Basisbildner_innen die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis:

Ich möchte den Fokus meiner Betrachtungen zur lernfeldübergreifenden Unterrichtsvorbereitung im Sinne der Prinzipien und Richtlinien für Basisbildung deshalb mit einigen Reflexionen darüber beginnen, womit wir denn überhaupt zu tun haben, wenn wir von Mathematik in der Basisbildung sprechen. Die in der Folge aufgezählten Begriffspaare mögen deshalb als Sprachbilder oder Skizzen gelesen werden und in ihrer fragmentarischen Unvollständigkeit die Fantasie von Basisbildner_innen und anderen Leser_innen zur kreativen Vorbereitung authentischer Materialien beflügeln.

Geschuldet ist diese sprach-bildliche Anregung der systematischen Reflexion der eigenen Bildungspraxis, da gerade Mathematik in der Basisbildung die Verwobenheit unterschiedlicher Lernfelder deutlich macht, sobald sie sich an den Handlungsfeldern des Alltags orientiert. Zum Alltag der Basisbildner_innen gehört schließlich auch die Sprache, mit der sie arbeiten, weshalb wir sie nicht nur als spezifisches Lernfeld, sondern eben auch als Werkzeug, Medium und Arbeitsmaterial zu begreifen und auszuloten haben. Besonders dem AusLoten dient dieser Beitrag.

Was Basisbildung sein kann¹

Autorin: Angelika Hrubesch

Politik und Wirtschaft sehen in Deutsch- und Wertekursen die Lösung vieler Probleme. Menschen hingegen wollen Bildung. Basisbildung.

Rund 1 Million der in Österreich lebenden Erwachsenen (16- bis 65-Jährige) können nicht gut lesen! Regelmäßige mediale Aufschreie darüber ähneln der Aufregung über die aktuellen Masernausbrüche. Es wird dann von „funktionalen Analphabet_innen“ gesprochen, von Menschen, die zwar die Schule besucht haben, aber die nicht über eine „grundlegende Lesekompetenz“ hinauskommen, also den Sinn selbst kürzerer Texte nicht erfassen können. Sie können die schriftlichen Anforderungen des Alltags bzw. des Arbeitsplatzes nicht erfüllen, sie „funktionieren“ nicht so wie es von ihnen erwartet wird.

Dazu kommen Menschen, die nie eine Schule besuchen konnten oder nur so kurz bzw. unterbrochen, dass sie überhaupt keine Lesekompetenz erlangen konnten (oft „primäre Analphabet_innen“ genannt). In Österreich lebend sind das vielfach Migrant_innen, die in ihren Herkunftsländern keine Schulen besuchen konnten.

Von „Bildungspflicht“ ist dann schnell die Rede, von den Migrant_innen, die nicht ordentlich Deutsch können und Österreich deshalb in den internationalen Studien schlecht aussehen lassen. Von „Human-kapital“, das verloren geht und davon, was es uns kostet, wenn diese Leute nicht arbeiten.

Von Selektionsmechanismen in der Schule, Eselsbänken und z. B. Sonderschulversetzungen redet hingegen kaum jemand – vielmehr wird suggeriert, es seien die Nicht-Aufpasser_innen, die Schwätzer_innen, die „Bildungsfernen“, die – eh klar – nach neun Schuljahren immer noch nicht lesen können.

Interessanterweise sind die Gründe für das Nicht-Erlangen einer ausreichenden Lesekompetenz ähnlich, egal, ob eine Schule besucht wurde oder nicht: Es sind beispielsweise Armut, strukturelle Gewalt, Benachteiligung

¹erschieden im WUK-Magazin 03/2018 und online: <https://www.wuk.at/magazin/keine-volksschule-fuer-erwachsene/>

gen und Selektion im Schulsystem, die zu Analphabetismus führen – meist also eben nicht Krankheit, Faulheit oder andere individuelle Faktoren!

„Betroffenheit“ – das ist übrigens so eine Sache. Über „Analphabetismus“ wird tatsächlich ein bisschen so wie über Masern geredet und geschrieben. Oder wie über ein Verbrechen. Die, die er „betrifft“ müssen davon geheilt oder zur Schrift bekehrt werden, scheint es. Dabei wissen wir, dass Menschen mit geringer Lesekompetenz erfolgreich im Berufsleben stehen und bestens integriert sein können. Ein direkter Zusammenhang zwischen Basisbildungsbedarf und Arbeitslosigkeit ist ebenso wenig nachweisbar wie einer zwischen Bildungsgrad und „Integrationsbereitschaft“. Richtig ist aber jedenfalls, dass Menschen mit Basisbildungsbedarf häufig mit Benachteiligungen konfrontiert sind. Das kann schon betroffen machen.

Bildung ist mehr als Lesen und Schreiben

In Österreich sind wir in Fachkreisen – abseits vom medialen Diskurs – schon lange dazu übergegangen, nicht von „Analphabetismus“ zu sprechen und damit Menschen über ihre Defizite zu beschreiben, sondern den Begriff der Basisbildung zu verwenden, dem emanzipatorische Konzepte zugrunde liegen. In Abgrenzung zu einer Vorstellung von Bildungsarbeit, deren Ziel es ist, Menschen innerhalb einer bestehenden Ordnung „funktionierend“ zu machen, fokussiert Basisbildung „auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens.“

Das Lesen- und Schreibenlernen ist genauso komplex wie es die Anforderungen unserer Gesellschaft sind. Jemand kann vielleicht Zeitung lesen, aber keinen Roman. Eine andere schreibt Tagebuch, aber wendet keine Rechtschreibregeln an. Der dritte kann Kopfrechnen, aber diese Rechengänge nicht aufschreiben. Alle sind erwachsen. Sie leben in Österreich. Selbstständig. Die einen ziehen Kinder groß, die meisten arbeiten, sie konsumieren, zahlen Miete und Steuern, manche sind politisch aktiv.

Lernen statt belehrt werden

Lernangebote für Basisbildung müssen so vielfältig sein wie die Menschen, die sie besuchen. Es kann kein Curriculum geben, das bei A beginnt und bei Z endet. Die Basisbildung ist keine Volksschule für Erwachsene. Erwachsene Teilnehmer_innen verbinden mit dem Besuch von Basisbildungskursen ganz unterschiedliche Ziele: Sie wollen ihren Kindern bei den Hausübungen helfen, weiterführende Kurse besuchen oder Schulabschlüsse nachholen, möchten Amts- und Postwege souverän – und angstfrei – erledigen oder „einfach nur lesen lernen“.

Ein einheitlicher „Deutsch- und Wertekurs“ (mit Abschlussprüfung, die über den Aufenthaltstitel oder die Höhe der Mindestsicherung entscheidet) kann auf diese unterschiedlichen Lernbedürfnisse nicht reagieren. Die Teilnehmer_innen sind kein unbeschriebenes Blatt Papier, auf das „wir“ uns – mit unserem Alphabet, unseren Sichtweisen und neuerdings auch mit unseren „Werten“ – einschreiben könnten. Von einem autoritären Verständnis von Bildung mit strengen Vorgaben und einer Orientierung an den Defiziten der Lernenden grenzt sich die Basisbildung ab. Lernangebote wollen einen Rahmen bieten in dem die individuellen Stärken der Lernenden im Zentrum stehen und vorhandene Kompetenzen sichtbar und erweitert werden.

„Basisbildungsarbeit ermöglicht Weltoffenheit und Bewusstsein für Transkulturalität und lässt gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und Diskriminierung erkennen sowie kritisch reflektieren. Sie fördert die aktive Mitwirkung in der Gesellschaft. Sie ermutigt die Einzelnen, die Welt mitzugestalten und zu verändern, anstatt ‚nur‘ in der Welt zu leben.“

Alle Zitate aus: Fachgruppe Basisbildung: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Hg. vom BMB, Wien 2017 (www.initiative-erwachsenenbildung.at)

Literaturliste

BMB, Fachgruppe Basisbildung (Hg.) (2017): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildung. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Online: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf

BMB, Fachgruppe Basisbildung (Hg.) (2017): Rahmencurriculum „Fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“. Online: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Rahmencurriculum_FA_2017.pdf

Steuerungsgruppe Initiative Erwachsenenbildung (2017): Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2018-2021. Stand 16.8.2018. Online: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version16_8_2018.pdf

Die Prinzipien der Basisbildung sind Ausdruck einer Haltung, die – auch – auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Aufgaben und Wirkungen von Bildung beruht. Sie orientieren sich an Positionen der kritischen Pädagogik bzw. critical literacy in der Tradition Paulo Freires, der Migrationspädagogik und der postkolonialen Theorien:

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.) (2015): Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities für Transformative Action. London/New York: Zed Books

Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, Inci / Kapalka, Annita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. (Bachelor|Master).

Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Fischer.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? (2008): Postkolonialität und subalterne Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Turia + Kant.

Des Weiteren wurde folgende Literatur bei der Erstellung dieser Zusammenstellung verwendet bzw. empfehlen wir diese zur Auseinandersetzung mit Basisbildung (in Österreich):

Christof, Eveline et. al (Hg.): schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck: StudienVerlag. (schulheft 131/2008).

Doberer-Bey, Antje und Angelika Hrubesch (Hg.): leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft. Innsbruck: Studienverlag. (schulheft 149/2013).

Doberer-Bey, Antje (2013): „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Eine qualitative Untersuchung zu Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter. Wien: Praesens Verlag.

Doberer-Bey, Antje, Angelika Hrubesch und Otto Rath (2013): Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen. In: de Cillia, Rudolf und Eva Vetter (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt/Main: Peter Lang. (sprache im kontext 40) S. 215-241.

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung e.V./Klett

Gouma, Assimina (2012): Das pädagogische Verhältnis emanzipieren. Interview mit Elisabeth Cepek, Gergana Mineva und Rubia Salgado. In: www.migrazine.at, online magazin von migrantinnen für alle. Online: <http://www.migrazine.at/node/648#1>

Heinemann, Alisha B./Ortner, Rosemarie (2018): Hegemonie- und rassismuskritische Perspektiven auf Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Holzer, D./Dausien, B./Schlögl, P./Schmid, K. (Hrsg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster: Waxmann Verlag. 55-70

Hofstätter, Verena (2018): Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>

Hrubesch, Angelika/Fritz, Thomas (2019): Mehrsprachig die Welt lesen und schreiben. Mehrsprachige Basisbildung für Migrantinnen und Migranten. In: Donlic, Jasmin/Gombos, Georg/Peterlini, Hans-Karl (Hg.): Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen. Klagenfurt/Celovec: Drava. 277-289

Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.

Kastner, Monika/Schlögl, Karl (2014): Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In: STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: STATISTIK AUSTRIA, S. 256-278

Kastner, Monika (2016): Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Dossier erwachsenenbildung.at. Online: www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung

Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen mit Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: BMUKK (=Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013), Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf

MIKA (2019): Wir und die Anderen. Basisbildung und Differenz. Positionen des Netzwerks MIKA. Online: https://www.netzwerkmika.at/download_file/view/680/178

Muckenhuber, Sonja/Schindler, Julia (Hg.) (2018): Basisbildung aktuell. Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>

Rührlinger, Julia Leena (2011): Von Menschen, die ihre Leselust entdecken. Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lerner_innenzentrierten Basisbildung. Wien: Diplomarbeit.

Salgado, Rubia (2010): Deutsch als Zweitsprache im Kontext hegemonialer Verhältnisse. Oder: Das Einzige, was wir wollen, ist die Welt zu verändern. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2010: Die Politik des DaF/DaZ-Unterrichts. 38-44.

Statistik Austria (Hg.) (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. Online: http://www.statistik.at/web_de/

[statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/piaac_2011_12_zentrale_ergebnisse/index.html](http://www.statistik.at/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/piaac_2011_12_zentrale_ergebnisse/index.html)

Statistik Austria (Hg.) (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/piaac/piaac_2011_12_weitere_analysen/index.html

Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2018): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>

Alle angeführten Links wurden zuletzt am 10. April 2019 abgerufen.

