



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

BasisbildnerInnen, die Heinzelmännchen der Pädagogik.

Eine qualitative Studie über eine Berufsgruppe, die viel leistet
und trotzdem kaum wahrgenommen wird.

Verfasserin

Kathrin Weinelt

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, März 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik UniStG

Betreuer: Univ.Prof. Univ.-Doz. Ing. Dr. Erich Ribolits

Abstract

Die vorliegende Arbeit dokumentiert die Forschung über Rahmenbedingungen, Aufgaben und Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen Erwachsener deutscher Erstsprache. Es handelt sich hierbei um die erste in Österreich durchgeführte qualitative Studie, die sich in dieser Form mit der Thematik auseinandersetzt. Die Diplomarbeit, die als empirische Studie angelegt ist, verfolgt das Ziel, das Thema aus Sicht der in der Praxis tätigen TrainerInnen zu beleuchten. Zu diesem Zweck wurden mittels leitfadenorientierter Interviews 11 Alphabetisierungspädagoginnen zu deren Arbeitsbedingungen, beruflichen Aufgaben sowie den aus ihrer Perspektive erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten befragt.

Vor der Präsentation der Untersuchungsergebnisse und der daraus abgeleiteten Trends erfolgt jedoch zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit den wichtigsten Begrifflichkeiten, der aktuellen Situation der Alphabetisierung Erwachsener in Österreich sowie eine Darstellung gängiger Aufgaben- und Kompetenzprofile. Darüber hinaus enthält die Arbeit eine kurze Skizzierung der angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethode.

~****~

This paper documents a field study about the general conditions, the duties and activities as well as the skills and competencies of trainers for adult literacy and numeracy. This is the first qualitative survey conducted in Austria dealing with the subject in this specific way. The diploma thesis, which is designed as an empirical study, aims to illustrate the topic from the teachers' perspective. For this purpose, 11 trainers for adult literacy and numeracy participated in guide-lined interviews, focusing on their conditions of employment, their job-related activities and the skills and competencies required to fulfill the job from their point of view.

As a preface to the presentation of the findings and the most significant trends derived from the study, the paper contains a theoretical discourse about important terms, the current situation of adult literacy and numeracy in Austria as well as an illustration of established task and competence profiles. In addition, the diploma thesis includes a short description of the method of collecting and analysing data.

Originalitätserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit zum Thema Rahmenbedingungen, Aufgaben und Fähigkeiten von AlphabetisierungstrainerInnen selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Diese Arbeit stimmt mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit überein und wurde bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Vorwort

Analphabetismus? Hier, im hochentwickelten Europa? Zwischen 670 000 und 1,34 Millionen betroffene Personen allein in Österreich?!

Ich erinnere mich noch genau an mein ungläubiges Kopfschütteln, als ich das erste Mal von der Existenz des Phänomens „funktionaler Analphabetismus in Industriestaaten“ erfuhr. Ich saß in einem Vorlesungssaal der Uni Wien und verfolgte den Vortrag von Antje Doberer-Bey, einer der Pionierinnen Österreichs auf diesem Gebiet.

Im Zuge meiner langjährigen beruflichen Tätigkeit als Nachhilfebetreuerin und Lernbegleiterin erlebte ich selbst immer wieder, dass Jugendliche die Pflichtschule mit gravierenden Mängeln in Deutsch und Mathematik verließen. Ich begann, mich näher mit der Problematik auseinanderzusetzen und beschloss schließlich, meine Diplomarbeit diesem Thema zu widmen. Da es in Österreich nach wie vor nur wenige Forschungen zu Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener deutscher Erstsprache gibt, hoffe ich, hiermit einen Beitrag zur Entwicklung dieses wichtigen Bereichs leisten zu können.

Die vorliegende Diplomarbeit bietet mir nicht nur die Möglichkeit, meine Forschungstätigkeit des vergangenen Jahres zu dokumentieren und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, sie stellt für mich auch eine Gelegenheit dar, jenen Menschen zu danken, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Erich Ribolits, durch dessen Vorlesungen und Seminare ich im Laufe meines Studiums nicht nur dazu angeregt wurde, die Themen Bildung und Gesellschaft unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten, sondern der mich auch in der Phase der Diplomarbeitserstellung engagiert betreut hat.

Außerdem möchte ich mich sehr herzlich bei allen InterviewpartnerInnen bedanken, die durch ihre Bereitschaft, an der Studie teilzunehmen, die vorliegende Arbeit überhaupt erst ermöglicht haben. Mit ihrer Offenheit, Ehrlichkeit und ihrem Bemühen, auf meine Anliegen einzugehen, haben sie maßgeblich zum Gelingen der Untersuchung beigetragen.

Nicht zuletzt danke ich auch meiner Familie und Freunden, besonders aber meinen Eltern, die immer an mich geglaubt und mich während meines gesamten Studiums unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
Originalitätserklärung	4
Vorwort	5
1. Äñ wie Anfang	11
1.1 Einführung in den Themenbereich.....	11
1.2 Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage.....	13
1.2.1 Skizze des aktuellen Forschungsstandes.....	13
1.2.2 Identifizieren einer Forschungslücke und Formulierung der leitenden Forschungsfrage.....	15
1.2.3 Disziplinäre Anbindung.....	17
1.3 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	20
1.4 Gliederung der Arbeit.....	21
2. Äñ wie Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener deutscher Erstsprache ĩ Eine Übersicht.....	23
2.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen	23
2.1.1 Zum Begriff ÄPrimärer Analphabetismusñ.....	23
2.1.2 Zum Begriff ÄSekundärer Analphabetismusñ.....	24
2.1.3 Zum Begriff ÄFunktionaler Analphabetismusñ.....	26
2.1.4 Zu den Begriffen ÄBasisbildungñund ÄBasisqualifikationñ.....	28
2.2 Funktionaler Analphabetismus in Österreich.....	30
2.2.1 Zahlen, Daten, Fakten	30
2.2.2 <i>In.Bewegung</i> ĩ Ein Netzwerk setzt Akzente	32
2.2.3 Finanzierung des Basisbildungssektors.....	33
3. Äñ wie Charakteristika des Berufs ÄBasisbildungstrainerInnen.....	37
3.1 Wissenswertes zur Alphabetisierungsarbeit.....	37
3.1.1 Beschäftigungsverhältnisse, Grundberufe und Qualifizierungen von BasisbildnerInnen	38
3.1.2 Berufswahlmotive von TrainerInnen	40

3.1.3 Kursmerkmale	41
3.1.4 Zielgruppe von Basisbildungskursen	43
3.2 Formulierung alphabetisierungspädagogischer Kernaufgaben	46
3.2.1 Unterrichten	47
3.2.2 Informieren	50
3.2.3 Beraten	52
3.2.4 Arrangieren	55
3.2.5 Animieren	58
3.3 Kompetenzprofil für BasisbildungstrainerInnen nach DOBERER-BEY	62
3.3.1 Allgemeines Wissen und Verständnis	63
3.3.2 Fachkompetenz	65
3.3.2.1 Theoretisches Wissen	65
3.3.2.2 Methodenkompetenz	66
3.3.2.3 Praktische Umsetzungskompetenz	68
3.3.3 Personale Kompetenz	70
4. Wie Darstellung der qualitativen Studie	75
4.1 Ziele der Untersuchung	75
4.2. Forschungsdesign	76
4.2.1 Erhebungsinstrument	76
4.2.2 Untersuchungspopulation	77
4.2.3 Analyse der Entstehungssituation	79
4.2.4 Datenerhebung und -aufbereitung	80
4.2.5 Auswertungsverfahren	81
5. Wie Ergebnisse der Befragung - Das Berufsbild BasisbildnerIn aus Trainerinnensicht	89
5.1 Rahmenbedingungen	90
5.1.1 Beruflicher Werdegang der Trainerinnen	90
5.1.2 Beschäftigungsverhältnisse	92
5.1.3 Kurscharakteristika	94

5.1.4 TeilnehmerInnenstruktur.....	95
5.1.5 Unterrichtsmaterialien.....	96
5.1.6 Berufliche Hilfestellung.....	98
5.2 Aufgaben und Tätigkeiten von BasisbildnerInnen	99
5.2.1 Unterrichten.....	99
5.2.2 Informieren	101
5.2.3 Beraten	103
5.2.4 Arrangieren	105
5.2.5 Motivieren.....	108
5.2.6 Recherchieren.....	110
5.2.7 Dokumentieren.....	111
5.2.8 Reflektieren	113
5.2.9 Persönlichkeitsbildung.....	114
5.3 Grenzen der Alphabetisierungsarbeit	117
5.4 Fähigkeiten und Fertigkeiten von BasisbildungstrainerInnen	119
5.4.1 Allgemeines Wissen	119
5.4.2 Fachspezifische Fähigkeiten.....	120
5.4.3 Persönliche Fähigkeiten und Grundhaltungen	122
6. Äñ wie Finale: Resümee und Ausblick	125
Literaturverzeichnis	131
Abkürzungsverzeichnis	136
Anhang.....	137
Interviewleitfaden	137
Interviewtranskripte	139
Lebenslauf	203

1. WIE ANFANG

1.1 Einführung in den Themenbereich

Unsere Welt, unser alltägliches Leben ist geprägt von Sprache, geprägt von gesprochenem sowie geschriebenem Wort. So zählen Tätigkeiten wie beispielsweise eine Speisekarte oder Zeitung zu lesen, Formulare auf Ämtern auszufüllen, E-Mails zu verschicken oder den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen für die meisten von uns zu den selbstverständlichen Dingen, die wir tagtäglich verrichten. Da scheint es kaum vorstellbar, dass in unserer unmittelbaren Umgebung Menschen leben, für die solche Situationen ein nahezu unüberwindbares Hindernis darstellen. Und doch ist dies Realität.

Eine Reihe von internationalen Untersuchungen in den vergangenen Jahren hat ergeben, dass in den Industriestaaten ca. 10 ÷ 20% der Bevölkerung trotz verpflichtenden Schulbesuchs nur über unzureichende Lese- Schreib- und Rechenfähigkeiten verfügt – man spricht in diesen Fällen von „funktionalem Analphabetismus“ (vgl. CHRISTOF 2008, S. 105).

Dass dieses Phänomen besonders in den letzten Jahrzehnten an Beachtung gewonnen hat, kommt nicht von ungefähr: Der vermehrte Einsatz von neuen Informationstechnologien führte zu einer massiven Veränderung der Arbeits- und Alltagswelt, die Anforderungen an den Einzelnen stiegen in Folge dessen deutlich an. Gute Kommunikationsfähigkeit, schriftsprachliche Kompetenz sowie Erfahrung im Umgang mit elektronischen Medien wurden vor allem im Berufsleben zunehmend vorausgesetzt. Personen, die in diesen Bereichen Mängel aufwiesen, liefen immer häufiger Gefahr, ausgegrenzt zu werden (vgl. DOBERER-BEY 2007a, S. 4).

In Folge dieser Entwicklung stieg die Nachfrage nach Lese- und Rechtschreibkursen für Erwachsene deutscher Erstsprache in den vergangenen Jahren deutlich an, ein immer größer werdender Bedarf an Alphabetisierungsmaßnahmen entstand. ExpertInnen waren mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert, ein entsprechendes Angebot für diese spezielle Zielgruppe zu erstellen. Im Zuge der nun stattfindenden Kursplanung erkannten die Zuständigen rasch, dass es sich bei der Erwachsenenalphabetisierung um einen völlig neuartigen Bereich der Weiterbildung handelt, der ein besonderes Bildungsangebot verlangt und außerdem spezifische Anforderungen an die dort tätigen BasisbildungstrainerInnen stellt. Kennzeichnend für die Arbeitssituation von AlphabetisierungspädagogInnen ist vor allem, dass sie es mit TeilnehmerInnengruppen zu tun haben, die mehrheitlich negative Bildungserfahrungen mitbringen. Lernsi-

tuationen wurden von diesen Menschen bisher meist als unangenehm empfunden, Erfolge blieben häufig aus. Die erneute Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung stellt für die meisten KursbesucherInnen eine große Herausforderung dar und ist in vielen Fällen mit Ängsten verbunden. Oftmals befinden sich die TeilnehmerInnen darüber hinaus in schwierigen Lebenssituationen i geringe berufliche Stabilität, Schulden, Armutsgefährdung, Mangel an Selbstvertrauen, soziale Isolation u.v.m. prägen ihren Alltag und erschweren die Erreichung der Lernziele zusätzlich. All diese Faktoren und Lebensumstände erfordern ein spezielles Lernsetting, welches von den BasisbildungstrainerInnen geschaffen werden muss. Insgesamt stellen die Trainerinnen und Trainer eine Schlüsselfigur im Alphabetisierungsprozess dar, indem sie geeignete Rahmenbedingungen schaffen und die Lernenden auf ihrem Weg begleiten. Sie sind es, die maßgeblich am Erfolg oder Scheitern einer Kursmaßnahme beteiligt sind (vgl. STOPPACHER, PAIERL 2009a, S.3).

Obwohl die hohe Bedeutung des Berufes BasisbildungstrainerIn unbestritten ist, ist das dazugehörige Berufsbild nach wie vor äußerst diffus. Laien ist die Berufsbezeichnung weitestgehend unbekannt, aber auch in ExpertInnenkreisen herrscht keine Einigkeit darüber, was den Beruf eines Basisbildners/einer Basisbildnerin ausmacht.

1.2 Entwicklung und Kommentierung der Forschungsfrage

1.2.1 Skizze des aktuellen Forschungsstandes

Die Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener in Industriestaaten ist ein relativ junges Feld, deren Anfänge in europaweit gesehen in Großbritannien liegen. Dort setzte man sich frühzeitig mit dem Thema auseinander, bereits 1970 wurden umfangreiche Alphabetisierungsinitiativen in England und Wales gestartet (vgl. FUCHS-BRÜNINGHOFF et al. 1986, S.73) sowie begleitende Untersuchungen dazu durchgeführt.

Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre wurde das Phänomen des funktionalen Analphabetismus auch in Deutschland öffentlich diskutiert. 1981 erschien die erste Studie zum Thema „Analphabetismus in der Bundesrepublik“ welche vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegeben wurde und einen Überblick über die Situation liefern sollte (vgl. EHLING, MÜLLER, OSWALD 1981, zit. n. FUCHS-BRÜNINGHOFF et al. 1986, S. 12). In den darauffolgenden Jahren beschäftigten sich immer mehr Autorinnen und Autoren mit dieser Thematik, weitere Beiträge wurden publiziert. Besonders erwähnenswert erscheint an dieser Stelle das Buch „Im Kreuz ist die Schrift“ von Marion DÖBERT und Peter HUBERTUS, welches im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus häufig Erwähnung findet. Die AutorInnen beschreiben darin das Phänomen aus einer allgemeinen Perspektive: Es werden u. a. Definitionen angeboten, Größenordnungen und Ursachen ermittelt und die Lebenswelt funktionaler Analphabeten beschrieben (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000).

In Österreich wurde dem Thema Alphabetisierung und Basisbildung vor allem durch das Werk von Elisabeth BRUGGER, Antje DOBERER-BEY und Georg ZEPKE Vorschub geleistet, welches 1997 veröffentlicht wurde. In dem Buch mit dem Titel „Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur.“ beschreiben die AutorInnen ein Pilotprojekt an der VHS Floridsdorf, im Zuge dessen Erwachsene deutscher Erstsprache Basisbildungsangebote in Anspruch nehmen konnten (vgl. BRUGGER et al. 1997).

Einen umfassenden Überblick über die aktuelle Situation der hiesigen Basisbildung bietet das 2010 von der ISOP GmbH herausgegeben Buch „Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis“. Auf über 200 Seiten zeigen verschiedenen AutorInnen die neuesten Entwicklungen im Bereich Alphabetisierung auf, indem sie sich einerseits mit theoretischen Konzepten auseinandersetzen und andererseits Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis präsentieren (vgl. HAHN, RATH 2010).

Im Laufe der Jahre gewann das Thema Alphabetisierung und Basisbildung in der Fachöffentlichkeit zunehmend an Bedeutung. ExpertInnen begannen, sich genauer mit der Problematik auseinanderzusetzen. Neben Projektberichten und verschiedenen allgemeinen Werken erschienen nun vermehrt auch Studien und Publikationen, deren AutorInnen unterschiedliche Teilbereiche der Thematik beleuchteten. Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Diplomarbeit sind dabei vor allem jene Arbeiten, die sich schwerpunktmäßig mit der Situation von Alphabetisierungstrainerinnen und -trainern beschäftigen.

Da in den letzten Jahren im gesamten europäischen Raum ein öffentlicher Diskurs über Qualitätsstandards u. i. Sicherung in der Basisbildung eingesetzt hatte, rückten in diesem Zusammenhang zunehmend auch die TrainerInnen in das Blickfeld der ExpertInnen. Es wurde immer wieder die Frage aufgeworfen, über welche Fähigkeiten AlphabetisierungspädagogInnen verfügen sollten, um in ihrem Beruf erfolgreich zu sein. Eine Diskussion rund um Anforderungen, Kompetenzprofile und Berufsbilder wurde in Gang gesetzt, sowie verschiedene Erhebungen zur beruflichen Situation von BasisbildungstrainerInnen durchgeführt. Zu nennen wäre hier unter anderem die Studie „BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt“ von Silvia PAIERL und Peter STOPPACHER (2009a). Dabei handelt es sich um eine Online-Fragebogenerhebung, an der 44 AlphabetisierungstrainerInnen aus ganz Österreich teilnahmen. Ziel der Untersuchung war es, Daten bezüglich der Formalqualifikationen sowie der Grundberufe der TrainerInnen zu sammeln, ihre Motive, beruflichen Erwartungen, Arbeitsbedingungen und Fortbildungsmöglichkeiten zu erheben und schließlich ihr Rollenverständnis und ihr Bild von den TeilnehmerInnen kennenzulernen (vgl. STOPPACHER, PAIERL 2009a, S.3). Diese Untersuchung bietet als eine der ersten einen Überblick über die berufliche Situation von BasisbildnerInnen in Österreich und stellt deshalb eine wichtige Quelle für die vorliegende Diplomarbeit dar.

Auch andere AutorInnen beschäftigen sich mit dieser Thematik. So formuliert Antje DOBERER-BEY in ihrem Beitrag „Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung“ (DOBERER-BEY 2007b) verschiedene Anforderungen, die an Trainerinnen und Trainer der Basisbildung gestellt werden. Unter den Schlagwörtern „Allgemeines Wissen und Verständnis“, „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenzen“ listet die Autorin insgesamt 50 (!) Kompetenzbereiche auf, die BasisbildungstrainerInnen idealerweise abdecken sollten (vgl. ebd., S. 38f).

In einem weiteren, 11-seitigen Aufsatz mit dem Titel „Berufsbild i. TrainerInnenprofil für die Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache“ (DOBERER-BEY 2007a) werden zusätzlich die Voraussetzungen, unter denen AlphabetisierungstrainerInnen arbeiten, beschrieben und deren Tätigkeiten im beruflichen All-

tag sowie deren Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten kurz erläutert.

Die beschriebenen Publikationen dienen der vorliegenden Diplomarbeit als wichtige Informationsquellen, mit deren Hilfe eine erste Annäherung an die Forschungsfrage erfolgt.

1.2.2 Identifizieren einer Forschungslücke und Formulierung der leitenden Forschungsfrage

Der Großteil der bisherigen Publikationen zum Thema AlphabetisierungstrainerInnen thematisiert in erster Linie deren berufliche Gesamtsituation. Dabei werden die Ausbildung und die Grundberufe der BasisbildnerInnen ebenso beschrieben wie ihr Anstellungsverhältnis, ihre Entlohnung oder ihre Arbeitszufriedenheit (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009; CARA et al. 2008). Auf diese Weise wird zwar geklärt, wer denn nun eigentlich in diesem neuen Feld der Erwachsenenbildung tätig ist und unter welchen Voraussetzungen diese Leute arbeiten, jedoch bieten die Erkenntnisse nicht mehr als eine erste Übersicht über das Tätigkeitsfeld der AlphabetisierungspädagogInnen und bleiben somit an der Oberfläche verhaftet.

Blickt man im nächsten Schritt auf jene Werke, die sich mit den Aufgaben sowie den Fähigkeiten und Fertigkeiten der TrainerInnen auseinandersetzen, so zeigt sich rasch: Viele AutorInnen diskutieren in ihren Büchern und Studien nur einen dieser beiden Bereiche. Entweder beschreiben sie vordergründig den Ablauf, die Konzeption entsprechender Kursmaßnahmen und damit indirekt auch die Aufgaben, die BasisbildnerInnen im Zuge ihrer Arbeit zu erfüllen haben (vgl. BRUGGER et al. 1997; FUCHS-BRÜNINGHOFF et al. 1986), oder aber es werden relativ isoliert eine Vielzahl an Kompetenzen angeführt, über die Alphabetisierungstrainerinnen und -trainer verfügen sollten (vgl. DOBERER-BEY 2007b).

Publikationen, die diese drei eng miteinander verflochtenen Bereiche – Rahmenbedingungen einerseits, Aufgaben der Alphabetisierungsarbeit sowie die dafür erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits – auch entsprechend zusammenhängend darstellen und damit ein vollständiges, klares, von anderen Teilbereichen der Erwachsenenbildung abgrenzbares Berufsbild zeichnen, gibt es bis heute nur vereinzelt. Einen ersten Versuch, ein solches TrainerInnenprofil zu erstellen, liefert Antje DOBERER-BEY. In aller Kürze erläutert sie die Tätigkeiten von AlphabetisierungstrainerInnen, deren Zugänge zu diesem Beruf sowie notwendige Kompetenzen (vgl.

DOBERER-BEY 2007a, S. 6ff 9). Hierbei handelt es sich um einen äußerst vielversprechenden Ansatz, welcher jedoch einer detaillierteren Ausführung bedarf. Zusätzlich erscheint es notwendig, auch die Sichtweise der betroffenen KursleiterInnen einzubeziehen und auf diese Weise Datenmaterial in Bezug auf deren professionelle Eigenwahrnehmung zu gewinnen.

Ein klares Berufsbild zu umreißen und vor allem auch die Perspektive der AlphabetisierungspädagogInnen in den Blick zu nehmen, dies ist das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit.

Konkret sollen die leitenden Forschungsfragen daher wie folgt lauten:

Wie beschreiben AlphabetisierungspädagogInnen die Charakteristika und Anforderungen ihres Berufes und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sind aus ihrer Sicht erforderlich, um diesen gerecht zu werden?

Diese Fragen lassen sich in mehrere untergeordnete Problembereiche gliedern:

1) Sollen die Besonderheiten des Berufes **BasisbildnerInnen** bestimmt werden, so gilt es zu allererst zu beleuchten, unter welchen **Rahmenbedingungen** AlphabetisierungspädagogInnen tätig sind. Wer arbeitet unter welchen Voraussetzungen in diesem Berufsfeld? Wo arbeiten diese Menschen? Welche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten stehen den KursleiterInnen zur Verfügung und wie sehen deren Arbeitsbedingungen aus?

2) Als nächster Schritt wird die Frage gestellt, welche **Aufgaben** sich für die BasisbildnerInnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit ergeben. Wie wird der Arbeitsalltag von AlphabetisierungstrainerInnen in der Literatur beschrieben und wie beschreiben ihn die KursleiterInnen selbst? Was müssen diese leisten, um die LernerInnen zu erreichen und mit ihnen Fortschritte zu erarbeiten? Wo liegen ihre beruflichen Grenzen?

3) Im Anschluss daran stehen die **Fähigkeiten und Fertigkeiten** der KursleiterInnen im Blickpunkt: Was müssen die Trainerinnen und Trainer können, um die Aufgaben, die sich in diesem speziellen erwachsenenpädagogischen Feld ergeben, erfüllen zu können? Inwieweit lassen sich diesbezüglich Diskrepanzen zwischen publizierten TrainerInnenprofilen und der Selbstwahrnehmung der BasisbildnerInnen feststellen? Mittels Studium der bisher zu dieser Thematik veröffentlichten Literatur sowie der an-

schließenden Durchführung und Auswertung von Interviews mit AlphabetisierungstrainerInnen soll ein umfassendes Berufsbild gezeichnet werden. Dabei geht es auch darum, die Gemeinsamkeiten und/oder die Unterschiede zwischen externen Berufsbeschreibungen und der Eigenwahrnehmung der BasisbildnerInnen herauszuarbeiten.

1.2.3 Disziplinäre Anbindung

Funktionaler Analphabetismus ist eine Tatsache

„Berichte der OECD gehen davon aus, dass 10-20% der über 15jährigen Personen in Österreich ist ebenso wie in anderen westeuropäischen Industrieländern ist als funktionale Analphabet/innen gelten [6]. Das sind immerhin 670.000 bis 1,34 Millionen betroffene Personen.“ (CHRISTOF 2008, S. 105f)

Mangelhafte Basisbildung ist ein schweres Los

„Wer heutzutage nicht lesen, schreiben und mit einem Computer umgehen kann, fällt aus dem Rahmen, steht am Rand der Gesellschaft und hat verringerte Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und mitzubestimmen.“ (CHRISTOF 2008, S. 106)

AlphabetisierungstrainerIn ist eine verantwortungsvolle Tätigkeit

„In Anbetracht der veränderten gesellschaftlichen Anforderungserwartungen einerseits und der Voraussetzung der Zielgruppen andererseits ist Erwachsene, die aus unterschiedlichen Gründen das Anziehungsfeld Bildung verlassen haben ist wird an die Professionalität von Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppe in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei.“ (DOBERER-BEY 2007a, S. 6)

Diese drei ausgewählten Zitate verdeutlichen kurz und prägnant,

- a) dass eine beträchtliche Anzahl an Personen von funktionalem Analphabetismus betroffen ist.
- b) dass funktionale Analphabeten aufgrund ihrer Defizite in den Kulturtechniken an einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gehindert sind.
- c) welche wesentliche Rolle die BasisbildnerInnen im Alphabetisierungsprozess einnehmen und inwiefern ihre Arbeit den Lernerfolg der KursteilnehmerInnen mitbestimmt.

Die Bildungswissenschaft als eine Disziplin, die sich mit dem Lernen von Menschen auseinandersetzt, muss hier ihren Beitrag leisten. Sie kann es sich nicht ebenso wenig

wie die Politik ï nicht erlauben, das Phänomen des funktionalen Analphabetismus auszublenden bzw. nur oberflächlich zu behandeln. Dass in diesem Bereich in den vergangenen Jahren bereits ein massives Umdenken stattgefunden hat, beweist das folgende Zitat des Koordinators des Projektes *In.Bewegung*, Otto RATH: „Niemand bestreitet die Notwendigkeit von Kursen für diese Zielgruppe, Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener taucht in Regierungserklärungen auf und ist europaweit eines der zentralen Themen, wenn es um lebenslanges Lernen geht. Das Tabu ist aufgebrochen und die Diskussion dreht sich eher darum, wie man in kurzer Zeit ein flächendeckendes und qualitätsgesichertes Angebot in Österreich auf die Beine stellen kann.“ (RATH 2008, S. 9)

Es ist notwendig, dass sich die Bildungswissenschaft an dieser Diskussion beteiligt und neue Aspekte einbringt. Dies gilt auch für die Debatte rund um Arbeitssituation, Aufgaben, Fähigkeiten und Fertigkeiten von AlphabetisierungstrainerInnen, die in der Fachwelt bereits im Ansatz existiert und der im Zuge dieser Diplomarbeit Vorschub geleistet werden soll. Es erscheint besonders wichtig, diesbezüglich stattfindende praktische Entwicklungen wissenschaftlich zu begleiten und theoretisch fundiertes Wissen beizusteuern. So können beispielsweise Lehrgänge zum Alphabetisierungspädagogen/ zur Alphabetisierungspädagogin, wie sie aktuell in Österreich am bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) in Strobl durchgeführt werden, von den Ergebnissen dieser Diplomarbeit positiv beeinflusst werden. Existieren Daten, die belegen, wie in der Praxis tätige KursleiterInnen ihre Aufgaben beschreiben und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie für ihren Arbeitsalltag als besonders wesentlich erachten, so können diese Erkenntnisse wichtige Denkanstöße für aktuelle und geplante Lehrgangskonzeptionen liefern.

Auch die detaillierte Beschäftigung mit den Voraussetzungen, unter denen AlphabetisierungstrainerInnen ihren Beruf ausüben, stellt eine wichtige Komponente der Diplomarbeit dar und kann neue Anregungen für die Praxis liefern. Dabei ist neben der schlichten Beschreibung der Arbeitssituation vor allem deren Einschätzung seitens der BasisbildnerInnen von Bedeutung. Wenn klar ist, welche Voraussetzungen diese als günstig bzw. hemmend für die Ausübung ihrer Tätigkeit erachten, haben Institutionen die Chance, entsprechende Änderungen einzuleiten und auf diese Weise die erfolgreiche Durchführung von Alphabetisierungskursen zu befördern.

In diesem Sinne zeigt sich: Die vorliegende Diplomarbeit hat das Potenzial, sowohl einen Beitrag zu einer systematischeren Ausbildung von als auch zu geregelteren Rahmenbedingungen für BasisbildnerInnen zu leisten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Trainer und Trainerinnen sind ein nicht unwesentlicher, aber dennoch vielfach noch wenig beforschter Teil des Alphabetisierungsgeschehens und es scheint aus diesem Grund unerlässlich, dass sich Vertreter der Subdisziplin Aus- und Weiterbildungsforschung mit der Thematik auseinandersetzen. Mit dieser Diplomarbeit soll ein weiterer Schritt in diese Richtung unternommen werden.

1.3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Forschungsfrage soll auf zwei unterschiedliche Arten bearbeitet werden, was den Vorteil birgt, dass die Problematik so aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann.

In einem ersten Schritt findet eine Annäherung an das Thema mittels Literaturstudium statt. Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Quellen herangezogen und interpretativ im Sinne einer hermeneutischen Darstellung bearbeitet. Das bedeutet, dass aus der vorhandenen Literatur zum beforschten Thema gehaltvolle Informationen und Daten herausgefiltert, zusammengeführt und analysiert werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollen anschließend anhand qualitativer Interviews mit BasisbildungstrainerInnen überprüft und ergänzt werden.

Ein qualitatives Forschungsdesign scheint hier vor allem deshalb sinnvoll und angebracht, weil in der Untersuchung die spezielle Sicht der AlphabetisierungstrainerInnen auf ihre berufliche Tätigkeit erhoben werden soll. Es geht darum herauszufinden, wie die KursleiterInnen ihre aktuelle Arbeitssituation und die Anforderungen, welche an sie gestellt werden, beschreiben. Das individuelle Erleben der BasisbildnerInnen steht dabei im Vordergrund der Erhebung.

Als Untersuchungsinstrument kommen offene, teilstrukturierte Interviews zum Einsatz. Diese haben den Vorteil, dass sie es den InterviewpartnerInnen einerseits ermöglichen, frei zu antworten und das zu formulieren, was ihnen in Bezug auf das Thema bedeutsam erscheint, andererseits bietet ein Leitfaden eine Orientierung sowohl für den Interviewer/die Interviewerin als auch für den Befragten/die Befragte und fördert überdies die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Interviews (vgl. MAYRING 2002, S. 66). Im Anschluss daran erfolgen die Transkription sowie die Auswertung der durchgeführten Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING. Dabei werden die transkribierten Interviews in Einheiten zergliedert und die darin enthaltenen Aussagen entsprechenden Kategorien zugeordnet. Als letzter Schritt des Auswertungsverfahrens werden die auf diese Weise erhobenen Daten in Bezug auf die Ausgangsfragestellung interpretiert und – soweit das Material es zulässt – Antworten darauf geliefert (vgl. ebd., S. 117).

1.4 Gliederung der Arbeit

Der erste Teil der Diplomarbeit stellt eine Einführung in die Thematik „Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich“ dar. Es werden die wichtigsten Begriffe wie primärer, sekundärer und funktionaler Analphabetismus definiert, sowie die Grenzen diverser Definitionen aufgezeigt. Außerdem werden bedeutende empirische Untersuchungen vorgestellt, die Hinweise zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus hierzulande liefern. Anschließend wird die aktuelle Basisbildungslandschaft in Österreich beleuchtet und geklärt, welche Angebote Personen mit Grundbildungsdefiziten zur Verfügung stehen. Ein Blick auf die Finanzierungs- und Rechtslage des Alphabetisierungsbereichs bildet schließlich den Abschluss des ersten Kapitels.

Durch diesen einführenden Teil soll ein Überblick über das behandelte Thema geschaffen werden. Es wird verständlich gemacht, was der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ meint, inwiefern Österreich davon betroffen ist und wie hierzulande mit der Problematik umgegangen wird.

Daran anknüpfend folgen schließlich die beiden Hauptteile der Diplomarbeit, in denen die Tätigkeit des Basisbildners/der Basisbildnerin beleuchtet wird. Dabei geht es vor allem darum, die speziellen Charakteristika des Berufes herauszuarbeiten, um auf diese Weise ein eigenständiges Berufsbild zu zeichnen.

Um dies zu gewährleisten, wird in einem ersten Schritt die vorhandene Literatur zu der Thematik analysiert. Beginnend mit der Darstellung der Rahmenbedingungen, unter denen BasisbildnerInnen tätig sind, soll dem Leser/der Leserin dieser Beruf nähergebracht werden. Es wird geklärt, wer die Personen sind, die in diesem Feld arbeiten, welche Ausbildung sie absolviert haben und unter welchen Voraussetzungen sie ihre berufliche Tätigkeit ausüben.

Im Anschluss daran stehen die Aufgaben, die AlphabetisierungstrainerInnen zu erfüllen haben, im Vordergrund. Dabei werden – in Anlehnung an Hermann GIESECKE (2003) und Antje DOBERER-BEY (2007a) – wesentliche Aufgabenbereiche herausgearbeitet und in übersichtlicher Form dargestellt.

Einen weiteren Schwerpunkt stellt letztlich die Frage nach den benötigten Fähigkeiten dieser Berufsgruppe dar: Was müssen AlphabetisierungstrainerInnen können, um die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen und in diesem Sinne erfolgreich tätig zu sein? Welche Fertigkeiten müssen sie besitzen? Auf diese Fragen werden in der vorliegenden Diplomarbeit Antworten geliefert.

Der zweite Hauptteil der Arbeit besteht aus einer empirischen Studie, im Zuge derer

Leitfadeninterviews mit BasisbildungstrainerInnen durchgeführt wurden. Hierbei handelt es sich um ein Kernstück der Diplomarbeit, da auf diese Weise die Sicht der betroffenen AlphabetisierungspädagogInnen auf Arbeitssituation, Aufgaben sowie notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten erhoben werden kann.

Um diesen Abschnitt einzuleiten, werden zunächst die Ziele der Studie erörtert. Anschließend wird auf die in der konkreten Untersuchung angewandte Erhebungsmethode eingegangen, um den Leser bzw. die Leserin mit dem forschungsmethodischen Vorgehen vertraut zu machen.

In einem nächsten Schritt werden die durchgeführten Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und die so gewonnenen Ergebnisse in übersichtlicher Form dargestellt. Abschließend werden diese mit den Ergebnissen des theoretischen Teils verglichen und in Bezug auf die Ausgangsfragestellung analysiert.

Die wichtigsten und aussagekräftigsten Punkte der Diplomarbeit werden letztlich im Schlusskapitel noch einmal zusammengefasst, es werden Rückbezüge auf die Ausgangsfragestellungen hergestellt und Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen.

2. **WIE BASISBILDUNG UND ALPHABETISIERUNG ERWACHSENER DEUTSCHER ERSTSPRACHELIGE EINE ÜBERSICHT**

2.1 Definitionen und Begriffsbestimmungen

Die vorliegende Arbeit thematisiert den Beruf des Basisbildners/der Basisbildnerin. In diesem Zusammenhang werden in den folgenden Kapiteln immer wieder verschiedene Begriffe wie beispielsweise Alphabetisierung, Basisbildung, Grundbildung, funktionaler Analphabetismus, etc. gebraucht. In Fachkreisen erwiesen sich einige dieser Termini jedoch als nicht ganz eindeutig, andere gelten als diskriminierend und sind daher nicht unumstritten. Verschiedene deutschsprachige Experten diskutieren bereits seit Jahren, welche Begrifflichkeiten am geeignetsten erscheinen, um die Thematik in Worte zu fassen – eine allgemein gültige Einigung konnte bis zum heutigen Tag jedoch nicht erzielt werden (vgl. RATH 2008, S. 10).

Aus diesem Grund scheint es angezeigt, die wichtigsten und gängigsten Begriffe im Folgenden kurz zu erläutern und Arbeitsdefinitionen zu liefern, welche die Grundlage des vorliegenden Textes darstellen.

2.1.1 Zum Begriff **Primärer Analphabetismus**

Analphabet der [-f,-]en/-en: jemand, der nicht lesen und schreiben kann (Österreichisches Wörterbuch, S.181)

Der Begriff **Analphabetismus** in seiner ursprünglichen Bedeutung beschreibt demzufolge die Unfähigkeit einer Person, Buchstaben zu sinnvollen Wörtern und/oder Sätzen zu verbinden. Diese spezielle Form des Analphabetismus, welche in der Fachsprache als totaler oder auch primärer Analphabetismus bezeichnet wird, tritt heutzutage vorwiegend in den Entwicklungsländern dieser Erde auf und betrifft in erster Linie Menschen, die in Armut leben und nie die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen.

In den Industriestaaten dagegen leben nur vereinzelt Menschen, welche über keinerlei Buchstabenkenntnis verfügen und in diesem Sinne als primäre Analphabeten gelten. Dies betrifft vor allem folgende Personengruppen:

3 Menschen mit schwerer körperlicher und/oder geistiger Behinderung.

Auch wenn derartige Beeinträchtigungen die Teilhabe betroffener Personen an schriftsprachlicher Kommunikation nicht grundsätzlich ausschließen, so sind vor allem Menschen mit einer schwerwiegenden geistigen Behinderung häufig dennoch nicht in der Lage, Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen.

3 Migranten und Migrantinnen, die in ihren Herkunftsländern keine Schule besuchen konnten.

Nach wie vor existiert eine Vielzahl an Ländern, in denen das Bildungssystem nur für einen Teil der Bevölkerung zugänglich ist, während den anderen, meist in ärmlichen Verhältnissen lebenden, Staatsbürgern das Recht auf Grundbildung verwehrt bleibt. Auf diese Weise wachsen Kinder zu jungen Frauen und Männern heran, die über keinerlei schriftsprachliche Kenntnis verfügen (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 20).

In beiden Fällen liegt klar auf der Hand, weshalb die jeweiligen Bevölkerungsgruppen Defizite in den Kulturtechniken aufweisen. Die Gründe dafür sind eindeutig und für jedermann leicht nachvollziehbar (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 20) – ein Faktum, welches den primären von anderen Formen des Analphabetismus unterscheidet.

2.1.2 Zum Begriff „Sekundärer Analphabetismus“

Österreich verfügt, ebenso wie alle anderen hochentwickelten Industriestaaten, über ein differenziertes, staatliches Schulwesen. Bereits im Jahre 1774 führte Kaiserin Maria Theresia die allgemeine Unterrichtspflicht ein, welche der gesamten Bevölkerung den Zugang zu Bildung ermöglichen sollte. Mitte des letzten Jahrhunderts wurde das Gesetz schließlich flächendeckend umgesetzt – seit dieser Zeit besucht jedes Kind in Österreich mindestens neun Jahre lang die Schule bzw. wird in anderer Form unterrichtet (vgl. CHRISTOF 2008, S. 105). Angesichts dieser Umstände stellt sich die Frage, wie es denn überhaupt möglich ist, dass eine doch beträchtliche Anzahl an Personen über nur unzureichende Basisbildung verfügt. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen liefert das Konzept des sekundären Analphabetismus, welches Folgendes besagt:

„Sekundärer Analphabetismus liegt vor, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Erwerb der Schriftsprache während der Schulzeit in späteren Jahren ein Prozeß des Verlernens einsetzt und Kenntnisse und Fähigkeiten verlorengehen, wodurch ein Unterschreiten des gesellschaftlich bestimmten Mindeststandards eintritt.“ (HUBERTUS 1995, S. 251)

Es wird demnach davon ausgegangen, dass ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung verschiedene Stufen der Schriftsprachlichkeit erreicht, wobei er sich auf diesen Stufen nicht kontinuierlich nach oben bewegt, sondern Rückschritte zu verzeichnen hat: Während ein Kind noch über keinerlei Kenntnisse im Lesen und Schreiben verfügt, entwickelt der Mensch im Laufe der Jahre erste Vorstellungen davon, was Schrift ist und wozu sie gebraucht wird. Mit Schuleintritt verbessern sich seine schriftsprachlichen Fähigkeiten zunehmend, bis schließlich ein Niveau erreicht ist, welches den gesellschaftlichen Anforderungen entspricht. Bis zum Ende der Schulpflicht werden diese Kenntnisse in der Regel noch erweitert; nachdem die Person die Schule verlassen hat, setzt jedoch eine gegensätzliche Entwicklung ein. Die erworbenen schriftsprachlichen Fähigkeiten werden nicht in ausreichendem Maße genutzt, wodurch diese teilweise wieder verloren gehen. Dies hat zur Folge, dass die verbliebenen Lese- Schreib- und Rechenfertigkeiten den gesellschaftlichen Mindeststandards nicht mehr genügen (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 23).

In der öffentlichen Diskussion wird der sekundäre Analphabetismus häufig als die Hauptursache für mangelnde Grundkenntnisse bei Erwachsenen angeführt. Diese Darstellung gilt jedoch in Fachkreisen aus diversen Gründen als höchst umstritten: Einerseits wird durch die darin implizierte Betonung des Vergessenseffekts die Verantwortung für den geringen Alphabetisierungsgrad ausschließlich den Betroffenen selbst zugeschrieben, während die Institution Schule aus der ihnen entlassen wird. Andererseits zeigt die Erfahrung, dass Personen, welche Alphabetisierungskurse in Anspruch nehmen, niemals über schriftsprachliche Kenntnisse verfügten, welche über ein Mindestniveau hinausgingen (vgl. ebd., S. 23).

Diese Einwände belegen, dass das Konzept des sekundären Analphabetismus nur sehr bedingt Erklärungen für Lese- Schreib- und Rechenschwächen im Erwachsenenalter zu liefern vermag. Aus diesem Grund wurde es im Laufe der Jahre durch ein anderes ersetzt bzw. ergänzt, welches im folgenden Unterkapitel näher erläutert wird.

2.1.3 Zum Begriff „Funktionaler Analphabetismus“

Der Terminus, der in der Diskussion rund um Alphabetisierung und Basisbildung einen bedeutenden Stellenwert einnimmt, stammt ursprünglich aus dem US-Amerikanischen Militärwesen. Während der Zeit des Zweiten Weltkrieges wurden Soldaten, denen es nicht möglich war, Anleitungen für grundlegende militärische Aufgaben zu entziffern, als funktionale Analphabeten bezeichnet (vgl. BRUGGER et al. 1997, S. 10). Mit anderen Worten: Das schriftsprachliche Verständnis galt als eine wesentliche Grundlage, um ein guter Soldat zu sein, um als solcher zu funktionieren und die gestellten Aufgaben erfüllen zu können.

Auch wenn der Begriff in seiner heutigen Verwendung deutlich weiter gefasst wird, so ist ihm das Moment des Funktionierens in einem bestimmten Kontext in allen bisher unternommenen Definitionsversuchen als wichtiges Merkmal erhalten geblieben.

Die bekannteste und meistzitierte aller Begriffserklärungen entstand bereits im Jahr 1962. Zu dieser Zeit veröffentlichte die UNESCO eine Positiv-Definition des Terminus, die festlegt, ab wann ein Mensch als ausreichend alphabetisiert gilt:

„Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann.“ (UNESCO 1962, zit. n. OECD 1994, S. 25f)

Die Definition der UNESCO geht davon aus, dass jede Gruppe oder Gemeinschaft einen bestimmten Anspruch an die Lese- Schreib- und Rechenfähigkeiten ihrer Mitglieder stellt. Hier gilt es allerdings zu betonen, dass diese Ansprüche innerhalb verschiedener Gesellschaften stark variieren. Je höher entwickelt eine Gemeinschaft ist, desto höher ist auch der zu erreichende Grad an Schriftsprachlichkeit. Funktionaler (An-)Alphabetismus ist daher ein relativer Begriff. Ob eine Person als funktional alphabetisiert gilt, ist nicht nur abhängig von ihren individuellen Lese-Schreib- und Rechenkenntnissen, sondern muss außerdem in Bezug zu dem gesetzt werden, was innerhalb der jeweiligen Gesellschaft von der Person erwartet wird. Erst unter Berücksichtigung dieser äußeren Anforderungen erfährt der Begriff des funktionalen Analphabetismus seine Gültigkeit (vgl. HUBERTUS 1995, S. 252).

An dieser Stelle soll noch eine weitere Definition angeführt werden, die vor allem deshalb erwähnenswert scheint, weil sie noch ein zusätzliches Element betont – das Element der Anwendung. So schreibt Marion DÖBERT-NAUERT:

Als funktionale Analphabeten werden [é] diejenigen bezeichnet, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und/oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen. (DÖBERT-NAUERT 1985, S. 5 zit. n. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 21)

Hier wird noch einmal deutlich, dass einen funktional alphabetisierten Menschen nicht nur die ausreichende Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen auszeichnet, sondern dass auch die *Anwendung* dieser Fähigkeiten ein wesentliches Bestimmungsmerkmal darstellt. Wer zwar über schriftsprachliche Kompetenzen verfügt, entsprechende Anforderung im Alltag jedoch vermeidet, kann ebenfalls als funktionaler Analphabet bezeichnet werden (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 21).

Wie der vorige Absatz bereits zeigt, ist es nicht immer einfach, eine klare Grenze zwischen denjenigen zu ziehen, die über ausreichende Kenntnisse und Nutzung der Kulturtechniken verfügen und jenen, die als funktionale Analphabeten gelten. Tatsächlich handelt es sich bei der Beherrschung der Schriftsprache viel mehr um ein Kontinuum, innerhalb dessen sich jeder einzelne positioniert. So existiert hierzulande nur eine kleine Gruppe von Personen, die maximal ihren Namen schreiben und einzelne Buchstaben entziffern kann, etwas mehr können bereits leichte Texte lesen und eine noch größere Anzahl an Personen kommt zwar mit dem Lesen gut zurecht, weist aber gravierende Probleme beim Schreiben auf. Schwierigkeiten, komplexe Texte wie beispielsweise Werke der klassischen Literatur sinnverstehend zu lesen, sind innerhalb der Bevölkerung bereits weit verbreitet – nur wenige können gar als Experten der Schriftsprache bezeichnet werden (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 22 und RIBOLITS 2008, S. 115).

Hier wird deutlich, wie fließend die Grenzen in diesen Bereichen sind und wie schwierig es daher auch ist, den Begriff des funktionalen Analphabetismus zu fassen. Gegner des Terminus führen außerdem an, dass die Bezeichnung die ohnehin schon diskriminierte Zielgruppe auch sprachlich diskriminiert und plädieren aus diesem Grund für dessen Abschaffung (vgl. RATH 2008, S. 11). Nicht zuletzt aus Mangel an Alternativen findet der Begriff in der Fachliteratur allerdings nach wie vor Verwendung. Auch im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit wird er trotz der gerechtfertigten Einwände dort verwendet, wo er am geeignetsten erscheint, um die Problematik und die von ihr betroffenen Personen zu beschreiben.

2.1.4 Zu den Begriffen *„Basisbildung“* und *„Basisqualifikation“*

Im Vergleich zum funktionalen Analphabetismus, welcher die mangelhafte Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen in Relation zu den gesellschaftlichen Anforderungen beschreibt, reicht das Konzept der Basisbildung¹ weiter. Es geht davon aus, dass es neben den grundlegenden schriftsprachlichen Fähigkeiten noch eine Reihe weiterer wesentlicher Kompetenzen gibt, deren Erwerb notwendig ist, um erfolgreich am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Welche das sind und wozu sie den Menschen befähigen sollen, darüber herrscht jedoch keine Einigkeit. Während die einen vor allem den emanzipatorischen *Bildungsanspruch* von Alphabetisierungskursen betonen, steht für die anderen die funktionale *Qualifizierung* der Teilnehmenden für den Arbeitsmarkt im Vordergrund. Im Folgenden sollen diese beiden konträren Ausrichtungen und die damit verbundenen unterschiedlichen Begrifflichkeiten näher erläutert und einander gegenübergestellt werden.

Als einer der wichtigsten Vertreter des marktwirtschaftlichen Gedankens innerhalb des Bildungssektors gilt seit jeher die Europäische Kommission. In ihrem im Jahr 2000 veröffentlichten *„Memorandum über Lebenslanges Lernen“* legt sie jene Schlüsselkompetenzen fest, welche eine *„anabdingbare Voraussetzung für eine aktive Bürgerschaft und die Beschäftigungsfähigkeit im Europa des 21. Jahrhunderts“* (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 13) darstellen. Bezeichnenderweise verwendet die Europäische Kommission in diesem Zusammenhang nicht mehr den Begriff der *Basisbildung*, sondern spricht stattdessen von *Basisqualifikationen*. Als solche gelten neben den herkömmlichen Grundkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen vor allem IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist sowie soziale Fähigkeiten. Dazu heißt es weiter:

„Der Erwerb dieser Basisqualifikationen ist unerlässlich für alle Menschen. Er ist jedoch nur die erste Stufe eines kontinuierlichen Prozesses des lebenslangen Lernens. Der Arbeitsmarkt von heute ist charakterisiert durch sich ständig wandelnde Anforderungsprofile in Bezug auf Fertigkeiten, Qualifikationen und Berufserfahrung. Qualifikationsdefizite und dem Anforderungsprofil nichtentsprechende Qualifikationen, insbesondere in den IKT, zählen allgemein zu den Hauptgründen für die in bestimmten Regionen und Industriezweigen sowie innerhalb sozial benachteiligter Gruppen anhaltend hohe Arbeitslosigkeit. Personen, denen es aus irgendwelchen Gründen nicht möglich war, das erforderliche Qualifikationsniveau zu erwerben, müssen die Chance bekommen, dies nachzuholen, so oft sie auch gescheitert sind oder versäumt haben, entsprechende Angebote wahrzunehmen.“

¹ In der Literatur werden die Begriffe Basisbildung und Grundbildung meist synonym verwendet. Daher wird auch im Zuge der Diplomarbeit keine Unterscheidung der Termini vorgenommen.

(Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 13)

Dieses Zitat zeigt deutlich die Trendwende, die in den vergangenen Jahrzehnten im gesamten Bildungsbereich stattgefunden und auch auf die Alphabetisierungsarbeit wesentlichen Einfluss genommen hat: Die ökonomische Verwertbarkeit von Wissen gewinnt immer mehr an Bedeutung, Qualifizierung statt Bildung wird propagiert. Die Vorstellung von Bildung als Selbstzweck gilt in diesem Sinne als antiquiert und fernab jeglicher Realität, althergebrachte Bildungsideale wie Mündigkeit, Autonomie oder kritisches Denken scheinen der wirtschaftlichen Brauchbarkeit einer Person eher im Wege zu stehen als sie zu befördern. Gefragt sind dagegen (Basis-)Qualifikationen in den unterschiedlichsten Bereichen, die den Menschen dazu befähigen sollen, sich den ständig wechselnden ökonomischen Erfordernissen anzupassen. Die Verantwortung für den (unzureichenden) Erwerb der notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten liegt dabei ausschließlich beim einzelnen Individuum (vgl. RIBOLITS 2008, S.119).

Wird Basisbildung tatsächlich zur Basisqualifikation, so verkommt sie zu einer schlichten Eingliederung benachteiligter Arbeitskräfte in den wirtschaftlichen Verwertungsprozess. Dabei nehmen AlphabetisierungspädagogInnen lediglich die Rolle von VermittlerInnen ein, welche die Aufgabe haben, das Grundbildungsniveau der Teilnehmenden den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes anzugleichen. Hier gilt es zu hinterfragen, ob ein solch technokratisches Verständnis von (Basis-)Bildung, bei der in erster Linie die marktwirtschaftliche Brauchbarkeit von Personen im Vordergrund steht, wünschenswert ist.

Es soll hier nicht bestritten werden, dass wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Überlegungen in der Alphabetisierungsarbeit ihren Platz haben sollten, dass diese nicht unabhängig von gesellschaftlichen Gegebenheiten betrieben werden darf. Doch der Begriff von Basisbildung, der in der vorliegenden Diplomarbeit Verwendung findet, muss über die Qualifizierung für und Anpassung an ökonomische Erfordernisse hinausreichen. Es geht vielmehr auch darum, das Selbstbewusstsein von Menschen mit geringer formaler Bildung zu erhöhen, sie darin zu bestärken, sich zu äußern, Fragen oder auch Forderungen an die Gesellschaft zu stellen und nach aktiver Gestaltung und Partizipation zu streben (vgl. TRÖSTER 2000, S. 16).

2.2 Funktionaler Analphabetismus in Österreich

2.2.1 Zahlen, Daten, Fakten

Lange Zeit galt das Analphabetentum in den Industrieländern als beseitigt. Es wurde angenommen, dass die seit Jahren realisierte, flächendeckende Schulpflicht eine ausreichende Alphabetisierung der gesamten Wohnbevölkerung sicherstellt. Dass dies nicht der Fall ist, wurde im deutschsprachigen Raum erstmals Ende der 70er Jahre bewusst wahrgenommen – knapp 20 Jahre später erkannte man auch in Österreich, dass ein erheblicher Prozentsatz an Personen nur über geringe Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT verfügt (vgl. KLEY 2009, S. 6).

Gesichertes Datenmaterial zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus fehlt allerdings, dieser Erkenntnis zum Trotz, hierzulande bis heute. Zahlen, wie viele Menschen österreichweit tatsächlich von diesem Problem betroffen sind, beruhen auf Schätzwerten, welche zum Teil eine beträchtliche Schwankungsbreite aufweisen. Berichten der OECD zufolge kann jedoch davon ausgegangen werden, dass in Österreich, ebenso wie in anderen westlichen Industrieländern, ca. 10 – 20% der über 15jährigen als funktionale Analphabeten bezeichnet werden können – das sind zwischen 670 000 und 1,34 Millionen betroffene Personen (vgl. CHRISTOF 2008, S. 105). Im Folgenden soll nun kurz dargestellt werden, auf welche Weise derartige Angaben zur Größenordnung des Problems ermittelt wurden.

Die erste Erhebung zum Leseverständnis Erwachsener in Industrieländern fand bereits im Zeitraum von 1993 bis 1995 statt. Durchgeführt wurde die sogenannte **ILAS-Studie** (*International Adult Literacy Survey*) in insgesamt acht Ländern: Deutschland, Irland, Kanada, Niederlande, Polen, Schweden, in der Schweiz sowie in den Vereinigten Staaten von Amerika – Österreich beteiligte sich an dieser frühen Untersuchung nicht (vgl. BERNDL et al. 2009, S. 14f). Ziel der Studie war es, die Lese- und Rechenfähigkeiten der getesteten Personen im Alter von 16 – 64 Jahren zu ermitteln.

Die Probanden hatten die Aufgabe, [] die in Prosatexten (z.B. Zeitungsartikeln, Verbraucherhinweisen) und schematischen Darstellungen (z.B. Formularen, Tabellen, Karten) enthaltenen Informationen zu verstehen und sachgerecht zu nutzen, sowie [] etwa im Umgang mit Rechnungen, Bankbelegen oder Zinstabellen die notwendigen Rechenoperationen richtig anzuwenden. (PEEK 1996, S. 28 zit. n. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 29)

Im Zuge der Auswertung der Untersuchung wurden die Testpersonen, je nach Quali-

fikationsniveau, 5 verschiedenen Leistungsstufen zugeordnet. 14,4% der deutschen Probanden erreichten beim Leseverständnis von Prosatexten lediglich Stufe I. Das bedeutet, dass diese Personen zwar in der Lage sind, eindeutige Informationen aus einem Text herauszufiltern, sie jedoch scheitern, wenn das Abwägen, Kombinieren oder Schlussfolgern mehrerer Informationen gefragt ist (PEEK 1996, S. 28 zit. n. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 29).

Im Laufe der Jahre wurden verschiedene Nachfolgeuntersuchungen zur Basisbildung Erwachsener durchgeführt, welche sich zwar in vielen Punkten an der ILAS-Studie orientierten, im Zuge ihrer Erhebungen jedoch häufig noch weitere Kompetenzbereiche erfassten: So testete die *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)* neben den Lese- und Rechenfähigkeiten auch die Problemlösungs- und Informationsbeschaffungskompetenzen. Die ausgewerteten Daten bestätigten schließlich frühere Untersuchungsergebnisse: Die Lesefähigkeiten von beispielsweise ca. 16% der Probanden in der Schweiz befanden sich auf einem niedrigem Niveau (vgl. BERNDL et al. 2009, S.15f).

Erste Erkenntnisse über die Basisbildung der österreichischen Bevölkerung lieferte schließlich die **PISA-Studie** der OECD, die seit 2000 in den meisten Mitgliedsstaaten im Dreijahresrhythmus durchgeführt wird. Dabei handelt es sich um eine internationale Schulleistungsuntersuchung, welche das Ziel hat, alltags- und berufsrelevante Fähigkeiten 15- bis 16-jähriger SchülerInnen zu testen. In Österreich lag 2003 und 2006 der Anteil jener Jugendlichen, deren Lesekompetenz sich auf dem niedrigsten Level befand, relativ hoch bei 20,7 bzw. 21% (vgl. BERNDL et al. 2009, S.15f).

Im Jahr 2008 wurde ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung Datenerhebung gesetzt und die Teilnahme Österreichs am **PIAAC** (*Program for the International Assessment of Adult Competencies*) beschlossen. Bei dieser vergleichenden OECD-Untersuchung handelt es sich um eine Art PISA-Studie für Erwachsene, bei der Personen im Alter von 16 bis 64 Jahren getestet werden. Ziel ist es herauszufinden, inwieweit die Erwachsenen über Kompetenzen verfügen, die deren erfolgreiche Teilhabe am Gesellschafts- und Berufsleben ermöglichen. Dabei werden neben der Lesefähigkeit und dem Textverständnis auch alltagsmathematisches Wissen sowie Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken getestet. Mit ersten Ergebnissen dieser Studie ist aller Voraussicht nach 2013 zu rechnen (vgl. abc-Salzburg, Internet).

2.2.2 *In.Bewegung* – Ein Netzwerk setzt Akzente

„Noch vor wenigen Jahren lösten Anbieter der Erwachsenenbildung Staunen und Kopfschütteln aus mit der Behauptung, dass auch Erwachsene in Österreich einen Bedarf an Kursen der Basisbildung und Alphabetisierung hätten. Nach kurzem Nachdenken tauchte die Vermutung auf, es könnte sich nur um Migrant/innen handeln. Ein Tabu lastete auf der Diskussion und ganz besonders auf jenen Menschen, die erkannten, dass sie mit den Kenntnissen, die sie aus der Schulzeit mitbrachten, in einer sich rasch verändernden Gesellschaft nicht mehr auskommen konnten. Sie wussten nicht, an wen sie sich wenden sollten und schämten sich.“ (RATH 2008, S. 9)

Auch wenn Angst und Scham für Personen mit geringen Kenntnissen in Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT immer noch eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen, so konnte sich der Bereich Basisbildung in den vergangenen Jahren österreichweit doch etablieren. Das Bild der Alphabetisierung Erwachsener hat sich stark gewandelt und entwickelte sich zunehmend zu einem europaweit wichtigen Thema. Vor allem in Hinblick auf Wirtschaft und Arbeitsmarkt wurde die Notwendigkeit einer ausreichenden Grundbildung der gesamten europäischen Bevölkerung betont und eine Konzeption entsprechender Kursangebote gefordert (vgl. RATH 2008, S. 9).

In Österreich wurde ein wesentlicher Grundstein für die Erweiterung des Basisbildungsangebotes mit der Gründung der Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* im Jahr 2005 gelegt. Finanziert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie des Europäischen Sozialfonds, setzt sich das Netzwerk aus verschiedenen Einrichtungen zusammen, welche über mehrjährige Erfahrungen im Bereich Alphabetisierung und Basisbildung verfügen (vgl. KLEY 2009, S. 6). Das Ziel von *In.Bewegung* ist es, die Voraussetzungen für ein flächendeckendes und qualitätsgesichertes Basisbildungsangebot für Erwachsene in Österreich zu schaffen (vgl. RATH 2007, S. 02 – 7).

Im Zuge dieses Vorhabens wurden verschiedene Maßnahmen und Projekte initiiert – unter anderem wurde das sogenannte ALFA-TELEFON ins Leben gerufen. Dabei handelt es sich um eine Hotline, welche individuelle Erstberatung anbietet und Interessierte über Grundbildungskurse, Fördermöglichkeiten etc. informiert. Des Weiteren wurde ein Internetportal (<http://www.alphabtisierung.at>) eingerichtet, das Wissenswertes zum Thema Alphabetisierung und Basisbildung sowohl in schriftlicher als auch in akustischer Form bereitstellt. Die Website wurde einerseits für (zukünftige) Lernende, andererseits für TrainerInnen konzipiert und bietet neben Informationen zu Kursstandorten, Anmeldemöglichkeiten etc. auch Lehr-/Lernmaterialien an und hält LeiterInnen von Alphabetisierungskursen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten auf

dem Laufenden. Auch Fachbeiträge, Newsletter, Links und ähnliches stehen Interessierten auf der Internetseite zur Verfügung.

Besonders kennzeichnend für die Arbeit der Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* ist die überregionale Verzahnung. Durch die Bildung entsprechender Netzwerke soll der Transfer von Know-How gefördert und das Ziel, ein flächendeckendes Basisbildungsangebot zu schaffen, zusätzlich unterstützt werden (vgl. RATH 2007, S. 02 i 9). Verschiedene Einrichtungen, welche in die Entwicklungspartnerschaft integriert sind i darunter die VHS 21 Floridsdorf, die VHS Linz, das ISOP Graz oder das Basisbildungszentrum abc-Salzburg i blicken bereits auf eine jahrelange Tätigkeit im Bereich der Alphabetisierung Erwachsener zurück. Dadurch verfügen sie über ein breites Erfahrungswissen, welches auch an andere Mitglieder des Netzwerks weitergegeben werden kann. Auf diese Weise wurde in den vergangenen Jahren das Basisbildungsangebot in Österreich derart ausgebaut, dass mittlerweile in jedem Bundesland Lese-Schreib- und Rechenkurse zur Verfügung stehen.

2.2.3 Finanzierung des Basisbildungssektors

Ein vergrößertes Angebot an Alphabetisierungsmaßnahmen bedeutet gleichzeitig auch einen größeren Bedarf an finanziellen Mitteln. Doch woher stammen die dringend benötigten Gelder zur Finanzierung der Basisbildungslandschaft? Welche rechtlichen Voraussetzungen gelten diesbezüglich hierzulande? Diese wichtigen Fragen soll im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

In Österreich existieren keine speziellen, bundesweit gültigen gesetzlichen Regelungen für die Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit. Als Teilbereich der Erwachsenenbildung unterliegt die Basisbildung lediglich dem 1973 geschaffenen EB-Förderungsgesetz, welches den Bund dazu verpflichtet, Maßnahmen der Erwachsenenbildung finanziell zu unterstützen. Wie hoch eine solche Unterstützung anzusetzen ist, legt der Gesetzgeber jedoch nicht fest (vgl. SCHLÖGL, SCHNEEBERGER 2003, S.11).

Der Bereich Alphabetisierung und Basisbildung bringt, auf Grund seiner speziellen Struktur und Zielgruppe, den Trägerinstitutionen keinerlei finanzielle Gewinne ein. Die angebotenen Schreib- und Lesekurse werden den Teilnehmenden zumeist kostenlos zur Verfügung gestellt, in seltenen Fällen wird eine geringe Kursgebühr erhoben, die

eher symbolischen Charakter hat (vgl. *In.Bewegung* 2011a, Internet). Aus diesem Grund ist die Alphabetisierungsarbeit auf Förderungen von außen – meist von Seiten des Bundes, der Länder sowie der Europäischen Union – besonders angewiesen. In welcher Form das BM:UKK österreichische Basisbildungsbestrebungen gegenwärtig unterstützt, zeigt das nachfolgende Statement:

Seit Herbst 2007 läuft ein umfassendes Förderprogramm, das den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zum Ziel hat – ausgehend von der Basisbildung über weiterführende Bildungsmöglichkeiten bis zu Schulabschlüssen und zu höherer Bildung. Dafür stellt das BM:UKK für drei Jahre insgesamt 25 Mio. Euro aus nationalen und ESF-Mitteln zur Verfügung.

Bildungsprozesse können nur gelingen, wenn Diskriminierungen vermieden werden. Betroffene sollen mit Maßnahmen zur Teilnahme an Bildungsprozessen motiviert werden, die auf ihren Potentialen aufbauen und ihre informell erworbenen Kompetenzen berücksichtigen. Das BM:UKK unterstützt besonders Entwicklungsprojekte, die diese Potentiale der Betroffenen einbeziehen und auf aktuelle gesellschaftliche Anforderungen eingehen.

Das BM:UKK finanziert darüber hinaus die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Basisbildungsarbeit. Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang ist dabei ein zentraler Partner. Im Sinne einer evidence based policy beteiligt sich das BM:UKK auch an internationalen Studien und Publikationen zum Thema. (Statement des BM:UKK 2008, S. 103f)

In diesem kurzen Textausschnitt führt die zuständige Ministerin Claudia Schmied an, inwiefern das Bundesministerium Entwicklungen auf dem Basisbildungssektor unterstützt. Dabei zeigt sich: Vor allem Maßnahmen, die inhaltlich bestimmte Kriterien erfüllen (genannt wird beispielsweise die Ausrichtung an den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen), sowie Projekte, die die Entwicklung von Qualitätsstandards zum Ziel haben, werden finanziell gefördert. Dies lässt den Schluss zu, dass Basisbildungsveranstaltungen bzw. Forschungsvorhaben, welche andere Schwerpunktsetzungen aufweisen, weniger Unterstützung finden – was ihre Durchführung häufig erschwert bzw. unmöglich macht. Hinzu kommt, dass finanzielle Förderungen in vielen Fällen lediglich für eine bestimmte Dauer, beispielsweise für die Laufzeit eines Projekts, genehmigt werden, danach muss erneut um weitere Mittel angesucht werden. Diese unsichere finanzielle Situation hat vielschichtige Auswirkungen auf die Alphabetisierungsarbeit. Sowohl die Konzeption von Basisbildungskursen (bezüglich Stundenausmaß, TeilnehmerInnenanzahl, Gruppengröße, Betreuungsverhältnisse) als auch wichtige Personalentscheidungen sind abhängig davon, welche finanziellen Mittel einer Institution zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Basisbildungslandschaft in Österreich hat sich in den vergangenen Jahren stark entwickelt. Die Tabuisierung des Problems des funktionalen Analphabetismus wurde weitgehend aufgehoben und der Ausbau des Grundbildungsangebotes vorangetrieben. Interessierte haben mittlerweile die Möglichkeit, sich telefonisch oder via Internet über Kursmaßnahmen in ihrem

Bundesland zu informieren und an geeigneten Veranstaltungen teilzunehmen. Dieses flächendeckende Angebot ist eine wichtige Voraussetzung, um bei Personen mit Defiziten in den Kulturtechniken das Interesse an Basisbildungsbildungskursen zu wecken.

Was allerdings bis dato noch fehlt, sind gesetzliche Vorgaben, welche die Finanzierung von Basisbildungsmaßnahmen regeln. Eine Verpflichtung des Bundes und der Länder zur Förderung des Alphabetisierungssektors in einer festgelegten Höhe könnte zur Überwindung finanzieller Hindernisse beitragen.

3. 3.1 WIE CHARAKTERISTIKA DES BERUFS 3.1 BASISBILDUNGS- TRAINERIN

Im nun folgenden Teil der Diplomarbeit soll der Fokus auf die KursleiterInnen gerichtet werden, da sie im Laufe der Basisbildungsveranstaltungen zu wichtigen BegleiterInnen auf dem Weg zu (verbesserten) schriftsprachlichen, mathematischen und computerbezogenen Kenntnissen werden. AlphabetisierungstrainerIn ist ein besonderer Beruf in einem sehr speziellen Feld der Erwachsenenbildung und genau diese Besonderheiten gilt es im dritten Kapitel herauszuarbeiten. Schritt für Schritt werden Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Leiter und Leiterinnen von Basisbildungskursen tätig sind, sowie ihre Aufgaben und die dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten beleuchtet. Ziel ist es zu klären, welche Merkmale und Anforderungen den Beruf auszeichnen und über welche Qualifikationen, Kenntnisse, Einstellungen etc. eine Person verfügen muss, um diesen Beruf erfolgreich ausüben zu können.

3.1 Wissenswertes zur Alphabetisierungsarbeit

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, unter welchen Voraussetzungen und äußeren Bedingungen BasisbildnerInnen ihre berufliche Tätigkeit ausüben. Dabei wird unter anderem auf die Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung (IFA) Steiermark mit dem Titel „BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt“ (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009) Bezug genommen. Im Zuge dieser quantitativen Erhebung wurden 44 TrainerInnen aus ganz Österreich zu ihrer beruflichen Situation befragt. Dabei wurden unter anderem Daten bezüglich ihrer Formalqualifikationen, ihren Berufswahlmotiven, den beruflichen Erwartungen, ihrem Rollenverständnis u.v.m. gesammelt (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 3).

In den folgenden Unterkapiteln werden, neben Bezugnahme auf andere Quellen, die aussagekräftigsten Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst, um so den Bezugsrahmen abzustecken, innerhalb dessen BasisbildungstrainerInnen ihre Arbeit verrichten. Denn erst wenn geklärt ist, unter welchen äußeren Bedingungen KursleiterInnen agieren, kann das Berufsbild „Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerIn“ ein Stück weit klarer werden. Basisbildung findet nicht im luftleeren Raum statt, Rahmenbedingungen, Aufgaben sowie notwendige Fähigkeiten dieser Berufsgruppe bedingen einander und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden.

3.1.1 Beschäftigungsverhältnisse, Grundberufe und Qualifizierungen von BasisbildnerInnen

Im Folgenden sollen Aussagen über diejenigen getroffen werden, die in dem Feld der Alphabetisierung und Basisbildung tätig sind. Dabei werden unterschiedliche Aspekte der Berufstätigkeit beleuchtet: Beschäftigungsverhältnisse und Stundenausmaß werden ebenso analysiert wie die Grundberufe von KursleiterInnen sowie deren Qualifizierungen zum/zur AlphabetisierungspädagogIn.

Zunächst wird jedoch ein Blick auf die Anstellungsverhältnisse von BasisbildnerInnen geworfen, da sich diesbezüglich bereits die ersten Besonderheiten dieser Tätigkeit ergeben: Verglichen mit anderen Berufsgruppen sind AlphabetisierungstrainerInnen überdurchschnittlich oft als freie DienstnehmerInnen gemeldet. Die Untersuchung der IFA Steiermark ergab, dass fast die Hälfte (46%) aller KursleiterInnen auf Honorarbasis beschäftigt ist. Weitere 41% sind unbefristet Teilzeit oder Vollzeit angestellt, 12% gehen einer befristeten Tätigkeit nach (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 6).

Betrachtet man diese Zahlen so verwundert es kaum, dass nur 44% aller BasisbildnerInnen diese Beschäftigung hauptberuflich ausüben. Die Mehrheit aller Befragten (56%) gibt dagegen an, neben ihrer Arbeit als AlphabetisierungspädagogIn einer weiteren beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Vorwiegend sind diese TrainerInnen in den Bereichen Schule/Unterricht, in anderen Erwachsenenbildungszweigen oder in verschiedenen sozialpädagogischen Feldern beschäftigt (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 6). Diese Berufssparten entsprechen auch jenen Angaben, die die befragten BasisbildungstrainerInnen bezüglich ihrer Herkunftsqualifikationen machen:

So verfügen alle untersuchten AlphabetisierungspädagogInnen mindestens über einen Maturaabschluss, fast die Hälfte absolvierte eine Akademie (PädAk) oder eine ähnliche Ausbildung, 38% haben ein Studium (vorwiegend in den Bereichen Lehramt, Soziologie, Politikwissenschaft, Kommunikationswissenschaft etc.) abgeschlossen (vgl. ebd., S. 4).

Es zeigt sich also, dass BasisbildnerInnen – es handelt sich hierbei im Übrigen um ein frauendominantes Berufsfeld, 87% der MitarbeiterInnen sind weiblich – über unterschiedlichste Grundberufe und Herkunftsqualifikationen verfügen. Diese Vielfalt stellt einerseits eine große Bereicherung für die Basisbildungsarbeit dar, birgt jedoch auch Tücken. So merken STOPPACHER und PAIERL in ihrem Bericht an:

*Ä*Besonders die bei etlichen Honorarkräften vorhandene Gleichzeitigkeit der Tätigkeit als LehrerIn in der Schule und als BasisbildungstrainerIn wird zum Teil in der fachspezifischen Öffentlichkeit auch als problematisch angesehen. Zwar brächten die TrainerInnen methodisch-didaktisch ein wertvolles Vorwissen mit, bezweifelt wird aber gelegentlich, ob der Umstieg vom Unterricht von Kindern und Jugendlichen am Vormittag auf eine erwachsenen- und zielgruppengerechte Lernprozessmoderation, Unterrichtsgestaltung und Basisbildungsvermittlung am Nachmittag oder Abend gelingen könne.¹¹(PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 6)

Es wird also deutlich, dass sich die Herkunftsqualifikationen der KursleiterInnen für ihre Arbeit mit erwachsenen funktionalen Analphabeten zwar in vielen Bereichen als nützlich erweisen, häufig aber nicht ausreichen, um im Basisbildungsbereich tätig zu sein.

Dies könnte auch einer der Gründe dafür sein, warum viele TrainerInnen zusätzlich zu ihrer Erstausbildung spezielle Lehrgänge zum/zur AlphabetisierungspädagogIn besuchen. In welchem Ausmaß sie sich einem solchen unterziehen, differiert jedoch beträchtlich. Während manche KursleiterInnen in der Befragung des IFA angeben, an einer ca. 30-stündigen Qualifizierung teilgenommen zu haben, haben andere eine Ausbildung von bis zu 450 Stunden absolviert. In den allermeisten Fällen erfolgten diese Qualifizierungen in berufsbegleitender Form (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 9). Nur eine kleine Gruppe der befragten Personen führte an, keinerlei spezielle Ausbildung in Anspruch genommen und das notwendige Wissen und Können stattdessen durch die praktische Arbeit in Verbindung mit Hospitationen erworben zu haben. Auch der Austausch mit erfahrenen TrainerInnen und die punktuelle Teilnahme an spezifischen Weiterbildungsangeboten wurden von diesen ProbandInnen als wichtige Möglichkeiten angeführt, um den eigenen Wissensstand zu erweitern und neue Kenntnisse zu erwerben (vgl. ebd., S. 10).

Zusammengefasst bedeutet dies: BasisbildnerInnen sind mehrheitlich weibliche Angestellte oder freie Dienstnehmer, die oftmals neben ihrer Beschäftigung als AlphabetisierungstrainerInnen einen weiteren Beruf ausüben. In vielen Fällen arbeiten sie als LehrerInnen in Schulen oder sind in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung tätig. Neben ihren Herkunftsqualifikationen verfügen die meisten BasisbildnerInnen über eine zusätzliche Ausbildung, die sie für die Arbeit als AlphabetisierungspädagogInnen qualifiziert.

3.1.2 Berufswahlmotive von TrainerInnen

Aus welchem Grund sich Menschen für die Ausübung eines bestimmten Berufs entscheiden, sagt viel darüber aus, wie diese Tätigkeit von außen wahrgenommen wird, welche Aspekte als besonders wichtig und bedeutend eingeschätzt werden und wie sich der Berufszugang gestaltet.

Vor diesem Hintergrund scheint es besonders bemerkenswert, dass 75% der von der IFA befragten Personen angeben, ihre Beschäftigung als AlphabetisierungspädagogInnen wäre „zufällig“ zustande gekommen. Vor allem für QuereinsteigerInnen spielt der Zufall bei der Berufswahl eine wichtige Rolle: 87% der BasisbildnerInnen ohne pädagogische Vorbildung hatten eine Tätigkeit im Basisbildungsbereich nicht explizit angestrebt (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 8). Die AutorInnen der Studie kommentieren diese Tatsache wie folgt:

„BasisbildungstrainerInnen hat sich noch nicht als solch eigenständiges Berufsbild etabliert, dass in der Phase der Berufsweg- und Ausbildungsplanung vor allem vor und während des Studiums eine bewusste Entscheidung dafür getroffen würde. Pädagogische und sonstige Studien lassen oft ein breites Spektrum an Tätigkeiten zu, die tatsächliche Arbeit in dem schmalen Segment der Basisbildung oder Alphabetisierung ist dann oft von vorhandenen beruflichen und privaten informellen Kontakten während und nach der Ausbildung oder sonstigen beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeiten abhängig. Daraus entstehen in weiterer Folge „zufällige“ Arbeitsangebote.“ (PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 8)

Doch obwohl sich augenscheinlich nur wenige TrainerInnen bereits im Vorfeld bewusst für die Ausübung dieses Berufes entschieden haben, identifizieren sie sich die meisten von ihnen doch sehr stark mit ihrer Tätigkeit. So gibt mehr als die Hälfte aller Befragten an, die Basisbildung Erwachsener als eine „Lebensaufgabe“ anzusehen. Unter den QuereinsteigerInnen sind es sogar 75%, die eine solche Einstellung vertreten.

Als weitere wichtige Motive für ihr Engagement im Alphabetisierungs- und Basisbildungssektor führen die KursleiterInnen sogenannte intrinsische Faktoren an: „Schon lange vorhandenes Interesse für die Arbeit mit der Zielgruppe“ oder auch „Der hohe Bedarf dieser Gruppe an Unterstützung, um gesellschaftlich nicht ausgeschlossen zu werden“ werden als ausschlaggebende Gründe für das Ergreifen des Berufs des Basisbildungstrainers/der Basisbildungstrainerin genannt (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 9).

Besonders für Honorarkräfte, die hauptberuflich als LehrerInnen an Schulen tätig sind oder einer Beschäftigung in anderen pädagogischen Feldern nachgehen, stellt die Arbeit als AlphabetisierungspädagogIn eine „interessante Nebentätigkeit“ dar. Immerhin noch ein Viertel der untersuchten KursleiterInnen sieht in der Anstellung als Ba-

sisbildnerIn eine „Alternative zur Arbeitslosigkeit“

Kaum von Bedeutung sind dagegen extrinsische Berufswahlmotive wie beispielsweise die „Überbrückung bis zu einer Anstellung im Hauptberuf“ oder ein „sicherer Arbeitsplatz“. Dies spiegelt auch die tatsächliche Arbeitsrealität von AlphabetisierungspädagogInnen wider, welche von unsicheren und zum Teil prekären Beschäftigungsverhältnissen geprägt ist (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 9).

„BasisbildnerIn“ ist demnach ein Berufsbild, das von außen kaum als solches wahrgenommen wird. Erst durch zufällige Kontakte erhalten viele KursleiterInnen Zugang zu diesem Feld und entscheiden sich in Folge dessen für eine Tätigkeit im Basisbildungssektor. Neben diesem zufälligen Zustandekommen einer Anstellung als BasisbildnerInnen spielen vor allem idealistische Motive eine wesentliche Rolle bei der Berufswahl: Die Idee, einen Beitrag zur Entwicklung von Menschen zu leisten und sie dabei zu unterstützen, wichtige Fähigkeiten und höheres gesellschaftliches Ansehen zu erlangen, stellt für viele AlphabetisierungspädagogInnen eine hohe Motivation für die Ausübung ihres Berufs dar.

3.1.3 Kursmerkmale

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, wie und unter welchen Bedingungen die KursleiterInnen vor Ort regelmäßig arbeiten. Dieser Aspekt ist unter anderem für den Erfolg der Kursmaßnahme, die Arbeitsweise oder auch die Arbeitszufriedenheit der BasisbildnerInnen maßgeblich mitentscheidend. In diesem Sinne üben organisatorische Voraussetzungen bezüglich der Kursgestaltung, der Verfügbarkeit von Ressourcen etc. wesentlichen Einfluss auf die berufliche Tätigkeit der BasisbildnerInnen aus und sollen daher einer genaueren Analyse unterzogen werden.

Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass allgemeingültige Aussagen in Bezug auf die Organisation von Alphabetisierungskursen nur schwer zu treffen sind, da zwischen diversen Basisbildungsanbietern diesbezüglich zum Teil große Unterschiede herrschen. So kommen, je nach Einrichtung, verschiedene Lernmodelle zum Einsatz, es werden thematische Schwerpunkte gesetzt, unterschiedliche Zielgruppen angesprochen oder auch verschiedenen Unterrichtsformen angewendet. Neben den vorhandenen Differenzen existieren jedoch auch Merkmale, die für viele Alphabetisierungskurse in ähnlicher Weise gelten.

Gemeinsamkeiten lassen sich beispielsweise bezüglich zeitlicher Gegebenheiten

feststellen. So finden die Basisbildungsveranstaltungen meist ein- bis zweimal wöchentlich zu je zwei Einheiten (100min) statt, wobei die Kurszeiten für gewöhnlich so gewählt werden, dass auch Berufstätige die Chance haben, daran teilzunehmen (vgl. *In.Bewegung* 2011a, Internet). Da sowohl die Eingangsvoraussetzungen, als auch die Lernziele, Lerngeschwindigkeit und Lernprobleme der Teilnehmenden sehr unterschiedlich sind, kann jedoch keine einheitliche Verbleibdauer der TeilnehmerInnen im Kurs festgelegt werden (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 105).

Die Kursdauer hängt von sehr unterschiedlichen Faktoren ab, so daß allgemeine Angaben dazu nicht gemacht werden können. Einige TeilnehmerInnen finden bereits nach kurzer Zeit Zugang zu verschütteten Kenntnissen und Fähigkeiten und machen entsprechend schnelle Lernfortschritte, andere fangen tatsächlich >von vorne< an und brauchen längere Zeit. In den seltensten Fällen verläuft ein Lernprozess geradlinig. Negative Lernerfahrungen, Lernblockaden, im konkreten Fall unpassende Methoden, psychosoziale Probleme können zu Einbrüchen, Rückschritten, Stillständen führen. Kontinuierliche Lernberatungen stellen eine gute Unterstützung dar, brauchen aber Zeit

(PETERS, TRÖSTER 1994 zit. n. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 105)

Für anbietende Institutionen bedeutet dies konkret, dass Kursmaßnahmen im Alphabetisierungs- und Basisbildungsbereich für mindestens ein bis zwei Jahre konzipiert werden sollten. Den Idealfall stellen langfristig und kontinuierlich bestehende Angebote dar, die den TeilnehmerInnen die Möglichkeit eröffnen, auch nach längeren Abstinenzphasen wieder in das Kursgeschehen einzusteigen und sich erneut in die bestehende Lerngruppe zu integrieren (vgl. PETER, TRÖSTER 1994 zit. n. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 105).

Bezogen auf die Lerngruppe stellt unter anderem die TeilnehmerInnenanzahl pro Kurs einen weiteren wichtigen Faktor in Bezug auf die Arbeitsweise der BasisbildnerInnen dar.

Kursgrößen können zwar je nach Bedarf und Ressourcen variieren, in den meisten Fällen bestehen Alphabetisierungskurse jedoch aus Gruppen von ca. sechs bis acht Personen. Heterogene Lernstände, Lerngeschwindigkeiten, Interessen und Zielsetzungen der Lernenden sowie problematische Lebenslagen und Lernschwierigkeiten lassen eine größere TeilnehmerInnenzahl pro Lerngruppe kaum zu, da sonst die individuelle Förderung jedes und jeder einzelnen deutlich erschwert werden würde (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 104). Um den TeilnehmerInnen den Einstieg in den Kurs zu erleichtern und gerade in der Anfangsphase besonderes auf ihre speziellen Lernbedürfnisse einzugehen, wird in manchen Einrichtungen auch Einzelunterricht angeboten. Ein solches Einzeltraining wird erfahrungsgemäß als die effizienteste Unterrichtsform bezeichnet, stellt gleichzeitig aber auch die ressourcenaufwendigste dar (vgl. PAIERL, STOPPACHER 2009, S. 12).

Doch nicht nur die Gruppengröße hat einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise, wie im Kurs gelehrt und gelernt wird. Auch die Räumlichkeiten, die Ausstattung sowie die Verfügbarkeit verschiedenster Unterrichtsmaterialien sind von Bedeutung.

So sind Unterrichtsräume, die eine schulische Atmosphäre ausstrahlen, aufgrund der meist negativen Schulerfahrungen vieler TeilnehmerInnen denkbar ungeeignet. Die Räumlichkeiten sollten im besten Fall erwachsenengerecht eingerichtet, ruhig und nicht zu groß sein. Des Weiteren ist eine gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel vorteilhaft, da dies die Erreichbarkeit des Lernortes, besonders für Personen ohne Führerschein, deutlich erleichtert. Besonders wichtig und praktisch ist es, wenn in den Kursräumen Aufbewahrungsmöglichkeiten für Papiere, Stifte, Bücher etc. vorhanden sind, sodass kein ständiges Transportieren von Materialien von Nöten ist. Auch die Verfügbarkeit von Computer mit Internetzugang für die Lernenden erweist sich in den meisten Fällen als geeignete Hilfsmittel, um den Lernprozess der Teilnehmenden zu unterstützen (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 106 und BRUGGER et al. 1997, S. 46).

Neben dem Computer kommen in Alphabetisierungskursen aber auch verschiedenste andere Unterrichtsmaterialien zum Einsatz: Wörterbücher und Nachschlagewerke werden ebenso benötigt wie Übungsblätter zur Rechtschreibung und Grammatik sowie zu mathematischen Aufgabenbereichen, Tageszeitungen finden gleichermaßen Verwendung wie Buchstabenkarten, Gegenstände aus dem Haushaltsgebrauch oder akustische Übungen (vgl. BRUGGER et al. 1997, S. 41f). Dabei gilt es zu beachten, dass die Unterrichtsmaterialien bestimmten Voraussetzungen entsprechen, erwachsenen- und zielgruppengerecht gestaltet sind. Da das Angebot an geeigneten Materialien und Büchern für Basisbildungskurse mit Personen deutscher Erstsprache meist sehr gering ist, werden Arbeitsblätter in vielen Fällen von den TrainerInnen selbst gestaltet und gesammelt (vgl. DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 108). Eine österreichweit zugängliche Datenbank, die den KursleiterInnen leicht lesbare Texte, Lernsoftware und Fachliteratur zur Verfügung stellt, wäre wünschenswert.

3.1.4 Zielgruppe von Basisbildungskursen

Die Frage, mit welcher Klientel AlphabetisierungspädagogInnen tagtäglich arbeiten, ist von besonders großer Bedeutung für die Kursgestaltung. BasisbildnerInnen müssen ihre Tätigkeit auf die Teilnehmenden abstimmen, deren Lerntempi, Lernschwierigkeiten und persönliche Lebenslagen ebenso berücksichtigen wie ihre besonderen Stärken und Interessen. Soll der Beruf der Basisbildnerin/des Basisbildners beleuch-

tet werden, so darf deshalb auch der Blick auf die Zielgruppe nicht fehlen.

Gleich zu Beginn lässt sich festhalten, dass sowohl Geschlecht und Alter, als auch Berufstätigkeit und Bildungsabschluss der TeilnehmerInnen an Alphabetisierungsangeboten breit gefächert sind. Dies belegt eine Studie, welche im Zuge der Implementierung von Basisbildungskursen an der VHS Wien-Floridsdorf verfasst wurde und die sich unter anderem mit deren TeilnehmerInnenstruktur auseinandersetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil von Frauen und Männern in Basisbildungsveranstaltungen insgesamt ausgeglichen ist, sich also diesbezüglich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen lassen (vgl. BRUGGER et al., S. 54).

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass Alphabetisierungskurse eher von jüngeren als von älteren Personen in Anspruch genommen werden. Rund zwei Drittel der Lernenden sind jünger als 40 Jahre, die am stärksten vertretene Gruppe stellen die bis 30jährigen dar. Hierbei handelt es sich vor allem um Berufstätige, die einen Arbeitswechsel planen, einen Aufstieg in Aussicht haben oder ein lange empfundenes Manko beheben wollen (vgl. BRUGGER et al. 1997, S. 55). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch DÖBERT und HUBERTUS, die den besonders hohen Anteil an 26-35jährigen in Alphabetisierungskursen wie folgt erklären: „Die 26-35jährigen werden vermutlich privat und beruflich am stärksten mit ihren Defiziten konfrontiert und haben eine größere Bereitschaft, grundlegend etwas an ihrer Situation zu verändern.“ (DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 60)

Bei der Gruppe der älteren KursteilnehmerInnen handelt es sich vor allem um Personen, die aus persönlichen Gründen an Alphabetisierungsangeboten teilnehmen und sich auf diese Weise nach der Pensionierung oder dem Auszug der Kinder einen lang gehegten Wunsch erfüllen möchten. Bemerkenswert dabei ist, dass es sich bei den KursteilnehmerInnen im fortgeschrittenen Alter zum überwiegenden Teil um Frauen handelt. Dies legt den Schluss nahe, dass berufliche und familiäre Verpflichtungen Frauen mit Bildungsdefiziten eher daran hindern, Weiterbildungen in Anspruch nehmen, als dies bei Männern der Fall ist (vgl. BRUGGER et al. 1997, S. 55f).

Bezogen auf die Schulbildung verwundert es kaum, dass die Mehrheit der Teilnehmenden über ein niedriges formales Erstausbildungsniveau verfügt. Dazu zählen Personen mit maximal Volks-, Haupt- oder Sonderschulabschluss ebenso wie jene, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen haben. Zu ungefähr einem Drittel werden Alphabetisierungskurse aber auch von Personen besucht, die über ein mittleres (Lehre, BMS), in einigen Fällen sogar über ein höheres (BHS) Bildungsniveau verfügen (vgl. BRUGGER et al. 1997, S. 57). Diese Zahlen belegen erneut, dass die sichere Beherrschung und Verwendung der Kulturtechniken nicht zwangsläufig mit der Länge des Schulbesuchs korreliert.

Beruflich sind die TeilnehmerInnen von Basisbildungskursen häufig als Hilfs- oder Facharbeiter, als Angestellte in Handel und Büro oder in einigen Fällen auch als Selbstständige, meist als InhaberInnen kleinerer Familienbetriebe, beschäftigt. Weiters zur Zielgruppe von Alphabetisierungsangeboten zählen Personen, die im Haushalt tätig sind, PensionistInnen (in beiden Fällen handelt es sich fast ausschließlich um Frauen), SchülerInnen und Auszubildende, Arbeitslose sowie Menschen mit Behinderungen (vgl. BRUGGER et al. 1997, S. 59f und DÖBERT, HUBERTUS 2000, S. 62).

Deutlich wird: Die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen stellen eine überaus heterogene Gruppe dar, sie bringen die unterschiedlichsten Voraussetzungen und Lerngeschichten mit und verfolgen auch unterschiedliche Bildungsziele. Was viele TeilnehmerInnen jedoch gemeinsam haben sind negative Schulerfahrungen, Scham über die mangelnden Kenntnisse sowie Angst vor erneutem Versagen. All dies muss bei der Arbeit mit dieser speziellen Zielgruppe berücksichtigt werden, ohne dabei jedoch die besonderen Stärken und Fähigkeiten der TeilnehmerInnen außer Acht zu lassen.

3.2 Formulierung alphabetisierungspädagogischer Kernaufgaben

Bei den meisten Berufen ist sehr klar, welche Aufgaben ihre VertreterInnen haben und worin ihr jeweiliger Nutzen besteht: ein Anwalt vertritt Rechte, ein Zahnarzt saniert Zähne, ein KFZ-Mechaniker repariert Autos, ein Maurer und andere Handwerker bauen unter der Leitung eines Architekten ein Haus. Was aber tut ein/e BasisbildnerIn?²

In ihrem Essay *„Berufsbild – TrainerInnenprofil für die Basisbildung und Alphabetisierung“* (DOBERER-BEY 2007a) versucht die Autorin, auf die eben formulierte Frage eine erste Antwort zu liefern:

„Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen unterstützen Erwachsene in ihren Bestrebungen, Kompetenzen im Lesen, Schreiben, IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) und Rechnen neu zu erwerben oder zu verbessern. Als Experten und Expertinnen für die Vermittlung der Kulturtechniken fördern sie aber auch die Entwicklung personaler Kompetenzen [é] und ermöglichen i über niederschwellige Basisbildungsangebote i die Reintegration in Lernprozesse und die maximale individuelle Förderung der einzelnen Lernenden“ (DOBERER-BEY 2007a, S. 6)

Im Anschluss daran konkretisiert Antje DOBERER-BEY diese Tätigkeitsbeschreibung noch zusätzlich, indem sie weitere wichtige Arbeitsbereiche anführt. Demnach gehört es unter anderem zu den Aufgaben von BasisbildnerInnen, eine tragfähige Beziehung zu den Lernenden aufzubauen, ein positives Lernklima herzustellen, Lernende aktiv in die Gestaltung der Lernprozesse einzubeziehen, erwachsenengerechte Lernmittel einzusetzen, uvm. (vgl. DOBERER-BEY 2007a, S.6f).

Im Folgenden wird die eben angerissene Tätigkeitsbeschreibung DOBERER-BEYS näher ausgeführt, wobei davor noch eine weitere, eine abstraktere Ebene Berücksichtigung finden soll. Dabei geht es darum zu klären, auf welche Weise sich die *spezifischen* Anforderungen der Alphabetisierungsarbeit in die für alle pädagogischen Berufe geltenden, *allgemeinen* Aufgabenbereiche einfügen und an welcher Stelle diese einer Ergänzung oder Relativierung bedürfen. Diese Darstellung soll dazu beitragen, die Basisbildung, bei der es sich ja um einen i auch in der Fachöffentlichkeit noch relativ unbekannten i Teilbereich der Erwachsenenbildung handelt, innerhalb der Disziplin Pädagogik stärker zu verorten und gleichzeitig aufzuzeigen, wie wichtig es auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ist, Professionalisierungsbestrebungen in diesem Bereich zu fördern.

² In Anlehnung an GIESECKE 2010, S. 9

Zu diesem Zweck soll das Werk *„Pädagogik als Beruf“* von Hermann GIESECKE (vgl. ebd. 2010) einer genaueren Analyse unterzogen werden. Darin stellt sich der Autor die Frage, *„Ob es möglich ist, alle pädagogischen Berufstätigkeiten so zu erfassen, daß man das bei ihnen vorfindbare pädagogische Handeln auf wenige Grundformen reduzieren kann.“* (GIESECKE 2010, S. 76). Er versteht dabei die pädagogische Profession als einen einheitlich zu bestimmenden Berufsstand, der sich arbeitsteilig auf verschiedene Sparten (z.B. Lehrer, Sozialpädagogen, Freizeitpädagogen, etc.) spezialisiert (vgl. ebd., S.76). Auch die Erwachsenenbildung wird von ihm als Teil dieser pädagogischen Profession angesehen, wie folgendes Zitat belegt: *„Da alle Lebensalter heute lernbedürftig und lernwillig sind, ist pädagogisches Handeln nicht mehr auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt, Kindheit und Jugend sind nur ein Sonderfall für die pädagogische Profession.“* (GIESECKE 2010, S. 15)

Da der Autor den Anspruch erhebt, dass die von ihm definierten Grundformen pädagogischen Handelns für alle Berufsgruppen – einschließlich der Erwachsenenbildung – gleichermaßen Gültigkeit besitzen, ist davon auszugehen, dass sie auch für die Alphabetisierung und Basisbildung von Bedeutung sind. Aus diesem Grund sollen die Handlungsformen nach GIESECKE im Folgenden einer genaueren Analyse unterzogen werden. Darauf aufbauend werden die beschriebenen allgemeinen Tätigkeiten anhand des von DOBERER-BEY formulierten Anforderungsprofils für den speziellen Bereich der Alphabetisierungsarbeit konkretisiert und durch praktische Beispiele zusätzlich veranschaulicht.

3.2.1 Unterrichten

„Diese Handlungsform ist uns vor allem aus der Schule bekannt: Der Lehrer weiß etwas bzw. kann etwas, das er den Schülern beibringt. Aber neben diesem klassischen Typus des schulischen Unterrichts gibt es viele andere Situationen, in denen planmäßiges und erfolgreiches Unterrichten wichtig ist, andere Bildungsstätten, in denen unterrichtet wird. [6] Immer geht es dabei darum, relativ komplexe Sachzusammenhänge in einem längeren Argumentationsprozeß anderen zu erklären.“ (GIESECKE 2010, S.79)

Auf den ersten Blick erscheint das Konzept des Unterrichts relativ simpel: Jemand weiß oder kann etwas und vermittelt es anderen so, dass sie es verstehen. Tatsächlich aber stellt sich diese Tätigkeit in der Realität doch wesentlich komplizierter dar und ist mit einer Reihe von Detailaufgaben verbunden, welche der/die Unterrichtende zu bewältigen hat. GIESECKE nennt in seinem Werk insgesamt 5 derartige Aufgabenbereiche:

1. Der/Die Unterrichtende muss von der jeweiligen Thematik etwas verstehen,

muss diese selbst studiert bzw. recherchiert haben. Außerdem muss er/sie mehr darüber wissen, als in einer Unterrichtseinheit zur Sprache gebracht werden kann, da die lehrende Person in der Lage sein sollte, auf Rückfragen und Einwände zu reagieren.

2. Der/die Lehrende muss sich für eine bestimmte Darstellungsform der zu vermittelnden Inhalte entscheiden. Ein Vortrag wäre dabei ebenso denkbar wie die Anleitung einer Diskussionsrunde, einer Gruppen- oder Einzelarbeit, bei welcher der/die Unterrichtende sein/ihr Fachwissen lediglich an den geeigneten Stellen einbringt.

3. Da die Unterrichtszeit begrenzt ist, muss der/die Lehrende eine Auswahl treffen. Es muss eine Entscheidung in Bezug darauf gefällt werden, was aus der Fülle des möglichen Stoffes präsentiert werden soll. In dem Augenblick, in dem eine unterrichtende Person bestimmte Inhalte auswählt und andere vernachlässigt, setzt sie gleichzeitig Ziele fest.

4. Damit Personen dem Unterricht folgen können, ist es außerdem von großer Bedeutung, dass die Inhalte eine systematische, logische Struktur aufweisen. Anders ausgedrückt: Das Thema muss verständlich begonnen werden, Gedanken und Argumente müssen nachvollziehbar und aufeinander bezogen sein und schließlich zu einem plausiblen Ende führen.

5. Jede/r Lehrende muss sich des Weiteren überlegen, wie er/sie den Unterricht methodisch inszenieren möchte. Soll es sich bei der Art der Präsentation der Inhalte um eine reine Vortragsform handeln oder sollen verschiedene Medien wie Flipchart, Beamer, CD-Player etc. zum Einsatz gebracht werden? Dies sind wichtige Fragen, mit denen sich die unterrichtende Person bereits vor Beginn des Unterrichts auseinandersetzen muss (vgl. GIESECKE 2010, S. 79ff).

Beim Unterrichten handelt es sich um eine *der* pädagogischen Kernaufgaben, die *in* anders als andere pädagogische Handlungsformen *in* nicht unmittelbar im Alltagsleben verhaftet ist. Zum Zweck des Unterrichts begibt sich eine Person sogar bewusst aus dem Alltag heraus, besucht eine Schule, Volkshochschule oder einen Hörsaal und lernt dort Dinge, die sie auf bis dato noch unbekannte, zukünftige Situationen vorbereiten sollen (vgl. GIESECKE 2010, S. 79f).

Wendet man das bisher Erfahrene nun auf den Bereich der Basisbildung an, so ergibt sich folgendes Bild: Personen mit geringen Kenntnissen in den Kulturtechniken begehen sich in Volkshochschulen oder andere Institutionen der Erwachsenenbildung, um dort Lesen, Schreiben, Rechnen und den Umgang mit dem Computer zu erlernen.

Das tun sie, weil sie diese Fähigkeiten in späteren, noch unbestimmten Alltagssituationen anwenden möchten, z.B. um schriftlichen Anweisungen am Arbeitsplatz folgen, Beipackzettel von Medikamenten lesen oder die Größe eines Zimmers berechnen zu können.

In den Erwachsenenbildungsinstitutionen treffen sie schließlich auf BasisbildnerInnen, welche mit der Aufgabe betraut sind, die TeilnehmerInnen in genau diesen Kulturtechniken zu unterrichten. Dazu müssen sich die KursleiterInnen im Vorfeld selbst Kenntnisse über Rechtschreibung und Grammatik, die grundlegendsten mathematischen Formeln sowie die Handhabung eines Computers angeeignet haben. In der konkreten Unterrichtssituation stehen sie schließlich vor der Herausforderung, sich für eine bestimmte Form der Darstellung der Inhalte zu entscheiden. So wäre es beispielsweise möglich, die wichtigsten Regeln in Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung zu referieren, die TrainerInnen könnten aber auch anhand von Texten, welche die TeilnehmerInnen selbst verfasst haben, individuelle Übungen zum Thema anleiten. Denkbar wäre auch die Kombination mehrerer Darstellungsformen. Besonders wichtig ist es, dass Arbeitsformen gewählt werden, die die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen unterstützen und ihre kommunikativen, kooperativen und interkulturellen Kompetenzen fördern (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7).

Dabei ist selbstverständlich zu beachten, dass innerhalb einer Kurseinheit unmöglich die gesamte Bandbreite an deutscher Grammatik, Rechtschreibung oder mathematischer Rechenoperationen vermittelt werden kann. Die BasisbildnerInnen müssen daher auswählen, welche Inhalte behandelt und welche zunächst vernachlässigt werden sollen. Die AlphabetisierungspädagogInnen haben die Aufgaben abzuschätzen, welche Themen für den/die jeweilige/n KursteilnehmerIn in der jeweiligen Situation die vordergründigsten sind. Dabei sollten auch die Lernenden in die Auswahl der Arbeitsinhalte einbezogen werden, da sie selbst am besten wissen, wo ihre Interessen und Bedürfnisse liegen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6).

Werden Erklärungen, angenommen für die Berechnung von Flächen, gegeben, so müssen diese selbstverständlich logisch aufgebaut werden. Eine reine Ansammlung von Formeln würden die TeilnehmerInnen eher verwirren, als dass sie ihnen Einsichten in die Anwendung der Flächenberechnung liefern könnte. Besser wäre es, eventuell damit zu beginnen zu erklären, wozu entsprechende Rechenoperationen im Alltag eigentlich benötigt werden. In diesem Zusammenhang wäre es wohl auch sinnvoll, es methodisch nicht bei reinen Erklärungen zu belassen, sondern zusätzlich Skizzen anzufertigen oder mittels Maßband die Länge und Breite des vorhandenen Raumes zu vermessen und so Flächenberechnung an einem konkreten Beispiel darzustellen. Der Lebensweltbezug erleichtert den Lernenden den Zugang zu neuen

Lerninhalten, wobei seitens der TrainerInnen darauf geachtet werden sollte, die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Frauen und Männern zu berücksichtigen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6).

Die Anwendung der theoretischen Ausführungen GIESECKES auf die Basisbildung legt nahe, dass die Tätigkeit des Unterrichtens auch in diesem Bereich einen wesentlichen Platz einnimmt. Außerdem macht sie deutlich, dass Unterricht nicht als eine einzelne Handlung verstanden werden darf, sondern dass sie viele weitere Aufgabenbereiche umfasst.

3.2.2 Informieren

Am Unterschied zum Unterrichten ist Informieren immer auf aktuelle Lebenssituationen bezogen; wir brauchen Informationen, um uns in einer Situation richtig, angemessen oder wunschgemäß verhalten zu können. [6] Fast täglich informieren wir uns bzw. informieren andere. Wer informiert, weiß etwas, was der andere nicht weiß, aber für sein Verhalten benötigt. Informationen sind also Antworten auf Fragen, die jemand stellt, oder von denen man erwartet, daß er sie sich in einer bestimmten Situation stellt. Aber es sind Antworten, die im Unterschied zum Unterricht keiner umfassenden Interpretation bedürfen. (GIESECKE 2010, S. 84)

Für alle komplexen Lernprozesse, wie sie etwa in Schulen, Hochschulen oder auch in Erwachsenenbildungseinrichtungen stattfinden, werden Informationen benötigt. So kann es beispielsweise vorkommen, dass eine Schülerin während des Unterrichts eine Verständnisfrage stellt, weil ihr ein verwendeter Begriff unbekannt ist. Erst nach Erhalt dieser Information kann die Schülerin dem Lerngeschehen wieder folgen (vgl. GIESECKE 2010, S. 85).

Wer informieren will, steht vor der Aufgabe, Sachverhalte präzise und knapp zu erklären, um Unsicherheiten, die innerhalb bestimmter Gegebenheiten auftreten, auszuräumen. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Erklärungen verständlich formuliert und der jeweiligen Situation angepasst sind (vgl. ebd., S. 85).

Selbstverständlich muss die Person, welche anderen Informationen erteilt, über den betreffenden Sachverhalt selbst genau informiert sein, da falsche, fehlende oder missverständliche Informationen gravierende Folgen nach sich ziehen können. Aus diesem Grund muss der/die PädagogIn sehr genau überlegen, welche Informationen die PartnerInnen benötigen und wie diese in Hinblick auf das Vorverständnis und die bisherigen Erfahrungen der Lernenden formuliert sein sollten, sodass sie auch aufgenommen werden können. Außerdem hat der/die PädagogIn die Aufgabe, im Voraus abzuschätzen, für welche zukünftigen Situationen welche Informationen notwendig sind und was die Nutzung, aber auch das Missverstehen der Informationen

bewirken könnte (vgl. GIESECKE 2010, S. 86). GIESECKE betont in seinem Text, dass Informationen auch das Gegenteil dessen bewirken können, was sie eigentlich bezwecken sollen. Außerdem passiert es häufig, dass relativ simple Informationen erst gar nicht aufgenommen werden, weil die informierte Person entweder nicht richtig zuhört, mit den Gedanken woanders ist, etc. (vgl. GIESECKE 2010, S. 87).

In den bisherigen Ausführungen wurde davon ausgegangen, dass der/die Lehrende jene Person ist, welche Informationen erteilt – tatsächlich aber muss dies nicht immer der Fall sein. SchülerInnen, im besonderen Maße aber erwachsene TeilnehmerInnen an Weiterbildungsveranstaltungen, verfügen häufig über ein breites Spezialwissen, das den PädagogInnen keineswegs immer auch zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 86). Aus diesem Grund müssen die Lehrenden nicht nur in der Lage sein, Informationen weiterzugeben, sie müssen auch fähig und bereit sein, Informationen von Seiten der Lernenden auf- und anzunehmen.

Wenn „Informieren“ also bedeutet, Fragen, die gestellt werden, zu beantworten bzw. Erklärungen zu liefern, von denen ausgegangen werden kann, dass sie für die jeweiligen PartnerInnen Relevanz haben, so ist diese pädagogische Handlungsform zweifelsohne auch in der Basisbildung von Bedeutung.

Vor allem zu Beginn einer Weiterbildungsveranstaltungen benötigen die TeilnehmerInnen unterschiedlichste Informationen: Wann findet der Kurs wo statt, wie lange dauert er, was kostet er, was wird in dem Kurs wie gelernt, etc. Dabei darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei den TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen meist um Personen handelt, denen Weiterbildungseinrichtungen bis dato fremd waren und die dem Kurseinstieg daher häufig mit gemischten, ängstlichen oder auch misstrauischen Gefühlen gegenüberstehen. TrainerInnen müssen auf häufig vorhandene negative Lernerfahrungen sensibel reagieren und über deren Auswirkungen auf späteres Lernen Bescheid wissen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6). In solchen Fällen muss besonders behutsam und mit viel Rücksicht auf eventuelle Vorbehalte informiert werden, um die potentiellen TeilnehmerInnen nicht mit der Fülle an Informationsmaterial hoffnungslos zu überfordern.

Aber nicht nur in der Einstiegsphase, sondern auch während des Lernprozesses werden die BasisbildnerInnen immer wieder mit der Aufgabe konfrontiert, die TeilnehmerInnen über die verschiedensten Dinge zu informieren. So können Lernende während des Kurses von sich aus Informationen einfordern („Was ist eine Konjunktion?“), oder aber der/die AlphabetisierungstrainerIn erteilt ungefragt Informationen, von denen er/sie annimmt, dass sie für die KursteilnehmerInnen wichtig sind

(„Heute werden wir den Kurs mit einer gemeinsamen Übung abschließen“ „Morgen entfällt die Veranstaltung“ etc.)

Wer informieren möchte, muss verschiedene Dinge beachten: Die Erklärungen müssen kurz, prägnant und unmissverständlich formuliert sein und sie müssen sowohl auf das Gegenüber als auch auf die jeweilige Situation abgestimmt sein. Ein/e BasisbildnerIn sollte also über die Teilnehmenden und ihre Lebens- u. Lernbiografien Bescheid wissen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6), sodass die Informationen, die er/sie gibt, für die Lernenden verständlich und hilfreich sind. So muss der/die TrainerIn entscheiden, ob es beispielsweise ausreicht, den Begriff „Konjunktion“ mit der deutschen Übersetzung „Bindewort“ zu erklären, oder ob die Erklärung weiter reichen muss, um für die KursteilnehmerInnen von Nutzen zu sein. Des Weiteren muss abgeschätzt werden, welche Informationen für die TeilnehmerInnen unter den jeweiligen Umständen wichtig und welche bedeutungslos sind. Geht es zum Beispiel in einer Kurseinheit darum, Teilnehmer A zum freien Schreiben zu animieren, so ist es in dieser Situation eher hinderlich, ihn auf einzelne Rechtschreibfehler aufmerksam zu machen.

Vor allem in der Basisbildung ist es notwendig, den Teilnehmenden mit Respekt zu begegnen und sie als Erwachsene anzuerkennen, die in ihrem Leben vielfältige Erfahrungen gesammelt haben und über die unterschiedlichsten Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Ihnen genau zuzuhören und auch Informationen von Seiten der Lernenden anzunehmen, gehört ebenso zu den Aufgaben eines/einer BasisbildnerIn wie selbst zu informieren (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 8)

3.2.3 Beraten

„Das Ergebnis einer Beratungshandlung ist[6] grundsätzlich offen, sowohl im Hinblick auf die Frage, ob der Rat angenommen wird, wie auch im Hinblick auf den Inhalt des Rates; denn der Inhalt kann auch erst im Laufe des Beratungsprozesses entstehen, zu dem ja auch die gemeinsame Herausarbeitung des Problems und der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gehört. In der Regel wird die Beratung zumal bei komplexen Problemen enden mit der Präzisierung von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, unter denen sich der Ratsuchende entscheiden kann.“ (GIESECKE 2010, S. 93)

Pädagogische Beratung verfolgt das Ziel, Menschen Lernhilfen zu geben. So berät z.B. ein Lehrer einen Schüler, wie er einen positiven Mathematikabschluss erreichen könnte oder aber eine Studentin lässt sich beraten, wie sie ihr Studium am besten anlegt, etc. (vgl. GIESECKE 2010, S. 87f).

Das Beratungsziel wird dabei immer von dem oder der Ratsuchenden festgelegt und besteht in der Regel darin, eine subjektiv zufriedenstellende Lösung für ein

bestimmtes Problem zu finden. Dabei ist durchaus denkbar, dass sich erst im Zuge der Beratung herausstellt, um welches Problem es sich eigentlich handelt und welche unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten der betreffenden Person zur Verfügung stehen. Um diese erarbeiten zu können, ist eine genaue Diagnose der Situation von essenzieller Bedeutung. Der/Die BeraterIn muss, um realistisch beraten zu können, zunächst abklären, wie der Handlungsspielraum des/der Ratsuchenden beschaffen ist und wo die persönlichen sowie die äußeren Grenzen liegen (vgl. GIESECKE 2010, S. 89).

Eine Beratung gilt dann als erfolgreich, wenn die ratsuchende Person ihr Problem aus ihrer Sicht zufriedenstellend lösen konnte. Ist dies nicht der Fall, so müssen der bisherige Beratungsprozess gemeinsam überprüft und, darauf aufbauend, Korrekturen vorgenommen werden. Gäbe es einen anderen Weg zum Ziel? Sollten zunächst kleinere Teilziele angestrebt werden? Hat die ratsuchende Person ihre Möglichkeiten vielleicht überschätzt? Entsprechend können dann Veränderungen eingeleitet werden. Der/die BeraterIn muss sich dabei allerdings stets der Tatsache bewusst sein, dass er/sie keinerlei Anspruch darauf hat, dass der gegebene Rat auch angenommen wird (vgl. ebd., S. 89f). BeraterInnen zeigen verschiedene Handlungsmöglichkeiten auf, für welche sich der/die Ratsuchende letztlich entscheidet, liegt bei der betreffenden Person selbst, die auch die alleinige Verantwortung für ihr Vorgehen trägt.

Selbstverständlich gilt – wie auch für das Unterrichten und das Informieren – dass der/die BeraterIn Beratungen nur in jenen Bereichen durchführen kann, in denen er/sie über fundierte Kenntnisse und Erfahrungen verfügt. Dazu schreibt GIESECKE: „[Es] muss der pädagogische Berater von der Sache, um die es da geht, so viel verstehen, daß er entweder selbst zumindest mit wichtigen Informationen dienen, oder aber eine kompetente Beratung vermitteln kann. Kein Pädagoge kann z.B. eine Suchtberatung anbieten, wenn er von dem Problem und seinen komplexen Zusammenhängen nicht mehr versteht als der Süchtige selbst.“ (ebd. 2010, S. 91)

Demnach stellt die Vermittlung von kompetenten RatgeberInnen, die über ausreichendes Fachwissen in dem jeweiligen Feld verfügen, eine durchaus wichtige Form der Beratung dar (vgl. GIESECKE 2010, S. 94).

Welche Bedeutung haben die theoretischen Ausführungen zum Thema „Beratung“ nun für den Basisbildungsbereich?

Am besten lässt sich diese Frage anhand eines konkreten Beispiels beantworten: Stellen wir uns vor, ein junger Mann besucht erstmalig einen Basisbildungskurs. Er möchte seine mathematischen Grundkenntnisse verbessern, vor allem geht es ihm darum, die Umrechnung verschiedener Maßeinheiten sicher zu beherrschen, da er diese Fähigkeit in seinem beruflichen Alltag benötigt. Damit hat der junge Mann festgelegt, welches Lernziel er verfolgen möchte. Nun ist die Basisbildnerin am Zug. Sie hat die Aufgabe, in Form eines Beratungsgesprächs zunächst abzuklären, wie realistisch die Erreichung des Lernziels erscheint: Ist der junge Mann, unter Berücksichtigung seiner Vorkenntnisse, in der Lage, dieses Ziel innerhalb einer bestimmten Zeit erreichen? Wo liegen seine Ressourcen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6)? Wo könnten sich Schwierigkeiten ergeben? Sind diese Fragen geklärt, kann gemeinsam ein Arbeitsplan erstellt werden, indem verschiedene Handlungsschritte vermerkt sind. Da die Förderung der Selbststeuerung und der (Lern-)Autonomie der TeilnehmerInnen laut DOBERER-BEY ein wichtiges Element von Basisbildungskursen darstellt, tragen die Lernenden auch die Hauptverantwortung für die Umsetzung des zusammen entwickelten Arbeitsplans (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6f). Darüber hinaus zählen auch die Besprechung von Lernfortschritten und das Bewusstmachen von Entwicklungen zu jenen Tätigkeiten, die in dem Aufgabenprofil DOBERER-BEYS vermerkt sind (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7). Zu diesem Zweck finden in regelmäßigen Abständen Überprüfungen statt, ob der Lernende sein Ziel, die verschiedenen Maßeinheiten sicher zu beherrschen, erreicht hat. Wichtig dabei ist, dass diese Überprüfung vorwiegend auf der Selbsteinschätzung des Teilnehmers beruht: Ist er mit seinen Kenntnissen zufrieden, so könnte er den Kurs an dieser Stelle verlassen. Es wäre aber ebenso denkbar, dass er im Laufe der Zeit feststellt, dass er auch in anderen Bereichen der Mathematik, etwa bei der Prozentrechnung, Unsicherheiten aufweist und auf diese Weise neue Lernziele für sich entdeckt, deren Erreichung er nun anstrebt. Ist der Teilnehmer mit seinem bisher erworbenen Wissen jedoch unzufrieden und hat er das Gefühl, die Maßeinheiten noch nicht ausreichend zu beherrschen, so wird er gemeinsam mit der Basisbildnerin nach den Gründen dafür suchen und anschließend neue Lernschritte überlegen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7).

Beratungen in der Basisbildung müssen innerhalb bestimmter Grenzen verbleiben. Stellt sich im Laufe der Zeit zum Beispiel heraus, dass der junge Mann aus dem Mathematikgrundkurs unter einer enormen Verschuldung leidet, endet an dieser Stelle die Kompetenz der Trainerin. Alles, was über eine Lernberatung hinausgeht

• sei es eine Suchtberatung, eine Schuldenberatung, etc., die angezeigt scheint. • ist nicht mehr Sache der Alphabetisierungspädagogin und muss von entsprechenden ExpertInnen bearbeitet werden. Eine Vermittlung an kompetente Fachleute gehört hier zu den wichtigsten Tätigkeiten der Basisbildnerin (vgl. DOBERER-BEY2007, S. 7).

3.2.4 Arrangieren

„[] bei Licht besehen ist keine pädagogische Handlung denkbar, bei der nicht irgendetwas arrangiert würde in dem Sinne, daß man eine möglichst optimale Lernsituation schaffen will.“ (GIESECKE 2010, S. 102)

Bei den bisher genannten Handlungsformen ging es darum, dass der/die PädagogIn etwas weiß oder kann, was andere Personen lernen sollen, wollen oder müssen. Diese Tätigkeiten • Unterrichten, Informieren und Beraten • können jedoch gar nicht erst stattfinden, wenn nicht vorher bestimmte technische, wirtschaftliche oder materielle Arrangements getroffen werden (vgl. GIESECKE 2010, S. 94). GIESECKE führt hierfür verschiedene Beispiele an: Ein Lehrer sollte das physikalische Experiment so aufbauen, dass das gewünschte Ergebnis auch erzielt werden kann, ein Berater wird die Beratungssituation möglichst so arrangieren, dass ein Vertrauensklima entsteht und Störungen vermieden werden, etc. Würden diese Arrangements nicht getroffen, so würden die intendierten Lernprozesse anders verlaufen bzw. völlig fehlschlagen (vgl. ebd., S. 94). Dadurch wird deutlich, welchen wichtigen Stellenwert das Arrangieren für alle anderen pädagogischen Handlungsformen einnimmt.

Beim Arrangieren geht es stets darum, eine Situation zu schaffen, von der angenommen wird, dass sie bei den Betroffenen bestimmte Lernprozesse auslöst. Dazu gehört die Gestaltung der Räumlichkeit ebenso wie die Bereitstellung technischer Geräte oder sonstiger Lernmaterialien. Auch die Tatsache, wie der/die PädagogIn sich selbst als Lernmöglichkeit zur Verfügung stellt, ist ein wesentlicher Teil des Arrangements (vgl. GIESECKE 2010, S. 96f).

PädagogInnen können durch verschiedene Lernarrangements Unterschiedliches bewirken. So besteht beispielsweise die Möglichkeit, Arrangements als methodisches Mittel einzusetzen, um ganz bestimmte, von dem/der PädagogIn bereits im Vorhinein festgelegte, Lernziele zu erreichen. Indem etwas an die Tafel geschrieben wird, Texte verteilt oder Arbeitsgruppen gebildet werden, schafft die lehrende Person Bedingungen, die zu einem konkreten Lernergebnis führen sollen.

Weiters können Arrangements auch darauf abzielen, verschiedene emotionale Stimmungen zu erzeugen. Ein Beratungszimmer kann zum Beispiel so eingerichtet sein, dass es Sachlichkeit, Vertrauen und Ruhe ausstrahlt, etc. Eine positive Stimmung ist häufig entscheidend für den Lernprozess – jeder Mensch lernt lieber in einer angenehmen Umgebung, in der er sich wohlfühlt (vgl. GIESECKE 2010, S. 99f).

Arrangieren ist eine der schwierigsten und heikelsten pädagogischen Handlungsformen. PädagogInnen müssen sich dessen bewusst sein, dass jedes Arrangement zwar einerseits Lernmöglichkeiten eröffnet, andererseits sie aber auch begrenzt oder verhindert (vgl. ebd., S. 98). Deshalb ist es auch bei dieser Handlungsform notwendig, dass der/die PädagogIn seine/ihre Arrangements genau abwägt und sich dabei immer wieder die Frage stellt, welche Inszenierung für welche Gruppe am geeignetsten scheint. Diesbezügliche Erkenntnisse lassen sich jedoch häufig erst im Nachhinein treffen – durch Versuch und Irrtum, durch Ausprobieren und Reflexion der Ergebnisse bzw. Reaktionen erfährt der/die Lehrende, welche Arrangements zu der jeweiligen Gruppe und ihren Bedürfnissen passen. PädagogInnen müssen in diesem Sinne bereit sein zu experimentieren und Neues auszuprobieren. Häufig machen Lehrende dabei die Erfahrung, dass etwas, das bei der einen Gruppe erfolgreich war, bei einer anderen scheitert, ohne dass sich dafür konkrete Gründe angeben ließen. In solchen Fällen müssen die TrainerInnen in der Lage sein, ihre Arrangements entsprechend zu verändern und zu korrigieren, wobei hier auf die Wünsche und Rückmeldung der Lernenden eingegangen werden sollte (vgl. GIESECKE 2010, S. 101).

Die Handlungsform „Arrangieren“ ist besonders für die außerschulische pädagogische Arbeit von Bedeutung, da vor allem Erwachsene nicht unentwegt planmäßig lernen können und wollen. Sie birgt den Vorteil, dass sich das Handeln des/der PädagogIn auf das Herstellen von Bedingungen beschränkt und so den Lernenden viele Freiheiten in Bezug darauf lässt, ob und was sie gerade lernen wollen (vgl. ebd., S. 102).

Dass auch die Basisbildung nicht ohne Lernarrangements auskommt, liegt nach den bisherigen Ausführungen auf der Hand.

Wenn „Arrangieren“ bedeutet, Situationen zu schaffen, die die TeilnehmerInnen zum Lernen anregen, so kann davon ausgegangen werden, dass KursleiterInnen ständig immer neue Arrangements treffen. Das beginnt bereits bei der Ausgestaltung der Kursräume: Beispielsweise kann durch das Aufhängen informativer Plakate oder das Anbieten einer gemütlichen „Lesecke“ die dazu anregt, sich mit ei-

nem interessanten Buch dorthin zurückzuziehen, eine freundliche Atmosphäre und ein positives Lernklima geschaffen werden (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6).

Nicht zuletzt wirkt sich auch die Anordnung der Sitzmöglichkeiten auf die Lernatmosphäre aus – je nachdem, wie diese platziert sind, können sie das Arbeiten in Kleingruppen, Einzelarbeiten oder das Lernen mit der gesamten Gruppe fördern. Grundsätzlich gehört es laut DOBERER-BEY zu den Aufgaben von AlphabetisierungspädagogInnen, Arbeitsformen zu wählen, die die TeilnehmerInnen zu Kommunikation und Kooperation anregen und so entsprechende Kompetenzen fördern (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6).

Doch nicht nur die Räumlichkeit an sich wirkt sich auf das Kursgeschehen aus – auch die Bereitstellung verschiedener Lernmaterialien und technischer Geräte beeinflusst stark, was die TeilnehmerInnen wie lernen. Soll beispielsweise der Wortschatz der TeilnehmerInnen vergrößert werden, stehen hierfür verschiedene Methoden zur Verfügung: Durch das Arbeiten mit anschaulichem Material (z.B. in Form eines Scrabble-Spiels) werden andere Sinne angesprochen und damit auch andere Fähigkeiten ausgebildet als durch die Beschäftigung mit Wortschatz-Übungsblättern oder aber durch das Bearbeiten entsprechender Computerprogramme. Je nachdem, welches Ziel der/die KursleiterIn verfolgt (und sei es, kein vorgegebenes Ziel zu verfolgen und die TeilnehmerInnen selbst entscheiden zu lassen, woran sie gerne arbeiten möchten), wird er/sie verschiedene Angebote machen und unterschiedliche Lernmaterialien zur Verfügung stellen. Wichtig dabei ist stets, dass die angebotenen Lehrmittel den Bedürfnissen erwachsener Lerner entsprechen, was im Alphabetisierungsbereich oftmals eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7).

Aber nicht nur äußere Gegebenheiten können und müssen von BasisbildnerInnen arrangiert werden, sondern auch ihr eigenes Verhalten stellt einen wesentlichen Aspekt des Arrangements dar. Wie stark AlphabetisierungspädagogInnen den Lernprozess anleiten oder – im Gegenteil – wie sehr sie sich zurücknehmen, die Art, wie sie auf Fragen reagieren, – all das beeinflusst die Lernsituation und wirkt sich enorm auf die Arbeitsweise der Teilnehmenden aus. Dabei müssen TrainerInnen sehr behutsam vorgehen und immer wieder aufs Neue überlegen, welches Arrangement in der jeweiligen Situation angebracht scheint und wovon die Lernenden am meisten profitieren. Prinzipiell gilt: Lernarrangements sollten immer so getroffen werden, dass sie an den Interessen, Zielen und Ressourcen der Lernenden ausgerichtet sind und deren Autonomie und Selbstbestimmung fördern (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7). Doch auch reifliche Überlegungen können den Erfolg eines Lernarrangements nicht garantieren, da dieser immer von den jeweiligen Personen

abhängig ist. So können BasisbildnerInnen die Erfahrung machen, dass sich bestimmte Arrangements in einem Fall als überaus fruchtbar erweisen, in einer anderen Situation dagegen den Lernprozess eher behindern. Treten Schwierigkeiten auf, stehen professionelle TrainerInnen vor der Aufgabe, diese zu thematisieren und gemeinsam mit den Lernenden nach Lösungen zu suchen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7). Im Idealfall gelingt es, das ungünstige Lernarrangement zu verändern so eine neue Situation zu schaffen, die den Bedürfnissen der Teilnehmenden besser entspricht.

3.2.5 Animieren

„[Animation] als pädagogische Handlungsform zielt [6] auf die Initiation von Lernprozessen in einer gegebenen Situation. Es geht also darum, andere dazu zu bewegen, sich auf etwas einzulassen, was sie ohne einen solchen Anstoß vermutlich nicht tun würden [7] sei es, daß sie zu ängstlich sind, sei es, daß sie zunächst kein Interesse daran haben.“
(GIESECKE 2010, S. 105)

Während der Begriff „Arrangieren“ das Herstellen von Lernsituationen beschreibt, sollen durch „Animation“ andere dazu zu bewegt werden, die in einer bestehenden Situation vorhandenen Lernchancen auch zu nutzen. In der Praxis stehen diese beiden Handlungsformen oft in einem engen Zusammenhang: Der/Die PädagogIn arrangiert zunächst eine Situation, um danach die Lernenden zu bestimmten Handlungsweisen zu animieren (vgl. GIESECKE 2010, S. 102).

Die Begriffe „Animieren“ und „Animateur“ sind heute vor allem aus dem kommerziellen Tourismus bekannt. In diesem Zusammenhang beschreiben sie einerseits „das Bemühen, die Urlauber zu neuen Erlebnissen und Erfahrungen in verschiedener Hinsicht zu ermutigen, also etwas Neues zu lernen“ (ebd., S. 103), andererseits soll sie den Gästen vordergründig Spaß machen und bei Laune halten. Diese hier enthaltene Komponente des geselligen Handelns spielt auch in der Pädagogik eine erhebliche Rolle. Geselligkeit in pädagogischen Feldern kann Lernprozesse fördern, indem sie dazu beiträgt, dass sich die Beteiligten näher kennenlernen, Vertrauen zueinander aufbauen und auf diese Weise ein angenehmes Lernklima entsteht. Darüber hinaus bietet Geselligkeit den Lernenden die Möglichkeit, sich auszutauschen, wodurch ebenfalls wichtige Lerneffekte erzielt werden können (vgl. GIESECKE 2010, S. 103ff).

Um Personen zu Lernaktivitäten zu animieren, können PädagogInnen verschiedene Strategien anwenden: Einerseits besteht die Möglichkeit, Dinge aufzugreifen, zu erweitern und zu differenzieren, die die Menschen sowieso tun. So spielen Kinder

wie Erwachsene grundsätzlich gern, also können ihnen neue Spiele angeboten werden, die die zu erlernenden Fähigkeiten ansprechen. Andererseits können Lernende auch dazu animiert werden, Dinge einmal auszuprobieren, die sie sonst nie tun und die ihnen deshalb unbekannt sind. In solchen Fällen müssen PädagogInnen oft nicht nur für die jeweilige Sache oder Tätigkeit an sich werben, sie müssen die betreffenden Personen auch dabei unterstützen, etwaige Ängste und Vorbehalte abzubauen (vgl. GIESECKE 2010, S. 106ff).

Wie genau eine Gruppe Lernender zu bestimmten Dingen und Tätigkeiten animiert werden kann, darüber lassen sich kaum allgemeine Aussagen treffen. Erfahrungsgemäß spielt hier die Persönlichkeit des/der Pädagogen sowie seine/ihre Glaubwürdigkeit und Authentizität eine wesentliche Rolle (vgl. ebd., S. 108).

Anders als beim Konzept der Motivation, bei dem davon ausgegangen wird, dass Menschen *planmäßig* zu etwas Bestimmtem bewegt werden können, gilt für das Animieren, dass die Reaktion der Lernenden auf konkrete Angebote nie genau vorhergesehen werden kann. Auch ist es eher unwahrscheinlich, dass sich eine Gruppe von Menschen gleichermaßen zu etwas animieren lässt. Deshalb ist es, ebenso wie beim Treffen von Lernarrangements, unerlässlich, dass PädagogInnen sich auf ihre Erfahrungen verlassen, Dinge ausprobieren und, wenn nötig, korrigieren (vgl. GIESECKE 2010, S. 107). Nur wenn es gelingt, die PartnerInnen dazu zu bewegen, die angebotenen Arrangements auch entsprechend zu nutzen, können Lernprozesse überhaupt stattfinden.

Da die obigen Ausführungen für jegliches pädagogische Feld gleichermaßen gelten, kann davon ausgegangen werden, dass das Animieren auch im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung einen wichtigen Platz einnimmt. Zwar handelt es sich bei Basisbildungskursen in der Regel um Angebote, die auf freiwilliger Teilnahme beruhen und bei denen deshalb angenommen werden kann, dass die Lernenden mit großem Interesse und Engagement bei der Sache sind, doch ist besonders in diesem Bereich durchaus mit anfänglichen Ängsten und Unsicherheiten seitens der TeilnehmerInnen zu rechnen. Viele von ihnen verbinden das Erlernen der Kulturtechniken mit Gefühlen des Scheiterns und des Misserfolgs und müssen deshalb erst von den AlphabetisierungspädagogInnen dazu animiert werden, sich dem Lesen, Schreiben und Rechnen auf eine neue Art zu nähern, anders, als sie es aus ihrer Schulzeit kennen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6). Um dies gewährleisten zu können, gehört es zu den Aufgaben von BasisbildnerInnen, über lernfördernde und -hemmende Faktoren genau Bescheid zu wissen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6). GIESECKE führt in seinem Text verschiedenen Strategien an, durch die

Personen dazu animiert werden können, Lernangebote in Anspruch zu nehmen. So besteht die Möglichkeit, an etwas anzuknüpfen, das die Lernenden gut kennen, was sie gerne tun oder wofür sie sich interessieren. Ist eine TeilnehmerIn beispielsweise eine leidenschaftliche Köchin, so können Brüche und Dezimalzahlen anhand von Mengenangaben in Kochrezepten erörtert werden.

Eine andere Variante wäre es, die TeilnehmerInnen bei etwas zu unterstützen, was sie sonst nie tun, was sie aber gerne tun oder können würden. Zum Beispiel kann eine Teilnehmerin, die das Verfassen eigener Texte sonst tunlichst vermeidet, dazu bewegt werden, ihrer im Ausland lebenden Schwester einen Brief zu schreiben. Schließlich gehört es laut der Autorin Antje DOBERER-BEY zu den essenziellsten Aufgaben von BasisbildnerInnen, Personen dazu zu animieren, selbst aktiv zu werden und passives Konsumieren, wie es häufig in der Schule stattfindet, zu überwinden (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 7). Das Arbeiten mit selbst produzierten Texten, beispielsweise, bereitet vielen TeilnehmerInnen mehr Freude als das Ausfüllen vorgegebener Übungszettel. Auch die Beteiligung der KursteilnehmerInnen an der Planung ihres eigenen Lernprozesses und der Auswahl der Arbeitsinhalte ist Teil des Betätigungsfeldes von BasisbildungstrainerInnen (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6). Wenn Personen die Möglichkeit haben, selbst festzulegen, woran sie wann arbeiten möchten, wirkt sich dies meist positiv auf das Lernverhalten aus.

Natürlich spielt auch im Basisbildungssektor die Animation zum geselligen Handeln eine Rolle. Veranstaltet der/die TrainerIn etwa eine gemeinsame Jause oder einen Ausflug, so bietet dies den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich näher kennenzulernen und über das eigene Leben und die gemachten Lernerfahrungen auszutauschen. Durch derartige Unternehmungen kann nicht nur der Gruppenzusammenhalt gestärkt werden, sie tragen ebenso zu einer offenen, angenehmen Lernatmosphäre bei (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6).

Ähnlich wie beim Arrangieren von Lernsituationen ist es auch beim Animieren notwendig, dass die PädagogInnen einschätzen können, welche Angebote für die jeweilige Person geeignet sind. Sie müssen sich dabei an den Interessen, Zielen und Ressourcen der Lernenden orientieren (vgl. DOBERER-BEY 2007, S. 6). Während Teilnehmer X zum Beispiel gerne neue Dinge ausprobiert, arbeitet Teilnehmerin Y am liebsten mit altbekannten Materialien und Unterlagen. Je nachdem, mit welcher Persönlichkeit es BasisbildnerInnen zu tun haben, müssen sie in der Lage sein, verschiedenen Animationsarten auszuprobieren und, wenn nötig, diese wieder zu verändern. Nur so haben KursleiterInnen die Chance, die betreffende Person zu begeistern und auf diese Weise beim Erwerb neuer Fähigkeiten zu unterstützen.

Die vorangegangenen Kapitel, die sich mit den Aufgaben von BasisbildnerInnen beschäftigt haben, machen deutlich, wie vielfältig die Tätigkeiten dieser Berufsgruppe sind. An dieser Stelle sollen nun abschließend die wichtigsten Aufgaben und Anforderungen zusammenfassend dargestellt werden:

BasisbildungstrainerInnen müssené

- ✓ sich eigenes Wissen in den Bereiche Deutsch, Mathematik und IKT aneignen
- ✓ die individuelle Situation, den Kenntnisstands, die Interessen und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen diagnostizieren und berücksichtigen
- ✓ Lernprozesse anregen
- ✓ erwachsenengerechte Materialien einsetzen
- ✓ die Autonomie und Selbstständigkeit der Lernenden fördern
- ✓ positive Lernerfahrungen vermitteln
- ✓ Ängste und Vorbehalte der Teilnehmenden abbauen
- ✓ mit Schwierigkeiten, Konflikten Fehlinterpretationen u. ä. handlungen umgehen
- ✓ eigene Lernbereitschaft und (Selbst-)Reflexivität vermitteln
- ✓ Korrekturen am eigenen und am Verhalten der TeilnehmerInnen vornehmen
- ✓ persönliche und fachliche Grenzen ziehen

Durch die Verknüpfung des von Antje DOBERER-BEY entwickelten Tätigkeitsprofils für AlphabetisierungstrainerInnen mit den von Hermann GIESECKE aufgelisteten allgemeinen pädagogischen Handlungsformen konnte aufgezeigt werden, dass letztere auch für die Basisbildung von essenzieller Bedeutung sind. Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren sind grundlegende Aufgaben, die AlphabetisierungstrainerInnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit ä in jeweils adaptierter Form ä zu erfüllen haben. Durch diese Darstellung kann die Alphabetisierung erneut als wichtiger Teilbereich der Disziplin Pädagogik ausgewiesen werden, was wiederum BildungsexpertInnen aus Wissenschaft und Praxis in die Pflicht nimmt, sich zunehmend für die Weiterentwicklung dieses Feldes einzusetzen. Insbesondere die in ihren Anfängen steckenden Professionalisierungsbestrebungen sollten angesichts der komplexen Anforderungen, die an BasisbildungstrainerInnen gestellt werden, Unterstützung erfahren und verstärkt ausgebaut werden.

3.3 Kompetenzprofil für BasisbildungstrainerInnen nach DOBERER-BEY

Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen unterstützen Erwachsene in ihren Bestrebungen, Kompetenzen im Lesen, Schreiben, IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) und Rechnen neu zu erwerben oder zu verbessern. Als Experten und Expertinnen für die Vermittlung der Kulturtechniken fördern sie aber auch die Entwicklung personaler Kompetenzen (Selbstorganisation, Kommunikation) und ermöglichen i über niederschwellige Basisbildungsangebote i die Reintegration in Lernprozesse und die maximale individuelle Förderung der einzelnen Lernenden. [é] In Anbetracht der veränderten gesellschaftlichen Anforderungserwartungen einerseits und der Voraussetzungen der Zielgruppe andererseits i Erwachsene, die aus unterschiedlichsten Gründen das Anziehungsfeld Bildung verlassen haben i wird an die Professionalität von Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppen in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei. n (DOBERER-BEY 2007a, S. 6)

Dieses Zitat zeigt ebenso wie das vorangegangene Kapitel, dass AlphabetisierungspädagogInnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit eine Reihe hochqualifizierter Aufgaben zu erfüllen haben. Professionelle BasisbildnerInnen stellen demnach eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein erfolgreiches Kursgeschehen dar, da sie durch den Einsatz entsprechender Lehr- und Lernformen die Teilnehmenden nicht nur beim Erwerb der Kulturtechniken unterstützen, sondern ebenso deren berufliche und persönliche Weiterentwicklung fördern.

Damit die TrainerInnen diesen hohen Anforderungen auch gerecht werden können, müssen sie über vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Sparten verfügen. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es deshalb zu klären, welche Kompetenzen in der Literatur als konstituierend für den Beruf BasisbildungstrainerIn genannt werden. Zu diesem Zweck wird das in Österreich derzeit bekannteste und gängigste Kompetenzprofil für Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerInnen zur näheren Analyse herangezogen. Das von Antje DOBERER-BEY entwickelte Profil wird nicht nur in nahezu allen aktuellen Publikationen zum Thema Professionalität von BasisbildungstrainerInnen rezipiert, sondern es bildet außerdem die Grundlage der bedeutendsten Ausbildungslehrgänge und Weiterbildungskonzepte für BasisbildnerInnen österreichweit (vgl. DOBERER-BEY 2007a, S. 8). Das komplexe Fähigkeits- und Persönlichkeitsprofil setzt sich aus 3 wesentlichen Bereichen zusammen: Allgemeines Wissen und Verständnis, Fachkompetenz und Personale Kompetenz. Im Folgenden werden die genannten Kompetenzsparten zunächst stichpunktartig dargestellt, anschließend soll näher ausgeführt werden, warum gerade diese Wissens- und Fähigkeitsbereiche für die Alphabetisierungsarbeit besonders bedeutend erscheinen. Des Weiteren wird versucht, eine Brücke zum vo-

rangegangenen Kapitel zu schlagen indem analysiert wird, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die die Bewältigung welcher Anforderungen unerlässlich scheinen.

3.3.1 Allgemeines Wissen und Verständnis

BasisbildungstrainerInnen müssen über ein Repertoire an Allgemeinwissen verfügen, sie müssen in der Lage sein, bestimmte gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und das Problem des funktionalen Analphabetismus darin einordnen zu können. Das allgemeine Wissen und Verständnis von AlphabetisierungspädagogInnen sollte daher u.a. folgende Bereiche umfassen:

- ✓ die Erfordernisse einer Gesellschaft mit entwickelter Informationstechnologie,
- ✓ die Anspruchserwartungen in Arbeitswelt und Alltagsleben,
- ✓ die Implikationen für Erwachsene mit Basisbildungsdefiziten, etwa soziale, kulturelle und ökonomische Auswirkungen und deren Bedeutung für das Lernen und Lehren,
- ✓ Ursachen für nicht erworbene Basisbildung,
- ✓ Geschlechterkonstruktion und Diversität
- ✓ die Kenntnis der Methoden zur Kompetenzfeststellung
- ✓ die Kenntnis von nationalen Rahmenbedingungen für die Basisbildung und Offenheit für Entwicklungen im Tätigkeitsbereich

(DOBERER-BEY 2007a, S. 9)

Ein genaueres Studium der oben angeführten allgemeinen Kenntnisbereiche zeigt, dass diese erneut unterteilt und insgesamt 3 verschiedenen Kategorien zugeordnet werden können. TrainerInnen benötigen demnach Wissen über:

- a) die Gesellschaft und gesellschaftliche Zusammenhänge,
- b) die Zielgruppe und
- c) das Tätigkeitsfeld

BasisbildungstrainerInnen müssen wissen, mit welchen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen die Teilnehmenden in ihrer alltäglichen Erfahrungswelt konfrontiert sind. Nur wem klar ist, in welchen Bereichen des modernen Lebens die Anwendung der Kulturtechniken gefragt ist und was es für die betroffenen Personen sowohl privat als auch beruflich bedeutet, nicht in ausreichendem Maße Le-

sen, Schreiben, Rechnen oder mit Computern umgehen zu können, ist in der Lage, maßgeschneiderte Lernangebote zu entwickeln. Das Wissen über soziale, kulturelle und ökonomische Folgen von funktionalem Analphabetismus genauso wie das Kennen möglicher Ursachen oder Ursachenkomplexe sind wichtige Voraussetzungen, um sich in die Situation der Lernenden hineinversetzen und geeignete Lernsituationen schaffen zu können. Auf diese Weise können beispielsweise von außen kaum nachvollziehbare Ängste und Unsicherheiten als Folge der jahrelang erfahrenen Unzulänglichkeit identifiziert und entsprechend aufgearbeitet werden.

Auch die Beschäftigung mit Fragen zu Gender und Diversität spielen in der Basisbildung eine Rolle. Wie für nahezu alle gesellschaftliche Bereiche ist die Konstruktion von Geschlechtlichkeit auch für die Bildung von wesentlicher Bedeutung: Rollenbilder gehen häufig mit klassischen Fähigkeitszuschreibungen einher (ÄMädchen haben weniger mathematisches VerständnisÄ Buben lesen eben nicht besonders gernÄ), die häufig von den jeweiligen Personen verinnerlicht werden und zu entsprechenden Selbsteinschätzungen führen. Nur wenn BasisbildungstrainerInnen sich dieser Thematik bewusst sind, können sie etwaige geschlechtsspezifische Zuschreibungen bei anderen wie bei sich selbst erkennen und ihnen entgegenwirken. Natürlich können durch geschlechtsspezifische Angebote, wie etwa Computerkurse für Anfängerinnen, bestimmte Zielgruppen auch besonders angesprochen werden, indem sie ein Lernen unter ÄGleichgesinntenÄ ermöglichen und auf diese Weise dazu beitragen, Ängste und Vorbehalte abzubauen. Die Beschäftigung mit der Gender-Thematik kann demnach aufschlussreiche Erkenntnisse in Bezug auf Selbstbild, Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden liefern und zu einem besseren Verständnis der Zielgruppe führen.

Neben dem Gender- spielt auch der Diversity-Ansatz in der Basisbildung eine wichtige Rolle. Sich darüber klar zu sein, dass Menschen auf verschiedene Arten, in verschiedenen Tempi lernen, ist wesentlich für die Gestaltung von Alphabetisierungskursen. Um auch tatsächlich jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin die optimalen Lernangebote zukommen lassen zu können, müssen TrainerInnen außerdem über verschiedene Methoden der Kompetenzfeststellung Bescheid wissen. Erst wenn klar ist, über welche Fähigkeiten der/die jeweilige TeilnehmerIn verfügt und welche Kenntnisse noch entwickelt werden müssen, kann ein gezieltes, teilnehmerInnenorientiertes Arbeiten beginnen.

Dass qualifizierte TrainerInnen letztlich auch über den Basisbildungsbereich als solchen, über seine rechtlichen, finanziellen, etc. Rahmenbedingungen informiert sein müssen, liegt auf der Hand. Nur wer ein bestimmtes Feld gut kennt, kann sich darin sicher bewegen und zusätzlich zu dessen Weiterentwicklung beitragen.

3.3.2 Fachkompetenz

AlphabetisierungspädagogInnen müssen, ebenso wie VertreterInnen aller anderen Berufsgruppen, über spezielle, fachbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen. DOBERER-BEY unterteilt die Fachkompetenz von BasisbilderInnen in 3 Kategorien: Theoretisches Wissen, Methodenkompetenz sowie praktische Umsetzungskompetenz. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die genannten Bereiche jeweils umfassen, soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

3.3.2.1 Theoretisches Wissen

Unter diesem Bereich summiert die Autorin jene fachbezogenen Themenfelder und Wissensgebiete, deren Kenntnis für BasisbildungstrainerInnen von wesentlicher Bedeutung ist. Dazu zählen:

- ✓ Fachadäquates theoretische Wissen (Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT)
- ✓ Legasthenie und Dyskalkulie
- ✓ Lerntheorie: Lernbedingungen und i voraussetzungen
- ✓ Ansätze und Konzepte der Alphabetisierung und Basisbildung (nach Freire, biographischer Ansatz, Spracherfahrungsansatz)
- ✓ Gender Mainstreaming: Konzept und Analyse
- ✓ Prinzipien des Marketing
- ✓ Evaluationskonzepte (vgl. DOBERER-BEY 2007b, S. 38)

Bei einigen der hier aufgezählten Wissensbereiche ist klar erkennbar, dass deren Kenntnis eine wichtige Voraussetzung darstellt, um im Basisbildungsbereich professionell tätig sein zu können: So liegt es beispielsweise auf der Hand, dass AlphabetisierungspädagogInnen die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT selbst hervorragend beherrschen müssen, um in der Lage zu sein, diese Fertigkeiten anderen Personen weitergeben zu können. Selbstverständlich müssen sie darüber hinaus über verschiedene Ansätze und Konzepte der Basisbildung Bescheid wissen. Die Kenntnis verschiedener Möglichkeiten und Methoden, Erwachsenen das Lesen und Schreiben näherzubringen, und damit das Wissen um verschiedene Schriftsprachvermittlungsansätze ist unerlässlich für die Durchführung von Alphabetisierungskursen. Auch die Tatsache, dass KursleiterInnen mit den wichtigsten Erkenntnissen der Lerntheorie vertraut sein sollten, verwundert wenig. Wüssten sie nichts darüber, wel-

che Bedingungen das Lernen Erwachsener fördern oder behindern, welche Voraussetzungen notwendig sind, um Lernprozesse anzuregen, so wäre es ihnen nicht möglich, Lernkontexte zu arrangieren und Lernen für die Teilnehmenden als etwas Positives erfahrbar zu machen. Aber auch Themengebiete, die weniger eindeutig Teil der Basisbildung sind, haben eine wichtige Bedeutung für diesen Bereich. So ist Fachwissen über Legasthenie und Dyskalkulie überaus hilfreich, da derartige Lernschwächen innerhalb der österreichischen Bevölkerung relativ verbreitet sind und betroffene Personen besondere Unterstützungsangebote benötigen.

Dass sich auch die Auseinandersetzung der KursleiterInnen mit Genderfragen positiv auf die Alphabetisierungspraxis auswirken kann, wurde bereits im vorigen Unterkapitel näher beleuchtet und soll hier nur nochmals kurz Erwähnung finden.

Da es sich bei der Basisbildung um einen Bereich der Erwachsenenbildung handelt, der auf freiwilliger Teilnahme beruht, sollten AlphabetisierungspädagogInnen auch mit den Grundprinzipien des Marketings vertraut sein. TeilnehmerInnenansprache sowie Öffentlichkeitsarbeit sind wichtige Aufgabenfelder von BasisbildnerInnen, weshalb Fähigkeiten in diesem Bereich ebenfalls Teil des Profils sind.

Wie bereits im Kapitel rund um Aufgaben und Tätigkeiten von BasisbildungstrainerInnen vermerkt, gehört auch die Evaluation zum Arbeitsalltag von KursleiterInnen. So müssen einerseits die Lernfortschritte der Teilnehmenden regelmäßig überprüft werden, andererseits sollten TrainerInnen auch in der Lage sein, ihr eigenes professionelles Handeln einer Prüfung zu unterziehen um, wenn nötig, Korrekturen vornehmen zu können. Das Kennen unterschiedlicher Evaluationskonzepte stellt dafür die wichtigste Voraussetzung dar.

3.3.2.2 Methodenkompetenz

BasisbildnerInnen verfügen im Idealfall über eine große Methodenvielfalt, um die jeweiligen Lerninhalte bestmöglich zu übermitteln. Konkret sollte ihr diesbezügliches Wissen und Können folgende Bereiche umfassen:

- ✓ Methoden zur Entwicklung der Erst-Lese, Schreib-, Rechen- und IKT-Kompetenz (Arbeit mit AnfängerInnen)
- ✓ Methoden für die Förderung von Lese- Schreib- Rechen- und IKT-Kompetenz (Arbeit mit leicht Fortgeschrittenen)
- ✓ Arbeit an der Sprache
- ✓ Methoden zur Kompetenzentwicklung im Umgang mit mathematischen Opera-

tionen des Alltags

- ✓ Methoden zur Integration von IKT in den Unterricht
- ✓ Methoden individualisierter Beratung und Schulung

(vgl. DOBERER-BEY 2007b, S. 39)

Die Tatsache, dass in der Basisbildung verschiedene Lerninhalte auf verschiedenen Niveaustufen behandelt werden, stellt TrainerInnen vor eine große Herausforderung. Sie müssen in der Lage sein, sowohl die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, Rechnen als auch den Umgang mit dem Computer so zu übermitteln, dass die TeilnehmerInnen einen Zugang zu diesen, für sie schwierigen, Bereichen bekommen. Aus diesem Grund müssen sich AlphabetisierungspädagogInnen mit der Frage auseinandersetzen, auf welche Weise die unterschiedlichen Themengebiete den KursteilnehmerInnen nähergebracht werden können. Dabei gilt es zu beachten, dass die Art der Vermittlung unter anderem abhängig ist vom Gegenstand, der unterrichtet werden soll. Um TeilnehmerInnen beispielsweise den richtigen Umgang mit Sprache näherzubringen, müssen BasisbildnerInnen über Methoden verfügen, die Einsicht in verschiedene Sprachstrukturen liefern, sie über grammatikalische und rechtschreibbezogene Regeln sowie über verschiedene Sprachstile und deren Verwendung im Alltag aufklären (vgl. DOBERER-BEY 2007b, S. 39). Sollen dagegen mathematische Operationen, wie etwa Bruch- oder Prozentrechnung, bearbeitet werden, so müssen TrainerInnen andere Vermittlungstechniken wählen. Ähnliches gilt selbstverständlich für den IKT-Unterricht, für dessen Gestaltung die TrainerInnen in der Lage sein müssen, die Verwendung von Computern in das Kursgeschehen zu integrieren.

Es gehört zu den Aufgaben von AlphabetisierungspädagogInnen, die Lerninhalte den individuellen Bedürfnissen und Kenntnissen der Teilnehmenden anzupassen. Aus diesem Grund müssen KursleiterInnen über Methoden zur individualisierten Beratung und Schulung verfügen, sie müssen also wissen, welche Möglichkeiten es gibt, um einzeln mit den jeweiligen TeilnehmerInnen zu arbeiten. Nur unter dieser Voraussetzung ist es den TrainerInnen möglich, bei der Festlegung, Verfolgung und Überprüfung individueller Lernziele und -pläne zu unterstützen und auf diese Weise die Autonomie der Teilnehmenden zu fördern.

Die eben genannte Orientierung an dem/der einzelnen Lernenden ist schließlich auch insofern von Bedeutung, als die Methoden zur Vermittlung von Kenntnissen nicht nur, wie bereits erläutert, vom Lerngegenstand bestimmt werden, sondern auch vom Kompetenzniveau des/der KursteilnehmerIn. Das Arbeiten mit AnfängerInnen unterscheidet sich wesentlich von dem mit Fortgeschrittenen, da es

bei ersterem vor allem darauf ankommt, Kenntnisse in den Bereichen Deutsch, Mathematik und IKT überhaupt erst zu *entwickeln*, während es bei Fortgeschrittenen darum geht, bestehende Fertigkeiten zu *erweitern*. BasisbildnerInnen müssen methodisch für beiderlei Tätigkeiten gerüstet sein.

Nur wenn TrainerInnen über ein breites Repertoire an unterschiedlichen Methoden zur Vermittlung von Lese-, Schreib-, Rechen- und IKT-kenntnissen verfügen und wenn sie außerdem in der Lage sind, diese auf die individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Teilnehmenden abzustimmen, kann Basisbildung überhaupt erst stattfinden. Die Methodenkompetenz stellt daher einen unverzichtbaren Eckpfeiler des TrainerInnenprofils dar.

3.3.2.3 Praktische Umsetzungskompetenz

Praktische Umsetzungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit der BasisbildnerInnen, ihr Wissen über allgemeine Zusammenhänge, ihre fachbezogenen Kenntnisse sowie ihre methodischen Fertigkeiten im täglichen Umgang mit den KursteilnehmerInnen so einzusetzen, dass erfolgreich Lernprozesse angeregt werden können und produktives Arbeiten ermöglicht wird. In Stichpunkten führt Antje DOBERER-BEY in ihrem Artikel „Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung“ (ebd., 2007b) an, was BasisbildungstrainerInnen zu diesem Zweck leisten müssen:

- ✓ Ist-Stand-Erhebung/Diagnose
- ✓ Steuerung von Lernprozessen und Leitung von Gruppen:
- ✓ Perspektivenwechsel im Umgang mit den Lernenden: Sie bestimmen mit bei der Auswahl der Inhalte, Themen und Ziele
- ✓ Positives Lernklima und Vertrauensbasis herstellen können
- ✓ Wahrnehmung von Problemstellungen und Lösungsorientierung
- ✓ Beratungskompetenz
- ✓ Klarheit über eigene Rollen, Aufgaben und Grenzen
- ✓ Einsatz erwachsenengerechter Ressourcen
- ✓ Anwenderkompetenz von PC-Programmen sowie Integration von PC und IKT in den Unterricht
- ✓ Integration von mathematischen Operationen des Alltags und des Berufs
- ✓ Prozessorientiertes und produktorientiertes Arbeiten

- ✓ Förderung von Autonomie und Selbstständigkeit
- ✓ Förderung des mündlichen Ausdrucks, des Zuhörens und Verstehens
- ✓ Vermittlung interkultureller Kompetenz zur Förderung von Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen
- ✓ Professioneller Umgang mit Konflikten in der Lerngruppe, im Team
- ✓ Nutzung der Ressourcen innerhalb und außerhalb der Institutionen (PC-Zugang, Bibliotheken, Einrichtungen des (inter-)kulturellen Lebens, Automaten, Touchscreens bei AMS etc.)
- ✓ Umsetzung von Gleichstellungszielen durch die Auswahl von Texten, Themen sowie Anregung zur Reflexion
- ✓ Professioneller Umgang mit Journalisten und Befragungen von außen
- ✓ Evaluation der Lernergebnisse der Lernenden
- ✓ Evaluation des eigenen Handelns (vgl. DOBERER-BEY 2007b, S. 39f)

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigen BasisbildnerInnen, um ihr vorhandenes Wissen in die Praxis umzusetzen? lautet die Kernfrage des vorliegenden Kapitels. Wer die ausführliche Checkliste DOBERER-BEY's zu dieser Thematik genauer studiert, wird jedoch schnell feststellen, dass die Autorin eine konkrete Antwort auf diese Frage schuldig bleibt. Bei den von ihr angeführten Stichpunkten handelt es sich – bis auf einige wenige Ausnahmen – viel mehr um Aufgaben, die BasisbildnerInnen zu erfüllen haben, als um dafür erforderliche Kompetenzen. Steuerung von Lernprozessen und Leitung von Gruppen, Förderung von Autonomie und Selbstständigkeit, Evaluation der Lernergebnisse der Lernenden (DOBERER-BEY 2007b, S. 39f) – hier werden in erster Linie Tätigkeiten beschrieben, die nur über Umwege Aufschluss darüber geben können, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ihrer Bewältigung benötigt werden. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass Personen, zu deren beruflichen Herausforderungen die Leitung von Gruppen gehört, über Führungsqualitäten und Kommunikationsfähigkeit verfügen müssen. Es zeigt sich also, dass, mit etwas Geschick, Verbindungen zwischen den genannten Tätigkeiten und den dafür erforderlichen Kompetenzen gezogen werden können, wodurch es möglich wird, Aussagen in Bezug auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten von AlphabetisierungspädagogInnen zu treffen. Da es sich bei den benötigten Kompetenzen vorwiegend um persönliche Eigenschaften und Haltungen handelt, werden die Ergebnisse der Analyse im Zuge des nächsten Kapitels präsentiert.

3.3.3 Personale Kompetenz

„Voraussetzung für die Tätigkeit im Arbeitsfeld der Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen sind bestimmte persönliche und soziale Grundhaltungen, die für den beruflichen Erfolg ebenso ausschlaggebend sind wie fundierte Fachkompetenz.“
(Doberer-Bey 2007a, S. 8)

Zu diesen persönlichen und sozialen Fähigkeiten gehören:

- ✓ Reflexionsvermögen: Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und Analyse
- ✓ Respekt und Wertschätzung
- ✓ Interesse an der Zielgruppe
- ✓ Fähigkeit, die Lernenden als Erwachsene wahrzunehmen
- ✓ Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung der Ressourcen und Ziele der Lernenden
- ✓ soziale Kompetenz und Kommunikationsfreudigkeit
- ✓ Sensibilität und Einfühlungsvermögen
- ✓ Konfliktfähigkeit
- ✓ Flexibilität und Belastbarkeit
- ✓ Teamfähigkeit
- ✓ Eigene Lern- und Weiterbildungsbereitschaft (DOBERER-BEY 2007a, S. 8)

Im Folgenden sollen die im vorangegangenen Kapitel unter dem Titel „Praktische Umsetzungskompetenz“ angeführten Aufgaben und Tätigkeiten erneut herangezogen und mit den gerade genannten persönlichen Fähigkeiten und Grundhaltungen verknüpft werden, soweit dies sinnvoll und logisch erscheint. Dadurch lässt sich erneut sehr anschaulich zeigen, auf welche Weise Aufgaben und Kompetenzen dieser Berufsgruppe miteinander in Beziehung stehen.

So ist die **Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und Analyse** beispielsweise vor allem dann besonders wichtig, wenn es darum geht, sich Klarheit über die eigenen Rollen, Aufgaben und Grenzen zu verschaffen. Was muss und kann ich leisten, wie möchte ich von den TeilnehmerInnen gesehen werden, wo liegen meine persönlichen und fachlichen Grenzen? All das sind Fragen, die sich KursleiterInnen regelmäßig stellen müssen und die nur mittels Fähigkeit zur Selbstreflexion beantwortet werden können. Auch bei der Umsetzung von Gleichstellungszielen ist es notwendig, dass BasisbildnerInnen zu allererst ihr eigenes Bild von Unterschiedlichkeit – sei es nun in Bezug auf Geschlecht, sozialen Status, etc. – analysieren.

sieren und dass sie anschließend in der Lage sind, selbstkritisch zu hinterfragen, welche ihrer eigenen Einstellungen auf diesbezüglichen Vorurteilen gründen. Selbstreflexion ist schließlich auch bei der Evaluation des eigenen professionellen Handelns unerlässlich. Nur wer bereit und fähig ist, sein eigenes Tun kritisch zu beleuchten, kann eventuell notwendige Korrekturen und Adaptierungen vornehmen, die letztlich dem Lernerfolg der TeilnehmerInnen zu Gute kommen.

Doch nicht nur Selbstreflexivität ist eine wichtige Fähigkeit, sondern auch **Respekt und Wertschätzung** gegenüber anderen ist eine Haltung, die in der Alphabetisierung und Basisbildung prinzipiell unverzichtbar ist. Nur wenn die Teilnehmenden das Gefühl haben, wertgeschätzt zu werden und auch für ihre erbrachten Leistungen Respekt und Anerkennung zu finden, kann ein positives Lernklima und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen KursleiterInnen und Teilnehmenden entstehen. Außerdem fördert das Gefühl von Anerkennung und Wertschätzung das Vertrauen der Lernenden in die eigenen Fähigkeiten, wodurch diese es zunehmend wagen, autonom und selbstständig zu lernen und zu handeln. Nehmen AlphabetisierungspädagogInnen eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber anderen ein – unabhängig davon, wer sie sind und woher sie stammen – so kann sich eine solche Einstellung außerdem positiv auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen auswirken, indem Offenheit und Toleranz vorgelebt wird.

Eine weitere, besonders wichtige Eigenschaft für die Arbeit im Basisbildungsbereich ist das ehrliche **Interesse** der TrainerInnen **an der Zielgruppe**. Vor allem für die Diagnose der Kenntnisse und der Lernbedürfnisse der Teilnehmenden ist es wichtig, dass AlphabetisierungstrainerInnen sich auf die jeweilige Person einlassen, bereit sind, mehr über sie und ihre Lerngeschichte zu erfahren. Dieses Interesse an der jeweiligen Person ist außerdem eine notwendige Bedingung dafür, in der Lage zu sein, diese bei der Formulierung individueller, realistischer Ziele zu unterstützen sowie Vorbehalte und Ängste abzubauen.

Ein Sich-Einlassen-Können auf die Lernenden ist weiters auch für die Durchführung von Beratungssequenzen von großer Bedeutung. Ohne echtem Interesse an den Teilnehmenden und deren Lernerfolg wäre es TrainerInnen kaum möglich, Fortschritte sichtbar zu machen, auftretenden Lernschwierigkeiten zu thematisieren und gemeinsam nach Lösungen zu suchen sowie zu erkennen, wann sich TeilnehmerInnen in persönlichen Krisensituationen befinden und eine Vermittlung an externe ExpertInnen notwendig erscheint.

Trotz aller Hilfestellung, die BasisbildnerInnen ihren TeilnehmerInnen anbieten, ist es besonders wichtig, eines nicht aus den Augen zu verlieren: Bei den **Lernenden** handelt es sich um selbstbestimmte, selbstverantwortliche **Erwachsene**, und Kurs-

leiterInnen müssen in der Lage sein, sie auch als solche **wahrzunehmen**. Diese Fähigkeit ist besonders dann von Bedeutung, wenn es um die Auswahl von Inhalten, Themen und Lernzielen geht. TeilnehmerInnen müssen bei der Frage, was wann wie gelernt werden soll, ein Mitspracherecht eingeräumt werden, wodurch ihre Autonomie und Selbstständigkeit gefördert wird. Auch beim Einsatz von verschiedenen Lernmaterialien muss darauf geachtet werden, dass diese erwachsenengerecht gestaltet sind. Um hier eine geeignete Auswahl zu treffen, sollten KursleiterInnen sowohl über vorhandene Lehr- und Lernmittel Bescheid wissen als auch in der Lage sein, entsprechende Materialien selbst zu entwickeln (vgl. DOBERER-BEY 2007b, S.40).

Um passende Lernmittel bereitstellen zu können, müssen AlphabetisierungspädagogInnen über noch eine weitere Eigenschaft verfügen: Sie müssen die **Fähigkeit besitzen, die Ressourcen und Ziele der Lernenden wahrzunehmen und zu berücksichtigen**. Nur so haben sie die Möglichkeit, passende PC-Programme in den Unterricht zu integrieren oder mathematische Operationen in die Basisbildung aufzunehmen, die den alltäglichen und beruflichen Anforderungen ebenso entsprechen wie den Kenntnissen und Bedürfnissen der KursteilnehmerInnen. Wenn klar ist, welche Fähigkeiten die TeilnehmerInnen bereits besitzen und welche Ziele sie verfolgen, kann das Lernangebot durch die Nutzung entsprechender Ressourcen innerhalb und außerhalb der Institution, wie PC-Zugänge, Bibliotheken, Automaten, Touch-Screens etc. noch zusätzlich erweitert und so prozess- und produktorientiertes Arbeiten gefördert werden.

Besonders wichtig für die Arbeit als AlphabetisierungspädagogIn ist des Weiteren das Vorhandensein **sozialer Kompetenz und Kommunikationsfreudigkeit**. So sind eloquente TrainerInnen im Vorteil, wenn es darum geht, den mündlichen Ausdruck der Lernenden zu fördern. Auch wenn es darum geht, einen professionellen Umgang mit Journalisten an den Tag zu legen und zu Befragungen von außen Stellung zu nehmen, ist eine hohe Kommunikationsfähigkeit gefragt. Nicht zuletzt sind TrainerInnen mit der Leitung von Gruppen betraut, was ebenfalls ein hohes Maß an sozialer und kommunikativer Kompetenz voraussetzt und zusätzlich noch **Sensibilität und Einfühlungsvermögen** verlangt. So müssen BasisbildnerInnen in der Lage sein Problemstellungen wahrzunehmen, um gemeinsam mit den TeilnehmerInnen eine Lösung erarbeiten zu können. Auch für die Erfolgsfeststellung, also die Evaluation der Lernergebnisse, braucht es das richtige Maß an Sensibilität, um Lob und Kritik in der richtigen Balance zu halten und auf diese Weise zur Erreichung der Lernziele beizutragen.

Konfliktfähigkeit ist ebenfalls eine Eigenschaft, die in diesem Berufsfeld äußerst

gefragt ist. So ist es nur natürlich, dass innerhalb der Lerngruppe oder auch innerhalb des TrainerInnenteams von Zeit zu Zeit Konflikte und Meinungsverschiedenheiten entstehen, denen BasisbildnerInnen ruhig und professionell begegnen sollten. Gerade in solch problematischen Situationen sind neben Konfliktfähigkeit auch **Flexibilität, Belastbarkeit und Teamfähigkeit** wichtige persönliche Eigenschaften von AlphabetisierungstrainerInnen.

Zu guter Letzt sei an dieser Stelle noch die Bedeutung der eigenen **Lern- und Weiterbildungsbereitschaft** betont. BasisbildnerInnen, die bereit sind, selbst Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln, erfüllen eine wichtige Vorbildfunktion und tragen außerdem dazu bei, den gesamten Tätigkeitsbereich voranzutreiben.

Das vorliegende Kapitel hat deutlich gemacht, über welche vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten BasisbildnerInnen verfügen müssen, um diesen Beruf professionell ausüben zu können. So müssen KursleiterInnen sowohl über allgemeines Wissen und Verständnis, als auch über bestimmte fachliche Fähigkeiten sowie persönliche Eigenschaften verfügen, um den Herausforderungen, die tagtäglich an sie gestellt werden, gewachsen zu sein. Die Aneignung der notwendigen Kompetenzen passiert einerseits theoretisch, beispielsweise durch den Besuch entsprechender Aus- und Weiterbildungen, andererseits können bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten nur auf praktischer Ebene erworben werden. In diesem Sinne befinden sich BasisbildnerInnen selbst in einem kontinuierlichen Lernprozess, der auch nach langjähriger Berufserfahrung nicht endet (vgl. DOBERER-BEY 2007b, S. 41).

Die Beschäftigung mit dem von Antje DOBERER-BEY entwickelten Kompetenzprofil, vor allem mit der darin enthaltenen „Praktischen Umsetzungskompetenz“ hat darüber hinaus gezeigt, dass die Grenzen zwischen Aufgaben und Tätigkeiten von BasisbildungstrainerInnen sowie den dafür erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Teil sehr verschwommen sind. Diese Tatsache kann als zusätzlicher Hinweis darauf gedeutet werden, dass beide Komponenten eng miteinander verflochten sind und gezielte Aussagen über das Berufsbild der/des AlphabetisierungspädagogIn nur unter Berücksichtigung dieser Verkettung möglich sind.

4. ADÑ WIE DARSTELLUNG DER QUALITATIVEN STUDIE

Im folgenden Kapitel wird die durchgeführte Studie im Detail präsentiert. Beginnend mit der Beschreibung der Hauptfragestellungen, deren Beantwortung im Fokus der vorliegenden Arbeit liegt, sollen zunächst die Zielsetzungen der Untersuchung abgesteckt werden. In einem nächsten Schritt werden wichtige methodische Hinweise zur Erhebung und Auswertung der Interviewdaten gegeben. Anschließend werden die Fragestellung, die gewählte Stichprobe sowie die verschiedenen Auswertungsschritte dargestellt. Die Ergebnisse der Untersuchung finden sich letztlich im Kapitel 5.

4.1 Ziele der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Studie ist es, zunächst die Rahmenbedingungen, unter denen BasisbildnerInnen ihre Profession ausüben, zu beschreiben. Daran anknüpfend geht es um die Darstellung der wichtigsten Aufgaben und Tätigkeiten dieser Berufsgruppe sowie der dafür erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Sicht der KursleiterInnen. Zu diesem Zweck wurden BasisbildnerInnen dazu aufgefordert, über ihre berufliche Tätigkeit und ihre gemachten Erfahrungen zu berichten, wobei die folgenden drei Hauptfragestellungen stets im Fokus der Erhebungen standen:

Fragestellung 1: Unter welchen äußeren Rahmenbedingungen üben AlphabetisierungstrainerInnen ihren Beruf aus und wie bewerten sie diese?

Fragestellung 2: Welche spezifischen Anforderungen haben BasisbildnerInnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit zu bewältigen und wo liegen die besonderen Schwerpunkte ihrer Arbeit mit der Zielgruppe?

Fragestellung 3: Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen BasisbildnerInnen aus ihrer Sicht verfügen, um die an sie gestellten Aufgaben bewältigen zu können?

4.2. Forschungsdesign

4.2.1 Erhebungsinstrument

Um die oben formulierten Forschungsfragen zu bearbeiten, wurden qualitative, teilstandardisierte Interviews mit Basisbildnerinnen durchgeführt. Warum gerade diese Methode ausgewählt wurde, soll im Folgenden kurz begründet werden.

Im Gegensatz zum quantitativ-empirischen Vorgehen, bei dem das Hauptaugenmerk auf der Prüfung vorgefasster Annahmen liegt, besteht das Ziel einer qualitativen Forschung im Aufbau eines theoretischen Verständnisses des jeweiligen Untersuchungsbereichs (vgl. FROSCHAUER, LUEGER 2003, S. 19). Ähnlich grenzen auch die Autoren KIEFL und LAMNEK die beiden Methoden voneinander: „Zielt die konventionelle Methodologie darauf ab, zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Streuungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, so interessiert sich eine qualitative Methodologie primär für das „Wie“ dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus der Sicht der jeweils Betroffenen.“ (KIEFL, LAMNEK 1984, S. 474, zit.n. LAMNEK 2005⁴, S. 4)

Qualitative Methoden ermöglichen es dem Forscher/der Forscherin demnach, theoretische Zusammenhänge nicht „nur“ zu entdecken, sondern diese auch zu explizieren und zu verstehen, wobei die Einbeziehung der Perspektive der InterviewpartnerInnen eine wesentliche Rolle spielt. Im Fall der konkreten Studie bedeutet das, dass durch die Befragung praktisch tätiger Basisbildungstrainerinnen deren Innensicht erhoben wird, wodurch sich bestimmte Umstände neu oder anders darstellen können, als dies bisher der Fall war. Außerdem kann auf diese Weise erhoben werden, welche in der vorhandenen Literatur behandelten Aspekte rund um den Beruf „BasisbildnerIn“ für die Befragten besonders relevant sind und welchen eher weniger Bedeutung beigemessen wird.

Ein besonders geeignetes Verfahren, um diese wertvolle Perspektive der TrainerInnen zu erheben, ist das qualitative Interview. Erzählungen der InterviewpartnerInnen veranschaulichen den Untersuchungsgegenstand, sie erschließen fremde Lebenswelten und weisen auf Punkte hin, die von der wissenschaftlichen Warte aus schnell übersehen werden können (vgl. FLICK et al. 1995², S. 46). Durch die Wahl einer teilstandardisierten Interviewvariante wird darüber hinaus gewährleistet, dass durch die vorgegebenen Fragen zwar einerseits der Fokus auf den für die Untersuchung wichtigen Aspekten (Rahmenbedingungen, Aufgaben und Fähigkeiten von Basisbildner-

Innen) liegt, andererseits die InterviewpartnerInnen aber die Möglichkeit haben, ihre Ansichten und Erfahrungen frei zu artikulieren. Außerdem verfügt der/die InterviewerIn bei teilstandardisierten Befragungsformen über einen gewissen Ermessensspielraum: ForscherInnen sind dazu aufgefordert, den Leitfaden durch klärende Nachfragen zu ergänzen, die Reihenfolge der Fragen wenn nötig zu verändern oder Gesichtspunkte aufzugreifen, die seitens der InterviewpartnerInnen in das Gespräch eingebracht werden (vgl. FLICK et al. 1995², S. 177). Vor allem der letzte Punkt schien auch für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung, da davon auszugehen ist, dass gerade aus unerwarteten Statements der AlphabetisierungstrainerInnen wichtige, neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

4.2.2 Untersuchungspopulation

Im Zuge der Studie wurden insgesamt 10 Interviews mit 11 Basisbildungstrainerinnen geführt³.

Der Auswahl der Stichprobe gingen längere Recherchearbeiten voraus. Diese ergaben rasch, dass es sich in dem konkreten Fall „Basisbildung Erwachsener deutscher Erstsprache“ um ein relativ kleines Forschungsfeld und dementsprechend um eine geringe Grundgesamtheit an zu befragenden TrainerInnen handelt. So wurde im Zuge der bereits mehrfach zitierten IFA-Studie zum Thema BasisbildungstrainerInnen (PAIERL, STOPPACHER 2009) erhoben, dass „[é] letztlich davon ausgegangen werden [kann], dass mit 76 Adressen fast alle im engeren Basisbildungsbereich tätigen TrainerInnen in Österreich erfasst werden konnten.“ (ebd., S. 4)

Vor diesem Hintergrund und angesichts dessen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine Untersuchung im Zuge einer Diplomarbeit mit begrenzten materiellen und zeitlichen Ressourcen handelt, kann die erzielte Anzahl an Probandinnen durchaus als Erfolg gewertet werden. Die gefundenen Ergebnisse können dazu dienen, Tendenzen und vorhandene Trends aufzuzeigen und wichtige Denkanstöße für etwaige zukünftige Forschungen in diesem Bereich zu liefern.

Bei den 11 Interviewpartnerinnen handelt es sich ausschließlich um Frauen, was der Realität dieses Berufszweiges entspricht – der Anteil weiblicher Alphabetisierungstrainerinnen liegt laut PAIERL/STOPPACHER bei fast 90% (vgl. ebd., S. 4).

Die Basisbildnerinnen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 25 und 54 Jahre alt. Davon waren 2 Trainerinnen unter 30 Jahre, 5 Frauen befanden sich im Alter von

³ Ein Interview wurde, auf deren Wunsch, mit 2 Trainerinnen gleichzeitig geführt (Trainerin J und K).

30 bis 45 und die Altersgruppe der über 45-Jährigen bestand aus 4 Personen.

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen wurde auf deren regionale Verteilung geachtet. Es wurden Trainerinnen aus 4 verschiedenen österreichischen Bundesländern befragt: 1 Person übt ihren Beruf in Wien aus, 2 stammen aus Niederösterreich, 4 aus dem Burgenland und weitere 4 BasisbildnerInnen sind in der Steiermark tätig.

Die untersuchten Alphabetisierungspädagoginnen weisen durchgehend ein hohes Bildungsniveau auf. Bis auf eine Trainerin verfügen alle Befragten über zumindest einen Maturaabschluss, 2 besuchten eine Pädagogische Hochschule und 7 haben die Universität absolviert.

Die Art des Dienstverhältnisses betreffend weist die vorliegende Stichprobe eine Besonderheit auf: Nur 2 der 11 interviewten Alphabetisierungstrainerinnen übten die Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt ausschließlich auf Honorarbasis aus (PAIERL/STOPPACHER ermittelten eine Quote von knapp 50% Honorarkräften), alle anderen verfügten über ein Angestelltenverhältnis im Basisbildungsbereich. Über die Gründe für die stärkere Beteiligung angestellter Trainerinnen können lediglich Vermutungen angestellt werden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass diese Gruppe der Trainerinnen die Teilnahme an den Interviews in ihre bezahlte Arbeitszeit integrieren konnte, während die Honorarkräfte ihre Freizeit dafür zur Verfügung stellen mussten.

Ein detaillierter Überblick sowie weitere wichtige soziodemografischen Daten der Interviewteilnehmerinnen finden sich in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 1: Demographische Daten der Interviewpartnerinnen:

	Alter	Höchster Bildungsabschluss	BB-Trainerin seit	Dienstverhältnis	Stundenausmaß	Funktion
Trainerin A	28	Universität (Pädagogik)	2007	Angestellte unbefristet	38	BB-Trainerin/ Bezirksjugendmanagerin
Trainerin B	49	Universität (Pädagogik)	2007	Angestellte	38	Leiterin BB-Bereich
Trainerin C	37	Universität (DaF/DaZ)	2009	Angestellte unbefristet	30	BB-Trainerin
Trainerin D	43	Universität (Pädagogik, deutsche Philologie)	2007	Angestellte	38,5	BB-Trainerin/ Projektleitung
Trainerin E	42	Universität (Pädagogik)	2010	Angestellte tw. befristet, tw. unbefristet	35	BB-Trainerin
Trainerin F	46	Universität (Pädagogik)	2008	Angestellte	20	BB-Trainerin/ Projektleitung
Trainerin G	32	Päd. Hochschule	2002	Angestellte unbefristet	38	BB-Trainerin/ Lehrtätigkeit im BB-Bereich
Trainerin H	25	Universität (in Ausbildung; Deutsch, Englisch)	2011	Angestellte	25	BB-Trainerin
Trainerin I	51	Matura	2008	Freier Dienstvertrag	4 UE/ Woche	BB-Trainerin
Trainerin J	54	Dipl. Erwachsenenbildnerin	2006	Angestellte	35	BB-Trainerin/ Projektleitung
Trainerin K	39	Pädagogische Hochschule	2006	Freier Dienstvertrag	2 UE/ Woche	BB-Trainerin

4.2.3 Analyse der Entstehungssituation

Vor der tatsächlichen Durchführung der Untersuchung wurden umfangreiche Recherchen bezüglich des zu beforschenden Feldes angestellt. Die Erarbeitung theoretischer Grundlagen diente einerseits dazu, einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu gewinnen, andererseits war ein umfassendes Wissen über den Beruf des/der BasisbildnerIn für die Gestaltung eines aussagekräftigen Leitfadens unumgänglich. Auch die Kontaktaufnahme mit ExpertInnen für die österreichische Basisbildungslandschaft, wie etwa dem Leiter des Lehrgangs Alphabetisierung und Basisbildung in Strobl, Christian KLOYBER, sowie der renommierten Alphabetisierungspädagogin Antje DOBERER-BEY, gehörte zu den wichtigen Tätigkeiten im Vorfeld der

Erhebung. Ein weiterer wesentlicher Schritt bei der Vorbereitung und Planung der qualitativen Studie war die Gewinnung geeigneter InterviewpartnerInnen. Zunächst galt es herauszufinden, in welchen Organisationen, verteilt in ganz Österreich, BasisbildnerInnen beschäftigt sind. Dabei erwies sich die Homepage des Netzwerkes *In.Bewegung* als überaus hilfreich, da sich an dieser Stelle eine Auflistung der landesweit wichtigsten Anbieter von Alphabetisierungskursen befindet. Per E-Mail wurden mehrere Institutionen – zum Teil auch TrainerInnen direkt – angeschrieben oder es wurde ein telefonischer Kontakt hergestellt. Die Verantwortlichen der jeweiligen Institutionen waren, bis auf eine Ausnahme, stets freundlich und bemüht und versicherten, die Interviewanfragen an die jeweiligen MitarbeiterInnen weiterzuleiten. Während sich einige Trainerinnen auch sofort bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen und die Terminvereinbarung relativ unkompliziert von statten ging, gestaltete sich das Finden weiterer InterviewpartnerInnen als weitaus schwieriger – Absagen oder fehlende Rückmeldungen waren häufig die Regel. Erst der Besuch einer Tagung zum Thema Alphabetisierung und Basisbildung in Linz, den die Autorin der vorliegenden Untersuchung auf Anraten von Frau DOBERER-BEY unternahm, führte zu neuen Erfolgen: Vor Ort konnten persönliche Kontakte geknüpft und weitere Basisbildnerinnen für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden.

4.2.4 Datenerhebung und –aufbereitung

Die Interviews wurden schließlich im Zeitraum von Mitte Mai bis Anfang Juli 2011 von der Autorin persönlich durchgeführt. 8 der 10 Befragungen fanden in den jeweiligen Institutionen statt⁴, was den Vorteil hatte, dass ein Einblick in die Räumlichkeiten gewonnen werden konnte und die Arbeit der TrainerInnen dadurch noch ein Stück greifbarer wurde. Von Seiten der Organisationen wurde stets ein ruhiger, abgetrennter Raum zur Verfügung gestellt, wodurch ein ungestörter Interviewverlauf möglich war. Das Gesprächsklima war in allen Fällen sehr entspannt und angenehm, alle Interviewpartnerinnen waren offen, freundlich und bemüht, auf die Forschungsanliegen einzugehen und die gestellten Fragen so umfassend wie möglich zu beantworten.

Jedes Interview begann mit einer Vorstellung seitens der Autorin, mit der Offenlegung des Forschungsinteresses und der Zusicherung der anonymen Behandlung der gesammelten Daten. Im Anschluss daran wurden die Interviewpartnerinnen zuerst nach den Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit befragt, wobei unter anderem der Berufszugang, die vorangegangene Ausbildung, das Beschäftigungsverhältnis sowie

⁴Die anderen beiden Interviews wurden aus praktischen Gründen in einem Kaffeehaus geführt.

die vorhandenen Unterrichtsressourcen thematisiert wurden. Weiters folgten Fragen zu den beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten von AlphabetisierungspädagogInnen, wobei hier seitens der Interviewerin Stichpunkte genannt wurden und die Trainerinnen im Anschluss daran die Möglichkeit hatten, zu erzählen, was sie mit der jeweils genannten Aufgabe verbinden. Der dritte und letzte Teil des Interviews behandelte schließlich die Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser speziellen Berufsgruppe. Da es sich um teilstandardisierte Interviews handelte, wurde ein Leitfaden verwendet, die Reihenfolge der Fragestellungen sowie deren genaue Formulierung variierte jedoch von Situation zu Situation. Auch kam es im Laufe des Gesprächs immer wieder zu Ergänzungen und klärende Nachfragen von beiden Seiten. Nach Beendigung des Interviews, die diese dauerten zwischen 20 und 40 Minuten, wurden die Probandinnen gebeten, einen Bogen bezüglich relevanter Sozialdaten auszufüllen.

Alle Interviews wurden digital auf Tonband aufgezeichnet und später transkribiert. Bei der Verschriftlichung wurde auf eine vollständige und wörtliche Wiedergabe des Gesagten Wert gelegt, wobei unvollständige Sätze sowie Wiederholungen belassen wurden. Auch Pausen und besonders starke Betonungen wurden im Transkript als solche gekennzeichnet. Dialektfärbungen und Füllwörter wie „Äh“ und Ähnliches wurden dagegen weitgehend vernachlässigt, da sie für die inhaltliche Auswertung nicht von Bedeutung waren. Die Interviews werden im Folgenden anonymisiert dargestellt. Zu diesem Zweck werden anstelle der Namen der InterviewpartnerInnen Buchstaben des Alphabets als Synonym verwendet, auch Nennungen von Orten, Städten oder Institutionen, die Hinweis auf die Identität der Interviewpartnerinnen geben könnten, wurden ausgelassen bzw. durch einzelne Buchstaben ersetzt.

4.2.5 Auswertungsverfahren

Als nächster Arbeitsschritt erfolgte die Auswertung der gesammelten Daten. Zu diesem Zweck wurde die qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach MAYRING herangezogen und für das aktuelle Forschungsvorhaben adaptiert.

Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um ein ursprünglich kommunikationswissenschaftliches Verfahren, welches Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA zur vorwiegend quantitativen Untersuchung von Massenmedien entwickelt wurde. Kurze Zeit später wurde die Forderung nach einer qualitativen Inhaltsanalyse laut, welche die systematische Vorgehensweise zwar beibehalten, jedoch vorschnelle Quantifizierungen vermeiden sollte (vgl. MAYRING 2002, S. 114).

Konkret wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse wie folgt vorgegangen: Symbolisches Material (Texte, Bilder, Noten) wird in Einheiten zergliedert, die nacheinander bearbeitet werden. Im Zentrum steht dabei ein Kategoriensystem, das in Bezugnahme auf die Theorie und die dahinterliegende Fragestellung am Material entwickelt wird. Auf diese Weise werden jene Aspekte festgelegt, die für die Forschungsfrage besonders bedeutsam erscheinen und deshalb aus dem Material herausgefiltert werden sollen (vgl. MAYRING 2002, S. 114 u. MAYRING 2008, S. 12). „Das Ergebnis dieser Analyse ist ein Set von Kategorien zu einer bestimmten Thematik, dem spezifische Textstellen zugeordnet sind.“ (MAYRING 2002, S. 117)

Ziel der *zusammenfassenden* Inhaltsanalyse ist es darüber hinaus, das vorhandene Material so zu reduzieren, dass es einerseits an Überschaubarkeit gewinnt, gleichzeitig aber dessen wesentliche Inhalte erhalten bleiben.

Bei der vorliegenden Untersuchung bildeten Texte, konkreter die angefertigten Interviewtranskripte, die Grundlage der Auswertung. Unter Berücksichtigung der Fragestellung sowie den Ergebnissen der theoretischen Auseinandersetzung in Bezug auf das Berufsbild des/der BasisbildnerIn konnten bereits im Vorfeld drei Hauptkategorien entwickelt werden: „Rahmenbedingungen“, „Aufgaben und Tätigkeiten“ sowie „Fähigkeiten und Fertigkeiten“. Diese Hauptkategorien wurden jeweils in verschiedene Unterkategorien gegliedert, die sich mehrheitlich aus dem Leitfaden ergaben, zum Teil aber auch aus den Antworten der Interviewpartnerinnen generieren ließen.

Die Auswertung begann damit, dass die einzelnen Textbausteine in ein Raster eingetragen wurden. Anschließend wurden die Kodiereinheiten paraphrasiert, wobei nicht inhaltstragende Passagen ebenso weggelassen wurden wie ausschmückende, wiederholende oder verdeutlichende Redewendungen. In einem weiteren Schritt wurden die entstandenen Paraphrasen erneut generalisiert, also verallgemeinert. Auf diese Weise entstanden bedeutungsgleiche Einheiten, die nun gestrichen werden konnten. Eine weitere Reduktion des Materials bildete schließlich den letzten Arbeitsschritt. Bei diesem Vorgang wurden die verbliebenen Äußerungen erneut gebündelt, aufeinander beziehende und über das Material verstreute Paraphrasen wurden zusammengefasst und den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Von besonderer Bedeutung war es, am Ende dieser Reduktionsphase genau zu überprüfen, ob das neu entstandene Kategoriensystem alle ursprünglichen Paraphrasen enthält und somit ein Abbild des Ausgangsmaterials darstellt (vgl. MAYRING 2008, S. 61f).

Die Tabelle 2 dient der Veranschaulichung der eben beschriebenen Arbeitsschritte. Dargestellt wird die Aufbereitung des ursprünglichen Datenmaterials am Beispiel des Interviews mit Trainerin A. Die Tabelle ist wie folgt aufgebaut: In Spalte eins befindet sich ein Buchstabe des Alphabets, der als Synonym für den Namen der befragten Basisbildungstrainerin steht. In der darauffolgenden Spalte kann die Zeilennummer abgelesen werden, mit Hilfe derer die entsprechende Textstelle im Interviewtranskript wiedergefunden werden kann. Die Zahl in der nächsten Spalte kennzeichnet die Nummer des einzelnen Textbausteins. In den drei darauffolgenden Spalten finden sich schließlich die Paraphrasen der Originalaussagen, deren Generalisierung und Reduktion. Die Kürzel K1, K2, K3 etc. markieren die entstandenen Kategorien.

Tabelle 2: Beispiel zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING, Fall A

Fall	Zeile	Nr.	Interviewtranskript	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
RAHMENBEDINGUNGEN						
Berufszugang						
A	3	1	Also, ich bin da so richtig hineingestolpert in das Ganze.	Ich bin in den Beruf hineingestolpert.	Beruf zufällig ergriffen	K1: Berufswahl zufällig
A	6	2	Ich hab während meines Studiums überhaupt nix davon gehört	Ich habe während meines Studiums nichts davon gehört.	Keine Vorinformation über den Beruf während der Studienzeit	K2: Einstellung zum Beruf vor der Tätigkeit: -kaum Vorinformation -kein Wunschberuf
A	7	3	und hab dann als Trainerin gearbeitet, woanders, ahm (...), und irgendwie hab ich dann, das hab ich dann von vornherein gewusst, nur ein halbes Jahr, und deshalb hab ich <u>irgendwas</u> gesucht und deshalb bin ich da einfach <u>wirklich</u> reingestolpert, gell. Also, sie haben einen Job gesucht und ich bin von der Gegend (...) und ich hab mich beworben und es hat gepasst, gell.	Ich habe woanders als Trainerin gearbeitet, wusste aber von vornherein, dass mein Vertrag nur ein halbes Jahr läuft. Deshalb habe ich irgendetwas anderes gesucht und bin da hineingestolpert. Sie haben jemanden gesucht, ich habe mich beworben und es hat gepasst.	Such nach neuer Anstellung führt zu Bewerbung	
A	11	4	Und dann bin ich eigentlich wirklich so hineingewachsen in das Thema.	Dann bin ich in das Thema hineingewachsen.	Steigende Identifikation mit dem Beruf Basisbildnerin	K3: Einstellung zum Beruf im Laufe der Tätigkeit: -Steigende Identifikation mit dem Beruf -glücklich über die Berufswahl

A	12	5	Also ohne, es war jetzt ned meine, mein Wunschberuf oder so, gell?	Es war nicht mein Wunschberuf.	Kein Wunschberuf	
A	14	6	Ja, sondern ich bin dann wirklich so reingestolpert	Ich bin in den Beruf hineingestolpert.	~~Beruf zufällig ergriffen~~	
A	14	7	also jetzt bin ich total mit-tendrinnen, gell, und, und bin total froh, dass das eigentlich dann so gekommen ist.	Jetzt bin ich total mitten-drin und froh, dass alles so gekommen ist.	~~Steigende Identifikation,~~ glücklich über die Berufswahl	
Thema „Ausbildung/Qualifizierung“						
A	19	8	Also ich hab Pädagogik studiert, Bereich Erwachsenenbildung und ah, Sozialpädagogik.	Ich habe Pädagogik studiert, Fachbereich Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik	Studium der Pädagogik, Fachbereich Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik	K4: Formaler Bildungsabschluss: -Universitätsabschluss *Pädagogik (Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik) K5 : Kein Absolvieren einer speziellen Ausbildung zum/zur BasisbildungstrainerIn wegen: -keine Verfügbarkeit der Ausbildung zu Beginn der beruflichen Tätigkeit -keine Notwendigkeit einer Aus-
A	22	9	I: Aber speziell für Basisbildungs-? IP: Hat's auch –, also, jetzt gibt's ja, das gibt's ja noch nicht so lang, gell.	Eine Ausbildung speziell für die Basisbildung gibt es noch nicht so lange.	Kurze Verfügbarkeit der Ausbildung zum/zur BasisbildungstrainerIn	
A	25	10	Diesen Lehrgang oder so, ja, das hat's gar ned gegeben.	Den Lehrgang hat es noch nicht gegeben.	~~Keine Verfügbarkeit der Ausbildung zu Beginn der Tätigkeit~~	

A	27	11	IP: Aber (...), eben, ich hab vorher schon als Trainerin gearbeitet in einem ähnlichen Bereich, gell. I: Mhm. Hast das dann da übernommen. IP: Genau.	Ich habe vorher schon in einem ähnlichen Bereich als Trainerin gearbeitet und habe die Erfahrung und Kenntnisse für die aktuelle Tätigkeit übernommen.	Erfahrungen und Kenntnisse aus einer früheren beruflichen Tätigkeit in einem ähnlichen Bereich wurden übernommen	bildung wegen ausreichender Kenntnisse aus früherer Berufserfahrung
Thema: „Kursorganisation“						
A	37	12	Also, wir haben eben da den, den Unterricht für die Erwachsenen, also ich bin, in der Einrichtung bin ich gemeinsam mit meinem Kollegen.	Ich arbeite in der Einrichtung gemeinsam mit meinem Kollegen.	In der Einrichtung arbeiten zwei BasisbildungstrainerInnen.	K6: KursleiterInnen: -zwei zuständige BasisbildungstrainerInnen K7: Kursfrequenz: -2mehrere Lese- Schreib- und Rechen-Kurse 2 mal/Woche -PC-Kurs: 1 Mal/Woche -Dauer einer Kurseinheit: 3 Stunden -Rücksichtnahme auf die Arbeitszeiten der TN
A	38	13	Und wir haben montags und donnerstags die Erwachsenenurse, am Montag hab ma drei Kurse und am Donnerstag zwei.	Montags finden drei und donnerstags zwei Basisbildungskurse für Erwachsene statt.	Zwei Mal pro Woche finden zwei bis drei Basisbildungskurse für Erwachsene statt.	K8: Kursfinanzierung durch -AMS (Meldepflicht) K9: Maximale TeilnehmerInnenzahl pro Gruppe: -5 Personen K10: keine Unterteilung nach Niveaustufen wegen: -zu geringer TeilnehmerInnenzahl
A	39	14	Und die Kurse dauern drei Stunden zwei Mal in der Woche für die, für die Personen,	Die Kurse dauern drei Stunden zwei Mal in der Woche	~~Die Kurse finden zwei Mal pro Woche statt und dauern drei Stunden.~~	
A	40	15	Nur der PC-Kurs ist nur, der ist a bissl a Ausnahme, der ist nur ein Mal in der Woche.	Der PC-Kurs ist eine Ausnahme, der findet nur ein Mal pro Woche statt.	Der PC-Kurs findet ein Mal pro Woche statt.	
A	41	16	Aber so die klassischen Lese-Schreiben- und Rechenkurse, ähm, zwei Mal in der Woche drei Stunden.	Die klassischen Lese-Schreib und Rechenkurse finden 2Mal/Woche statt und dauern 3 Stunden.	~~Die Kurse finden zwei Mal pro Woche statt und dauern drei Stunden.~~	
A	252	17	Teilweise ist es auch so, dass die Leute <u>in</u> der der Arbeitszeit zum Beispiel kommen können.	Die TN können tw. Auch während der Arbeitszeit kommen.	Vereinbarkeit der Kurszeiten mit den Arbeitszeiten der TN	

A	44	18	Finanziert wird das Ganze vom AMS zu 100%, also unser Projekt.	Das Projekt wird zur Gänze vom AMS finanziert.	Kursfinanzierung durch AMS	K11: Arbeitsform im Kurs -individuelles Lernen
A	215	19	[Trotz Berufstätigkeit] müssen alle beim AMS gemeldet sein, weil's ja auch so finanziert wird.	Alle TN müssen aus Finanzierungsgründen trotz Berufstätigkeit beim AMS gemeldet sein.	~~Kursfinanzierung durch AMS;~~ Meldepflicht	K55: TN-Werbung durch: -Mundpropaganda -Information in Firmen
A	59	20	Nachdem sie berufstätig sind hören sie's irgendwo, oder wir gehen auch in die Firmen und informieren in der Firma und sagen „OK, das gibt's“.	Die TN hören vom Kursangebot oder sie werden von den Firmen informiert.	Mundpropaganda; TN-Werbung in Firmen	
A	47	21	Maximal fünf Teilnehmer pro Gruppe.	Eine Kursgruppe besteht aus maximal fünf TN	Max. TeilnehmerInnenzahl pro Gruppe: 5 Personen	
A	47	22	Wir sind da eben zwei Mal die Woche und sind auch in den Jugendgruppen.	Wir sind auch zwei Mal pro Woche in Jugendgruppen	Basisbildungsarbeit mit Jugendgruppen	
A	53	23	[Die Arbeit mit Jugendgruppen ist] so, ein eigenes Ding, gell. Also ist natürlich auch Basisbildungsunterricht.	Der Basisbildunterricht mit den Jugendgruppen ist ein eigenes Ding.	Die Basisbildungsarbeit mit Jugendgruppen unterscheidet sich von der mit Erwachsenen.	K12: Institutionelle Besonderheiten: -Basisbildungsarbeit mit Jugendlichen in Beschäftigungsprojekten -keine Betreuung arbeitsloser Personen
A	55	24	Da gehen <u>wir</u> in eine bestehende Maßnahme vom AMS. In meinem Fall ist das die Produktionsschule in X.	Wir gehen in eine bestehende Maßnahme des AMS. In meinem Fall ist das die Produktionsschule in X.	Jugendliche befinden sich in einer Beschäftigungsmaßnahme; Basisbildungsunterricht findet in dortigen Räumlichkeiten statt	K13: Basisbildungsarbeit mit Jugendgruppen unterscheidet sich von der mit Erwachsenen durch: -Unterrichtsräumlichkeiten

5. WIE ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG Ü DAS BERUFS- BILD BASISBILDNERIN AUS TRAINERINNENSICHT

Die qualitative Studie konnte wertvolle Erkenntnisse über die Sichtweise der Alphabetisierungs- und Basisbildungstrainerinnen auf ihr berufliches Handeln liefern.

Besonders auffallend ist, dass sich die befragten Trainerinnen durchwegs als **Begleiterinnen der Kursteilnehmenden auf einem Weg sehen, der weit über die Erlangung schriftsprachlicher, mathematischer und IKT-Kompetenzen hinausführt.**

So hat sich gezeigt, dass in Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen zweigleichermaßen wichtige Zielsetzungen verfolgt werden: Einerseits steht selbstverständlich die Vermittlung der Kulturtechniken im Vordergrund. Die Befähigung der Teilnehmenden zur sicheren Beherrschung der wichtigsten Rechtschreib- und Grammatikregeln, zum sinnverstehenden Lesen sowie zur Anwendung häufig gebrachter Rechenoperationen sind wesentliche Aufgaben von BasisbildungstrainerInnen.

Auf der anderen Seite nimmt die Persönlichkeitsbildung der TeilnehmerInnen einen wesentlichen Platz innerhalb der Alphabetisierungsarbeit ein. Positive Lernerfahrungen zu sammeln, die Förderung des Selbstbewusstseins und der Selbstständigkeit, die Loslösung aus Abhängigkeiten, die Stärkung des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten – all das sind wichtige (Lebens-)Ziele vieler KursteilnehmerInnen, deren Erreichung häufig erst auf dem Umweg der Alphabetisierung ermöglicht wird.

Die in der vorliegenden Untersuchung stark vorhandene **Betonung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung** als wesentliches Aufgabenfeld der Alphabetisierungstätigkeit wirkt sich auch auf die Beschreibung der erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der BasisbildungstrainerInnen aus. Vor allem persönliche Eigenschaften wie Empathie, soziale Kompetenz, Respekt und Wertschätzung den Teilnehmenden gegenüber werden als wesentlich erachtet.

Bezogen auf die Rahmenbedingungen der Alphabetisierungsarbeit wünschen sich viele Trainerinnen eine Aufwertung des Berufsstandes durch bessere Bezahlung und günstigere Arbeitsverhältnisse.

Wie sich Forschungsergebnisse im Detail darstellen, soll nun in den folgenden Unterkapiteln präsentiert werden.

5.1 Rahmenbedingungen

5.1.1 Beruflicher Werdegang der Trainerinnen

Bemerkenswert ist das hohe Erstausbildungsniveau der interviewten Basisbildnerinnen. So besaßen nahezu alle Trainerinnen (10) zumindest einen Maturaabschluss, 9 der 11 Befragten absolvierten darüber hinaus eine Ausbildung im tertiären Sektor. 7 verfügten über einen Universitätsabschluss, häufig im Studienfach Pädagogik (5) oder in sprachwissenschaftlichen Fächern (2), zwei Personen besuchten die pädagogische Hochschule und eine weitere Interviewpartnerin befand sich zum Befragungszeitpunkt noch in Ausbildung (Studium der Germanistik und Anglistik).

Nach der Erstausbildung waren viele der heutigen Basisbildungstrainerinnen zunächst in einem anderen pädagogischen Feld tätig. Unter anderem arbeiteten sie als Trainerinnen in der Erwachsenenbildung, häufig im Bereich DaF/DaZ oder arbeitsmarktbezogenen Schulungsmaßnahmen (6), als Legasthenie- u. Dyskalkulietrainerinnen (2), als Volksschullehrerinnen oder in der Nachmittagsbetreuung (2). Nur 1 der 11 Interviewpartnerinnen war vor ihrer Tätigkeit als Basisbildnerin noch nie in einem pädagogischen Berufsfeld tätig, bei einer Person liegen diesbezüglich keine Angaben vor.

Der Zugang zu dem Berufsfeld Alphabetisierungs- und BasisbildungstrainerIn wird von den meisten Frauen als spontan und zufällig beschrieben. Oftmals erfuhren die Personen entweder durch Stellenausschreibungen oder Mundpropaganda von einem entsprechenden Jobangebot (5), in anderen Fällen waren die Befragten bereits in einer Institution tätig, welche für den neu geschaffenen Bereich Basisbildung intern nach MitarbeiterInnen suchte (3). Für 3 Personen stellte die Beschäftigung als Alphabetisierungstrainerin eine Chance zum Wiedereinstieg ins Berufsleben nach Kinderbetreuungspflichten oder einer längeren Phase der Arbeitslosigkeit dar. Nur zwei der interviewten Basisbildungstrainerinnen gaben an, bewusst eine Anstellung in diesem speziellen Berufsfeld angestrebt zu haben.

Mit diesen Ergebnissen decken sich auch die Aussagen der Interviewpartnerinnen betreffend der berufsbezogenen Vorinformation: Es wird seitens der Trainerinnen häufig betont, dass ihnen der Beruf Basisbildungs- u. AlphabetisierungspädagogIn im Vorfeld weitgehend fremd war und sie erst im Zuge ihrer Bewerbung für die Stelle begonnen haben, Informationen über diesen Berufszweig einzuholen.

Also, ich bin da so richtig hineingestolpert in das Ganze. Also ich hab i, drum hat's mich interessiert, wie du überhaupt dazu gekommen bist [é], weil ich hab während meines Studiums überhaupt nix davon gehört. [é]Und dann bin ich eigentlich wirklich so hineinge-

wachsen in das Thema. Also ohne, es war jetzt ned meine, mein Wunschberuf oder so, gell?! *(Trainerin A, Z. 3-11)*

Das war meine erste Stellenanzeige, die ich gelesen hab [é] und hab gesehen, es wird eine Trainerin für funktionale AnalphabetInnen gesucht und daraufhin hab ich mich beworben und das hat gleich geklappt. [é] Und das Thema hat mich interessiert, von daher. Also, ich hab zwar nicht richtig gewusst, gell, funktionale Analphabeten, und hab dann a bissl g'schaut im Internet, was es da so gibt [é] und ja, hab mir dann halt so meine Gedanken g'macht [é]. (Trainerin G, Z. 3-9)

Als Motive für die Ergreifung des Berufs wurde vermehrt das Interesse an der Arbeit mit der Zielgruppe genannt. Dieses Interesse wurde häufig durch persönliche und berufliche Erfahrungen der Trainerinnen geweckt, die den Bedarf an Basisbildungsangeboten für Erwachsene deutlich machten. 3 der 11 befragten Personen gaben darüber hinaus an, dass für sie der Umstieg vom Lernen mit Kindern auf die Erwachsenenbildung ein wichtiges Motiv für die Ergreifung des Berufs war. Auch die Chance zur eigenen professionellen Weiterentwicklung wurde als wesentliches Berufswahlmotiv genannt:

Ja, ich wollt mich einfach, ich wollt schauen, was es außer der Schule noch so gibt. Warum Menschen nicht lernen können, warum es manchen Menschen so schwer fällt, das aufzunehmen und zu reproduzieren, das war so mein Ansatz. Und da wollt ich mich umschauen, was es da noch so gibt, was ich da noch, auch für mich, lernen kann, und so bin ich zur Volkshochschule gekommen, eigentlich. (Trainerin K, Z. 46-49)

7 der 11 Interviewteilnehmerinnen absolvierten im Laufe ihrer Tätigkeit eine spezielle Ausbildung zur Basisbildungstrainerin. Dabei handelt es sich mehrheitlich um den Zertifikatslehrgang zur Grundbildungs- und AlphabetisierungstrainerIn, der von der VHS Linz entwickelt und in Form eines StarterInnenpakets mit 5 Grundmodulen angeboten wird (5). Weitere 2 Personen besuchten den umfangreicheren (15 Module) Lehrgang universitären Charakters *Bas*isbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache *des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung in Strobl.* 4 Interviewpartnerinnen absolvierten keine vertiefende Ausbildung zur Basisbildungstrainerin. Als Gründe dafür werden genannt: die mangelnde Verfügbarkeit einer solchen Ausbildung zu Beginn der beruflichen Tätigkeit (2), ausreichende Kenntnisse aufgrund früherer Berufserfahrungen und Ausbildungen (4), sowie den höheren Stellenwert praktischer Erfahrungen gegenüber einer zusätzlichen theoretischen Ausbildung (2).

Die Teilnahme an diversen Fortbildungen wird jedoch von allen Befragten als wesentliches Element der beruflichen Weiterbildung angesehen und auch entsprechend rege betrieben.

5.1.2 Beschäftigungsverhältnisse

Die Befragung der Trainerinnen ergab, dass österreichweit verschiedene Anstellungsformen verbreitet sind. Während AlphabetisierungstrainerInnen im Burgenland sowie in Wien größtenteils auf Honorarbasis tätig sind, verfügen ihre Kolleginnen in Niederösterreich und der Steiermark häufig über ein Angestelltenverhältnis.

Wie bereits in Kapitel 4.2.2 dargestellt, weist die vorliegende Stichprobe eine Überrepräsentation angestellter Trainerinnen auf (9). Davon arbeiten 6 Vollzeit (35 ÷ 38,5 WoSt.), 3 sind Teilzeit beschäftigt (20 ÷ 30 WoSt.). Bei der ersten Gruppe muss jedoch noch eine weitere Unterscheidung getroffen werden: 50% der Vollzeitbeschäftigten sind mit einer zusätzlichen Funktion betraut (es handelt sich hier um die Projekt- bzw. Bereichsleiterinnen), ihre Trainerinnentätigkeit üben diese Frauen entweder nicht mehr oder nebenbei auf Honorarbasis aus.

1 Trainerin verfügt darüber hinaus über einen befristeten Dienstvertrag, 2 weitere arbeiten ausschließlich auf Honorarbasis.

Auffällig ist, dass die Tätigkeit auf Honorarbasis vor allem von jenen Trainerinnen strikt abgelehnt wird, die selbst über ein unbefristetes Angestelltenverhältnis und damit über vergleichsweise sehr gute Arbeitsbedingungen verfügen. So äußert sich beispielsweise Trainerin G zum Thema Beschäftigungsverhältnis folgendermaßen:

Also ich hab eine Fixanstellung mit 38 Stunden, und das auch schon seit 2002. [é] Das war für mich immer ganz ein wichtiger Punkt. Also ich glaub nicht, dass ich die Arbeit gemacht hätte, wenn ich auf Honorarbasis angestellt gewesen wär oder eben i. Ja, es kommt für mich jetzt auch, zum Beispiel, geringfügig nicht in Frage, weil man immer mehr zu tun hat, als fünfzehn oder zwanzig Stunden. (Trainerin G, Z.69-75)

Als Gründe für die eindeutige Präferenz eines Angestelltenverhältnisses werden unterschiedliche Faktoren genannt: Vor allem die finanzielle Absicherung durch die Auszahlung eines 13. und 14. Gehalts, die Möglichkeit, bezahlten Krankenstand in Anspruch nehmen zu können oder der Umstand, dass auch ausgefallene Kurse entlohnt werden, hat für die Trainerinnen Priorität. Die Tatsache, dass bei angestellten BasisbildnerInnen ÷ im Gegensatz zu Honorarkräften ÷ neben den gehaltenen Unterrichtseinheiten auch die Vor- und Nachbereitung der Kurse, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die Teilnahme an Fortbildungen, Teamsitzungen und Supervision etc. zur (bezahlten) Arbeitszeit gehören, wird ebenfalls als wichtiger Vorteil erachtet, der wesentlich zur Qualität der Basisbildungsangebote beiträgt. Des Weiteren wird betont, dass ein Angestelltenverhältnis das Sicherheitsgefühl stärkt ÷ und zwar sowohl auf Seiten der TrainerInnen, die unter vorteilhaften Arbeitsbedingungen tätig sein können, als auch seitens der TeilnehmerIn-

nen, denen auf diese Weise eine feste Bezugs- und Lehrperson zur Seite steht. Schließlich wird die größere Nachhaltigkeit als weiterer wichtiger Grund für ein (unbefristetes) Angestelltenverhältnis genannt: Die TeilnehmerInnen können über einen längeren Zeitraum begleitet werden, auch eine längerfristige Kursplanung wird auf diese Weise ermöglicht. Darüber hinaus entsteht bei Angestellten eine stärkere Bindung an die jeweilige Institution, die wiederum die Entwicklung von Organisationswissen begünstigt. Trainerin E bringt dieses Argument auf den Punkt:

Äh sag jetzt einmal, als fixe Mitarbeiterin bin ich sozusagen Teil eines Gesamten und baue hier (...) mein Wissen auch für die Organisation auf, ja? Also das heißt, es gibt dann sowas wie ein Organisations- oder ein Projektwissen und, ähm, in dem Augenblick, wo ich wenig Bindung an die Organisation hab, dann bin ich sozusagen eher auf mich alleine gestellt, ja? Äh, dann ist mir dann mehr egal, was mit den anderen, mit meinen Kollegen oder mit der Organisation ist. (Trainerin E, Z. 132-136)

Interessanterweise sehen jene Basisbildnerinnen, die ihre Unterrichtstätigkeit tatsächlich auf Honorarbasis ausüben bzw. ausgeübt haben (5), diesen Umstand als weit weniger kritisch als ihre angestellten Kolleginnen. Alle interviewten Personen dieser TrainerInnengruppe verfügen über eine anderweitige Vollzeitbeschäftigung und sind entweder im Basisbildungsbereich selbst i als Projekt- bzw. Bereichsleiterinnen i (3), als Lehrerin (1) oder in einem völlig anderen Feld (1) hauptberuflich beschäftigt. Für sie handelt es sich bei ihrer Tätigkeit in der Alphabetisierung und Basisbildung um ein zweites berufliches Standbein, das sie aus persönlichem Interesse betreiben und auf das sie finanziell nicht angewiesen sind. Zwar würden sie sich eine Entlohnung von Vor- u. Nachbereitungszeiten wünschen, doch machen sie dies nicht an der Anstellungsform fest.

Äh muss nicht unbedingt in einem [angestellten] Dienstverhältnis sein, aber die Rahmenbedingungen, dass eben auch Zeiten für Vorbereitung und Nachbereitung da sein würde, das würd ich mir wünschen. [é] Also, Dienstverhältnis, ich habe ein Dienstverhältnis, und ähm, ja. Ob das jetzt das zweite Dienstverhältnis, die zweite berufliche Tätigkeit ist oder nur auf Honorarbasis geführt wird, das wäre mir an und für sich gleich, ja. (Trainerin I, Z. 53-59)

Trainerin K, die hauptberuflich als Volks- und Sonderschullehrerin arbeitet, steht auf einem ähnlichen Standpunkt:

Äh bin freie, also, wie sagt man da? Auf Honorarbasis. Und ich hab auch kein, also, Problem überhaupt nicht damit, nein. [é] Ich bin zufrieden, genau.[é] Also, wenn was, wenn ein Kurs stattfindet, findet er statt, wenn nicht, dann ist kein Kurs, also. (Trainerin K, Z. 196-203)

Es kann demnach festgehalten werden: Die Art des Dienstverhältnisses wird vor allem von jenen Personen als besonders bedeutender Faktor erlebt, die hauptberuflich als Alphabetisierung und Basisbildungstrainerinnen tätig sind.

5.1.3 Kurscharakteristika

In allen untersuchten Basisbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen bestand das Lernangebot aus den drei Bereichen Rechnen/angewandte Mathematik, Lesen/Schreiben und IKT, wobei die Kursteilnahme freiwillig und durchgehend kostenlos ist. Die Schulungen werden aus öffentlichen Geldern (AMS, esf, Stadt, Land, Bund) finanziert, je nach Bundesland gelten diesbezüglich leicht unterschiedliche Regelungen.

Grundsätzlich wird der Unterricht in Klein- und Kleinstgruppen durchgeführt, wobei die maximale TeilnehmerInnenzahl pro TrainerIn bei durchschnittlich 5 Personen liegt. In einigen Fällen können diesen Gruppenkursen auch Einzelschulungen vorgeschaltet werden. Der Einzelunterricht ist vor allem für Schreib- u. LeseanfängerInnen sowie für KurseinsteigerInnen geeignet, da die Unterrichtseinheiten kürzer gehalten sind und im Einzelsetting ein noch individuelleres Arbeiten mit den Lernenden möglich ist.

Durchschnittlich finden die Kurse 2 Mal pro Woche statt und dauern zwischen 1 und 3 Stunden, je nach Möglichkeit der TeilnehmerInnengruppe.

In 4 von 11 untersuchten Fällen handelt es sich bei den Alphabetisierungskursen um ein befristetes Angebot, alle anderen Institutionen bieten unbefristete Non-Stop-Kurse an, bei denen ein Ein- und Ausstieg jederzeit möglich ist. Wie lange Lernende tatsächlich in Basisbildungsmaßnahmen verbleiben, variiert stark und reicht von einem einzigen Kursbesuch bis hin zu einer jahrelangen Teilnahme. Mehrere Trainerinnen berichten außerdem von Personen, die ihre Kursteilnahme aufgrund von Erkrankungen, persönlichen Problemen oder psychischen Belastungen unterbrechen, um dann zu einem späteren Zeitpunkt wieder einzusteigen.

Trotz vieler Gemeinsamkeiten weisen einige Institutionen Besonderheiten in ihrer Arbeit auf: So berichten 3 Trainerinnen, dass sie mit verschiedenen Beschäftigungsprojekten kooperieren und vor Ort Basisbildungskurse für die dort tätigen Personen (Jugendliche wie auch Erwachsene) anbieten. Weitere 2 BasisbildnerInnen sind in einer Institution tätig, deren Schwerpunkt auf family-literacy liegt. Demzufolge setzt sich die TeilnehmerInnengruppe der dort stattfindenden Alphabetisierungskurse aus Eltern und deren Kinder zusammen, was neue Herausforderungen für die Trainerinnen mit sich bringt.

5.1.4 TeilnehmerInnenstruktur

Bezogen auf die TeilnehmerInnenstruktur von Basisbildungskursen kann grundsätzlich festgehalten werden, dass es sich hierbei in vielerlei Hinsicht um überaus heterogene Lerngruppen handelt.

Die Gruppen werden, wenn möglich, nach Leistungsniveau oder nach Stufen besetzt. Meistens ist das aber nicht möglich, sodass sehr heterogene Gruppen zustande kommen. Heterogen hinsichtlich des Alters, des Leistungsniveaus, der Leistungsstärke, heterogen hinsichtlich der Muttersprachen, heterogen hinsichtlich der Lernbedarfe. (Trainerin C, Z. 25-28)

In nahezu allen untersuchten Alphabetisierungsmaßnahmen⁵ bestehen die Lerngruppen zu gleichen Teilen aus Frauen und Männern. Die TeilnehmerInnen sind zu meist zwischen 16 und 60 Jahre alt, wobei nach oben hin keinerlei Altersgrenzen existieren. So berichten die TrainerInnen vereinzelt von Frauen, die sich mit über 80 Jahren zur Teilnahme an einem Basisbildungskurs entschlossen haben.

BesucherInnen von Alphabetisierungskursen sind in vielen Fällen berufstätig und verdienen ihr Geld als Hilfs- oder Facharbeiter, häufig sind sie auch im Schichtdienst beschäftigt. Unter den TeilnehmerInnen befinden sich außerdem arbeitssuchende Personen, PensionistInnen und Personen in Schulungsmaßnahmen.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass immer häufiger TeilnehmerInnen deutscher und nicht-deutscher Muttersprache in einem gemeinsamen Kurs unterrichtet werden: 7 der 11 befragten Alphabetisierungstrainerinnen sind in Institutionen tätig, die sowohl Personen mit Erstsprache Deutsch als auch MigrantInnen mit ausreichend guten Deutschkenntnissen betreuen. Nur 4 Basisbildnerinnen – sie alle sind in der gleichen Einrichtung tätig – arbeiten ausschließlich mit Personen deutscher Muttersprache.

Auch das Leistungsniveau der Lernenden ist sehr breit gefächert und reicht von absoluten Lese- und SchreibanfängerInnen über Personen, die massive Probleme mit der Rechtschreibung aufweisen bis hin zu fortgeschrittenen TeilnehmerInnen, die an der Verbesserung ihrer Grammatik, Ausdrucksweise und ihres Wortschatzes arbeiten möchten.

Der Teilnahme an Basisbildungskursen geht in den meisten Fällen ein langer Leidensweg voraus. Die Biografien vieler KursbesucherInnen weisen außerdem eine Verkettung schwieriger Lebenslagen auf, wie Trainerin J im Interview hervorstreicht:

⁵Die einzige Ausnahme bildete hier jenes Basisbildungsprojekt, welches sich im Zuge des family-literacy-Konzepts an Familien mit Kindern wendet – diese Kurse werden fast ausschließlich von Frauen besucht.

„Also, diese TeilnehmerInnen haben ja nicht nur das eine Problem, sondern sehr oft auch noch zusätzlich andere Probleme, gesundheitliche Probleme, psychische Probleme, Geldprobleme, ja, Wohnungsprobleme [é].“ (Trainerin J, Z. 421-423)

Häufig führt ein besonderer Anlass schließlich dazu, dass sich Personen trotz vielschichtiger Problemlagen für den Besuch eines Basisbildungskurses entscheiden: Dabei kann es sich ebenso um den Schuleintritt der eigenen Kinder wie um die Notwendigkeit einer beruflichen Veränderung handeln.

Allen befragten Trainerinnen geben an, dass es ihnen überaus wichtig ist, die persönlichen Hintergründe und Lebens- sowie Lernbiografien der TeilnehmerInnen zu kennen, um den Unterricht entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden gestalten zu können.

5.1.5 Unterrichtsmaterialien

Die Befragung der Trainerinnen zum Thema „Unterrichtsressourcen“ ergab, dass erwachsenengerechte Materialien für den Basisbildungsunterricht nach wie vor kaum bzw. nur in unzureichendem Ausmaß vorhanden sind und TrainerInnen hier ein hohes Maß an Eigeninitiative aufbringen müssen, um entsprechende Lernangebote zu schaffen⁶. Darüber hinaus mangelt es an Kooperation zwischen verschiedenen Basisbildungseinrichtungen, ein österreichweiter Austausch entsprechender Lernmaterialien findet nicht statt.

Trotz dieser prinzipiell schwierigen Ausgangslage kann auch ein positiver Trend im Bereich Unterrichtsmaterialien/Ressourcen verzeichnet werden: So verfügen alle untersuchten Einrichtungen über eine hochwertige IT-Ausstattung, die den modernen technischen Anforderungen gerecht wird und es den Trainerinnen ermöglicht, einen zeitgemäßen Unterricht zu gestalten. Hierzu äußert sich Trainerin B wie folgt:

„Also Computer ist unablässig. Also in einer Zeit wie heute ist das ganz toll, wenn man das hat, das hat man auch gehabt.“ (Trainerin B, Z. 171-172)

In allen untersuchten Institutionen werden den KursteilnehmerInnen Laptops bereitgestellt, die mit einer entsprechenden Lernsoftware ausgestattet sind – auch der Zugang zum Internet stellt eine Selbstverständlichkeit dar. Darüber hinaus sind Drucker ebenso durchgehend vorhanden wie Scanner, DVD-Player, uvm.

Neben den technischen Gerätschaften verfügen alle Basisbildungseinrichtungen

⁶Nähere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 5.2.6 Recherchieren

außerdem über eine große Sammlung diverser Unterrichtsmaterialien. Besonders vorgefertigte Arbeitsblätter sowie diverse Kopiervorlagen zu den verschiedenen Themenbereichen werden von den KursleiterInnen gerne verwendet, wie Trainerin B berichtet:

„Und dann hab ma natürlich so Mappen g´habt, wo ma geordnete Arbeitsblätter drinnen g´habt haben, nach Schwerpunkten, AnfängerInnen, leicht Fortgeschrittene, Fortgeschrittene. Auch aufgeteilt in Lesen, Schreiben, Rechnen. Das hat´s geben und die hab ich immer wieder gern herangezogen.“ (Trainerin B, Z. 172-175)

Auch eine große Bandbreite anschaulicher Unterrichtsmaterialien ist laut Angaben der befragten Trainerinnen in allen Einrichtungen vorhanden. Diese reicht von Buchstaben aus verschiedenen Materialien wie Holz, Plastik oder Moosgummi über Legekärtchen und Lernspiele bis hin zu Maßbändern zur Darstellung von Längenangaben etc. Des Weiteren kommen akustische Lernmittel wie CDs oder verschiedene Hörübungen im Unterricht zum Einsatz.

Trotz dieser Vielfalt an unterschiedlichen Lehr- und Lernmittel besteht nach wie vor ein großer Bedarf an erwachsenengerechten Unterrichtsmaterialien für den Alphabetisierungsunterricht, wie folgende Sätze deutlich machen:

„Aber wir haben wirklich sehr, sehr viel einfach selbst gemacht, weil´s einfach noch nicht so viel gibt, gell.“ (Trainerin A, Z.96-97)

„Und dann wünsch ich mir, dass ganz viele Materialien entwickelt werden, kostengünstige.“ (Trainerin D, Z. 245)

Die Trainerinnen erzählen in den Interviews immer wieder davon, dass die einzelnen Institutionen bei der Materialentwicklung sehr auf sich allein gestellt sind und ein diesbezüglicher Austausch maximal innerhalb der eigenen Einrichtung stattfindet. Trainerin A äußert sich zum Thema Kooperation mit anderen Basisbildungsinstitutionen folgendermaßen:

„[é] aber, zum Beispiel diese Qualitätshandbücher, die haben, haben wir jetzt gemacht und da hab ma überlegt ob ma das eben verlegen lassen, gell. Aber des hab ma jetzt auch also, soweit geht´s noch nicht, gell. [é] In unserer Institution wird´s schon weitergegeben, ja.“ (Trainerin A, Z. 319-327)

Die Interviewdaten belegen: Verstärkte Bemühungen um eine österreichweite Vernetzung wären in diesem Sinne angezeigt.

5.1.6 Berufliche Hilfestellung

Alle der 11 befragten Basisbildungstrainerinnen geben im Interview an, dass sie sich in ihrer täglichen Arbeit ausreichend bis sehr gut unterstützt fühlen. Vor allem in Institutionen, in denen die Trainerinnen Vollzeit oder Teilzeit angestellt sind, herrscht ein sehr engmaschiges Unterstützungsangebot. Dieses besteht aus regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen (1 Mal/Woche ÷ 1 Mal/Monat) sowie der Möglichkeit, Supervision entweder bei Bedarf oder zu festgelegten Zeiten (1 Mal/Monat) in Anspruch nehmen zu können. Trainerin H, erst seit relativ kurzer Zeit als Basisbildnerin tätig, erlebt das Angebot der Supervision als sehr bereichernd für ihre Arbeit:

Also, das [die Teamsupervision] ist wirklich ganz super, weil ich hätt, also, das ist echt total gut, weil du dir wirklich Probleme total von der Seele reden kannst, die Arbeit betreffend, natürlich. [é] Und, auch wenn du jetzt selber grad kein Thema einbringst, wer anderer sicher ein Thema hat, über das du dann auch lernst.ñ
(Trainerin H, Z. 132-136)

Etwas anders stellt sich die Situation in jenen Einrichtungen dar, in denen die Trainerinnen ihre Tätigkeit auf Honorarbasis ausüben. Die Möglichkeit der Teilnahme an Supervisionen ist hier nicht gegeben und auch Teamsitzungen finden nur in seltenen Fällen statt. Trotz allem fühlt sich auch diese Gruppe der Trainerinnen ausreichend gut unterstützt, was vor allem dem als positiv erlebten Verhältnis zur pädagogischen Leiterin zugeschrieben werden kann.

Prinzipiell wird von allen befragten Trainerinnen die Projekt- bzw. Bereichsleitung als eine der wichtigsten Ansprechpersonen bei beruflichen Problemen genannt. Als ebenso wesentliche Stütze bei der Überwindung auftretender Schwierigkeiten wird der Austausch mit KollegInnen (projektintern wie auch projektübergreifend) empfunden. Viele Kursleiterinnen beschreiben im Interview ihre Zuversicht, ein starkes Team hinter sich zu haben, auf das sie sich in problematischen Situationen verlassen können.

Also das ist i, ich hab das Gefühl, dass da im Team ein sehr gutes Verhältnis herrscht, ein sehr gutes, vertrauliches, [é] ja, so ein Vertrauensverhältnis irgendwie. [é] Also, und eine Verschwiegenheit, die irgendwie selbstverständlich ist und das, da glaub ich, kann ich jederzeit zu Kollegen und Chefinnen gehen.ñ(Trainerin H, Z. 138-143)

In diesem Sinne wird auch die Teilnahme an Weiterbildungen von nahezu allen Trainerinnen als wichtiges Unterstützungsangebot genannt. Treffen im Rahmen von Fortbildungen stellen eine Chance der Begegnung dar, fördern den Austausch unter den BasisbildnerInnen und werden dementsprechend von den allermeisten Interviewpartnerinnen als wichtige Ressource erlebt.

5.2 Aufgaben und Tätigkeiten von BasisbildnerInnen

5.2.1 Unterrichten

Die Analyse der geführten Interviews hat eines sehr deutlich gezeigt: Für die Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener ist der Unterrichtsbegriff in seiner ursprünglichen Bedeutung weitestgehend unbrauchbar. So trifft beispielsweise die Definition GIESECKES, für den die Tätigkeit des Unterrichtens darin besteht „relativ komplexe Sachzusammenhänge in einem längeren Argumentationsprozeß anderen zu erklären“ (GIESECKE 2010, S.79) kaum den Kern gelungenen Basisbildungsunterrichts. Vielmehr spiegelt sie das wieder, was als „klassischer Unterrichtsbegriff“ bezeichnet werden könnte und für die Art der Wissensvermittlung steht, wie sie in den meisten Schulen stattfindet.

Diese Nähe des Unterrichtsbegriffs zum schulischen Lernen ist auch der Grund, warum einige Trainerinnen diesen überhaupt ablehnen oder ihm jedenfalls sehr kritisch gegenüberstehen:

„Ja, also ich tu mir mit dem Wort »Unterrichten« einfach schwer, weil ich ja nicht Lehrerin bin sondern Erwachsenenbildnerin. Also ich würde meine Tätigkeit als »Gemeinsames Lernen« und »Begleiten« sehen, ja. Also für mich ist es die Begleitung in einem Prozess, wo ich auch Wissen zur Verfügung stelle, äh, aber es ist jetzt nicht dieses klassische »Unterrichten« [é] wo ich vorne irgendwie was erzähle und die anderen machen das dann mit oder nach oder auch nicht [é].“ (Trainerin E, Z. 149-154)

„Ähm, ja, das [unterrichten] tu ich. ((lacht)) Oder naja, ich weiß nicht, »Unterrichten«. Das ist ja so auf Lehr-, also Lehrer- Lehrerinnenrolle irgendwie bezogen. Wir verstehen uns als LernbegleiterInnen (é) und das heißt, ich geb Angebote und versuch, den Teilnehmern durch die Angebote weiterzuhelfen. Ob ich wirklich »unterrichte« é Ja, in manchen Fällen wahrscheinlich schon. Das hat so für mich diesen Touch, dieses Frontale. Also, so ist es sicher nicht.“ (Trainerin H, Z. 152-156)

Statt von „Unterricht“ zu sprechen, werden in den Interviews häufig Begriffe wie „begleiten“, „Gemeinsames Lernen“, „Unterstützen“ oder „Angebote machen“ verwendet.

Andere Interviewpartnerinnen dagegen stehen dem Unterrichtsbegriff durchaus positiv gegenüber, betonen jedoch ebenso, dass dieser weiter gefasst und vom schulischen Lernen eindeutig abgegrenzt werden muss.

„Also, ich seh das schon so, dass das Unterricht ist. Weil, ich denk mir, das sollt man nit verschleiern. Ja, es ist schon eine Form des Unterrichts, somit ist es klar, dass ich die Kursleiterin bin und dass es Menschen gibt, die etwas lernen wollen, ja. Nur, wie ich den Unterricht durchführ, der, ähm, ist ja komplett anderes als er in der Schule ist, ja. Das heißt, es gibt wirklich ein (é), einen Austausch darüber, was will die Person lernen, was ist für sie wichtig, und auch meine Meinung dazu.“ (Trainerin B, Z. 243-247)

Anders als der Schulbesuch beruht die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen auf absoluter Freiwilligkeit. Die Lernenden bringen bestimmte Erwartungen mit, sie haben meist konkrete Vorstellungen davon, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie im Zuge des Kursbesuchs erwerben möchten. Da die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Teilnehmenden einerseits den Ausgangspunkt des Lerngeschehens bilden, andererseits jedoch stark voneinander abweichen, stehen die TrainerInnen vor der Aufgabe, den Unterricht sehr individuell zu gestalten. Dies gelingt, indem im Vorfeld für jede Person ein individueller Lernplan erstellt wird, der ihren Wünschen und Bedürfnissen entspricht. Die darin festgelegten Inhalte werden schließlich von den TeilnehmerInnen im Laufe des Kursgeschehens möglichst selbstständig bearbeitet. So beschreibt Trainerin F einen typischen Kurstag folgendermaßen:

Äa, das muss man sich so vorstellen, also, wenn Sie jetzt fünf TeilnehmerInnen im Kurs haben, und eine Teilnehmerin schreibt grad ein E-Mail und die andere Teilnehmerin arbeitet grad an ihrer Rechtschreibung oder, ja, so ungefähr muss man sich das vorstellen, ja?ñ (Trainerin F, Z. 114-116)

Neben den Arbeitsphasen, in denen die einzelnen TeilnehmerInnen weitgehend abgekoppelt voneinander lernen, werden auch Gruppenaktivitäten in den Kursalltag integriert. Besonders als Stundeneinstieg wählen viele der interviewten Trainerinnen Lernspiele, Konzentrations- oder Bewegungsübungen, die von allen TeilnehmerInnen gemeinsam durchgeführt werden können. Auch die Vermittlung von Basiskenntnissen wie beispielsweise das Erlernen von Buchstaben oder essenziellen Rechtschreib- und Grammatikregeln findet teilweise in Gruppen statt, wobei das Arbeiten an *einem* Thema mit der gesamten Lerngruppe von vielen Trainerinnen als schwierig und wenig zielführend empfunden wird.

Äé] ich hab einmal versucht, so einen Frontalunterricht zu gestalten, weil ja bestimmte Themen alle betreffen. Das war zur Groß- und Kleinschreibung, das hat nit funktioniert. Das heißt, die Aufmerksamkeit war da nit gegeben. [é] Also, ich hab im Nachhinein dann überlegt, warum das nicht funktioniert hat, aber nachdem die Gruppe gewohnt war, individuell zu arbeiten, und an bestimmten Themen nämlich, war das plötzlich ein Thema, das ich eingebracht hab zu einer Situation, wo die anderen an bestimmten Dingen auch gearbeitet haben [é]. Ja, und das hat dort einfach nicht so gepasst.ñ (Trainerin B, Z. 258-267)

Wie das oben angeführte Zitat außerdem deutlich macht, besteht ein wesentliches Prinzip der Basisbildungsarbeit darin, dass die KursteilnehmerInnen selbst die Lerninhalte festlegen. Zwar geben die befragten Trainerinnen an, dass das Erstellen von (individuell abgestimmten) Arbeitsaufträgen und -plänen im Vorfeld der Kurseinheit eine wichtige Aufgabe von BasisbildnerInnen darstellt, jedoch betonen sie auch, dass es sich hierbei lediglich um Vorschläge handelt, die flexibel gehandhabt werden können. So haben aktuelle Fragen oder Anläs-

se, wie beispielsweise eine zu tätigende Banküberweisung oder ein erhaltener Brief, den der/die Teilnehmerin lesen möchte, stets Vorrang gegenüber vorbereiteten Themen. Trainerin B erzählt:

Älso mit meiner Kollegin hab ich eh g'sagt, wir bereiten am besten gar nix vor für die Stunde, sondern schauen, was sich da, was kommt, ja. Wir haben ja Materialien da, das heißt, ich hab mich schon gedanklich drauf vorbereitet, was könnte diese oder jene Person brauchen, wo schau ich, mit welchen Unterrichtsmaterialien, das schon. Aber häufig war's so, dass ma vorbereitet g'habt haben und dann is ganz was anderes kommen, dann war ganz a andere Sache Thema.ñ(Trainerin B, Z. 149-153)

Und auch Trainerin J berichtet von ähnlichen Erfahrungen:

Äs passiert auch oft, dass wir was vorbereitet haben, was wir dann gar nicht benützen. Weil's einfach nicht Thema ist. Also nicht, dass wir jetzt keinen roten Faden hätten, den hab ma schon. Wir haben schon einen Plan. ((gemeinsames Lachen)) [é] Wenn das, was die TeilnehmerInnen einbringen am Thema bleibt, sozusagen, ja, dann mach ma natürlich das.ñ(Trainerin J, Z. 322-331)

Geht es um die Art, wie die Inhalte im Unterricht vermittelt werden, so sprechen die Trainerinnen durchwegs von einem bunten Methodenmix, der zur Anwendung kommt. Das Durchführen von (Partner-)Diktaten steht ebenso auf dem Kursprogramm wie das Bereitstellen von Übungsblättern, das Arbeiten mit dem PC oder die Organisation von Ausflügen.

Alle Interviewpartnerinnen sind sich einig: Einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, der den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmenden entspricht, gehört zu den bedeutendsten Aufgaben von BasisbildnerInnen.

5.2.2 Informieren

Mit dem Begriff *Änformierenñ* verbinden die befragten Trainerinnen in erster Linie zwei wesentliche Aspekte: Zum einen assoziieren sie damit jenen Informationsaustausch, welcher in den Kurseinheiten mit den Lernenden stattfindet, zum anderen spielt *Änformationñ* im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit und TeilnehmerInnenansprache ï vor allem für Trainerinnen mit Angestelltenverhältnis ï eine wichtige Rolle in ihrem beruflichen Alltag.

Zunächst wurden die Trainerinnen dahingehend befragt, über welche Themen sie ihre KursteilnehmerInnen häufig informieren. Aus den Antworten ergeben sich folgende Schwerpunkte: Zum einen geben die Kursleiterinnen vielfältige organisatorische Infos zum Basisbildungsprojekt an sich, indem sie InteressentInnen über die Möglichkeiten und Grenzen eines Alphabetisierungskurses aufklären, Termine nennen, etc.

Zum anderen übermitteln die Trainerinnen Informationen, die sich direkt auf das Un-

terrichtsgeschehen beziehen: Sie stellen den TeilnehmerInnen beispielsweise verschiedene Lernmaterialien und -methoden vor, erklären die Bedeutung bis dato unbekannter Begriffe, informieren über alltagsrelevante Themen wie die Führung eines Kalenders oder die Nutzung von Stadtplänen oder sie sprechen aktuelle politische und gesellschaftliche Ereignisse an.

Schließlich werden auch relativ häufig Informationen weitergegeben, die über das Kursgeschehen hinausreichen, die für die TeilnehmerInnen aber von großer Relevanz sind: Dazu zählen neben diversen Veranstaltungsterminen vor allem Infos über Kontaktmöglichkeiten zu anderen Institutionen, Ämtern, Beratungsstellen etc.

Da die TeilnehmerInnen oftmals nicht wissen, wie sie dringend benötigte Informationen erlangen können, stellt auch die Vermittlung von Informationsbeschaffungsstrategien ein wichtiges Element vieler Basisbildungskurse dar. Dabei ist es bedeutsam, sowohl gängige Methoden der Informationsbeschaffung (z.B. Gebrauch des Internets) zu vermitteln, als auch alternative Problemlösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Trainerin J veranschaulicht dies an einem Beispiel aus einem ihrer Kurse:

Äine Teilnehmerin wollt »Chihuahua« schreiben, weil sie einfach Chihuahua, ja, einen hatte. Ich hab nicht gewusst, wie man »Chihuahua« schreibt. ((gemeinsames Lachen)) Sag ich: Äut, wurscht, schau ma im Wörterbuch nach!B Auch dort hab ich das Wort nicht gefunden, ((Lachen)) weil ich natürlich unterm falschen Buchstaben g'schaut hab. ((Lachen)) Dann hab ich g'sagt: Äandkarte, wo kommen die Chihuahuas her?B hat sie gesagt: Äus Mexiko.B das wusste sie. Dann haben wir in Mexiko den Ort »Chihuahua« gesucht. [É] So hab ma's gefunden. [É] Aber sie weiß jetzt wo das herkommt, wie man sich sowas auch suchen kann, auch wenn man's nicht im Wörterbuch findet. Also, dass man da einfach erfinderisch sein muss [É].ñ(Trainerin J, Z. 614-627)

Doch Trainerinnen geben nicht nur Informationen weiter, sie werden auch informiert. Durch das relativ nahe Trainerinnen-TeilnehmerInnen-Verhältnis erfahren Kursleiterinnen oftmals viele private Dinge, sie lernen die Interessen und Hobbys der Teilnehmenden ebenso kennen wie deren typischen Tagesablauf. Diese Informationen können schließlich für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden, wie Trainerin K erzählt:

Ädass ich zum Beispiel weiß, was jetzt die eine Kursteilnehmerin am liebsten am Nachmittag macht. [É] So kann ich aber auch, und das ist der Vorteil, im Unterricht darauf eingehen mit Satzbeispielen. [É] Oder ich weiß auch, wie viel Zeit am Nachmittag wäre um etwas zu machen.ñ(Trainerin K, Z. 386-391)

Einen weiteren wichtigen Aspekt der Informationstätigkeit von AlphabetisierungspädagogInnen stellt schließlich die Öffentlichkeitsarbeit dar. Dazu gehört die TeilnehmerInnenansprache ebenso wie die Sensibilisierung der breiten Bevölkerungsschicht. Menschen bei diversen regionalen Veranstaltungen auf das Problem des funktionalen Analphabetismus aufmerksam zu machen, Daten und Fakten zu präsentieren, Basisbildungsangebote vorzustellen, Zeitungsartikel zu verfassen,é die interviewten Trainerinnen führen vielfältige Beispiele für gelungene Öffentlichkeitsarbeit an.

Darüber hinaus haben BasisbildnerInnen außerdem die Aufgabe, Kontakt zu diversen MultiplikatorInnen zu halten und diese regelmäßig über das aktuelle Kursangebot zu informieren.

Älaja, wir müssen uns natürlich immer wieder Gedanken machen, wie wir mit unseren MultiplikatorInnen zusammenarbeiten, das heißt, wie bekommen wir neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer, und das geht hauptsächlich über MultiplikatorInnen. Das heißt, hier wird natürlich auch Energie hineingesteckt, wie können wir die regelmäßig, äh, gut ansprechen, dass sie uns im Gedächtnis haben [6]. Und die, äh, bei denen ist es ganz wichtig, dass die wissen, dass es uns gibt, wie unser Angebot ausschaut und dass die das dann einfach auch eins zu eins vermitteln können. (Trainerin E, Z. 224-232)

Als wichtige MultiplikatorInnen mit Zugang zur Zielgruppe nennen die befragten Trainerinnen vor allem SozialarbeiterInnen, FrühförderInnen, MitarbeiterInnen von Ämtern, Beratungsstellen oder des AMS.

5.2.3 Beraten

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Beratungstätigkeit von BasisbildnerInnen im Wesentlichen die drei Bereiche Lernberatung, Bildungsberatung und Sozialberatung umfasst.

Die Lernberatung besteht unter anderem aus einer Einstiegsberatung, die zum Teil von den interviewten Trainerinnen selbst durchgeführt, in vielen Fällen jedoch von der Projekt- bzw. Bereichsleitung abgedeckt wird. Dabei handelt es sich um ein einführendes Gespräch mit dem/der InteressentIn, das im Vorfeld des Kursbesuches stattfindet und in dem erhoben wird, über welche Kompetenzen ein/e TeilnehmerIn bereits verfügt und wo die individuellen Problembereiche liegen. Darauf aufbauend werden Lernbedürfnisse und Lernziele festgelegt, sowie ein auf die jeweilige Person abgestimmter Lern- und Zeitplan entwickelt.

Da sich im Laufe des Kurses vielfältige Veränderungen ergeben können, Lernbedürfnisse können sich ebenso wandeln wie die Voraussetzungen, unter denen das Lernen stattfindet (z.B. Änderung der beruflichen Situation, private Probleme etc.) muss die Lernberatung auch während des Kursverlaufs weitergeführt werden. So werden in allen untersuchten Institutionen regelmäßig Feedbackgespräche zwischen der Kursleiterin und den einzelnen TeilnehmerInnen durchgeführt, in denen der Lernprozess immer wieder aufs Neue reflektiert wird:

Ä6] bei uns gibt's Feedbackgespräche, wo wir alle, weiß ned, drei Monate uns zusammensetzen um mit unseren TeilnehmerInnen in Gesprächen zu schauen, wie ist die Zufriedenheit, wie sind die Fortschritte, was hat sich verändert, haben sich die Ziele verändert, haben sich die Rahmenbedingungen verändert, etc. (Trainerin E, Z. 171-174)

Selbstverständlich finden Lernberatungen nicht nur zu festgelegten Zeiten statt, sondern fließen laufend in den Unterricht ein, beispielsweise, indem die Trainerin gemeinsam mit den TeilnehmerInnen geeignete Lernmaterialien und -methoden auswählt oder zusammen verschiedene Lernstrategien ausprobiert werden.

Auch die Bildungsberatung spielt eine Rolle in der Alphabetisierung Erwachsener. Häufig streben die TeilnehmerInnen nach dem Besuch eines Basisbildungskurses neue Ziele an: Interessieren sich Lernende z.B. für das Nachholen des Hauptschulabschlusses, die Teilnahme an diversen Umschulungen oder beruflichen Fortbildungen, so helfen TrainerInnen auch immer wieder beim Auffinden entsprechender Angebote. Trainerin A erzählt:

„Und, natürlich, da schauen auch wir, wir kennen sie dann gut und besser wie der AMS-Berater und was könnte passen, oder anderer Job oder irgendeine Weiterbildung, so in die Richtung.“ (Trainerin A, Z. 202-204)

Auffällig ist, dass die befragten Trainerinnen den Beratungsbegriff erst nach näherem Nachfragen mit Lernen und Bildung in Verbindung bringen konnten – die erste Assoziation stellte in den meisten Fällen die Sozialberatung dar. Bezogen auf Frage, welche Rolle diese in der Basisbildung einnimmt bzw. einnehmen sollte, war bei allen Kursleiterinnen eine ambivalente Haltung zu beobachten: Einerseits stellen die Trainerinnen in den Kursen immer wieder fest, dass bei den Teilnehmenden ein großer Bedarf an Sozialberatung vorhanden ist, andererseits sind sie durchwegs der Meinung, dass es sich hier um einen abgegrenzten Tätigkeitsbereich handelt, welcher nur von professionellen BeraterInnen ausgeübt werden sollte. Besonders deutlich wird dieses Spannungsfeld am Beispiel von Trainerin G, die einerseits zwar die Unvermeidbarkeit beratender Elemente im Basisbildungsunterricht hervorstreicht:

„Und es ist, also, unser Auftrag ist eigentlich »nur« der Unterricht, unter Anführungszeichen, aber es geht gar nicht ohne Beratung, gell. [é] Weil sie kommen einfach mit den unterschiedlichsten, ähm, Bereichen, die für sie wichtig sind, sei's jetzt Familie oder Wohnung oder Ämter oder, ich weiß ned, irgendwelche Lebensfragen oder so, oder, und das, da musst dann eigentlich schon da sein für die Leute.“ (Trainerin G, Z.141-146),

andererseits ihre Aussage jedoch relativiert, indem sie festhält:

„Aber ich glaub, also die Beratungsschiene ist für mich eine (é) differenzierte, weil ich glaub, man sollte immer wieder Beratungselemente einfließen lassen. Allerdings glaub ich auch, das es, dass man schon gewisse Voraussetzungen oder, ja, auch Persönlichkeitsstruktur beziehungsweise auch a bissl eine Fortbildung in diesem Bereich braucht. Weil ich glaub nicht, dass man einfach so beraten sollte.“ (Trainerin G, Z.136-139)

Wie nahezu alle ihre Kolleginnen sieht Trainerin G die Lösung dieses Dilemmas in der Weitervermittlung der Personen an entsprechenden Fachstellen:

„Oder du verweist sie dann weiter. Also das ist ja auch ganz ein wichtiger Teil der Arbeit, dass du sagst: ‘Ich kann dir da jetzt nicht helfen, ich bin da nicht die richtig Ansprechperson, oder dich nicht unterstützen, aber da und da gibt’s zum Beispiel das Angebot dafür.’, gell.“
(Trainerin G, Z. 148-150)

So vertreten alle Befragten letzten Endes die Auffassung, dass BasisbildnerInnen zwar ein offenes Ohr für die Anliegen und Probleme der Teilnehmenden haben müssen, dass es jedoch gerade im Beratungsbereich unbedingt notwendig ist, die Grenzen der eigenen Kompetenz zu kennen und diese, auch im Sinne der TeilnehmerInnen, zu wahren.

5.2.4 Arrangieren

Mit dem Begriff „Arrangieren“ taten sich die befragten Trainerinnen zunächst relativ schwer, wie die folgenden Reaktionen zeigen:

„Würd ich jetzt nicht so vorrangig sehen. Also der Begriff »Arrangieren« hätt’ ich noch nicht verwendet [é] in diesem Zusammenhang.“ (Trainerin D, Z. 149-151)

„A, mit dem hab ich eigentlich am wenigsten anfangen können, mit dem Wort »Arrangieren.“ (Trainerin E, Z. 178)

„Da weiß ich jetzt nicht genau, was Sie meinen.“ (Trainerin I, Z. 172)

Dadurch wird deutlich, dass der Begriff im Zusammenhang mit (Basis-)Bildung kaum Verwendung findet, fremd erscheint. Umso erstaunlicher war es, dass im Laufe des Gesprächs doch viele Themen aufkamen und Aufgaben beschrieben wurden, die sehr wohl dieser Kategorie zugeordnet werden können. Auch die Assoziationen, die die TrainerInnen anhand dieses Begriffes bildeten, waren interessant und aussagekräftig, besonders deshalb, weil sie sich stärker voneinander unterschieden als dies bei den anderen Handlungsfeldern (Unterrichten, Informieren, Beraten, Animieren) der Fall war.

So wurde „Arrangieren“ von vielen Trainerinnen im Sinne von „Erschaffen“, „Gestalten“, „Ermöglichen“ aufgefasst.

In diesem Zusammenhang berichteten 2 Trainerinnen beispielsweise davon, dass sie in einer Institution tätig sind, in der mittels einer eigens im Haus eingerichteter Kinderbetreuung eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen wurde, dass v.a. junge Mütter überhaupt erst die Möglichkeit haben, an Basisbildungskursen teilzunehmen.

Neben solch grundlegenden Arrangements wurden aber in den Interviews auch andere Aspekte dieser Handlungsform zur Sprache gebracht: Unter anderem wird die Ausgestaltung der Räumlichkeiten als eine Aufgabe von BasisbildnerInnen beschrieben.

ben. Diese kann durch das Anbringen von Fotos, Plakaten oder selbstverfassten Texten der TeilnehmerInnen ebenso erfolgen wie durch das planvolle Arrangieren der Sitzgelegenheiten.

Es können jedoch nicht nur Räumlichkeiten verändert werden, auch das Unterrichtsgeschehen an sich bedarf einer bestimmten Gestaltung durch die Kursleiterinnen. Dahingehend befragt, mittels welcher Arrangements die Trainerinnen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf nehmen können, nannten diese folgende Faktoren: Durch das Herstellen verschiedener Gruppenkonstellationen (Einzelarbeiten, Arbeiten in Kleingruppen, Arbeiten mit der gesamten Lerngruppe), sowie das zur Verfügung Stellen diverser Materialien wie Arbeitsblätter, Laptops, Lernspiele etc. können unterschiedliche Lernprozesse initiiert und Anstöße in verschiedene Richtungen geliefert werden.

Neben dem Unterricht an sich stellen auch die Pausen einen wichtigen Teil des Lernprozesses dar und können entsprechend gestaltet werden. Trainerin I beispielsweise beginnt ihren Kurs stets mit einer Pause:

„Da hab ma ein Ritual, zu Beginn, weil jeder kommt von der Arbeit, mich eingeschlossen ((gemeinsames Lachen)). Ja, man kommt so von einer Tätigkeit, auch die Teilnehmer oft kommen wirklich oft ganz direkt von einer anderen Tätigkeit und da gilt's einfach, die Leute ein bissl runterzuholen und angenehm einsteigen, dass die angenehm einsteigen können. Dass man ein bissl in Ruhe das angehen kann. Und da gibt's einen Kaffee [é].“
(Trainerin I, Z.180-184)

Einen letzten Aspekt, welcher dem Begriff „Arrangieren“ im oben genannten Sinne zugeordnet werden kann, stellt die Gestaltung der TrainerInnenrolle dar. Die befragten Pädagoginnen haben ein klares Bild davon, wie sie selbst gegenüber den TeilnehmerInnen auftreten möchten: Authentisch, entdeckend, lernend. Ganz wichtig ist es ihnen, sich auch selbst zurücknehmen zu können und damit den TeilnehmerInnen die Chance zu geben, selbstständig jene Lernarrangements zu treffen, die für sie passend sind. Trainerin B formuliert ihre diesbezüglichen Erfahrungen wie folgt:

„Aber ich hab's eh versucht, also ich hab einmal versucht, manche zu einer Gruppenarbeit zu bewegen und es funktioniert nit, weil die Teilnehmenden so sind, die suchen sich selber aus, mit wem sie zusammenarbeiten wollen oder nit wollen.“ (Trainerin B, Z. 617-625)

Und auch Trainerin J hat im Zuge ihrer Arbeit festgestellt, dass in manchen Fällen die Zurückhaltung seitens der Kursleiterin gefragt ist:

„Als Trainerin hat man oft so das Gefühl, man muss da irgendwie so [é] was tun, mehr, mehr, mehr. [é] Und das ist es aber nicht. [é] Also da muss man sich sehr stark zurücknehmen, ja.“ (Trainerin J, Z. 767-774)

Der Begriff „Arrangieren“ kann jedoch auch noch auf eine ganz andere Weise aufgefasst werden. So berichteten viele TrainerInnen in diesem Zusammenhang von diversen „Arrangements“ die sie für die TeilnehmerInnen getroffen haben, Termine, die sie organisiert haben. Viele Trainerinnen konnten von Situationen erzählen, in denen

sie eine Vermittlerrolle zwischen den TeilnehmerInnen und diversen externen Institutionen wie Beratungsstellen, Ämtern, etc. eingenommen haben. Frau B und Frau J führen konkrete Beispiele an:

„A, oder auch, also einmal war's so, dass ich angerufen hab für eine Teilnehmende, die keinen Strom und kein Gas mehr g'habt hat, weil sie's nicht zahlen konnte. [É] Da hab ich das arrangiert. Was hab ich da arrangiert? Dass sie dort einen Termin kriegt wieder. Und da war ich bitte eine Stunde am Telefon.“(Trainerin B, Z. 349-353)

„É] ich war schon mit einer Teilnehmerin beim E-Werk und hab dort mit ihr die Rechnungen erledigt. Also, diese Rechnungen sind ja sowieso ein Buch mit sieben Siegeln. ((gemeinsames Lachen)) Da hab ich g'sagt: 'Da geh ich jetzt mit Ihnen mit, weil ich kenn mich auf der Rechnung auch nicht aus.'“(Trainerin J, Z. 424-428)

Fast alle Trainerinnen geben außerdem an, dass auch die Organisation von Ausflügen zu ihrem Aufgabenbereichen gehört: Durch den Besuch einer Oper, einer Bibliothek oder einer Ausstellung werden den KursteilnehmerInnen neue Horizonte eröffnet, aber auch alltägliche Dinge wie ein Stadtbummel oder ein Zoobesuch stehen auf dem Programm von Alphabetisierungskursen. Auf diese Weise werden alternative Lernanlässe geschaffen, durch die die TeilnehmerInnen beispielsweise lernen, mit Schrift im Alltag (z.B. lesen von Straßenschildern) umzugehen.

Schließlich wurde *„Arrangieren“* auch im Sinne von *„sich mit etwas arrangieren“* *„sich abfinden“* verstanden. Die Trainerinnen berichten von unveränderbaren äußeren Umständen, mit denen sie zurechtkommen müssen: Dazu zählt die Arbeit mit schwierigen TeilnehmerInnengruppen (z.B. unmotivierte Jugendliche in Beschäftigungsprojekten) ebenso wie begrenzte räumliche und materielle Kapazitäten oder unklare Finanzierungslagen. Trainerin H berichtet:

„Arrangieren« sonst muss man sich momentan einfach mit der Situation, in der die Basisbildung halt leider ist, dass die Finanzierung sehr unklar ist, dass wir jetzt alle mal einen Vertrag haben bis Ende des Jahres und keiner recht weiß, wie's weitergeht. [É] das ist auch deprimierend.“(Trainerin H, Z. 264-269)

Die Untersuchung hat deutlich hervorgebracht, dass der Basisbildungsunterricht durch eine starke Variation unterschiedlicher Lernarrangements gekennzeichnet ist, was auch eine gewisse Flexibilität seitens der KursleiterInnen erfordert. Trainerin K bringt es mit folgendem Satz auf den Punkt:

„Wir arrangieren uns minütlich.“(Trainerin K, Z. 572)

5.2.5 Motivieren

Während in Hermann GIESECKES Ausführungen zu den pädagogischen Handlungsformen von „Animieren“ in klarer Abgrenzung zum Begriff des planmäßigen „Motivierens“ die Rede ist, soll hier trotz der berechtigten Einwände letzterer Verwendung finden. Der Grund dafür besteht darin, dass der im Zuge der Interviews festgestellte Ablehnung des Animationsbegriffes seitens der Trainerinnen Rechnung getragen werden soll. Die Befragten setzen „Animieren“ in erster Linie mit Sport und Entertainment gleich und erachten den Begriff als Beschreibung für eine ihrer berufsbezogenen Tätigkeiten durchwegs als ungeeignet. Am deutlichsten zeigt sich dies in der Reaktion von Trainerin C:

„Also, wir verstehen uns nicht als Entertainer oder Animatorinnen. Ähm, für uns ist Ziel, steht das selbstgesteuerte Lernen und das selbstorganisierte Lernen sehr im Mittelpunkt. [é] Und da komm ich nicht hin, wenn ich mich in die Rolle, in der Rolle verfestige, dass ich ständig entertainen und animieren muss. Also das ist eher ein, ein, ein, ah, Schreckwort für uns, wenn ich als Animatorin da reinkomm und irgendeine Show mach.“ (Trainerin C, Z. 211-216)

Alle Interviewpartnerinnen geben an, dass Motivation ein sehr wichtiger Faktor ihrer Arbeit ist. Obwohl die Teilnehmenden von allen Basisbildnerinnen als grundsätzlich hoch motiviert beschrieben werden – der Kursbesuch basiert auf Freiwilligkeit, das Lernen ist den TeilnehmerInnen in der Regel ein großes Bedürfnis – kommt es immer wieder zu „Durchhängern“. Die Gründe für derartige Motivationstiefs, die in seltenen Fällen auch zu Kursabbrüchen oder –unterbrechungen führen können, sind vielfältig: Das Lernen fällt den KursbesucherInnen häufig nicht so leicht wie ursprünglich gedacht, zusätzliche Verpflichtungen wie Beruf, Kinder, Haushalt oder auch private Probleme erschweren die Bildungsbestrebungen oft noch zusätzlich.

In solchen Situationen stehen TrainerInnen vor der Aufgabe, die Teilnehmenden auf ihrem Weg zu stärken und ihnen wieder neue Freude am Lernen zu vermitteln. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, wie die Analyse der entsprechenden Interviewpassagen zeigt.

Zum einen geben die Befragten an, dass es wichtig ist, den Teilnehmenden Zeit zu lassen und ihnen auch vor Augen zu führen, dass es unmöglich ist, in nur wenigen Kurseinheiten Rechnen, Lesen und Schreiben zu erlernen. Trainerin I kennt derartige Situationen aus eigener Erfahrung:

„Es gibt sicherlich, wenn Leute länger schon kommen, wenn sie sich vorgestellt haben, das geht eigentlich schneller, [é] das geht einfacher, Lesen zu lernen, dann bedarf es oft, wirklich auch Leute immer wieder zu motivieren und zu, äh, vor Auge zu führen, dass eigentlich eh viel passiert und dass Fortschritte da sind und, ja, dass das einfach ein bissl länger dauert.“ (Trainerin I, Z. 216-221)

Bei der Motivation der speziellen Zielgruppe von Basisbildungskursen ist es darüber

hinaus notwendig, deren Vorgeschichte zu berücksichtigen. Trainerin F weiß, wie schwierig es für viele TeilnehmerInnen nach meist negativen Lernerfahrungen ist, im Erwachsenenalter erneut Bildungsveranstaltungen in Anspruch zu nehmen:

Also die meisten Teilnehmer haben sozusagen die Erfahrungen gemacht, Lernen, Schule, anstrengend. Also, wie soll ich sagen, also das ist ein bissl, bei den meisten TeilnehmerInnen auch verknüpft. Lernen, das ist, ja, Schule und dann raus aus der Schule und, ja nichts mehr mit diesem Bereich zu tun haben wollen. (Trainerin F, Z. 236-239)

Trainerin J hält darüber hinaus fest, dass sich derartig negative Schulerfahrungen häufig auch auf das Selbstbild der TeilnehmerInnen auswirken:

Die glauben ja oft, weil sie's immer gehört haben, sie sind eh zu blöd für alles [é] und sie schaffen das eh ned. Die haben das schon so verinnerlicht, dass sie einfach wirklich daran glauben, dass sie das eh ned schaffen. (Trainerin J, Z. 352-356)

In solchen Fällen ist es besonders wichtig, das Vertrauen der TeilnehmerInnen in die eigenen Fähigkeiten zu wecken und den Blick auf das Positive zu richten. Dabei geht es vor allem darum, Fortschritte sichtbar zu machen, Stärken zu betonen und auf eine positive Wortwahl zu achten, wie Trainerin F erzählt:

Das heißt, wir TrainerInnen schauen, dass das Lernen nicht mehr so negativ besetzt ist. [é] Wir schauen auf die Fortschritte. Ja, auf jeden noch so kleinen Fortschritt und sprechen den Fortschritt an. [é] Und wir bemühen uns sehr, also, aus dieser, aus der negativen Wortwahl auszusteigen, ja. Also, dass man die Person fördert, indem man sie positiv jetzt, also mit positiven Wörtern unterstützt. Oder, den Lernprozess auch mit positiven Wörtern belegt, ja. (Trainerin F, Z. 239-247)

Als weiteren wesentlichen Motivationsfaktor nennen die befragten TrainerInnen die Gestaltung eines möglichst interessanten, abwechslungsreichen und alltagsbezogenen Unterrichts, bei dem die Wünsche, Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen. Durch die Beteiligung der KursbesucherInnen an der Auswahl der Lernthemen und der Unterrichtsmaterialien bekommen diese die Möglichkeit, ihre eigenen Lernprozesse aktiv mitzugestalten und selbst festzulegen, woran sie zu einem bestimmten Zeitpunkt arbeiten möchten und auch, woran nicht. In diesem Zusammenhang halten die interviewten Trainerinnen immer wieder fest, dass es sich bei den Kursinhalten stets um Angebote handelt, die von den Teilnehmenden angenommen werden können, aber nicht müssen:

Bei uns ist immer ganz wichtig, dass es auf Freiwilligkeit beruht, und das heißt, wenn jetzt jemand sagt einfach: Geht heute nicht. Oder ich mag heute nicht. Oder ich kann heute nicht. Und dann ist es auch ok, wenn diese Person für diesen Tag den Kurs einfach auch wieder verlässt. (Trainerin E, Z. 211-213)

Aus den verschiedenen Interviews geht deutlich hervor, dass es den Trainerinnen ein wichtiges Anliegen ist, Den Teilnehmenden Lust und Freude am Lernen zu vermitteln. Trainerin F betont: *Weil das Lernen soll einfach Spaß machen.* (Trainerin F, Z. 234)

5.2.6 Recherchieren

Die Interviewauswertung hat gezeigt, dass die von GIESECKE genannten fünf Grundformen pädagogischen Handelns zur vollständigen Beschreibung des Tätigkeitsprofils von BasisbildnerInnen nicht ausreichen und daher einer Erweiterung bedürfen.

So stellt beispielsweise das „Recherchieren“ ein zusätzliches wichtiges Handlungsfeld innerhalb der Alphabetisierungsarbeit dar. Recherchen werden aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen betrieben, sie nehmen aber jedenfalls einen wesentlichen Teil der Arbeitszeit von BasisbildnerInnen in Anspruch.

Zum einen müssen, aufgrund mangelnder Vorgaben von außen, mögliche Kursinhalte immer wieder aufs Neue recherchiert werden. Trainerin C merkt im Interview an:

„Also ich recherchiere sehr viel, weil wir sehr individuelle Lernpläne ausarbeiten. Und, nachdem wir keinen Lehrplan haben und immer wieder die Notwendigkeit entsteht, einfach, äh, das Seminar design oder den Seminarinhalt oder den Schulungsinhalt anzupassen an die Bedürfnisse, sehr individuellen Bedürfnisse, der Teilnehmenden. Ja, also recherchieren ist für mich ein großer Teil meiner Arbeit.“ (Trainerin C, Z. 224-227)

Zum anderen werden nach wie vor sehr viele Unterrichtsmaterialien von den Basisbildnerinnen selbst erstellt. Dabei müssen verschiedene Aspekte beachtet werden: Wie sollten Arbeitsblätter aufgebaut sein, welches Design ist vorteilhaft, welche Inhalte müssen abgedeckt werden? Um diese Fragen zu beantworten, bedarf es im Vorfeld der Materialentwicklung ebenfalls umfangreicher Recherchearbeiten. Trainerin A erklärt, wo sie trotz des erheblichen Mehraufwandes die Vorteile selbst entwickelter gegenüber vorgefertigter Übungsblätter liegen:

„Wir schreiben einfach ganz viel, Arbeitsblätter, natürlich, mach man selbst, gell, weil's einfach alles, was wir teilweise brauchen, Volksschul-. Das Niveau passt, aber Volksschul-, es ist einfach mit Mäusen und Kindern und so. Also, man muss eigentlich fast alles erwachsenengerecht machen und selbst herstellen.“ (Trainerin A, Z. 81-83)

Auch Trainerin D sieht in der Recherche und Entwicklung geeigneter Materialien eine wichtige Aufgabe von BasisbildnerInnen:

„Und, unser Angebot ist ja auch so auf diese individuellen Bedürfnisse zugeschnitten, das heißt, man muss auch oft Material selbst erstellen. [6] Man kann dann nicht auf Vorhandenes zurückgreifen. Es gibt ja in der Basisbildung für Erwachsene noch nicht sehr viele Materialien, das heißt, es ist hier sehr viel Eigenarbeit der KursteilnehmerInnen oft auch gefordert.“ (Trainerin D, Z. 92-97)

Zur Erstellung von Lernmaterialien werden häufig verschiedene Internetportale durchforstet, auf denen Arbeitsblätter zu den unterschiedlichsten Themen als Gra-

tis-Downloads zur Verfügung stehen. Des Weiteren geben mehrere Trainerinnen an, dass sie sich immer wieder auch in ihrer privaten Bibliothek auf die Suche nach geeigneten Arbeitsbüchern machen und zusätzlich bereit sind, neue Materialien gegebenenfalls auf eigene Kosten anzuschaffen.

Es kommt auch öfter vor, dass ich meine privaten Dinge mitnehme, also private Sprach-Lern-CDs und so weiter. Und auch viele Gratis-Downloads aus dem Internet, ja. Sowohl Übungsblätter, als auch Programme. (Trainerin C, Z. 83-85)

Ansonsten hab ich Bücher auch viel selber, weil ich so büchernarrisch bin ((lacht)) und mir sowieso immer alles gleich gern kauf. Und was ich auch viel nutze, also im Internet, da gibt's eine gute Seite, das »graf-gutfreund«, das ist eine DaF/DaZ-Seite, wo man sehr viel findet. (Trainerin H, Z. 117-119)

Ich hab selber sehr viel angekauft. Also ich nehm von mir meistens auch selber mit, manchmal stöber ich da herinnen. Es ist halt immer gut, ich sag halt immer, ich kenn mich in meinem eigenen Buch am besten aus. [é] Also ist es meine Motivation auch immer, das selber zu kaufen. (Trainerin K, Z. 219-223)

Während angestellte BasisbildungstrainerInnen in der privilegierten Position sind, die Recherche und Erstellung geeigneter Lehr- und Lernmittel in ihre Arbeitszeit integrieren zu können, geben alle befragten Honorarkräfte im Interview an, diese Arbeitsschritte in ihrer Freizeit zu erledigen.

5.2.7 Dokumentieren

Die Dokumentation des Lerngeschehens wurde von 4 der befragten Trainerinnen explizit als wichtiges Handlungsfeld innerhalb der Alphabetisierungsarbeit benannt und auch in anderen Gesprächen lassen sich Hinweise darauf finden, dass es sich beim Dokumentieren um eine weitere Kernaufgabe von BasisbildnerInnen handelt.

So sind die Trainerinnen verpflichtet, den Lernprozess der einzelnen TeilnehmerInnen schriftlich festzuhalten. In Erstgesprächsbögen, die vor dem Kursbesuch erstellt werden, wird zunächst Grundsätzliches geklärt: Wo liegen die Stärken/Schwächen der Person, welche Dinge beherrscht sie bereits gut und in welchen Bereichen besteht Nachholbedarf? Mit welchen Erwartungen kommt die Person in den Kurs? Welche zeitlichen Ressourcen bringt sie mit?

In einem nächsten Schritt werden, gemeinsam mit den Teilnehmenden, Lernzielpapiere erstellt, in denen festgehalten wird, welche (Teil-)Ziele im Laufe des Kursgeschehens erreicht werden sollen. Trainerin H beschreibt, wie hier vorgegangen wird:

Und dann vereinbart man individuelle Lernziele. Zum Beispiel hab ich jetzt eine Teilnehmerin, die sagt, ja, sie hat Probleme damit, sie verwechselt »sein« und »ihr«. [é] Und dann sag ich: 'Ok, das sind die Fürwörter, heißt das, und dann werd ma das einfach üben, ist dir das recht?'. Die sagt dann, normal, wenn das, sehr viel kommt eh von den Leuten selber, die sagt dann: 'Ja', und wir schreiben das auf, wir haben da so Formulare und das wird für sie kopiert,

also das ist immer, ich schreib da nie was auf, was nicht von den Teilnehmern selber kommt und das wird immer auch für die Teilnehmer kopiert und sehr transparent gemacht.¶(Trainerin H, Z. 166-174)

Im Anschluss daran erfolgt das eigentliche Kursgeschehen, in dem an der Erreichung der vereinbarten Ziele gearbeitet wird. Um festzustellen, wie der Lernprozess verläuft, welche Fortschritte gemacht wurden und wo mögliche Schwierigkeiten liegen, werden in regelmäßigen Abständen Feedbackgespräche durchgeführt. Deren Ergebnisse müssen ebenfalls genau dokumentiert und in sogenannte „Feedbackbögen“ oder „TeilnehmerInnenrückmeldebögen“ eingetragen werden – nur so kann die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Lernprozesses (z.B. für fördergebende Stellen) sichergestellt werden.

Diese umfangreiche Dokumentationspflicht wird jedoch nicht von allen Befragten ausschließlich positiv wahrgenommen, stellt sie doch einen erheblichen Mehraufwand für die Kursleiterinnen dar. Trainerin H erzählt von ihren persönlichen Erfahrungen:

„Also es gibt da, es gibt unheimlich viel Papier. Das hat mich total, am Anfang (é), also es gibt AMS-Rückmeldebögen und Teilnehmer-Rückmeldebögen und, äh, Teilnehmererstgesprächsbögen, und diese Lernzielpapiere, hunderte Excel-Listen, wo man hunderte Sachen eintragen muss und so [é]. Also sehr viel so Organisatorisches ist auch dabei. Wo ich nicht weiß, ob das jetzt so im, im (é), also damit hätte ich nicht so gerechnet. [é] Aber natürlich, ist schon klar, dass es wichtig ist, aber es ist teilweise sehr mühsam.“(Trainerin H, Z. 302-310)

Obwohl das oben angeführte Zitat die zusätzliche Belastung, die die Dokumentationsarbeit für die Trainerinnen bedeutet, belegt, zeigt es auch, dass sie trotz allem als notwendig und wichtig anerkannt wird.

Abschließend soll an dieser Stelle ein Beispiel angeführt werden, wie Dokumentationen des Lernprozesses der TeilnehmerInnen auch nach Beendigung des Kursbesuchs noch sinnvoll genutzt werden können:

„Die Dokumentation der Lernfortschritte soll in ein Kompetenzprofil münden. Das der Teilnehmer dann, wenn er mit unserem, wenn er mit dem Basisbildungskurs zu Ende ist, von uns erhält.“(Trainerin D, Z. 166-167)

5.2.8 Reflektieren

Die Interviews haben gezeigt, dass die Reflexion der eigenen Tätigkeit ein bedeutendes Aufgabengebiet von BasisbildnerInnen darstellt. Gerade in einem so sensiblen Bereich wie dem der Alphabetisierung Erwachsener bedarf es eines professionellen TrainerInnenpersonals, das in der Lage ist, das Kursgeschehen aus einer übergeordneten Perspektive zu betrachten.

In manchen Institutionen werden solche Reflexionsphasen besonders gefördert, indem regelmäßig oder bei Bedarf Inter- und Supervisionseinheiten stattfinden (s. Kapitel 5.1.6). Doch auch wenn derlei Angebote nicht zur Verfügung stehen, spielt das Nachdenken über die eigene berufliche Tätigkeit in der Alphabetisierungsarbeit eine wichtige Rolle. Trainerin B erzählt:

„Und natürlich reflektieren, über bestimmte Dinge, das ist sowieso klar. Dass man sich, dass man einfach überlegt, wie kann's da weitergehen, oder wieso ist dieses Arbeitsblatt mehr angenommen worden als das andere, also, wir schauen ja, oder ich hab immer geschaut, wenn etwas nit so gut funktioniert hat, warum das nit so gut funktioniert hat, ja.“ (Trainerin B, Z. 491-494)

Trainerin B spricht in diesem Zitat bereits zwei unterschiedliche Aspekte des Reflektierens an: Zum einen muss darüber nachgedacht werden, wie zukünftige Lehrveranstaltungen sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch gestaltet werden sollen. Die Trainerinnen sehen sich immer wieder aufs Neue mit der Aufgabe konfrontiert, zu entscheiden, welche Schritte als nächstes zu setzen sind, um die TeilnehmerInnen bei der Erreichung ihrer individuellen Lernziele bestmöglich zu unterstützen.

Neben der Planung bevorstehender Unterrichtseinheiten ist Reflexion aber vor allem in Situationen bedeutsam, in denen Probleme aufgetaucht sind, in denen Lernangebote von den TeilnehmerInnen nicht so angenommen werden konnten wie erwartet. In solchen Fällen liegt es an dem/der KursleiterIn herauszufinden, warum bestimmte Unterrichtsverläufe gescheitert sind: Passte die gewählte Unterrichtsmethode (z.B. Gruppenarbeit) nicht zu den aktuellen Lernbedürfnissen der Teilnehmenden? Wurde ungeeignetes Lernmaterial angeboten? Entsprachen die vorbereiteten Arbeitsblätter nicht dem Niveau der TeilnehmerInnen (zu schwer oder zu leicht)? Gelingt es der betreffenden Trainerin, die Gründe für fehlgeschlagene Lernangebote zu eruieren, gilt es, entsprechende Korrekturen vorzunehmen bzw. ähnlich Fehler in zukünftigen Kurseinheiten zu vermeiden.

Vor allem „Schwierige“ TeilnehmerInnen stellen für die interviewten Trainerinnen immer wieder eine Herausforderung dar und bieten Anlass zur Reflexion. Dabei geht es sowohl darum zu verstehen, warum manche TeilnehmerInnen proble-

matischer im Umgang sind als andere, als auch darum, einen Weg zu finden, auch für diese Lernenden das passende Angebot zu schaffen. Trainerin B hält in diesem Zusammenhang fest, wie wichtig es ist, von vorschnellen Verurteilungen Abstand zu halten und stattdessen nach Alternativen zu suchen:

Änd, ja, dann is natürlich schon wichtig, wenn jemand nit so (é), sich verweigert oder, wenn, also manche sagen dann, die Personen sind faul, in dem Sinn, ja, oder sie tun nix, werden ja vom AMS geschickt und haben ja gar kein Lust irgendwas zu tun.[é] Da hab ich dann natürlich auch dann hingeschaut, ob es etwas geben könnte, das irgendwie an Sinn hat.ñ(Trainerin B, Z. 499-503)

Daneben ist es gerade in schwierigen Situationen notwendig, auch selbstkritisch die eigene Rolle zu reflektieren:

Änd dann auch natürlich auch, wenn ma mit jemandem nit so gut zurecht kommt, muss ma (é) auch versuchen zu verstehen warum, ja. Und das hängt immer auch mit sich selber zusammen und nit nur mit dem Menschen, der da ist.ñ(Trainerin B, Z. 539-541)

Reflexionen können entweder allein, mit KollegInnen, im Beisein professioneller SupervisorInnen oder auch gemeinsam mit den Teilnehmenden stattfinden. Unabhängig von der Form stellen sie in jedem Fall eine wesentliche Grundlage für ein gelingendes Kursgeschehen dar.

5.2.9 Persönlichkeitsbildung

Von allen befragten Trainerinnen wurde immer wieder betont, welch hohen Stellenwert die Persönlichkeitsbildung innerhalb der Alphabetisierung einnimmt. So vertritt beispielsweise Trainerin D folgende Ansicht:

Äch denke, das Wesentliche in der Basisbildung ist, dass es weit über die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten hinausgeht. [é]wir schauen nicht nur auf diese fachlichen Kompetenzen, sondern schauen auch [é] auf persönliche und soziale Kompetenzen.ñ(Trainerin D, Z. 122-123; 160-162)

Und auch Trainerin J hält mit Nachdruck fest:

Äé] es geht nicht nur um´s reine Lesen, also überhaupt nicht, sondern es geht um alles drum herum.ñ(Trainerin J, Z. 700-701)

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, haben Personen mit mangelhafter Basisbildung in ihrer Vergangenheit häufig die Erfahrung gemacht, dass sie den Erwartungen, die z.B. in der Schule an sie gestellt wurden, nicht gerecht werden konnten, dass es ihnen nicht gelungen ist, notwendige und als selbstverständlich erachtete Kompetenzen zu erwerben. Daraus resultieren in vielen Fällen ein geringes Selbstbewusstsein sowie ein mangelnder Glaube an

die eigenen Fähigkeiten, der die Betroffenen auch in ihrem täglichen Leben stark beeinträchtigt. Trainerin B führt im Gespräch folgendes Beispiel an:

Ä [é] da hab i wen getroffen [é] und der hat g'sagt, er würde einmal gern alleine unterwegs sein in der Stadt. Er traut sich nämlich nur dorthin, wo er mit seiner Frau immer schon war oder wo er halt sich auskennt, aber nirgendwo anders hin.ñ
(Trainerin B, Z. 403-406)

Sie berichtet weiter, wie sie gemeinsam mit dem betreffenden Kursteilnehmer Möglichkeiten erarbeitet hat, sich in der Stadt besser zu orientieren:

Ä Und dann hab ma uns die öffentlichen Verkehrsmittel angeschaut und dann hab ma ausgemacht, ok, wir treffen uns und dann geh ma auf'n Weihnachtsmarkt. Und dann hab ma uns getroffen und wir haben halt, oder ich hab geschaut, wie geht er denn so um im öffentlichen Raum? Das heißt, er hat (..), er hat nämlich gar nit wahrgenommen, ja, dass es Schilder gibt, Hinweisschilder, oder er hat das ned wahrgenommen, dass da steht, Ausgang da oder Ausgang da, ja, er hat einfach, er ist halt da rausgegangen. Oder er wär schon auf dem Weg gewesen, wenn i ned sag. 'Stopp!' ((gemeinsames Lachen)) 'Da gibt's ja was zum Lesen, das können Sie ja schon aus dem Kurs!'ñ
(Trainerin B, Z. 406-412)

BasisbildnerInnen kommt demnach eine bedeutsame persönlichkeitsbildende Funktion zu: Neben der Vermittlung schriftsprachlicher, mathematischer und IKT-bezogener Kompetenzen zählen unter anderem die Stärkung des Selbstbewusstseins und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, die Förderung der Selbstständigkeit und der Unabhängigkeit im Alltag sowie die verbesserte Orientierung im öffentlichen Raum zu den wesentlichsten Aufgaben, die die AlphabetisierungspädagogInnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit erfüllen.

Besonders für die TeilnehmerInnen selbst ist die Stärkung ihrer Persönlichkeit von unschätzbar hohem Wert, wie die folgende Erzählung beweist:

Ä Also ich war auf einer Alphabetisierungstagung [é] und da waren TeilnehmerInnen und TrainerInnen. Und da haben sie TrainerInnen gefragt: Ä Was glauben Sie, sind die zehn wichtigsten Dinge, die jemand mitnimmt aus einem Basisbildungskurs?ñ Die haben dann g'sagt: Ä Ja, lesen können, schreiben könnenñ ja, diese Dinge. [é] Und dann schon auch »Selbstbewusstsein wird gestärkt«, »Im Alltag besser zurechtfinden« und so, ja? Und bei den TeilnehmerInnen war das total umgekehrt. Für die war das »Selbstbewusstsein werden«, »Sich im Alltag zurechtfinden«, »Ohne Angst in einen Bus einsteigen zu können«, das war viel wichtiger. Da war Lesen und Schreiben und Rechnen, also die tatsächlichen Fertigkeiten, weswegen sie [é] im Kurs waren, ganz zum Schluss, von der Wertigkeit her.ñ (Trainerin J, Z. 668-678)

An dieser Stelle sollen noch weitere Beispiele aus den Interviews angeführt werden, die deutlich machen, inwiefern die Teilnahme an Basisbildungskursen das Leben der KursbesucherInnen zum Teil drastisch verändert hat ï und zwar deshalb, weil es in unvergleichlicher Weise zweierlei zeigt: Einerseits, welche weitreichende Bedeutung die Beherrschung der Kulturtechniken für das Leben eines Menschen, um nicht zu sagen für die Menschwerdung des Menschen an

sich, hat und andererseits, welch große Verantwortung damit für BasisbildnerInnen verbunden ist.

Äine Kollegin hat mir mal erzählt [é] in ihrem Kurs waren, glaub ich, acht Frauen und davon haben sich sieben scheiden lassen. [é] Also die haben sich, dadurch, dass sie sich selbstständig gemacht haben, ja und selber nimmer abhängig ĩ. Ja, die Abhängigkeit war dann nimmer da. Also, es ist so, dass diese Personen einfach extrem in Abhängigkeit leben, ja. [é] Ja, also es ändert sich vieles.ñ(Trainerin J, Z. 683-694)

Ävon meiner jetzigen Teilnehmerin, da hängt jetzt der Mann auch schon Wäsche auf. ((gemeinsames Lachen))ñ(Trainerin K, Z. 692)

Äa, wir hatten einen Teilnehmer [é], der ist zum Augenarzt gegangen [é]. Der ist zum Augenarzt gegangen, der hat sich zuhause einen Schreibtisch besorgt und hat sich einen Arbeitsplatz geschaffen. [é] Also, der hat einige Dinge gemacht, die ihm vorher ĩ, er hat sich die Zähne richten lassen. [é] Er hat einfach nicht gewusst, wie er zu diesen Dingen kommt. Und durch beratende Funktion unsererseits hat er sein Leben quasi auf den Kopf gestellt, sozusagen.ñ(Trainerin J u. Trainerin K, Z.653-663)

Gerade weil der Besuch eines Basisbildungskurses häufig auch Auswirkungen auf verschiedene private Lebensbereiche hat, werden die KursleiterInnen oftmals als wichtige AnsprechpartnerInnen auch für persönliche Angelegenheiten wahrgenommen. Auf diese Weise herrscht in der Regel eine sehr enge TrainerInnen-TeilnehmerInnen-Beziehung, die es auch entsprechend zu gestalten gilt. So sehen es die befragten Basisbildnerinnen als ihre Aufgabe, trotz aller Vertrautheit die TrainerInnenrolle zu bewahren und einen angemessenen emotionalen Abstand zu den Lernenden einzuhalten.

5.3 Grenzen der Alphabetisierungsarbeit

Die Grenzziehung entpuppte sich in der Befragung ebenfalls als eines der wichtigen Themen, mit denen sich die Basisbildnerinnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit immer wieder auseinandersetzen müssen.

Die Analyse der entsprechenden Textpassagen ergab, dass Grenzen in erster Linie zu verwandten Berufsgruppen gezogen werden – besonders häufig wird in diesem Zusammenhang die Psychologie genannt. Weisen KursteilnehmerInnen psychische Erkrankungen oder Belastungen auf, die einer entsprechenden Beratung oder Therapie bedürfen, so muss hier an Fachstellen verwiesen werden. Trainerin J äußert sich dazu folgendermaßen:

„Es gibt natürlich Grenzen im Sinne von, wenn jemand jetzt massive psychische Probleme hat oder Depressionen oder so, dann versuch ma, diese Person natürlich weiterzuvermitteln an den psychosozialen Dienst oder an die zuständigen Stellen. [6] Wir sind keine PsychologInnen [6], wir sind BasisbildnerInnen.“ (Trainerin J, Z. 705-713)

Ähnlich verhält es sich in Fällen, in denen Lernende der Unterstützung diverser Beratungsstellen (Suchtberatung, Schuldnerberatung, Bildungsberatung, etc.) bedürfen oder aber mit Problemen zu kämpfen haben, die in den Zuständigkeitsbereich von SozialarbeiterInnen fallen – auch hier ist eine Weitervermittlung an die entsprechenden Institutionen gefragt.

Von den interviewten Trainerinnen wird außerdem immer wieder betont, dass auch inhaltliche Grenzen gewahrt werden müssen: Basisbildungskurse bieten die Vermittlung der Kulturtechniken Schreiben, Lesen, Rechnen und IKT auf Pflichtschulniveau an – Lerninhalte, die über diese Leistungsstufe hinausgehen, können von den BasisbildnerInnen nicht mehr im ausreichenden Maße abgedeckt werden. Trainerin H berichtet von einem konkreten Fall aus der Praxis:

„Bei Mathe ist es halt so, dass ich einen Teilnehmer hab, der in Mathe über den Hauptschulabschluss hinaus, weil den hat er, was machen möchte und da hab ich dann g’sagt zu ihm: ‘Ja, da sind Materialien, ich kann Materialien zur Verfügung stellen, aber ich kann dir das sicher nicht alles so erklären, wie du das brauchst.’“ (Trainerin H, Z. 347-351)

Die Alphabetisierungsarbeit stößt auch dann an ihre Grenzen, wenn über einen längeren Zeitraum keine Lernfortschritte zu verzeichnen sind. Hier gilt es, nach Gründen für die Stagnation zu suchen: Leidet die Person an einer kognitiven Beeinträchtigung, die ihr ein Fortkommen unmöglich macht oder mangelt es ihr an Lernbereitschaft? In beiden Fällen muss genau überlegt werden, ob eine weitere Kursteilnahme unter den gegebenen Umständen überhaupt sinnvoll ist oder ob nicht ein Abbruch oder eine Unterbrechung des Kurses in Erwägung

gezogen werden sollte.

Schließlich betonen die befragten Trainerinnen immer wieder, wie wichtig es ist, eine professionelle Beziehung zu den TeilnehmerInnen zu pflegen und diese nicht auf die private oder freundschaftliche Ebene auszuweiten. Trainerin A streicht diesen Aspekt im Interview besonders hervor indem sie sagt:

Ä Was auch, was mir dazu auch noch einfällt zur Abgrenzung ist, dass sie oft so, also dass das oft a bissl so a freundschaftliche Basis wird, gell [6] zwischen Teilnehmer und Trainerin. Und da bin ich auch, also, ganz happig, gell. Dass das einfach auch wichtig ist, dass wir gern da reden können, aber dass ich nicht mit jedem auf an Kaffee geh. Also das ist auch ganz oft Thema.ñ (Trainerin A, Z. 358-364)

Alle Trainerinnen gaben im Interview an, dass es für BasisbildnerInnen von großer Bedeutung ist, die Grenzen des eigenen fachlichen Könnens und der eigenen Belastbarkeit zu kennen und diese – sowohl im Sinne der TeilnehmerInnen als auch in ihrem eigenen Sinne – einzuhalten.

5.4 Fähigkeiten und Fertigkeiten von Basisbildungs-trainerInnen

Die Interviewpartnerinnen hatten generell große Schwierigkeiten, allgemeine wie auch fachspezifische Wissens- und Kompetenzfelder zu formulieren, die für ihre Arbeit als Basisbildnerinnen von Bedeutung sind. Danach befragt, herrschte in vielen Fällen Ratlosigkeit:

Also, das ist jetzt eine schwierige Frage. (Trainerin B, Z. 563)

Ach kann das jetzt dann so genau gar nit sagen, weil i mir denk, es ist einfach wichtig, ähm, im Unterricht mehr diese Beziehungsebene (é), ähm, zu sehen, na. (Trainerin B, Z. 568-569)

Äh, was man wissen sollte, ähm, ist schwer zu sagen. (Trainerin C, Z. 274-275)

Der Grund, warum den meisten Trainerinnen die Beantwortung dieser Fragen so schwer fiel, liegt weniger daran, dass AlphabetisierungspädagogInnen nicht über ein breites Hintergrundwissen sowie verschiedenste fachspezifische Fähigkeiten verfügen müssten – zwischen den Zeilen gelesen belegen die Interviews deutlich, dass dies sehr wohl der Fall ist – sondern eher daran, dass sie dieses Wissen und Können für selbstverständlich erachten und gar nicht als spezielle Fähigkeiten ihrerseits wahrnehmen. Warum gerade dieser Umstand besonders viel über die Eigenwahrnehmung der Basisbildungstrainerinnen auszusagen vermag, wird in Kapitel 6 näher diskutiert.

5.4.1 Allgemeines Wissen

Immer wieder wird von den Trainerinnen angeführt, dass eine gute und breit gefächerte Allgemeinbildung eine wichtige Grundvoraussetzung für den Beruf darstellt. Im Unterricht werden die verschiedensten Themen zur Sprache gebracht und die Kursleiterinnen sollten in der Lage sein, sich mit den Teilnehmenden darüber auszutauschen. Da aber auch Basisbildnerinnen nicht auf allen Gebieten versiert sein können, sollten sie die Fähigkeit besitzen, unterschiedliche Informationsquellen zu nutzen und sich auf diese Weise neues Wissen anzueignen.

Auch eine fundierte Kenntnis der Zielgruppe halten die befragten Pädagoginnen für unumgänglich. So betont Trainerin E:

Ach denk ma, das wichtigste Wissen ist, über die Zielgruppe einigermaßen Bescheid zu wissen. [é] Das heißt (é), wer sind die, was haben die für Problemlagen, was habe die für Lebenssituationen? (Trainerin E, Z. 259-261)

Neben den Schwierigkeiten und Lebensbedingungen der KursteilnehmerInnen sollten BasisbildnerInnen auch ausreichend über die Ursachen und Auswirkungen mangelnder Basisbildung informiert sein, denn nur so können sie Verständnis für die Lage der TeilnehmerInnen entwickeln und nachvollziehen, mit welchen Hürden Erwachsene beim Erwerb von Basisbildung zu kämpfen haben:

Äh, dass man weiß, wie jemand, oder wie schwierig das auch is, sich Buchstaben zu erarbeiten, ja. (Trainerin B, Z. 579)

Einen besonders interessanten weil ganz neuen Aspekt bringt Trainerin C schließlich in das Interview ein. Auf die Frage, über welche allgemeinen, grundlegenden Fähigkeiten eine Basisbildnerin ihrer Meinung nach verfügen sollte, antwortet sie:

Ähm (é), so grundlegend einmal eine Lebenspraxis, ja. Also, alleine ein Leben führen können, sein eigenes Leben in der Hand haben, im Sinne von mal alleine gewohnt haben, mal alleine sein Geld verdient haben. Grundsätzlich ist, nano na ned, [é] aber, äh, auch auf eigenen Beinen stehen können. Ähm, und, ah (é) und einfach ein, eine Bandbreite an Lebenserfahrungen [é]. (Trainerin C, Z. 245-256)

Mit anderen Worten: BasisbildnerInnen sollten wissen, was es heißt, das eigene Leben zu gestalten, sollten eine gewisse Selbstständigkeit mitbringen, um den TeilnehmerInnen, die ihrerseits über die unterschiedlichsten, oftmals dramatischen Lebensgeschichten verfügen, eine geeignete Ansprechperson sein zu können.

5.4.2 Fachspezifische Fähigkeiten

Nahezu alle befragten Basisbildnerinnen geben an, dass sich das theoretische Wissen und praktische Können eines Alphabetisierungstrainers/einer Alphabetisierungstrainerin im Wesentlichen auf zwei Bereiche beziehen sollte: Einerseits müssen die Trainerinnen inhaltlich sattelfest sein, andererseits müssen sie über verschiedenste pädagogische Fertigkeiten verfügen.

Auf *inhaltlicher* Ebene ist schnell abgesteckt, welches Fachwissen für die BasisbildnerInnen in erster Linie von Bedeutung ist. Trainerin H beschreibt in diesem Zusammenhang die Kernbereiche der Basisbildung als maßgebend:

Ähja, rein vom Fachwissen her ist es ja so, dass wir anbieten, Lesen, Schreiben, Rechnen und EDV, also, IKT heißt's bei uns, bis zum Hauptschulabschluss. Das heißt, das sind die Sachen, die eigentlich vorhanden sein müssen von uns. (Trainerin H, Z. 342-344)

Neben diesen grundlegenden Fachbereichen, in denen alle TrainerInnen ausreichend versiert sein müssen, verfügen viele KursleiterInnen i abhängig von

ihrer Herkunftsqualifikation und Fortbildung über unterschiedliches Spezialwissen, das sie im Unterricht zum Einsatz bringen.

Es kommt auch immer drauf an, in welche Richtung man gehen will, gell. Also, wir haben da schon unterschiedlichste Schwerpunkte bei uns in der Lernbegleitung. Die einen gehen, interessieren sich einfach für die therapeutische Richtung und haben da auch eine, haben zum Beispiel, Ausbildungen in Lebens- und Sozialberatung, äh, Ausbildungen in Legasthenie, Dyskalkulie und so weiter. Also, da gibt's verschiedene Schwerpunkte, ja. (Trainerin C, Z. 266-270)

Trainerin G erweitert die Liste um zusätzlich Wissensgebiete, die für die Alphabetisierung und Basisbildung ihrer Erfahrung nach von Bedeutung sind:

Dann aber auch so Projektmanagement-G'schichten, weil ich glaub, dass das auch wichtig ist, dass die Leute eine Struktur kriegen und selber quasi ihre Lebensprojekte managen können. Dann glaub ich, nachdem wir immer häufiger MigrantInnen haben, dass man auch eine DaF-/DaZ-Ausbildung braucht. Und eben schon auch so eine Beratungsausbildung. Also, sei es, oder irgendwie so in die Richtung »Bildungsberatung« oder, weiß ich jetzt nicht, ähm, irgendwie so, ja, Coaching oder so. (Trainerin G, Z. 218-222)

Neben der Beratungskompetenz, die in beiden Zitaten als bedeutende Fähigkeit angeführt wird, wird häufig auch ein gewisses psychologisches Fachwissen von den Trainerinnen als wichtig erachtet. Verschiedene psychische Beeinträchtigungen zu kennen und ihnen auch entsprechende Symptome zuordnen zu können, empfindet beispielsweise Kursleiterin A als sehr vorteilhaft für die Arbeit mit der speziellen Zielgruppe.

Neben den inhaltlichen nehmen auch die *pädagogischen* Fähigkeiten und Fertigkeiten unumstritten einen hohen Stellenwert in der Basisbildung und Alphabetisierung ein. Danach befragt, benennen die Trainerinnen verschiedene Teilgebiete der Pädagogik als wichtige Kompetenzbereiche.

Zunächst benötigen Kursleiterinnen ihrer Meinung nach allgemeine pädagogische Kenntnisse, die sowohl auf didaktischer als auch auf methodischer Ebene anzusiedeln sind. Die Frage *Was bringe ich wem wie bei?* stellt eine der Kernfragen der (Basis-)Bildung dar und muss von den Trainerinnen immer wieder aufs Neue beantwortet werden. Darüber hinaus müssen die Pädagoginnen auch über ein umfangreiches lerntheoretisches Wissen verfügen: Wie laufen Lernprozesse ab? Wie kann Lernmotivation geschaffen werden? Welche Arten von Lernschwierigkeiten gibt es und wie kann damit umgegangen werden? Nach welchen Kriterien werden Lernmaterialien ausgewählt/erstellt?, etc.

Schließlich sollten BasisbildnerInnen nach Meinung der Befragten über sozial- und erwachsenenpädagogische Kenntnisse verfügen: Im Idealfall wissen sie über gruppen-dynamische Prozesse und die Grundlagen sozialen Lernens

ebenso Bescheid wie über die Besonderheiten des Lernens Erwachsener.

Den Abschluss bildet an dieser Stelle ein Zitat von Trainerin C, die sehr pointiert zusammenfasst:

„Ja, wir, also wir unterrichten Lesen, Schreiben, Rechnen, EDV und wir unterrichten Menschen. Und daraus ergeben sich halt die zwei (...) unbedingt notwendigen Wissensgebiete, ja. Ich muss was wissen über mein Fachgebiet und ich muss was wissen über Pädagogik. Ja, ich brauch Fachdidaktik, Pädagogik, ja. [é] Das sind die zwei, die zwei wichtigsten Dinge.“ (Trainerin C, Z. 290-295)

5.4.3 Persönliche Fähigkeiten und Grundhaltungen

Das Vorhandensein bestimmter persönlicher Eigenschaften und grundsätzlicher Einstellungen wird von allen befragten Personen als wichtigste Voraussetzung betrachtet, um den Beruf einer BasisbildnerIn ausüben zu können. Mit anderen Worten: Von allen Fähigkeiten und Fertigkeiten kommt nach Ansicht der Interviewpartnerinnen den personalen Kompetenzen mit Abstand die höchste Priorität zu.

Besonders häufig wurden *„Empathie“* und *„soziale Kompetenz“* als notwendige Eigenschaften von BasisbildungstrainerInnen angeführt: Einfühlungsvermögen zu besitzen und sich in die Teilnehmenden hineinversetzen zu können wird von den Interviewpartnerinnen als eine der wichtigsten Fähigkeiten überhaupt betrachtet. Trainerin H erzählt in diesem Zusammenhang:

*„Und auch (é) so hineindenken können. Ich merk, dass da manchmal Teilnehmer Schwierigkeiten haben mit Sachen, wo ich mir nie dacht hab, also, dass das irgendwie ein Problem sein könnte, ja? [é] Und da nicht zu sagen, also da auch irgendwie aufzupassen nicht zu werten, zu sagen: *„Was, wie kommst denn auf das?? Das ist doch ein Blödsinn!“*“* (Trainerin H, Z. 362-367)

In dem oben angeführten Zitat kommt bereits ein weiterer Aspekt zu tragen, der von den Kursleiterinnen ebenfalls als höchst bedeutend eingeschätzt wurde: Eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber den TeilnehmerInnen einzunehmen, wird als unverzichtbar beschrieben. Trainerin H erläutert im Interview, wie sich ihr Blick auf Zielgruppe im Laufe ihrer Tätigkeit verändert hat:

„Und wir haben in dem Lehrgang sehr oft, war für mich so ein bissl der Grundtenor: ‘Das sind so arme Leute. Die können nicht g’scheit lesen, die können und nicht g’scheit schreiben und das ist total arg, die sind so arm, und da kommen jetzt wir und werden denen helfen.‘ ((gemeinsames Lachen)) Und, das ist überhaupt nicht so. Das sind ganz normale Leute, die stehen im Leben und die bringen das alles fertig und haben einfach da Probleme. Und das sind eigentlich Leute, die man auch bewundern muss.“ (Trainerin H, Z. 397-402)

Sie beschreibt weiter, wie sie die Rollen für sich neu definiert hat i weg von der allwissenden Trainerin und den bedauernswerten TeilnehmerInnen und hin zu

einer Gruppe gleichwertiger Personen mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlichen Stärken und Schwächen:

Ä Und da find ich's jetzt wichtig, dass ich für mich jetzt diesen Zugang nimmer hab, oder (é) für mich durchdacht hab, dass ich nicht hergeh und sag: 'Ma, das sind arme Leute, denen muss ich helfen', und da komm ich von meinem, steig ich von meinem Pferd irgendwie runter und verteile mein Wissen unter den Armen. [é] Sondern, dass ich da hinkomm und auch (é) was mitbring, aber genauso was mir nehmen kann, irgendwie. Und drum, also ich find's total bezeichnend, dass ich in zwei Beschäftigungsprojekten drinnen bin, also in der Schneiderei und in einer Gärtnerei, wo ich so gar keine Ahnung hab. [é] Ich kann keinen Knopf annähen und meine Pflanzen vertrocknen. [é] Und das ist für mich total dieses, die können auch Sachen, ja?' (Trainerin H, Z. 404-415)

Trainern H hat durch die tägliche Arbeit mit den TeilnehmerInnen gelernt, ihre ursprüngliche Sicht auf die Dinge zu reflektieren und schließlich auch zu revidieren. Dass der Beruf BasisbilderIn ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit erfordert, wird aber auch an anderen Beispielen deutlich. So berichtet Trainerin A aus eigener Erfahrung, wie wichtig es ist, den Teilnehmenden mit Toleranz und Akzeptanz zu begegnen. Damit dies gelingt, müssen oftmals die eigenen Vorurteile kritisch hinterfragt und schließlich überwunden werden:

Äa, ich glaub, man muss auf alle Fälle wertschätzend sein, auch oft bei den Jugendlichen, merk i immer mehr, gell, und, oder einfach auch bei den Jugendlichen tolerant zu sein, ja. Weil die Jugendlichen sind alle nicht umsonst jetzt in der Maßnahme zum Beispiel, gell. [é] Und, also da hab ich mich vor allem am Anfang echt a bissl schwer getan, gell. Es muss einfach in dem Moment, wo sie da sind und wir sie unterrichten, muss es wurscht sein ob der jetzt vorher im Gefängnis war oder ned. [é] Also wirklich eine Toleranz oder so a, a Akzeptanz einfach, gell, gegenüber solchen Sachen.' (Trainerin A, Z. 410-418)

Dadurch, dass sich die Basisbildung durch eine sehr individuelle Betreuung der Lernenden auszeichnet und ein Unterrichten nach Plan für die Trainerinnen kaum möglich ist, schätzen diese auch die Eigenschaften Spontaneität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit als sehr bedeutend ein. Die befragten Kursleiterinnen berichten, dass sie in der Lage sein müssen, ihre Unterrichtsgestaltung immer wieder neuen, erwarteten Situationen anzupassen:

ÄAlso, man muss auch ganz oft switchen. Ich probier' irgendwas und i denk ma 'Das funktioniert' und dann geht's überhaupt ned.' (Trainerin A, Z. 398-399)

In Bezug auf die einzelnen TeilnehmerInnen müssen die Trainerinnen besondere Flexibilität beweisen: Es ist ihre Aufgabe, die verschiedenen Lerntempi der KursteilnehmerInnen ebenso zu berücksichtigen wie deren individuelle Bedürfnisse, Vorlieben und Interessen.

Auch der Grad an notwendiger Unterstützung variiert von Person zu Person. Während manche TeilnehmerInnen ein hohes Maß an Anleitung und Unterstützung benötigen, arbeiten andere lieber weitestgehend selbstständig. Deshalb

gehört es aus Trainerinnensicht zu den wichtigsten Fähigkeiten von BasisbilderInnen, sich selbst bei Bedarf auch zurücknehmen zu können. Trainerin B beschreibt im Interview ihren Umgang mit TeilnehmerInnen, die aus Gewohnheit immer wieder versuchen, bestimmte Aufgaben an sie zu delegieren:

Also, es gibt ja Teilnehmer, die sagen: 'Können Sie für mich das machen?' [é] und da muss ma sagen: 'Naja, das ist nit meine Aufgabe, aber es gibt diese und jene Person.' oder 'Sie können's auch da lernen, wenn Sie wollen [é].' (Trainerin B, Z. 455-458)

Die Fähigkeit, Verantwortung abgeben zu können, hält sie in derartigen Situationen für besonders essenziell:

Also nit sich da für alles verantwortlich fühlen. Für das Weiterkommen ist auch der Teilnehmende verantwortlich, ja, und der Teilnehmende, in dem, wie er kommt. Also, das liegt nicht nur an der Trainerin [é].' (Trainerin B, Z. 549-550)

Als wichtige persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden von den Interviewpartnerinnen außerdem genannt: Geduld (5), Interesse an und Bezug zur Zielgruppe (4), Freude an der Arbeit (2), Kreativität und Innovation (2), Wohlwollen, motivieren können, Neugierde, Widerstands- und Abgrenzungsfähigkeit, Engagement, Teamfähigkeit sowie Weiterbildungsbereitschaft (je eine Nennung).

6. WIE FINALE: RESÜMEE UND AUSBLICK

Die vorliegende qualitative Studie ist folgenden drei Hauptfragestellungen nachgegangen:

1. Unter welchen äußeren Rahmenbedingungen üben AlphabetisierungstrainerInnen ihren Beruf aus und wie bewerten sie diese?
2. Welche spezifischen Anforderungen haben BasisbildnerInnen im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit zu bewältigen und wo liegen die besonderen Schwerpunkte ihrer Arbeit mit der Zielgruppe?
3. Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen BasisbildnerInnen aus ihrer Sicht verfügen, um die an sie gestellten Aufgaben bewältigen zu können?

Durch die Sammlung und Auswertung des entsprechenden Datenmaterials ist es gelungen, erste Antworten auf alle drei Fragestellungen zu liefern – die detaillierte Darstellung der Untersuchungsergebnisse findet sich in Kapitel 5.

An dieser Stelle sollen nun die aussagekräftigsten Ergebnisse erneut zusammenfassend dargestellt, die wichtigsten Trends aufgezeigt und Empfehlungen ausgesprochen werden.

Trend 1: Das Berufsbild BasisbildungstrainerInnen ist unscharf und in der öffentlichen Wahrnehmung kaum vorhanden.

Dies lässt sich an mehreren Faktoren festmachen: So gibt die Mehrheit der befragten Trainerinnen an, den Beruf nicht zufällig ergriffen zu haben, nur zwei der Interviewpartnerinnen hegten im Vorfeld ihrer Beschäftigung bereits den ausdrücklichen Wunsch, in der Alphabetisierung und Basisbildung tätig zu sein. Obwohl die meisten der Befragten über eine pädagogische Vorbildung verfügen, war der Kenntnisstand über den Beruf BasisbildnerInnen vor der Ausübung der Tätigkeit äußerst gering – viele Trainerinnen geben sogar an, weder in ihrer Grundausbildung noch im späteren Berufsleben jemals mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus konfrontiert bzw. darüber informiert worden zu sein. Auch in ihrem privaten Umfeld machen Trainerinnen immer wieder die Erfahrung, dass der Beruf BasisbildnerIn in der Öffentlichkeit weitestgehend unbekannt ist und großer Erklärungsbedarf herrscht.

Die Ergebnisse der aktuellen qualitativen Untersuchung decken sich diesbezüglich mit den Erkenntnissen, die aus der Textanalyse gewonnen werden konnten. Auch in der Fachliteratur lassen sich vielfach Belege für die mangelnde öffentli-

che Wahrnehmung dieses Berufsbildes finden.

Empfehlung: In pädagogischen Ausbildungen muss das Problem mangelnder Basisbildung stärker diskutiert werden. Angehende PädagogInnen sollten für das Thema sensibilisiert werden, es muss klar sein, dass es sich hierbei nicht, wie vielfach angenommen, um ein Randphänomen unserer Gesellschaft handelt. Ohne die entsprechende Vorinformation sind die VertreterInnen der verschiedensten pädagogischen Berufsgruppen (LehrerInnen, SozialpädagogInnen, ErwachsenenbildnerInnen, etc.) nicht in der Lage, auf das Problem des funktionalen Analphabetismus entsprechend zu reagieren.

Neben der Sensibilisierung des pädagogischen Personals wäre eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit wünschenswert. Bundesweite Radio- oder Fernsehwerbespots bieten die Chance, sowohl potenzielle KursteilnehmerInnen als auch die breite Öffentlichkeit über Basisbildungsangebote zu informieren und darüber hinaus zur Entstigmatisierung der Betroffenen beizutragen.

Trend 2: Die Anstellungsform und Bezahlung der TrainerInnen entspricht häufig nicht dem anspruchsvollen Anforderungsprofil dieser Berufsgruppe.

Für die Schwächsten ist das Beste gerade gut genug! Dieser beliebte und immer wieder gern zitierte Leitsatz der Alphabetisierung zeigt, was gefordert wird: Alternative Bildungsangebote für Personen, deren Bildungsbestrebungen in der Vergangenheit gescheitert sind, erfordern ein hohes Maß an Qualität und Professionalität. Die Erstellung und gemeinsame Bearbeitung individueller Lernpläne unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse, Problemlagen und Lebensbedingungen der Teilnehmenden stellt eine große Herausforderung für die TrainerInnen dar. Erschwerend kommt hinzu, dass es keinen vorgegebenen Rahmen gibt, an dem sich die BasisbildnerInnen orientieren können: Lehrpläne oder gar Lehrbücher existieren nicht, Kursinhalte sowie Unterrichtsmaterialien müssen von den TrainerInnen selbstständig erarbeitet werden.

Dass es sich bei der Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener um einen hochqualifizierten Beruf handelt, wird auch durch das hohe Bildungsniveau der befragten Kursleiterinnen bestätigt. Trotzdem arbeiten nach wie vor viele TrainerInnen auf Honorarbasis, leisten diverse Arbeitsschritte unbezahlt in ihrer Freizeit. Obwohl diese Personen große Einsatzbereitschaft zeigen, ist es ihnen unmöglich, die gleiche Energie in ihre Tätigkeit zu investieren wie KollegInnen, die Teil- oder Vollzeit als AlphabetisierungstrainerInnen angestellt sind. Die Folge: Die Qualität der Angebote leidet.

Empfehlung: Es bedarf eines finanziellen Zugeständnisses der öffentlichen Fördergeber, um zukünftig vermehrt hauptberufliche Stellen für BasisbildungstrainerInnen zu schaffen. Ungeachtet dessen, dass eine solche Forderung in Zeiten der Wirtschaftskrise und finanzieller Engpässe schwer umzusetzen ist, stellt sie die einzige Möglichkeit dar, den Betroffenen auf Dauer das bestmögliche Bildungsangebot zukommen lassen zu können.

Trend 3: Es besteht ein hoher Bedarf an erwachsendgerechten Unterrichtsmaterialien.

Für den Basisbildungsunterricht geeignete Lernmaterialien sind häufig speziell an die Bedürfnisse von Kindern angepasst. Dies macht sich sowohl im Design als auch in den Inhalten der Materialien bemerkbar, wodurch diese kaum für die Erwachsenenbildung übernommen werden können. Arbeitsblätter, die für erwachsene Lerner gestaltet wurden, sind nach wie vor nicht im ausreichenden Maß vorhanden. Deshalb liegt es im Aufgabenbereich der TrainerInnen, entsprechende Materialien zu recherchieren oder bei Bedarf selbst zu erstellen. Hier kommt auch der Unterschied zwischen angestellten und auf Honorarbasis tätigen KursleiterInnen erneut zum Tragen: Während bei angestellten TrainerInnen die Erstellung von Unterrichtsmaterialien einen Teil der Arbeitszeit ausmacht, bekommen Honorarkräfte ihre Vor- und Nachbereitungszeiten nicht entlohnt. Die Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass die Institutionen, bezogen auf die Entwicklung von Lernunterlagen, sehr isoliert voneinander arbeiten: ein Austausch von Materialien findet lediglich innerhalb der eigenen Einrichtung, nicht aber österreichweit statt – auf diese Weise geht großes Potenzial verloren.

Empfehlung: Angesichts dessen, dass der Gebrauch von erwachsenengerechten, alltagsbezogenen und lebensweltorientierten Unterrichtsmaterialien in der gesamten wissenschaftlichen Fachliteratur als wichtiger Indikator für die Qualität von Basisbildungsangeboten gepriesen wird, wären hier sowohl eine verstärkte österreichweite Vernetzung der einzelnen Institutionen als auch eine leistungsgerechtere Entlohnung speziell der auf Honorarbasis beschäftigten AlphabetisierungstrainerInnen angezeigt.

Trend 4: Die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten einerseits und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung andererseits bilden die Schwerpunkte der Alphabetisierungsarbeit und stellen damit die Kernaufgaben von BasisbildungstrainerInnen dar.

Selbstverständlich steht im Basisbildungsunterricht die Vermittlung mathemati-

scher, schriftsprachlicher sowie computerbezogener Kenntnisse im Vordergrund. Entsprechend zählen u.a. auch das Unterrichten, das Recherchieren und Erstellen von Lernmaterialien, das Arrangieren dieser Materialien oder das Dokumentieren von Lernfortschritten zu den wichtigsten Tätigkeiten von BasisbildnerInnen. Doch wesentlich stärker als dies in der Fachliteratur der Fall ist, betonen die interviewten Trainerinnen die Bedeutung eines weiteren Aufgabenbereichs: Den der Persönlichkeitsbildung. Die Pädagoginnen erzählen, dass die Lernenden im Zuge eines Basisbildungskurses neben den rein technischen Fähigkeiten, die sie erwerben, noch ganz andere Erfahrungen mitnehmen können: Die TeilnehmerInnen erleben häufig zum allerersten Mal, dass Lernen Spaß machen kann und sie bemerken, welche Möglichkeiten ihnen die neu gewonnene Bildung eröffnet: Sie können Anträge auf Ämtern selbst ausfüllen, den Kindern bei den Hausaufgaben helfen oder den Busfahrplan ohne Hilfe lesen. Dadurch gewinnen die Lernenden in vielen Fällen an Selbstbewusstsein, sie sind in der Lage, sich aus alten Abhängigkeiten zu lösen und stecken sich neue Ziele in privater wie auch in beruflicher Hinsicht. In diesem Sinne erfüllt die Basisbildung eine wichtige persönlichkeitsbildende Funktion, die die verantwortlichen TrainerInnen klarerweise mittragen. Durch die Motivation, auch in schwierigen Zeiten nicht aufzugeben, die Förderung des Selbstvertrauens durch die Betonung der Stärken und Fortschritte der TeilnehmerInnen oder deren Weitervermittlung an diverse Beratungsstellen leisten die TrainerInnen einen wichtigen Beitrag für die persönliche Weiterentwicklung der Lernenden.

Empfehlung: Gemessen an der großen Bedeutung, die die Persönlichkeitsbildung innerhalb der Alphabetisierung Erwachsener einnimmt, sollte diese sowohl in der Fachliteratur als auch in der Ausbildung von AlphabetisierungspädagogInnen einen höheren Stellenwert als bisher einnehmen.

Trend 5: Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten von TrainerInnen werden als bedeutender eingeschätzt als allgemeine und fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten.

In diesem Punkt lässt sich eine deutliche Diskrepanz zur Theorie erkennen, in welcher den persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten keine so vordergründige Bedeutung beigemessen wird.

Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Trend in einem engen Zusammenhang mit dem von den Trainerinnen als sehr wesentlich eingeschätzten Faktor der Persönlichkeitsbildung steht. Kursleiterinnen, die die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Autonomie und Selbstständigkeit der TeilnehmerInnen

als eine ihrer wichtigsten Aufgaben anerkennen, müssen folgerichtig in erster Linie über bestimmte persönliche Eigenschaften verfügen, um dem gewachsen zu sein: Eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber den Teilnehmenden, Empathie und Einfühlungsvermögen, Geduld im Umgang mit den Lernenden – all das sind persönliche Kompetenzen und Grundhaltungen, die die Trainerinnen im Interview als unverzichtbar für die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit beschrieben haben.

Trotz der hohen Wertigkeit, die die personalen Kompetenzen in der Wahrnehmung der Trainerinnen einnehmen, darf jedoch auch die Bedeutung anderweitiger Kenntnisse nicht unterschätzt werden: Die Untersuchung hat gezeigt, dass der Pool an zu beherrschenden allgemeinen und fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenfalls überaus reichhaltig ist – und das, obwohl es vielen Trainerinnen in der Gesprächssituation zunächst schwer fiel, die in diesen Bereichen notwendigen Kompetenzen klar zu benennen. Dies spricht dafür, dass das Anforderungsprofil von BasisbildnerInnen zwar sehr anspruchsvoll, gleichzeitig aber diffus, wenig offen gelegt und daher selbst für die VertreterInnen der Berufsgruppe kaum greifbar ist. Die verschiedenen Textpassagen geben außerdem Anlass davon auszugehen, dass viele Trainerinnen ihre allgemeinen und fachlichen Fähigkeiten gar nicht als solche wahrnehmen und sie vielfach als selbstverständlich erachten. Bezüglich der Einschätzung ihrer Kenntnisse ähneln die befragten Basisbildnerinnen in bemerkenswerter Weise den Teilnehmenden: Die mangelnde öffentliche Anerkennung, die beide Gruppen auf ihre Art erfahren, setzt sich in der Bewertung der jeweils eigenen Fähigkeiten fort.

Empfehlung: Das bereits im Zuge von Trend 1 diskutierte unklare und wenig definierte Berufsbild wirkt sich negativ auf die Eigenwahrnehmung der Trainerinnen aus. Hier kann nur Abhilfe geschaffen werden, indem durch äußere Rahmenbedingungen (Ausbau der Lehrgänge für AlphabetisierungspädagogInnen, verbesserte Anstellungsverhältnisse, klar festgelegte Anforderungs- u. Kompetenzprofile etc.) das „Hobby“-BasisbildungstrainerIn zum Beruf erhoben wird.

Trend 6: TrainerInnen leiden unter der geringen Wertschätzung des gesamten Basisbildungsfeldes

Eine mögliche Erklärung, warum die Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener deutscher Erstsprache, ein Erwachsenenbildungszweig, der in Österreich seit nunmehr über 10 Jahren erfolgreich betrieben wird, nach wie vor mit großen Imageproblemen, unsicheren Finanzierungslagen und vielerorts schwierigen Rahmenbedingungen zu kämpfen hat, liefert Trainerin E im Inter-

view. Sehr pointiert stellt sie fest:

„Ja also, ich denk, dass die Basisbildung (é) wahrscheinlich, wie’s so oft passiert, mit der Zielgruppe (é), wie soll ich sagen, identifiziert wird. Das heißt, nachdem das, das ist eine Zielgruppe, die hauptsächlich defizitär gesehen wird, ja? [é] So wahrgenommen wird. Und, dadurch ist die Basisbildung auch etwas, was eigentlich nicht viel wert ist. Weil es geht ja immer drum, ein Defizit, das ja eigentlich gar ned da sein sollte, auszugleichen.“ (Trainerin E, Z. 293-298)

Personen mit mangelnder Basisbildung stehen meist am unteren Rand der Gesellschaft. Sie haben es aus diversen Gründen nicht geschafft, sich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, die notwendig sind, um in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt Anerkennung zu finden, erfolgreich zu sein. Dass es solche Menschen gibt, „Verlierer“ im Kampf um (gute) Arbeitsplätze und Prestige, wird von der Öffentlichkeit gerne ausgeblendet. Dementsprechend genießt auch die Basisbildung, die diese Menschen dabei unterstützt, tabuisierte Defizite auszugleichen, kein sehr hohes gesellschaftliches Ansehen – was auch für den Beruf „BasisbildungstrainerIn“ nicht ohne Folgen bleibt.

Empfehlung: Neben der bereits beschriebenen notwendigen Aufwertung des TrainerInnenberufs durch ein definiertes Aufgaben- und Fähigkeitenprofil, gesicherte Anstellungsverhältnisse und eine leistungsgerechtere Entlohnung würde auch ein verstärkt ressourcenorientierter Ansatz zu einer höheren Wertschätzung des gesamten Alphabetisierungsbereichs beitragen.

„Und ich glaub, dass es einfach für das eigene Selbstverständlich-, Selbstverständnis sehr wichtig ist, als BasisbildungstrainerIn, ressourcenorientiert, einen ressourcenorientierten Ansatz zu haben und immer zu sehen, was da ist und nicht das zu sehen, was nicht da ist. [é] Und das würde uns insgesamt, als BasisbildungstrainerInnen, vielleicht auch a bissl aus diesem, aus diesem Eck herausholen ((lächelt)), so unter dem Aspekt, wir müssen immer irgendwie nacharbeiten oder was aufholen, was eigentlich ein Tabu ist, gell.“ (Trainerin E, Z. 300-306)

Gerade in dem Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung wäre ein Umdenken gefordert: Weg von der Betonung der Fehler, der Defizite und Mängel, hin zu einer Akzentuierung der Stärken, Fähigkeiten und Potenziale der TeilnehmerInnen.

„Ja, und wenn man aber das Augenmerk auf das Positive legt, ja, und die ganze Energie und Aufmerksamkeit, ja, dann werden die Stärken groß. Und dann wird die Person auch groß. Und das ist schön zu sehen.“ (Trainerin F, Z. 293-295)

Literaturverzeichnis

BACK, Otto et al. (1999³⁸): Österreichisches Wörterbuch. Wien: öbv&hpt.

Basisbildungszentrum *abc-Salzburg*: Zahlen, Daten, Fakten. In:
http://www.abc.salzburg.at/?page_id=291 (3.3.11)

BAUER, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim, München: Juventa.

BERNDL, Alfred et al. (2009): Zielgruppen, Bedarfe und regionale Ansätze. Eine Untersuchung im Rahmen des Kooperationsprojektes *„Basisbildung Oberes Murtal“* In:
http://www.alphabetisierung.at/uploads/media/BasisBildungsbericht_Druck.pdf (26.5.10)

BOCK-SCHAPPELWEIN, Julia u. FALK, Martin (2009): Die Bedeutung von Bildung im Spannungsfeld zwischen Staat, Markt und Gesellschaft. In:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17601/bildung_spannungsfeld.pdf (26.07.09)

BRUGGER, Elisabeth et al. (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

CARA, Olga et al. (2008): The Teacher Study. The impact of the Skills for Life strategy on teachers. In: http://nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=151 (28.05.10)

CARA, Olga u. DE COULON Augustin (2009): Skills for Life Teachers' Qualifications and their Learners' Progress in Adult Numeracy. Results from the Teacher and Lerner studies. In: http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=186# (02.03.12)

CHRISTOF, Eveline (2008): Macht, Scham, Stigmatisierung bei mangelnder Basisbildung – ein verdeckter Zusammenhang. In: CHRISTOF, Eveline et al. (Hrsg., 2008): *Schriftlos = Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag; S. 105 – 112.

DOBERER-BEY, Antje (Hrsg. 2006): Alphabetisierung im Brennpunkt: Synergien und Entwicklung durch Vernetzung. Dokumentation der Tagung des Netzwerk Alphabetisierung.at und des Verbandes Wiener Volksbildung unter der Schirmherrschaft der Österreichischen UNESCO-Kommission. Wien: Netzwerk Alphabetisierung.at

DOBERER-BEY, Antje (2007a): Berufsbild i TrainerInnenprofil für die Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache. In: <http://www2.vhs21.ac.at/2.bw/eberatung/downloads/bb/berufsbild.pdf>(28.5.10)

DOBERER-BEY, Antje (2007b): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. In: <http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/alfakoffer/qualitätsstandards.pdf>(01.09.10)

DÖBERT, Marion u. HUBERTUS, Peter (2002): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett.

EGLOFF, Birte (1997): Biographische Muster i funktionaler Analphabeten i Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von i funktionalem Analphabetismus i Frankfurt/Main: DIE.

FLICK, Uwe et al. (1995²): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Basel, Weinheim: Beltz.

FROSCHAUER, Ulrike u. LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.

FUHR, Thomas (1991): Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth; KREFT, Wolfgang u. KROPP, Ulrike (1986): Alphabetisierung i Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn, Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschul-Verband.

GIERE, Ursula/UNESCO-Institut für Pädagogik (2005): Jede Vierte, jeder Sechste i Analphabetismus und Alphabetisierung in Entwicklungs- und Industrieländern; ein Beitrag zur UN-Weltalphabetisierungsdekade. Barcelona et al.: Klett.

GIESECKE, Hermann (2010¹⁰): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München: Juventa.

HAHN, Mariella u. RATH, Otto (Hrsg., 2010): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Unveröffentlichter Zwischenbericht, Isop GmbH Graz.

HUBERTUS, Peter (1995): Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute? In: BRÜGELMANN, Hans et al. (Hrsg., 1995): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle; S. 250 i 262.

In.Bewegung (2011a): Basisbildung und Alphabetisierung. Dauer. In: <http://www.alphabetisierung.at/index.php?id=169> (27.4.11)

In.Bewegung (2011b): Basisbildung und Alphabetisierung. Kursinhalt. In: <http://www.alphabetisierung.at/index.php?id=167> (27.4.11)

KARMASIN, Matthias u. RIBING, Rainer (2008³): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Seminararbeiten, Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. Wien: facultas.wuv.

KLEY, Susanne (2009): Professionalisierung: Kompetenzanforderungen und Ausbildungsstandards. In: <http://www.die-bonn.de/doks/forum0808.pdf> (29.04.10)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen.

In: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (09.08.10)

KREFT, Wolfgang (Hg., 1985): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn, Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschul-Verband.

LAMNEK, Siegfried (2005⁴): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz.

Lifelong Learning UK (Hrsg., 2007): New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector. In:

http://www.collegenet.co.uk/tools/download/lifelong%20learning%20teaching%20standards_17_doc.pdf (17.05.11)

MAYRING, Philipp (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz.

MAYRING, Philipp (2008¹⁰): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.

NICKEL, Sven (2002): Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. In:

http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snicket/media/elibd890_nickel_analphabetismus.pdf (24.08.09)

NICKEL, Sven (o. J.): Computer? Ist das nicht noch schwerer als Schreiben? Multimedia in der Alphabetisierung: Annäherung an einen neuen Gegenstand. In:

http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snicket/media/nickel_alphacity-af.pdf?1286348992 (24.8.09)

Organisation for Economic Co-operation and Development (1992): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/Main: Peter Lang.

PAIERL, Silvia u. STOPPACHER, Peter (2009): BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht – Eine Kurzstudie im Rahmen des Projektes In.Bewegung II. In:

http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Publikationen/IFA_Steiermark_Werkstattbericht_InBewegung_11_Juni_2009.pdf (01.09.09).

PEEK, Rainer (1996): Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur »International Adult Literacy Survey«. In: Alfa Rundbrief 32/1996, S. 28-30.

PETERS, Monika u. TRÖSTER, Monika (1994): Initiierung von Kursen. Handreichungen für Alphabetisierung und Elementarbildung 1. Frankfurt/Main: DIE.

PRANGE, Klaus u. STROBEL-EISELE Gabriele (2006): Die Formen pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

RATH, Otto (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. URL: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1.pdf> (09.01.11); Artikel 2, S. 1 ÷ 14.

RATH, Otto (2008): Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. Die Diskussion um mangelnde Basisbildung Erwachsener. In: CHRISTOF, Eveline et al. (Hg., 2008): Schriftlos = Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag; S. 9 ÷ 22.

RIBOLITS, Erich (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: CHRISTOF, Eveline et al. (Hg., 2008): Schriftlos = Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag; S. 113 ÷ 121.

ROSSBACHER, Bettina (2008): Zur Bedeutung der Basisbildung. In: CHRISTOF, Eveline et al. (Hg., 2008): Schriftlos = Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag; S. 58 ÷ 64.

SCHLÖGL, Peter u. SCHNEEBERGER, Arthur (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. In: <http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf> (19.4.11)

Statement des BM:UKK (2008): Basisbildung/Alphabetisierung. In: CHRISTOF, Eveline et al. (Hg., 2008): Schriftlos = Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag; S. 103 ÷ 104.

TRÖSTER, Monika (2000): Grundbildung ÷ Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: TRÖSTER, Monika (Hg., 2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Bertelsmann; S. 12 ÷ 27.

Abkürzungsverzeichnis

Bifeb	Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DaF/DaZ	Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache
ESF	Europäische Sozialfonds
IT	Informationstechnologie
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
IALS	International Adult Literacy Survey; dt.: Internationale Untersuchung zur Literalität Erwachsener
IFA	Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung
ISOP	Innovative Sozialprojekte
NRDC	National Research and Development Center for adult literacy and numeracy; dt.: Nationales Forschungs- und Entwicklungszentrum für Erwachsenenalphabetisierung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development; dt.: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PädAk	Pädagogische Akademie
PIAAC	Program for the International Assessment of Adult Competencies; dt.: Programm zur internationalen Erfassung des Kompetenzniveaus Erwachsener
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; dt.: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur

Anhang

Interviewleitfaden

SOZIALDATEN

Bevor wir mit dem eigentlichen Interview beginnen, möchte ich Ihnen noch ein paar Fragen zu Ihrer Person stellen:

ÄGeschlecht:

ÄAlter:

ÄHöchster Bildungsabschluss:

ÄGrundberuf bzw. vorangegangene berufliche Tätigkeit:

ÄBasisbildungstrainerIn seit:

ÄStundenausmaß:

ÄDienstverhältnis:

Äweitere/zusätzliche Berufstätigkeit (Std.):

HAUPTTEIL/ERZÄHLPHASE

THEMA: Rahmenbedingungen

3 Sie arbeiten heute als BasisbildungstrainerIn. Können Sie mir erzählen, wie es zu dieser Berufswahl kam?

3 Haben Sie eine spezielle Ausbildung zum Alphabetisierungspädagogen/zur Alphabetisierungspädagogin absolviert?

➔ Wenn ja: Wie hat diese Ausbildung ausgesehen?

3 Erzählen Sie mir bitte etwas darüber, wie die Basisbildungskurse, die Sie leiten, organisiert sind (Kursdauer, Gruppengröße, Niveaustufen, Kursinhalte, Arbeitsform im Kurs, Kursfinanzierung,é).

3 In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie und inwiefern glauben Sie, dass die Art des Dienstverhältnisses die Arbeit beeinflusst?

3 Welche Ressourcen (Unterrichtsmaterialien, technische Geräte,é) benötigen Sie für Ihre Kursgestaltung und woher beziehen Sie diese?

3 Wo finden Sie berufliche Hilfestellungen und Unterstützungsangebote, falls Sie diese benötigen?

THEMA: Aufgaben und Tätigkeiten

Ich möchte Ihnen nun im Folgenden Stichworte nennen und würde Sie bitten, mir zu erzählen, inwiefern die von mir genannten Tätigkeiten zu Ihrem Aufgabenbereich als BasisbildnerIn gehören. In welcher Form führen Sie diese Tätigkeiten in Ihrem beruflichen Alltag aus? Verwenden Sie gerne auch Beispiele! Sollte eine der genannten Aufgaben für Ihre Arbeit überhaupt keine Rolle spielen, dann sagen Sie mir das bitte auch!

- 3 Unterrichten
- 3 Informieren
- 3 Beraten
- 3 Arrangieren
- 3 Animieren

- 3 Gibt es aus Ihrer Sicht noch weitere wichtige Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche eines Basisbildners/einer Basisbildnerin, die bis jetzt noch nicht zur Sprache gekommen sind?
- 3 Wo liegen die Grenzen? Was gehört Ihrer Meinung nicht (mehr) zu den Aufgaben eines Basisbildners?

Fähigkeiten und Fertigkeiten

3 Ich würde Sie nun bitten, mir die aus Ihrer Sicht wichtigsten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nennen, über die ein Basisbildner/eine Basisbildnerin unter jeden Umständen verfügen sollte. Erklären Sie mir bitte auch, warum/In welchem Zusammenhang Sie diese speziellen Fähigkeiten für besonders wichtig halten?

- ➔ Allgemeines Wissen und Verständnis (über Gesellschaftliche Zusammenhänge, Kompetenzfeststellung, Ursachen für mangelnde Basisbildung,é)
- ➔ Fachkompetenz/Fachwissen (Theoretisches Wissen, Methodenkompetenz, Praktische Umsetzungskompetenz)
- ➔ Personale Kompetenz (Persönliche Eigenschaften und Grundhaltungen)

Abschluss des Interviews

Wir kommen nun zum Ende des Interviews.

- 3 Gibt es etwas, das bisher noch nicht zur Sprache gekommen ist, aus Ihrer Sicht aber für das Thema Rahmenbedingungen, Aufgaben und Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen von Bedeutung wäre?

Interviewtranskripte

Interview Trainerin A

I: Gut, also die erste Frage wär einmal, du arbeitest ja jetzt als Basisbildungstrainerin und kannst du mir erzählen, wie du zu dieser Berufswahl gekommen bist?

IP: Mhm. Also, ich bin da so richtig hineingestolpert in das Ganze. Also ich hab 'i, drum hat's mich interessiert, wie du überhaupt dazu gekommen bist 'i

5 I: Ja.

IP: 'é weil ich hab während meines Studiums überhaupt nix davon gehört. Ich hab aber auch Erwachsenenbildung studiert und hab dann als Trainerin gearbeitet, woanders, ahm ('é), und irgendwie hab ich dann, das hab ich dann von vornherein gewusst, nur ein halbes Jahr, und deshalb hab ich irgendwas gesucht und deshalb bin ich da einfach wirklich reingestolpert, gell. Also, sie haben einen Job gesucht und ich bin von der Gegend ('é) und ich hab mich beworben und es hat gepasst, gell. Und dann bin ich eigentlich wirklich so hineingewachsen in das Thema. Also ohne, es war jetzt ned meine, mein Wunschberuf oder so, gell? ((lacht kurz))

10 I: Ja. ((lächelt))

IP: Ja, sondern ich bin dann wirklich so reingestolpert und hab's, also jetzt bin ich total mittendrin, gell, und, und bin total froh, dass das eigentlich dann so gekommen ist.

15 I: Ja, na oft ergibt, ergeben sich solche Sachen.

IP: Genau! ((lacht kurz))

I: Hast du da eine spezielle Ausbildung irgendwie gemacht zum (..), zum Basisbildungstrainer?

IP: Also ich hab Pädagogik studiert, Bereich Erwachsenenbildung und ah, Sozialpädagogik.

20 I: Mhm.

IP: Als Schwerpunkt.

I: Aber speziell für Basisbildungs-?

IP: Hat's auch 'i, also, jetzt gibt's ja, das gibt's ja noch nicht so lang, gell.

I: Mhm. Diesen Lehrgang, zum Beispiel.

25 IP: Diesen Lehrgang oder so, ja, das hat's gar ned gegeben.

I: Ok.

IP: Aber ('é), eben, ich hab vorher schon als Trainerin gearbeitet in einem ähnlichen Bereich, gell.

I: Mhm. Hast das dann da übernommen.

IP: Genau.

30 I: Ahm, wie ist denn, also, diese Basisbildungskurse, die du jetzt leitest, wie sind die organisiert? Also jetzt Stichwort Kursdauer, Gruppengröße

IP: Mhm.

I: 'é Kursfinanzierung

IP: Mhm

35 I: 'é wie finanziert sich das Ganze?

IP: Also, wir haben eben da den, den Unterricht für die Erwachsenen, also ich bin, in der Einrichtung bin ich gemeinsam mit meinem Kollegen und wir haben montags und donnerstags die Erwachsenenkurse, am Montag hab ma drei Kurse und am Donnerstag zwei. Und die Kurse dauern drei Stunden zweimal in der Woche für die, für die Personen, nur der PC-Kurs is nur, der ist a bissl a Ausnahme, der ist nur einmal in der Woche. ('é) Aber so die klassischen Lese- Schreiben- und Rechenkurse, ähm, zweimal in der Woche drei Stunden.

40 I: Mhm.

IP: Ähm, finanziert wird das Ganze vom AMS zu 100%, also unser Projekt und ('é .) was war noch?

I: Wie viele Teilnehmer?

45 IP: Äh, maximal fünf pro Gruppe. Von der Struktur her, ('é), ja, also wir haben, ähm, wir sind da eben zweimal die Woche und sind auch in den Jugendgruppen, weiß ich nicht, ob das-, das ist jetzt a bissl so einé

I: Mhm.

IP: So, ein, wie sagt man?

I: Eignesé

50 IP: So, ein eigenes Ding, gell. Also ist natürlich auch Basisbildungsunterricht

I: Ja.

IP: 'é aber wir, da gehen wir in eine bestehende Maßnahme vom AMS. In meinem Fall ist das die Produktionsschule in X⁷. Das heißt, die, die Jugendlichen sind dort, werden einfach weitergebildet in verschiedenen Bereichen und wir sind zweimal in der Woche, Mittwoch und Freitag am Vormittag, wieder drei Stunden dort und machen dort im Teamteaching den, den Basisbildungsunterricht.

55 I: Mhm.

IP: Ja, also das sind zwei verschieden Sachen, gell. Der Kurs da ist für Erwachsene, und sonst simma eben

⁷X= Name einer Stadt

auch in Jugendgruppen, da fahr ma aber eben dorthin, wo auch immer das ist.

I: Und gibt's da verschiedene Niveaustufen?

60 IP: (..) Es ist ganz eine andere Arbeit, ob ich jetzt mit den Jugendlichen arbeit oder mit den Erwachsenen. Also, Niveaustufené

I: Also, das man sagt Anfängerkurseñ oder für Fortgeschritteneñé

IP: Ah!

I: oderé

65 IP: Haben wir da nicht, weil wir haben ja nur zwei Gruppen, also die Vormittags- und die Nachmittagsgruppe, jetzt von den Erwachsenen (é), und da ist es einfach (é), also, das ist nicht nach Niveau eingeteilt, gell.

I: Ist ganz gemischt.

70 IP: Es hat sowieso ein jeder seinen eigenen Lernplan, nachdem er lernt und auch wenn da jetzt, also, es sitzen fünf Leute da und alle fünf, oder zumindest, es sind ungefähr drei verschiedene Sachen, was wir machen, gell.

I: Ok, also das is, also die Arbeitsform, also es arbeitet schon jeder so an seinen-?

IP: Genau.

I: Ok. (é) Ähm, welche Ressourcen brauchst du für die Kursgestaltung? Also Unterrichtsmaterialien oder solche Sachen, technische Geräteé

75 IP: Mhm.

I: é . und woher kriegst du die?

IP: Ähm, also wir haben natürlich ((lächelt)) zu Hauf Material, das sich einfach ansammelt und wir, ähm, wir haben auch Zeit für Entwicklungen (..) im Team, gell. Also, unsere Institution ist ja von Y⁸ eigentlich, wir haben, einmal in der Woche bin ich in Y und da hab ma auch Zeit, dass ma gemeinsam was entwickeln.

80 I: Mhm.

IP: Wir schreiben einfach ganz viel, Arbeitsblätter, natürlich, mach ma selbst, gell, weil's einfach alles, was wir teilweise brauchen, Volksschul-. Das Niveau passt, aber Volksschul-, es ist einfach mit Mäusen und Kindern und so. Also, man muss eigentlich fast alles erwachsenengerecht machen und selbst herstellen.

I: Mhm.

85 IP: Und von dem her, das Material natürlich, es gibt Bücher, gell, es gibt viel Literatur, wie du jetzt wahrscheinlich eh weißt, es gibt auch viel, äh, Bücher über Methoden. Aber wir haben wirklich sehr, sehr viel einfach selbst gemacht, weil's einfach noch nicht so viel gibt, gell.

I: Mhm.

IP: Jetzt gerade irgendwie Kursbücher, gibt's ned.

90 I: Ja, ja.

IP: Wir haben einfach so Qualitätshandbücher zum Beispiel erstellt für alle Bereiche, die wir dann auch verwenden können, gell?

I: Mhm.

IP: Was war die zweite Frage? ((lacht kurz))

95 I: Ähm (é) Ja, Unterrichtsmaterialien, technische Geräteé

IP: Technische Geräte haben wir eben den PC-Kurs auché

I: Mhm.

IP: é .da haben wir, wie du siehst, eh Computeré

I: Mhm.

100 IP: é da simma ausgestattet. Und, wir haben auch Laptops für die Teilnehmer. Jetzt brauch ma's da nicht, aber wenn wir zum Beispiel in, irgendwo anders sind, wenn wir wo hinfahren und dann da am PC was machen wollen. Und, ansonsten (é)

I: Beamer oder sowas?

IP: Brauch ich nicht, hab ich auch nicht. Ja..

105 I: Ok.

IP: Also, natürlich, was ma (..), das sind keine technischen Sachen, gell. Manche arbeiten zum Beispiel auch mit (é) I-Pods und so, mit Podcasts.

I: Mhm.

IP: Also, das hab ma ned. Wir können ned jedem einen MP3-Player oder so kaufen...

110 I: ((lacht))

IP: é aber es ist, es geht natürlich auch übers Handy, gell, wenn's die Teilnehmer haben. Und alle wollen's eh ned.

I: Mhm.

IP: ...eh, sich da befassen mit so technischen Sachen, gell.

115 I: ((lacht))

IP: Mit denen mach ma das auch und mit den anderen eh ned. Also, wir machen einiges über, auch zum Beispiel mit den Smartphones kann ma einige Sachen machen.

I: Mhm, also das verwendet's auch. U n d, ahm, so berufliche Hilfestellungen und Unterstützungsangebote, also, wenn's irgendwelche Probleme gibt oder so, kannst du dich da an-, an wen wendest du dich da?

120 IP: Mhm. Also, wir sind ein Team von (é) sieben Personen plus eine Projektleitung und da ist natürlich alles Projektleitungssache.

⁸Y= Name einer Stadt

I: Mhm.

IP: Je nachdem, wenn's was anderes ist, geht's, kann's auch rauf gehen bis zur Geschäftsführung.

I: Habt's ihr da auch so Teamsitzungen?

125 IP: Genau! Wir haben alle zwei, also jede zweite Woche, hab ma Vor-, dienstags vormittags immer Teamsitzung, wo auch immer solche Sachen besprochen werden, gell.

I: Mhm.

IP: Wo jeder kurz erzählt, wie läuft's und was gibt's, was läuft gut, was läuft schlecht. Also (é) Unterstützung hab ich auf alle Fälle, ja, wenn was ist.

130 I: Ok, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Und da ist es so, dass ich, ähm, gerne so Stichwörter nennen würde, und ich würd dich fragen, inwiefern das eine Aufgabe ist, wo du sagst Äh, die, die erfüll ich in meiner Tätigkeit?

IP: Mhm.

I: Und zwar auch, wie erfüllst du die, ja, also mit Beispielen oder a bissl was dazu erzählen.

135 IP: Ok.

I: Also zum Beispiel »Unterrichten«.

IP: Ist meine Hauptaufgabe, würd ich mal sagen. A h m (é) unterrichten (é), ja ((lacht)). Bei uns ist es auch so, natürlich, eingeteilt, dass wir Stunden fürs Unterrichten haben und Stunden wo wir einfach, ahm, natürlich vorbereiten, nachbereiten, wo wir auch Öffentlichkeitsarbeit machen und so. Also Unterrichten ist unge-

140 nimmt ungefähr die Hälfte meines Arbeitspensums ein. Und (é) ähm, ja ((lacht)). Da kann ich jetzt viel erzählen, da weiß ich gar nicht, wo ich da anfangen soll, ich weiß nicht, ob das jetzt da-. ((lacht))

I: Na, ein bisschen,é

IP: Ja, ja.

I: Wie unterrichtest du?

145 IP: Also, ähm, es ist ganz, es ist alles andere wie ein Unterrichten in der Schule, gell, wie man's vielleicht kennt mit Frontalunterricht oder so.

I: Mhm.

IP: Ähm, das ist auch, ganz, ganz, ganz wichtig einfach für die Leute, weil sie-. Ich hab noch nie jemanden gehabt, der eine positive Schulerfahrung zum Beispiel gehabt hat. Also, dass es einfach ganz anders ist und

150 dass es ihnen nie so vorkommt als wär ma da jetzt in einer Schule oder ähnliches. Also Unterrichten ist, wir sind zwar eine Gruppe, aber trotzdem unterrichte ich fast jeden doch im Einzelnen. Wir machen, machen's meistens so, dass ma eine Einstiegsübung alle gemeinsam machen, soweit's geht, weil doch, weil teilweise die Niveaus ganz verschieden sind in den Gruppen und ähm, dann hat jeder seinen Lernplan, wo immer genau steht: ÄWas sind unsere nächsten Ziele?ñ ganz kleine Schritte meistens, ja, ÄWas ist überhaupt das Hauptziel?ñ

155 I: Wie kommt's ihr zu so einem Lernplan?

IP: Den haben wir auch selbst erstellt, einfach.

I: Aha.

IP: Also so wie wir's brauchen, ja. Und dann verwend ma den eigentlich für alle, alle Teilnehmer.

160 I: Ok. Also den habt's ihr nicht gemeinsam mit den Teilnehmern-, sondern der ist vorgegeben?

IP: Den haben wir als Trainerinnen gemacht und, ahm, die Teilnehmer füllen den aber selbst aus. Also, mit unserer Hilfe, na, aber-

I: Mhm.

IP: Sie füllen den selbst aus und, ja, deshalb, natürlich, ich muss zu jedem, ich unterrichte jeden im Einzel-

165 nen, eigentlich, in der Gruppe.

I: Mhm.

IP: Also sehr individuell. Und immer drauf schauen auch, dass es einfach total alltagsbezogen oder so ist, gell. Also das ist, von dem, also in der Schule muss man eh alles lernen und da ist jetzt einfach wichtig, dass man das macht, was sie brauchen.

170 I: Was man braucht, mhm.

IP: Was sie dann echt auch anwenden können oder so. Oder Lesetexte. Keine Ahnung, gell, da, äh, man kommt dann mit der Zeit einfach drauf, was interessiert die Teilnehmer. Also, da schau ich schon, dass das ungefähr passt, gell.

I: Macht's ihr da auch, irgendwie so eine Fragerunde, was interessiert die Teilnehmer oder weiß man das

175 einfach mit der Zeit weil sich das auch wiederholt?

IP: Das ist, schau, es ist prinzipiell. Es ist immer, es ist der soziale Kontakt einfach ganz wichtig in so einer Gruppe. Also, da wird sowieso immer getratschté .

I: ((lacht))

IP: é das und das und am Anfang immer kurz. ÄWas macht's? Wie geht's euch?ñ gell. Und die wichtigsten Sachen werden dann einmal erzählt. Also, von dem her-.

180 I: Mhm. (é) Ähm, das Nächste wär »Informieren« und da muss man aufpassen, das Übernächste ist nämlich »Beraten«. Da ist die Frage,é

IP: Mhm.

I: é inwiefern Sie das-, inwiefern informierst du Leute? Wen informierst du?

185 IP: Informieren vielleicht, ähm, da fällt mir das Plakat vielleicht gerade auf, *IP deutet auf ein Plakat an der Wand*, da gibt's jetzt gerade aktuell für unsere Region, so einen, ahm, für sozial benachteiligte Menschen eine Förderung.

I: Mhm.

190 **IP:** Also, wenn mir das unterkommt, jetzt in meiner Freizeit, nehm ich das Plakat mit, häng's da auf und weise darauf hin, gell. Also, da informier ich sie einfach, wenn ma so irgendwas-. Vielleicht zum Unterschied zu »Beraten«, Beratungen, Sozial- und Lernberatungen sind immer auch Teil unserer Arbeit, gell. Das heißt, wir haben auch immer so Einzelgespräche mit den Leuten (..), ganz am Anfang auch ein abklärendes Gespräch, wo wir auch wirklich schauen Ä Passt das für sie? ñ oder Ä Was könnten sie zusätzlich noch machen? ñ Ähm, man muss immer a bissl aufpassen, also, Bildungsberatung, natürlich mach ma das, aber ich bin auch nicht dafür ausgebildet, gell. Ich kenn auch nicht alles, was es in der Region gibt, gell.

195 **I:** Gibt's da spezielle Angebote, wohin ihr dann verweist, oder-?

IP: Ja, natürlich. Also (..), natürlich, wir sind auch immer mit den AMS-Beraterinnen in Kontakt, gell, über den Teilnehmer und (é) da auch, in Kooperation mit dem AMS. Aber wenn, wenn sie was anstreben, ah, wir haben, also, wir haben vor allem berufstätige Personen oder Menschen, die in Maßna-, in Schulungsmaßnahmen sind. Also, wir betreuen keine Arbeitslose.

200 **I:** Mhm.

IP: Aber trotzdem müssen alle beim AMS gemeldet sein, weil's ja (..) auch so finanziert wird. Und, natürlich, da schauen auch wir, wir kennen sie dann gut und besser wie der AMS-Berater und was könnte passen, oder anderer Job oder irgendeine Weiterbildung, so in die Richtung.

205 **I:** Ok, also in die Richtung geht's dann auch, dass man-.

IP: Auf alle Fälle ja. Also so im Bildungsbereich. Lernberatung, natürlich, ist auch ein Thema. Das Lernen wieder zu lernen, gell.

I: Mhm.

IP: Und eben so Sozialberatung. Die, die Leute kommen sehr oft mit einem Packerl von Schwierigkeiten, gell, und das hat natürlich teilweise Platz, teilweise nicht, gell. Ganz wichtig ist für mich immer, dass ich das ein bisschen abschätzen versuche, Ä Wie weit kann ich da helfen? ñ oder braucht man einfach wirklich eine professionelle Hilfe jetzt, gell.

210 **I:** Mhm.

IP: Also gerade wenn's in den Suchtbereich oder so geht, da, also é

215 **I:** Ja.

IP: é das ist dann einfach ned mehr meine G'schicht, gell.

I: Ja. (é) »Arrangieren«. (é) ((gemeinsames Lachen))

IP: Wie bitte? ((lacht))

I: Naja, arrangieren, also die Dinge gestalten, äh, also, vielleicht den, den, den R a u m-

220 **IP:** Mhm.

I: wären daé , oder eben mit Materialien, die ihr bereitstellt-

IP: Mhm, ok. Ja, der Raum, das ist natürlich immer natürlich auch eine Finanzierungssache.

I: Mhm.

IP: Also, ich bin zufrieden mit unserem Raum. Und wir sind jetzt beide, also wir, also der Kollege und ich, gell, dass i des jetzt so aufmascherl ((gemeinsames Lachen)). Das sind wir einfach beide ned, aber natürlich, wir hängen dann Fotos auf oder wenn irgendein neues, wenn wir irgendein Projekt gemacht haben oder so (é) und, ahm, ich glaub schon, dass es wichtig ist, wie schaut der Raum aus oder wie gestalte ich den, ja. Also, in irgendeinem Besenkammerl jetzt zu sitzen, das ist natürlich-. Ich glaub schon, dass das auch eine Motivation ist fürs Lernen, gell. Und ich (é) wir fühlen uns eigentlich sehr wohl, muss ich sagen, da.

230 Und von den Materialien her, wie ich schon vorher gesagt hab, gell, erwachsenengerecht, das ist ganz wichtig. Und drauf zu schauen, dass das Interesse ungefähr weckt, gell, dass das ungefähr passt. Und vielleicht einfach auf den Alltag bezogen, von den Teilnehmern.

I: Ja.

IP: Mhm.

235 **I:** Und »Animieren«?

IP: Animieren (é)

I: Inwiefern, oder spielt das eine Rolle?

IP: (é) Ähm, also, da muss ich auch ganz groß unterscheiden zwischen den Jugendgruppen und den Erwachsenen, weil's so ist, dass die Erwachsenen die kommen, da sagt sowieso keiner Ä Geh dort hin ñ oder Ä Du musst dort hin gehen ñ

240 **I:** Wie kommen die zu euch eigentlich?

IP: Das ist-

I: Durch das AMS?

IP: Nein, eigentlich, nachdem sie berufstätig sind hören sie's irgendwo, oder wir gehen auch in die Firmen und informieren in der Firma, gellé

245 **I:** Mhm.

IP: é und sagen Ä OK, das gibt's ñ Ah, teilweise ist es auch so, dass die Leute in der der Arbeitszeit zum Beispiel kommen können, gell, und, ahm, bei den Erwachsenen ist es wirklich so, dass man einfach, eigentlich ned, sie ned wirklich motivieren muss zu irgendwas oder animieren muss, sondern sie wirklich ganz, ganz gern kommen und, weiß ned. ((lacht)) Also, auch beim Lernen. Die wollen das ja, sonst wären sie ja ned da. Also da gibt's wirklich keinen, der sie dazu drängt und da ist wirklich die Freiwilligkeit so ganz ein hohes Gebot, gell. Bei den Jugendgruppen ist es leider ein bissl anders, weil wir in die Maßnahmen gehen, in die Jugendmaßnahmen, und die sind nicht freiwillig dort.

I: Mhm.

255 **IP:** Quasi-freiwillig, sonst kriegen sie halt kein Geld, na.

I: Ahja. ((lächelt))
 IP: Und da ist es halt auch mit dem Animieren ein bissl schwierig. Wenn nicht sogar sehr schwer. ((gemeinsames Lachen)) Also, es ist, sicher, es gibt vereinzelt immer welche, die motiviert sind und die tun von selbst, aber, sag ma, der Großteil sitzt ab, die Zeit, gell.

260 I: Und was tut man da?
 IP: Ahmé
 I: Wenn man in so einer Gruppe ist, Jugendliche, die jetzt, wo man merkt ÄOk, da ist jetzt die Motivation nicht so riesengroß?
 IP: Ja, also, bei uns geht's, glaub ich, eh noch besser, wir haben da den Vorteil, wir haben immer den Trainerspiegel eins zu fünf, gellé

265 I: Mhm.
 IP: é mit fünf Teilnehmern und Teamteaching eins zu zehn, also es kommen maximal zehn Jugendliche auf zwei Trainer. Das ist ok, gell, weil da kann wirklich einer, ähm (é), ein Thema machen, gell und der andere geht zu den einzelnen hin und versucht halt einfach-. (..) Für mich ist es immer wichtig zu sagen ÄOk, das braucht's ihr entweder für Aufnahmeprüfungen, gell, für Berufsschuleé

270 I: Mhm.
 IP: é wenns is, und (é). Das ist eh das, was am meisten zieht, das ist eh wieder die Alltagsorientierung, gell.
 I: Mhm, ja.
 IP: Das man sagt ÄOk, weißt eh, wenn du nicht das und das kannst.

275 I: (), ja.
 IP: Aber es ist halt trotzdem schwierig, gell. Oft ist es ihnen einfach auch egal ((lächelt))), ob sie das jetzt können oder nicht.
 I: ((lacht))
 IP: Also es ist ganz, ganz anders.

280 I: Und das akzeptiert man dann auch, wenn-?
 IP: Nein. Also, ich akzeptier's ned, nein, weil ich will auch nicht meine Zeit dort absitzen oder-
 I: Ja.
 IP: Meine Zeit kann ich einfach besser oder in andere Teilnehmer investieren, gell. Und ich nehm dann auch gewisse Leute ned, wenn's ned geht, gell.

285 I: Ok. (é) Gibt's noch Aufgaben, wo du sagst: ÄDas ist ein wichtiger Bereich von deiner Tätigkeit und ist jetzt aber irgendwie überhaupt noch nicht angesprochen worden.ř?
 IP: Mhm.
 I: Was sind wichtige (é) Aufgaben?

290 IP: Aufgaben (é).
 I: Tätigkeiten?
 IP: Also vielleicht kurz zusammengefasst ist natürlich das Unterrichten so das Haupt-, die Hauptaufgabe. Die Beratungen, Bildungsberatung, Lernberatung, Sozialberatung. Ähm, so, dass man, dass ich selbst das Gefühl noch hab, dass das geht, gell, ansonsten das Weiterverweisen an Fachstellen oder so. Dann ist es auch bei uns, das ist nicht überall so, glaub ich, die Öffentlichkeitsarbeit.

295 I: Mhm.
 IP: Also, wir müssen selbst schauen, dass wir genügend Teilnehmer, dass die Kurse voll sind. Das heißt, ähm, wenn Veranstaltungen sind, zum Beispiel bei uns im Bezirk oder wo, gell, dass wir dort sind, dass wiré

300 I: Informieren, na?! (lacht)
 IP: Informieren, genau, genau, genau. Das hab ich vorher beim »Informieren«-, die Öffentlichkeitsarbeit und so, ja. Und, ahm (é) , ja, also wirklich, dass wir schauen, dass wir Zeitungsartikel in die Zeitung kriegen, dass ma am Weltalphabetisierungstag irgendein Event haben oder so.
 I: Mhm.

305 IP: Das ist auch auf alle Fälle unser Thema was halt ein Haupt- ((lacht))
 I: Ja.
 IP: Ahmé Was sind noch meine Aufgaben? Ja, wir entwickeln auch viele Materialien selbstständig im Team, oder natürlich ich meine eigenen Arbeitsblätter, gell.

I: Mhm.
 IP: Aber auch eben so Handbücher, gell. Zum Thema Qualität haben wir einiges gemacht, weil's einfach wirklich total wenig gibt. Und weil's, es wird jetzt immer mehr,é

310 I: Mhm.
 IP: é also, es springen jetzt auch ganz viele, ahm, Institutionen auf das auf, gell, aber es ist trotzdem, also es gibt wirklich ned viel g'scheite Sachen. Von dem her machen wir einfach ganz viel selbst, was halt, irre viel Zeitaufwand ist.

315 I: Wird das dann auch anderen zur Verfügung gestellt?
 IP: Nein. ((lacht))
 I: Nein? ((lacht auch))
 IP: Also, teilweise schon, gell, aber, zum Beispiel diese Qualitätshandbücher, die haben, haben wir jetzt gemacht und da hab ma überlegt ob ma das eben verlegen lassen, gell. Aber des hab ma jetzt auch-, also, soweit geht's noch nicht, gell.

320 I: Also Kooperation mit anderen (..) Basisbildungsinstitutené

IP: In deré
I: ..oderé
325 **IP:** In unserer Institution wird's schon weitergegeben, ja.
I: Mhm.
IP: Also innerhalb der Projekte an die, die sich mit dem Thema beschäftigen, ja.
I: Gut, und das hab ma eh auch schon so, so, so angedeutet, die Grenzen, wo man sagt, das sind wirklich
330 Dinge, die fallen vielleicht hin und wieder an, aber da grenzt man sich ab, da sagt ma "Das gehört eigentlich
nimmer mehr dazu"
IP: Mhm.
I: Das hast vorher schon mal kurz angesprochené
IP: Ja.
I: é mit so Drogenproblemen oder so. Gibt's da vielleicht noch andere Sachen, die da so anfallen, die dir
335 einfallen würden?
IP: Mhm.
I: Wo du sagst: "Das kommt manchmal vor, aber da bin ich dann nicht kompetent dafür."
IP: Ja. (..) Ja, ich denk ma (é), prinzipiell jetzt, ich red' jetzt wirklich von den Erwachsenen, weil in den Ju-
340 gendgruppen is es so, wir kommen hin, machen Unterricht und gehen. Ja, das ist da *[in der Institution, bei
der Arbeit mit den Erwachsenen]* einfach ganz anders. Und da ist es schon so, dass ich natürlich, sie kennen
mich und, und, dass sie schon auf mich zugehen, wenn sie irgendwie Probleme haben. Und wir reden auch
viel so in der Gruppe, ja. Also, wenn's familiäre Sachen sind oder, kein Ahnung, Partnerschaftsproblemeé
I: ((lacht kurz))
IP: é oder was auch immer. ((lächelt)) Also, das ist immer, oft, ist immer Thema, gell.
345 *Telefon im anderen Raum läutet*
I: Geh nur.
IP: Nein.
Steht auf, schließt die Verbindungstür und setzt sich wieder
Und (é), jetzt bin ich rausgekommené Ach so, was nicht dazu g'hört, gell?
350 **I:** Ja genau.
IP: Ja, also so private Probleme, des könn ma gern ansprechen, gell, aber (..), also i würd, i würd da jetzt
nie große Tipps oder so geben, gell. Ich glaub, oft hilft's einfach diesen Menschen scho,é
I: é dass man sich's anhört.
IP: dass man einfach zuhört, gell, und dass vielleicht jeder a bissl was dazu sagt, gell. Und alles, was ein-
355 fach mit, mit Süchten oder so zu tun hat, also, da bin ich immer ganz vorsichtig. Da ist mir einfach auch
wichtig, dass ich das sag, also, dass des, dass ich mich da ned auskenn', oder zu wenig, und einfach, dass
ma gemeinsam uns vorn Computer setzen und schauen im Internet, wer könnte da weiterhelfen. Und dass
ich vielleicht anruf oder so, ja. (..) Aber, also da grenz' ich mich auf alle Fälle ab. Was auch, was mir dazu
360 auch noch einfällt zur Abgrenzung ist, dass sie oft so, also dass das oft a bissl so a freundschaftliche Basis
wird, gellé
I: Mhm.
IP: é zwischen Teilnehmer und Trainerin. Und da bin ich auch, also, ganz happig, gell. Dass das einfach
auch wichtig ist, dass wir gern da reden können, aber dass ich nicht mit jedem auf an Kaffee geh. Also das
ist auch ganz oft Thema.
365 **I:** Wie sind denn, das fällt mir jetzt gerade noch ein, also das Alter, die Teilnehmerzusammensetzung, Män-
ner-Frauen, Altersgruppen, jetzt bei den Erwachsenen?
IP: Mhm. Ahm, (..) also, derzeit hab ma jetzt mehr Frauen (é), na, eigentlich haben wir in einem Kurs mehr
Frauen, im anderen mehr Männer, oder fast nur Frauen und fast nur Männer. Das ist aber eher jetzt Zufall.
I: Mhm, das variiert.
370 **IP:** Und vom Alter her hab ma da in den Kursen so ab, also nach der Schule, so ab fünfzehn, sechzehn bis i
wir haben auch eine Pensionistin, zum Beispiel.
I: Aha.
IP: Ja.
I: OK.
375 **IP:** Also, ich hab jetzt grad aktuell zwei, die den Hauptschulabschluss nachmachen, zwei Jugendliche. Die
sind jetzt zwar schon 22 oder so.
I: Mhm.
IP: Und eben bis hin, bis über 60 oder so, ja. Das ist halt-. Und die sitzen auch wirklich alle zusammen.
I: Aha. Naja, dasé ((beide lächeln)) Aber, ist vielleicht auch ganz (é) weiß ich ned, ganz (é) gut, oder?
380 Können sich die, kann man sagen, ist das besser wie wenn's sehr heterogen wär, die Gruppe? Ähh, homo-
gen.
IP: Mmmmm, ja. Es ist natürlich, gell, es gibt deshalb schon auch ofté ((lacht)) Sag ma so, es gibt eine
Gruppe, die ist schon relativ heterogen und eine, die ist relativ homogen.
I: Ok.
385 **IP:** Es ist aber auché Wir teilen sie nicht ein nach "Was können sie" oder soé
I: Wie sich's ergibt.
IP: é oder "Wie alt sind sie" sondern "Wer kann wann" weil nachdem sie berufstätig sind-
I: Ok, also hauptsächlich die Zeiten sind da.
IP: Genau. Also, es gibt da keine Kriterien, "Wer muss da rein und wer da"

390 I: (é) Gut, dann geh ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was würdest du jetzt sagen, also, wenn ich dich nach den wichtigsten Fähigkeiten fragen würd, die du haben solltest, haben musst, als Basisbildungs-trainerin, was würd' dir da so spontan einfallen? Die wichtigsten-

IP: Ja. (é) Also, du brauchst auf alle Fälle, glaub ich, ein (é) eine, so ein Einfühlungsvermögen für die, für die Leute, gell. Überhaupt so das Verständnis auch, das ist, glaub ich, ganz wichtig. Ahm, man braucht, ah, 395 ein ganz ein großes Wissen über Möglichkeiten von Methoden im Unterrichten. Weil einfach nix geht mit Äch stell mich vorn hin und schreib ihnen irgendwas auf und sie schreiben's abñoder so, gell.

I: Mhm.

IP: Also, man muss auch ganz oft switchen. Ich probier' irgendwas und i denk ma ÄDas funktioniertñ und dann geht's überhaupt ned. Also, dass man wirklich einen Reichtum an Methoden mitbringt, ja. A h m, a 400 bissl a Herz für die Zielgruppe, glaub ich, braucht man auf alle Fälle, weil's oft wirklich, wirklich schwierig ist oder einfach auch ganz anders wie man selbst lebt.

I: Mhm.

IP: Und (é), ahm (...) Fertigkeitené

I: Ja also, du hast eh schon gesagt, also, da gib't's ja so, wo man sagt, so persönliche Eigenschaften und so, 405 also, da hast jetzt eh auch schon, na, wo man sagt Einfühlungsvermögen,é

IP: Mhm.

I: Würden dir da noch andere Eigenschaften einfallen, die ganz wichtig sind?

IP: Eigenschaften?

I: Ja, so persönliche Grundhaltungen, Eigenschaften.

410 IP: Ja. (é) Ja, ich glaub, man muss auf alle Fälle wertschätzend sein, auch oft bei den Jugendlichen, merk i immer mehr, gell, und, oder einfach auch bei den Jugendlichen, tolerant zu sein, ja. Weil die Jugendlichen sind alle nicht umsonst jetzt in der Maßnahme zum Beispiel, gell.

I: Mhm.

IP: Und, also da hab ich mich vor allem am Anfang echt a bissl schwer getan, gell. Es muss einfach in dem 415 Moment, wo sie da sind und wir sie unterrichten, muss es wurscht sein ob der jetzt vorher im Gefängnis war oder ned.

I: Ja.

IP: Also wirklich eine Toleranz oder so a, a Akzeptanz einfach, gell, gegenüber solchen Sachen. (é) Ahm, (é) ja, fällt mir sonst nix ein.

420 I: Ja, ok. Dann hab ma so allgemeine Wissensgebiete, wo man sagt, ähm, einfach, ja, allgemein, dass man sagt, das sind so Sachen, die sollte man wissen, die sind wichtig.

IP: Mmmmmmé

I: Würd' dir da was einfallen?

IP: Also es (é) Ja, was ich eh schon gesagt hab, gell, die Methoden einfaché

425 I: Mhm.

IP: é da gibt es ganz viel zu wissen und zu erarbeiten, was man sich einfach auch selbst-. Also, wenn ma jetzt nicht ein Lehramt gemacht hat, so wie ich, da muss man wirklich einiges einfach auch nachholen.

I: Mhm.

IP: A h m, (é)

430 I: Ja, sind so Fachkompetenzen, also die Methoden, Unterrichtsmethoden.

IP: Ja.

I: Und so Wissen über die Zielgruppe?

IP: Das auf alle Fälle. Das ist aber, ich denk mir, das kann man sich nur aneignen in, im Zuge vom Tun, gell. Also, eben, nachdem's da jetzt wenig Material, Materialien auch gibt dazu, is dasé Es ist ganz viel, was ich 435 mir zum Beispiel ganz alleine angeeignet hab oder mit meinem Kollegen sind Gespräche und so.

IP: Was waren das für Sachen, wo du gemerkt hast, da fehlt's irgendwie?

I: Überhaupt, das überhaupt zu verstehen, wie gibt's das überhaupt, dass der jetzt vierzig ist und keinen Buchstaben schreiben kann.

I: Ja.

440 IP: Also, da hängt, da sind ja einige Sachen dahinter, gell.

I: Mhm. Ja, also gesellschaftliche Zusammenhänge, oder?

IP: Genau. Also, oder überhaupt, einfach, du kommst einfach auch drauf, wenn du mit den Leuten redest, gell. Wie kann das überhaupt sein? Das is' ein Wahnsinn, das hätt ich mir vorher überhaupt nie vorstellen können, gell. Und da hängt schon viel dabei, ja, mit den Hintergründen und so. Und, ja, ansonsten (é), ahm 445 (é), es hat mir auch viel geholfen, dass ich einfach so in der Beratung, also, ich hab' das psychoanalytische Probäeutikum g'macht, gell, dass ich so eine gute Grundlage g'habt hab was so Fragetechniken angeht.

I: Mhm.

IP: Dass man natürlich, dass man sich auch vom Studium -, was ich mir vom Studium auch mitnehmen hab können, so (...), es gibt ganz viele Leute mit psychischen Beeinträchtigungen, gell, dass man ungefähr weiß, 450 ÄWas ist das?ñoder ÄWie geht man um?ñund dass ich einfach Bescheid weiß, ja, wenn das und das vorfällt, dass das einfach das und das sein kann ((lacht kurz)). Also, schon in die Richtung auch, ja.

I: Mhm. (é) Ja, ok, dann simma eigentlich ziemlich am Ende. Gibt's noch irgendwas, was bist jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, was eben zu dem Thema »Rahmenbedingungen, Aufgaben, Fähigkeiten von Basis-bildungstrainerinnen«, wo du sagst ÄDas ist eigentlich noch wichtig, dass möchte ich gerne noch loswerden?

455 IP: Ja, was zu den Rahmenbedingungen, weiß ich ned, ob ich's vergessen hab' oder ob's nicht dabei war. Das ist ganz verschieden, gell, in den Projekten. Also wir sind, glaub ich, eine der wenigsten, die irgendwie

angestellt sind, ja.

I: Mhm.

460 **IP:** Und wir haben einfach noch relativ gute Bedingungen, es wird jetzt auch schon immer weniger, aber wir haben doch noch viel Zeit, um vorzubereiten, um zu entwickeln, uns selbst auch was anzueignen, um Teamsitzungen zu machen, Touren, wenn wir irgendwo hinfahren gemeinsam, ja. Also es ist ungefähr, ja, also wir unterrichten ungefähr 60% von unserer Arbeitszeit. Und das ist teilweise (..), also katastrophal, wirklich, gell, in anderen Projekten. Das ist halt vielleicht noch ein großer Unterschied zu den Rahmenbedingungen: Bin ich angestellt in der Firma oder mach' ich das alles auf Honorarbasis, wo ich mich daheim in
465 meiner Freizeit hinsetzen kann und was vorbereite, gell.

I: Macht-

IP: Was natürlich viel mit Qualität zu tun hat, ja. Weil ich würd's auch nicht in meiner Freizeit machen. Dann nehm ich halt das Arbeitsblatt, wo a Mickey Mouse drauf is. ((gemeinsames Lachen))

470 I: Ja, na sicher. Würdest du da österreichweit, glaubst hat es einen Sinn, wenn man das irgendwie österreichweit (..) ähm, regeln würde?

IP: (é) Ich glaub, die Frage stellt sich nicht, weil das einfach nicht möglich ist. Also, es geht alles immer weiter zu Honorarkräften, ja. Also es geht eigentlich, was ich jetzt finde, in die falsche Richtung.

I: Mhm. Na gut, dann sag ich vielen Dank, für die Zeit, die du dir genommen hast!

IP: Kein Problem.

Interview Trainerin B

I: Gut, also wie gesagt, ähm, es geht eben um die Aufgaben, Rahmenbedingungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von BasisbildungstrainerInnen, wird ca. 30 Minuten dauern, schätz ich jetzt mal, ja (é). Gut, dann beginn' ma gleich. Also, wenn's irgendwelche Fragen gibt, wenn Sie irgendwas nicht ganz verstehen, ja, gerne nachfragen.

5 **IP:** Ja.

I: Ä h m (..), Gut, also Sie sind ja im Basisbildungsfeld tätig. Können Sie mir erzählen, wie Sie zu dieser Berufswahl gekommen sind?

10 **IP:** Ja, das war so, dass ich eigentlich, nachdem meine Tochter auf die Welt gekommen ist, nach einer gewissen Zeit so an, ähm, zum Wiedereinstieg ins Berufsleben einen Kurs belegt hab und da ist es darum gegangen eben, was für Weiterbildungen nimmt man denn, oder überlegt man für sich.

I: Mhm.

15 **IP:** Und ich hab ja ursprünglich Pädagogik und bildungswissenschaftliche Psychologie studiert und hab mir dann überlegt, wieder in diesem Bereich arbeiten zu wollen und hab dort beschlossen, im Rahmen dieser (..) Schulung, eigentlich, eine Ausbildung zu machen zur Lernberaterin und Legasthenie- und Dyskalkulietrainerin.

I: Mhm.

20 **IP:** Ich hab die dann auch gemacht. Das hat, glaub ich, über ein Jahr gedauert, jedes zweite Wochenende und nachdem ich fertig war, hab ich selbstständig im Bereich Legasthenietraining gearbeitet, aber mit Jugendlichen und Kindern. Und dann war's so, dass eine Freundin von mir gesagt hat, ähm, "Du, pass mal auf, in der VHS 21 suchen sie eine Kursleiterin im Bereich Basisbildung. Möchtest dich da ned bewerben?"

I: Mhm.

25 **IP:** Und dann hab ich mich beworben für drei Wochen, weil sie g'sagt haben, in dem einen Kurs wird eine zweite Trainerin g'sucht, und das für drei Wochen. Und dann hab ich mir gedacht: "Ök, ich mach's einmal für drei Wochen." und so bin ich dann da her gekommen.

I: Aha. Und sind dann auch geblieben.

IP: Mhm.

I: Und haben Sie dann eine spezielle Ausbildung eben für die Basis-, als Basisbildungstrainerin, haben Sie da was angeschlossen oder é ?

IP: Gar nit.

30 I: Gar nicht?

IP: Na, also ich hab einzelne Module besucht, äh, politische Bildung in der Basisbildung, oder, ich hab (..), wenns um (..), was hat's noch gegeben (..), also immer wieder so Weiterbildungen für TrainerInnen, aber ich hab keinen Alpha-Lehrgang besucht und auch nicht den Lehrgang von der Antje Doberer-Bey in Strobl. Auch diesen nit, weil mir meine Kollegin, die eben in dem Kurs schon gearbeitet hat längere Zeit, gesagt hat:
35 "Du, du brauchst das ja gar ned. Weil das, was du dort lernst, ähm, (..) hättestf" also hätt i schon und zudem wär's sinnvoller, da einfach die Praxis zu machen,é

I: Die Praxis-

IP: é aus der Praxis zu lernen. Insofern hat das dann auch gepasst.

I: Ist Ihnen dann auch ned abgegangen?

40 **IP:** Ahm, na manchmal, jetzt denk i mir schon, i hätt i ihn doch gern g'macht. ((gemeinsames Lachen))

I: Ja, im Nachhinein danné

IP: Ja, mhm.

I: Ja.

IP: Ja.

45 I: Ähm, gut, und diese Basisbildungskurse, die Sie damals eben g´macht haben, wie waren denn die organisiert? Also von der Kursgröße, welche Leute haben da teilgenommen, hat´s da verschiedene Niveaustufen gegeben, war das unterteilt in ÄWas können die Leute? Wie war das aufgebaut?

IP: Also, ich war in dem Intensivkurs tätig zunächst einmal, ja. Oder, eigentlich die ganze Zeit lang dann über. Das war dreimal die Woche für drei Stunden.

50 I: Mhm.

IP: Das war ein Angebot, da sind kommen, Leute, die beim AMS gemeldet waren und praktisch den Kurs über das AMS bezahlt bekommen haben. Vom Niveau her war´s komplett unterschiedlich. (..) Das heißt, es hat gegeben Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT als Angebot.

I: Mhm.

55 IP: Und, und wir haben Leute drinnen g´habt, die haben Lesen und Schreiben erst gelernt und solche, die haben sich vorbereitet auf den Hauptschulabschluss, zum Beispiel.

I: Aha, also ganz unterschiedlich.

IP: Es war Teamteaching, das heißt, ich war immer mit einer Kollegin dabei, die eben schon vorher da war (..) und die Leute waren auch gemischt von der Herkunft. Das heißt, es waren Menschen mit deutscher Erstsprache, aber auch MigrantInnené

60 I: Mhm

IP: é oder Menschen mit Migrationshintergrund, die aber schon Deutsch sprechen konnten. Das heißt, man hat sich gut mit ihnen verstehen und verständigen können.

I: Wie viele Leute waren in diesem Kurs?

65 IP: Es waren maximal zehn, beim Teamteaching, ab sieben ist praktisch Teamteaching g´wesen.

I: Mhm. (é) Gut, ah, Arbeitsform hätt i da auch noch, also wie is das, haben die jeweils alleine die Leute an (é), äh, an irgendwelchen Arbeitsblättern gearbeitet oder hat´s da Frontalunterricht gegeben oder wie is das, wie is da die Arbeitsform gewesen im Unterricht?

70 IP: Die Arbeitsform war grundsätzlich eine individuelle, das heißt, wir haben g´schaht, wenn die Person kommen ist, ÄWas bringt sie mit an Voraussetzungen?ñund ÄWo soll´s hingehen?ñ Ja, das war so, im ersten Beratungsgespräch hab ma gemeinsam überlegt, ÄWas ist wichtig?ñund haben eben in den ersten Wochen herausgefunden, sowieso schon, ja, in der ersten Woche, ÄWas sind an Voraussetzungen da?ñ Und dann hat´s natürlich geben, Gruppen, die sich gefunden haben immer wieder. Das heißt, ich hab nicht Gruppen gebildet als Traineriné

75 I: Mhm.

IP: é sondern die haben sich einfach so gefunden.

I: Von selbst, mhm.

IP: Ich hab wohl angeregt, zum Beispiel, wenn jemand Lust g´habt hat auf ein Diktat, ja, und dass waren zwei, die nebeneinander gesessen sind und haben vom ähnlichen, äh, ähnliche Voraussetzungen g´habt, dann hab ich´s einfach gefragt, ob sie´s mitmachen wollen.

80 I: Mhm.

IP: Und dann hat´s hin und wieder schon so Kleingruppenarbeiten gegeben. Oder es war einmal, dass halt a Frau g´sagt hat: ÄMein Gott, wie kann i denn berechnen, ob ich jetzt schwanger bin oder nit? Wie, zeigen Sie mir, wie das geht?ñ

85 I: Mhm.

IP: Und dann, ahm, simma d´raufgekommen, dass sie während ihrer Schwangerschaft nie g´wusst hat, in welchem Monat sie ist oder was das überhaupt bedeutet und ich hab ihr dann ein Buch zur Verfügung gestellt, wo man wunderschön diese Embryonalentwicklung sehen hat können.

I: Mhm.

90 IP: Und dann sind plötzlich vier andere Frauen auch da gewesen und haben sich das eben angeschauté

I: Mhm.

IP: é weil das sind Themen, die sie interessieren, ja, interessiert haben und das hat sich so entwickelt und ich hab ihnen auch, hab sie natürlich auch lassen, ja, so zusammen das anzuschauen und sich da drüber auszutauschen auch.

95 I: Mhm. Sagen Sie, wie sind Sie da auf die Themen gekommen? Haben das, is das viel von den Leuten auch ausgegangen, von den Teilnehmenden, oder hat´s da schon gewisse Themen gegeben, wo man gesagt hat ÄDas kommt immer wieder vor, das nehmen wir durch.ñ?

IP: (é) A h m (é), nein, also ÄDas kommt immer wieder vor, das nehm´ ma durchñ so hab ich nicht gearbeitet, sondern wenn a Mensch, ahm, wenn i gewusst hab, ok, da wär jetzt g´scheit, a Satzstellung zu üben, hab ich natürlich auf Arbeitsblätter zurückgegriffen, die ma gehabt haben. Aber, da hab ma ganz vielfältige Methoden angewandt. Also, ich hab dann auch gefragt, was, was sie interessierté

100 I: Mhm.

IP: é und hab dann einfach über bestimmte Programme versucht, da Übungen zusammenzustellen, auch während der Kurssituation sogar, ja.

105 I: Mhm.

IP: Das heißt, ich hab gemeinsam mit den Menschen einfach die Materialien gesucht, ja, teilweise.

I: Mhm.

IP: Und, ahm, was war noch? Ja, dann war´s so, dass ich natürlich immer wieder auch Fragestellungen aufgegriffen hab, so wie die eine, ja. Wenn sie mi fragt, das kann sein, also, man wird ja als Trainerin immer wieder auch in Gesprächeé

110

I: verwickelt.

IP: é verwickelt und hineingezogen. Wenn sie mich fragt: „Wie kann ich denn das berechnen, kann’s sein, dass ich schwanger bin?“ is klar, dass ich das dann (...) mach

I: é aufgreif.

115 IP: é und dass ich, ich hab das aufgegriffen und dann hab ma uns ang’schaut, was ist ein Monat, ja, oder wie schreibt man auch die Monatsnamen, wie viele Monate hat ein Jahr, das waren Dinge, die hat die Frau ned g’wusst, ja.

I: Mhm.

IP: Oder wie kann ich die Wochentage, wie heißen die, wie schreib ich das auf, wie führ ich einen Kalender?

120 I: Mhm.

IP: Oder wenn ein Mann kommen ist und mich gefragt hat: „Na, also ich muss heut nach der, nachm Kurs muss ich jetzt in diese Straße da hin, wie komm ich denn da hin?“ dann hab ich das aufgegriffen und hab gesagt: „Vollen Sie das mit mir anschauen? Schau ma’s und einmal an im Stadtplan, wie Sie da hinkommen, ja.“ Und dann lernt ma, was ist die Abkürzung von „PL“ oder was heißt „PL“ was heißt „Str.“ im Stadtplan.

125 I: Mhm.

IP: Oder man schaut sich im Internet auch die Institution an, wo er hin muss.

I: Mhm.

IP: Das sind Dinge, die sich dann entwickelt haben.

130 I: Mhm. Und die haben auch Platz gehabt in dem-?

IP: Ja, natürlich! Ja, das ist, ja, das ist ja das-

I: Der Sinn der Sache. ((gemeinsames Lachen))

IP: Das kommt schon immer vor dass, wenn man dreimal die Woche drei Stunden arbeitet, dann kommt das.

135 I: Mhm.

IP: Ja. Und das ist dann echt schön.

I: Ja, da profitieren die Leute wahrscheinlich am meisten davon.

IP: Ja, ja. Wenn man’s wirklich so nimmt, also, ich hätt ja auch antworten können.

I: Natürlich.

140 IP: Da hab ich a Glück gehabt, ich hab mich eh ned ausgekannt ((gemeinsames Lachen)), aber es hat schon welche geben, die dann gesagt haben. „Veist was, nimmst die Straßenbahnlinie 31.“ dann hab ich gesagt: „Na, warten’S einmal, schau ma’s uns an, weil er muss ja selber das finden.“

I: ((lächelt)) Genau, ja.

IP: Also, das war echt toll.

145 I: Mhm.

IP: Ja. Und es kommen immer solche Themen. Also, wir müssen nit unbedingt immer irgendein Programm fahren.

I: Mhm.

150 IP: Überhaupt nit. Also mit meiner Kollegin hab ich eh gesagt, wir bereiten am besten gar nix vor für die Stunde, sondern schauen, was sich da, was kommt, ja. Wir haben ja Materialien da, das heißt, ich hab mich schon gedanklich drauf vorbereitet, was könnte diese oder jene Person brauchen, wo schau ich, mit welchen Unterrichtsmaterialien, das schon. Aber häufig war’s so, dass ma vorbereitet gehabt haben und dann is ganz was anderes kommen, dann war ganz a andere Sache Thema.

I: Mhm. Da muss man dann auch spontan, dann...

155 IP: Ja das...

I: é sich drauf einstellen.

IP: Ja, das konnt ma beide machen und sie war da überhaupt super. Also, die hat mir da einiges beibringen können.

160 I: ((lächelt)) Na sehr gut. Und, ähm, welche Ressourcen haben Sie im Kurs, im Kursgeschehen benötigt, also, haben Sie Unterrichtsmaterialien, Zettel verwendet oder haben Sie Computer gehabt oder technische Geräte?

IP: Ähm, wir haben ganz viel mit Laptop gearbeitet. Das heißt, jeder Mensch hat an Laptop kriegt, wenn er das wollte, ja?

I: Mhm.

165 IP: Und da war’s oft so, dass Frauen manchmal, oder auch Männer, gesagt haben, nein, sie arbeiten nicht mit dem Computer. Und dann im Laufe der Zeit, nachdem sie gesehen haben, dass alle mit dem Computer auch arbeiten, haben sie doch einmal Lust kriegt das auch auszuprobierené

I: Mhm.

IP: é und das war super. Also, die sind, 50jährige sind plötzlich vorm Computer gesessené

170 I: ((lacht kurz))

IP: é und haben g’sagt: „Jetzt, wie geht das?“ und das war so normal irgendwie, ja, ganz toll. Also Computer ist unablässig. Also in einer Zeit wie heute ist das ganz toll, wenn ma das hat, das hab ma auch gehabt. Und dann hab ma natürlich so Mappen g’habt, wo ma geordnete Arbeitsblätter drinnen gehabt haben, nach Schwerpunkten, AnfängerInnen, leicht Fortgeschrittene, Fortgeschrittene. Auch aufgeteilt in Lesen, Schreiben, Rechnen. Das hat’s geben und die hab ich immer wieder gern herangezogen.

175 I: Mhm. Und die waren zur Verfügung gestellt von der Volkshochschule?

IP: Die waren (é) teilweise von der Volkshochschule zur Verfügung gestellt, Vorarbeiten, die teilweise

entstanden sind oder einfach, das waren Kopien von Arbeitsbüchern, die's da geben hat, oder auch von Veranstaltungen, zum Beispiel zur Legeasthenie, da hab ma ab und zu auch so Arbeitsblätter zur Verfügung gehabt. Aber natürlich hab ich auch vieles vom Computer mir selbst zaus erarbeitet. Oder, oder a Kollegin.

I: Mhm.

IP: Aber diese Mappen hat's geben, na.

I: Ja.

IP: Mhm. Und es hat natürlich eine Software, also Programme geben, die ma nutzen konnten am Laptop. Es hat das uniport geben, es gibt dieses, ähm, ganz ein tolles Programm, Lingufox, wo man auch selbst Arbeitsblätter erstellen kann.

I: Mhm.

IP: Ja, zum Beispiel, wenn mir jemand a Geschichte erzählt und ich formulier die oder schreib die im stellvertretenden Schreibené

I: Mhm.

IP: é kann i dann, ahm, Arbeitsblätter erstellen lassen und sagen: Ök, diesen Text jetzt bitte alles kleingeschriebenñ und die Person hat dann die Möglichkeit, Groß- und Kleinschreibung zu üben.

I: Aha!

IP: Also, mit einem Text, den sie selbst im Vorfeld formuliert hat.

I: Mhm.

IP: Und das ist super.

I: Das ist toll, ja.

IP: Ja, und sie können auch, mit diesem uniport üben sie auch gern selbstständig, also, ich muss nicht immer daneben sein. Und dann hat's viele Materialien geben, äh, Montessori-Materialien, Bücher, die ma g'habt haben, also a so Bruch- (..), für Bruchrechnen, hab ma eben diese Montessori-Kreise g'habt mit den Bruchteilen,é

I: Mhm.

IP: é hab ma sehr gern herangezogen. Ja, Legekärtchen, Maß-, ähm, Litermaße, zum Beispiel oder, oder auch (é), oder auch (..) Lineale, um Zentimeter auch irgendwie einteilen zu können.

I: Mhm.

IP: Dann s o , so Maßbänder, also wir haben ganz viel-

I: Zum Veranschaulichen.

IP: Ja, die man dann so, wo man auch lernen kann mit denen.

I: Mhm. Und die waren zur Verfügung gestellt oder die hat man teilweise auch von zuhause mitgebracht oder wie?

IP: Na, die, die gibt's da...

I: Ah, die hat's gegeben.

IP: é beziehungsweise die wurden von uns gewünscht damals als Kursleiterinnen und die wurden dann angeschafft. Das heißt, es hat ein Budget dafür geben, mhm.

I: Mhm, das ist gut. Und, ähm, wenn's irgendwelche Probleme gegeben hat, also Hilfestellungen, Unterstützungsangebote, hat's da auch Möglichkeiten gegeben, wo man sagt, da kann ich mit hinwenden, wenn's Probleme im Kurs gibt?

IP: Ja. (é) Ja, also die erste Ansprechperson war sowieso die Leiterin

I: Mhm.

IP: é die damalige. Und, ich hab ja das Glück g'habt, dass ich eine zweite Trainerin auch g'habt hab. Das heißt, wir ham uns ganz vielé

I und IP *gemeinsam*: ausgetauscht.

I: Mhm.

IP: Wenn's Laptop-Probleme geben hat, da gibt's auch a Ansprechperson im Haus, an die hab ma uns dann gewandt. Ja, das hat ned immer funktioniert, also mit dem Laptop gibt's dann auch immer, ah, hat's oft Probleme geben.

I: Mhm. Ja, mit den technischen Gerätené

IP: Ja, alsoé

I: Also Teamsitzungen oder sowas?

IP: Teamsitzungen, hat's geben, regelmäßig, u n d dann hat's natürlich auch diese Weiterbildungen geben, wo ich dann schon auch, das wollt ich eben noch sagen zu vorher, da war ich schon auch in Strobl, zum Beispiel. Bei einem Modul, das halt einfach auswärts gebucht werden hat können.

I: Mhm.

IP: Unabhängig jetzt davoné

I: So einzelne Module.

IP: é ob man den Lehrgang macht oder nit.

I: Mhm. (é) Gut, dann komm ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Und zwar hab ich das so mit Stichworten, ähm, aufgebaut. Ich nenn Ihnen Stichworte und Sie erzählen mir einfach, inwiefern das im Kurs vorkommt, inwiefern eine Basisbildnerin so eine Tätigkeit ausübt. Wenn Sie sagen, das kommt überhaupt nicht vor, das ist gar nicht wichtig, dann auch gerne, ja, gerne erwähnen. Also, ÄUnterrichten.ñ

IP: (..) Jaé

I: Wieé

IP: é also, ich seh das schon so, dass das Unterrichts ist. ((gemeinsames Lachen)) Weil, ich denk mir, das sollt man nit verschleiern. Ja, es ist schon eine Form des Unterrichts, somit ist es klar, dass ich die Kursleite-

245 rin bin und dass es Menschen gibt, die etwas lernen wollen, ja. Nur, wie ich den Unterricht durchführ, der, ähm, ist ja komplett anderes als er in der Schule ist, ja. Das heißt, es gibt wirklich ein (é), einen Austausch darüber, was will die Person lernen, was ist für sie wichtig, und auch meine Meinung dazu. So wie bei dem einen Beispiel, wo ich halt dann den Herrn g´fragt hab: Na, wollen Sie sich das mit mir anschauen?ñ ja, ÄVollen Sie das machen? Schauen wir uns den Stadtplan an, wie Sie dorthin finden!ñ

250 I: Mhm.
IP: Das sind danné Und ich lern natürlich auch immer, also, ich hab mich als Unterrichtende auch immer als Lernende begriffen.
I: Mhm.
IP: Ja, das heißt, mir ham die Teilnehmenden ganz viel gebracht auch, im Geschehen. Und trotzdem war´s Unterricht.

255 I: Mhm.
IP: (é) Ja, würd i, würd i, das stimmt schon, ja. Also stimmt bestimmt. Und was ich auch noch sagen wollte, ich hab einmal versucht, so einen Frontalunterricht zu gestalten, weil ja bestimmte Themen alle betreffen. Das war zur Groß- und Kleinschreibung, das hat nit funktioniert. Das heißt, die Aufmerksamkeit war da nit gegeben.

260 I: Mhm.
IP: (..) Das kann liegen an der Gruppengröße, es kann auch an der Sitzstellung liegen. Also, ich hab im Nachhinein dann überlegt, warum das nicht funktioniert hat, aber nachdem die Gruppe gewohnt war, individuell zu arbeiten, und an bestimmten Themen nämlich, war das plötzlich ein Thema, das ich eingebracht hab zu einer Situation, wo die anderen an bestimmten Dingen auch gearbeitet habené

265 I: Mhm.
IP: Ja, und das hat dort einfach nicht so gepasst, das war das, ja. Und manche ham (..), für manche war das auch nit so (..), möglich, auch so die Aufmerksamkeit da mir gegenüber aufzubringen oder auch den anderen gegenüber aufzubringen.

270 I: Mhm.
IP: () Ja, das hat in dem Sinn, hat das da in der Kursform zu dem Zeitpunkt nit gepasst. Ja, das war ein Angebot, wo ich gedacht hab, mein Gott, jeden könnt´s interessieren.
I: Ja, interessiert´s vielleicht, ja.
IP: Mhm.

275 I: Na, interessant. Naja, sowas kann natürlich auch passieren, na. Das irgendwas, man nimmt sich´s vor und dann funktioniert´s nicht so, wie maé
IP: Ja.
I: é sich´s vorstellt.
IP: Also, es könnte sein, dass in einem Kursmodell, wo immer gemeinsam an einem Thema gearbeitet wird, dass es da sicher gut funktioniert.

280 I: Mhm.
IP: Ja. Nur in der Gruppe, wo immer individuell oder sehr viel individuell gearbeitet wird und wo sie dann an bestimmten Themen arbeiten, ja, eine hat zum Beispiel ihre Lebensgeschichte niedergeschrieben, das is dann so ein Rausnehmené

285 I: é aus deré
IP: Und sie wollte eigentlich weitermachen, sie wollte unbedingt weitermachen ((gemeinsames Lachen))
IP: () Ich hab glaubt, das ist ein Thema, das alle interessiert, aberé
I: é es hat nicht gepasst.
IP: Mhm.

290 I: (é) Änformierenñ Und vielleicht auch gleich in Kombination, also das nächste ist dann Äberatenñ also, wo wird informiert, wo wird beraten, kommt das vor?
IP: Ja, das kommt oft vor. Ja, grad in dem Kurs mit Menschen, die arbeits-, die arbeitslos sind.
I: Mhm.
IP: Also, es sind immer wieder ganz persönlich Dinge auch reinkommen in das, in das Geschehen. Und, ahm, ich hab dann einmal informiert, es gibt eine Sozialarbeiterin ((lächelt)) bei uns, ja. Sie können sich an diese wenden. Und ich hab Telefonnummern weiter-, oder die Telefonnummer von ihr weitergegeben. Ich hab dann teilweise auch (é) ähm, informiert darüber, dass es in so einem Fall wichtig ist, sich an Expertinnen zu wenden oder an Experten, wenn´s Probleme geben hat mit den Kindern auch. Und ich hab das auch in den Unterricht eingebaut, dass ma gemeinsam g´schat haben, wo gibt´s denn Stellen, wo kann i mi hinwenden. Und ich hab natürlich auch meine Meinung vertreten, ja. Ich hab g´sagt: Äch würdeé ñ oder Äch kann Ihnen empfehlené ñoder Äch würde eher in diese Richtungé

300 I: Mhm.
IP: é weiterschauenñ Ja, das hab ich schon g´macht. Und ich hab auch informiert, wenn´s Veranstaltungen von uns geben hat, natürlich, die vielleicht interessant waren.

305 I: Mhm. Öffentlichkeitsarbeit.
IP: Genau, oder wenn´s (...), wie die Wahl kommen ist, gut, das haben sie teilweise auch selbst reingebracht, ja, wenn´s a Wahl. Aber da hab ma schon auch natürlich informiert.
I: Mhm.
IP: Also Information als Teil des Unterrichts, auch, eingebaut.

310 I: Und Beratungen?
IP: Beraten (é ..). Naja, was versteht man unter Beratung, ja? Sicher hab ich auch beraten teilweise.

I: Mhm.
IP: Ja, also (é).
I: Am Anfang, gib'ts da so eine Art Anfangsberatung? Für die Kursteilnehmer, in welchen Kurs geht ma, was
315 wird da gemacht oder so?
IP: Genau, das macht ja, das hat ja die leitendeé
I: Mhm, das war nicht Ihre Aufgabe?
IP: Naja, meine Aufgabe war, schon in einem Erstgespräch einmal zu informieren, über den Ablauf natürlich,
ja, wie ist es bei uns, wie handhaben wir das. Beraten in dem Sinn, dass ich g'sagt hab, ähm: Än Ihrer Situa-
320 tion würd ich das oder jenes machen.ñ Das wahrscheinlich, ja vielleicht, also wenn's darum gegangen ist,
Schu-, wenn jemand Schulden hat, zum Beispiel, ja.
I: Mhm.
IP: Das alsoé , aber i hab da nit, i hab da eher informiert, dass es Möglichkeiten gibt der Beratung.
I: Mhm. Also dann eher weitergeleitet.
325 IP: Ja, eher weitergeleitet. Ich bin jetzt echt am Überlegené
I: ((lächelt))
IP: é wo ich Beratung eing'setzt hab. Gut, bei einer Frau, ja, wo ich dann vielleicht g'sagt hab, ähm, der ist
angeboten worden, im LKH eine Psychologin, ähm (..), sich zu nehmen. Und i denk, da hab ié aber ob das
Beratung und weniger Information? Ich hab ihr das auch nahegelegt und hab versucht, ihr a bissl die Angst
330 zu nehmen.
I: Mhm.
IP: Und hab ihr g'sagt: ÄDas kann ma, so, wie ma zu einem Arzt geht, wenn ma Beschwerden hat, kann ma
auch psychologische Beratung in Anspruch nehmen.ñUnd hab schon versucht, äh, ihr da die Angst zu neh-
men, ja.
335 I: Mhm.
IP: Und ihr zu sagen, oder sie zu unterstützen, dass sie das aufsucht. Was sie aber nicht g'macht hat.
I: Aha.
IP: Ja, aber so a psychologische Beratung hab i nit g'macht, obwohl das von meinem Hintergrund vielleicht
her naheliegend is.
340 I: Mhm.
IP: Aber das hab i immer versucht ordentlich zu trennen. Weil, da kommt ma dann (é) also in a G'wirx.
I: Ja, wenn man das zu sehr vermischt, dasé
IP: Ja, ich hab das sehr streng, für mich versucht das sehr streng zu handhabené
I: Mhm.
345 IP: é und da zu unterscheiden.
I: (é) Gut. ÄArrangierenñ Inwiefern arrangiert man etwas für die Teilnehmenden?
IP: Ja, den Kontakt zur Sozialarbeiterin.
I: Mhm.
IP: Ja, oder auch, also einmal war's so, dass ich angerufen hab für eine Teilnehmende, die keinen Strom
350 und kein Gas mehr g'habt hat, weil sie's nicht zahlen konnte.
I: Mhm.
IP: Da hab ich das arrangiert. Was hab ich da arrangiert? Dass sie dort einen Termin kriegt wieder. Und da
war ich bitte eine Stunde am Telefon.
I: Mhm.
355 IP: Und das war so, dass sie ka Geld g'habt hat und dass sie von der Sprache her nit die Möglichkeit g'habt
hat, sich so verständlich zu machen bei diesen Institutionen, dass man sie ernst g'nommen hat.
I: Mhm.
IP: Das hab ich übernommen, weil die Sozialarbeiterin zu dem Tag nicht erreichbar war und nit das machen
konnte, dann hab i das g'macht. Das war einmal. Also hin und wieder, wirklich in so Sonder- und Notfällené
360 I: Mhm.
IP: Hab i schon. Ja, und a Kollegin hat auch einmal (é) arrangiert, glaub ich, a Treffen mit einer Organisati-
on, wo's eben auch um Gewalt in der Familie gehen is.
I: Mhm.
IP: So Termine arrangieren.
365 I: Mhm. Und so im, in der, im Kurs, also, ähm, eben Gruppen zusammenstellen? Das haben Sie eh g'sagt,
das haben Sie eher weniger g'macht, dass Sie wirklich im Kurs gewisse Situationen gestaltet haben oder
vorgegeben haben in denen jetzt gelernt wird, zum Beispiel.
IP: Mh, na schon.
I: Schon auch?
370 IP: Das i sag ok, oder wenn jemand, willst du a Diktat machen, ich bin dazu da. Das schon.
I: Ja, also so Angebote.
IP: Oder wenn's darum gehen is, ähm (é), ähm, jemandem beizubringen, wie viel Me-, wie viel ist ein
Meter oder wie viel sind hundert Meter, da hab i das natürlich schon in den Unterricht einfließen lassen. Da
hab ma dann die Schrittlänge abgemessen von einem Mann und er hat dann den Auftrag gekriegt zum
375 Bahnhof zu gehené
I: ((lacht))
IP: é und zu zählen, wie viele Schritte er da gehen is. Und die anderen haben derweil überlegt, wie viele
Meter das sein könnten.

I: Aha. Also so gewisse Situationené

380 IP: Ja, das war schon lustig. ((lächelt)) Ja, oder einmal, ja genau, also einmal simma in die Oper gingen. Weil a Frau g´ sagt hat, sie war nie in der Oper und das tät sie interessieren.

I: Mhm.

IP: Und da ham wir a Gratisführung kriegt in der Oper und das hab ma dann schon natürlich arrangiert, dass man sich da trifft, ja,é

385 I: Mhm.

IP: é und dann gemeinsam dorthin fahrt oder sich an einem bestimmten Ort eben trifft, Telefonnummern weitergeben, wenn sie nit hinfinden.

I: Ja, na g´hört natürlich auch dazu.

IP: Ja, das war schön.

390 I: Neue Lernsituationen arrangieren, na.

IP: Ja, genau, genau, den Ausflug arrangieren, wie komm ich da hin, was nehme ich für Verkehrsmittel,é Das hab ma geplant, ja. Oder der einzelne hat das geplant und dann simma hing´fahren.

I: Mhm.

IP: Das war so ein kleiner Ausflug, der auch das Ziel g´habt hat, ähm, draußen zu lernen, sich zu orientieren in der Stadt, oder, was gibt´s für Schrift außerhalb des Hauses?

395 I: Mhm.

IP: Orte, ja, wo man auch lesen kann, zum Beispiel. Ja, das hab ich schon arrangiert.

I: Das is sehr spannend, das hab ich bis jetzt noch nie gehört, also, ja, dass man wirklich Ausflüge geplant hat gemeinsam, das is ma neu.

400 IP: Ja, mit Absicht. Also zu schauen, da war ma einmal unterwegs und auf dem Weg hab ma einfach g´schaut, was gibt´s für Schriften?

I: Mhmm.

IP: Draußen, ja. Draußen bin i ja konfrontiert als Teilnehmer mit Schriften, na, und auch, da hab i wen getroffen, das war ein Projekt, ein Portfolioprojekt, das ich da gemacht hab, und der hat gesagt, er würde einmal gern alleine unterwegs sein in der Stadt. Er traut sich nämlich nur dorthin, wo er mit seiner Frau immer schon war oder wo er halt sich auskennt, aber nirgendwo anders hin. Und dann hab ma uns die öffentlichen Verkehrsmittel angeschaut und dann hab ma ausgemacht, ok, wir treffen uns und dann geh ma auf´n Weihnachtsmarkt. Und dann hab ma uns dort getroffen und wir ham halt, oder ich hab geschaut, wie geht er denn so um im öffentlichen Raum? Das heißt, er hat (...), er hat nämlich gar nit wahrgenommen, ja, dass es Schilder gibt, Hinweisschilder, oder er hat das ned wahrgenommen, dass da steht, Ausgang da oder Ausgang da, ja, er hat einfach, er is halt da rausgegangen. Oder er wär scho auf dem Weg gewesen, wenn i ned sag. ÄStopp!ñ((gemeinsames Lachen)) ÄDa gibt´s ja was zum Lesen, das können Sie ja schon aus dem Kurs!ñJa, also so diesen, diesen Bereich, das hab ich natürlich arrangiert.

I: Mhm,

415 IP: Mhm.

I: Spannend, ja. Und ÄAnimierenñ?

IP: Ja, tu ma immer, zum Teil. Aber i möcht das wirklich trennen von dieser Animation, die ma mit dem Sport, äh, in Verbindung (...) é

I: é bringt.

420 IP: é bringt. Sondern es geht darum, einfach a Freud´ zu machen an dem, na. Oder, oder animieren, indem ma einfach Themen aufgreift und dann halt doch einbringt, was einen so interessiert.

I: Mhm.

IP: Selber auch. Was einem a bissl an Spaß macht.

I: Was einem selber Spaß macht.

425 IP: Also wenn i sag ÄWie viel is´n das?ñ das ist schon Animation wenn ich sag. ÄMess ma einmal Ihre Schrittlänge ab!ñ

I: Natürlich, ja.

IP: é und ÄMöchten´S ned gehen, wer hat denn Lust da mal zu zählen, wie viele Schritte sind´s bis dahin?ñ

I: ((lacht)) Ja, natürlich, ja.

430 IP: Das is auch Animation.

I: Ja.

IP: Mhm.

I: Ja. Ok, gibt´s noch weitere Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche, wo Sie sagen, die sind wichtig, die kommen immer wieder vor? Das ist ein wichtiger Bereich, die jetzt vielleicht noch nicht zur Sprache gekommen sind?

435 IP: (é)

I: Oder sind so die wichtigsten Tätigkeiten abgedeckt?

IP: Mhm. Also, ganz wichtig, und das ist schon zur Sprache kommen, ist, wenn so persönliche G´schichten kommen, dass ma diese, dass ma wirklich damit umgeht. Das heißt, weiterverweisen. Das heißt, zum Teil anhören und dann sich a Bild machen und das heißt auch dann, sich abzugrenzen, das heißt auch weiterzuverweisen an andere Institutionen. Und das heißt auch, an Punkt zu machen, ähm, bei den Erzählungen. (...) Also, das ist ja doch so, dass halt viele, ähm, Teilnehmende das so, wie sie´s halt im Alltag auch machen, um diese Situationen zu vermeiden oder Situationen zu vermeiden, wo sie lesen und schreiben müssen, dass das auch in den Kurs hineinkommt oder mitgebracht wird, und da wird ma in Gespräche verwickelté

I: Mhm.

445 IP: Irgendwann, man kann dann als Trainerin wahrscheinlich auch eine Stunde zuhören.

I: Mhm. ((lächelt))
 IP: Und da muss ma einfach sagen. ÄOk, ist wirklich wichtig und i nimm Sie ernst in dem, aber das ist nicht meine Aufgabe. Sie sind ja da, um etwas anderes zu machen, aber es gibt Ansprechpersonen für diesen Bereich oder jenen Bereich und (..) schau ma, dass ma wieder zum Lesen kommen oder zum Schreiben!ñ
 450 ((gemeinsames Lachen)) Das ist automatisch.é
 I: Ja.
 IP: é das machen natürlich Teilnehmende, ja, weil sie sich halt doch genießen, ja. Oder man muss halt sagen: ÄNa, das übernehm ich jetzt nicht für Sie, weil Sie sind ja gekommen, um das zu lernen.ñ
 I: Mhm.
 455 IP: Also, es gibt ja Teilnehmer, die sagen: ÄKönnen Sie für mich das machen?ñé
 I: Aha.
 IP: é und da muss ma sagen: ñNaja, das ist nit meine Aufgabe, aber es gibt diese und jene Personñ oder ÄSie können´s auch da lernen, wenn Sie wollené
 I: Mhm.
 460 IP: é aber das dauert noch a bissl.ñAlso, es ist sicher wichtig, dass man auch immer wieder so rückmeldet natürlich, das ist vielleicht auch weniger gekommen. Wo steht die Person, dass man rückmeldet, wie weit ist sie gekommen, dass man auch kleinste Schritte immer wieder thematisiert und sagt: ÄToll, jetzt haben Sie das erreicht, und es gibt noch viele kleine Schritte oder einige bis da her und wie geht´s weiter?ñDas heißt, auch Ziele zu definierené
 465 I: Mhm.
 IP:é und zu schauen, ähm (é), dass der Alltag reinkommt, ja.
 I: Mhm.
 IP: Also, dass man nicht abgekoppelt vom Alltag arbeitet, sondern dass ma´s auffordert, die Teilnehmenden, dass sie Schreiben mitbringen, die für sie wichtig sind. Eine Teilnehmende hat einmal eine Gastroskopie g´habt und hat da sich vorbereiten müssen und hat gesagt: ÄWas steht denn da in dem Schreiben?ñ
 470 I: Mhm.
 IP: Und ich bin von oben mit ihr durchgegangen und hab dann teilweise gelesen, weil sie´s noch schlecht konnte, hab einfach ich teilweise gelesen, einzelne Sätze hat sie dann versucht zu lesen. Und da is ganz oben gestanden, Doktor, was weiß ich, Anna Moser, wie auch immer, und sie hat dann gefragt: ÄWas ist denn das, ÄñÄñ?ñUnd ich hab dann gesagt, das heißt ÄDoktorñund ist die Abkürzung für, und sie hat mir dann rückgemeldet. Jetzt weiß sie das erste Mal, wie ihre Ärztin heißt, zum Beispiel.
 475 I: Aha.
 IP: Sie hat immer nur gewusst, sie jetzt zur Dok-, zur Frau Doktor.
 I: Aha. ((lächelt))
 480 IP: Aber hat nie den Namen gewusst.
 I: Aha.
 IP: Mhm. Also, solche Dinge (é) sind sicher total wichtig. Ja, also was muss ma noché ? (é .) Ähm (é), schauen, dass man immer in den Austausch kommt mit den anderen TrainerInnen kommt, natürlich.
 I: Mhm.
 485 IP: Und mir war wichtig, dass ich mit der einen Frau, mit der ich zusammengearbeitet hab, dass ma immer wieder auch redet drüber. Und hin und wieder hab ma auch gesagt: ÄMein Gott, nimm du jetzt die und ich nimm die.ñ
 I: Mhm.
 IP: Weil manchmal is ma so drinnen und dann es wichtig, dann man da an Abstand wieder kriegt.
 490 I: Mhm.
 IP: Ja. (é) Und natürlich reflektieren, über bestimmte Dinge, das ist sowieso klar. Dass man sich, dass man einfach überlegt, wie kann´s da weitergehen, oder wieso ist dieses Arbeitsblatt mehr angenommen worden als das andere, also, wir schauen ja, oder ich hab immer geschaut, wenn etwas nit so gut funktioniert hat, warum das nit so gut funktioniert hat, ja.
 495 I ((lächelt)): Ja.
 IP: War das jetzt ein schlechtes Arbeitsblatt oder wieso hat die Person damit nit so gut umgehen können wie i mir des gedacht hab?
 I: Mhm.
 IP: Und, ja, dann is natürlich schon wichtig, wenn jemand nit so (é), sich verweigert oder, wenn, also manche sagen dann, die Personen sind faul, in dem Sinn, ja, oder sie tun nix, werden ja vom AMS geschickt und haben ja gar kein Lust irgendwas zu tun.
 500 I: Mhm.
 IP: Da hab ich dann natürlich auch dann hingeschaut, ob es etwas geben könnte, das irgendwie an Sinn hat.
 I: Mhm.
 505 IP: Ja. Und einfach Geduld auch. Also, ganz wichtig ist, dass ma geduldig ist, ja. Oder dass ma sieht, das ist ein Mensch, und, also, das hab ma schon g´sagt, wir sind ned da, um die zu beliefern, wir wollen weg von diesem Bildungskonsum.
 I: Mhm.
 IP: Aber wenn ma jetzt einfach sagt: ÄNaja, was wollen Sie?ñ ist es auch eine Überforderung.
 510 I: Ja, is auch schwierig.
 IP: Das heißt, im Austausch mit der, mit dem Menschen gemeinsam, doch a Eigenaktivität oder Verantwortung auch für das Lernen zu vermitteln.

I: Mhm.

515 IP: Nicht so diesen, diesen Konsum so wie in der Schule, halt dieses beliefern (...), dass ma das nicht so fortsetzen. Das hab ma auch beachtet, das nit zu tun.

I: Mhm.

520 IP: Und meine Idee war halt, also einmal war ein Mann da, der hat halt (é), da hab ich ihn gefragt: ÄWas nehm´ ma denn? Also, es wär gut, wenn ma dieses oder jenes bearbeiten würde.ñ und hab a Mappe genommen und dann hat er g´ sagt, nana, diese hätt er gern. Bei meiner, die i genommen hab, is gestanden ÄFür Fortgeschritteneñ

I: ((lächelt))

525 IP: Nachher hab ich ihn dann gefragt: ÄWieso die nit?ñ und er hat gesagt: ÄDa steht ja oben ´Für Fortgeschrittene´.ñ Hat meine Kollegin gesagt: ÄWenn Sie das lesen können, passt die Mappe für Sie!ñ ((gemeinsames Lachen))

Und dann hab i halt gemeinsam mit ihm ein Arbeitsblatt g´ sucht, zu dem Bereich.

I: Mhm.

IP: Er hat gesagt: ÄAh, was war denn das?ñ hat er dann g´ sagt. ÄAh, das tät i gern!...

I: Aha.

IP: é Das g´ fällt mir, das nehm ma jetzt!ñ

530 I: Na sehr gut, ja. Ähm, ok, da simma jetzt eigentlich eh schon a bissl so, ähm, ins nächste Thema gekommen, nämlich zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man haben muss als Basisbildungstrainerin. Ähm, was wären denn so, wenn ich Sie jetzt fragen würde, die wichtigsten Fähigkeiten, Fertigkeiten, die man haben müsste? Sie haben jetzt vielleicht die Geduld schon angesprochen, ähm, also jetzt zum Beispiel im Bereich personale Kompetenz, also persönliche Eigenschaften, die man haben sollte. Was wären da wichtige Dinge?

535 IP: Man muss wohlwollend auf die Menschen zugehen. Das heißt, man muss einfach (é) ja, so von der Persönlichkeit her, a Mensch sein, d e r das, oder der a bissl an Bezug hat zur Zielgruppe, ja. Man muss verstehen können, in welcher Situation (...) ähm, sich Menschen befinden. Ich denk einfach auch psychologische Kompetenzen. Und dann auch natürlich auch, wenn ma mit jemandem nit so gut zurecht kommt, muss ma (é) auch versuchen zu verstehen warum, ja. Und das hängt immer auch mit sich selber zusammen und nit nur mit dem Menschen, der da ist.

I: Mhm.

IP: Ja. (...) Neugierig sein, ja, offen sein, nachfragen, ja, interessiert.

I: Mhm.

545 IP: Interesse an dem auch mit sich bringen, natürlich. Und geduldig und, was ganz wichtig ist, man muss kleine Schritte sehen und erkennen können und das dann auch natürlich wieder thematisieren können, die Lernprozesse thematisieren können. Verantwortung a bissl abgegeben können auch.

I: Mhm.

550 IP: Also nit sich da für alles verantwortlich fühlen. Für das Weiterkommen ist auch der Teilnehmende verantwortlich, ja, und der Teilnehmende, in dem, wie er kommt. Also, das liegt nicht nur an der Trainerin, sondern es is ja ein Prozess, der sich zwischen beiden da abspielt, wenn´s Lernprozesse sein sollen, die halt positiv verlaufené .

I: Mhm.

555 IP: é sollen. Ja, und man muss einschätzen können, wo steht jemand und wie viel Zeit, also man muss das auch vermitteln können, dass Lernen Zeit braucht und, ich denk mir, so an Spaß halt an der Sache muss ma auch haben.

I: Mhm.

IP: Kreativ sein, (é) mhm.

560 I: Ja. Und so Wissensbereiche, also so fachliches Wissen, was ist da wichtig? Ähm, worüber sollte ma Bescheid wissen?

IP: Hmmmm (é .)

I: Verschiedene Lernmethoden, zum Beispiel, kennen.

565 IP: Ja, das schadet sicher nicht, wenn ma (é). Also, das ist jetzt eine schwierige Frage, gell, weil, ich hab a Pädagogikstudium abgeschlossen und ich hab a Lernberater-, Legasthenie- und Dyskalkulietrainerin-Ausbildung. Ich denk mir, das als Hintergrund zu haben, oder auch diesen Lehrgang, Lehrgänge im Hintergrund zu haben, ist sicherlich gut, ja.

I: Mhm.

570 IP: Ich kann das jetzt dann so genau gar nit sagen, weil i mir denk, es ist einfach wichtig, ähm, im Unterricht mehr diese Beziehungsebene (é), ähm, zu sehen, na.

I: Mhm.

IP: Also, i denk mir, gut, wenn jemand herkommt und einem Menschen, der grad auf der Buchstabenebene ist, ähm, einen ganzen Satz schreiben lasst, das ist natürlich unsinnig.

I: Mhm.

IP: Ja.

575 I: Also da gibt´s schon gewisse-

IP: Ja, aber das kann ich wirklich schweré .

I: Mhm.

IP: Also das kann i jetzt schwer sagen. Aber i denk mir, so a Grundausbildung ist sicherlich notwendig.

I: Mhm. Ja, dass man weiß, wie jemand, oder wie schwierig das auch is, sich Buchstaben zu erarbeiten, ja.

580 Lautschulungen, also ich denke, das schadet sicher nicht, wenn man das weiß.
I: Solche Dinge.
IP: Ja
I: Ja. Ähm, ja gut, dann stimmt eigentlich schon am Ende angekommen. Gibt's noch irgendetwas, was jetzt, was bis jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, wo Sie sagen, dass ist noch ganz wichtig, was ich erwähnen
585 möchte zum Thema "Beruf BasisbildnerIn, Aufgaben, Rahmenbedingungen, Fähigkeiten"? Ein wichtiges Abschlusswort?
IP: Na, ich denke, wichtig für eine Trainerin ist, das ähm, das ähm, das Angestelltenverhältnis oder das Verhältnis, in dem man sich als Trainerin sieht, dass das auch ein gesichertes ist. Weil, also das habe ich schon bemerkt, wie ich kommen bin mit den drei Wochen, und das immer wieder mit ein paar Wochen Verlängerung, je nachdem, wie viele Teilnehmende in einem Kurs sind, das verunsichert und das, das macht's auch
590 schwierig, ähm, jemanden zu begleiten über einen längeren Zeitraum.
I: Mhm.
IP: Ja, das, ich habe dann, also mir war's wichtig, so ein Gefühl der Sicherheit zu kriegen, mit der Person arbeite ich länger als nur drei Wochen. Von der Planung her, weil es ist doch, ich habe ja meinen Teil, so wie ich mir das vorstelle, ja schon im Kopf, ja, und ein Konzept dafür.
595 **I:** Mhm.
IP: Ja, und, und natürlich der Teilnehmer, die Teilnehmerin, dass sie sich einfach verlassen kann, diese, dieser Mensch, der mit mir da lernt, der bleibt über einen längeren Zeitraum auch zur Verfügung.
I: Und bei Ihnen war das immer, ist das immer verlängert worden?
600 **IP:** Das ist immer verlängert worden und das ist, in diesem Kurs ist es leider so, ja. Da ist das Modell so. Und ähm, es ist ja noch immer so, dass eben viele TrainerInnen bei uns nicht angestellt sind. In der Organisation zumindest. Aber es gibt, es gibt sicher TrainerInnen, die wollen das gar nicht und für die würde das nicht passen, ja. Wenn man nur ein, zwei Kurse hat in der Woche, passt das gar nicht, ja. Aber wenn ich so einen Intensivkurs habe dreimal in der Woche für drei Stunden, da wäre ein Angestelltenverhältnis sicherlich ein günstiges.
605 **I:** Mhm.
IP: Und da muss man nicht so, diese unsichere, ähm, Arbeitssituation, die ja schon die Teilnehmenden mitbringen, ja, und dann die Trainerin auch noch, als Trainerin auch noch zu haben, das verstärkt (...), verstärkt natürlich schon (é), schon ein Gefühl, ja, der Unsicherheit dann.
I: Mhm.
610 **IP:** Ja, macht, ist nicht ganz erträglich dem Lern-, dem Lernprozess, ja.
I: Mhm.
IP: Mhm. Und sonst (é). Also, es, was ich noch sagen möchte, es ist einfach die Erfahrung, in einem Kurs, wo eben nicht in der Gruppe oder nicht in einer großen Gruppe gearbeitet wird, das ist wahrscheinlich schon wichtig, wenn Sie darüber schreiben, dass Sie das bedenken, es gibt viele, die halten bei uns auch in, mit einer Gruppe arbeiten und da ist es sicher ein bisschen anders.
615 **I:** Anders, mhm.
IP: Ja. Aber ich habe's eh versucht, also ich habe einmal versucht, manche zu einer Gruppenarbeit zu bewegen und es funktioniert nicht, weil die Teilnehmenden so sind, die suchen sich selber aus, mit wem sie zusammenarbeiten wollen oder nicht wollen.
620 **I:** ((lacht))
IP: Also, wozu auch?
I: Ja-
IP: é Gruppen zu bilden, wenn dann die Teilnehmenden é Also, die Erfahrung ist, dass, dass das dann nicht funktioniert hat, wenn's nicht gepasst hat.
625 **I:** Mhm.
IP: Also, man kann auffordern und (é) man muss aber damit rechnen, dass es funktioniert oder auch nicht funktioniert. Und dann, wenn's nicht funktioniert, suchen Sie sich andere. Oder auch nicht. Also, es gibt Leute, die wollen ganz alleine arbeiten.
I: Aha.
630 **IP:** Sind glücklich damit, dass sie das Geschehen beobachten dürfen, ((gemeinsames Lachen)), dass sie da auch mit dabei sind, ein Teil der Gruppe, é
I: Mhm.
IP: é aber arbeiten ganz fein selber, sind glücklich, wenn man hinkommt und sie dann wieder verlässt. ((gemeinsames Lachen))
635 **I:** Ja, so hat jeder seinen eigenen Stil, Lernstil, na.
IP: Ja, mhm.
I: Ja gut, dann danke ich Ihnen recht herzlich, ja, für das Gespräch und verabschiede mich von Ihnen.
IP: Bitte, sehr gerne.

Interview Trainerin C

I: Gut, also Sie arbeiten als Basisbildungstrainerin, können Sie mir erzählen, wie Sie zu dieser Berufswahl gekommen sind?

IP: Ähm, ich hab, Deutsch als Fremdsprache studiert und hab auch immer wieder Deutsch als Fremdsprache-Kurse angeboten. Hab dann in der, ah, nach meiner Zeit in Frankreich, als IT-Organisatorin gearbeitet, hab Schulungen auf Französisch in Frankreich abgehalten und wollt dann nach der Geburt meines Kindes und nach einigen Umstrukturierungen in der Firma, wo ich gearbeitet hab, wieder die Pädagogik zu meinem Hauptberuf machen. Und hab, ah, über meinen Freund, der im Forum Erwachsenenbildung X⁹ arbeitet, der dort Geschäftsführer ist, von der Ausschreibung dieser Stelle erfahren und hab mich einfach mit meinen Kenntnissen als DaF/DaZ-Lehrerin hier beworben.

I: Mhm. (é) Haben Sie dann noch eine spezielle Ausbildung zum Basisbildungstrainer, zur Basisbildungstrainerin gemacht oder keine?

IP: Ich hab eine spezielle Ausbildung dann gemacht, ich hab im, äh, Herbst 2009 bis Frühling 2010, eine modulare Ausbildung gemacht, die von der VHS Linz angeboten wurde unter dem Namen, ah, „StarterInnen-Paket Basisbildung/Grundbildung“

I: Mhm.

IP: Beinhaltete einige Module, ein Modul „Allgemeine Einführung, Sensibilisierung“ zwei, drei Module „Lesen und Schreiben“ ein Modul „Rechnen, Mathematik“ und ein Modul „EDV, IT“

I: Wie viele Stunden waren das ungefähr?

IP: Ähm, sechzehn Mal fünf, also ein Modul sechzehn Unterrichtseinheiten, wenn ich mich nicht irre.

I: Mhm. (é) Ähm, die Basisbildungskurse, die Sie jetzt leiten, können Sie mir da etwas darüber erzählen? Also, wie, wie schauen die Gruppengrößen aus, wie, welche Niveaustufen gibt's da, wie lang dauert so ein Kurs?

IP: Also wir haben Non-Stop-Gruppen, also es dürfen ständig Personen ein- und aussteigen. Wir haben kein Kurssystem, sondern, ah, Gruppen, die an bestimmten Orten angeboten werden, also im gesamten Bundesland, in jedem Viertel zumindest eine Schulung. Die Gruppen werden, wenn möglich, nach Leistungsniveau oder nach Stufen besetzt. Meistens ist das aber nicht möglich, sodass sehr heterogene Gruppen zustande kommen. Heterogen hinsichtlich des Alters, des Leistungsniveaus, der Leistungsstärke, heterogen hinsichtlich der Muttersprachen, heterogen hinsichtlich der Lernbedarfe. Ähm, maximal sieben Personen pro Gruppe sind vorgesehen, ähm, und so kann es passieren, dass in einer Gruppe Leute zwischen sechzehn und (...) sechzig Jahren sitzen, mit den Lernbedarfen Rechnen, Lesen, Schreiben, EDV und den unterschiedlichsten (...) Stufen.

I: Mhm. Wie finanzieren sich die Kurse? Zahlen die é .?

IP: Momentan finanziert das AMS, ah, zu mehr als, zu 70% ungefähr, das Land den Rest. Ähm, es ist momentan die Frage, ob ein neues Finanzierungsmodell kommt, ah, das neue Finanzierungsmodell wird dann vom BMUKK, also vom Unterrichtsministerium und vom Land Niederösterreich gestaltet. Das ist momentan noch in Ausverhandlung.

I: Mhm.

IP: Gibt's noch keine klaren Aussagen drüber.

I: Und die Arbeitsform im Kurs? Also, sind das Gruppenarbeiten, ist das Frontalunterricht, arbeitet jeder für sich alleine? Wie ist das gestaltet?

IP: Die Sozialformen sind an sich, also ist der Lernbegleitung selbst überlassen, ja. Also Lern-, jede Lernbegleitung kann selbst gestalten und wird auch selbst gestalten, je nach Maßgabe der, der Möglichkeiten in der Gruppe. Wir haben sehr viele Personen, die sozial und psychisch beeinträchtigt sind, sodass es nicht von vornherein möglich ist, eine Gruppenarbeit zu veranstalten. Darauf muss man halt Rücksicht nehmen, drum sag ich „die Möglichkeiten und Potenziale der Gruppe“ Sonst ist es bei mir so, dass ich versuche, die Gruppe als Gruppe auch interagieren zu lassen. Das heißt, ich starte gemeinsam mit einer Gemeinschaftsaktivität. Das kann zum Beispiel sowas sein (*die Trainerin deutet auf ein Plakat an der Wand*), ja, also die beiden Hemisphären zu aktivieren. Also, das ist ein Plakat, da stehen die Farbadjektive drauf, „blau“ „grün“ „gelb“ „rot“ „schwarz“. Die Farbadjektive stehen in der Schrift-, in einer anderen Schriftfarbe als das Adjektiv selbst. Also, das Wort „blau“ steht zum Beispiel in roter Schrift, das Wort „grün“ in gelber Schrift und man soll nicht das Wort lesen, sondern die Farbe.

I: Mhm.

IP: Also wenn, man darf nicht „blau“ lesen, sondern, auch wenn es „blau“ heißt, muss man „rot“ sagen, ja. Das ist eine Konzentrationsaufgabe. Das funktioniert natürlich nur, ah, wenn ich Personen hab, die schon im Stande sind, diese Sachen zu lesen.

I: Mhm.

IP: Ja, wenn ich andere Leute hab, dann gibt's eine andere Aufgabe. Also, am Beginn steht immer eine Aufgabe, die alle erledigen können. Oder es gibt eine Aufgabe, wenn ich die Gruppe schon besser kenne, wo's dann unterschiedliche, also wo jede Person unterschiedliche Rollen einnimmt.

I: Mhm.

IP: Ja, wenn ich die Gruppe schon sehr gut kenne. Und dann geht's meistens so weiter, dass ja jede Person eigene Lernbedarfe hat und dann können sich einige zusammenschließen bei denen sich das Thema, oder

⁹ Name eines österreichischen Bundeslandes

die Arbeitsweise, oder die Leistungs-, das Leistungsniveau deckt. Ah, oder die gemeinsame Ausgangssprache oder auch nicht, oder persönliche Vorlieben, oder die Leute arbeiten einzeln.

65 I: Mhm.

IP: Und das kann in jeder Schulung anders sein. Und am Ende gibt's dann wieder eine Gemeinschaftsaktivität und die, ähm, ist, steht so unter dem Stichwort „Lerntagebuch“. Also den vorangegangenen Arbeitsprozess zu reflektieren und zu benennen, meistens ist es ein Benennen, äh, „Was hab ich getan, was hab ich gelernt? Wie nenne ich das?“ Um nochmal zusammenzufassen, zu wiederholen und das auch zu verschriftlichen, soweit's halt geht.

70 I: Mhm.

IP: Da geht's ned drum, orthographisch oder alphabetisch richtig zu verschriftlichen, sondern einfach nur d'rum, ah, das festzumachen, sonst ist es ja Schall und Rauch.

I: Mhm, festzuhalten.

75 IP: Genau.

I: Ähm (é), und welche Ressourcen benötigen Sie für Ihre Kursgestaltung und woher nehmen Sie die? Also Unterrichtsmaterialien, technische Geräte, wird sowas auch verwendet?

IP: Ja. Also wir haben eine Lehrmittelsammlung hier, wie haben einen großen Schrank, mit, ah, sehr vielen Kopiervorlagen, Lehrbücher, Moosgummibuchstaben, Magnetbuchstaben, ah, laminierten Vorlagen, und so weiter und so fort, Lernspielen. Wir haben Beamer, Notebooks, also Übungsnotebooks, Präsentationsnotebooks, ah, CD-Player. Also diese Geräte stehen zur Verfügung.

80

I: Mhm.

IP: Und was wir ansonsten noch einbringen. Es kommt auch öfter vor, dass ich meine privaten Dinge mitnehme, also private Sprach-Lern-CDs und so weiter. Und auch viele Gratis-Downloads aus dem Internet, ja. Sowohl Übungsblätter, als auch Programme.

85

I: (é) Wegen vorher, drum hab ich jetzt a bissl überlegt, ich wollt noch fragen, wie lang dauert ein Kurs? Also, wie lang sind die Teilnehmer hier?

IP: Ah, das ist sehr unterschiedlich. Ah, wir haben Teilnehmer, die sind zum Erstgespräch hier und tauchen dann nie zu einer Schulung auf. Die Gründe (é) liegen oft, also, können von uns nicht ermittelt werden, da gibt's dann Vermutungen drüber, wenn die Person dann nicht oder nie zur Schulung kommt. Es gibt auch Personen, die kommen zum Erstgespräch, kommen zu einer Schulung und dann nie wieder. Darüber gibt's auch oft wieder nur Vermutungen.

90

I: Mhm.

IP: Wenn's eben keinen Kontakt mehr gibt und keinen, keine Rückmeldung. Es gibt Leute, die kommen zu ein paar Schulungen und dann eben wieder nicht mehr. Und es gibt Personen, die sind schon fünf Jahre lang, kommen regelmäßig zur Schulung.

95

I: Mhm. Und eine Schulung dauert (..) von der Zeit, also eine Stunde, zwei?

IP: Grundsätzlich dauern Gruppen-, also Gruppenschulungen mit maximal sieben Personen drei Stunden.

I: Mhm.

IP: Meistens, entweder von 9 bis 12 oder von 13 bis 16 Uhr. Richtet sich aber auch nach den örtlichen Gegebenheiten. Wann wir Schulungen veranstalten in sozialökonomischen Projekten, also Beschäftigungsprojekten, dann ist es natürlich abhängig von deren Zeitplan und von deren Organisation. So gibt es bei uns Schulungen, zwischen, also Gruppenschulungen, die zwei, zweieinhalb; drei Stunden dauern, Einzelschulungen genauso. Ja, die, eine Einzelschulung drei Stunden ist eher selten. Einzelschulungen dauern meistens eine Stunde, eineinhalb, zwei Stunden.

100

105

I: Und, ähm, wenn's Probleme gibt, wo bekommen Sie berufliche Hilfestellungen oder Unterstützungsangebote, wenn Sie im Kurs irgendwelche Schwierigkeiten haben? Wo können Sie sich da austauschen oder Anregungen holen?

IP: Wir tauschen uns mit der Leitung aus, direkt, und, ah, in der Kollegenschaft hier.

110

I: Mhm. (é) Ahm, in welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie und glauben Sie, dass die Art des Dienstverhältnisses auch die Arbeit beeinflusst?

IP: Ich bin hier angestellt, also, die Basisbildung ist ein Teil der Institution, für die ich arbeite. Ich bin hier angestellt, und zwar als Lernbegleiterin. Ahm, mit einer fixen Wochenstundenanzahl und einem fixen Gehalt. Und das gibt vorerst einmal Sicherheit, ah, und Nachhaltigkeit in der Arbeit. Ja, ich hab, ahm, meine, ich hab Möglichkeit, in Krankenstand zu gehen, ich hab fixen Urlaubsanspruch, ich hab dreizehntes und vierzehntes Monatsgehalt, ah, und das ist einmal eine solide Basis, auf der man arbeiten kann. Vor allem deswegen, weil die Fluktuation in den Gruppen ja sehr unterschiedlich ist, ja. Also, ich hab schon Gruppenschulungen erlebt, da ist nur eine Person gekommen.

115

I: Mhm.

IP: Und ich hab schon Gruppenschulungen erlebt, da waren auf Grund unterschiedlicher Probleme, Organisations-, Verständnisprobleme, waren auf einmal neun Personen anwendend.

120

I: Mhm.

IP: Ja,, (é) des wäre (é), vielleicht in einer VHS schwieriger, ja, weil dort wird nach Stundensatz und nach abgehaltenen Stunden halt vorgegangen und bei uns wird eine Schulung nicht abgesagt, wenn nur ein Teilnehmer kommt.

125

I: Mhm.

IP: Ja, die Schulung findet statt. Auch wenn null Teilnehmer kommen, sind wir einfach da. Wir sind verpflichtet, da zu sein, von, ah, Beginn bis zum Ende der Schulung.

I: Mhm.

130 **IP:** Auch wenn niemand kommt.
I: (é) Gut, dann komm ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Also, ich nenn' Ihnen jetzt Stichworte und würd Sie bitten mir zu sagen, ob das zu den Tätigkeiten einer Basisbildnerin gehört und inwiefern Sie das also auch ausüben. Also zum Beispiel Unterrichten
IP: (é) Ja, unterrichten gehört definitiv dazu.

135 **I:** ((lacht))
IP: Ja, also, im Sinne von Anstruieren Ja, es gibt Phasen in der Lernbegleitung, wir verstehen und als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, es gibt Phasen, wo's Instruktionen gibt. Da zum Beispiel, ja. (*IP nimmt ein Blatt zur Hand*) Ich hab ein Blatt mit Buchstaben, da sieht man die, die Schreibrichtung angezeigt, es gibt Ziffern dazu, wann man welche Schreibrichtung durchzuführen hat, und das ist eine klassische Instruktion.

140 **I:** Mhm.
IP: Ja, das ist eine Instruktion, von dem Bild her und meine Instruktion, indem ich's verbalisiere, vorzeige, zuerst mit dem Finger, dann verschiedene Stifte verwende, mit verschiedenen Stärken, dickere, dünnere. Das ist klassisches, klassischer Unterricht, Instruktionsphase.
I: Mhm.

145 **IP:** Das gibt's.
I: Und Anformieren? Vielleicht auch gleich im Zusammenhang mit Beraten?
IP: Äh, Beratungssituationen werden immer der Schulung vorgeschaltet, also, es kommt niemand in die Schulung ohne Erstberatung oder Erstgespräch.
I: Machen Sie das auch?

150 **IP:** Ich mache Erstberatungen oder Erstgespräche nur in den Schulungsorten, wo die Leitung nicht vor Ort ist.
I: Mhm.
IP: Also, ich mach hier in Y¹⁰ keine Erstberatungen, weil hier die Erstberatungen alle zentral von den Leitungspersonen abgedeckt werden.

155 **I:** Mhm.
IP: Das hat einfach organisatorische Gründe. Ah, ich mach meine Erstgespräche dort, wo die Leitung nicht vor Ort ist. Also dort, wo die Leitung nicht ist, organisationsmäßig, dort mach ich die Erstgespräche.
I: Und Anformieren ist da, sehen Sie da einen Unterschied?
IP: Da gibt's einen Unterschied. Ahm, weil beraten sehr viel mit der Person und ihren Möglichkeiten zu tun hat. Ja, da brauch ich das Feedback von der Person und beim Informieren muss ich zwar auch die Information abstimmen auf die Person, aber es ist einmal ein, ohne (é), ohne das irgendwie einzupassen in die, in die Umgebung.

160 **I:** Kommt das auch vor? Haben Sie da ein Beispiel, wo Sie Teilnehmer oder auch andere Menschen informieren über Ihre Arbeit, oder, über das, was passieren wird?
IP: (é) Mmmmm.

165 **I:** Also ich denk jetzt zum Beispiel an Öffentlichkeitsarbeit oder ähnliche Dinge.
IP: Mhm. (é) Ja, also ich hab auch Informationsaufgaben, ich hab zum Beispiel einige Informationsstände betreut in versch-, bei verschiedenen Veranstaltungen, zum Beispiel Fest der Begegnung da am Rathausplatz in Y³.
I: Mhm.

170 **IP:** Also, einen Informationsstand hat's dort gegeben. Ähm, es gibt immer wieder Informationsstände auf Lernfesten oder auf verschiedenen pädagogischen Veranstaltungen. Also, da wird ganz klassisch informiert. Es gibt aber auch Informations-(é)-phasen im, in der Schulung, ja. Also, wo zum Beispiel über Lernmaterial gesprochen wird und einfach informiert wird zunächst, das gibt's, ja.

175 **I:** Das gibt's, mhm.
IP: Das ist Lernen, das ist Lernen, das ist Lernen. Ich kann Lernen mit Buchstaben zum Angreifen, ich kann stempeln, ich kann nachziehen, äh, ich kann, äh, puzzeln und so weiter. Das ist zunächst einmal eine Information und daran anschließend ist dann vielleicht eine Beratung, was würde für die Person
I und IP gemeinsam: é passen.

180 **IP:** In dieser, in dieser Phase.
I: Bekommen die Teilnehmer auch Material mit nach Hause? (é) Oder arbeiten sie nur hier?
IP: Ah, die Teilnehmenden bekommen Kopien mit nach Hause. Äh, das Lernmaterial soll an sich hier vor Ort bleiben, weil sonst würde es nicht zur Verfügung stehen. Wir haben ja Schulungen teilweise parallel oder sehr knapp hintereinander, sodass, wenn das Lernmaterial mit nach Hause gegeben würde, das dann für die

185 anderen nicht zur Verfügung stünde.
I: (é) Arrangieren
IP: Ja, ist ein wichtiger (..), wichtiger Prozess in der Gruppenarbeit. Also ich kann Gruppen so arrangieren, dass sie gut miteinander arbeiten können, ich kann Lernmaterial so anbieten, so arrangieren, dass es gut angenommen werden kann. Ich kann die Lernumgebung so arrangieren, dass etwas im Zentrum steht oder etwas, oder viele Dinge nebeneinander stehen oder etwas über- oder untergeordnet ist. Also ich kann Personen arrangieren, ich kann ah, Material arrangieren,é Das hat sehr viele Aspekte.

190 **I:** Mhm. Wie arrangiert man Material, dass es jetzt zum Beispiel gut angenommen wird? Was ist wichtig?
IP: Ja, was, in welcher Phase, gell. Konzentriert man sich eher auf, äh, auf eine Sache, will man die Auf-

¹⁰Name einer österreichischen Stadt

195 merksamkeit auf, zum Beispiel, die Buchstaben dort lenken, dann werd ich drauf schauen, dass der Tisch möglichst leer ist, ja, und dass die Buchstaben im Zentrum stehen.

I: Mhm.

IP: Möchte ich, dass sich die Personen mit verschiedenen Dingen beschäftigen, ja, mal das anschauen, mal das, ohne, äh, in die Tiefe zu gehen, also möchte ich eher in die Breite gehen, dann werd ich verschiedene Dinge anbieten. Ja, und hängt auch von der Person ab. Ist die Person, ist das eher eine „Äuferlos-Person“ ja,

200 die ständig vom Hundertsten ins Tausendste kommt,é

I: Ja.

IP: é dann werd ich eher versuchen, zu konzentrieren.

I: Mhm.

IP: Also einen leeren Tisch anbieten mit wenigen Dingen zur Auswahl. Ist es eine Person, die sehr stark an

205 irgendwas klebt, lässt sich vielleicht die Lernsituation auflockern, indem man verschiedene unterschiedliche Dinge anbietet.

I: Mhm. (é) Ja, nimmt eigentlich einen großen Teil dann auch ein, wo man sich überlegt, wie biete ich was an, oder? (..) Ähm, und das letzte Stichwort wäre „Animieren“

IP: Mhm.

210 I: Werden die animiert, müssen sie animiert werden? ((lacht))

IP: Na, die leben schon von selber. ((gemeinsames Lachen)) Ähm, in Hinblick auf Motivation, ja. Also, wir verstehen uns nicht als Entertainer oder Animateurinnen. Ähm, für uns ist Ziel, steht das selbstgesteuerte Lernen und das selbstorganisierte Lernen sehr im Mittelpunkt. Das wollen wir, äh (é), da wollen wir hinführen, ja. Und da komm ich nicht hin, wenn ich mich in die Rolle, in der Rolle verfestige, dass ich ständig entertainen und animieren muss. Also das ist eher ein, ein, ein, ah, Schreckwort für uns, wenn ich als Animateurin da reinkomm und irgendeine Show mach. Äh, das wird wahrscheinlich sehr gut aufgenommen werden, weil die Leute es einfach gewöhnt sind, von ihrem Medienkonsum her und von ihrer Haltung, aber es führt uns nicht zum Ziel in Hinsicht auf „Hinführen zum Selbstgesteuerten Lernen“

215 I: Mhm. (é) Ähm, gut, gibt’s noch weitere Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche, die jetzt nicht zur Sprache gekommen sind, wo Sie sagen, das ist aber doch sehr wichtig, das, ja, tu ich immer wieder, das ist eine wichtige Aufgabe?

IP: Mmm, ja, „Recherchieren“würd ich, äh, würd ich dazuzählen.

I: Mhm.

IP: Also ich recherchiere sehr viel, weil wir sehr individuelle Lernpläne ausarbeiten. Und, nachdem wir keinen Lehrplan haben und immer wieder die Notwendigkeit entsteht, einfach, äh, das Seminar design oder den Seminarinhalt oder den Schulungsinhalt anzupassen an die Bedürfnisse, sehr individuellen Bedürfnisse, der Teilnehmenden. Ja, also recherchieren ist für mich ein großer Teil meiner Arbeit.

220 I: Mhm. Und wo liegen die Grenzen? Gibt’s Dinge, wo Sie sagen: „Da grenz ich mich ab, das gehört jetzt nicht mehr zu meinen Aufgaben.“?

IP: Das ist in Richtung Therapie. Also wir sind keine, kein Therapie-(..)-ort. Also, Richtung Therapie grenz ich mich ab. Beratung, Therapie, da geht’s in die Richtung. Richtung Sozialarbeit grenz ich mich ab. Also, ich mach keine, ähm, keine Case Studies, ich helfe nicht bei Einbürgerungs- oder Integrationsvereinbarungen, da empfehlen wir weiter.

230 I: Mhm.

IP: Wir haben Kontakt zu diversen Stellen, Frauenberatungsstellen, Integrationsstellen, und so weiter, die wir danné Wir helfen bei der Terminvereinbarung, aber wir erscheinen nicht mit unseren Teilnehmenden dort persönlich

235 I: Mhm.

IP: é also mit ihnen im Schlepptau.

I: Ja, also Sie leiten das dann weiter?

240 IP: Genau. Und wir helfen, wir unterstützen bei der Terminvereinbarung, das mach ma schon.

I: Gut, und jetzt geht’s zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Als Erstes möcht ich gern wissen, was sind so Wissensgebiete oder Themengebiete, wo sie sagen, da sollte eine Basisbildnerin, ein Basisbildner sich auskennen und das ist wichtig zu wissen?

245 IP: Ähm (é), so grundlegend einmal eine Lebenspraxis, ja. Also, alleine ein Leben führen können, sein eigenes Leben in der Hand haben, im Sinne von mal alleine gewohnt haben, mal alleine sein Geld verdient haben. Grundsätzlich ist, nano na ned,é

I: Mhm.

IP: é aber, äh, auch auf eigenen Beinen stehen können. Ähm, und, ah (é) und einfach ein, eine Bandbreite

250 an Lebenserfahrungen, ja, das ma auch, ahé Es kommen ja sehr viele Menschen zu uns, die sehr viel an Lebenserfahrung mitbringen und auch sehr, manchmal sehr dramatische, traumatische, einschneidende Lebenserfahrungen haben. Und da braucht ma schon a Standfestigkeit auch, ja, um das, um nicht zu sehr in dieses Drama hineinzuersinken. Man braucht Abgrenzung und man braucht aber auch ein eigenes, ein Quantum an Lebenserfahrung, um das irgendwie verarbeiten zu können. Wir haben dann Supervision

255 auch noch, ja, also, man muss mit sich selbst klar sein, „ÄVer bin ich?“und „ÄWas kann ich?“ man muss sich positioniert haben. Das ist jetzt eher weniger eine Frage des Alters, manche machen, haben das mit zwanzig, manchen haben das mit fünfunddreißig noch immer nicht, ja.

I: Mhm.

IP: Man nimmt halt gemeinhin an, dass ein Mensch mit fünfunddreißig sich stärker schon positioniert hat oder, oder fester auf seinen zwei Beinen steht als eine Zwanzigjährige. Das kann manchmal zutreffen, muss

260

aber nicht immer so sein.

I: Mhm. Äh, und eben so konkrete Wissensgebiete, wie jetzt ein Mediziner sich zum Beispiel bei Krankheitsbildern auskennen muss oder bei Medi-, Wirkungsweisen von Medikamenten. Gibt's da auch so wirkliche, konkrete, ähm, ja, Wissensbereiche, Themengebiete, wo Sie sagen, das wäre auch wichtig, dass man das weiß, kann?

IP: Ja, wichtig ist sehr vieles. Es kommt auch immer drauf an, in welche Richtung man gehen will, gell. Also, wir haben da schon unterschiedlichste Schwerpunkte bei uns in der Lernbegleitung. Die einen gehen, interessieren sich einfach für die therapeutische Richtung und haben da auch eine, haben zum Beispiel, Ausbildungen in Lebens- und Sozialberatung, äh, Ausbildungen in Legasthenie, Dyskalkulie und so weiter. Also, da gibt's verschiedene Schwerpunkte, ja.

I: Mhm.

IP: Und dementsprechend gehen diese Leute auch in diese Richtung, ja. Andere Leute sind mehr auf dem EDV-Ast, ja, und haben sich sehr stark in diese Richtung spezialisiert, andere Leute, Führerschein, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, und dementsprechend gehen sie in diese Richtung. Äh, was man wissen sollte, ähm, ist schwer zu sagen. Das hängt immer auch von der Organisation ab, in welche Richtung geht die Organisation, ja.

I: Mhm.

IP: Und unsere Basisbildung geht sehr stark in Richtung soziales Lernen, Sozialarbeit, ja. Also wir sind von der Leitung her einfach, weil unsere Leitungspersonen eben eine, ein Naheverhältnis haben zur Sozialarbeit, geht's bei uns sehr in die soziale Richtung, ja. Soziales Lernen, soziale Kompetenzen, ähm, Gruppendynamik, diese Sachen, ja. Das ist von der Leitung her so (é), die Richtung ist eingeschlagen, heißt aber nicht, dass nicht andere Richtungen auch vorhanden sind und gelebt werden, ja.

I: Mhm.

IP: Unsere Leitung verlangt nicht, dass wir über Therapien und Medikamente Bescheid wissen.

I: Mhm. Also Sie würden sagen, sehr individuell, je nach Schwerpunkt auch, kann man daé

IP: é und abhängig von der Organisation.

I: Mhm. (é) Und, also so persönliche Eigenschaften und Grundhaltungen, Sie haben schon erwähnt, gefestigt zu sein. Gibt's da noch andere, wo Sie sagen, das ist eine wichtige Eigenschaft, die sollte man mitbringen?

IP: (é) Ja, wir, also wir unterrichten Lesen, Schreiben, Rechnen, EDV und wir unterrichten Menschen. Und daraus ergeben sich halt die zwei (..) unbedingt notwendigen Wissensgebiete, ja. Ich muss was wissen über mein Fachgebiet und ich muss was wissen über Pädagogik. Ja, ich brauch Fachdidaktik, Pädagogik, ja.

I: Mhm.

IP: Und ein Fachwissen und ich brauch einen Umgang mit Menschen. Wie gehe ich mit Erwachsenen in einer Lernsituation um? Das sind die zwei, die zwei wichtigsten Dinge.

I: Ähm, ja gut, damit sind wir auch schon am Ende des Interviews angelangt. Gibt's noch etwas, was bis jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, wo Sie sagen, das wär aber wichtig zu dem Thema Rahmenbedingungen, Aufgaben, Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen, das möchte ich gern noch am Schluss erwähnen?

IP: Ja, es, diese Wechselwirkung Organisation und, ähm, also die Wechselwirkung Rahmenbedingungen, das Äußere, äh, und die Zielgruppe ist eine wichtige Sache, ja.

I: Mhm.

IP: Also wir haben da sehr heterogene Gruppen, ah, und sind von der, sind vom Konzept her sehr groß und frei und das bringt mit sich, dass sich die Gruppen, mit Non-Stop-Gruppen, mit ständigem Aus- und Einstieg, dass sich da gruppendynamisch sehr viel entwickeln kann, aber nicht muss. Also, es ist gruppendynamisch zum Teil sehr fordernd.

I: Mhm.

IP: Ja, das ist halt bei uns jetzt so, in modularen Systemen oder Kurssystemen in anderen Organisationen schaut das anderes aus und das hat aber einen wesentlichen Einfluss auch auf die Schulungssituation und die Unterrichtsgestaltung.

I: Mhm. Ja, natürlich, ja. (é) Ja gut, dann bedank ich mich herzlich dafür, dass Sie sich Zeit für dieses Interview genommen haben.

IP: Keine Ursache.

Interview Trainerin D

- I: Gut, also Sie arbeiten als Basisbildungstrainerin. Können Sie mir erzählen, wie Sie zu diesem Beruf gekommen sind?
- IP: Mein Hauptberuf ist, ich bin pädagogische Mitarbeiterin der Volkshochschule und der Bereich des Trainings ist ein Teil meiner Aufgaben.
- 5 I: Mhm. Und wie sind Sie in dieses, in dieses Feld gekommen, zu diesem Feld gekommen?
- IP: Seit 2007 gibt es bei uns ein Projekt, das sich mit Basisbildung beschäftigt. Und dann wurden hier MitarbeiterInnen der Volkshochschule gesucht, die auch hier in diesem Projektbereich tätig sind. Und wir übernehmen hier auch die Erstkontakte, die Erstberatung, die Eingangsberatung und Einzelunterricht.
- 10 I: Mhm. (é) Haben Sie eine spezielle Ausbildung so rund um Basisbildung gemacht? Module, Weiterbildungen oder ÿ ?
- IP: Mhm.
- I: Ja?
- IP: Ja, und zwar dieses StarterInnenpaket.
- I: Mhm.
- 15 IP: Das auch von der Volkshochschule Linz angeboten wird, ja, das haben wir hierher geholt.
- I: Mhm.
- IP: Ah, da hätt ich Ihnen auch Unterlagen vorbereitet...*IP überreicht zwei A4-Zettel*
- I: Ja?
- IP: é wo diese Inhalte des StarterInnenpakets aufgelistet sind.
- 20 I: Oh, das ist ganz toll, ja.
- IP: Ja?
- I: Mhm.
- IP: Das sind mittlerweile sechs Module (é), die sich mit der Eingangsberatung, mit Inhalten, mit Methoden, Rechnen, Schreiben, Lesen, beschäftigen, Mathematik ist ein Teil, dann, ähm, die IKT und neu haben wir jetzt auch diese Kompetenzorientierung in der Grundbildung im Modul sechs.
- 25 I: Wie viele Stunden beinhaltet diese ÿ ?
- IP: Das sind sechs Module zu je fünfzehn Unterrichtseinheiten. Also es sind (é), wären das dann 1,5 ECTS? (é) Irgendwie so.
- I: Ja, ok. Wo findet das statt?
- 30 IP: Ähm, wir haben diese StarterInnenpaket in unser Bundesland geholt.
- I: Ok.
- IP: Und bilden das, also, bieten das auch für unsere TrainerInnen an, kostenlos.
- I: Mhm. (é) Ähm, die Basisbildungskurse, wie sie hier in der Volkshochschule stattfinden, wie sind die organisiert? Also in Bezug auf Kursdauer, Gruppengrößené
- 35 IP: Mhm.
- I: é ahm, ja, Arbeitsformen im Kurs?
- IP: Mhm. Also, wie gesagt, wir haben hier diese Besonderheit, wir können mit Einzelunterricht starten.
- I: Mhm.
- IP: Ähm, wir beginnen hier mit einem Erstgespräch, das die Lernbegleiterinnen durchführen. Also, in jeder Regionalstelle gibt es hier eine Lernbegleiterin. Äh, wir haben die Möglichkeit, also Erstkontakt, Erstgespräch eine Stunde, Eingangsberatung ungefähr vier Stunden und Einzelunterricht ungefähr zwanzig Unterrichtseinheiten, um hier die größten Lücken zu schließen, um hier Motivationsarbeit zu leisten, um zu schauen, wo die individuellen Lernbedürfnisse liegen und auch die ersten Schritte in diese Richtung zu unternehmen. Und dann werden sie in Gruppené
- 40 I: Mhm.
- IP: é eingeführt. Wir haben hier, laut unserer Fördergeber, vierhundert Unterrichtseinheiten pro Person zur Verfügung. Wir teilen unsere Kurse immer so in Module ein von je zwanzig Unterrichtseinheiten, dann gibt's a kleine Reflexionseinheit und dann geht es mit dem Unterricht weiter.
- I: Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit?
- 50 IP: Fünfzig Minuten.
- I: Mhm.
- IP: Und der Teilnehmer bestimmt aber immer nach den zwanzig Unterrichtseinheiten, ob er weitermachen möchte oder ob seine eigenen Lernbedürfnisse schon erfüllt sind.
- I: Mhm.
- 55 IP: Also es ist kein Zwang, wirklich dieses gesamte Paket zu durchlaufen.
- I: Mhm. Und die, wenn die Kurse dann stattfinden, wie viele Personen sind dann in einer Kursgruppe?
- IP: Die Teilnehmerzahl liegt bei sechs Personen.
- I: Mhm.
- IP: Also bis zu sechs Personen eine Gruppe, dann wird die Gruppe geteilt oder es wird im Teamteaching unterrichtet.
- 60 I: Und wann finden die Kurse statt?
- IP: Das wird, je nach Möglichkeit der TeilnehmerInnen versucht zu handhaben.
- I: Immer individuell.
- IP: Ja.

65 I: Ähm (é), in welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie oder stehen die TrainerInnen hier und würden Sie sagen, die Art des Arbeitsverhältnisses beeinflusst auch die Arbeit als BasisbildungstrainerIn?
 IP: Ich persönlich bin angestellt bei der Volkshochschule. Wir haben aber nur wenige pädagogische MitarbeiterInnen, die TrainerInnen arbeiten auf, mit freiem Dienstvertrag, das heißt, auf Honorarbasis.
 I: Mhm.

70 IP: Und, natürlich wäre es für manche TrainerInnen, nicht für alle, je nach Grundberuf, also, manche machen's ja nebenberuflich,é
 I: Mhm.
 IP: é andere haben sich selbstständig gemacht (..), manche würden natürlich ein Angestelltenverhältnis bevorzugen, ja.

75 I: Mhm.
 IP: Weil wir ja dann nur die unterrichtenden Unterrichtseinheiten bezahlen können. Wir haben keine Möglichkeit, Vorbereitung und Nachbereitung...
 I: Mhm.
 IP: é zu finanzieren.

80 I: Das machen die TrainerInnen dann in der Freizeit?
 IP: Genau.
 I: Welche Ressourcen benötigen Sie, oder benötigt man für so ein Kursgeschehen? Also, in Bezug auf Unterrichtsmaterialien, technischen Geräten, Kopien,é Was wird da verwendet und woher beziehen die Leute das?

85 IP: Die Teilnehmer selber?
 I: Die LeiterInnen, die KursleiterInnen.
 IP: Die KursleiterInnen, ja. Wir haben hier eine Bibliothek aufgebaut.
 I: Mhm.
 IP: Wir stellen den KursleiterInnen Materialien zur Verfügung. Die KursleiterInnen können auch Wünsche an uns richten, was sie gerne hier in diesem, in dieser Bibliothek hätten.

90 I: Mhm.
 IP: Das steht hier zum Unterricht zur Verfügung, ähm, sie können hier auch Kopien machen. Und, unser Angebot ist ja auch so auf diese individuellen Bedürfnisse zugeschnitten, das heißt, man muss auch oft Material selbst erstellen.

95 I: Mhm.
 IP: Man kann dann nicht auf Vorhandenes zurückgreifen. Es gibt ja in der Basisbildung für Erwachsene noch nicht sehr viele Materialien, das heißt, es ist hier sehr viel Eigenarbeit der KursleiterInnen oft auch gefordert.
 I: Mhm.
 IP: Und, ah, Laptops haben wir hier, sie können auch in den Unterricht integriert werden. Wir haben hier auch schon einige, einiges an Software besorgt.

100 I: Mhm. Wird das auch verwendet?
 IP: Ja, unterschiedlich. Also, die TeilnehmerInnen selber arbeiten begeistert am, beim PC.
 I: Ja?
 IP: Mhm.

105 I: (é) Und, wenn die KursleiterInnen berufliche Hilfestellungen, Unterstützungsangebote brauchen, also es gibt irgendwelche Probleme im Kurs, gibt's da Möglichkeiten, sich an jemanden zu wenden?
 IP: Mhm, also, ich bin für die, für die Organisation zuständig, bin sicher mal erster Ansprechpartner. Ähm, wenn mehrere Probleme sind, können wir hier einen internen Austausch einberufen, also aller TrainerInnen, auch bundeslandweit, wenn halt diese Probleme mehr betreffen. Und, ah, wir versuchen auch, Weiterbildungen anzubieten.

110 I: Mhm.
 IP: Kostenlose.
 I: Gibt's auch so Teamsitzungen?
 IP: Teamsitzungen gibt's auch, ja.

115 I: Mhm.
 IP: Genau das meinte ich mit diesem Austausch. Im, also eher bei Bedarf.
 I: Ja, also ned regelmäßig?
 IP: Nein.

I: Gut, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Also ich würd Sie jetzt bitten mir so zu beschreiben, jetzt ein, ein Tag, ein Tag als Basisbildungstrainerin. Was tut man, was sind die Aufgaben von BasisbildungstrainerInnen? Wenn Sie das jetzt mal so zusammenfassen (é) würden.

120 IP: Ich denke, das Wesentliche in der Basisbildung ist, dass es weit über die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten hinausgeht. Wir machen sehr viel sozialpädagogische Betreuung, nebenher. Es sind, ähm (é), viele Probleme auch rundherum, die unsere Teilnehmer erzählen und wir versuchen hier auch Vermittlung anzubieten. Also, wir sind keine Sozialpädagogen, haben aber gute Kontakte zu anderen Beratungsstellen und versuchen hier auch zu vermitteln. Sind, ähm, sehr (é) große Ansprechpartneré

125 I: Mhm.
 IP: é für die einzelnen TeilnehmerInnen.
 I: Mhm. Und, würden Sie sagen, es wird auch in diesen, in den Basisbildungsveranstaltungen wird unterrichtet? Würden Sie das auch Unterrichtnennen? Inwiefern wird unterrichtet?

130 IP: (é) Was meinen Sie?

I: Ähm, also, findet Unterricht, wie werden die Basisbildungsteilnehmer, wie werden die (..) unterrichtet? Wie findet das statt? Ist das jeweils individuell, gibt's Frontalunterricht, äh, gibt's Gruppenarbeiten?

IP: Es werden die unterschiedlichsten Methoden eingesetzt.

135 I: Mhm.

IP: Ähm, jeder hat individuelle Bedürfnisse. Das heißt, einer möchte, hat seinen Schwerpunkt beim Sprechen, weil er sich aufs Sprechen konzentrieren möchte und hier seine Fähigkeiten verbessern möchte. Beim anderen geht es dann wirklich um Buchstabenarbeit, ähm (é) also es wird hier so individuell unterrichtet. Es gibt natürlich immer so allgemeine Phasen, wo man gemeinsam an irgendeinem Thema arbeitet und dann erarbeitet sich dann jeder stückweise (é) seine Schwerpunkte dann selbst.

140

I: Mhm. Arbeiten Sie mit Migrant*innen und mit Personen mit deutscher Muttersprache gemeinsam?

IP: Unser Basisbildungsangebot richtet sich vorrangig an Muttersprachler, beim Hauptschulabschluss, bei den Vorbereitungslehrgängen zum Hauptschulabschluss, hier arbeiten wir auch mit Migrant*innen.

I: Mhm.

145

IP: Aber Basisbildungsangebot rein Muttersprachler.

I: (é) Inwiefern würden Sie sagen, also, das sind jetzt so Stichworte, Arrangieren Inwiefern wird in den Basisbildungskursen etwas arrangiert? Ist das eine wichtige Aufgabe? (é) Den Lernort, oder die, die Kurssituation an sich oder ergibt sich das?

IP: Würd ich jetzt nicht so vorrangig sehen. Also der Begriff Arrangieren hätt' ich noch nicht verwendeté

150

I: Ok.

IP: é in diesem Zusammenhang.

I: Mhm. Und Animieren? Spielt das eine Rolle oder ist das i ?

IP: Wenn man Animieren mit Motivieren gleichsetzt sehr wohl, natürlich. Das hat (é) große Priorität. Mit Freude am Lernen wecken

155

I: Ja.

IP: Mhm.

I: Gibt's noch weitere wichtige Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche, die vielleicht jetzt noch nicht zur Sprache gekommen sind, wo Sie aber sagen würden, das kommt immer wieder, ist einfach ein wichtiger Bereich, kommt immer wieder vor? (é) Das ist eine wichtige Aufgabe?

160

IP: Ja, also wir versuchen auch, ähm, kompetenzorientiert zu arbeiten, das heißt, wir schauen nicht nur auf diese fachlichen Kompetenzen, sondern schauen auch auf die Methodenkompetenzen, auf persönliche und soziale Kompetenzen. Und versuchen auch hier Fortschritte zu dokumentieren.

I: Mhm.

IP: Zu beobachten, festzuhalten und zu dokumentieren.

165

I: Mhm. Was passiert dann mit diesen Dokumentationen?

IP: Es soll in ein Kompetenzprofil münden. Das der Teilnehmer dann, wenn er mit unserem, wenn er mit dem Basisbildungskurs zu Ende ist, von uns erhält.

I: Aha. (é) Und wo liegen die Grenzen? Also, wo würden Sie sagen, das kommt vielleicht auch immer wieder zur Sprache, aber da muss man sich abgrenzen, das gehört jetzt nicht mehr zu den Aufgaben einer Basisbildungstrainerin?

170

IP: Genau. Also die Grenzen liegen sicher im Bereich zu wirklich kognitiven Beeinträchtigungen. Wenn hier keine Fortschritte mehr erzielt werden, das liegt dann nicht mehr in unserem Aufgabenbereich. Und in Abgrenzung zur Sozialpädagogik.

I: Mhm.

175

IP: Also das sind, glaub ich, so diese Hauptüberschneidungen, wo wir einfach auch an andere Organisationen weitervermitteln müssen.

I: Gut, dann geh ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Also, wo würden Sie sagen, welche Wissensgebiete, also wie jetzt ein Arzt zum Beispiel über Krankheiten oder über die Wirkungsweise von Medikamenten Bescheid wissen muss, worüber muss eine Basisbildungstrainerin Bescheid wissen?

180

IP: Mhm. Da hab ich Ihnen auch etwas vorbereitet. *IP überreicht mehrere A4-Zettel mit dem Titel Rahmenrichtlinien Basisbildung/Grundkompetenzen*. Und zwar gibt es hier so Rahmenrichtlinien in der Basisbildung.

I: Mhm.

IP: Weiß ich nicht, ob Sie davon schon gehört haben?

I: Also, ich kenn dieses, dieses Fähigkeitenprofil, das auch die Antje Doberer-Bey erstellt hat.

185

IP: Ja, genau.

I: Ja.

IP: Genau.

I: Das ist auch die Grundlage der, von diesem Alphabetisierungslehrgang zum Beispielé

IP: Genau.

190

I: é also da kenn ich auch diesen, diese Profil.

IP: Mhm. Und daran orientieren wir uns auch.

I: Mhm.

IP: Ja. Also, das Wissen über, also, die bildungstheoretische Kompetenz, wo's um den gesellschaftlichen Kontext geht, um Wissen über die Zielgruppe und deren Situation, didaktische und methodische Kompetenz, eben. (é) Ja, Beratungskompetenz, Lernberatungen und die soziale und personale Kompetenz. Mhm, kann ich Ihnen gerne mitgeben.

195

I: Mhm. (é) Und bei der sozialen und personalen Kompetenz, ähm, also was würden Sie da sagen, was ist da besonders wichtig, welche Eigenschaften oder, ja, welche Grundhaltungen, Eigenschaften sollte man

mitbringen?

200 **IP:** (é ..) Auf alle Fälle einmal empathische Fähigkeiten. Dass man sich auf die Zielgruppe einlässt. (é)
 Ähm, (é) wenn ich das jetzt mit Eigenschaften (é) festlegen sollte (é).
I: Also es müssen, ja, Kompetenzen, Eigenschaften, je nachdem.
IP: (é) Mhm. Persönliche und soziale (..é), ich denke mir, Geduld ist wichtig.
I: Mhm.

205 **IP:** Auf alle Fälle Empathie ist wichtig. (é ..) Ich mein, das ist so schwer.
I: Mhm. (é) Ja, na, reicht schon. Wenn Sie sagen würden, das sind die wichtigsten Dinge,
 dann (é).
IP: (é) Mhm. (é) Mehr fällt mir momentan ned ein.
I: Ok.

210 **IP:** Aber vielleicht kommt noch was.
I: ((lacht kurz)) Ja, gerne. Wenn es später noch kommt! Ähm, Sie haben vorher gemeint (Ä)die Methodenkompetenz(Ä)die Didaktikkompetenz(Ä) Wie schaut sowas in der Praxis aus und was muss man da wirklich konkret können oder tun?
IP: Man muss einfach ganz viele verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung haben, um hier alle Lerntypen
 215 und alle Sinne anzusprechen.
I: Mhm.
IP: Weil wir es ja mit einer Zielgruppe zu tun haben, die sich schwer tun mit dem Lernen.
I: Mhm.
IP: Und die (..) motiviert gehören, ja, und animiert.

220 **I:** Ja. ((lächelt))
IP: Den Unterschied (é). Also wirklich eine absolute Methodenvielfalt.
I: Wie tut man das?
IP: Eben, indem man auf alle Sinne, also versucht einzugehen (é)
I: Mhm.

225 **IP:** (é) und dann zu schauen, wo liegen denn hier die Stärken, womit wird gerne gearbeitet?
I: Mhm. Wird das auch gemeinsam mit den Teilnehmern, ähm, ja, werden da Themenschwerpunkte erarbeitet oder weiß ma schon zirka, was sind die wichtigsten Dinge, die man dann durchgeht, die wichtigsten Inhalte, Themen?
IP: Also das Ziel gibt immer der Teilnehmer vor. Und wie der Weg dorthin bestritten wird, wird dann mit dem
 230 Teilnehmern gemeinsam experimentiert.
I: Mhm.
IP: Mhm.

I: Gut, dann simma auch schon am Ende des Interviews. Gibt's noch etwas, was bis jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, wo Sie sagen, das ist einfach wichtig auch nochmal zu thematisieren wenn's um Rahmenbedingungen, Aufgaben und Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen geht, wo Sie sagen, das möchte ich
 235 noch gerne loswerden?
IP: Also mein Anliegen ist, dass, also ich finde, dass TrainerInnen in der Basisbildung besser bezahlt werden sollten.
I: Mhm.

240 **IP:** Weil sie eben so vielfältige Aufgaben und Kompetenzen (é) mitbringen müssen, um mit dieser Zielgruppe gut arbeiten zu können. Und wir hier leider viel zu wenig Möglichkeiten haben, das auch zu honorieren.
I: Mhm. Ja, das wär bestimmt wünschenswert.
IP: Ja.
I: Gut (é) -

245 **IP:** Und dann wünsch ich mir, dass ganz viele Materialien entwickelt werden, kostengünstige. ((gemeinsames Lachen))
I: Gibt's da eigentlich, wo man sagt, gibt's ein bestimmtes Repertoire, da kann man, österreichweit, oder, oder bundeslandweit oder, wird das wirklich, erarbeitet das jeder für sich? Jede Einrichtung?
IP: Ja leider.

250 **I:** Schon?
IP: Ja, leider.
I: Und da gibt's auch wenig Austausch?
IP: Wir versuchen da, es gibt immer wieder Projekte, die sich auch um Vernetzung bemühen. Also wir bundeslandweit natürlich. Dass die gleichen Materialien, wenn mit einem Material gute Erfahrung gemacht wurde, dass das dann auch weitergegeben wird. Es gibt natürlich auch österreichweit Vernetzungsversuche und auch in, zumindest in deutscher Sprache.
 255 **I:** Mhm.
IP: Das Material aus Deutschland ist aber für Österreich nicht immer ein zu eins adaptier-, also zu übernehmen.
I: Wo sind da die Unterschiede?
IP: Sprachliche Unterschiede. Die Begriffe.
I: Aha, ja.
IP: Mhm.
I: Na klar.

260 **IP:** Ja.

265

I: Grad wenn ma vielleicht mit einer Zielgruppe zu tun hat, die i .

IP: Ja, genau.

I: Mhm.

IP: Genau. Leider.

270 I: Gut, ja also, dann danke ich recht herzlich für das Gespräch und dafür, dass Sie sich Zeit für mich genommen haben.

IP: Bitte, gerne.

Interview Trainerin E

I: Gut, also, Sie arbeiten als Basisbildungstrainerin, können Sie mir erzählen, wie Sie zu dem Beruf gekommen sind?

5 IP: Mhm. Ich bin von meiner Ausbildung her diplomierte Sozialarbeiterin und Erwachsenenbildnerin und arbeite seit vielen Jahren, ich weiß ned, fünfzehn, im Bereich der Erwachsenenbildung und seit einem viertel Jahr im Bereich der Basisbildung. Das heißt, mein Weg ging über die Erwachsenenbildung, äh, im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Über ein EU-Projekt zum Thema Lebenslanges Lernen zu dem Thema Basisbildung. Weil ich in meiner Praxis g'sehen hab, in meiner Berufspraxis, äh, da fehlt es bei ganz vielen Menschen. Da gibt's einen Bedarf und es macht Sinn, da Zeit zu investieren und Angebote zu entwickeln und hier Menschen dort abzuholen, wo sie es wirklich brauchen, weil es hat wenig Sinn, Menschen, die Schwierigkeiten haben mit Lesen, Schreiben, Rechnen und Computer zu irgendwelche beruflichen Schulungen hinein-, oder in irgendwelche Kursmaßnahmen zu setzen und dann irgendwo anzusetzen, wo die dann überhaupt ned, äh, sich wiederfinden könnené

I: Mhm.

15 IP: é und einfach überfordert sind. Und so hat mich mein Weg dorthin geführt, dass i g'sagt hab, ich möchte in die Basisbildung. Und das hat sich dann auch gut ergeben, dass ich, ah, tatsächlich wechseln konnte und ich hab meinen Traum, in der Basisbildung zu arbeiten, tatsächlich verwirklichen können.

I: Haben Sie dann auch eine spezielle Ausbildung oder Ausbildungsmodule für die Basisbildung absolviert?

20 IP: Ich bin jetzt gerade in Ausbildung, es läuft zurzeit dieser Lehrgang Alphabetisierung und Basisbildung mit universitären Charakterfiin Strobl.

I: Mhm.

IP: Aä, hab jetzt zwei Module bereits hinter mir, das dritte kommt, im, jetzt im Juni. Sind insgesamt fünf Module im heurigen Jahr und noch drei im nächsten Jahr, das heißt, nächstes Frühjahr bin ich dann fertig mit der Ausbildung.

25 I: Mhm. Das ist dann in welchem, in welchem Rahmen, also wie viele Stunden, ungefähr Stundenausmaß von dieser Ausbildung?

IP: Das sind, äh, dreiundzwanzig Tage im heurigen Jahr und im nächsten Jahr sind, glaub ich, noch zwölf dazu oder so, in etwa.

I: Ähm (é), können Sie mir über diese Basisbildungskurse, die Sie leiten, ein bisschen was erzählen? Also, zum Beispiel über die Kursdauer, wie lang gehen solche Kurse, über Gruppengrößen,é

30 IP: Ja. Bei unserem Projekt arbeiten wir mit einer speziellen Zielgruppe. Unsere Zielgruppe sind Eltern, Frauen und Männer, es kommen wesentlich mehr Frauen als Männer zu uns, und die kommen entweder einmal oder zweimal in der Woche für zwei Stunden zu uns in unsere Kurse. Zurzeit haben wir fünf Kurse, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag, und in diesen zwei Stunden lernen unsere TeilnehmerInnen individuell. Ähm, wir starten mit einer gemeinsamen Gruppenphase, mit einem Einstieg zu einem Thema, oder Konzentrationsübungen zum Thema Lernen lernen, etwas Gemeinsames, eine Gruppenaktivität. Und dann lernt jede und jeder individuell an seinem und ihrem Thema weiter, das heißt, wir haben maximal fünf TeilnehmerInnen im selben Raumé

I: Mhm.

40 IP: é und von diesen fünf Personen kann die eine, jetzt zum Beispiel, lernt im Bereich Computer, der zweite lernt im Bereich Rechnen und die dritte lernt im Bereich Schreiben, zum Beispiel, ja.

I: Mhm.

45 IP: Also das, so läuft das bei uns ab. Es gibt für jede Teilnehmerin eine Vorbereitung mit Vorschlägen, was in diesen zwei Stunden, äh, Thema sein könnte. Wir sind aber so flexibel dass wir auch sagen, wenn eine Teilnehmerin kommt und sagt, sie hat etwas anderes, wichtigeres, einen bestimmten Anlass, dann wird darauf Rücksicht genommené

I: Mhm.

IP: é und dann wird das einfach erledigt.

I: Mhm. Die Kurse, wie finanzieren sich die Kurse?

50 IP: Ähm, unsere Fördergeber sind das Land X¹¹, die Stadt Y¹² und, äh, das AMS, zu einem gewissen Teil. Und zwar haben wir zwei geförderte Stellen im Projekt, die über das AMS finanziert sind.

I: Mhm. Und für die Teilnehmer ist es kostenlos?

¹¹ Name eines österreichischen Bundeslandes

¹² Name einer österreichischen Stadt

IP: Für die TeilnehmerInnen ist die Kursteilnahme kostenlos.

I: Und zur Teilnehmerstruktur, Sie haben schon a bissl was erwähnt, es sind Eltern. Vom Alter, kann man da was sagen?

55 **IP:** Wir haben zwischen sechzehn und über sechzig. Also, wir haben nicht nur die Eltern, sondern auch die Großelterné

I: ((lacht))

IP: é in der Institution bei uns.

I: Mhm.

60 **IP:** Das Projekt ist ursprünglich entstanden im Jahr 2004 aus einem EU-Projekt, einem Stadtteil-Projekt und hatte ursprünglich, äh, nur Computer als Inhalt.

I: Mhm.

65 **IP:** Und hat sich dann, sozusagen im Laufe der Jahre, verändert und das Angebot erweitert und eben auch alle anderen Lerninhalte, die in der Basisbildung wichtig sind, können bei uns gemacht werden. Ähm, der Computer ist oft so das erste und wichtigste Mittel, um Menschen anzusprechen, um sozusagen das Lernen irgendwie auch schmackhaft zu machen. Und oft ist es dann so, dass eine Person sagt: Äja, i bin jetzt draufkommen, eigentlich mim Schreiben geht's ma auch ned so gut, i möcht da was weitermachen.ñ

I: Mhm.

70 **IP:** Und da wir keine zeitlichen Begrenzungen haben, was uns die Teilnahme, äh, die Dauer betrifft, ist das auch möglich.

I: Also die Kurse werden regelmäßig, durchgehend angeboten?

IP: Richtig.

I: Und wie lang sind die Leute so ungefähr, kann man das i ?

IP: Im Durchschnitt sind sie fünf, fünfeinhalb Monate, in etwa bei uns.

75 **I:** Mhm.

IP: Ja. Und es gibt eben welche, die kommen ganz gezielt und sich nach drei Wochen oder sechs Wochen fertig, so was ganz spezielles, was sie brauchen, was weiß ich, Vorbereitung für eine Prüfung oder was auch immer, Führerscheinprüfung oderé

I: Mhm.

80 **IP:** é kann alles Mögliche sein, und, äh, andere, die auch über einen längeren Zeitraum wiederkommen und auch, zum Beispiel, ihre Teilnahme unterbrechen, auf Grund von Erkrankungen, von psychischen Belastungen und die dann nach einer Zeit wiederkommen und dann weitermachen.

I: Mhm.

IP: Mhm.

85 **I:** In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie, also, sind Sie angestellt, haben Sie einen freien Dienstvertrag, und glauben Sie, dass das auch Einfluss auf die Arbeit hat?

IP: Ganz bestimmt hat das einen Einfluss auf die Arbeit. Ich bin in einem Dienstverhältnis, das heißt, ich hab einen unbefristeten Vertrag, der aber natürlich sich jederzeit ändern kann. Wenn's das Projekt nicht mehr gibt, dann gibt's natürlich auch meine Arbeitsstelle nicht mehr ((lächelt)). Zurzeit erleben wir ja grad wieder einen heftigen Einsparungskurs.

90 **I:** Mhm.

IP: Das heißt, das trifft, hat uns schon getroffen. Und, äh, wir hoffen jetzt ganz stark, dass durch diese Länder-Bund-Initiative im Bereich Basisbildung, das wir hier die Möglichkeit bekommen, uns da dran zu beteiligen und es schaffen, in dieses Förderprogramm aufgenommen zu werden. Aber das ist,é

95 **I:** Mhm.

IP: é wäre unser nächster Schritt. Äh, mein Stundenausmaß, ich arbeit in zwei Projekten, das eine ist eben dieses Familienprojekt, da bin ich mit fünfzehn Stunden, und das zweite Projekt ist ein befristetes Projekt, das für zwei Jahre gelaufen ist und das endet mit November und das ist das Projekt "Gesundheitskompetenz in der Basisbildung"

100 **I:** Mhm.

IP: Und da geht's ums Thema "Gesundheit und Basisbildung"

I: Mhm. Ja, spannend. (é) Welche Ressourcen benötigen Sie im Kurs und woher beziehen Sie die? Also, haben Sie Arbeitsblätter, arbeiten Sie mit Computern?

105 **IP:** Ja, genau, wir haben Computer, die Computer g'hören sozusagen der Firma, unserem Projekt. Das sind, also, Laptops, das heißt, wir haben für alle TeilnehmerInnen immer einen Computer zur Verfügung, mit Internetzugang natürlich. Ähm, wir haben Unterrichtsmaterialien oder Lernmaterialien, zum Teil selbst entwickeltes, das wir verwenden. Im Bereich Computer- und IKT-Kompetenz und natürlich im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen, greifen wir auf Materialien zurück, die im Haus entwickelt worden sind beziehungsweise entwickeln auch selber neue Materialien und verwenden einfach Vorhandenes, was ma halt so, ah, erwerben kann in diversen Geschäften oder so ((lächelt)).

110 **I:** ((lacht kurz))

IP: Eine bunte Mischung.

I: Und, ähm, wenn's Probleme in Kursen gibt, wo gibt's berufliche Hilfestellungen für Sie,é

IP: Mhm.

115 **I:** é Unterstützungsangebote?

IP: Probleme werden zuerst immer im Team besprochen, wir haben regelmäßige Teamsitzungen, einmal in der Woche. Und, äh, holen uns auch dann bei Bedarf Supervision als Unterstützung. Wir haben die Möglichkeit im Team oder auch einzeln Supervision in Anspruch zu nehmen und das wird auch genutzt. Also wir,

gibt's die Möglichkeit hier, sich professionelle Unterstützung zu holen.

120 I: Wie oft finden solche Teamsitzungen statt?
IP: Einmal in der Woche ist die Teamsitzung.
I: Gut, dann geh ma zu den Aufgaben i ?
IP: Ähm, ich möcht noch was dazusagen.
I: Ja?

125 IP: Was mir noch einfällt ist, natürlich, KollegInnen von anderen Projekten, direkt neben uns ist ein anderes Projekt, sind natürlich auch eine super Unterstützung für uns, die auch am selben Thema arbeiten, äh, und hier könn ma uns natürlich auch austauschen und über Probleme oder auch Entwicklungen einfaché
I: Mhm.
IP: é uns gegenseitig unterstützen. Das ist schon sehr angenehm.

130 I: Was mir vorher noch eingefallen ist, also, Sie glauben schon, dass es einen Unterschied macht, die Art des Dienstverhältnisses. Inwiefern?
IP: Ja. Ich sag jetzt einmal, als fixe Mitarbeiterin bin ich sozusagen Teil eines Gesamten und baue hier (..)mein Wissen auch für die Organisation auf, ja? Also das heißt, es gibt dann sowas wie ein Organisations- oder ein Projektwissen und, ähm, in dem Augenblick, wo ich wenig Bindung an die Organisation hab, dann
135 bin ich sozusagen eher auf mich alleine, ja? Äh, dann ist mir dann mehr egal, was mit den anderen, mit meinen Kollegen ((gemeinsames Lachen)) oder mit der Organisation ist.
I: Mhm.
IP: Sondern dann muss ich schauen, dass ich über die Runden komm, dass ich meine Arbeit irgendwie hinbring, aber so dieses, das Gesamte, die Organisation, die Institution geht da irgendwie natürlich verloren, logischerweise. Dafür gibt's ja auch kein, diese Bindung nicht, ja.
140 I: Ja.
IP: Ja, das macht einen großen Unterschied.
I: Gut, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Ich werd Ihnen jetzt Stichworte nennen,é
IP: Mhm.

145 I: é Aufgaben, und würd Sie bitten, mir zu erzählen inwiefern das bei Ihnen in Ihrer Arbeit vorkommt,...
IP: Mhm.
I: é wie, in welcher Art Sie diese Tätigkeiten verrichten. Wenn irgendwas gar nicht zutrifft, wenn Sie sagen: ÄDas brauch ich nicht, mach ich nichtñ ja, dann auch gerne dazusagen. ÄUnterrichtenñ
IP: Ja, also ich tu mir mit dem Wort ÄUnterrichtenñ einfach schwer, weil ich ja nicht Lehrerin bin sondern
150 Erwachsenenbildnerin. Also ich würde meine Tätigkeit als Ägemeinsames Lernenñund ÄBegleitenñsehen, ja. Also für mich ist es die Begleitung in einem Prozess, wo ich auch Wissen zur Verfügung stelle, äh, aber es ist jetzt nicht dieses klassische ÄUnterrichtenñ
I: Mhm.
IP: é wo ich vorne irgendwie was erzähle und die anderen machen das dann mit oder nach oder auch nicht, sondern es ist mehr ein Auseinanderse-, ein gemeinsamer Auseinandersetzungsprozess. Und ich seh mich als Unterstützerin, als Begleiterin auf dem Weg.
155 I: Mhm.
IP: Mhm.
I: Änformierenñ

160 IP: Ja, Information ist natürlich ein wichtiger Aspekt, äh, der besonders jetzt, wenn TeilnehmerInnen, neue InteressentInnen zu uns kommen, ein sehr wesentlicher Faktor ist. Das heißt, auch über unser Projekt zu informieren, über unsere Möglichkeiten, auch über unsere Grenzen, die wir haben. Äh, also insofern spielt Information eine große Rolle. Und natürlich auch der Umgang, sag ich jetzt, unserer TeilnehmerInnen mit Infor-, mit dieser Fülle an Information. Diesen Prozess irgendwie zu gestalten oder zu schauen, wie kann
165 man das filtern, oder wie, wie kann man Information, die wichtig ist, von jener Information, die weniger wichtig ist, unterscheiden? Das ist sicher auch eine Aufgabe, die wir haben, ja, als BegleiterInnen.
I: Dann komm ma vielleicht eh gleich zum Nächsten,é
IP: Mhm.
I: é das wär nämlich das ÄBeratenñ

170 IP: Ja, da ist natürlich ein, ÄBeratenñim Sinne von, ÄBegleitenñ ähm, im Sinne von ÄGesprächsmöglichkeit zur Verfügung stellenñbei Anlässen, bei Bedarf, aber auch regelmäßig, bei uns gibt's Feedbackgespräche, wo wir alle, weiß ned, drei Monate uns zusammensetzen um mit unseren TeilnehmerInnen in Gesprächen zu schauen, wie ist die Zufriedenheit, wie sind die Fortschritte, was hat sich verändert, haben sich die Ziele verändert, haben sich die Rahmenbedingungen verändert, etc.

175 I: Gibt's da auch so Dokumentationen?
IP: Ja, natürlich.
I: Ähm, ÄArrangierenñ
IP: Ja, mit dem hab ich eigentlich am wenigsten anfangen können, mit dem Wort ÄArrangierenñ
I: Also die Lernsituation.
180 IP: Mhm, also im Sinne von Lernarrangements.
I: Ja!
IP: Ja, natürlich. Also, ich sag jetzt einmal (é), ich versteh mich schon als eine, die versucht, verschiedene Lernanlässe aufzugreifen und zur Verfügung zu stellen. Was wir vielleicht auch noch, eine Spezialität, die wir bei uns haben, wir haben ned nur klassische Basisbildungskurse, sondern auch Veranstaltungen.
185 I: Mhm.

IP: Das heißt, wir gehen zum Beispiel in die Bibliothek, heute haben wir einen Ausflug, heute wird man den Streichelzoo besuchen.

I: ((lächelt))

IP: Ähm, also das heißt, wir versuchen hier nach dem Konzept „Family literacy“ zu arbeiten, das heißt, so dieses, äh, Vererbten von Bildung jetzt auch von Bildungsdefiziten, dem entgegenzuwirken, das heißt mit den Eltern und mit den Kindern zu arbeiten. Wir haben eine Kinderbetreuung im Haus.

I: Mhm.

IP: Das heißt, wenn TeilnehmerInnen zu uns kommen, in den Kurs, können sie im Nebenraum von einer Fachbetreuerin ihr Kind sozusagen beaufsichtigen lassen.

I: Was natürlich auch ein Arrangement ist, na, das die ist ?

IP: Ja.

I: Mhm.

IP: Genau.

I: Und „Animieren“ oder „Motivieren“?

IP: Ja, ganz ein wesentlicher Faktor immer wenn's um Lernen geht. Ich versteh mich als eine, die sozusagen hier immer wieder, ähm, frischen Wind auch hineinbringen, (é) äh, muss.

I: Mhm. ((lächelt))

IP: ((lacht)) Und äh, das ist ein ganz wichtiger Faktor, weil die Person der Begleiterin oder der Trainerin ist ja was ganz was Wesentliches. Die bindet oder stößt ab, na?

I: Mhm.

IP: Im schlimmsten Fall, ja.

I: Ja.

IP: Und insofern ist das natürlich, wenn das ein positives, angenehmes, motivierendes Klima ist, ähm (é), angenehmer, dass die Leute ist, dass, sie kommen dann einfach auch, ja.

I: Mhm. Gibt's auch wirklich Situationen, wo man speziell auf jemanden, also wo so Lustlosigkeiten oder ist ?

IP: Ja, das gibt's auch, natürlich, ja. Bei uns ist immer ganz wichtig, dass es auf Freiwilligkeit beruht, und das heißt, wenn jetzt jemand sagt einfach: „Geht heute nicht.“ oder „Ach mag heute nicht.“ oder „Ach kann heute nicht.“ dann ist es auch ok, wenn diese Person für diesen Tag den Kurs einfach auch wieder verlässt.

I: Mhm.

IP: Ja. Ich versteh auch unsere Angebote, die wir also in dieser gemeinsamen Gruppeneinstiegsphase machen, wo wir, was weiß ich, zum Beispiel Jonglieren hab man jetzt gelernt gemeinsam. Wenn dann jemand sagt: „Ach mag das nicht mitmachen.“ ist das total ok.

I: Mhm.

IP: Und es ist mir immer ganz wichtig zu sagen: „Das sind Angebote, ich möchte euch einladen auszuprobieren, aber, das heißt jetzt nicht, dass alle das immer so machen müssen.“

I: Mhm. (é) Gibt's noch weitere wichtige Aufgaben oder Tätigkeiten, die da jetzt nicht zur Sprache gekommen sind, wo Sie aber sagen würden: „Das kommt immer wieder vor, das ist einfach eine wichtige Aufgabe.“?

IP: (é) Naja, wir müssen uns natürlich immer wieder Gedanken machen, wie wir mit unseren MultiplikatorInnen zusammenarbeiten, das heißt, wie bekommen wir neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer, und das geht hauptsächlich über MultiplikatorInnen. Das heißt, hier wird natürlich auch Energie hineingesteckt, wie können wir die regelmäßig, äh, gut ansprechen, dass sie uns im Gedächtnis haben und uns ist.

I: Wer fungiert als MultiplikatorInnen?

IP: Ähm, das sind aus, äh, SozialarbeiterInnen, FrühförderInnen, einfach aus anderen Einrichtungen, MitarbeiterInnen, die eben mit unserer potenziellen Zielgruppe zu tun haben. Und die, äh, bei denen ist es ganz wichtig, dass die wissen, dass es uns gibt, wie unser Angebot aussieht und dass die das dann einfach auch eins zu eins vermitteln können.

I: Mhm.

IP: Ja.

I: Öffentlichkeitsarbeit.

IP: Richtig. Das ist ein ganz ein wichtiger Faktor, weil natürlich unsere Zielgruppe mit normaler Medienarbeit recht schwierig zu erreichen ist. ((gemeinsames Lachen)) Weil die lesen nicht Zeitung natürlich, é

I: Mhm.

IP: é oder die meisten nicht, äh, und, äh, auch überhaupt mit, sag ich einmal, Radio oder so, weiß ich nicht. Das müsst man mal ausprobieren, das wäre sicher interessant, österreichweit große Kampagnen zu machen zu diesem Thema, das würd ich sehr begrüßen. Ähm, ja, aber das hab man einfach nicht und das heißt, es läuft über persönliche Beziehungen (é) und Mundpropaganda, das ist wahrscheinlich das stärkste. Dass unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann Werbung machen é

I: Mhm.

IP: é bei Bekannten, Freunden, etc.

I: Wo liegen die Grenzen? Also was sind die Dinge, wo Sie sagen: „Das kommt vielleicht auch immer wieder vor, aber da muss man sich abgrenzen, das gehört jetzt nicht mehr zu den Aufgaben einer Basisbildnerin.“?

IP: Ja, also ich denk mir, alles was so in Richtung, äh (é), wenn's um psychische Erkrankungen, Belastungen geht, wo ich sag, da braucht man professionelle Unterstützung, sei das jetzt in ärztlicher, also medizinischer oder psychologischer Hinsicht, dann sind da natürlich Grenzen gesetzt. Ich versteh mich nicht als Therapeutin, bin auch keine. Ähm, Grenzen gibt's in meiner Erfahrung dann, wenn zum Beispiel Personen, ähm, über einen längeren Zeitraum einfach keine Lernfortschritte machen. Ja, also wo man dann einfach

auch sagt: „Ok, man spricht miteinander und schaut einmal, was los ist.“ natürlich, und dann auch einmal zu sagen: „Gut, vielleicht ist es, passt’s jetzt einfach auch nicht mit der TeilnehmerIn und die Person kann dann vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt wiederkommen.“

255 I: Mhm. (é) Gut, dann geh ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zuerst vielleicht zum Thema „Wissen, Fachkompetenz“ Was sind so die Gebiete, wo man sagt: „Das sind, ja, das ist ein Fachwissen, das muss man als BasisbildnerIn haben.“?

IP: Ich denk ma, das wichtigste Wissen ist, über die Zielgruppe einigermaßen Bescheid zu wissen.

260 I: Mhm.

IP: Das heißt (é), wer sind die, was haben die für Problemlagen, was habe die für Lebenssituationen? Ähm, und Fachwissen, im Sinne von „Wie kann ich Lernmotivation erzeugen und auch aufrechterhalten?“ äh, das ist sicher ganz was Wichtiges. Ähm, „Wie kann ich Material erstellen, ja?“

I: Mhm.

265 IP: Weil das ja auch immer individuell (é) auch gemacht wird.

I: Ja.

IP: Also, nach bestimmten Anlässen. Ähm, natürlich, „Wie bring ich’s einfach rüber? Wie begleite ich jemanden in einem Lernprozess? Was gibt’s da für Phasen und wie, äh, ja, was ist da einfach wichtig“

I: Mhm.

270 IP: é in der Gestaltung dieses Prozesses, worauf muss ich achten?“

I: Und, äh, personale Kompetenzen, also so persönliche Eigenschaften, Grundhaltungen wo Sie sagen: „Das ist wichtig.“?

IP: Mhm. Ja, also ich denk mir, so diese Motivatorin sein, das ist, denk ich mir, ganz was Wichtiges. ((gemeinsames Lachen)) Ja, also, das Selber-Freude-an-der-Arbeit-haben, das ist wahrscheinlich das Wichtigste, weil ich das transportier, ja.

275 I: Mhm.

IP: Also, wenn ich (é), wenn mir die Arbeit Spaß macht und der Umgang mit den Menschen, dann, dann wird das wahrgenommen und das führt dann normalerweise auch zu einem Erfolg, ja. Ähm (é), also, Motivationsfähigkeit, natürlich eine Reflexionsfähigkeit, das heißt, dass ich, ja (..), Dinge anschauen kann, analysieren kann, Schlüsse daraus ziehen kann, und auch mein Handeln verändern kann, é

280 I: Mhm.

IP: é wenn ich merk, es ist notwendig. Sicher ganz was Wichtiges. Ähm, ja, dass ich mich immer wieder auf neue Situationen einstellen muss, ja. Weil die Menschen einfach total unterschiedlich sind, die hier herkommen, und man kann also nicht nach einem vorgefertigten Schema jetzt, alle unterrichten. ((lacht))

285 I: Mhm. ((lacht ebenfalls))

IP: Sondern man begleitet sie individuell. Und das ist ein großer Unterschied.

I: Mhm.

IP: Mhm.

I: Ja gut, dann simma auch schon am Ende angelangt. Gibt’s noch etwas, was bis jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, wo sie aber sagen, das ist einfach wichtig, so zum Thema „Aufgaben, Fähigkeiten, Rahmenbedingungen von BasisbildungstrainerInnen, was Sie noch gerne loswerden würden? ((lacht)) Wollen würden?

290 IP: Wollen würden é ((lächelt)) Ja also, ich denk, dass die Basisbildung (é) wahrscheinlich, wie’s so oft passiert, mit der Zielgruppe (é), wie soll ich sagen, identifiziert wird. Das heißt, nachdem das, das ist eine Zielgruppe, die hauptsächlich defizitär gesehen wird, ja?

295 I: Mhm.

IP: So wahrgenommen wird. Und, dadurch ist die Basisbildung auch etwas, was eigentlich nicht viel wert ist. Weil es geht ja immer drum, ein Defizit, das ja eigentlich gar ned da sein sollte, auszugleichen.

I: Mhm.

300 IP: Und ich glaub, dass es einfach für das eigene Selbstverständlich-, Selbstverständnis sehr wichtig ist, als BasisbildungstrainerIn, ressourcenorientiert, einen ressourcenorientierten Ansatz zu haben und immer zu sehen, was da ist und nicht das zu sehen, was nicht da ist.

I: Mhm.

IP: Und das würde uns insgesamt, als BasisbildungstrainerInnen, vielleicht auch a bissl aus diesem, aus diesem Eck herausholen ((lächelt)), so unter dem Aspekt, wir müssen immer irgendwie nacharbeiten oder was aufholen, was eigentlich ein Tabu ist, gell.

305 I: Mhm.

IP: Also, an dem, glaub ich, krankt’s einfach ein bissl. Es ist wenig wert. Basisbildung, es ist so (é), sowas, was, es ist eine Randerscheinung, glaubt man, was oft ja gar nicht stimmt.

310 I: Mhm.

IP: Ähm, und zum anderen, es ist eben (é) nix wert.

I: ((lacht)) Ja, kann ich mir gut vorstellen. (é) Ok, dann dank ich Ihnen für die Zeit, die Sie sich genommen haben!

IP: Ja, gerne

315

Interview Trainerin F

I: Also, Sie arbeiten als Basisbildungstrainerin, können Sie mir erzählen, wie Sie zu dem Beruf gekommen sind?

IP: Ja, also ich hab angefangen im Jahr 2008 in dem Bereich zu arbeiten. Ich hab vom, also, ich war lang-
zeitarbeitslos und bin dann über das Beschäftigungsprojekt dann zur Institution gekommen.

I: Mhm.

IP: Also, ich hab in einem befristeten Dienstverhältnis gearbeitet für zehn Monate.

I: Mhm.

IP: Und, wie g´ sagt, ich hab dann als Basisbildungstrainerin gearbeitet, in diesem Zeitraum.

I: Mhm. Haben Sie dann auch eine spezielle Ausbildung oder Ausbildungsmodule, ähm, als Basisbildungs-
trainerin gemacht?

IP: Nein, ich hab keine Ausbildung als Basistrainerin, -bildungstrainerin gehabt, also ich mein, ich hab Pädagogik studiert undé

I: Mhm.

IP: é hab mir gedacht, ich trau mich da einfach einmal drüber. ((lacht))

I: ((lacht)) Learning by doing.

IP: Ja, genau.

I: Mhm. (é) Können Sie mir etwas über die Basisbildungskurse, die Sie leiten, erzählen? Also, wie sind die organisiert, wie lange dauern die, Kursdauer, Gruppengrößen.

IP: Ja, also die Gruppengröße ist auf maximal fünf TeilnehmerInnen beschränkt, das heißt, wir können sehr individuell arbeiten mit den einzelnen TeilnehmerInnen.

I: Mhm.

IP: Und die Kursdauer, also, wir bieten, derzeit bieten wir fünf Kurse an pro Woche. Und ein Kurs dauert ungefähr zwei Stunden, ja, und die Pausen können sich die TeilnehmerInnen individuell auch nehmen.

I: Wie oft kommen die TeilnehmerInnen pro Woche?

IP: Also, die meisten kommen einmal pro Woche, aber sie können natürlich auch zweimal pro Woche kommen oder manche auch dreimal pro Woche.

I: Mhm.

IP: Aber dreimal pro Woche ist schon sehr, also sehr oft. Die meisten kommen einmal in der Woche.

I: Und wie ist die Teilnehmerstruktur, vom Alter, Geschlecht, é

IP: Ja, also wir haben die Erfahrung gemacht, dass vor allem Frauen kommen und Mütter.

I: Mhm.

IP: Also, wir sind ja auch ein Projekt für die gesamte Familie (é), die Väter sind in der Minderheit. ((gemeinsames Lachen)) Ja, also es kommen vor allem Frauen.

I: Und vom Alter?

IP: Ja, vom Alter ist es unterschiedlich. Also, wir haben jetzt auch zwei junge Mütter, die sind sechzehn Jahre alt, und wir haben auch Großmütteré

I: Mhm.

IP: é die sind, die Älteste ist, glaub ich, jetzt achtundsechzig Jahre alt oder so.

I: Mhm.

IP: So in der Richtung, ja. Also, ganz verschieden vom ï , breit gestreut...

I: ((lächelt))

IP: é vom Alter her.

I: Und auch mit Migrationshintergrund? Personen mit Migrationshintergrund? Oder ist das getrennt, Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Fremdsprache?

IP: Ja, es geht vor allem darum, dass die Personen jetzt sozusagen dem »Unterricht«, also mit Anführungsstrichen »Unterricht«, gut folgen können. Das heißt, wenn MigrantInnen zu uns kommen, dann sollten sie, also, gewisse Voraussetzungen schon gut können. Also, dass sie die Sprache sehr, also relativ gut sprechen, so, dass sie dem Unterricht auch folgen können.

I: Mhm. Und, ähm, Niveaustufen? Sind die Teilnehmer nach Können irgendwie eingeteilt oder sind da alle gemeinsam in einem Kurs?

IP: Ah, es sind immer alle gemeinsam in einem Kurs. Bei uns läuft´s so ab, dass ma, zuerst mach ma Erstgespräche mit den TeilnehmerInnen und, also in dem Erstgespräch geht´s um allgemeine Informationen. Wir stellen eben die Institution vor und die TeilnehmerInnen, sozusagen, sollen auch einen Eindruck bekommen von unserem Projekt und sich ein Bild machen können.

I: Mhm.

IP: Und die TeilnehmerInnen sagen uns dann, also, warum sie zu uns kommen, was sie bei uns auch gern lernen möchten. Und im zweiten Teil gibt´s dann so Einstiegsberatungen, das heißt, wir schauen, wo steht die Teilnehmerin.

I: Mhm.

IP: Das heißt, wir schauen auf ihre Stärken, äh, worauf können wir aufbauen. (é) Und nach der Einstiegsberatung wird dann ein Lernplan, also ganz individuell für die Teilnehmerin, dann erstellt.

I: Erstellt, mhm. Und die Kursfinanzierung, wie wird das finanziert?

IP: Die Kurse werden über das Land, über die Stadt und das AMS und ESF finanziert.

I: Und sind für die Teilnehmer kostenlos?

- 65 **IP:** Sind für die TeilnehmerInnen kostenlos, ja.
I: In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie und glauben Sie, dass die Art des Dienstverhältnisses auch die Arbeit beeinflusst?
IP: Ja, also ich bin angestellt, im Ausmaß von zwanzig Wochenstunden.
I: Mhm.
- 70 **IP:** Und ich bin in der Projektleitung tätig, das heißt, zehn Stunden Projektleitung und zehn Stunden arbeite ich derzeit als Basisbildungstrainerin.
I: Mhm.
IP: Und natürlich macht's was aus, denk ich, wenn ich jetzt mit einem freien Werksvertrag oder mit einem Dienstvertrag angestellt wär, dann ist die Anbindung, zum Beispiel, an die Organisation bei Weitem nicht so gegeben,....
I: Mhm.
IP: é wie's jetzt bei mir, Gott sei Dank, ist. Also, ((lacht)) Es ist schon sehr positivé
I: Mhm.
IP: é wenn man fix angestellt ist, ja.
- 80 **I:** Mhm. Ah, welche Ressourcen benötigen Sie für die Kursgestaltung, also, Arbeitsblätter, technische Geräte, und woher beziehen Sie die?
IP: Ja, also, das Arbeitsmaterial, in dem Sinne, wird von den TrainerInnen erstellt,...
I: Mhm.
IP: é also auch von mir. Und, dabei wird großer Wert darauf gelegt, dass das Arbeitsmaterial alltagsgerecht isté
I: Mhm.
IP: é und lebensweltorientiert für die TeilnehmerInnen. Und, ja, wie schon gesagt, Arbeitsmaterial wird von den TrainerInnen, also von uns erstellt. Und, dann hab ma natürlich auch technische Geräte wie Computer, Laptops, äh, ja, Head-, Head-, wie heißt das jetzt?
I: Headsets?
IP: Headsets, ja, genau, ((gemeinsames Lachen)) zum Skypen und Drucker und Scanner.
I: Mhm.
IP: Und das wird von (é), also von der Organisation bereitgestellt.
I: Wird das auch gut angenommen von den Teilnehmern?
- 95 **IP:** Wird sehr gut angenommen, ja.¹³
I: Mhm. (é) Wenn's Probleme gibt in Kursen oder überhaupt in der Arbeit, äh, gibt's berufliche Hilfestellungen, Unterstützungsangebote, wo Sie sich hinwenden können?
IP: Ja, also, wir können jederzeit Supervisionen in Anspruch nehmen. (é) Und, Hilfestellungen, so in beruflicher Hinsicht, ja, durch Fortbildungen,é
I: Mhm.
- 100 **IP:** é oder wir setzen uns mit anderen Projekten in Kontakt, wir tauschen uns aus, über Methoden oder, ja.
I: Mhm. Also, da gibt's schon auch einen Austausch mit anderen Einrichtungen?
IP: Ja, auf alle Fälle, ja. Mit anderen Einrichtungen innerhalb unserer Institution.
I: Mhm.
- 105 **IP:** Also, mit anderen Basisbildungseinrichtungen, mhm.
I: Gut, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Also, ich nenne Ihnen jetzt Stichworte, Aufgabenfelder und würd Sie bitten, mir da etwas dazu zu erzählen. Inwiefern das zu Ihren Aufgaben gehört, ähm, wie das passiert. Wenn irgendetwas gar nicht, wenn Sie sagen: ÄDas findet so gar nicht statt.řé
IP: Mhm.
- 110 **I:** é dann können Sie mir das auch gerne sagen. (..) »Unterrichten«.
IP: Ja. Also, bei uns findet jetzt kein Unterricht so im klassischen Sinne statt, sondern wir begleiten und unterstützen die Lernenden beim selbstständigen Lernen und beim selbstständigen Arbeiten.
I: Und wie sieht das konkret aus?
IP: Ja, das muss man sich so vorstellen, also, wenn Sie jetzt fünf TeilnehmerInnen im Kurs haben, und eine Teilnehmerin schreibt grad ein E-Mail und die andere Teilnehmerin arbeitet grad an ihrer Rechtschreibung oder, ja, so ungefähr muss man sich das vorstellen, ja?
- 115 **I:** Mhm.
IP: Und dann ist es eben so, dass wir, also wir TrainerInnen erstellen zwar Vorlagen für die TeilnehmerInnen und die Vorlagen, also, dienen dazu, dass man jetzt so (é) eine, mehr oder minder grobe Struktur für diese Kurseinheit der TeilnehmerIn zur Verfügung stellt.
I: Mhm.
- 120

¹³ An dieser Stelle soll eine Ergänzung angeführt werden, die die IP per E-Mail vorgenommen hat: ÄZu ihrer Frage welche Ressourcen (Unterrichtsmaterialien, technische Geräte,é) benötigen Sie für Ihre Kursgestaltung und woher beziehen Sie diese, möchte ich anführen, dass ich mich u.U. hierbei etwas missverständlich ausgedrückt habe. Daher möchte ich noch ergänzen, dass die technischen Geräte wie Laptops, Drucker von der Institution bereit gestellt werden, im Sinne, dass es z. B. auch einen großen Drucker für die gesamte Institution gibt, eine MA die für die EDV zuständig ist, für uns Laptops einkauft, wartet, etc., das Projekt aber für die Kosten für Ausdrucke über den großen Drucker, fürs Druckerpapier, für das gesamte Büromaterial, für die Anschaffung von Flipcharts, Laptops etc. aufkommt.ñ

IP: Ja? Und die Teilnehmerin kann sich dann orientieren an dieser Vorlage, oder sie kann natürlich auch sagen: „Na, i möchte heut an einem ganz einem anderen Inhalt arbeiten.“ ja. Und wir haben auch so, wir haben Lernschütten, da hab ma auch ganz viel Material drinnen, ja, also über Groß- und Kleinschreibung, über Geschichten schreiben oderé

125 I: Mhm.

IP: é oder im Bereich Mathematik oder Computer, da hab ma Computer-Mappen. Und manche TeilnehmerInnen arbeiten lieber ganz selbstständig, das heißt, sie wissen auch, wo sie was finden bei uns und (é), wie gesagt, arbeiten sehr selbstständig und andere TeilnehmerInnen brauchen Unterstützung. Also da begleit ich sie in dem Sinn, dass ich dann sag: „Aa, also, schau ma mal, was Sie heute machen möchten, ob das so passt auf der Vorlage für Sie?“ und dann werd ma, dann schau ma halt gemeinsam, was könnt ma jetzt, ja,....

130 I: Mhm.

IP: é wie kann man jetzt E-Mails schreiben oder i . Also, manche TeilnehmerInnen brauchen viel Unterstützung und manche weniger, ja.

135 I: Und gibt’s auch Dinge, die man mit der ganzen Gruppe macht oder ist das eher selten?

IP: Ja, zu Beginné

I: Mhm.

IP: é jeder Kurseinheit, mach ma meistens, entweder Bewegungsübungen,é

140 I: Mhm.

IP: é oder Gymnastik, oder wir schauen, wie kann man, wie kann man sich verbessern beim Lernen lernen, durch verschiedene Übungen.

I: Mhm.

IP: Mhm.

145 I: Gut, dann geh ma zum »Informieren«.

IP: Informieren?

I: Ja.

IP: Zu diesem Punkt ist mir eingefallen, dass wir immer wieder Veranstaltungen anbieten,é

I: Mhm.

150 IP: Also, aus den Bereichen Bildung, Kultur, kreatives Arbeiten. Das heißt, wir gehen mit den TeilnehmerInnen gemeinsam zum Beispiel zur Stadtbibliothek.

I: Mhm.

IP: Ah, es hat die Erfahrung, also, wie soll ich sagen, ja, also wir sind halt ein niedrigschwelliges Projekt, ja? Das heißt, viele Personen haben da eine gewisse Hemmschwelle, jetzt so in Einrichtungen zu gehen, wie zum Beispiel die Stadtbibliothek eine wäre, ja?

155 I: Mhm.

IP: Das heißt, sie trauen sich dort nicht hin. Also geh ma gemeinsam dort hin und wir schauen, was gibt’s dort alles, oder, wie kann man sich jetzt zum Beispiel einen Ausweis erstellen lassen, ja?

I: Mhm.

160 IP: Und natürlich immer wieder in der, also, immer in der Hoffnung, dass die TeilnehmerInnen dann auch dieses Angebot weiterhin in Anspruch nehmen.

I: Mhm.

IP: Oder wir gehen gemeinsam, also, das, die Veranstaltungen beziehen sich sowieso immer auf die gesamte Familie, ja. Wir gehen zu Frieda und Fred ins Kindermuseum, oder wir basteln, oder wir malen mit Acryl, also, wir bieten Veranstaltungen an aus den verschiedensten Bereichen.

165 I: Mhm. Und da sind die Kinder auch dabei?

IP: Da sind die Kinder auch dabei, ja.

I: Mhm.

IP: Die Veranstaltungen sind eben immer für die gesamte Familie. So wie heute, Nachmittag, da geh ma in den Streichelzoo. ((gemeinsames Lachen))

170 *Kirchenglocken läuten.*

I: Ich werd kurz das Fenster zumachen.

IP: Ja.

I schließt das Fenster und setzt sich wieder.

175 I: Gut, dann der nächste Punkt wär »Beraten«

IP: Beraten, ja.

I: Mhm.

IP: Ja, also, in unserem Projekt war es so, dass wir zum Beispiel Case-Management anbieten konnten für Personen in herausfordernden Lebenssituationen.

180 I: Mhm.

IP: Ja. Und auf Grund von budgetären Kürzungen sind wir jetzt leider nicht mehr in der Lage dazu.

I: Mhm.

IP: Aber in Form von Case-Management sind immer wieder, also, sind Beratungen durchgeführt worden. Jetzt schaut’s eben so aus, dass, wenn ich zum Beispiel angesprochen werde von einer Teilnehmerin, ob ich, ah, ihr Informationen geben kann, zum Beispiel weil sie (é) Schulden hat oder so, ja?

185 I: Mhm.

IP: Dass ich sie dann weiterverweise an Beratungseinrichtungen, also an die passenden Beratungseinrichtungen.

I: Und Anfangsberatungen, haben Sie vorher erwähnt.

190 IP: Mhm, das schon, ja. Erstgespräche, dann Einstiegsberatungen und auch Feedbackgespräche.

I: Mhm.

IP: Also, wir überprüfen, oder, ja, überprüfen ist nicht das richtige Wort, das klingt zu sehr nach Schule. ((lacht)) Na, also, wir (é) setzen uns mit den TeilnehmerInnen so im Abstand von drei, vier Monaten immer wieder zusammené

195 I: Mhm.

IP: é und schauen, ob der Lernplan für sie noch passt und ob sie ihr Ziel, also das Zwischenziel, muss man jetzt sagen, schon erreicht haben oder wo sie stehen.

I: Mhm.

IP: Und dann schau ma natürlich, was könn ma jetzt verbessern, ah, was ist jetzt nicht so gut angenommen worden von der Teilnehmerin oder, ja.

200 I: Mhm.

IP: Da geht's eben um Lernort, um die Lernsituation, also um die Zufriedenheit von der Teilnehmerin, um ihre Lernfortschritte.

I: Mhm.

205 IP: Also um diese Dinge, ja. Und dann schau ma eben, wie, wie schaut's aus, ja?

I: Mhm.

IP: Also, könn ma da in der Richtung noch was verbessern, passt eh alles so, wie's jetzt ist, so in diese Richtung.

I: Mhm. Und wie geht'sé

210 IP: Wie geht's jetzt weiter.

I: é weiter wahrscheinlich, genau. Gut, »Arrangieren«, also im Sinne von Lernsituationen, Lernumfelder. Arrangieren Sie da etwas?

IP: Ja, also, wir bieten auch Kinderbetreuung an.

I: Mhm.

215 IP: Und damit, ja, damit die Lernenden einfach Zeit haben für's Lernen. Damit sie wissen, dass ihre Kinder gut aufgehoben sind.

I: Mhm.

IP: Und damit sie dann, damit sie auch wissen, dass die Kinder gefördert werden. Das heißt, unsere Kinderbetreuung-, Kinderbetreuungsstätte ist jetzt nicht nur ein Ort für die Aufbewahrung der Kinder, das klingt

220 sowieso schrecklich ((lacht)), sondern unsere Kinder werden auch literal, sprachlich gefördert,...

I: Mhm.

IP: é kreativ gefördert.

I: Mhm.

IP: Das heißt auf der einen Seite, »unterrichten«, mit FührungsstrichenIn jetzt wieder, ja, wir hier die Erwachsenen und auf der anderen Seite werden auch die Kinder gefördert.

225 I: Mhm.

IP: Sodass das Wissen, im besten Fall, in die Familie, also wirklich in die Familie gelangt, ja.

I: Mhm.

IP: Auch über Generationen hinweg.

230 I: Ja. Spannend, ja.

IP: Ja.

I: Und »Animieren« oder auch »Motivieren«?

IP: Ja, motivieren ist natürlich ein großes Thema, ja. Also, ich bemühe mich ((gemeinsames Lachen)), ja, unsere TeilnehmerInnen zu motivieren. Weil das Lernen soll einfach Spaß machen.

235 I: ((lacht))

IP: Also die meisten Teilnehmer haben sozusagen die Erfahrungen gemacht, Ältern, Schule, anstrengendé Also, wie soll ich sagen, also das ist ein bissl, bei den meisten TeilnehmerInnen auch verknüpft. Lernen, das ist, ja, Schule und dann raus aus der Schule undja nichts mehr mit diesem Bereich zu tun haben wollen. Ja, also das klingt jetzt ganz, ja, vielleicht a bissl überspitzt gesagt, aber (é). Das heißt, wir TraineeInnen schauen, dass das Lernen nicht mehr so negativ besetzt ist.

240 I: Und wie machen Sie das?

IP: Wir schauen auf die Fortschritte. Ja, auf jeden noch so kleinen Fortschritt und sprechen den Fortschritt an.

I: Mhm.

245 IP: Und wir bemühen uns sehr, also, aus dieser, aus der negativen Wortwahl auszusteigen. Ja. Also, dass man die Person fördert, indem man sie positiv jetzt, also mit positiven Wörtern unterstützt. Oder, den Lernprozess auch mit positiven Wörtern belegt, ja.

I: Mhm.

IP: Weiß jetzt nicht genau, wie ich mich da jetzt ausdrücken soll.

250 I: Ja, nein, ich kann mir das schon vorstellen.

IP: Was haben Sie jetzt verstanden? ((lacht))

I: Ja, also ich würd sagen, einfach auch die Lernfortschritte benennené

IP: Ja!

I: é und, ja, also auch den Blick wirklich nicht nur auf Fehler oder auf Mängel zu richten, sondern wirkliché

255 IP: Genau, um das geht's, genau!

I: é zu sagen, Sie können das gut und das ï .

IP: Den Blick wegzugeben auf dieses Mängeldenken, was in der, also eigentlich bei uns sehr stark, leider sehr stark vorherrscht.

I: In der Schule auch.

260 IP: Ja, auch in der Schule. Alles was, ÄWas kannst alles nicht?ñ und nicht so in die Richtung ÄWas kannst schon alles?ñ

I: Mhm.

IP: Und das würd ich persönlich viel, viel besser finden, wenn man da ein Umdenken, wenn da Umdenken von statten gehen würde, ja?

265 I: Mhm.

IP: Weg von diesem Fehlerdenken, von Mängel und so, ja.

I: Mhm.

IP: Und hin zu, wirklich zu dem Positiven und zur Stärkung der Persönlichkeit.

I: Mhm. Gerade ï ?

270 IP: Auch Selbstwertstärkung, das ich auch ein großes Thema bei unseren TeilnehmerInnen.

I: Mhm. Ja, gerade bei Leuten, Kindern oder dann eben auch Erwachsenen, die sich schwer tun, na, wenn man da wirklich immer nur auf die Fehleré

IP: Mhm.

I: é der Blick auf den Fehlern liegté

275 IP: Ja, genau.

I: é dann ist das gerade für solche Leute besonders schwierig.

IP: Richtig ja!

I: Ja.

IP: Für Personen, die wo's (é), ja, wo das Selbstbewusstsein jetzt nicht ganz so stark ist, ja, ist das dann nochmal schlimmer, denk ich, ja. Und ich mein, ja, ((seufzt)), die Mängel werden dann so groß.

280 I: Mhm.

IP: Ja, da, dabei.

I: Ja. Da muss ich grad an ein Nachhilfekind von mir denken,é

IP: Ja?

285 I: é der hat letzts gesagt: Äch war schon in der Volksschule immer nicht der, der die Sternderl bekommen hat.ñ((gemeinsames Lachen))

IP: Ja, das ist aber schade. Das ist ganz, ganz schade.

I: Ja, und das. Die Kinder wissen das.

IP: Ja, weil dadurch macht man die Fehler und die Mängel groß, ja?

290 I: Mhm.

IP: Weil man so viel Aufmerksamkeit gibt.

I: Mhm.

IP: Ja, und wenn man aber das Augenmerk auf das Positive legt, ja, und die ganze Energie und Aufmerksamkeit, ja, dann werden die Stärken groß. Und dann wird die Person auch groß. Und das ist schön zu sehen.

295 I: Ja.

IP: Mhm

I: Gut, gibt's noch andere wichtige Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche, die jetzt vielleicht noch nicht zur Sprache gekommen sind, wo Sie aber sagen würden: ÄDas sind wichtige, wichtige Felder.ñ?

300 IP: (é) Hmm (é).

I: Oder war's das? ((lacht))

IP: Ja, das ï .

I: War das das Wichtigste?

IP: Ja, fällt mir im Moment nix ein.

305 I: Ok. Ähm, und wo liegen die Grenzen? Wo würden Sie sagen, ÄDas sind zwar, sind zwar Dinge, die immer wieder auftauchen,é

IP: Mhm.

I: Ä aber das gehört einfach nicht mehr zu den Aufgaben einer Basisbildungstrainerin?ñ

310 IP: Mhm. Ja, die Grenzen seh ich dort, also (é) wenn jetzt zum Beispiel Personen mit (é) wirklich starken psychischen Beeinträchtigungen zu uns kommen.

I: Mhm.

IP: Da seh ich einmal (é) ja, eine Grenze. Und, und vom Inhalt natürlich. Also, vom Kursinhalt, also alles was über vierte Klasse Hauptschule, jetzt darüber hinausgehté

I: Mhm.

315 IP: é wäre eine Grenze.

I: Und da werden die Leute dann auch weiterverwiesen?

IP: Ja! Ja, natürlich, ja. Wir haben ja auch sehr viele Projekte innerhalb der Institution,é

I: Mhm.

IP: é und, ja, da schau ma dann, dass maé

320 I: é an entsprechende Angebote weitervermittelt?

IP: Ja, das mach ma dann meistens auch gleich im Erstgespräch.

I: Mhm.

IP: Dass ma schauen, was braucht die Person.
I: Mhm. Kommt das öfter vor, dass dann verschiedene Dinge auch gebraucht werden? Dass jetzt nicht nur
325 der Basisbildungskurs sondern vielleicht auch andere Angebote in Anspruch genommen werden?
IP: Jaja, das kommt immer wieder vor, ja.
I: Schon?
IP: Natürlich, ja.
I: Gut, dann geh ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Also zu den Kompetenzen, wo Sie sagen würden:
330 »Das muss man als BasisbildungstrainerIn können, wissen.« ja? Ähm, vielleicht zuerst zu diesen Fachkennt-
nissen, zu Fachwissen oder auch zu allgemeinen Wissensgebieten. Wo würden Sie sagen: »Das muss man
sich auskennen, das sind Dinge, die muss man können.«?
IP: Ja, also zu den Fachkenntnissen. Ja, in den Bereichen, also die Bereiche, die man dann, mit Anfüh-
rungsstrichen jetzt wieder, »unterrichtet«, ja. Ich denk einmal, da sollte man sich schon selber auskennen.
335 ((gemeinsames Lachen)) Das ist natürlich sehr von Vorteil, ja. Na, und, äh (é), was ich sehr wichtig finde ist
das, wie man mit den Personen umgeht.
I: Mhm.
IP: Also, wie man die Personen wahrnimmt. Sehr wichtig ist es auch, dass man sich auf die Geschwindigkeit
der einzelnen TeilnehmerInnen gut einstellen kann. Also, das Lerntempo, mein ich jetzt.
340 **I:** Mhm.
IP: Ja? Da gib't ja wirklich ganz unterschiedliche Bedürfnisse (é) und sozusagen, dass ich jetzt als Person
mich dann zurücknehmen kann, wenn ich merke, meine Unterstützung wird jetzt nicht gebraucht oder i .
Also, dass ich wirklich gut auf den einzelnen Menschen auch eingehen kann.
I: Mhm.
345 **IP:** Das find ich ganz wichtig. Also, ich denk, das ist ganz wichtig, dass man, dass eine Basisbildungstraine-
rin jetzt mitbringen sollte.
I: Mhm. Ja, da simma eigentlich eh schon im nächsten, im nächsten Teil, bei diesen persönlichen Eigen-
schaften, Grundhaltungen, die man haben sollte.
IP: Mhm, ja.
350 **I:** Also, Sie haben gesagt, sich auf die Leute einstellen.
IP: Genau. Wertschätzung.
I: Mhm.
IP: Ganz wichtig.
I: Mhm.
355 **IP:** Wertschätzung auf gleicher Augenhöhe.
I: Mhm. (é) Ja.
IP: Mhm. ((gemeinsames Lachen))
I: Ja. Gut, dann simma eigentlich auch schon am Ende des Interviews. Gibt's noch etwas, was bisher nicht
zur Sprache gekommen ist, wo Sie aber sagen würden: »Das gehört zum Thema »Rahmenbedingungen,
360 Aufgaben, Fähigkeiten« dazu.«, was Sie noch gerne loswerden wollen würden?
IP: (é)
I: So weit, so gut?
IP: Ja.
I: Ok, dann bedank ich mich ganz herzlich für das Interview.
365 **IP:** Gerne.

Interview Trainerin G

I: Gut, dann beginn ma gleich. Also, du bist, arbeitest jetzt als Basisbildungstrainerin, kannst du mir erzäh-
len, wie du zu dem Beruf gekommen bist?
IP: Das war meine erste Stellenanzeige, die ich gelesen hab nach der PädAk und hab gesehen, es wird eine
Trainerin für funktionale AnalphabetInnen gesucht und daraufhin hab ich mich beworben und das hat gleich
5 geklappt.
I: Mhm.
IP: Und das Thema hat mich interessiert, von daher. Also, ich hab zwar nicht richtig gewusst, gell, funktiona-
le Analphabeten, und hab dann a bissl g'schaut im Internet, was es da so gibt und bin dann halt auf das
Buch »Der Vorleser« gestoßen und ja, hab mir dann halt so meine Gedanken g'macht und ah, das Buch
10 »Das Kreuz i «, ah, »mit der Schrift«, ah nein, das heißt anders.
I: »Ihr Kreuz ist die Schrift«.
IP: »Ihr Kreuz mit der Schrift«, genau, da, das hab ich dann auch gelesen, dann hab ich mir gedacht: ÄJa,
das taugt ma und, ja, das hat dann gepasst.
I: Mhm. Hast du da eine spezielle Ausbildung oder zumindest so Ausbildungsmodule dann zum, zur Basis-
15 bildnerin absolviert oder gar nix?
IP: Nein, ich hab gar nix g'macht. Weil ich schon seit 2002, seit 7. Jänner dabei bin, äh, und ich hab mich,
also es hat damals noch nicht so eine TrainerInnenausbildung geben und ich bin aber dann eigentlich in die
TrainerInnenausbildung eingestiegen. Das heißt, ähm, ich hab dann, also, die Antje Doberer-Beyé

I: Mhm.

20 IP: é hat das dann immer so überg´habt halt, und sie hat gesagt, das bringt mir eigentlich nix und, ja, ich hab mich halt ein bissl auf andere Themenbereiche spezialisiert und hab deswegen auch gar nicht diese Ausbildung gemacht, weil ich wirklich glaub, dass ich da drinnen sitz, das würd mir nicht i . Also, ich hab dann schon, ähm, vor zwei Jahren so zwei, drei Module gemacht in Strobl, aber so, also »Lesen, Schreiben für Anfänger«, oder so, »Mathe-«, das würd ich nicht machen, weil das (é), ja, brauch ich nimmer.

25 I: Durch die Praxis.

IP: Genau.

I: Mhm.

IP: Und dadurch, dass ich´s eben selber auch vortrag, ja.

30 I: Mhm. Ähm, erzähl mir bitte etwas über die Basisbildungskurse, die du leitest, wie die organisiert sind. Also jetzt zum Beispiel im Bezug auf Kursdauer, wie lang laufen die, wie oft kommen die Teilnehmer?

IP: Mhm. Ähm, also es gibt bei uns, bei uns ist es so, dass wir Gruppen immer zweimal in der Woche haben für drei Stunden. Also, ähm, zwei, ja also, einmal drei Stunden und dann nochmal, also insgesamt sechs Stunden in der Woche. Und es gibt Gruppen, die haben aber nur vier Stunden in der Woche und es gibt eben Einzelbetreuungen auch noch.

35 I: Mhm.

IP: Und bei uns ist eben ein Einstieg und ein Ausstieg jederzeit möglich, das heißt, die Leute rufen an, wir schauen in einer Abklärungsphase, wie´s ihnen geht, wo sie stehen, was sie brauchen. Wir erstellen dann in der Einstiegsberatung einen Lernplan, also, die kommen dann so ein- oder zweimal in der Woche für eineinhalb Stunden und so ungefähr nach zwanzig Mal, zwanzig Einheiten, kommen sie dann in die Gruppe, wenn´s passt.

40 I: Mhm.

IP: Und LeseanfängerInnen, die könn ma eben i , oder SchreibanfängerInnen, die werden einzeln weiterbetreut. Also die müssen nicht unbedingt in der Gruppe, weil´s recht schwierig ist, wenn so viele unterschiedliche Niveaus sind, dann Lese- oder SchreibanfängerInnen auch noch in einer Gruppe zu haben.

45 I: Mhm. Das wär eh gleich die nächste Frage. Also, so Niveaustufen, sind die, sind die Kurse in verschiedene Niveaustufen unterteilt, oder?

IP: Nein, das haben wir nicht. Also, bei uns sind eben fünf, sechs Teilnehmer, die alle dem individuellen Lernplan quasi folgen und deswegen haben wir keine i . Also, wir schauen schon, dass wir eben Leute, zum Beispiel, die den externen Hauptschulabschluss nachmachen und da eine Mathematik zum Beispiel brauchen, dass wir die zusammen in eine Gruppe tun.

50 I: Mhm.

IP: Aber grundsätzlich sind´s unterschiedliche...

I: Mhm,

IP: é Gruppen, ja.

55 I: Und die Teilnehmerstruktur, also vom Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, wie schaut das aus?

IP: Mittlerweile werd ma schon die Hälfte ungefähr haben, ähm, an Personen mit Migrationshintergrund. Es ist immer so 59, äh, 49 i 51 Prozent Männer und Frauen.

I: Mhm.

60 IP: Ah, was wir viel haben sind Jugendliche, weil wir eben in Jugendmaßnahmen auch drinnen sind, eben in einer Produktionsschule, zum Beispiel.

I: Mhm.

IP: Und deswegen hab ma viele Jugendliche, ja.

I: Und wie finanzieren sich die Kurse?

IP: Bei uns zahlt alles das AMS.

65 I: Mhm. Und für die Teilnehmer ist es kostenlos?

IP: Genau.

I: Äh, in welchem Arbeitsverhältnis stehst du und glaubst du, oder inwiefern glaubst du, dass die Art des Dienstverhältnisses die Arbeit auch beeinflusst?

70 IP: Also ich hab eine Fixanstellung mit 38 Stunden, und das auch schon seit 2002. Das heißt, ähm, für mich war´s immer ganz toll, also im Gegensatz zu anderen Basisbildungseinrichtungen, dass ich eben in meiner Arbeitszeit vorbereiten kann, dass wir, ähm, Supervisionen, Intervisionen, Fortbildungen, Klausuren etc. auch im Team machen können. Das war für mich immer ganz ein wichtiger Punkt. Also ich glaub nicht, dass ich die Arbeit gemacht hätte, wenn ich auf Honorarbasis angestellt gewesen wär oder eben i . Ja, es kommt für mich jetzt auch, zum Beispiel, geringfügig nicht in Frage, weil man immer mehr zu tun hat, als fünfzehn oder zwanzig Stunden.

75 I: Mhm. (é) Welche Ressourcen braucht man im Kurs, in der Kursgestaltung, also Unterrichtsmaterialien, Folien, technische Geräte, und woher bezieht man die?

80 IP: Ähm, ja, mit den Unterrichtsmaterialien ist das so eine Sache, weil es gibt ja nix Vorgefertigtes. Das heißt, wir haben jetzt schon mittlerweile ein großes Repertoire an Arbeitsmaterialien auf das wir zurückgreifen können, aber, also, wir tun noch immer, nach wie vor, das Internet durchstöbern oder selbst halt Arbeitsblätter machen. Ähm dazu eben, Ressourcen brauchen wir eben einen guten PC, Internetzugang, das haben wir auch in den Kursen, Gott sei Dank.

I: Mhm.

85 IP: Also da können auch die Leut´ selber, ähm, recherchieren. Dann, natürlich ist der TrainerInnenaustausch für uns auch eine große Ressource, wo´s t sagst: ÄWas hast du für den Bereich?ñund ÄKönnten wir uns da

einmal was aus-, irgendwie was austauschen? Ähm, ja, und Ressourcen, dass wir eben an den Fortbildungen teilnehmen können, dass wir uns selber quasi, durch Interventionen, zusammensetzen und schauen, was kann ma da machen. Das ist für mich schon auch eine Ressource.

90 I: Mhm. Und, ja, das knüpft da eigentlich an, also berufliche Hilfestellungen, Unterstützungsangebote, wenn's Probleme in Kursen oder mit i, ja, wenn's einfach irgendwelche Probleme gibt, äh, ja, wo holt man sich da Unterstützungen?

IP: Also eben im Team selber. Das heißt, wir haben auch alle zwei Wochen, ähm, jetzt Teamsitzungen, wo ma solche (é) Fälle auch besprechen kann. Eben dann die Interventionen, wie vorher schon g'sagt oder eben man holt sich auch Supervision, das wird auch bezahlt und das ist super.

95 I: Gut, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten.

IP: Mhm.

I: Also, ich nenn jetzt Stichworte, ja?

IP: Mhm.

100 I: Und würd dich bitten zu erzählen, inwiefern das eine Aufgabe von dir ist, ja, und wenn also irgendetwas gar nicht zutrifft, dann auch gerne sagen. (é) »Unterrichten«.

IP: Ja, sehr groß ((gemeinsames Lachen)), ist ein sehr großer Tätigkeitsbereich, den ich hab. Also nachdem wir vom AMS zahlt werden, müssen wir von unserer Arbeitszeit 80 Prozent, ähm, Klienten unterrichten. Das heißt, wir müssen mindestens 23 Stunden in der Woche mit den Lernenden, also, in Kontakt sein.

I: Mhm.

105 IP: Ähm, und das andere ist eben Vorbereitungszeit, ja.

I: Und wie schaut der Unterricht konkret aus?

IP: Konkret ist immer schwierig, é

I: ((lächelt))

110 IP: é weil es kommt drauf an, also, die Lernenden kommen oft und sagen, sie haben das und das erlebt und das möchten sie bearbeiten oder da haben's Schwierigkeiten g'habt. Das heißt, du musst a) sehr spontan sein é

I: Mhm.

115 IP: é und auf die Bedürfnisse eingehen und b) ähm, nachdem wir eben nach so einem Lernplan arbeiten, haben wir schon immer so i unter Anführungszeichen i »Auftragskarten«, also was wir uns einfach auch vorstellen könnten, was in dieser Einheit gut wäre zu einem Thema, jetzt zum Beispiel, weiß ich nicht, »S-Schreibung« oder, keine Ahnung, und da gibt's eben Arbeitsblätter dazu oder Internet, also Online-Übungen oder, ja, je nachdem.

I: Mhm.

IP: Was sie dann brauchen.

120 I: Gibt's auch Arbeiten, die mit der gesamten Gruppe dann durchgeführt werden?

IP: Gibt's auch, aber eher so, also Diskussionsrunden oder so, oder wenn ma zu speziellen Themen arbeiten, dann wird eben sehr differenziert gearbeitet, also je nach Kenntnisstand. Das gibt's schon, aber grundsätzlich ist es bei uns eben schwieriger, weil wir wirklich, ähm, jede, also (é) alle untersch-, weil alle unterschiedliche Zielvorstellungen oder Vorstellungen, was sie erreichen wollen, und auch unterschiedliche Niveaus.

125 I: Mhm. (é) Ähm, der nächste Punkt wäre »Informieren«.

130 IP: Ja, ist bei uns auch ein großes Thema, weil wir in unserer TrainerInnenbeschreibung auch Öffentlichkeit-sarbeits-G'schichten drinnen haben und wir müssen ganz viel also informieren, mit KooperationspartnerInnen Kontakt halten, neue Kooperationspartner aufbauen. Am Wel-, am Weltalphabetisierungstag hab ma immer eine Aktion, die regional meistens bestimmt ist. Ja, heut am Vormittag war ich zum Beispiel an der Pädagogischen Hochschule und hab da Viert- und Sechstsemestrige einmal über das, also über die Institution informiert und über unser Projekt eben.

I: Mhm.

IP: Ja, g'hört auf alle Fälle dazu.

135 I: Und »Beraten«?

IP: Ja, auch. Aber ich glaub, also die Beratungsschiene ist für mich eine (é) differenzierte, weil ich glaub, man sollte immer wieder Beratungselemente einfließen lassen. Allerdings glaub ich auch, das es, dass man schon gewisse Voraussetzungen oder, ja, auch Persönlichkeitsstruktur beziehungsweise auch a bissl eine Fortbildung in diesem Bereich braucht. Weil ich glaub nicht, dass man einfach so beraten sollte.

140 I: Mhm.

IP: Und es ist, also, unser Auftrag ist eigentlich »nur« der Unterricht, unter Anführungszeichen, aber es geht gar nicht ohne Beratung, gell.

I: Mhm.

145 IP: Weil sie kommen einfach mit den unterschiedlichsten, ähm, Bereichen, die für sie wichtig sind, sei's jetzt Familie oder Wohnung oder Ämter oder, ich weiß ned, irgendwelche Lebensfragen oder so, oder, und das, da musst dann eigentlich schon da sein für die Leute.

I: Mhm.

150 IP: Oder du verweist sie dann weiter. Also das ist ja auch ganz ein wichtiger Teil der Arbeit, dass du sagst: Äch kann dir da jetzt nicht helfen, ich bin da nicht die richtig Ansprechperson, oder dich nicht unterstützen, aber da und da gibt's zum Beispiel das Angebot dafür. äh gell.

I: Mhm. (é) »Arrangieren«, also jetzt im Sinne von »Lernsituationen schaffen«.

IP: Mhm. Auch, ähm (é), genau, weil zum Beispiel die Jugendlichen kommen ja oft und wollen das gar

nicht.

I: Mhm.

155 **IP:** Eben weil wir da in dieser Kooperation mit der Produktionsschule sind und da müssen's das einfach machen, die Lernförderung. Ich glaub, da gibt's ganz viel so, ahm (é), ja Punkte, wo man eben eine Lernsituation schafft oder sich auch mit dem arrangiert, wie schaut's halt jetzt aus, was tu ma jetzt, ähm, und auch den Alltag ein bisschen hereinzubringen von den Jugendlichen. Also das glaub ich, ist schon auch wichtiger ein Aspekt, den du können musst.

160 **I:** In welchen, äh, unter welchen Voraussetzungen, also, das ist eine Schule, die da i ?

IP: Nein, das heißt nur Produktionsschule. Das ist für Jugendliche, die die Schulpflicht beendet haben, also ich glaub, von fünfzehn oder sechzehn bis vierundzwanzig

I: Mhm.

165 **IP:** é und das sind eben Jugendliche, die im Moment nicht wissen, wo sie hin sollen oder die schon eine Lehre abgebrochen haben oder ganz lang eben arbeitslos waren, und die versucht man wieder in die Arbeitswelt, quasi, zu bringen oder ihnen so einen Tagesablauf auch wiederé

I: Mhm.

IP: é quasi zu zeigen, wie kann das funktionieren. Und da haben sie eben so verschiedene Bereiche, also Büro, Küche, Textilbereich und Holz und Metall.

170 **I:** Mhm.

IP: Das heißt, da können's ein bissl hinein schnuppern in die einzelnen Felder, nebenbei gibt's eben Lernförderung und Bewerbungstraining und EDV-Training.

I: Mhm. Und ihr seid's da ein Teil davon, von diesem i ?

IP: Genau.

175 **I:** Mhm, verstehe. Gut, und der nächste Punkt wär »Animieren« oder auch »Motivieren«.

IP: Ja also da, also das find ich gut, dass die meisten Leute zu uns schon sehr motiviert kommen. Allerdings ist es dann so, dass es ja nicht fixe Ausstiegszeiten gibt, sondern sie können, manche sind fünf Jahre dabei, manche sind zwei Jahre dabei, und da gibt's immer wieder Phasen, wo du als Trainerin, ähm, auch mit den Teilnehmenden reflektieren musst. ÄWie schaut's aus? Warum geht's jetzt nicht weiter? Wo hast du jetzt da ein Motivationsloch, woran kann das liegen und wie könn ma da wieder rauskommen?ñ

180 **I:** Mhm. (é) Gibt's noch weitere Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche, die jetzt noch nicht zur Sprache gekommen sind, wo du aber sagen würdest: ÄDas kommt immer wieder vor, das ist einfach ein wichtiger Teil meiner Arbeit?ñ

185 **IP:** Ähm, was bei uns auch viel ist, sind so, die sozialen Kontakte auch. Also, dass man nicht nur Unterricht hat, sondern eben auch gemeinsame Sachen unternimmt, wie zum Beispiel Kinobesuch oder Lesung gehen oder eben auch eine Ausstellungen sich einmal anschauen oder so. Ähm, dann, was ist denn noch dabei (é), ja, so, auch zu animieren quasi für weitere (é) Ausbildungen oder Fortbildungen, Weiterbildungen wie zum Beispiel ein Englischmodul oder soé

I: Mhm.

190 **IP:** é dass ich versuch, dass ich wirklich schau, wo kann i mi halt dann, zum Beispiel an der Volkshochschule, was könnt ich dort machen, oder solche Sachen, glaub ich, sind auch noch wichtig. (é) Ja, da sein, das hab ma eh schon g'habt, mit der Unterstützung. (é) Weiß ich jetzt nicht.

I: Ja, ok. Und wo liegen die Grenzen? Also, was sind Dinge, die vielleicht auch immer wieder vorkommen, wo man aber sagen würde: ÄDas gehört nicht mehr zu den Aufgaben einer Basisbildungstrainerin, da grenz ich mich ab.ñ

195 **IP:** Also ich glaub eben, diese ganze Beratungsschiene, ja, wenn's wirklich um Lebensg'schichten geht oder Suizid oder Alkohol oder so, also das, da musst du dich auch abgrenzen, glaub ich. Dann, ähm, wenn Leute da sind und überhaupt nix tun wollen, das heißt, da zieh ich auch eine Grenze und sag: ÄSo geht's nicht.ñ und ÄDu kannst jetzt nicht mehr teilnehmen am Kurs.ñ zum Beispiel.

200 **I:** Mhm.

IP: Ähm (é), ja, das halt, irgendwie so »Mädchen für alles« zu sein, wenn halt die Leute dann von sich aus nix tun oder, sondern immer nur (é). Also, für mich ist es immer wichtig, dass sie selbstständig werden, ganz viel Selbstbewusstsein eben auf-, aufbauen. Und, ja, dass ich ihnen halt nicht alles vorbereiten muss oder so, sondern dass sie selber kommen. Also das ist für mich auch sowas, wo ich sag, gar keine Selbstständigkeit, da ist für mich dann auch eine Grenze und das geht dann irgendwann nicht.

205 **I:** Nicht alles abnehmen, na?

IP: Genau, ja.

I: Gut, dann komm ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ähm, also jetzt geht's darum wirklich zu schauen, was muss man als BasisbildungstrainerIn können, ja?

210 **IP:** Mhm.

I: Ja, was würdest du sagen, was man können muss? Was sind so die Wissensgebiete, die Kompetenzbereiche, wo du sagst: ÄDas (é) ist wichtig.ñ

215 **IP:** Also, ich glaub, dass so die Empathie zu den Menschen ein ganz ein wichtiger Punkt ist. Also, dass du mit denen gut in Kontakt treten kannst, dass du mit den Leuten eine Beziehung aufbauen kannst. Dann auf alle Fälle, ähm, also, wie man Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet und was man da braucht. Und auch so die Themenbereiche Legasthenie und Dyskalkulie fallen bei mir da, fallen da so rein.

I: Mhm.

IP: Dann aber auch so Projektmanagement-G'schichten, weil ich glaub, dass das auch wichtig ist, dass die Leute eine Struktur kriegen und selber quasi ihre Lebensprojekte managen können. Dann glaub ich, nach-

- 220 dem wir immer häufiger MigrantInnen haben, dass man auch eine DaF-/DaZ Ausbildung braucht. Und eben schon auch so eine Beratungsausbildung. Also, sei es, oder irgendwie so in die Richtung »Bildungsberatung« oder, weiß ich jetzt nicht, ähm, irgendwie so, ja, Coaching oder so.
- I: Mhm.
- 225 IP: Dass man da gut i . Und, ja, Haushaltsbudget-G'schichten sind auch immer so ein Thema, aber das fällt eh unter »Rechnen« vielleicht hinein. (é) Ja (é).
- I: Mhm. Und also, du hast es vielleicht mit »Empathie« schon angeschnitten, so persönliche Eigenschaften, Grundhaltungen, personale Kompetenzen, was ist da wichtig? Wie sollte man sein?
- IP: Also ich glaub, dass ma Leute »unterstützen« will aber ihnen nicht »helfen« will, also da ist für mich a bissl der Unterschied. Dann eben die Offenheit und die Flexibilität auch, das wären für mich wichtige Punkte.
- 230 Ähm, Engagement und aber auch so innovatives Denken oder kreatives Denken, glaub ich. (é) Ähm, ja, Bereitschaft zur Weiterbildung, zum Beispiel, wär für mich so ein Thema, dann auch im Team zu arbeiten ist für mich (é) auch wichtig. Ja (é), ja.
- I: Ja. Ok gut, dann simma auch schon am Ende des Interviews angelangt. Gibt's noch etwas, was bis jetzt nicht zur Sprach gekommen ist, wo du sagen würdest: ÄDas wär noch wichtig zu erwähnen zum Thema »Rahmenbedingungen, Aufgaben, Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen«? Schlussworte?
- 235 IP: Also, was ich glaub ist, dass nicht jeder Basis-, oder nicht jede Basisbildungstrainerin sein kann, sondern eben, dass es schon sehr viel, ja, Voraussetzungen oder Einfühlungsvermögen oder wie auch immer braucht, dass man das eben gut rüberbringt. Und, ja, von den Rahmenbedingungen her find ich's halt nach wie vor sehr toll, wenn ma eben ein Anstellungsverhältnis hat, wenn ma wirklich ein Team hat, das hinter einem steht, wenn ma, ja, kooperiert und wenn ma sich, ah, wenn ma bereit ist auch zum Austausch. Und was mir auch wichtig wär, es ist eben nicht nur institutionsabhängig ist, sondern eben auch zum Beispiel österreichweit und i . Es ist eh gut mit dem »Netzwerk Basisbildung« und so und das funktioniert eh schon ganz gut, aber ich würd mir eigentlich noch mehr Austausch wünschen, weil ich glaub, es wird so viel gearbeitet und so viel g'macht aber es nutzt einfach immer nur eine Institution.
- 240 I: Mhm, ja. Ok, dann sag ich: Vielen Dankñ dass du dir die Zeit genommen hast und verabschiede mich an dieser Stelle.
- 245 IP: Kein Problem.

Interview Trainerin H

- I: Gut, also du arbeitest heute als Basisbildungstrainerin. Kannst du mir erzählen, wie du zu dieser Berufswahl gekommen bist?
- 5 IP: Ja, ähm, ich hab letztes Jahr im Standard einen Artikel gelesen über Basisbildung und Alphabetisierung vor allem, Alphabetisierung eigentlich hauptsächlich, und hab daraufhin entschlossen, mich entschlossen, dass ich das gerne näher wissen würde, was es da für eine Ausbildung gibt und hab dann angerufen beim Alphatelefon und die haben mich auf den Lehrgang hingewiesen, der in Strobl dann im Jänner begonnen hat. Und, im Rahmen dessen hab ich dann eine E-Mail gekriegt, ich nehme ja an diesem Lehrgang teil und bei der Institution, wo ich jetzt arbeite, suchen sie wen und da hab ich hingeschrieben und bin dann genommen worden. Seit April arbeit ich jetzt dort.
- 10 I: Mhm. Also es war zufällig?
- IP: Es war total zufällig, ja, genau. ((lacht))
- I: Ok, also du hast gerade gesagt, du hast die Ausbildung zum Alphabetisierungspädagogen gemacht.
- IP: Die rennt noch.
- I: Die läuft noch?
- 15 IP: Das ist bis nächstes Jahr im Juni. Das ist ein Lehrgang, eineinhalb Jahre.
- I: Mhm. Wie viele Stunden sind das ungefähr?
- IP: Ähm, das sind sieben Präsenzphasen in Strobl am bifeb, das ist das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, ähm, und diese sieben Phasen sind immer so fünf Tage. Einmal gibt's eine, die ist nur drei Tage und einmal gibt's eine, die ist sechs Tage. Also grob immer fünf Tage. (é) Die nächste ist eh im Juni.
- 20 I: Und kannst du mir etwas über die Basisbildungskurse, die du jetzt leitest, erzählen? Also wie die organisiert sind im Bezug auf Kursdauer, auf Gruppengrößen.
- IP: Mhm. Also bei uns ist es ja so, dass es immer höchstens sieben Leute gibt in den Kursen. Das heißt, ich hab jetzt, momentan bin ich fünfundzwanzig Stunden angestellt, hab drei Kurse. Am Montag in X, am Dienstag in Y und am Donnerstag in Z¹⁴. (é) Und, ähm, die funktionieren so, dass zwei davon, nämlich X und Y, sind in Beschäftigungsprojekten. Also, da fahr ich hin zu Projekten. Das eine ist ein Frauenbeschäftigungsprojekt, und das andere, da werden Pflanzen angebaut, das sind Gewächshäuser, und ähm, da bin ich quasi so in Verbindung einerseits mit unserer Institution, also mit meinen Chefinnen, die da, das, die mich hinschicken, aber mit den Beschäftigungsprojekten selber hab dann ich eigentlich den Kontakt. Und mit denen mach mir ich dann aus, wenn ein Kurs ausfällt oder so, also da kann ich relativ selbstständig arbeiten. Und am Donnerstag in Z ist es so, dass ich in unserem Büro bin und das sind Leute, die, also da hab ich ganz, das ist die allerdurchmischteste Gruppe, die ich hab. ((lacht)) Da sind zwei Leute mit Deutsch als

¹⁴ X, Y, Z = Ortsnamen

Fremdsprache und, ähm, dann zwei Leute mit, drei eigentlich, mit einer Lernbehinderung, wobei zwei davon schon wirklich ewig lang in den Kursen sind und auch wirklich im Rahmen dieses Kurses Lesen und Schreiben überhaupt erst gelernt haben.

35 I: Mhm. Ähm, wie schaut's aus mit der Kursfinanzierung? Wie finanziert sich das?

IP: Ja, da hab ich, Gott sei Dank, nicht so den Einblick. ((lacht kurz)) Also es ist so, dass die Institution meines Wissens zu, äh, 82% vom AMS gefördert ist (é) und die zwei Beschäftigungsprojekte sich auf jeden Fall die Kurse zukaufen, die Basisbildung. Wie das in Z aussieht, kann ich nicht sagen, weil wie gesagt, zum Beispiel eine Teilnehmerin kommt von einer speziellen Einrichtung...

40 I: Mhm.

IP: é das ist sowas in der Art wie das Hilfs-, also nicht das Hilfswerk, ja, wie die Lebenshilfe, genau, sowas.

I: Mhm.

IP: Und wie die das dann regeln, finanziell, darum muss ich mich Gott sei Dank nicht kümmern. ((lacht))

I: Für die Teilnehmer ist es aber kostenlos?

45 IP: Für die Teilnehmer selber ist es kostenlos, ja genau.

I: Und zu den Teilnehmern, also, wie schaut das aus mit Geschlecht, Beruf, sind die, also arbeiten die, sind die in einem Arbeitsverhältnis?

IP: Ganz, ganz unterschiedlich. Also, die zwei Kurse, die zwei Kurse montags und dienstags sind eben für Leute, die alle in diesem Beschäftigungsprojekt drinnen sind. Die dauern immer ein Jahr und die sind über das Beschäftigungsprojekt angestellt, verdienen aber natürlich nicht wie am ersten Arbeitsmarkt, also, ich weiß es nicht, wie viel, aber es ist sicher weniger. Und, ähm, die am Donnerstag sind, also da ist eben, also, wie gesagt, wirklich, das sind sieben Leute die komplett unterschiedlich sind. Also, zwei sind in Frühpension beziehungsweise Invaliditätspension, eine ist eben von dieser Einrichtung aus, die wird jetzt so Mitte fünfzig sein oder so.

55 I: Mhm.

IP: Ähm, einer kommt aus der Türkei, der ist Gärtner, der arbeitet bei der Stadtverwaltung und tut halt diese Grünflächen betreuen und möchte einfach, der spricht eigentlich exzellent Deutsch und möchte aber so Grammatik-Feinheiten noch verbessern.

I: Mhm.

60 IP: Eine Teilnehmerin ist, ähm, die ist so alt wie ich ungefähr, so sechszwanzig, und kommt auch aus der Türkei und kann fast nicht Deutsch und hat keine Arbeitsbewilligung. Das heißt, die hat eigentlich den Kurs so als diesen wöchentlichen Lebensinhalt. Also das ist so ganz unterschiedlich.

I: Mhm.

IP: Und vom Alter her ist es auch ganz gemischt, also, so fünfundzwanzig irgendwie, oder sechszwanzig ist die K., bis sechzig.

65 I: Mhm.

IP: Also, und auch Geschlecht. Also, der Kurs am Montag in X sind nur Frauen, weil das ein Frauenbeschäftigungsprojekt ist.

I: Mhm.

70 IP: Aber sonst ist es immer gemischt. Das ist einfach eine Ausnahme...

I: Ja.

IP: é der Kurs.

I: Ja. Ähm, was wollte ich jetzt noché ?

IP: Ich hoff, ich beantworte deine Fragen und es ist nicht zu durcheinander.

75 I: ((lacht)) Jaja, passt schon, wunderbar. Ähm, die Freiwilligkeit, sind die Leute freiwillig dort, oder ist das, eben, läuft das im Zuge des Beschäftigungsprojekts?

IP: Ja, aber es sind nicht alle, bei dem Frauenprojekt i, also, das Projekt hat sicher zehn, zwölf Frauen immer und bei mir in der Basisbildung sind momentan vier. Also das ist schon, da wird das vorgeschlagen denen, und da heißt's: Äja, es gäbe die Möglichkeit und die nehmen das dann eigentlich gern an. Bei dem anderen Projekt ist es auch freiwillig, ähm, obwohl (é), naja, da herrscht von der Leitung des Beschäftigungsprojekt ein wenig mehr Druck, aber grundsätzlich nehmen's alle gern an, hab ich das Gefühl. Also, wenn's nicht sein müsste, dann vielleicht nicht unbedingt, aber so passt's.

I: Mhm.

IP: Und die am Donnerstag kommen eigentlich alle freiwillig.

85 I: Mhm. Wie erfahren die Teilnehmer von diesen Kursen?

IP: Ähm (é), das ist eine gute Frage. Also, wie gesagt, die zwei Beschäftigungsprojekte, da rennt das über das.

I: Ja.

IP: Und, ähm, in Z, dadurch, dass, also, es gibt ja bei uns immer so ein Erstgespräch, wo man erfragt, wie das, wie man da dazu kommt. Und wenn die Teilnehmer nach Z kommen, mach die Erstgespräche nicht ich.

90 I: Mhm.

IP: Das macht unsere Leitung. Das heißt, ich weiß es nicht. Die, die eine Teilnehmerin hat einfach im Internet g'schaut, wo's Deutschkurse gibt und ist dann auf das gekommen und ist einfach mal vorbeikommen. Bei der anderen, nehm ich an, war's über diese Einrichtung, von der sie kommt. Alsoé

95 I: Ja, also immer verschieden.

IP: Ja, genau.

I: Ok. Ähm, in welchem Arbeitsverhältnis stehst du, also angestellt, freier Dienstvertrag, und glaubst du, dass die Art des Arbeitsverhältnisses auch die Arbeit beeinflusst?

100 **IP:** Mhm. Ich bin jetzt fünfundzwanzig Stunden angestellt und, ähm, ich glaub das schon, ja. Weil (é), weiß ich nicht, man hat einfach irgendwie (é), ich kenn's halt so aus dem Trainingsverhältnis, ich hab gestern mit einer geredet, mit einer Kollegin, die jetzt angefangen hat bei uns zu arbeiten, die vorher wo angestellt war, da waren ganz, irgendwie, schlechte Arbeitsbedingungen, so halb freier Dienstnehmer, halb das, und ich glaub, dass das einfach eine höhere Verbindlichkeit in einem selber irgendwie erzeugt, wenn man, wenn man angestellt ist. Und es ist auch unser, unser Schlüssel sehr gut, also wir haben wirklich auf eine Vorbe-

105 reitung-, also, auf eine Schulungsstunde kommt eine Stunde Vor- und Nachbereitung.
I: Mhm.
IP: Also, wirklich eins zu eins, und das ist schon sehr gut.
I: Welche Ressourcen, also jetzt Unterrichtsmaterialien, Übungsblätter, technische Geräte, brauchst du für die Kursgestaltung und woher beziehst du die?

110 **IP:** Ähm, dadurch, dass ich i, also nein, ich fang anders an. Viele Blätter, also so Übungsblätter und so Sachen, mit dem arbeit ich recht gern. So, eben so selber-, so Kärtchen, weißt eh, so mit Artikel und was legt man wo dazu, damit a bissl eine Abwechslung reinkommt. Ähm, das bezieh ich, und CD's, Hörübungen und so Sachen.
I: Mhm.

115 **IP:** Wir haben in unserer Einrichtung im Büro ein großes Kastl voller Material, wo ma sich was kopieren kann. Da kopier ich dann immer für Montag, Dienstag gleich mit, am Donnerstag bin ich eben im Büro und kopier halt viel. Ansonsten hab ich Bücher auch viel selber, weil ich so büchernarrisch bin ((lacht)) und mir sowieso immer alles gleich gern kauf. Und was ich auch viel nutze, also im Internet, da gibt's eine gute Seite, das »graf-gutfreund«, das ist eine DaF/DaZ-Seite, wo man sehr viel findet. Also, ich schau, dass ich viele verschiedene Sachen nehm, und, ja, das meiste kommt eigentlich aus unserem Büro.

120 **I:** Mhm.
IP: Das kann ich mir dort ausdrucken, dort kopieren und das kann ich alles auf die Kosten von, also das ist alles dabei.
I: Mhm.

125 **IP:** Da muss man nix selber zahlen oder so.
I: Wenn's jetzt Probleme gibt im Kurs selber oder mit den Teilnehmern, wie auch immer, gibt's berufliche Hilfestellungen oder Unterstützungsangebote, falls man die benötigt?
IP: Ja, also es herrscht bei uns wirklich ein sehr gutes Betriebsklima, wir haben einmal im Monat Teamsitzung, da i, und auch so, trau ich mir zu sagen, könnt ich jederzeit entweder zu den Chefinnen gehen oder zu Kollegen, Kolleginnen. Und wir haben einmal im Monat Teamsupervision.

130 **I:** Mhm.
IP: Also, das ist wirklich ganz super, weil ich hätt, also, das ist echt total gut, weil du dir wirklich Probleme total von der Seele reden kannst, die Arbeit betreffend, natürlich.
I: Mhm.

135 **IP:** Und, auch wenn du jetzt selber grad kein Thema einbringst, wer anderer sicher ein Thema hat, über das du dann auch lernst.
I: Mhm.

140 **IP:** Also das ist i, ich hab das Gefühl, dass da im Team ein sehr gutes Verhältnis herrscht, ein sehr gutes, vertrauliches, also, »vertraulich« klingt jetzt ein bissl so schwülstig, aber ja, so ein Vertrauensverhältnis irgendwie.
I: Mhm.

145 **IP:** Also, und eine Verschwiegenheit, die irgendwie selbstverständlich ist und das, da glaub ich, kann ich jederzeit zu Kollegen und Chefinnen gehen.
I: Gut, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Also, ich nenn jetzt im Folgenden Stichworte, Aufgaben, jaé
IP: Mhm.

150 **I:** é und würd dich bitten, da einfach was dazu zu erzählen, inwiefern dich das betrifft und inwiefern das eine Aufgaben von dir ist, ja, wie sich das auch gestaltet im, in der Praxis. Wenn irgendwas gar nicht zutrifft, oder wenn du sagst, mit dem kannst du gar nix anfangen,é
IP: ...dann sag ich das.
I: Ja, bitte auch gerne sagen. (é) »Unterrichten«.

155 **IP:** Ähm, ja, das tu ich. ((lacht)) Oder naja, ich weiß nicht, »Unterrichten«. Das ist ja so auf Lehr-, also Lehrer- Lehrerinnenrolle irgendwie bezogen. Wir verstehen uns als LernbegleiterInnen (é) und das heißt, ich geb Angebote und versuch, den Teilnehmern durch die Angebote weiterzuhelfen. Ob ich wirklich »unterrichte«é Ja, in manchen Fällen wahrscheinlich schon. Das hat so für mich diesen Touch, dieses Frontale. Also, so ist es sicher nicht. Weil wir versuchen, keine negativen Schulerinnerungen irgendwie zu reproduzieren, weil sehr oft sind das Leute, die in der Schule total schlechte Erfahrungen g'macht haben.
I: Mhm.

160 **IP:** Und wie schaut das aus? Also, du hast gesagt, du machst Angebote, wie schaut das jetzt konkret, also, wie schaut das aus?
IP: Also, das funktioniert so, dass ich mit Teilnehmern, äh, die kommen, also, sag ma jetzt, ein Kurs fängt jetzt neu an, ich hab das ja jetzt erst erlebt, ähm, und dann nehm ich einfach einmal alle möglichen Sachen mit. Also, die erste Stunde mach ich einmal so Kennenlernen, wir interviewen uns gegenseitig und so weiter. Also, ich bin auch bei den Pfadfindern als Trainerin und da ist, da weiß ich viele so Spielchen und so Zeug.

165 **Und, ähm, nach einer Zeit kristallisiert sich eh schnell heraus, was jetzt die Teilnehmer brauchen, was fehlt**

vielleicht oder was, was sie gerne unterstützt haben möchten. Und dann vereinbart man individuelle Lernziele. Zum Beispiel hab ich jetzt eine Teilnehmerin, die sagt, ja, sie hat Probleme damit, sie verwechselt »sein« und »ihr«. Also sie sagt: *Ä*Die Frau hat sein Kind dabei. *ñ* ja? Dann sagt die natürlich nicht: *Ä*ch hab Probleme mit den persönlichen Fürwörtern. *ñ* sondern sie sagt: *Ä*ch verwechsel das. *ñ* Und dann sag ich: *Ä*Ok, das sind die Fürwörter, heißt das, und dann werd ma das einfach üben, ist dir das recht? *ñ* Die sagt dann, normal, wenn das, sehr viel kommt eh von den Leuten selber, die sagt dann: *Ä*Ja *ñ* und wir schreiben das auf, wir haben da so Formulare und das wird für sie kopiert, also das ist immer, ich schreib da nie was auf, was nicht von den Teilnehmern selber kommt und das wird immer auch für die Teilnehmer kopiert und sehr transparent gemacht. Und dann weiß ich: *Ä*Ok, das ist jetzt was, was die üben möchte *ñ* dann kann ich für sie Arbeitsblätter mitnehmen, kann für sie, genau auf das hin mir auch Übungen überlegen und dann wird das einfach ein paar Stunden geübt. Natürlich nicht nur das, aber der Hauptfokus ist auf den persönlichen Fürwörtern. Und nach einer Zeit, setz ich mich mit der Teilnehmerin zusammen und wir schauen uns an, ob dieses Lernziel erfüllt ist. Nicht im Sinne von einer Prüfung, sondern es, wir haben da so ein Formular, da ist so ein Kästchen »25, 50, 75, 100« und sie sagt dann: *Ä*ch hab das Gefühl, ich kann das jetzt total gut, das passt für mich *ñ* das heißt für mich, dann mal ma alles aus und machen uns was Neues aus. Oder sie sagt: *Ä*Nein, das passt mir noch nicht *ñ* dann ist es auch kein Problem, also, dann wird ich deswegen nicht gekündigt und sie muss deswegen nicht gehené

I: ((lacht))

IP: é und dann üb ma einfach weiter.

I: Mhm.

IP: Und, so kann man das dann ungefähr, so rennt das halt mit jedem Teilnehmer. Das heißt aber auch, man hat für jeden Teilnehmer individuelle Lernziele, die man verfolgen muss.

I: Mhm.

IP: Und man muss halt ziemlich viel an Sachen immer vorbereiten. Ich denk mir, das wird sicher besser, wenn man schon länger da ist, aber für mich ist das momentan jetzt schon viel Arbeit. ((lacht kurz))

I: Mhm

IP: Weil ich mir viel neu erst kopieren und überlegen muss.

I: Ja, natürlich, wenn das jeder i . Gibt's auch Dinge, die du mit allen gemeinsam machst oder ist das eher selten?

IP: Ähm, ich versuch immer am Anfang eine gemeinsame Übung zu machen, was mir in den Beschäftigungsprojekten gut gelingt, was in unserer Institution in Z aber nicht gelingt. Oder bist jetzt noch nicht wirklich (é), weil da ist echt, das ist wirklich meine allerheterogenste Gruppe und die K. zum Beispiel, versteht fast nichts. Und am Anfang, also, in einem anderen Kurs, hab ma letztens am Anfang Buchstaben ausgeteilt für Scrabble und haben einfach einmal probiert, dass jeder das längste Wort bildet, oder, irgendwie so ein Anfangsding.

I: Mhm.

IP: Und in Z ist die Gruppe, dadurch, dass da drei Leute drinnen sind, die ewig lang da dabei sind, die ist schon sehr das gewohnt, einfach zu kommen und mit ihren Sachen anzufangen.

I: Mhm.

IP: Und ich hab das jetzt für mich einfach, mir gedacht: *Ä*Nein, dann. *ñ* Wobei ich über das jetzt schon viel nachdenk, dass so, ist das dann eigentlich, also, wann ist eine Gruppe? Das war jetzt für mich so, letztens bei einer Fortbildung hab ma das irgendwie so i , weil (é) eigentlich, von meiner Definition und von meinem persönlichen Verständnis her ist die Gruppe in Z eigentlich keine Gruppe. Das sind Leute, die zufällig am selben Ort sind...

I: ((lacht))

IP: é und miteinander irgendwie lernen.

I: Mhm.

IP: Und, ja.

I: Gut, dann sind wir beim nächsten Punkt, der wär »Informieren«.

IP: »Infomieren«?

I: Vielleicht, ich sag gleich den nächsten auch dazu, das ist »Beraten«. Vielleicht auch so in diesem Kontext.

IP: Ja.

I: Genau, so auch der Unterschied.

IP: Mhm. Also, »Informieren« (é) ist das, ist das so g'meint, ich weiß nicht, ob ich das jetzt richtig versteh, wie ich jetzt Teilnehmer zum Beispiel über Sachen infomier die über den Kurs hinausgehen oder über i .

I: Zum Beispiel, ja. Also, alles, wo du findest, da informierst du Leute, müssen auch gar nicht die Teilnehmer sein, vielleicht auch irgendwelche i ?

IP: Mhm. Also ich hab ein bissl das Gefühl, dass ich jetzt informier in dem Sinn, ähm, dass ich (é), dass ich, ein bissl aufklär, würd ich das so nennen. ((lächelt)) Weil jetzt, weil ich so merk, dass keiner, wenn ich sag, was ich arbeit, das weiß.

I: Mhm.

IP: Also, das ist für mich so dieses »Informieren«, die Öffentlichkeit ein bissl informieren, weil, wenn ich sag, ich bin in der Basisbildung, dann sagt jeder: *Ä*Hä, was ist denn das? *ñ* und dann, wenn man so diese Zahlen sagt, die wir da g'hört haben beim Lehrgang auch, so 25%, sind die Schätzungen, können nicht wirklich sinnerfassend lesen, nicht, vielleicht gar nicht lesen und so weiter, dann ist jeder immer ganz schockiert.

I: Mhm.

IP: Also das ist so die, das Informationspotenzial, das ich da so ein bissl seh, dass ich so die anderen Leute über das, wenn ich über das erzähl was ich arbeit, informiere.

I: Mhm.

235 **IP:** Das kommt mir so vor. (é) »Beraten«, ähm, also vielleicht in Z mehr, weil so dieses, Beratung über den Kurs hinausgehend, ähm, ist beim, bei den Beschäftigungsprojekten passiert das sowieso, also, Fragen, die sie haben, über Arbeitsrecht oder sonstige Sachen, werden in den Beschäftigungsprojekten verhandelt, weil die da immer Sozialberatung dabei haben und so weiter. In Z kommen schon manchmal so Fragen. Also, gestern hat mich eine Teilnehmerin eben gefragt, wo sie schauen kann für, dass sie Arbeit findet, auch wenn

240 sie keine Arbeitsbewilligung hat, also so dieses, so bissl fallrechtliche Fragen...

I: Mhm.

IP: é ich weiß nicht, ob's das trifft. Oder ob ich, ob ich mit ihr mal schauen kann im Internet, ob's noch andere Deutschkurse gibt und solche Sachen. Weil die gern jeden Tag hätt, aber für das ist bei uns leider irgendwie kein Platz momentan, und da hab ich g'sagt, wir können ja im Internet schauen, ob sie andere

245 Kurse findet, wo sie zusätzlich noch hingehen kann.

I: Mhm.

IP: Ja, also das ist so, das eher.

I: Kommen schon eher (é) so Fragen auch auf.

IP: Mhm.

250 **I:** Gut, dann der nächste Punkt ist »Arrangieren«.

IP: »Arrangieren«?

I: Also so im Sinne von »Lernsituationen schaffen«.

255 **IP:** Mhm. Ja, arrangieren muss ich mich halt sehr stark mit Räumlichkeiten, die einfach gegeben sind. Also, am Montag in X hab ma normal einen sehr netten Raum, wo aber, also, da simma im Büro von einer drinnen, die normal montags nicht da ist, außer einmal im Monat, und da müss ma dann in die Küche. Und da ist es total blöd, weil da dauernd wer durchgeht und die gehen dann nicht einfach durch und sind einfach still, sondern sie gehen dann immer durch und sagen: Äentschuldigung, dass ma stören!ñ ((gemeinsames Lachen)) Das ist halt ein bissl lästig. Dienstags simma in Räumlichkeiten, die eine örtliche Partei zur Verfügung gestellt hat. Die haben da irgendwie ein Gebäude zur Verfügung, also eine Wohnung, sehr dubios ((lacht)).

260 **I:** ((lacht))

IP: Und, äh, am Donnerstag bin ich eh in den Räumlichkeiten unserer Institution, was für mich am angenehmsten ist. Also, da muss ich mich mit am wenigsten arrangieren, sag ich mal,é

I: Mhm.

265 **IP:** é weil das einfach der Schulungsraum ist mit allem Material drinnen. »Arrangieren« sonst muss man sich momentan einfach mit der Situation, in der die Basisbildung halt leider ist, dass die Finanzierung sehr unklar ist, dass wir jetzt alle mal einen Vertrag haben bis Ende des Jahres und keiner recht weiß, wie's weitergeht, weil diese Länder-Bund-Initiative, weil das Land nicht unterschrieben hat und, keine Ahnung. Bei jeder Teamsitzung gibt's da neue deprimierende, äh, Neuigkeiten oder keine Neuigkeiten, das ist auch deprimierend. Und, ja, arrangieren muss ich mich auch damit, dass jetzt zum Beispiel, also, eben diese Situation,

270 dass da so unabänderliche Situationen irgendwie auch da sind, zum Beispiel, dass eben der Landesrat weg ist, der für Bildung zuständig war und jetzt gibt's da die Neuen und jetzt ist alles so unklar.

I: Mhm.

IP: Also das ist irgendwie das, was so die Freude an der Arbeit ein bissl trübt. Äh, sonsté ((gemeinsames Lachen))

275 **I:** Und »Animieren«, so im Sinne auch von »Motivieren«?

IP: Ja, das muss ich schon.

I: Schon?

280 **IP:** Ja, ja. Weil die Leute oft sehr ungeduldig sind. Also (é) total motiviert, aber wenn dann halt zum dritten Mal, also, es gibt halt Leute, die wollen, dass ich wirklich jeden Fehler anstreich. Und wenn ich das dann tu, dann sagt er: ÄNaja, das ist aber schon viel und ich kann ja noch nixñ aber es ist ï . Drum mach ich das eigentlich normal nicht, nur wenn irgendwer unbedingt sagt: ÄTu mir jeden Fehler, zeig ma, wo hab ich genau was falsch g'machtñ und da muss man dann schon sagen: ÄJa, aber du hast schon so viel geschafft und es dauert einfach seine Zeitñ und ja, es ist halt ï . Und manche gibt's, die sind halt da dann, die lassen sich dann gleich wieder ermutigen was Neues zu machen und andere brauchen dann a bissl so »Ei, Ei«. ((gemeinsames Lachen))

285 **I:** Gut, also animieren, so in dem Sinne, dass du auch die positiven Dinge dann auch hervorstreichst?

IP: Ja, genau, genau.

I: Ja.

290 **IP:** Weil, grad zum Beispiel jetzt eben die eine Teilnehmerin, die ist halt schon länger eben da, aber hat aber nie Kontakt außerhalb ihrer Familie mit Österreichern. Das heißt, sie spricht sehr wenig Deutsch im Alltag und dann, natürlich ist sie jetzt schon seit einiger Zeit im Kurs, aber einmal in der Woche, drei Stunden,é

I: Mhm.

295 **IP:** é Deutsch zu sprechen, ist halt sehr wenig. Und die ist dann, sagt sie dann. ÄAch, ich versteh das schon wieder nichtñ und ÄDas versteh ich nichtñ wenn ich ihnen jetzt irgendeinen Film vorspiel oder so und da ist es halt dann schon dieses, ja ÄDas wirdñ und ÄDu brauchst Zeitñ und so, also, das, ja. Schon immer wieder dieses Auf- (é).

I: Mhm. Mut machen.

IP: Mut machen, genau.

300 I: Gibt es noch weitere wichtige Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche einer Basisbildnerin, die jetzt nicht zur Sprache gekommen sind, wo du aber sagen würdest: „Das ist auch einfach eine wichtige Aufgabe.“
 IP: Weiß nicht, ob’s wichtig ist ((lächelt)), aber was ich machen muss ist so Organisatorisches, was rundherum ist. Also es gibt da, es gibt unheimlich viel Papier. Das hat mich total, am Anfang (é), also es gibt AMS-Rückmeldebögen und Teilnehmer-Rückmeldebögen und Teilnehmererstgesprächsbögen, und diese Lernzielpapiere, hunderte Excel-Listen, wo man hunderte Sachen eintragen muss und so, also das ist halt am Computer, ((lacht)) also, es ist nicht wirklich Papier, aber es ist halt eine Liste. Und, also das gehört dazu.
 305 I: Mhm.
 IP: Also sehr viel so Organisatorisches ist auch dabei. Wo ich nicht weiß, ob das jetzt so im, im (é), also damit hätt ich nicht so gerechnet.
 I: Mhm.
 310 IP: Aber natürlich, ist schon klar, dass es wichtig ist, aber es ist teilweise sehr mühsam.
 I: Mhm. Und, äh, wo liegen die Grenzen? Was sind Dinge, die vielleicht auch immer wieder zur Sprache kommen, wo du aber sagen würdest: „Das sind nicht die Aufgaben, gehört nicht mehr zu den Aufgaben einer Basisbildnerin.“
 IP: Also (é), sowas wie zum Beispiel jetzt, dass die Teilnehmerin mich gebeten hat, ihr zu helfen bei der Arbeitssuche, kann ich mir jetzt vorstellen, dass man wirklich innerhalb vom Kurs sagt: „Da ist der Computer“ weil das hab ma im Büro, hab ma einen Computer mit Internetzugang, im Schulungsraum, mein ich, äh, da zu sagen, das ist Teil des Unterrichts, dass ich mich mit ihr hinsetz und sie aufmerksam mach auf Stellen und das dann quasi als lernen, auf Deutsch im Internet zu suchen, weil das ist ja auch was, also Informations- und Kommunikationstechnologie g´hört ja auch dazu.
 315 I: Ja.
 IP: Aber, ich würd jetzt sagen, das ist genau die Grenze. Ich geh nicht mit ihr vorstellen oder ich geh nicht mit ihr Wohnung suchen, also, da sind, glaub ich, Leute mit Helfersyndrom, sag ich mal, gefährdet, gerade in der Basisbildung. Weil da wirklich Leute sind, wo du merkst, du merkst ja, was die bräuchten.
 I: Mhm.
 325 IP: Aber ich bin keine Sozialarbeiterin, das traue ich mir auch nicht zu.
 I: Ja.
 IP: Und keine Psychologin, also. (é) Wenn wer, jetzt zum Beispiel, ein Teilnehmer hat mir mal erzählt von seinem Liebeskummer, den er hat, vor einer Schulung, wie ich schon da war. Das ist eins, da zuzuhören, zu sagen: „Aha, oje, das tut mir Leid“ aber ich würd dann auch nicht sagen, ihm helfen, ich würd ihm vielleicht helfen, in der Schulung einen Brief an seine Freundin zu formulieren, ja, das schon.
 330 I: Mhm.
 IP: Weil das ist ja quasi „“, aber ich würd nicht jetzt ihm, nach der Schulung, mit ihm den Brief übergeben, ja?
 I: Mhm, ja.
 IP: Ja, also so. Man muss halt (é) irgendwie da Grenzen ziehen und ich hoff, dass ich das immer z´ammbring.
 335 I: Ok, dann geh ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Und zwar gleich als erstes zu den Fachkompetenzen,é
 IP: Mhm.
 I: é Wissensbereichen. Also, wo man sagt, zum Beispiel ein Arzt muss über verschiedene Krankheitsbilder und über die Wirkungsweise von Medikamenten Bescheid wissen, was sind so die Bereiche, über die eine Basisbildnerin Bescheid wissen sollte?
 340 IP: Naja, rein vom Fachwissen her ist es ja so, dass wir anbieten, Lesen, Schreiben, Rechnen und EDV, also, IKT heißt’s bei uns, bis zum Hauptschulabschluss. Das heißt, das sind die Sachen, die eigentlich vorhanden sein müssen von uns. Natürlich muss ich mehr wissen als die TeilnehmerInnen, weil ich’s ja beibringen soll. Wobei, ähm, für mich da, also, ich zum Beispiel war immer schlecht in Mathe, ich hab eben Deutsch und Englisch studiert. Das heißt, bei Deutsch traue ich mir zu zu sagen, da kann ich, bin ich Grammatik und so, grammatisch und bei anderen, Rechtschreibung und solchen Sachen, bin ich sattelfest. Bei Mathe ist es halt so, dass ich einen Teilnehmer hab, der in Mathe über den Hauptschulabschluss hinaus, weil den hat er, was machen möchte und da hab ich dann g´ sagt zu ihm: „Ja, da sind Materialien, ich kann Materialien zur Verfügung stellen, aber ich kann dir das sicher nicht alles so erklären, wie du das brauchst.“
 345 I: Mhm.
 IP: Also da auch die Grenzen zu kennen des eigenen Fachwissens, glaub ich.
 I: Mhm. ((gemeinsames Lachen))
 IP: Also das muss ich schon zugeben. Aber sonst denk ich mir, dass ist so, diese vier Sachen müssen auf alle Fälle, zumindest bis zum Hauptschulabschluss, schon sitzen.
 355 I: Mhm.
 IP: Und wir natürlich entsprechend mehr wissen als die Teilnehmer.
 I: Und sonstige Kompetenzen, so in Form von Vermittlungskompetenzen oder solche Dinge?
 IP: Ja sicher, erklären können,é
 360 I: Mhm.
 IP: é Geduld, glaub ich, ist total wichtig. Und auch (é) so hineindenken können. Ich merk, dass da manchmal Teilnehmer Schwierigkeiten haben mit Sachen, wo ich mir nie dacht hab, also, dass das irgendwie ein Problem sein könnte, ja?
 I: Mhm.

365 **IP:** Und da nicht zu sagen, also da auch irgendwie aufzupassen nicht zu werten, zu sagen: *Ä* Was, wie kommst denn auf das?? Das ist doch ein Blödsinn! *ñ* Also, zum Beispiel, ich hoff, dass ich das jetzt, ohne das aufzuschreiben, also eine Rechnung: Eins, ja steht der Einser, plus, und dann ist eine Leerstelle, ist gleich vier.¹⁵

I: Mhm

370 **IP:** Und da g´hört der Dreier hinein.

I: Ja.

IP: Und eine Teilnehmerin hat solche Rechnungen g´macht und hat dann, zum Beispiel bei dem, eins plus Leerstelle ist gleich vier, hat sie geschrieben: Eins plus fünf ist vier¹⁶. Und ich hab dann total überlegen müssen, wie sie, und sie hat einfach genommen, so wie das Prinzip von Rechnungen ja ist, normalerweise: Die

375 zwei Zahlen, die dastehen, zusammengezählt und das Ergebnis in die Leerstelle hinein.

I: Aha, ja.

IP: Nur war die Leerstelle nicht hinterm »Ist gleich«, sondern vorher, das heißt, es hätte »drei« reingehört. Und ich hab mit das zuerst angeschaut und hab mir gedacht: *Ä* Hä? Wieso eins plus fünf ist gleich vier, ich check´s überhaupt nicht. *ñ* Und bis ich dann draufkommen bin, wie sie´s verstanden hat und, also (é), das

380 mein ich mit »hineindenken«.

I: Mhm.

IP: Also die Probleme zu erkennen, die, auf die ich gar nicht kommen würde! ((lacht))

I: ((lacht ebenfalls))

IP: Ja, das ist irgendwie, ich hoff, ich kann das halbwegs erklären, wie ich das meine.

385 **I:** Ja, nein, ich versteh das schon, ja.

IP: Ja.

I: Da simma eigentlich eh schon beim nächsten Punkt, bei den persönlichen Kompetenzen, also Grundhaltungen, Eigenschaften, die man braucht in dem Beruf. Also, du hast jetzt schon gesagt Geduldé

IP: Mhm.

390 **I:** é sich hineinversetzen.

IP: Was ich glaub, was total wichtig ist, ähm, ich hab eben den Lehrgang angefangen im Jänner, das erst Modul war, wie ich noch nie, wie ich noch gar nicht in der Basisbildung tätig war. Und ich hab zuerst eine Woche den Lehrgang g´habt und hab dann im Februar mein Vorstellungsgespräch g´habt und dann im März war das erste Mal, dass ich wirklich so Teilnehmer, die TeilnehmerInnen, einmal kennengelernt hab,é

395 **I:** ((lacht))

IP: é das mysteriöse Wesen. Und wir haben in dem Lehrgang sehr oft, war für mich so ein bissl der Grundtenor: *Ä* Das sind so arme Leute. Die können nicht g´scheit lesen, die können und nicht g´scheit schreiben und das ist total arg, die sind so arm, und da kommen jetzt wir und werden denen helfen. *ñ* ((gemeinsames Lachen)) Und, das ist überhaupt nicht so. Das sind ganz normale Leute, die stehen im Leben und die bringen das alles fertig und haben einfach da Probleme. Und das sind eigentlich Leute, die man auch bewundern muss. Und, äh, und jeder anders.

400 **I:** Mhm.

IP: Und da find ich´s jetzt wichtig, dass ich für mich jetzt diesen Zugang nimmer hab, oder (é) für mich durchdacht hab, dass ich nicht hergeh und sag: *Ä* Ma, das sind arme Leute, denen muss ich helfen *ñ* und da komm ich von meinem, steig ich von meinem Pferd irgendwie runter und verteile mein Wissen unter den Armen.

405 **I:** ((lacht))

IP: Sondern, dass ich da hinkomm und auch (é) was mitbring, aber genauso was mir nehmen kann, irgendwie. Und drum, also ich find´s total bezeichnend, dass ich in zwei Beschäftigungsprojekten drinnen bin, also in der Schneiderei und in einer Gärtnerei, wo ich so gar keine Ahnung hab.

410 **I:** Mhm.

IP: Ich kann keinen Knopf annähen und meine Pflanzen vertrocknen.

I: ((lacht))

IP: Und das ist für mich total dieses, die können auch Sachen, ja?

415 **I:** Mhm.

IP: Und, also, diese Wertschätzung, glaub ich, ist wichtig.

I: Mhm.

IP: Dass man nicht glaubt, man ist jetzt derjenige, der da alles kann und alles weiß. Und, ähm, Geduld, ja, unbedingt. Und (é), ja, ich glaub, das ist eh schon viel wert. ((gemeinsames Lachen)) Ja, erklären können und, ja, das irgendwie.

420 **I:** Gut, dann simma schon am Ende des Interviews angelangt. Gibt´s noch Dinge, die bis jetzt nicht zur Sprache gekommen sind, wo du sagst: *Ä* Das ist zum Thema »Rahmenbedingungen, Aufgaben, Fähigkeiten«é

IP: Mhm.

I: é noch wichtig, das würd ich noch gerne erwähnen. *ñ*?

425 **IP:** Puh! (é) Nein, eigentlich, eigentlich nicht. Also, es ist alles abgedeckt.

I: Gut, dann vielen Dank!

IP: Bitte, sehr gerne!

¹⁵ Die Rechnung in Zahlen lautet: 1+ _ =4

¹⁶ Die Rechnung in Zahlen lautet: 1+5=4

Interview Trainerin I

I: Gut, dann würd ich Sie gleich am Anfang bitten, mir zu erzählen, wie Sie zu dieser Arbeit als Basisbildungstrainerin gekommen sind.

IP: Mhm. Das Thema insgesamt interessiert mich seit ich, ähm, schulische Erfahrungen gemacht habe mit meinem jüngsten Sohn, der, ja, leichte Probleme g'habt hat in der Schule. Da hat mich das Thema begonnen zu interessieren. Und da hab ich mich vertieft und hab eine Ausbildung dann gemacht zur Legasthetie-trainerin beim Österreichischen Bundesverband für Legasthenie. Ähm, ich hab dann auch mit Kindern gearbeitet und, ähm, wollte mich einfach auch im Bereich mit Erwachsenen, da ein bisschen vertiefen und, ja. Es war grad das Angebot da, dass die Volkshochschule eben eine Basisbildnerin gesucht hat und da hab ich mich beworben und seitdem, seit drei Jahren, bin ich eben dabei.

I: Mhm. Haben Sie da eine spezielle Ausbildung zur Basisbildungstrainerin absolviert oder Ausbildungsmodule?

IP: Ja, also ich hab, ähm, jetzt von der Volkshochschule diese Module schon besucht. Das ist so eine Grundausbildung für BasisbildnerInnen und, ja, der letzte, das letzte Modul ist jetzt kommende Woche und dann ist das abgeschlossen. Und eben die andere Ausbildung, die ich g'macht hab, zur Legasthetietrainerin.

I: Mhm. In welchem Ausmaß ist das, diese ?

IP: Diese Ausbildung, das waren vierzehn Module, so Wochenendmodule auch, ja, und Praxisstunden.

I: Können Sie mir über die Basisbildungskurse, die Sie leiten, etwas erzählen? Wie sind die organisiert in Bezug auf Kursdauer, wie lang dauert so ein Kurs,...

IP: Mhm.

I: é wie groß sind die Gruppen, mit denen Sie arbeiten?

IP: Ok. Also, ein Kurs dauert zwei Unterrichtseinheiten, das sind fünfzig Minuten pro Einheit. Ähm, sind in Kleingruppen, in Kleinstgruppen wird das durchgeführt so, ich würd jetzt einmal sagen, drei, vier Teilnehmer. Das ist dann aber schoné

I: Mhm.

IP: é die Grenze, würd ich sagen, für eine Gruppe, weil die Teilnehmer ja unterschiedliches Niveau haben und unterschiedliche Bedürfnisse haben.

I: Mhm.

IP: War das jetzt schon die ?

I: Ja, also, ähm.

IP: Brauchen Sie noch was?

I: Zur Teilnehmerstruktur vielleicht noch, also, Geschlecht, Alter?

IP: Mhm.

I: Beruf?

IP: Mhm. Ja, also vom Geschlecht, also bisher, würd ich sagen, überwiegen eher Männeré

I: Mhm.

IP: é die ich betreut habe. Vom Beruf her, würd ich sagen, unterschiedlich. Es hat Teilnehmer gegeben, die eine Fachausbildung hinter sich gehabt haben.

I: Mhm.

IP: Es hat, es gibt Teilnehmer, die als Hilfsarbeiter tätig sind.

I: Und vom Alter?

IP: Vom Alter her (é), ja, von, jetzt dreißig bis (é) sechzig, über sechzig. Also ein Teilnehmer war auch schon über sechzig, so fünfundsechzig. (é) Dreißig bis fünfundsechzig Jahre.

I: Mhm. Und die Kursfinanzierung? Ist das für die Teilnehmer kostenlos?

IP: Das ist kostenlos für die Teilnehmer, ja.

I: In welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie und inwiefern glauben Sie, dass die Art des Dienstverhältnisses auch die Arbeit beeinflusst?

IP: Also ich steh in keinem Dienstverhältnis zur Volkshochschule. Ich bin auf Honorarbasis tätig. Einfluss auf die Tätigkeit, das Dienstverhältnis? Ich denk mir, wenn ich ein Dienstverhältnis hätte, hätte ich einfach mehr, würde auch die Zeiten der Vorbereitung oder Nachbereitung honoriert werden. Das ist momentan nicht der Fall.

I: Wär das für Sie wünschenswert oder würden Sie das anders gar nicht machen wollen?

IP: Mmmm, ich könnt mir schon vorstellen, also, ich muss nicht unbedingt in einem Dienstverhältnis sein, aber die Rahmenbedingungen, dass eben auch Zeiten für Vorbereitung und Nachbereitung da sein würde, das würd ich mir wünschen.

I: Mhm.

IP: Also, Dienstverhältnis, ich habe ein Dienstverhältnis, und ähm, ja. Ob das jetzt das zweite Dienstverhältnis, die zweite berufliche Tätigkeit ist oder nur auf Honorarbasis geführt wird, das wäre mir an und für sich gleich, ja.

I: Welche Ressourcen benötigen Sie für Ihre Kursgestaltung, also in Bezug auf Arbeitsmaterialien,é

IP: Mhm.

I: é Unterlagen, technische Geräteé

IP: Mhm.

I: é und woher beziehen Sie die?

65 **IP:** Ja, von den Ressourcen her gibt's verschiedenste (é) Unterrichtsmaterialien, die auch die Volkshochschule aufliegen hat, beziehungsweise wo wir auch Unterrichtsmaterialien bestellen dürfen. Also, das ist eigentlich ein sehr großzügiger Rahmen. Also, wenn wir etwas vorschlagen, dann wird das natürlich geprüft, aber an und für sich gibt's schon sehr viel Material, das wir verwenden können, sei's jetzt Lehrbücher, Arbeitsblätter, Setzkasten, Spiele, sonstige Behelfe. Also, sehr,é

70 **I:** é breit gefächert.
IP: é Buchstaben in Holz, in Plastik, also verschiedenste Materialien werden, also, kann ich mir nehmen.
I: Mhm. Und, ähm, gibt's auch berufliche Hilfestellungen und Unterstützungsangebote,é
IP: Mhm.
I: é wenn's jetzt Probleme im Kurs gibt?

75 **IP:** Ja, es gibt eine pädagogische Leitung, an die man sich wenden kann. Äh, es gibt die Möglichkeit von Fortbildungen, also außerhalb der Grundausbildung, gibt's immer wieder Kurse für BasisbildnerInnen.
I: Mhm.
IP: Ja, das ist an und für sich ein gutes Angebot. Es gibt auch eine Vernetzung von der Volkshochschule her, äh, ein Internetprotal, wo's eben Arbeitsmaterialien gibt,é

80 **I:** Mhm.
IP: é über die wir verfügen können, wo auch immer wieder neue Arbeitsmaterialien von den KursleiterInnen eingestellt werden und, also, benützt werden können.
I: Mhm. (é) Gut, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten.
IP: Mhm.

85 **I:** Also, ich nenn Ihnen jetzt Stichworte und würd Sie bitten, mir da einfach dazu zu erzählen, was Ihnen einfällt, ja, inwiefern das eine Tätigkeit ist, die Sie in Ihrem Alltag auch durchführen und wie das auch in der Praxis aussieht.
IP: Im beruflichen Alltag?
I: Genau, als Basisbildnerin.

90 **IP:** Gut, alles klar.
I: Das erste wäre »Unterrichten«.
IP: Würd ich, ja, »Unterrichten«é Ja, ich unterrichte. Ich versuche, etwas so rüberzubringen, dass der andere einen Gewinn hat davon. Das kann man so sagen, ja, Unterricht, Lehrtätigkeit würd ich sagen, ja.
I: Und wie schaut das in der Praxis aus?

95 **IP:** Unterricht, ja, also dass, grundsätzlich wird's an den Bedürfnissen der Teilnehmer festgelegt
I: Mhm.
IP: é das Unterrichtsthema, das Ausmaß.
I: Wird das im Vorhinein mit den Teilnehmern besprochen, oder?

100 **IP:** An und für sich gibt's immer wieder Evaluierungen, wo also festgelegt wird, welches Ziel hat dieser Teilnehmer, wann soll das erreicht werden, dieses Ziel, kann es in der Zeit erreicht werden oder man schraubt das ein bissl zurück und geht so schrittweise vorwärts. Ja, das wird abgesprochen mit den Teilnehmern. Das ist sehr unterschiedlich, es kann sein, dass ein Teilnehmer sagt: Äh will meinen Enkelkindern eine Geschichte vorlesen könnenñ ein anderer sagt: Äh möchte, zum Beispiel, die Straßenbezeichnungen, wo ich wohne, lesen können, wo ich arbeite,é

105 **I:** Mhm.
IP: é die Straßenbezeichnungen lesen könnenñ dann wird also speziell in diese Richtung (é), einfach trainiert, unterrichtet, wie auch immer.
I: Mhm. Also für jeden Teilnehmer dann extra, eigentlich, individuell.
IP: Ja, individuell. Es gibt natürlich Gemeinsamkeiten, weil, wenn's darum geht, dass noch keine Buchstabenkenntnisse vorhanden sind, dann wird das einmal forciert, weil das einfach die Basis ist, dass man Straßenbezeichnungen überhaupt lesen kanné .

110 **I:** Mhm.
IP: é oder was auch immer. Also, da wird auch in diese Richtung gearbeitet.
I: Also gibt's schon auch, ähm, Phasen, wo man mit der ganzen Gruppe auch gemeinsam arbeitet?

115 **IP:** Ja, kleinere Phasen, wo gemeinsam gearbeitet wird. Wenn ich jetzt, sag ma, ein Thema, es wird auch themenbezogen gearbeitet, ja? Wenn man jetzt sagt, ich bearbeite das Thema »Obst und Gemüse«, dann wird ein Teilnehmer sein, der mitteilen kann, mit welchem Buchstaben das jeweilige Obst beginnt.
I: Mhm.
IP: Ein anderer Teilnehmer schreibt das ganze Wort und der dritte Teilnehmer schreibt einen Satz dazu.

120 **I:** Mhm.
IP: Dass das so parallel auch durchgeführt wird.
I: Gut, das nächste ist »Informieren«.
IP: »Informieren«? Ich denke, ja, das ist sicherlich ein Thema, informieren, weil oft fehlt es auch an Sinnverständnis von Wörtern. Wenn ich jetzt sag, bleib ich jetzt mal beim Gemüse oder beim Obst, was alles gehört

125 zum Gemüse und, ja, dass also informiert wird, dass ich mir Informationen suche, dass wir mal das grundlegend anschauen, was ist die Verbindung. Manche Leute wissen die Bezeichnungen nur vom Dialekt her,é
I: Mhm.
IP: é wie das heißt, sie haben keinen, sie wissen eigentlich nicht, dass das Hochdeutsch eigentlich das bedeutet und da muss man eben informieren. Was ich mit »Informieren« noch in Zusammenhang bringen möchte, ist, es geht nicht nur darum, jetzt zu vermitteln, ähm, Buchstabenkenntnisse oder Lesen und Schreiben zu vermitteln. Es geht auch darum, auf sonstige Bedürfnisse einzugehen. Jetzt, wenn ich, jetzt

130

fällt mir dazu ein, wenn jemand finanzielle Probleme hat, dann werden wir das bespre-, und er teilt's mit,é
I: Mhm.

IP: é ich frag natürlich nicht danach,é ((lächelt))

135 I: ((lacht))

IP: é aber wenn's ihm ein Bedürfnis ist und es kommt, dann werd ich ihn informieren, dass es eine Schuld-
nerberatung gibt, dass er sich da hinwenden kann und ich druck ihm das aus, wo die Zeiten sind, wo er sich
hinwenden kann und unterstütz ihn so weit, dass er i. Ich hol ihm Informationen, die er vielleicht nicht holen
kann,é

140 I: Mhm.

IP: é weil er vielleicht gar nicht weiß, wo er das finden kann.

I: Mhm, wie kommt man dazu.

IP: Und das geb ich ihm. Hingehen muss er dann schon selber, also da ist dann irgendwie schon die Gren-
ze. Informationen einholen und weiterzugeben würd ich schon, ist eine Aufgabe. Das war jetzt nur ein Bei-
spiel.

145

I: Ja, sehr gut, also gern mit Beispielen. Weil Sie vorher, das hab ich vorher vergessen bei der Kurs-, bei der
Teilnehmerstruktur.

IP: Ja?

I: Sind das alles Personen mit deutscher Muttersprache oder ist das gemischt?

150

IP: Nein, in diesen Basisbildungskursen sind, äh, mit deutscher Muttersprach. Es gibt gesondert Kurse für
Personen mit nicht-deutscher Muttersprache, aber diese Kurse sind nur für Leute mit deutscher Mutterspra-
che.

I: Ok. Ja, dann simma, also ja, das haben Sie vielleicht auch schon ein bissl angesprochen, also »Informie-
ren« und der nächste Punkt wäre »Beraten«.

155

IP: Mhm.

I: Würden Sie das auch sagen, oder,é ?

IP: Beratung.

I: é dass das vorkommt?

IP: Ja, ich denk mir, das ist auch ein Thema, zu beraten, ähm, nur mit Vorsicht zu genießen, muss man
sagen.

160

I: Mhm.

IP: Also, irgendwann muss die Beratung aus sein. Wir sind da, eher um Informationen einzuholen, glaub ich.
Für mich würd ich das so sehen, ah, und an die entsprechenden Stellen weiterzuleiten.

I: Mhm.

165

IP: Wenn ich jetzt denk, jemand hat soziale Probleme, vielleicht auch psychische Probleme, also dann würd
ich sagen: ÄEs gibt in der Umgebung einen psychosozialen Dienst, wo man sich hinwenden kannñ würd ihm
auch wieder die Adresse geben, würde erzählen, was die denn machen dort um ihm die Angst zu nehmen
vor dieser Unbekannten, sozusagen, und dann würde meine beratende Tätigkeit darüber aufhören.

I: Mhm. Weiterverweisen?

170

IP: Mhm, weiterverweisen, ja.

I: Der nächste Punkt wär »Arrangieren«, also Lernsituationen schaffen.

IP: Da weiß ich jetzt nicht genau, was Sie meinen.

I: Ähm, zum Beispiel den Kursraum gestaltené

IP: Mhm.

175

I: é oder eben auch i.

IP: Was ich gern mach, ist, wenn ich jetzt ein Obst hab, dass man das hinstellt und jeder kann was nehmen,
dass ma so eine kleine Pause einmal machen und dass ma sagen: ÄSo, und jetzt mach ma Pause und jetzt
genieß ma das.ñOder es gibt einen Kaffee in der Volkshochschule.

I: Mhm.

180

IP: Da hab ma ein Ritual, zu Beginn, weil jeder kommt von der Arbeit, mich eingeschlossen ((gemeinsames
Lachen)). Ja, man kommt so von einer Tätigkeit, auch die Teilnehmer oft kommen wirklich oft ganz direkt
von einer anderen Tätigkeit und da gilt's einfach, die Leute ein bissl runterzuholen und angenehm einstei-
gen, dass die angenehm einsteigen können. Dass man ein bissl in Ruhe das angehen kann. Und da gibt's
einen Kaffee, jetzt hab ma zum Beispiel ein neue Kaffeemaschine in der Volkshochschule, da wird dann
g'schaut, die Bedienungsanleitung,é

185

I: Mhm.

IP: é dass man das durchgeht, dass sich jeder dann wieder auskennt und ja, da gibt's dann gelegentlich
auch Kekse dazu, die die Teilnehmer beisteuern, wo ich was mitbring, und das gibt's so, so ein bissl am
Anfangé

190

I: Mhm.

IP: é zum Entspannen dazu, bevor ma dann losstarten.

I: Was mir da vielleicht auch noch eingefallen ist, wie ist denn die Sitzordnung?

IP: Mhm.

I: Weil das ist vielleicht auch ein Arrangement.

195

IP: Das ist a bissl, ähm, der Raum, wo wir da sind, ist eher klein gehalten, also, in den Wintermonaten, würd
ich das jetzt mal einschränken, weil jetzt, mit Ende Mai, werden dann größere Räume auch frei,é

I: Mhm.

IP: é die ma dann nutzen, einen größeren Raum, wo, dass auch jeder mehr Platz hat, dass man den ande-

200 ren nicht direkt (é) stört, würd ich jetzt einmal sagen. Weil, weil's ja nicht alles gleich ist, weil's ja nicht so ist wie in einer Klasse, dass man sagt: Ätzt lesen wir alleñ und alle schlagen das Buch auf auf Seite einundzwanzig,é ((lächelt))

I: Ja.

IP: é sondern ein jeder macht doch ein bissl was anderes, dann braucht man auch ein bisschen Raum. Der eine (é), den einen stört das vielleicht nicht so, weil er sich besser konzentrieren kann, aber der andere, der braucht ein bissl was. Also, an und für sich, äh, Sitzordnung ist, gibt's keine bestimmte, obwohl die Teilneh-

205 mer dann doch den gleichen Platz einnehmen. ((gemeinsames Lachen)) Doch so ähnlich wie in einer Klasse. ((lächelt)) Also, es ist eigentlich so rund angeordnet. Ähm, wenn, wenn ich merk, dass sie sich gegenseitig sehr beeinflussen oder stören in der Arbeit, dann rück ma's ein bissl auseinander, die Tische.

I: Mhm.

210 IP: Soweit's halt geht, irgendwie.

I: Ja.

IP: Ja.

I: Naja, gehört auch zum, zur Gestaltung der Lernsituation.

IP: Mhm.

215 I: Und der letzte Punkt wäre »Animieren«, auch im Sinne von »Motivieren«.

IP: »Animieren« (é) Ja, also animieren, motivieren, um weiterzumachen. Es gibt sicherlich, wenn Leute länger schon kommen, wenn sie sich vorgestellt haben, das geht eigentlich schneller,é

I: Mhm.

220 IP: é das geht einfacher, Lesen zu lernen, dann bedarf es oft, wirklich auch Leute immer wieder zu motivieren und zu, äh, vor Auge zu führen, dass eigentlich eh viel passiert und dass Fortschritte da sind und, ja, dass das einfach ein bissl länger dauert. Also die Motivation, würd ich sagen, das wechselt, von den Phasen her.

I: Mhm.

IP: Wie's von den Teilnehmern gesehen wird, wie die Fortschritte sind. Motivieren auch zu, ähm, dass die Teilnehmer auch zuhause arbeiten,é

225 I: Mhm.

IP: é dass es nicht nur abgetan sein kann, mit dem Kurs, den sie besuchen. Ja, das ist öfter ein bissl ein Problem, weil einfach die Leute sehr eingespannt sind, weil sie Familie haben, weil sie berufstätig sind und, ja, müde sind dann und, ja. Und naja, bei manchen gibt's dann schon auch Ausreden ((gemeinsames Lachen)), kann ich mir vorstellen, ja sicherlich. Also, der Bedarf ist doch, dass man die Leute stärkt, motiviert.

230 I: Mhm.

IP: Sieht man dann auch (é), sehen sie dann auch, wenn sie zuhause üben, dass es einfach schneller weitergeht.

I: Also indem Sie auch, Sie motivieren, indem Sie dann die Fortschritte benennen?

235 IP: Ja.

I: Mhm.

IP: Genau, mhm. Ja, Lob natürlich, wenn was gemacht wird, ja.

I: Geben Sie den Teilnehmern dann auch Übungen für zuhause mit?

IP: Mhm, ja. Ich gebe oft Übungen mit für zuhause. Sie werden auch oft einmal nicht gemacht.

240 I: ((lacht))

IP: Dann mach ma's halt wiederé

I: Ja.

IP: é in der nächsten Stunde. Also, es gibt keine Sanktionen oder irgendwie (((gemeinsames Lachen))), wenn nix gemacht wird. Ja (é), es ist nicht so wie in der Schule.

245 I: Und die Teilnehmer sind auch alle freiwillig im Kurs?

IP: Ja, bei uns gibt's, ich glaub, in anderen Institutionen ist das manchmal, dass die Teilnehmer kommen müssen.

I: Genau, ja, teilweise.

IP: Ja, vom Arbeitsamt, dass das vorgegeben ist.

250 I: Ja, vom AMS.

IP: Nein, das ist reine Freiwilligkeit, ja.

I: Gibt es aus Ihrer Sicht noch weitere Aufgaben oder Tätigkeiten, die wir jetzt noch nicht angesprochen haben, wo Sie aber sagen würden: ÄDas kommt immer wieder vor, das ist eine wichtige Aufgabe von mir.ñ?

IP: (é) An und für sich fällt mir jetzt dazu nichts ein.

255 I: Ok, ist alles abgedeckt?

IP: Ja.

I: Mhm. Und wo liegen die Grenzen? Wo würden Sie sagen: ÄDas kommt vielleicht auch immer wieder zur Sprache, da grenz ich mich aber ab, das hat nichts mehr mit den Aufgaben einer Basisbildungstrainerin zu tun.ñ?

260 IP: Mhm. Ja, wie ich vielleicht schon vorher erwähnt hab, dass die Grenzen zu sehen sind, dass ich also (é) vielleicht, einen Lebenslauf hab ma schon erstellt für eine Bewerbung und so, also da, aber bewerben hingehen ((lächelt)), das muss dann schon der Teilnehmer selber. Also irgendwo muss es dann schon eine Grenze geben. Wir können unterstützen, anleiten, auch zu allen anderen Institutionen, wenn Hilfe benötigt wird in psychischer, sozialer Hinsicht oder so. Ich denke, da gibt's dann schon Grenzen, ja. Also, ich kann niemandem sagen, also da, ich denk mir, da muss man sich einfach auch zurücknehmen, dass ich über

265

alles informieren kann, das wäre vielleicht was, das wäre nützlich, das wäre hilfreich, aber ich kann niemandem jetzt meinen Willen aufzwingen: Sie müssen jetzt da hinⁿ oder Sie brauchen Hilfeⁿ oder so, also ich denke mir, da ist die Grenze von BasisbildnerInnen auf jeden Fall. Alles bereitstellen, informieren, aber irgendwo^e

270 I: é die Verantwortungé

IP: é die Verantwortung hat jeder für sich selber, ja.

I: Mhm. Ok, dann komm ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten.

IP: Mhm.

275 I: Ähm, wo würden Sie sagen, also, wenn man jetzt so Fachkompetenzen, Fachwissen benennen würde, was sind so die Dinge, die man als BasisbildnerIn können, wissen sollte?

IP: Fachkompetenzen, ja, ich denk mir, eine Sicherheit schon in der Rechtschreibung würd ich sagen, in der Grammatik, also so grundlegende, ähm, Sicherheiten ((lächelt)), glaub ich, müssen auf jeden Fall vorhanden sein. Was natürlich, von der Didaktik her, denk ich mir ist auch wichtig, ähm, informiert zu sein, wie etwas zu vermitteln ist. Also, ich denk mir jetzt, ich hab in meiner Ausbildung zur Legasthetietrainerin, dass jetzt gleiche Probleme, die gleich klingen, zum Beispiel »d«, »t«, dass ich das nicht parallel versuch beizubringen. Oder »ß« und »ss«, dass das einfach so gesondert, zum Beispiel, also gesondert behandelt wird, dass ich das nicht vermisch, was öfter vorkommt in Lehrbüchern, das würd ich nicht machen.

I: Mhm.

285 IP: Also das sind so Grundannahmen von Didaktik, ja, dass man selbst sicher ist in (é), das, was man vermitteln möchte, da muss man eine Sicherheit haben, das ist eine Grundkompetenz. Und ja, unterrichten, Art des Unterrichtens,é

I: Mhm.

IP: Kompetenzen im Unterrichten, würd ich schon sagené

I: Methoden.

290 IP: é ist auch wichtig. ja. Vom Fachwissen haben Sie gesagt, gell?

I: Ja, genau, mhm. Und so zu den personalen Kompetenzen, also persönliche Eigenschaften, Grundhaltungen,é

IP: Mhm.

I: é wo Sie sagen: Die sind wichtig im Umgang mit den Teilnehmern.ñ?

295 IP: Ich würd sagen, eine soziale Kompetenz ist, eine hohe soziale Kompetenz ist schon erforderlich in der Weise, würd ich sagen, mich einfühlen zu können. Wie's jetzt meinem Gegenüber, wie's den Teilnehmern geht.

I: Mhm.

IP: Ja, würd ich (é), gerichtet, die Aufmerksamkeit auf den Teilnehmer.

300 I: Mhm.

IP: Das würd ich als soziale Fähigkeit, ist erforderlich. (é) Ja, ich mein, jetzt, Geduld, ja, ich mein, Leute, die sehr ungeduldig sind, denen würd ich nicht empfehlen ((gemeinsames Lachen)), dass sie als Basisbildnerin iⁿ, oder überhaupt irgendeine Lehrtätigkeit auszuüben.

I: ((lacht))

305 IP: Da würd ich sagen, dass passt nicht ganz.

I: Und sonstige, allgemeine Wissensbereiche, würd Ihnen da noch was einfallen?

IP: Mhm, allgemeine Wissensbereiche. Ich würd schon sagen, eine Allgemeinbildung (é), breit gefächerte Allgemeinbildung, würd ich, würd ich schon sagen. Andererseits würd ich wieder sagen, man kann sich ja auch was aneignen, man kann sich auch selber informieren, wenn's ein Thema gibt, wo man vielleicht nicht Bescheid weiß.

310 I: Mhm.

IP: Dazu gibt's ja Informationsquellen. ((gemeinsames Lachen))

I: Ja. Ok gut, dann simma eigentlich schon am Ende des Interviews angelangt. Ähm, gibt's noch etwas, was jetzt nicht zur Sprache gekommen ist, wo Sie aber sagen würden: Das wär wichtig zum Thema »Rahmenbedingungen, Aufgaben, Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen«ñ was Sie noch erwähnen möchten?

315 IP: Ich hab mir gestern was überlegt, das ist mir jetzt entfallen, da denk ich schon die ganze Zeit nach ((gemeinsames Lachen)). Ja genau, ich möchte noch hinzufügen, dass in der Basisbildung drauf geachtet werden sollte, ist für mich ein Grundsatz, dass Materialien erwachsenengerecht angeboten werden und auch vom Unterricht her einfach immer bewusst, sich bewusst zu sein, das sind erwachsene Menschen.

320 I: Mhm.

IP: Das ist, das ist mir ganz wichtig, dass die Materialien nicht irgendwie angeboten werden so wies für Kinder üblich ist. Das ist vielleicht leichter zu finden, ja, aber ich denk mir, dass ist, mit Respekt jemanden zu behandeln, so vom Stand her.

I: Mhm. Gibt's da Unterlagen, extra für Erwachsene?

325 IP: Es gibt auch Unterlagen für Erwachsene, ja.

I: Schon.

IP: Oder man gestaltet's halt um, ja. Das ist mir wichtig.

I: Ok, dann danke ich Ihnen für das Interview.

IP: Bitte.

Interview Trainerin J und Trainerin K

I: Also das erste wäre, ich würde gern wissen, wie Sie zu dem Beruf Basisbildungstrainerin gekommen sind? Wie da der Zugang war?

5 **IP J:** Ja, also mein Zugang war so, dass ich bei der Volkshochschule 1999 angefangen hab als Sprachtrainerin, eigentlich, für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache und bin dann 2002 angestellt worden als pädagogische Mitarbeiterin und hab Beratungstätigkeit gemacht, zusätzlich zum Unterricht, und hab Lehrgänge organisiert, eigentlich für Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfungen und AHS-Matura.

I: Mhm.

10 **IP J:** Und 2006 haben wir dann den Schwerpunkt gesetzt »Alphabetisierung, Basisbildung, Hauptschulabschluss«. Dann hab ich diesen Part übernommen und hab mich natürlich intensiv damit beschäftigt. Ich hab Ausbildungen gemacht, bin jetzt diplomierte Erwachsenenbildnerin, und hab eben im Bereich Basisbildung sehr viele Fortbildungen gemacht und dann auch zu unterrichten begonnen.

I: Das wär eh, vielleicht knüpf ma da gleich an, weil die nächste Frage ist eben, ob Sie eine spezielle Ausbildung zur Basisbildungstrainerin absolviert haben?

15 **IP J:** Mhm.

I: Wie hat das ausgesehen? Also, Sie haben gesagt, diplomierte Erwachsenenbildnerin?

IP J: Ähm, ja, also, ich hab verschiedenste Ausbildungen gemacht. Und es ging natürlich sehr speziell um Methodik, Didaktik, um die bestimmte Herangehensweise bei Erwachsenen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können. Das ist anderes als bei Kindern.

20 I: Mhm.

IP J: Also, da sagt man jetzt nicht »Mimi sitzt im Garten« sondern nimmt einfach auch andere Texte, Texte, die aus der Alltagswelt von den TeilnehmerInnen stammen, é

I: Mhm.

IP J: é mit denen man dann arbeitet.

25 I: Mhm.

IP J: Auch Texte aus Zeitungen. Wenn die zu kompliziert sind, dann muss man das einfach herunterbrechen auf eine einfachere Sprache.

I: Mhm.

30 **IP J:** Wortschatzübungen, also die TeilnehmerInnen haben auch sehr oft einen sehr geringen Wortschatz. Also, wir reden jetzt von TeilnehmerInnen, die ÖsterreicherInnen sind und Deutsch als Muttersprache haben. Ja, also die hauptsächlich zu uns eigentlich kommen.

I: Ja.

IP J: Und das bedarf natürlich einer bestimmten Ausbildung, weil der Umgang mit solchen Personen ein anderer ist.

35 I: In welchem Umfang war das ungefähr, kann man das sagen?

IP J: Pff, hmmm. Da müsst ich nachschauen, aber es sind sicher (é), also, wie gesagt, seit 2006 hab ich jährlich Ausbildungen gemacht und so der Löwenanteil (é), ja, einige hundert Stunden, würd ich sagen.

I: Mhm.

IP J: Ich müsst wirklich nachschauen, wenn ma das genau i.

40 I: Ja, aber so ungefähr.

IP J: Ja.

I: Ok. Und bei Ihnen?

IP K: Bei mir war es so, ich hab als Grundausbildung, quasi, die Sonderschullehrer-Ausbildung.

I: Mhm.

45 **IP K:** Und hab von daher auch schon viel mitbekommen. Und durch Zufall sind wir dann irgendwie zusammengekommen. (é) Ja, ich wollt mich einfach, ich wollt schauen, was es außer der Schule noch so gibt. Warum Menschen nicht lernen können, warum es manchen Menschen so schwer fällt, das aufzunehmen und zu reproduzieren, das war so mein Ansatz. Und da wollt ich mich umschauen, was es da noch so gibt, was ich da noch, auch für mich, lernen kann, und so bin ich zur Volkshochschule gekommen, eigentlich. Und seit Anfang an bin ich, glaub ich, dabei.

50 **IP J:** Schon seit 2000, ja.

IP K: Ja, seit 2000 bin ich schon dabei und wir haben die unterschiedlichsten Facetten kennengelernt und ich hab auch Ausbildungen gemacht nebenbei, bin noch in der Grund-, nein, in der zweiten Stufe, glaub ich, der Ausbildung.

55 **IP J:** Genau.

I: Ist das, ähm, ein Lehrgang, oder?

IP J: Das ist ein Lehrgang, ja. Wir haben das genannt »StarterInnenpaket«, das sind sechs Module, sind 98 Unterrichtseinheiten, é

I: Mhm.

60 **IP J:** é wo eben diese Grund-, äh, -sachen dargeboten werden, sozusagen. Also es geht um Schreiben und Lesen i.

I: Und das wird direkt hier an der Volkshochschule angeboten?

IP J: Wir haben den Lehrgang quasi von der VHS Linz eingekauft é

I: Mhm.

65 **IP J:** é und haben das hier für unsere TrainerInnen angeboten. Damit eben alle TrainerInnen, also, es haben bis jetzt zwanzig TrainerInnen gemacht.

IP K: Genau, damit alle so am gleichen Level sind.

IP J: Damit alle so diesen Grundlevel haben.

70 **IP K:** Und auch, dass man nochmal über gewisse Dinge diskutiert, über Methoden, wenn's um Methodik und Didaktik geht, wo fang ich an, was soll bearbeitet werden. Jeder Kurs ist dann ja auch wieder individuell abgestimmt.

I: Mhm.

IP K: Das heißt, es gibt keine, keinen Grundtenor, wie man das macht, das ist schon sehr speziell dann. Aber wenigstens, dass alle mal die gleiche Basis haben.

75 **IP J:** Ja.

I: Mhm. Und, ähm, jetzt geht's um die Basisbildungskurse. Können Sie mir erzählen, wie die geleitet, äh, wie die organisiert sind? Also, jetzt in Bezug auf Kursdauer, wie lange dauern diese Kurse, welche Gruppengrößen gibt's da, wie sind die Teilnehmer, also, die Teilnehmerstruktur vom Alter, vom Geschlecht, solche Dinge?

80 **IP J:** Mhm.

IP K: Beginnst du wieder?

IP J: Ja. Also, wir haben alles, vom Einzelunterricht der Personen, die i. Man muss sich vorstellen, Personen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, die sind natürlich, die schämen sich dafür. Weil jeder sagt: „Du bist in Österreich in die Schule gegangen, wie gibt's das, dass du nicht lesen und schreiben kannst?“ ja. Und bis die einmal kommen und sich trauen zu sagen: „Ach hab da Defizite und ich will was lernen“ das dauert oft Jahrzehnte.

85 **I:** Mhm.

IP J: Also manche tragen das Jahrzehnte mit sich herum, verbergen das vor der Familie, vorm Partner, vor der Partnerin und da muss man natürlich besonders vorsichtig mit diesen TeilnehmerInnen umgehen. Und da passiert's sehr oft, dass wir zuerst einen Einzelunterricht anbieten.

90 **I:** Mhm.

IP J: Und in diesem Einzelunterricht wird dann ganz individuell auf diese Person eingegangen, es werden die Bedürfnisse erhoben, was will diese Person. Es ist oft ein Anlass, ja. Also, ich hatte eine Teilnehmerin, die wollte einfach für die Schule, für ihre Kinder, eine fehlerfreie Entschuldigung schreiben können.

95 **I:** Mhm.

IP J: Das war so ihr erster Anlass und ihr Antrieb, herzukommen. Ähm, am Ende hat sie mir dann eine neun Seiten, äh, eine neun Seiten Lebensgeschichte geschrieben.

I: ((lächelt))

IP J: Das war so der Output von vier Zeilen Entschuldigung, ja? ((gemeinsames Lachen)) Und, äh, es gibt Personen, die wollen, äh, das hast du dann jetzt eher (*deutet auf die Kollegin*), die wollen sich umschulen lassen oder die wollen einen anderen Beruf ergreifen und wollen da einfach sicherer sein in Rechtschreibung, Grammatik.

100 **I:** Mhm.

IP J: Oder bei der Satzstellung, sehr oft Ausdrucksweise, sehr oft. Also es ist selten, dass jemand überhaupt nicht lesen und schreiben kann, ja? Also, die Personen, die bei uns in die Schule gegangen sind, können zumindestens die Buchstaben.

105 **IP K:** Ja.

I: Ja.

IP J: Da gibt's eine Palette von ähm, eben, die Buchstaben grad mal kennen, ja, bis zu ganz gut sich ausdrücken können aber halt mit sehr vielen Fehlern.

110 **I:** Mhm.

IP J: Und durch die neue Rechtschreibung natürlich zusätzlich verunsichert, dass die Personen einfach überhaupt nimmer wissen, wie sie was schreiben sollen.

I: Mhm. (é) Und, ja, also vom Alter der Personen, Geschlecht?

115 **IP K:** Darf ich da nochmal was nachhaken?

I: Ja.

IP K: Ja, kurz noch. Also, Buchstaben können die meisten, aber es fehlt, es hapert oft auch schon beim Zusammenlauten.

IP J: Mhm, genau.

120 **IP K:** Also, dass nicht einmal das klappt, ja? Und dann geht die Stufe natürlich in die Höhe.

IP J: Ja!

I: Mhm. So abgestuft.

IP K: Ja.

IP J: Alter, Geschlecht. Also, Alter ist von sechzehn bis achtzig.

125 **I:** Mhm. ((lacht))

IP J: Ja. Weil wir, also sechzehn deswegen, weil wir eine Erwachsenenbildungsinstitution sind und bei uns die Personen nach der Schulpflicht sozusagen in die Kurse kommen können.

IP K: Das ist nicht nur theoretisch so, sondern auch praktisch so. Sechzehn bis achtzig, hab ma schon gehabt. ((lächelt))

130 **IP J:** Also die älteste war 88. Die hat meine Kollegin gehabt.

I: Mhm. Ja, das ist beachtlich. ((lächelt))

IP J: Und du hattest die Dame mit achtzig.
IP K: Mit achtzig, ja. Also, es ist nie zu spät. ((gemeinsames Lachen))
I: Man kann immer einsteigen.
135 **IP J:** Man kann immer einsteigen. Und äh, vom Geschlecht, ich glaub, es ist zur Zeit relativ gleich verteilt.
I: Ausgeglichen?
IP J: Mhm. Also, Männer und Frauen.
I: Und Arbeit? Arbeiten die Personen, kann man da Aussagen treffen?
IP J: Das ist verschieden, das ist verschieden. Also, es gibt viele, die arbeiten, es gibt viele, meine Kollegin
140 hat zum Beispiel nur Personen, die schichtarbeiten.
I: Mhm.
IP J: Die auch aus diesen Gründen oft »normale«, »normal« unter Anführungszeichen, Kurse nicht besuchen können, weil sie einfach jede zweite Woche nicht in den Kurs kommen können.
I: Mhm.
145 **IP J:** Also, unser Angebot ist auch, dass wir spezielle, äh, Termine vereinbaren, ja? Also, dass die Personen sagen können Äh hab aber nur Zeitñ ich weiß nicht, Äam Freitag von 15 bis 17 Uhrñ und dann schau ma halt, dass das so funktioniert.
I: Mhm. Wie lang dauert ein Kurs?
IP J: Wir haben das jetzt eingeteilt, das ist jetzt von der Institution her, dass wir gesagt haben, wir machen
150 so zwanzig-Unterrichtseinheiten-Pakete.
I: Mhm.
IP J: Und da gibt's einen Grundkurs und sozusagen einen Fortgeschrittenenkurs, und das sind eben verschiedene Module und das kann bis zu 400 Stunden dauern.
I: Und eine Unterrichtseinheit ist?
155 **IP J:** Sind fünfzig Minuten pro Kurs.
I: Und das wird immer in diesen fünfzig-Minuten-Einheiten auch abgehalten?
IP J: Ja.
IP K: Oder zweimal fünfzig Minuten. Das geht sich meistens aus. Bei manchen muss man dann sagen: ÄUnd da ist jetzt Stoppñund manche können auch drei Einheiten hintereinander. Wenn man sieht ï .
160 **IP J:** Das ist je nach Konzentrationsfähigkeit.
I: Mhm.
IP J: Weil da haben sie auch oft Probleme, mit der Aufnahmefähigkeit,é
IP K: Ja.
IP J: é Konzentrationsfähigkeit. Da muss man halt a bissl eine Pause dazwischen machen. Das ist dann,
165 das merkt man einfach.
I: Mhm. Und wird in Gruppen auch unterrichtet?
IP J: Ja. Dann folgen Gruppen, das sind oft in der Basisbildung Kleingruppen, zwei bis drei Personen, wo wir schauen, dass die ganz gut vielleicht zusammenpassen oder auch von der Zeit her, dass es geht, dass die gleichzeitig sozusagen in einen Kurs kommen können. Und ich hab aber auch zum Beispiel Basisbildungskurse betrieben, wo dann so sechs bis sieben Personen in der Gruppe sind. Also das sind so die meisten.
170 Also, das meiste, was ich je hatte, waren, glaub ich, acht Personen in einer Gruppe.
IP K: Wenn man ein gemeinsames Ziel erreichen möchteé
IP J: é geht's.
IP K: é ist das dann zu machen.
175 **I:** Mhm.
IP J: Die waren alle auch aus einer Firma, das heißt, die haben auch eine gemeinsames Ziel g'habté
IP K: Genau.
IP J: é was sie lernen wollen. Dann geht das ganz gut. Weil man muss wirklich binnendifferenzieren.
I: Mhm.
180 **IP J:** Also, das ist auch so ein Credo. Man muss wirklich, eigentlich für jede Person (é) ï .
I: é ein eigenesé
IP J: é einen eigenen, äh, ein eigenes Programm fahren, ja. Wobei man natürlich bestimmte Dinge gemeinsam besprechen kann, wie das »ß« oder, weiß ich nicht.
IP K: Ja.
185 **I:** Ja.
IP J: Aber sonst ist es ganz gut, wenn man das so individuell abstimmt.
I: Und die Kursfinanzierung wär auch noch ein Punkt? Zahlen die Teilnehmer einen Beitrag?
IP J: Nein, das ist, die Kurse sind für die TeilnehmerInnen kostenlos. Äh, das ist EU-finanziert.
I: Mhm.
190 **IP J:** Also über die Facing-out-Phase, das wird von Bund, Land und der EU finanziert.
I: Ok. Ähm, in welchem Arbeitsverhältnis stehen Sie und würden Sie sagen, dass das auch eine Auswirkung auf Ihre Arbeit hat, das Dienstverhältnis? (é) Also, angestellt, freier Dienstvertrag?
IP J: Also ich bin Angestellte und ich mache, also, ich unterrichte nicht nur, sondern ich organisier auch diese ganzen, die Weiterbildungen für KursleiterInnen, die Hauptschulabschlusslehrgänge und die Basisbildungskurse und ja, mir geht's natürlich gut dabei. Das ist in Ordnung, ja.
195 **IP K:** Ich bin freie, also, wie sagt man da?
IP J: Auf Honorarbasis.
I: Auf Honorarbasis, ja.

IP K: Und ich hab auch kein, also, Problem überhaupt nicht damit, nein.
 200 **I:** Würden sich jetzt auch nichts, also sind zufrieden mit der Regelung?
IP K: Ich bin zufrieden, genau.
I: Ok.
IP K: Also, wenn was, wenn ein Kurs stattfindet, findet er statt, wenn nicht, dann ist kein Kurs, also.
I: Ok.
 205 **IP J:** Wobei man sagen muss, dass du jetzt darauf nicht angewiesen bist.
IP K: Ja.
IP J: Das ist vielleicht ein Punkt, weil du ja einen Job hast, nicht?
IP K: Ja.
IP J: Also, ich denk mir, das ä. Und das haben sehr viele TrainerInnen bei uns.
 210 **I:** Mhm.
IP J: Die haben also einen Job.
I: Das ist quasi so der Zweit-, das zweite Standbein.
IP J: Das zweite Standbein, genau.
IP K: »Hobby«, sag ich immer. ((gemeinsames Lachen))
 215 **I:** Ok. Welche Ressourcen brauchen Sie für die Kursgestaltung, also Unterrichtsmaterialien, Arbeitsblätter, technische Geräte, und woher beziehen Sie die?
IP J: Also wir haben da, im, wir sitzen jetzt in dem Raum, wo hauptsächlich unterrichtet wird. Also, ich hab Bücher, Spiele, (é) du bringst sehr viel mit, (*IP J deutet erneut auf die Kollegin*)
IP K: Ich hab selber sehr viel angekauft. Also ich nehm von mir meistens auch selber mit, manchmal stöber ich da herinnen. Es ist halt immer gut, ich sag halt immer, ich kenn mich in meinem eigenen Buch am besten aus.
 220 **I:** Mhm.
IP K: Also ist es meine Motivation auch immer, das selber zu kaufen.
IP J: Ja. Natürlich kopier ma auch.
 225 **IP K:** Ja, auf alle Fälle.
IP J: Laptops, wenn benötigt.
I: Die stehen auch zur Verfügung?
IP J: Ja, das geht, ja.
IP K: Tafel, Overhead ist drüben.
 230 **IP J:** Es gibt eigentlich alles.
IP K: Fernseher, Video, wenn man das bräuchtee
I: Mhm.
IP K: é könn ma also auch benutzen, ja. Kommt halt nicht so oft vor, nicht?
I: Ja, ok. Und gibt's berufliche Hilfestellungen und Unterstützungsangebote, wenn's jetzt Probleme im Kurs gibt, beispielsweise mit KursteilnehmerInnen oder, ja, generell irgendwelche Schwierigkeiten. Gibt's da Hilfestellungen, wo kann man sich da hinwenden?
 235 **IP K:** Ja, natürlich, dann beredet man das.
IP J: Also, es gibt schon KursleiterInnentreffené
I: Mhm.
 240 **IP J:** é oder ich besprech das regelmäßig mit den KursleiterInnen, wenn's Probleme gibt. Es gibt aber eher selten welche.
IP K: Ja, es gibt fast keine. Aber wenn's Probleme geben würde, würden wir das besprechen und schauen, dass wir eine Lösung finden.
I: Gibt's so regelmäßige Treffen oder so?
 245 **IP J:** Es gibt nicht wirklich regelmäßige Treffen in der Basisbildung, aber ich, nachdem ich hier die Verantwortliche bin, ich sprech immer mit den KursleiterInnené
IP K: Du schaust schon drauf, ja.
IP J: é und frag immer wieder mal nach: ÄGibt's Probleme, braucht's ihr irgendwas?ñ oder so.
IP K: Und dass wir auch Fortbildungen nutzen, um wieder zusammenzukommen.
 250 **IP J:** Genau, genau. Ich muss sagen, diese sechs Module immer am Wochenende, da haben, das war schon nett,é
IP K: Ja.
IP J: é weil da haben sich bundeslandweit die KursleiterInnen getroffen, was normalerweise nicht passiert.
I: Mhm.
 255 **IP J:** Weil das Bundesland ist ja so weit gezogen.
I: Ja.
IP J: Also, die vom Norden kommen nicht so oft da her und die ganz vom Süden auch nicht, gell.
I: Ja.
IP J: Und da sind Weiterbildungen so ein Punkt, wo man sich einfach auch trifft und austauschen kann. Und äh, das wollen wir auch weiter forcieren. Also, ich bereit auch im Herbst wieder Weiterbildungen vor. Das ist ein guter Weg, da mal alle an einen Tisch zu bringen. ((lächelt))
 260 **IP K:** Genau.
I: Ok, dann geh ma zu den Aufgaben und Tätigkeiten. Und zwar nenn ich Ihnen jetzt Stichworte und ich würd Sie bitten, mir zu erzählen, inwiefern das eine Ihrer Aufgaben ist in der Basisbildung. Vielleicht auch, also es kann sein, dass es auch anders ist. Also, zum Beispiel, das erste ist »Unterrichten«, also auch, wie unter-
 265

scheidet sich's zum Beispiel auch von einem Schulunterricht. Also, das heißt, wie finden diese Dinge auch statt, finden sie statt? Wenn Sie sagen, das ist absolut keine Tätigkeit, die wir ausführen, dann gerne auch sagen. Also, »Unterrichten«. (é) Gerne auch mit Beispielen. Wie unterrichten Sie, unterrichten Sie überhaupt, würden Sie das so sagen?

270 **IP K:** Ganz anders als in der Schule.

IP J: Mhm.

I: Wie kann man sich das vorstellen?

IP K: Das ist ein (é), ein Miteinander. Das Unterrichten da ist ein Miteinander, es ist schon Unterrichten, aber das Arbeiten da ist ein gemeinsames Arbeiten, ein gemeinsames Earbeiten. Schon auch mit Tafeln
275 manches Mal, aber nicht (é), also nicht wie in der Schule, nein. Absolut nicht.

I: Wie gehen Sie jetzt konkret vor? Also, wenn Sie jetzt kommen in den Kurs?

IP K: Dass wir ein Problem aufwerfen,é

I: Mhm.

IP K: é anhand eines Beispiels und dann eben alle die Lösung dazu finden, gemeinsam. Und dann geb ich
280 noch weitere Beispiele dazu, die dann gelöst werden.

I: Mhm.

IP J: Ja, also ich kann mich dem nur anschließen. Und es wird schon, ich denk mir, das ist wahrscheinlich der Unterschied zur Schule, weil erstens haben wir nicht so viele Personen in der Gruppe wie eine Schul-
285 klasse ist, ja. Und zweitens ist es so, dass, ähm, die TeilnehmerInnen ihre Probleme uns erzählen, sozusagen, und sagen: ÄDa hätte ich gern eine Hilfestellungñ und ÄDa wüsst ich gern, wie's weitergehtñ und wir daran anknüpfen.

I: Mhm.

IP J: Und daraus entwickeln sich dann eventuell Beispiele, die wir noch zusätzlich haben oder (é), Lesen lernen zum Beispiel, ja? Ich hab jetzt eine Teilnehmerin, äh, die tut sich schwer beim Lesen und hat auch
290 Probleme teilweise mit Wörtern, die sie nicht kennt und so, und die will jetzt den Führerschein machen. Macht sie auch, sie kommt jetzt immer mit ihrer CD und wir machen da die Prüfungsfragen durch. Und sie liest mir einfach die Prüfungsfragen vor und wenn sie irgendwas nicht weiß, dann fragt sie mich, dann schau ma das im Wörterbuch nach oder ich erklär's ihr oder wir schreiben das an die Tafel, oder schreiben verwandte Wörter an die Tafel, und, Führerschein ist ja sehr, »einspurige Kraftfahrzeuge«é

295 **I:** ((lacht))

IP J: und ja, also ich kenn mich jetzt auch bald wieder ganz gut aus. ((gemeinsames Lachen)) Und diese ganzen »Wartepflicht« und »Haltepflicht«,é

I: Mhm.

IP J: é und »Fließregelpflicht« und weiß nicht was noch alles. Also, das sind sehré

300 **I:** é kompliziert.

IP J: Das sind auch Worte, die nicht im Alltag vorkommen, ja?

I: Ja.

IP J: Aber das ist ihr einfach ein totales Bedürfnis, dass sie das machen will und das machen wir jetzt gemeinsam. Und ich merk einfach auch schon, dass sie sich jetzt im Lesen schon wieder leichter tut, ja? Also,
305 über das Wort »Aquaplaning« ist sie wirklich lange gestolpert, das ist auch irgendwie, aber ja, jetzt kann sie's.

I: Mhm.

IP J: Also, indem sie jetzt etwas tut, was ihr ein Bedürfnis ist und was sie üben muss und will,é

I: Mhm.

310 **IP J:** é übt sie auch ihre Lesefertigkeit.

I: Mhm.

IP J: Ja?

I: Ja.

IP J: Also, wir lesen jetzt nicht irgendwelche Geschichten, sondern genau das, was sie interessiert und was
315 sie braucht, ja.

I: Ja, was sie interessiert und braucht.

IP K: Man kann auch schneller reagieren, wenn man da ist, nicht? Sobald eine Anfrage kommt, kann man sofort reagieren und du musst nicht für 24 Schüler was vorbereitet haben ad hoc, nicht?

I: Mhm.

320 **IP J:** Also, wir sind da sehr flexibel.

I: Ok.

IP J: Es passiert auch oft, dass wir was vorbereitet haben, was wir dann gar nicht benützen. Weil's einfach nicht Thema ist. Also nicht, dass wir jetzt keinen roten Faden hätten, den hab ma schon. Wir haben schon einen Plan. ((gemeinsames Lachen))

325 **I:** Kann man sagen so eine Mischung aus Dingen, die man selber auch vorbereitet haté

IP J: Natürlich.

I: é und Themen, die man sich vorgenommen haté

IP J: Genau.

I: é und dem, was die Teilnehmer einbringen? Kann man das so sagen?

330 **IP J:** Genau, genau. Wenn das, was die TeilnehmerInnen einbringen am Thema bleibt, sozusagen, ja, dann mach ma natürlich das.

I: Mhm.

IP J: Aber man muss natürlich was vorbereitet haben, weil, ja.
IP K: Und die Teilnehmer bereiten sich ja zuhause dann auch vor.
335 **IP J:** Ja.
IP K: Vor jeder Unterrichtseinheit gibt's dann eine Nachbereitung zuhause von den TeilnehmerInnen. Und der Teilnehmer kommt dann das nächste Mal und sagt: Ärgendwie hab ich das nicht ganz verstanden, könnt ma das nochmal machen?ñ dann geh ma natürlich wieder zurück und nehmen das noch einmal her, anstatt was Neues wieder anzufangen.
340 **I:** Ok. Also das ist auch ein Teil, dass Dinge auch für zuhause, quasi für die Nachbereitung, auch mitgegeben werden.
IP K: Ja.
IP J: Ja, das mach ich eigentlich auch, ja.
IP K: Auch wieder individuell abgestimmt. Es gibt manche, da kann ich viel mitgeben, das geht sich ausé
345 **IP J:** Oder die wollen auch viel.
I: Mhm.
IP K: é und die wollen auch viel.
IP J: Also, unsere TeilnehmerInnen die wollen auch einfach lernen.
IP K: Ja. Und bei manchen merkt man, dass es nicht geht.
350 **IP J:** Aber bei den meisten ist es so, dass sie wirklich lernen wollen, ja. Das ist ihnen so ein Bedürfnis und es ist irgendwie so eine Freude, wenn sie merken, dass sie was gelernt haben, ja? Weil die glauben ja oft, also die Teilnehmerin, von der ich gesprochen hab, ist jetzt Mitte vierzig, ja? Die glauben ja oft, weil sie's immer gehört haben, sie sind eh zu blöd für allesé
I: Mhm.
355 **IP J:** é und sie schaffen das eh ned. Die haben das schon so verinnerlicht, dass sie einfach wirklich daran glauben, dass sie das eh ned schaffen.
I: Mhm.
IP J: Und wenn sie das aber dann schaffen, es ist eine Frage der Zeit, nicht, es ist eine Frage der Zeit. Manche schaffen's eher, manche brauchen a bissl länger,é
360 **I:** Mhm.
IP J: aber wenn man ihnen diese Zeit gibt ï .
IP K: Es kommt auch auf die Aufgabenstellung an.
IP J: Ja.
IP K: Wenn da viele Fehler dabei sind, dann sind sie wieder demotiviert.
365 **I:** Mhm.
IP J: Genau, genau. Und wir sind ja nicht auf Fehlersuche, nicht? Das kommt ja noch dazu. Also, wir sind nicht die, die sagen: ÄDas hast du einen Fehler gemacht und da und daß sondern wir, wie wir ja auch kompetenzorientiert unterrichten und einfach die Stärken hervorhebené
I: Mhm.
370 **IP J:** é und bewusst machen, und, was wir ganz stark auch machen, ist, dass wir die Ressourcen der TeilnehmerInnen einfach nützen, ja? Die sie haben und von denen sie oft gar nicht wissen, dass sie sie haben.
I: Mhm.
IP J: Also das Bewusstmachen dessen, was sie können und auch dann das Miteinbeziehen. Das macht's, glaub ich, auch aus.
375 **I:** Mhm. Gut, dann der nächste Punkt ist »Informieren«.
IP J: Wen?
I: Wen informieren Sie? Was Ihnen dazu einfällt. Muss jetzt nicht unbedingt, also, es können natürlich die Kursteilnehmer sein, oder aber auch (é) Öffentlichkeit oder?
380 **IP J:** Also, das ist verschieden, nicht, bei uns beiden, sozusagen, weil wir da eine verschiedene Rolle spielen.
IP K: Also, wenn man jetzt Information im Allgemeinen sieht, find ich schon, ist viel Information, ja. Sowohl jetzt auf privater Ebene, als auch vom Thema her, das wir bearbeiten. Weil anders würde ein persönlicher Zugang oder ein persönliches gemeinsames Arbeiten nicht möglich sein. Da fasst man schon viel Information auf.
385 **I:** Zum Beispiel? Was wär da so, was würd Ihnen da einfallen?
IP K: Dass ich zum Beispiel weiß, was jetzt die eine Kursteilnehmerin am liebsten am Nachmittag macht.
I: ((lächelt)) Mhm.
IP K: Das ist ja eine Information, die ich nicht notwendig gehabt hätte, hab ich aber, ja. So kann ich aber auch, und das ist der Vorteil, im Unterricht darauf eingehen mit Satzbeispielen.
390 **I:** Mhm.
IP K: Oder ich weiß auch, wie viel Zeit am Nachmittag wäre um etwas zu machen.
I: Mhm.
IP K: Kann dann auch wieder sagen, ÄNaja, wieso war die Zeit nicht da?ñ wenn sie etwas nicht gemacht hat.
I: Und gibt's auch Punkte, wo Sie die Kursteilnehmer über Dinge informieren?
395 **IP K:** Jetzt zum Beispiel über aktuelle Themen der Politik oder der Gesellschaft.
I: Mhm.
IP J: Die Euro-Krise war ja jetzt gerade Thema, also Wirtschaftskrise.
IP K: Ja, das.
IP J: Natürlich.

400 **IP K:** Oder auch banale Themen wie Hochzeiten, irgendwelche fürstlichen, ja. ((gemeinsames Lachen)) Was auch immer, ja. Und dann natürlich, wenn die Teilnehmerin kommt mit einer Zeitschrift und mich fragt, sie kann den Artikel da, den kann sie nicht alleine lesen, dann machen wir das natürlich gemeinsam.
I: Mhm.

405 **IP K:** Ist aber auch Information, die, ja, die man nicht vorbereitet hat, nicht?
I: Ja, ja.
IP J: Ja.
I: Mhm.
IP J: Und was dann natürlich zusätzlich noch passiert, ist diese Information auch in Weiterbildungen unter den KursleiterInnen, natürlich.

410 **I:** Mhm.
IP J: Wo's auch einen regen Austausch gibt. Weil eben diese Personen so individuell sind, dass das immer total spannend und interessant ist.
I: Mhm.
IP J: Man fragt: 'Wie machst du das?' oder 'Wie hast du dieses Problem gelöst?' oder 'Wie sind die TeilnehmerInnen bei dir? Bei mir ist es so.' Also, das find ich total spannend. Und ich mach natürlich auch sehr viel Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit.

415 **I:** Mhm.
IP J: Jetzt nicht als Trainerin, sondern eben als Organisatorin. Aber das ist auch meine Aufgabe.
I: Ja, gehört auch dazu.

420 **IP J:** Also, MultiplikatorInnen, wir arbeiten sehr viel mit Institutionen zusammen, wie, weiß ich nicht, Schuldnerberatung, psychosozialer Dienst. Also, diese TeilnehmerInnen haben ja nicht nur das eine Problem, sondern sehr oft auch noch zusätzlich andere Probleme, gesundheitliche Probleme, psychische Probleme, Geldprobleme, ja, Wohnungsprobleme, also eine Teilnehmerin ist jetzt auf Wohnungssuche, und und und, ja. Amtswege, ich war schon mit einer Teilnehmerin beim E-Werk und hab dort mit ihr die Rechnungen erledigt.

425 **I:** ((lächelt))
IP J: Also, diese Rechnungen sind ja sowieso ein Buch mit sieben Siegeln. ((gemeinsames Lachen)) Da hab ich g'sagt: 'Da geh ich jetzt mit Ihnen mit, weil ich kenn mich auf der Rechnung auch nicht aus.' ((lacht)) Also so alltagsrelevante Dinge wie eine Rechnung lesen können, ja?

430 **I:** Mhm.
IP J: Oder einen Bankauszug lesen können, das hab ma auch des Öfteren.
I: Mhm.
IP J: Den eigenen Bankauszug lesen können. Zu wissen, é

435 **I:** é was steht da drauf.
IP J: é was ist plus, was ist minus. Ja, wo ist was. Was hab ich für Ausgaben, ja? Äh, Briefe von Ämtern lesen zu können, Mahnungen lesen zu können. Es gibt Leute, die sammeln ihre Post in Schuhschachteln und schauen sie nicht an, weil sie's nicht lesen können.
I: Mhm.
IP J: Das hat natürlich fatale Folgen, wenn da eben Mahnungen oder solche Dinge drinnen sind.

440 **I:** Mhm.
IP J: Weil da wird halt dann der Strom abgedreht, wenn die Rechnung nicht bezahlt wird, oder die Wohnung delogiert und und und. Also, jetzt imé
I: Ja.
IP J: é im ganz schlimmen Fall, ja.

445 **I:** Und wie erfahren die Kursteilnehmer überhaupt von dem Angebot und von den i, wann findet das statt, wo findet das statt?
IP J: Also es ist so, dass wir bundeslandweit vier Regionalstellen eingerichtet haben, wo eben dreimal in der Woche immer jemand da ist, eine Beraterin.
I: Mhm.

450 **IP J:** Wo man unangemeldet vorbeikommen kann und man sich das einfach anschauen kann. Also wir haben versucht, so ein niederschwelliges Angebot zu schaffen. Dann gibt's ja bundeslandweit das Alpha-Telefon. Das, also, ich betreu die hiesige Regionalstelle und auch das Alphatelefon, wo so die Erstinformation stattfindet. Und, ich muss sagen, die meisten rufen an. Entweder rufen sie selber an oder Angehörige rufen an oder Freunde rufen an oder auch Institutionen rufen an.

455 **I:** Mhm.
IP J: Ja, also wenn jetzt beim AMS einer Beraterin auffällt, diese Person kann nicht ordentlich lesen und schreiben, dann rufen die halt bei uns an und vermitteln das.
I: Mhm.
IP J: Also diese, diese Schnittstellen zu den anderen Institutionen, zu den MultiplikatorInnen sind auch total wichtig.

460 **I:** Ja.
IP J: Also das ist wirklich ein ganz wichtiger Punkt.
I: Ok. (é) Gut, der nächste Punkt wär »Beraten«.
IP J: Also ich i.

465 **IP K:** Ja, das ist das, was ma vorher gesagt haben. Also es ist eine große Beratungstätigkeit, ja.
IP J: Ja, auch. Also, anfangen tu's so, dass ich die Erstinformation gebe oder die Erstberatung, oder eine

meiner KollegInnen, ich hab auch eine BeraterInnenausbildung. Und dann wird sozusagen ein Ist-Stand erhoben oder was wollen die Personen jetzt einmal. Nur dieser Ist-Stand, die sagen ja nicht gleich, das, das ,das ,das, sondern die sagen einmal eines, ja.

I: Mhm.

IP J: Und dann geht das, wird das übergeben quasi an die Trainerin, also entweder ich übergeb's an mich selber ((lächelt)), oder an andere TrainerInnen, und die, da hab ma Formulare, da wird dann einfach weiter dran gearbeitet zu schauen, was kann die Person, wo steht sie, wo will sie hin, was sind für Ziele da, wie kann ich diese Ziele erreichen. Und auch unter Miteinbeziehung eben der personalen Kompetenzen, der sozialen Kompetenzen und auch der methodischen Kompetenzen.

I: Mhm.

IP J: Und die sachlichen werden eben vermittelt, in dem Sinn. Oder (é) ja, das Vermitteln ist so eine Sache.

IP K: Ja.

IP J: Also diese Trichter, der Nürnberger Trichter, das funktioniert ja nicht wirklich. So oben kommen Buchstaben rein, unten kommen Sätze raus. ((gemeinsames Lachen)) Also ich glaub, es ist einfach total wichtig, dass die Personen selber, sozusagen, artikulieren, was sie möchten, ja.

IP K: Und was sie brauchen.

IP J: Und was sie brauchen. Und ihnen dabei auch zu helfen, ja. Und dann (é) funktioniert's einfach wunderbar.

IP K: Ja.

IP J: Also wenn sie sich, man kann ja niemanden motivieren. Man kann zwar sagen. ÄNa tu und machñ aber, pffé

I: Ja.

IP J: é es funktioniert nicht wirklich, wenn man's nicht selber will.

I: Mhm.

IP J: Und den Vorteil haben, find ich, die Teilnehmer da schon, weil sie kommen freiwillig. Also, sie sind nicht von irgendeiner Institution gezwungen oder es ist nicht so, dass das AMS das Geld streicht, wenn sie diesen Kurs nicht machen.

I: Mhm.

IP J: Die sind wirklich freiwillig da, aus eigenem Antrieb. Und das ist ein großer Vorteil, den wir haben.

I: Ja, da kann man vielleicht gleich das nächste, das ist nämlich »Animieren«, auch im Sinne von »Motivieren«. Also Sie haben gesagt, da ist sehr viel Eigenmotivation eben auch da.

IP J: Ja.

I: Gibt's trotzdem so Punkte, wo man sagt: ÄOk, da muss man dann doch auch die Leute dazu animieren.ř

IP K: Natürlich, ja.

I: Wie schaut das aus, beispielsweise?

IP K: Also, Motivation ist ganz ein wichtiger, ganz ein, ganz ein wichtiger Faktor, damit die Leute am Ball bleiben. Weil wenn sie schon einmal da sind und jetzt sagen: Äch möchte das machenñ dann müssen wir die Motivation aufrecht erhalten. Weil sonst kann das ganz schnell wieder absacken.

IP J: Weil's natürlich Rückschläge gibt. Ja, also, wenn jetzt jemand nicht lesen kann und glaubt, in drei Wochen kann ich lesen,é

I: Mhm.

IP J: Also, diese Einschätzung haben sie oft auch nicht, ja? Und wenn's dann in drei Wochen noch immer nicht funktioniert, dann, ja.

I: Mhm.

IP J: Dann muss halt irgendwie sagen: ÄJa, zwar nicht, aber immerhin können Sie schon »im«, »um« und »am« lesenñ oder ich weiß nicht was, ja. Also diese »hundert wichtigsten Wörter«, die ma da, oder die »hundert meistgebrauchten Wörter« , das ist eben »am« »im«, »dem« »vom«é

I: Mhm.

IP J: é »um«, weiß ich nicht, da gibt's so eine Liste. Und, da gibt's schon hin und wieder Durchhänger. Dann haben sie teilweise auch private Probleme, nicht?

IP K: Natürlich, ja.

IP J: Also, Beziehungsprobleme, mit den Kindern Probleme, mit der Gesundheit Probleme. Es gibt auch, also die Teilnehmerin, die ich jetzt hab, wo ma grad eben für den Führerschein lernen, die war vor vier Jahren schon da. Da hat sie angefangen mit dieser Entschuldigung und so, dann hat sie aufg'hört und jetzt kommt sie wieder.

I: Mhm.

IP J: Also, es kann auch sein, dass Leute Pausen machen, wenn sie einfach, wenn rundherum so viel passiert,é

I: Mhm.

IP J: é dass sie einfach dafür keine Kraft mehr haben oder das nicht mehr können. Das lassen wir auch zu.

I: Mhm.

IP J: Also, wir sagen jetzt nicht: ÄSie müssen jetzt.ñAlso, drum haben wir das auch in diese zwanzig Unterrichtseinheiten verpackt, weil wir gesagt haben, das sind Einheiten, die kann man durchaus, das ist überschaubar.

I: Mhm.

IP J: Ja, also zehn Mal wohin gehen, das kann ich verlangen, sozusagen. Im Einzelunterricht ist es überhaupt ganz frei, ob jemand jetzt, wie oft jemand kommen will, aber in diesen Basisbildungskursen haben wir

das schon, dass wir sagen: „Jetzt hab ma das vereinbart und das ziehen wir jetzt durch.“

535 I: Mhm.
IP J: Weil es auch ein Lernprozess ist, bestimmte Dinge einfach abzuschließen und durchzuziehen. Nur, wir haben das in relativ kleinen Tranchen,...

I: Mhm.
IP J: é um die Teilnehmer nicht zu überfordern.

540 **IP K:** Genau. Man muss auch oft, es gibt Situationen, da muss man auch sagen: „So, jetzt hab ma noch zwanzig Minuten, das arbeit ma jetzt noch und dann ist Schluss.“

I: Mhm.
IP K: Da sieht man dann: „Gut, das schaff ich noch“ und der Rest mach ma in der nächsten Einheit, nicht? Ich mein, es gibt manche, die dann immer wieder Ausreden finden. „Ach kann nicht kommen, weil das und das“ nicht, und da weiß man dann nicht, ist es jetzt wahr, jaé

545 I: Mhm.
IP K: é oder ist es einfach nur eine Ausrede. Da muss man dann selber so weit sein und das abschätzen können.

IP J: Ja.

550 I: Und was tut man dann, wenn man weiß, ok, das i ?
IP K: Wenn man merkt, man kann sie noch motivieren, doch noch zu kommen, man macht einen anderen Terminvorschlag oder dergleichen. Merkt man eh, wenn man sieht, da geht's und sie kommen,é

I: Ja.
IP K: é dann passt das. Aber das hab ich eigentlich erst einmal g'habt, muss ich sagen, dass jemand wirklich abgesprungen ist. Aber da waren sehr viele private Probleme im Hintergrund, ja. Muss nicht unbedingt jetzt das Lernen an und für sich gewesen sein. Ansonsten hat's in der Hinsicht eigentlich bei mir noch keine Probleme gegeben.

555 **IP J:** Ja. Und wie g'sagt, wenn dann jemand sagt, er muss eine Pause machen, weil er das und das erledigen muss, dann ist das voll ok, ja.

I: Dann ist das auch ok.

560 **IP J:** Ja.
I: Gut, und der letzte Punkt wär »Arrangieren«, also das heißt, im Sinne von »Gestalten«, Dinge gestalten, Lernsituationen gestalten. Wie schaut das in der Basisbildung aus?

IP J: Also das ist auch total verschieden. Wie gesagt, man geht mit Rechnungen ins E-Werk wie in dem Fall.

565 Wir sind auch schon durch die Stadt gegangen um Straßenschilder zu lesen. Also, das ist eine Mischung aus Hinausgehen und draußen was tun, aktiv sein, aber auch ganz normal manchmal, Fron-, also, Frontalunterricht klingt blöd, aber auch, dass man einfach irgendwas an die Tafel schreibt, wenn das die TeilnehmerInnen unbedingt wissen wollen oder lernen wollen, wo man sagt: „Ok, das muss ich jetzt durchziehen, so ist das halt.“

570 I: Mhm.
IP J: Das ist eine totale Mischung.
IP K: Wir arrangieren uns minütlich ((gemeinsames Lachen)).

IP J: Ja. Und in Gruppen passiert's auch schon, dass dann die Gruppen in Kleinstgruppen miteinander arbeiten.

575 I: Mhm.
IP J: Also da, das mach ich sehr gerne, dass ich einfach sag, man weiß ja, oder das wissen die TeilnehmerInnen oft auch sehr gut, wo ihre Stärken und ihre Schwächen liegen, wenn sie schon ein bissl bei uns waren und ihnen das bewusst gemacht worden ist, dass man dann einfach sagt: „Also, ich weiß, Sie sind ganz besonders gut im“ ich weiß ja nicht, keine Ahnung, „A“ »ie«-Schreiben“ oder, ich weiß es nicht, jaé

580 I: Ja.
IP J: é und die andere Person ist es jetzt nicht, dass man die zwei z'ammspannt und dass die voneinander lernen.

I: Mhm.
IP J: Also dass immer, es gibt ja immer jemanden, der was weiß was der andere nicht weiß und dass man das dann irgendwie i .

585 I: Ja.
IP J: Also dass man diese Ressourcen, das ist genau diese Ressourcenorientierung, dass ich die Ressourcen der TeilnehmerInnen natürlich auch nütze und sie auch das Gefühl haben, dass sie was leisten, was Tolles, ja?

590 I: Mhm.
IP J: Oder ich hab mit einem anderen Teilnehmer, mach ich grad den Traktorführerschein. Ich bin grad in der Führerscheinphase. ((gemeinsames Lachen)) Und da sag ich zu ihm, da gab's das Wort »Runge«.

Kennt's ihr das Wort »Runge«?

I: Nein.

595 **IP K:** Nein.
IP J: »Runge«. Also beim Anhänger braucht man »Rungen«.

IP K: Wo ist das?

IP J: Na, pass auf! Und ich sag so: „Rungen?“

I: ((lacht))

600 **IP J:** Sagt er: „Das wissen's nicht?“ ((gemeinsames Lachen)) Das sind so Rundhölzer, die man am Anhän-

ger, damit man den Anhänger vom Traktor erhöhen kann, sozusagen. Wenn man keine Seitenplanken hat, nimmt man so Rundhölzer.

I: Mhm.

IP J: Und zwischen die legt man dann Baumstämme oder was auch immer. Das sind »Rungen«.

605 I: Aha.

IP J: Das heißt, auch ich lern von den TeilnehmerInnen. Was aber auch interessant ist, weil sie, das überrascht sie dann immer total.

I: ((lacht))

610 IP J: Wenn wir einmal sagen, wir wissen das nicht. Weil, sie haben auch immer diese, diese Vorstellung, Lehrer müssen alles wissen, was überhaupt nicht stimmt, ja? Also das versuch ma auch irgendwie stark vorzuheben, dass auch wir mit Wörterbüchern sitzen.

IP K: Ja.

I: Mhm.

615 IP J: Eine Teilnehmerin wollt »Chihuahua« schreiben, weil sie einfach Chihuahua, ja, einen hatte. Ich hab nicht gewusst, wie man »Chihuahua« schreibt. ((gemeinsames Lachen)) Sag ich: ÄGut, wurscht, schau ma im Wörterbuch nach!ñ Auch dort hab ich das Wort nicht gefunden, ((Lachen)) weil ich natürlich unterm falschen Buchstaben g'schaut hab. ((Lachen)) Dann hab ich g'sagt: ÄLandkarte, wo kommen die Chihuahuas her?ñ hat sie gesagt: ÄAus Mexiko.ñ das wusste sie. Dann haben wir in Mexiko den Ort »Chihuahua« gesucht.

620 IP K: Jössas Maria.

I: Aha!

IP J: So hab ma's gefunden.

I: Ja.

625 IP J: Aber sie weiß jetzt wo das herkommt, wie man sich sowas auch suchen kann, auch wenn man's nicht im Wörterbuch findet.

I: Ja.

IP J: Also, dass man da einfach erfinderisch sein muss ((lacht)) und wie man's schreibt.

I: Ja.

IP J: Und ich weiß es jetzt auch. Nein, ich weiß es schon wieder nimmer. ((gemeinsames Lachen))

630 I: Ja, aber auch so Lernstrategien oder Informationsbeschaffungsstrategien ÿ.

IP J: Genau, das sind so Strategien. Dass man sagt: ÄWenn ich's da nicht find und dort nicht find, wo ÿ ?ñ Weil viele TeilnehmerInnen oft die Wörter nicht finden, weil sie eben mit einem falschen Buchstaben, unter einem falschen Buchstaben suchen.

I: Mhm.

635 IP J: Unter einem »d« obwohl's ein »t« ist oder umgekehrt.

IP K: Ja.

IP J: Also da kann man dann auch sagen: ÄWenn's unterm »d« nicht ist, schaut's einmal unterm »t«, vielleicht ist es ja dort.ñ

IP K: Das ist ganz wichtig in dem Zusammenhang.

640 I: Gut, gibt's aus Ihrer Sicht noch weitere wichtige Aufgaben oder Tätigkeiten, die jetzt nicht zur Sprache gekommen sind, wo Sie aber sagen: ÄDas ist etwas, das tu ich tagtäglichñ oder ÄDas ist einfach eine wichtige, ja, eine wichtige Aufgabe einer Basisbildnerin und die ist jetzt noch nicht zur Sprache gekommen.ñ?

IP K: Nein, da ist alles dabei. Informationen wechselseitiger Natur, beraten, animieren, motivieren, war alles dabei.

645 IP J: Also mir würd da jetzt auch nix einfallen.

I: Ok.

IP J: Also ich denk mir, wie gesagt, was total wichtig ist, das wär sowieso ÿ.

IP K: Persönlichkeitsbildend, vielleicht, das war jetzt nicht dabei.

IP J: Ja, das ist man sicher auch.

650 IP K: Weil das hab ma auch schon öfter besprochen nachheré

IP J: Ja.

IP K: é wie sich jemand geändert hat, nachdem er im Kurs ist.

IP J: Wir hatten einen Teilnehmer, kannst dich erinnern, der ist zum Augenarzt gegangen, der immer mim Moped kommen ist.

655 IP K: Jajaja.

IP J: Der ist zum Augenarzt gegangen, der hat sich zuhause einen Schreibtisch besorgté

IP K: Ja.

IP J: é und hat sich einen Arbeitsplatz geschaffen. Also, der hat einige Dinge gemacht, die ihm vorher ÿ, er hat sich die Zähne richten lassen.

660 IP K: Genau!

IP J: Kannst dich erinnern?

IP K: Genau. Er hat einfach nicht gewusst, wie er zu diesen Dingen kommt. Und durch beratende Funktion unsererseits hat er sein Leben quasi auf den Kopf gestellt, sozusagen.

IP J: Ja, für seine Verhältnisse, ja.

665 I: Ja. Also, dass sich das auch auf andere Bereiche des Lebens auswirkt?

IP J: Na, hauptsächlich.

IP K: Ja, natürlich, ja.

IP J: Also ich war auf einer Alphabetisierungstagung in Deutschland und da haben sie das angesprochen und da waren TeilnehmerInnen und TrainerInnen. Und da haben sie TrainerInnen gefragt: *Ä*Was glauben Sie, sind die zehn wichtigsten Dinge, die jemand mitnimmt aus einem Basisbildungskurs?*ñ*Die haben dann g'sagt: *Ä*Ja, lesen können, schreiben können*ñ* ja, diese Dinge.
I: Mhm.
IP J: Und dann schon auch »Selbstbewusstsein wird gestärkt«, »Im Alltag besser zurechtfinden« und so, ja? Und bei den TeilnehmerInnen war das total umgekehrt. Für die war das »Selbstbewusst werden«, »Sich im Alltag zurechtfinden«, »Ohne Angst in einen Bus einsteigen zu können«, das war viel wichtiger. Da war Lesen und Schreiben und Rechnen, also die tatsächlichen Fertigkeiten, weswegen sie (é)
I: é gekommen sind.
IP J: é im Kurs waren, ganz zum Schluss, von der Wertigkeit her.
I: Ja, ja.
IP J: Weil, und eine hat auf die Frage *Ä*Und Lesen, Schreiben, Rechnen?*ñ*sogar gesagt: *Ä*Ja, das hab ich auch gelernt.*ñ*((gemeinsames Lachen)) Das war so witzig, ja. Also für sie war das jetzt nicht so, dass es nicht wichtig wär, sie waren alle glücklich, dass sie's können, aber die Wichtigkeit, da waren die anderen Dinge eigentlich fast wichtiger. Also wie sich i . Eine Kollegin hat mir mal erzählt, da hat sich, also, ich mein, es gibt schon arge Sachen, nicht, eine Kollegin aus Deutschland hat mir erzählt, in ihrem Kurs waren, glaub ich, acht Frauen und davon haben sich sieben scheiden lassen.
I: ((lacht))
IP J: Also, sie hat dann, sie fand, das war schon ziemlich heftig, ja, weil irgendwie.
IP K: ((lacht))
IP J: Also die haben sich, dadurch, dass sie sich selbstständig gemacht haben, ja und selber nimmer abhängig i . Die Abhängigkeit war dann nimmer da. Also, es ist so, dass diese Personen einfach extrem in Abhängigkeit leben, ja.
IP K: Von meiner jetzigen Teilnehmerin, da hängt jetzt der Mann auch schon Wäsche auf. ((gemeinsames Lachen))
IP J: Ja, also es ändert sich vieles. Und das erfahren wir natürlich auch, weil wir ein sehr persönliches Verhältnis haben, ja, erfahren wir solche Dinge auch,
I: Mhm.
IP J: é die aber, find ich, ganz wichtig sind.
IP K: Die sind ganz wichtig.
I: Mhm.
IP J: Wie gesagt, es geht nicht nur um's reine Lesen, also überhaupt nicht, sondern es geht um alles drum herum.
I: Mhm. (é) Und wo liegen die Grenzen? Also was sind Dinge, die vielleicht auch immer wieder zur Sprache kommen, wo sie aber sagen: *Ä*Das gehört jetzt nicht oder nicht mehr zu den Aufgaben einer Basisbildnerin?*ñ*
IP K: Es hat's noch nicht gegeben, dass wir an Grenzen gestoßen sind.
IP J: Es hat's noch nicht gegeben, nein, bei mir nicht wirklich, aber es gibt natürlich Grenzen im Sinne von, wenn jemand jetzt massive psychische Probleme hat oder Depressionen oder so, dann versuch ma, diese Person natürlich weiterzuvermitteln an den psychosozialen Dienst oder an die zuständigen Stellen.
IP K: Bei mir hat's das noch nicht gegeben.
IP J: Ich sag's nur, das sind die Grenzen.
I: Das wäre denkbar.
IP J: Wir sind keine PsychologInnen,
IP K: Ja, nein.
IP J: é wir sind BasisbildnerInnen. Und wenn jemand jetzt extrem hohe Schulden hat, das ist auch nicht meine Aufgabe, die Schulden mit ihm zu besprechen oder mit ihr, sondern da braucht man dann eine Schuldnerberatung. Also deswegen haben wir auch so ein großes Netz an Institutionen, wo wir die Leute hinverweisen können, wo wir auch Kontaktpersonen haben, da ruf ich dann die Frau XY an und sag: *Ä*Jetzt kommt die Frau, die heißt sowieso, zu Ihnen, die kommen von mir, haben dieses und jenes Problem, bitte kümmern Sie sich.*ñ*
I: Ja, ja.
IP J: Also ich denk mir, da gibt's schon, das sind diese Grenzen, obwohl, ich bin mit dem an und für sich noch nicht oft konfrontiert worden. (é) Aber, das kann man natürlich nicht machen, ja.
I: Ja, da muss mané
IP J: Das ist eine andere Baustelle.
I: é dann weiterverweisen.
IP J: Genau, genau. Das ist total wichtig und auch, obwohl, wir sind da, glaub ich, auch relativ gut ausgebildet, auch für sich selber natürlich Grenzen abzustecken, ja? Also, ich kann jetzt mir denken: *Ä*Mein Gott, arm, da muss ich helfen*ñ* oder sonst irgendwas, aber das geht einfach nicht.
I: Mhm.
IP J: Na, das geht nur bis dorthin, dass ich den Unterricht einfach möglichst so gestalte, dass die Person gern kommt und das auch gut aufnehmen kann. Es kann schon mal, also, ich war auch schon auf einen Kaffee oder so bei jemandem.
I: Mhm.
IP J: Das ist jetzt, find ich jetzt nicht so dramatisch, aber persönlicher, sag ich einmal, sollt's dann nicht werden. Da hab ich, da haben wir sicher auch so unsere Grenzen, ja.

735 I: Ja. Das man das Berufliche ÿ .
 IP J: Das muss man, das Berufliche muss man einfach vom Privaten trennen, ja.
 I: Ok, dann geh ma zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ähm, und zwar, da geht's jetzt darum wirklich zu schauen, was müssen BasisbildungstrainerInnen können, wissen, ja, um erfolgreich tätig zu sein. Und zwar, als Erstes geh ma zum Wissen, zu allgemeinen Wissensbereichen oder auch Fachkenntnissen, die man als
 740 BasisbildungstrainerIn haben sollte. Wo, würden Sie sagen, liegen da die Dinge, die man wissen sollte?
 IP K: Ja, Allgemeinwissen bis achte Schulstufe, neunte Schulstufe, äh, an Sachinformationen, sag ich jetzt einmal.
 IP J: Ja. Also wobei, ich weiß nicht, ob's jetzt darauf hinauszielt oder eher auf die Methodik, Didaktik, oderé
 I: Ja, alles Mögliche. Da gehört sicher das Allgemeinwissen dazu, ja.
 745 IP J: Mhm.
 IP K: Das, was in der Schule quasi Lehrstoff isté
 I: Ja.
 IP K: é .könn ma vermitteln.
 I: Mhm.
 750 IP J: Ja, aber ich denk mir auch, es geht, es geht wie gesagt darum, um eine bestimmte Methodik, Didaktik.
 I: Ja.
 IP J: Also, das ist auch total wichtig. Das ist auch nicht ÿ .
 IP K: Und um persönliche Kompetenzen auch, ganz wichtig, ja.
 IP J: Also ich glaub, was man sicher braucht, ist Empathie.
 755 IP K: Soziale Kompetenz.
 IP J: Soziale Kompetenzen, hohe soziale Kompetenzen. Geduld. ((lächelt)) Geduld, also, man kann sicher jetzt nicht sagen, wie gesagt, Trichter funktioniert nicht.
 IP K: Ja.
 IP J: Und es kann auch sein, dass man, ich hab einmal einen Teilnehmer gehabt, da hab ma, fünf Wochen lang wollte der, also, einen bestimmten Text lesen. Es war ihm so ein Bedürfnis, dass er das lesen kann. Und es hat einfach so lang gedauert, Punkt. Ich denk mir, auch dieses, diese Geduld oder dieses Die-TeilnehmerInnen-machen-lassen und darauf vertrauen, dass es funktionieren wird. Also ich denk mir, dass muss man schon sehr oft auch verbalisieren, dass es funktionieren wird.
 IP K: Und sich selber zurückzunehmen.
 765 IP J: Genau, genau. Und sich zurücknehmen, genau.
 I: Mhm.
 IP J: So die TeilnehmerInnen arbeiten lassen und nicht so ÿ . Als Trainerin hat man oft so das Gefühl, man muss da irgendwie soé
 IP K: é mehr, mehr, mehr.
 770 IP J: é was tun, mehr, mehr, mehr.
 IP K: Ja.
 IP J: Und das ist es aber nicht.
 I: Mhm.
 IP J: Also da muss man sich sehr stark zurücknehmen, ja. Das stimmt.
 775 I: Ja, also das wär dann eh das nächste gewesen. Persönliche Eigenschaften, Grundhaltungen, das haben Sie jetzt eigentlich eh schon angesprochen. (é)
 IP J: Mhm.
 I: Ja gut, dann war's das, dann simma am Ende des Interviews. Gibt's jetzt noch etwas, was jetzt noch nicht zur Sprache gekommen ist, wo sie sagen: ÄDas ist, zum Thema »Rahmenbedingungen, Aufgaben, Fähigkeiten von BasisbildungstrainerInnen« noch wichtig.ñ Schlussworte?
 780 IP K: Nein, ist alles gesagt, find ich.
 IP J: Ja, ich denk mir auch, ich hab da jetzt nochmal nachg'schaut. (*blickt auf den Interviewleitfaden vor ihr*) Also ich denk mir, weil ich das da noch irgendwie seh, so Kompetenzfeststellung und so, also, das machen wir einfach im Laufe, also, am Anfang und im Laufe des Kurses, das hab ich eh schon g'sagt.
 785 I: Mhm.
 IP J: Und die Ursachen für mangelnde Basisbildung, die sind einfach manigfaltig. Also, da gibt's, jede Person hat eigentlich eine eigene Geschichte, warum's nicht funktioniert hat und die sind teilweise so verschieden, dass man auch das nicht ÿ .
 IP K: Das kann man nicht.
 790 IP J: Man kann nicht sagen: ÄDas und das und das ist Ursache.ñ
 I: Mhm.
 IP J: Also das, so viele Personen, so viele Ursachen gibt's, ja?
 I: Mhm.
 IP J: Und es ist immer ein Zusammenspiel aus verschiedensten Ursachen. Es gibt nicht, es ist nicht nur die Schule oder nur die Familie oder nur die Freunde oder nur das soziale Umfeld,é
 795 IP K: Ja.
 IP J: é sondern es spielt einfach alles zusammen. Also, das hab ma auch irgendwie festgestellt, dass man nicht eine Schuldzuweisung, das wär ja praktisch, nicht, da könnt ma sagen: ÄDie sind Schuld und fertig.ñ
 I: Mhm.
 800 IP J: Aber so funktioniert's nicht. Das ist so vielfältig wie die Personen einfach selber sind, ja.
 I: Ok, dann dank ich Ihnen für die Zeit, die Sie sich genommen haben.

Lebenslauf

Persönlich Daten

Name und Vorname:	Weinelt Kathrin
Wohnadresse:	Lindenbreite 1f 2460 Bruckneudorf
Staatsbürgerschaft:	Österreich
E-Mail:	kathrin.w1@gmx.at
Geburtsdatum:	30. März 1986
Geburtsort:	Hainburg/Donau

Ausbildung

1992 ÷ 1996	4 Jahre Volksschule
1996 ÷ 2004	8 Jahre Gymnasium Bruck/Leitha
2004 ÷ 2012	Diplomstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Berufstätigkeit und Praktika

Juli ÷ Sept. 2005/06/07	Fraport Austria, Flughafen Wien; Ferialpraxis als Check-In Agent
WS 2006 ÷ SS 2007	Berufsvorbereitungskurs VHS Meidling, Wissenschaftliches Praktikum
Jän. ÷ Feb. 2010	KiBiS Work-Life-Management, Praktikum im Bereich Unternehmens- und Personalberatung
Nov. 2005 bis Nov. 2012	NÖ Hilfswerk, Lernbegleiterin und Nachhilfe- betreuerin
Seit Okt. 2007	GP-Events ÷ Eventagentur, Leiterin Service- bereich
Seit Dez. 2011	Burgenländische Forschungsgesellschaft, Pädagogische Mitarbeiterin
Feb. 2012	Mitwirkung an der internationalen Grundtvig Lernpartnerschaft „As women education a(t) risk?“ Workshop Brünn