



HANDBUCH

GUTE PRAXIS

in der internationalen Basisbildungsarbeit
mit MigrantInnen

Birgit Aschemann | Projekt MIKA

Birgit Aschemann | Projekt MIKA

HANDBUCH

GUTE PRAXIS

in der internationalen Basisbildungsarbeit
mit MigrantInnen

für die Anwendung in Österreich



Diese Publikation steht auf
www.netzwerkmiika.at
zum Download zur Verfügung



IMPRESSUM

ISBN: 978-3-200-02981-1

Handbuch

Gute Praxis in der internationalen Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen
für die Anwendung in Österreich

Herausgegeben von | Frauenservice Graz, Lendplatz 38, A-8020 Graz, www.frauenservice.at

Autorin | Dr.ⁱⁿ Birgit Aschemann

Recherche, Beratung, Lektorat | Institut EDUCON, Mag. Hackl und Mag.^a Friesenbichler, www.educon.co.at

Layout/Design/Coverfoto | KoCo Grafik, Rechbauerstraße 31/II, A-8010 Graz, www.koco.at

1. Auflage: Februar 2013

*Diese Publikation entstand im Rahmen des Projektnetzwerks MIKA II – Migration – Kompetenz – Alphabetisierung II, www.netzwerkmiika.at
Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur*





Abstract	7
Teil 1: DAS THEMA	9
1.1 Good Practice - was ist das?.....	9
1.2 Begriffe zur Alphabetisierung/Basisbildung	11
1.3 MigrantInnen mit Basisbildungsbedarf in Österreich	13
Teil 2: DIE KRITERIEN	15
2.1 Vorgaben in Österreich: Die »Initiative Erwachsenenbildung«	15
2.2 Impulse zur Programmplanungs-Ebene	17
2.3 Impulse zum Zielgruppenbezug	18
2.4 Impulse zum erwachsenengerechten Angebot.....	19
2.5 Zusammenfassung / Übersicht.....	21
Teil 3: DIE BEISPIELE	23
3.1 Suchstrategie und Reberchedokumentation	23
3.2 Auswahl und Aufbereitung der Beispiele.....	24
3.3 Neun Angebotscluster - 43 Beispiele.....	26
Teil 4: DIE IMPLEMENTIERUNG.....	45
Anhang: Literatur	49

ABSTRACT

MigrantInnen sind in Österreich seit vielen Jahren in den höchsten, aber auch in den niedrigsten Bildungsschichten besonders stark vertreten. In Hinblick auf soziale Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit brauchen sie nicht nur dann spezifische Lernangebote, wenn sie im Ursprungsland kaum Ausbildungen absolvieren konnten, sondern auch dann, wenn sie zwar hoch qualifiziert, aber mit minimalen Kenntnissen der deutschen Sprache und/oder Lateinschrift eingereist sind. Wie die entsprechenden Bildungsangebote optimal zu gestalten wären, ist die Hintergrundfrage der vorliegenden Publikation.

Ziel des Handbuchs ist es, internationale, innovative Beispiele guter Praxis von Basisbildung für MigrantInnen aufzuzeigen und für Österreich fruchtbar zu machen.

Dafür wird zunächst erläutert, was Good Practice (insbesondere für die angesprochene Thematik und

Zielgruppe) bedeutet, und Kriterien für ihre Auswahl werden abgeleitet.

Die Good Practice-Beispiele selbst (es wurden insgesamt 43 ausgewählt) werden in Form von 9 zusammengefassten Angebotsclustern vorgestellt. Entsprechend dem Informationsbedarf von InteressentInnen, die den Einsatz eines konkreten Beispiels in ihrer eigenen Einrichtung in Erwägung ziehen, sind die Beispiele folgendermaßen aufbereitet: Eine Kurzbeschreibung, der Auswahlgrund, die Zielsetzung(en) und jeweils mindestens drei Beispiele sowie weiterführende Quellen sind zu allen Clustern verfügbar. Darüber hinaus sind – sofern interessant und hilfreich – weitere Kategorien wie Lernort, Lernformen usw. beschrieben.

Ein abschließendes Kapitel zur Implementierung soll mit allgemeinen Hinweisen und einer konkreten Checkliste die sinnvolle Übertragung einzelner Beispiele auf den Kontext österreichischer Einrichtungen erleichtern.



1.1 Good Practice - was ist das?

Die Begriffe »Good Practice« und »Best Practice« enthalten eine Aufforderung zum Übernehmen gelungener Praxis – ganz im Sinne der Einladung: »Copy with pride!« Doch was verstehen wir darunter, wie kommen wir zu einem Werturteil über eine spezifische Praxis und welche Gültigkeit und Relevanz besitzt ein solches Urteil?

Zurzeit folgt die Benennung und Verbreitung guter Praxis geradezu einem Boom, der mit der EU-Integration und den entsprechenden gegenseitigen Lernbemühungen (im Kontext des Wirtschaftswettlaufs) zusammenhängt.

Die deklarierte Absicht bei der Beschreibung guter Praxis ist es, anderen ein Lernen anhand positiver Beispiele (Nachahmungslernen, Imitationslernen) und damit einen ressourcenschonenden Weg zur Qualitätsverbesserung zu ermöglichen (vgl. BIBB/Good Practice Center 2010, S. 1).

»Beim Best Practice-Lernen versuchen (...) Organisationen, die Erfahrungen und das Wissen anderer Unternehmen und Organisationen aus der Realisation von Spitzenleistung zu nutzen und bei sich selbst einzusetzen, um damit die eigene Performance zu verbessern« (Bratl et al. 2003, S. 8).

Dabei bilden Good/Best Practice-Beispiele und -Kriterien eine unverbindlichere und flexiblere Vorgabe als Standards, sind jedoch im besten Fall auf konkrete, anerkannte Standards bezogen.

Die Praxis der guten Praxis

Im Idealfall beruht jede Benennung guter Praxis auf einem sorgfältigen Prozess der Ausarbeitung von Qualitätskriterien, der Überprüfung einer Vielzahl von Pra-

xisbeispielen anhand dieser Kriterien, der Auswahl der am besten bewerteten Beispiele, der sorgfältigen Analyse ihrer Wirkfaktoren und der zugeschnittenen Information an potenzielle NutzerInnen.

Beim Erkennen und Benennen guter Praxis, um diese breit und rasch auf neue Kontexte zu übertragen, eröffnet sich jedoch ein Dilemma zwischen sorgfältigem Evaluieren und Abwägen einerseits und raschem Mainstreaming andererseits. Dieser Zeitdruck ist (neben methodischen Problemen) eine Ursache, warum Auflistungen guter Praxis oft nicht auf systematischen Recherchen und vergleichenden Analysen beruhen, sondern eher auf Zufallsfunden. Dazu kommt der erhebliche PR-Effekt des Labels »Best Practice« für die so ausgezeichnete Maßnahme und ihren Träger. Diesem Effekt ist es geschuldet, wenn nicht die evidenzbasierte Ermittlung zur Bezeichnung einer »Good/Best Practice« führt, sondern eine Art »Selbstzertifizierung« oder »Inthronisierung« entsprechender Maßnahmen: *»Best practice should derive carefully over time as a result of research and experience. But all too often, in practice (!), the anticipated best practice is passed over in favour of the practice preferred by those with most influence, power or financial leverage« (King 2007, S. 10).*

Auch anspruchsvolleren Good Practice-Studien liegen häufig Methodenprobleme zugrunde: Die Systematik der Recherche ist höchst unterschiedlich, die einbezogenen Inputvariablen (Wirkfaktoren) sind es auch. In der Folge können kausale Mechanismen (Erfolgsursachen) in der Regel nicht identifiziert werden.

Davon abgesehen fehlt oft ein expliziter Referenzpunkt für das Attribut »gut«. Was gut ist, ist es in Be-

zug auf einen bestimmten Kontext, eine bestimmte Absicht, und nicht im wertfreien Raum: »Qualität ist immer das Ergebnis einer Bewertung und bringt die Präferenzen des Bewertenden zum Ausdruck« (Bohlinger/Münk 2008, zit. nach BIBB/Good Practice Center 2010, S. 1).

So kommen Vorstellungen von Qualität als Ergebnisse sozialer Aushandlungsprozesse zustande und haben insofern einen begrenzten Geltungsbereich. Insofern wäre es wichtig, die jeweils dahinterliegenden Positionen und Interessen zu deklarieren, was längst nicht immer geschieht.

Zur (transnationalen) Übertragbarkeit der guten Praxis

Das Ziel des Erkennens von guter/bester Praxis ist deren Übertragung auf andere Anwendungsfelder.

Eine erfolgreiche Übertragung ist vor allem möglich, wenn alle Voraussetzungen der guten Praxis bekannt sind und verstanden wurden. Dafür müssten streng genommen auch alle Rahmenbedingungen und Prozessstrukturen übertragen werden. Dass eine solche Übertragung eines kompletten (soziokulturellen) Umfelds praktisch kaum möglich ist, scheint der häufigste Grund für das Scheitern der übertragenen Praxis im neuen Kontext zu sein.

»This is [a] central challenge of claimed best practice: that the good practice example is of course embedded in a particular system, culture and context. The range of factors, both direct and indirect, that appeared to make it work well in its original context are very hard to tease out, and yet they are inseparable from the identified practice« (King 2007, S. 13).

Häufig sind auch die genauen Ursachen für die erfolgreiche Entwicklung in einem Best Practice-Fall nicht bekannt. Dazu kommt oft ein unzureichendes Bewusstsein des »Eigenlebens und Beharrungsvermögens von sozialen Systemen« (Bratl et al. 2002, S. 7), das für die Unwirksamkeit so mancher Übertragungsversuche verantwortlich gemacht werden kann: Systeme kön-

nen gute Gründe dafür haben, (radikale) Innovationen abzulehnen. Nicht jede Best Practice-Strategie ist für jeden Anwendungsfall gleich gut geeignet.

Die Übertragungsprobleme guter Praxis kommen also zustande

- a) aufgrund (organisations-)kultureller Unterschiede
- b) aufgrund der Unkenntnis der tatsächlichen Erfolgsfaktoren
- c) aufgrund methodischer Schwächen der Good Practice-Darstellung und -Bewertung
- d) und aufgrund der Änderungsresistenz sozialer Systeme.

Good Practice statt Best Practice

»Good Practice« ist im Gegensatz zu »Best Practice« (auch im Fall einer Selbstzertifizierung) die bescheidenere Variante – sie beansprucht nicht, eine einzige beste Lösung gefunden zu haben und erfordert daher auch keinen Rangfolgen-Vergleich (vgl. Krems 2012b).

Damit ermöglicht das Konzept der »Good Practice« ein vereinfachtes Ermitteln von vorbildlichen Lösungen. Und die AnwenderInnen einer ausgewiesenen »guten Praxis« werden diese möglicherweise nur partiell umsetzen, wogegen der Einsatz einer Best Practice-Lösung streng genommen eine vollständige Übertragung (der Systembedingungen) verlangt.

Allerdings ist auch für die Übertragung der guten Praxis genau genommen eine Analyse der Ursache-Wirkung-Systeme vorauszusetzen. Als Negativbeispiel wird bei Wößmann PISA angeführt – und der begrenzte Nutzwert einer solchen Studie, solange ungeklärt ist, worin sich die erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Unterrichtsmodellen und Lernumgebungen unterscheiden (vgl. Wößmann 2003, zit. nach Krems 2012b).

Von einer ausgewiesenen vorbildlichen Praxis werden üblicherweise folgende Kriterien verlangt (vgl. Krems 2012a und BIBB/Good Practice Center 2010):

- dass ihr nachhaltiger Erfolg über längere Zeit erwiesen ist
- dass messbare Ergebnisse dazu vorliegen (empirische/wissenschaftliche Fundierung)
- dass sie als innovativ angesehen wird und kreative neue Lösungen enthält
- dass sie aktuell ist (Beispiele werden fortgesetzt und sind noch relevant)
- dass sie einen anerkannten positiven Outcome hat
- dass sie (evtl. mit kleinen Änderungen) wiederholbar ist
- dass sie (mit einer gewissen Flexibilität) auf andere Rahmenbedingungen übertragbar ist
- dass ihr Einsatzbereich ausreichend groß ist
- dass sie nicht (nur) durch regionale Besonderheiten zustande kommt
- dass sie einen erkennbaren Nutzen (für die AdressatInnen des Beispiels) hat

1.2 Begriffe zur Alphabetisierung/Basisbildung

Grundsätzlich wurde in den letzten Jahrzehnten über »Analphabetismus« gesprochen, »wenn Erwachsene über keine oder unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügen« (Nickel 2002, S. 2). Im deutschsprachigen Raum wurde zwischen folgenden Formen des Analphabetismus unterschieden:

Als »primäre AnalphabetInnen«, die über keinerlei Buchstabenkenntnisse verfügen, wurden in Österreich vor allem Menschen mit geistiger Beeinträchtigung oder MigrantInnen ohne Schulbesuch im Herkunftsland bezeichnet (vgl. Hubertus/Döbert 2000, S. 20).

Wer trotz Schulbesuchs über unzureichende Kenntnisse der Schriftsprache verfügte, wurde »funktionaler Analphabet« oder »funktionale Analphabetin« genannt. »Funktionaler Analphabetismus bedeutet, dass die schriftsprachliche Kompetenz des/der Betroffenen nicht ausreicht, um in der jeweiligen Gesellschaft zu »funktionieren«« (Rath 2004, S. 18).

Damit ist ein Ausschluss von der gesellschaftlichen Teilhabe beschrieben, der sowohl örtlich als auch zeitlich relativ ist: ob eine Person als AnalphabetIn bezeichnet wird, hängt nicht nur von ihren Schriftsprachkenntnissen ab, sondern auch von der Erwartungshaltung der umgebenden Gesellschaft (dieselben Kenntnisse können in einem Schwellenland

ausreichend, aber in einem industrialisierten Land unzureichend sein, und wenn in industrialisierten Ländern die Kenntnisse einer Person vor 30 Jahren völlig ausreichend für die gesellschaftliche Partizipation waren, sind sie es jetzt längst nicht mehr).

Brügelmann (2008) unterscheidet zwischen objektiver, subjektiver und normativer Feststellung von Analphabetismus (vgl. Brügelmann 2008). Dabei sei, wie Kastner (2011) erwähnt, der Anspruch der normativen Anforderungen gerade an die Gruppe der Benachteiligten zu hinterfragen: im Sinne einer längerfristigen Lernmotivation müsse das Augenmerk hier vielmehr auf den subjektiven Bildungsbedürfnissen liegen (vgl. Kastner 2011).

Schon Kamper (1997) kritisierte den Begriff Analphabetismus mit Verweis auf die negative Beschreibung eines Defizits. Außerdem sei er »(...) problematisch, sobald man an Kulturen denkt, die eine nicht-alphabetische Schrift verwenden. Und auch nicht ganz befriedigend, wenn man an die Beherrschung anderer Zeichensysteme, wie z.B. der mathematischen, denkt« (Kamper 1997; zit. nach Kastner 2010, S. 128).

Gegen den Begriff »funktionaler Analphabetismus« wird in den letzten Jahren verstärkt angeführt, dass der Terminus eine ohnehin diskriminierte Gruppe von

Menschen nun auch sprachlich diskriminieren würde. Hierzu wurde von In.Bewegung eine empirische Untersuchung zur Konnotation des Begriffs »funktionaler Analphabetismus« (und seiner Alternativen) durchgeführt. Von der Mehrheit der Befragten wurde »funktionaler Analphabetismus« als sehr diskriminierend empfunden und mit Dummheit oder Behinderung in Verbindung gebracht (vgl. Rath 2008).

Des Weiteren impliziert der Begriff eine dichotome Realität der schriftsprachlichen Kompetenz. Gerade in diesem Bereich geht es jedoch um die Anerkennung unterschiedlicher Grade und Abstufungen von Fähigkeiten – es sollte differenzierter über die unterschiedlichen Grade der Literalität gesprochen werden (vgl. Brügelmann 2008). Z.B. kam eine deutsche Studie zum Ergebnis, dass MigrantInnen alltägliche Gebrauchstexte deutlich besser verstehen als narrative Texte (ebd).

Hatte man sich also lange Zeit am Konzept des »funktionalen Analphabetismus« orientiert, beziehen sich aktuellere Definitionen von Basisbildung stärker auf die von der Europäischen Kommission definierten acht Schlüsselkompetenzen, nämlich »1. Muttersprachliche Kompetenz, 2. Fremdsprachliche Kompetenz, 3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4. Computerkompetenz, 5. Lernkompetenz, 6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, 8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit« (vgl. Europäische Gemeinschaften 2007, S. 5).

Als Alternative zum »Analphabetismus« wird vielfach der Begriff »Literalität« empfohlen, der positiver besetzt und insofern geeigneter sei (vgl. stellvertretend Kastner 2011). Der von »literacy« abgeleitete deutsche Begriff der Literalität (seltener: Literarität) wird zunehmend in der Fachliteratur verwendet und beschreibt auch die angeführte Erweiterung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe: Elemente einer allgemeinen Basisbildung gehen in der aktuel-

len digitalisierten Wissensgesellschaft über die traditionellen Kulturtechniken hinaus.

Auch das Programmplanungsdokument zur aktuellen bildungspolitischen »Initiative Erwachsenenbildung« beruht auf diesem Verständnis: »*Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen zielen darauf ab, Menschen mit grundlegendem Bildungsbedarf im Bereich der sprachlichen Kompetenz, der Literarisierung, grundlegender Rechenoperationen sowie weiterer Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern*« (Länder-Bund-ExpertInnengruppe »Initiative Erwachsenenbildung« 2011, S. 21).

Sowohl der deutsche Terminus »Grundbildung« als auch sein österreichisches Pendant, die »Basisbildung«, verweisen auf diese inhaltliche Erweiterung gegenüber der Alphabetisierung. Beide Begriffe lassen an ein Fundament, eine Voraussetzung, einen Ausgangspunkt für weiteres Lernen denken (vgl. Kastner 2010).

Auch diese Konnotation trifft sich mit dem Begriffsverständnis der »Initiative Erwachsenenbildung«.

Nach Kastner 2011 ist der Begriff des/der »Bildungsbenachteiligten« eine gute Alternative, um die Beteiligung äußerer Rahmenbedingungen (wie z.B. familialer, schulischer und beruflicher Entwicklungsbedingungen) und ungleich verteilter Chancen aufzuzeigen. Die Verantwortung für Entwicklungs- und Teilhabechancen wird nicht nur dem Individuum zugeschrieben.

Mit dem Begriff »Basisbildungsbedarf/-bedürfnis« können Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen werden. »Bedarf« hat eine gesellschaftsbezogene Dimension, wohingegen sich »Bedürfnis« auf eine subjektzentrierte Dimension bezieht. Mit der Verwendung dieser beiden Begriffe wird deutlich gemacht, dass zum einen gesellschaftliche Ansprüche, zum anderen aber auch individuelle Anliegen wahrgenommen werden (vgl. Kastner 2011).

1.3 MigrantInnen mit Basisbildungsbedarf in Österreich

Zugewanderte sind in Österreich schon seit vielen Jahren in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten besonders stark vertreten.

Eine Untersuchung der Mikrozensus-Daten von 2011 ergab, dass ca. 35% der Personen mit Migrationshintergrund einen Matura- oder Universitätsabschluss aufweisen, wohingegen der Anteil der autochthonen Bevölkerung nur bei ca. 29% liegt. Analoges gilt für den unteren Bildungsbereich: Während 2011 etwa 13% der inländischen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren über einen Pflichtschulabschluss als höchste Ausbildung verfügten, so lag dieser Anteil bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 31% mehr als doppelt so hoch (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2012).¹

Fragt man nach den Ursachen eines geringen Bildungsstandes bzw. eines Basisbildungsbedarfes bei MigrantInnen, so können »migrationsbedingte« Ursachen (durch die Rahmenbedingungen im Aufnahmeland) von »nativen« Ursachen (die aus dem Herkunftsland stammen) unterschieden werden (vgl. Bittlingmayer et al. 2010, S. 353).

Als »nativ« sehen die Autoren die Lernbedarfe von

- Personen mit bildungsferner Herkunft und Bildungsbenachteiligung (1.Gen/2.Gen)
- Mädchen mit verweigerter Bildung aufgrund hemmender Elternaspiration und
- Personen mit Bildungsbarrieren durch Verfolgung/Diskriminierung im Herkunftsland.

Als »migrationsbedingt« dagegen sehen die Autoren z.B. die Lernbedarfe von

- Personen mit im Einwanderungsland vernichtetem Kulturkapital (ehemals hoch qualifiziert)
- klassischen Gastarbeitern (in der Regel Männer mit temporärem Status, anhaltender Rückkehr-Orientierung und/oder schriftfernen Berufen)
- illegalen Einwanderern und Einwanderinnen (ohne Zugang zum Bildungssystem)

Eine Vernichtung von Kulturkapital entsteht in der Praxis, weil geringe Deutschkenntnisse (besonders in Verbindung mit einem Nicht-Beherrschen der Lateinschrift) in der Migration zu einem enormen Verlust an Handlungskompetenz in Österreich führen und betroffene MigrantInnen mit dem Moment der Migration auch bei hohem Qualifikationsniveau leicht den Status von »AnalphabetInnen« zugewiesen bekommen (sofern sie nicht in Verbindung mit einem gut dotierten Arbeitsplatz z.B. im universitären oder industriellen Sektor migrieren, der von der deutschen Sprache unabhängig ist).

Besonders Personen mit migrationsbedingten Lernbedarfen sind oft zwei- oder mehrsprachig – eine Tatsache, die bei einer Zuschreibung von »Basisbildungsbedarf« häufig unter einer Defizitsicht verschwindet: im herkömmlichen Sprachgebrauch in Österreich wird der Erwerb der deutschen Sprache verkürzt als »Sprachförderung« bezeichnet (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009).

Wie kommt nun die Feststellung eines »Basisbildungsbedarfs« (unabhängig vom intrinsischen Bedürfnis) bei MigrantInnen in Österreich zustande? De facto sind der Erwerb der deutschen Sprache und ihr schriftlicher Nachweis für MigrantInnen durch die sog. Integrationsvereinbarung vorgeschrieben, die ausschließlich für Drittstaatsangehörige (also Nicht-EU-BürgerInnen) gilt. Mit ihrer Unterzeichnung verpflichten sich MigrantInnen, innerhalb von zwei Jahren ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben (ein Kursbesuch ist dafür nicht verpflichtend, wird jedoch durch ein Gutscheinsystem

¹ MigrantInnen aus Deutschland verfügten häufig über höhere Bildungsabschlüsse als die autochthone Bevölkerung; der Anteil der Personen mit Pflichtschulabschluss bei Personen aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien im Vergleich zur autochthonen Bevölkerungsgruppe war vergleichsweise höher. Ausschlaggebend für den Bildungsstand scheint aber hier weniger die ethnische Herkunft als vielmehr die Klassenzugehörigkeit zu sein.

gefördert). Im Falle der Nichterfüllung droht die Ausweisung aus Österreich. Der Nachweis der Kenntnisse des Lateinalphabets ist also gesetzlich vorgeschrieben und folgenreich.²

Diese Verpflichtung zum (mündlichen und schriftlichen) Deutschlernen wird den Betroffenen jedoch trotz der Integrationsvereinbarung nicht immer klar. Übersetzte Informationsblätter allein sind keine Garantie dafür, dass die entsprechenden Informationen verstanden werden.

Weiters haben MigrantInnen vielfach Probleme, zu der richtigen Information über das richtige Bildungsangebot zu kommen.

Fehlende Informationen über Lernverpflichtungen und -angebote führen immer wieder zu Fehlzweisungen. So finden sich MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf häufig in reinen Deutschkursen wieder, weil das Problem des Schriftspracherwerbs von BeraterInnen als nachrangig gegenüber den mündlichen Deutschkenntnissen gesehen wird – oder weil regionale Alphabetisierungsangebote nicht existieren. »Teilalphabetisierte« Lernende haben mitunter mehrere Deutschkurse hinter sich, bevor sie Unterstützung im Schriftspracherwerb bekommen.

Auffallend ist auch die Tatsache, dass die Begriffe »Basisbildungs-« bzw. »Alphabetisierungsbedarf« für MigrantInnen eine gänzlich andere Bedeutung haben können als für die autochthone Bevölkerung, da sie in der Praxis stark mit den Deutschkenntnissen der betreffenden Person vermischt (konfundiert) sind: Eine Person, die in ihrer eigenen Sprache vielleicht sogar über einen akademischen Abschluss verfügt, aber nicht (gut) Deutsch spricht und vielleicht nicht das lateinische Alphabet beherrscht, wird in Österreich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als »Analphabe-tIn« angesehen werden und vielleicht einen Basisbildungskurs besuchen (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011).

Dies gilt zum Beispiel für eine Mathematiklehrerin mit Universitätsabschluss aus Ägypten, die in Österreich einen Alpha-DaZ-Kurs besucht, weil sie Deutsch nicht in Ägypten in der Schule gelernt hat. Diese Praxis widerspricht der Auffassung von Basisbildung, wie sie für Menschen mit deutscher Erstsprache in Österreich gilt, und ist auch als Fehlzweisung anzusehen. Als Resultat entstehen LernerInnengruppen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, -gewohnheiten und -zielen.

Dabei ist die Hemmschwelle von MigrantInnen, an Basisbildungskursen teilzunehmen, häufig geringer als bei Menschen mit Deutsch als Erstsprache: Sie können ihren aktuellen Lernbedarf leichter als gebürtige ÖsterreicherInnen mit einem Mangel an Lerngelegenheiten und einem Mangel an Deutschkenntnissen erklären (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011).

Wo es nicht nur um die verpflichtende Deutschprüfung geht (wie z.B. in Hauptschulabschluss-Vorbereitungskursen), wird auch immer wieder berichtet, dass MigrantInnen als besonders lernmotiviert auffallen (vgl. stellvertretend: Steiner et al. 2006).

² Zu dieser Koppelung von Sprache und Integration gibt es zahlreiche kritische Argumente. Das aus pädagogischer Sicht am häufigsten vorgebrachte besteht darin, dass der Zwang zum Lernen die Lernmotivation zerstört (vgl. stellvertretend: Plutzar 2010).

2.1 Vorgaben in Österreich: Die »Initiative Erwachsenenbildung«

In Österreich existieren für Alphabetisierung und Basisbildung mit dem Programmplanungsdokument zur »Initiative Erwachsenenbildung« Rahmenbedingungen für Qualität, welche für die BildungsanbieterInnen eine fixe Vorgabe bilden. Die hier vorgegebenen bundesweit einheitlichen Qualitätskriterien sind Voraussetzung für die Förderungswürdigkeit, also die öffentliche Finanzierung eines Basisbildungsangebots. Sie werden im Folgenden erörtert, da sich gute Praxis letzten Endes unter diesen Rahmenbedingungen bewährt (oder von ihnen begrenzt wird).

Das gilt auch für die spezifischen »Rahmenrichtlinien für die Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen« im Anhang des Programmplanungsdokuments, die von einer Länder-Bund-Arbeitsgruppe unter der Leitung von Antje Doberer-Bey und unter Mitarbeit von Monika Ritter, Dr. Thomas Fritz, Mag.^a Angelika Hrubesch und Einbezug von MIKA-Partnerinnen erarbeitet wurde, und deren Einhaltung ebenfalls eine notwendige Voraussetzungen im Akkreditierungsprozess darstellt.

Personen mit Migrationshintergrund und mangelnder Basisbildung (mit oder ohne Deutschkenntnisse/n) sind in diesem Dokument explizit als Zielgruppe angeführt, und die besonderen Qualitätskriterien in der Arbeit mit ihnen sind konkretisiert (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe »Initiative Erwachsenenbildung« 2011).

Der Qualitätssicherungs-Anspruch im Programmplanungsdokument umfasst folgende drei Ebenen:

- a) die Ebene der Träger bzw. Institutionen (mit 30% gewichtet)
- b) die Ebene der Bildungsmaßnahmen bzw. Angebotskonzepte (mit 35% gewichtet)
- c) die Ebene der TrainerInnen und des Personals für Beratung, Lernbegleitung und Coaching (ebenfalls mit 35% gewichtet)

Die konkreten Anforderungen an die AnbieterInnen

Die konkreten Anforderungen an die AnbieterInnen sind

- eine Strategie zur Implementierung eines kontinuierlichen Angebots
- eine explizite Gleichstellungsorientierung (im Leitbild der Einrichtung verankert)
- der kontinuierliche Kontakt zu MultiplikatorInnen (Beratungsstellen, AMS, Medien ...)
- eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit: Ausschreibungen sollten nicht-diskriminierend, mehrsprachig und transparent sein sowie auf die Kompetenzen und besonderen Bedürfnisse der Zielgruppen Rücksicht nehmen
- eine ausgewiesene Ansprechperson für Erstgespräche und Beratung (nach Möglichkeit mehrsprachig)

- die gute Erreichbarkeit des Kursortes (auch in ländlichen Regionen)
- eine zielgruppenadäquate Infrastruktur – mit Zugang zu PC, Internet und Drucker, Materialiensammlung und freundlichen Räumen
- die Vernetzung mit regionalen und nationalen AnbieterInnen

AnbieterInnen von Basisbildungskursen für MigrantInnen müssen zusätzlich über entsprechende Erfahrung und ein DaZ-Umfeld (Kurse für »Deutsch als Zweitsprache«) verfügen.

Konkrete Mindestanforderungen für Kursangebote

Konkrete Mindestanforderungen für Kursangebote sind:

- Basisbildung wird verstanden als Lesen, Schreiben, sprachliche Kompetenz in Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache, Rechnen, IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien), Lernkompetenz und die Förderung der Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen.
- Es erfolgt eine Einstandserhebung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden.
- Es existiert eine kompetenzorientierte Angebotsbeschreibung (Learning Outcomes auf den Ebenen Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen).
- Qualifizierte TrainerInnen sind für den Unterricht beschäftigt.
- Individuelle Lernzielsetzungen, gemeinsame Zielfindung und Zielentwicklung werden (mit Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensrealitäten und Ressourcen) erarbeitet.
- Die Gleichstellungsorientierung ist in den Kurskonzepten verankert.
- Laufende Beratungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung.
- Den TrainerInnen stehen Weiterbildung, Team-sitzungen und bei Bedarf auch Supervisionen zur Verfügung.

- Die Gruppengröße beträgt maximal 10 Teilnehmende (empfohlen wird ein/e zweite/r TrainerIn ab einer Gruppengröße von 7).
- Eine Evaluation (Monitoring) ist im Konzept verankert.
- Besondere Angebote existieren für spezielle Zielgruppen (z.B. Kinderbetreuung).

Konkrete Kompetenzniveaus im Sinne von Lernzielen sind im Programmplanungsdokument für Lesen und Schreiben, Deutsch als Zweitsprache, Rechnen und IKT (Digitale Elementarbildung) angeführt.

Empfohlen wird im Programmplanungsdokument auch ausdrücklich

- das Lernen in nicht-traditionellen Settings wie etwa Bibliotheken oder Gemeindezentren, die mit Materialien ausgestattet und teilweise von LernbegleiterInnen betreut sind
- eine hochgradige Individualisierung mit unterschiedlichen Angeboten je nach Ziel und Lernintensität bzw. Lebenssituation (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe »Initiative Erwachsenenbildung« 2011)

Besonders an die Professionalität der TrainerInnen wird ein hoher Anspruch gestellt. Für die Tätigkeit im Basisbildungs- und Alphabetisierungsbereich sind formale und non-formale Qualifikationen sowie fachliche Aus- und Weiterbildungen in den Bereichen Alphabetisierung und Basisbildung darzulegen.

Die möglichen Formalqualifikationen von Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen sind explizit aufgezählt und bestehen aus einer Reihe unterschiedlicher Quellberufe (vgl. ebd.).

Dabei sollen speziell für die Zielgruppe der MigrantInnen auch in den Herkunftsländern erworbene Qualifikationen akkreditiert werden, um die Ressourcen von TrainerInnen mit Migrationshintergrund zu nutzen.

Auch nicht formal erworbene Kompetenzen in Form von Trainings- oder Unterrichtserfahrung sind vorge-

geben. Dazu kommt die Verpflichtung zur fachspezifischen Aus- bzw. Weiterbildung in Alphabetisierung und Basisbildung.

Diese Vorgabe wird durch eine »Mindestanforderung« relativiert, wonach Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen innerhalb von 18 Monaten ab dem Akkreditierungszeitpunkt eine einschlägige Aus- bzw. Weiterbildung nachweisen müssen, ihre Tätigkeit also zunächst auch ohne eine solche Ausbildung antreten können.

Im Programmplanungsdokument wird eine Spezialisierung der TrainerInnen je nach Zielgruppe (Lernende mit deutscher Erstsprache versus MigrantInnen) empfohlen.

Während das Konzept der Zielgruppenspezifität die Trennung der Lernendengruppen zu forcieren scheint, treten in den jüngsten Jahren vor allem die Gemeinsamkeiten der Zielgruppensegmente (z.B. die Erfahrungen der Stigmatisierung und das Bedürfnis nach Ermutigung) ins Blickfeld. Zugleich haben Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch einige zusätzliche Lernschritte zu bewältigen, und der Un-

terricht in der Zweitsprache (bzw. ohne gemeinsame Unterrichtssprache) ist eine besondere Kunst.

Im Alphabetisierungs- und Basisbildungsbereich mit MigrantInnen sind nicht nur Qualifikationen in den Bereichen Basisbildung und Alphabetisierung erforderlich, sondern auch Erfahrungen im DaZ-Bereich bzw. idealerweise in einer »koordinierten Unterrichtsmethodik von Alphabetisierung und DaZ« (vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe »Initiative Erwachsenenbildung« 2011). Diese kombinierte Unterrichtsmethodik ist bei geringen DaZ-Kenntnissen der Lernenden unverzichtbar, aber auch bei guten DaZ-Kenntnissen nötig, um die Deutschkenntnisse weiter zu fördern.

Mit dem aktuellen Angebot einer gemeinsamen fachspezifischen Erstausbildung (FEA) für die Basisbildung sollen derzeit BasisbildungstrainerInnen mit Qualifizierungsbedarf unterstützt werden. Auf eine Spezialisierung je nach Zielgruppe wurde in dieser Ausbildung verzichtet.

2.2 Impulse zur Programmplanungsebene

Die Wichtigkeit der Alphabetisierung von Erwachsenen in Hinblick auf das wirtschaftliche, soziale und persönliche Wohlergehen wird in den europäischen Ländern zunehmend erkannt. Entsprechende Initiativen und Programme sollen fördernd auf die Beschäftigungsfähigkeit, die Gesundheit, das Sozialkapital und das zivilgesellschaftliche Engagement der Lernenden wirken (vgl. NALA 2011).

Die nordischen Länder waren sehr erfolgreich in der Gestaltung einer Erwachsenenbildungslandschaft, welche eine hohe Anzahl von Teilnehmenden unterstützt und Alphabetisierung für Erwachsene als institutionelle Komponente des lebenslangen Lernens betrachtet. In vielen Ländern, in denen Ergebnisse zur Alphabetisierungsarbeit vorliegen, wurde bestätigt, dass Medienkampagnen ein wichtiges Instrument

sind, um die Aufmerksamkeit benachteiligter TeilnehmerInnen zu gewinnen.

Weiters werden durch Initiativen für Alphabetisierung am Arbeitsplatz Erwachsene erreicht, die ansonsten vermutlich nicht an Alphabetisierungskursen und -programmen teilnehmen würden.

Zugleich wurde festgestellt, dass kürzere Alphabetisierungskurse am Arbeitsplatz zwar das Selbstbewusstsein stärken und das soziale Engagement der Lernenden erhöhen, aber keine quantifizierbaren Ergebnisse bewirken. Untersuchungen aus den Vereinigten Staaten ergaben, dass nur Alphabetisierungskurse mit der Dauer von mehr als 100 Stunden nachhaltig erfolgreich sind (vgl. ebd.).

Eine Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission zur Erstellung von Basic Skills-Guidelines für Politik

und Praxis kommt zu einem ähnlichen Schluss (vgl. NiCheallaigh 2011): aufsuchendes Lernen und eingebettete Angebote (z.B. am Arbeitsplatz) sind unverzichtbar; gleichzeitig bedarf es jedoch der vorbereitenden und begleitenden Beratung (Guidance).

Gute Ergebnisse in europäischen Ländern konnten auch durch Family Literacy-Programme erzielt werden. Durch das Motivieren der Eltern und die Verbesserung der elterlichen Fähigkeit, ihre Kinder kognitiv

und nicht-kognitiv zu unterstützen, können sich diese Programme sehr positiv auf die (späteren) Lernleistungen der Kinder auswirken (vgl. NALA 2011).

Generell gilt: Wo es um die längerfristige Implementierung erfolgreicher Literacy-Programme geht, haben sich klare Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten als zentral erweisen (vgl. stellvertretend: The Scottish Government o.J.).

2.3 Impulse zum Zielgruppenbezug

Schon das oben zitierte österreichische Programmplanungsdokument (vgl. Abschnitt 2.1) setzt eine hohe Zielgruppenorientierung als zentrales Qualitätskriterium in der Basisbildung fest, wenn es heißt: *»Ausschlaggebend für die Akkreditierungsentscheidung ist primär die Nachvollziehbarkeit, Schlüssigkeit und Validität der vorgelegten Angebotskonzepte in Bezug auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe. Die Zielgruppenorientierung und die entsprechende Lernergebnisorientierung sind deshalb durchgängige Bewertungsmaßstäbe (...)*« (Länder-Bund-ExpertInnengruppe »Initiative Erwachsenenbildung« 2011, S. 54).

Davor wurde in einer um 2010 erschienenen Publikation des österreichischen Netzwerks InBewegung in ähnlicher Weise die Zielgruppensegmentierung als Good Practice-Kriterium in der Basisbildung postuliert (vgl. Hahn/Zarfl o.J.). Gemeint war damit eine Differenzierung der Angebote je nach Alter, Geschlecht, Ethnie usw.

Auch ein umfangreiches deutsches Screening internationaler Best Practice-Methoden der Alphabetisierungsarbeit und -forschung nennt als Kriterien guter Praxis in diesem Kontext zwei Basiskriterien – 1. Zielgruppenorientierung und 2. wissenschaftliche Evaluation – sowie sechs Hauptkategorien, nämlich einen methodischen Zielgruppenbezug, einen Empower-

ment-Ansatz, eine wissenschaftliche Evaluation (Evidenzbasiertheit), Diversity Mainstreaming, Closing-The-Gap-Strategien und Qualitätsmanagement (vgl. Drucks et al. 2009).

Der methodische Zielgruppenbezug wird hier bewertet nach den Kriterien Niederschwelligkeit, Setting-Ansatz, Bi-/Multilinguale Strategien, Family Literacy, Multiplikatoren-Konzept.

Konkret ist damit Folgendes gemeint:

- **Niederschwelligkeit:** darunter werden non-formale, lernerInnenzentrierte Methoden verstanden, deren zentrale Aufgabe es ist, alltagsrelevante und lebensnahe Inhalte zu vermitteln (z.B. Gruppendiskussionen und Geschichten-Erzählen). Weiters zählen audiovisuelle Unterrichtsmaterialien dazu.
- **Setting-Ansatz:** Die Lernorte sind offen und Fernunterricht kann ein Bestandteil sein. Der Unterricht kann in Schulen, zu Hause oder in Trainings-, Lern- und Elternbildungszentren stattfinden.
- **Bi- und Multilinguale Strategien:** Bilinguale Konzepte umfassen Unterricht in der Landessprache und in einer weiteren Amtssprache. Die Erstsprache wird in Basiskursen zuerst unterrichtet, danach wird die Erstsprache komplett durch eine weitere, wie beispielsweise Französisch, Englisch oder Portugiesisch (bei Projekten in afrikanischen Ländern) ersetzt.
- **Family Literacy-Strategien:** durch die Förderung

und Stärkung von Grundbildungs-, Erziehungs-, Gesundheits- und Kommunikationskompetenzen der Eltern kann die intergenerationale Bildung innerhalb der Familie gefördert werden. Eltern sollen dazu befähigt werden, ihre Kinder in schulischen Bildungs- und Lernprozessen zu unterstützen.

- MultiplikatorInnenkonzepte: zentral in diesem Konzept ist die Professionalisierung von TrainerInnen-ausbildungen, das regionale Entwickeln von eigenen

Ausbildungsmodulen und die Ausbildung ehemaliger LernerInnen (vgl. Drucks et.al.2009).

Im Idealfall sollten zielgruppenspezifische Angebote durch Angehörige der Zielgruppe (oder zumindest mit deren aktiver Beteiligung) geplant und umgesetzt werden. Diese Partizipation in der Angebotsentwicklung kann direkt aus dem Aufruf zum verstärkten Zielgruppenbezug abgeleitet werden.

2.4 Impulse zum erwachsenengerechten Angebot

Gerade wo es um Alphabetisierung mit Erwachsenen geht, gewinnen die Grundsätze des erwachsenengerechten Unterrichts besondere Bedeutung, sind aber auch besonders gefährdet (vgl. Perry 2003; NALA 2005; Community Foundation for Monterey County 2008). Ihre Einhaltung sichert die Motivation und Lernleistung, unterstreicht den Respekt vor den Lernenden und erfordert Sorgfalt im Umgang mit den zahlreichen (meist für Kinder entwickelten) Alphabetisierungsmaterialien.

Folgende Grundsätze sind hier zu nennen:

- Erwachsenen-Alphabetisierung ist ein aktiver, selbstbestimmter Prozess: LernerInnen haben das Recht, sich eigene Ziele zu setzen und zu entscheiden, wie sie lernen möchten.
- Ihre Vorkenntnisse müssen in den Lernprozess mit einbezogen werden (Aufbau auf bestehenden Kenntnissen einschließlich Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprachen).
- Ihre täglichen Lebensumstände müssen berücksichtigt werden - authentische Lernmaterialien sind zu bevorzugen.
- Erwachsenen-Alphabetisierung respektiert unterschiedliche Ansichten, Kulturen und Lebensformen. Vertrauen und Vertraulichkeit bilden die Basis dieser Arbeit, ein Klima von Respekt und Zusammenarbeit in den Gruppen ist zu fördern.
- Die Lernenden sollen die Gelegenheit zur Beteili-

gung an allen Aspekten der Angebotserstellung haben: Programm und Maßnahmen sind im Idealfall partizipativ mit den Lernenden zu entwickeln.

- Erwachsene lernen am besten, wenn ihre Entscheidung dafür freiwillig fällt, und wenn die Lernumgebung unterstützend, entspannt und freundlich ist.
- Erwachsene lernen am besten, wenn sie wissen wozu: die konkreten Ziele des Lernens sind zu klären (und das lebensbegleitende Weiterlernen ist zu fördern).
- Erwachsenengerechte Materialien bilden eine weitere Voraussetzung für gute Erwachsenenalphabetisierung (vgl. stellvertretend Maas/Mehlem 2002).

Erwachsenengerechte Angebote

Erwachsene wollen aus ihren bewusst ausgewählten Weiterbildungen einen Nutzen ziehen und das Gelernte verwerten. Vergangene Erfahrungen und Einstellungen bilden dabei den Hintergrund, vor dem neues Wissen angenommen (oder abgelehnt) wird. Erwachsenenlernen ist daher prinzipiell ein »Anschlusslernen«, d.h. wir nehmen das auf, was uns anschlussfähig erscheint, was wir verstehen und als brauchbar, interessant oder bemerkenswert beurteilen.

Das Ermöglichen von erfahrungsorientiertem Lernen gehört zu den wichtigsten didaktischen Grundprinzipien im Bereich des Erwachsenenlernens, und das

Gespräch ist dabei zentral. Wissen wird weniger über theoretische Inhalte als aus dem eigenen Erleben oder dem der Gruppe generiert. Dabei bieten aktivierende und kreative Methoden (wie z.B. Fallbeispiele, Projekte, Simulationen und Rollenspiele) gute Lernmöglichkeiten. Im erwachsenenbildnerischen Idealfall werden formales Wissen und Erfahrungen bewusst miteinander verknüpft.

»Erwachsene lernen umso eher,

- je sinnvoller und bedeutsamer ihnen die Lerninhalte erscheinen,
- je mehr sie ein Ziel vor Augen haben,
- je mehr sie gefordert, aber nicht überfordert werden,
- je lebensnäher ein Lernthema ist,
- je leichter die neuen Inhalte an bereits vorhandene Bewusstseins- und Vorstellungsinhalte anknüpfen,
- je ungezwungener und unbeobachteter sie in kleinen Gruppen miteinander sprechen können,
- je mehr ihr Selbstwertgefühl gestärkt und sie als wirklich Erwachsene ernst genommen werden,
- je mehr sie sich in der Institution wohl fühlen (Raum, Service, Geselligkeit, angstfreies Klima)« (Gruber 2007, S. 18).

Selbstbestimmtes Lernen heißt, die TeilnehmerInnen sowohl inhaltlich als auch didaktisch mitbestimmen zu lassen, ohne sie im Lernprozess alleine zu lassen.

Erwachsenengerechte Methoden

Im Mittelpunkt moderner Erwachsenenbildung steht nicht das traditionelle Konzept der Weitergabe von Wissen, sondern das Lernen durch eigenes Tun, das von den Lernenden von Anfang an Selbständigkeit und Mitbestimmung fordert. TeilnehmerInnenorientierte Arbeitsweisen haben deshalb Vorrang.

Dabei lassen sich im gegenwärtigen Diskurs zur Erwachsenenbildung drei didaktische Grundmodelle ausmachen (vgl. Dinkelaker/Kraus 2012):

- das Modell der personalisierten Wissensvermittlung
- das Modell der unterstützten eigenständigen Wissensaneignung, häufig als selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen bezeichnet
- das Modell des verständigungsorientierten Erfahrungsaustauschs

Erwachsenengerechte Materialien

Entsprechend den oben angeführten Prinzipien des Lebensweltbezugs, der Erfahrungsnähe und der Anschlussfähigkeit ist es naheliegend, im konkreten Unterricht mit Erwachsenen auf authentische Materialien zurückzugreifen – also Materialien, die den Textsorten des Alltags entsprechen. Dazu gehören z.B. Formulare, Zeitungsausschnitte, Werbematerial, Stadtpläne, Veranstaltungsprogramme etc. Durch den deutlichen Realitätsbezug soll die Anwendbarkeit des Gelernten offensichtlich sein und die Lernmotivation erhalten bleiben.

Dies ist in den vorliegenden, fix aufbereiteten Lernmaterialien nicht selbstverständlich, in denen der Aufbau von Übungen mitunter eher den kindlichen Erfahrungswelten angepasst ist (siehe Abb. 1).

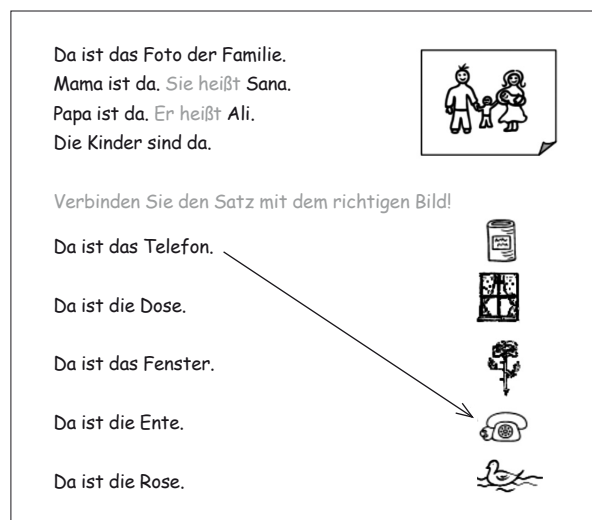


Abb.1: Beispiel für Lehrmaterial zum Alphabetisierungsunterricht, das für die Arbeit mit Erwachsenen adaptiert werden könnte. Quelle: ÖIF 2005

2.5 Zusammenfassung und Übersicht

Kriterien für gute Praxis allgemein

1. Sie ist innovativ (neu, kreativ) und aktuell (noch relevant).
2. Es gibt eine nachgewiesene Verknüpfung zur Praxis, einen anerkannten positiven Outcome, der im Idealfall wissenschaftlich fundiert (evaluiert, evidenzbasiert) ist: der nachhaltige Erfolg über längere Zeit ist erwiesen, messbare Ergebnisse dazu liegen vor, und eine laufende Evaluierung erfolgt weiterhin.
3. Sie ist auch unter anderen Bedingungen wiederholbar und auf andere AnwenderInnensysteme (Einrichtungen) übertragbar und kommt nicht nur durch regionale Besonderheiten zustande.

Zusätzliche Kriterien für gute Praxis in der Basisbildung mit MigrantInnen

- ausreichende Medienkampagnen, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung
- ausreichendes Verständnis von Umfang und Themen der Basisbildung (Lesen, Schreiben, sprachliche Kompetenz in DaF und DaZ, Rechnen, IKT, Lernkompetenz/LLL)
- ausreichende Dauer der Maßnahme (nicht zu kurz) und des Angebots (Kontinuität)
- aufsuchende und eingebettete Angebote (am Arbeitsplatz, in der Familie) oder generell nicht-traditionelle Formate (hinsichtlich Lernort, Lernform, Medien, PartnerInnen od. Inhalten)
- ausreichende Qualifikation und Kompetenz der TrainerInnen und BeraterInnen
- vorbereitende und begleitende Beratung (Guidance): Einstandserhebung und Begleitangebote
- Zentrales Kriterium Zielgruppenorientierung - in seinen folgenden Bedeutungen:
 - 1) Segmentierung der Angebote nach Differenzkriterien,
 - 2) partizipative Entwicklung der Angebote unter Einbezug der Zielgruppe
 - 3) niederschwelliger Zugang bzgl. Ort, Setting und Sprache
 - 4) LernerInnenzentrierung und Alltagsrelevanz in der Didaktik
- Erwachsenenpädagogische Grundprinzipien:
 - 1) Orientierung an LernerInnen-Interessen und -Zielen (Partizipation, individuelle Lernzielsetzung und Lernplanung)
 - 2) Respekt vor Unterschiedlichkeit
 - 3) Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und Vertraulichkeit
 - 4) Support und Kooperation zwischen den Lernenden
 - 5) Einbinden von vorhandenen Ressourcen (Vorkenntnissen)
 - 6) Lebensweltbezug (authentische Materialien, Blick auf tägliche Lebensumstände)
- Nachhaltige Angebote im Sinne von »als Empowerment wirksam«, »die Lernkompetenz der TeilnehmerInnen erhöhend« oder »sozialintegrativ wirksam«.



3.1 Suchstrategie und Recherchedokumentation

Recherchiert wurde im ersten Durchgang unter den folgenden Begriffen:

- Good/Best Practice • adult literacy • literacy • adult literacy training • Alphabetisierung + Good Practice
- Modelle für Good Practice • Adult Education, Literacy + Migration.

Folgende Websites und Datenbanken wurden (mit unterschiedlichem Erfolg) durchsucht:

- **UNESCO-Datenbank:** <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4>: Publications; Literacy; Europe and North America
- **ESF-Datenbank:** http://ec.europa.eu/employment_social/emplweb/esf_projects/search.cfm?lang=de
- **OECD-Website (Adult Literacy Surveys):** <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/adultliteracy.htm>
- **National Assessment of Adult Literacy (NAAL):** <http://nces.ed.gov/naal>
- **UNESCO Institute for Lifelong Learning:** <http://uil.unesco.org/en/search>
- **Deutscher Volkshochschulverband - Grundbildung:** <http://grundbildung.de>
- **Projekt- und Forschungsdatenbanken der Weltbank:** <http://www.worldbank.org/projects>
- **National Adult Literacy Agency Ireland:** <http://www.nala.ie>
- **UNESCO Institute for Education:** <http://www.unesco.org/education/uie/publications/index.shtml>
- **Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Projektpublikationen):** <http://www.die-bonn.de>
- **Fachportal Pädagogik und FIS Bildung:** <http://www.fachportal-paedagogik.de>
- **The Scottish Government - Literacy Links:** <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Life-Long-Learning/17551>
- **Good Practice Center - Datenbankabfrage:** <http://www.good-practice-center.de>
- **Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung:** <http://www.alphabetisierung.de>
- **Survey of Best Practices in Adult Literacy (Monterey County):** http://www.cfmco.org/files/cfmc/Literacy_Campaign/BestPracticesforAdultLiteracy.pdf
- **European Association for the Education of Adults:** <http://www.eaea.org/literacy>
- **Google-Alphabetisierungsportal: Projektbeschreibungen** <http://www.google.de/literacy/projects.html>
- **European network for adult literacy and numeracy (Good practices):** <http://www.eur-alpha.eu/>

Insbesondere zur ESF-Datenbank erfolgte eine umfangreiche Nachrecherche der in den Datensätzen unvollständigen Informationen.

Anhand der Ergebnisse aus diesem ersten Recherchedurchgang wurden Angebotscluster (Gruppen ähnlicher Angebote) gebildet, die folgendermaßen benannt wurden: Family Literacy, Medienbasierte Literacy-Projekte, Workplace Literacy, Literacy in Verbindung mit Berufsausbildung oder Arbeitssuche, Schreibwettbewerbe, Kunst- und Bewegungsprojekte, Literacy for Prisoners, Lernmedien für Literacy, Alphabetisierungskampagnen.

Lernmedien und Kampagnen entsprechen zwar nicht der ursprünglichen Suchrichtung, wurden aber wegen ihrer zentralen praktischen Bedeutung für vie-

le weitere Angebote und wegen Ihres Innovationsgehalts dennoch mit aufgenommen.

Der nächste Schritt bestand aus einer umfassenden freien Internetrecherche zu den in den Clusterbeschreibungen enthaltenen tragenden Begriffen (mit dem Ziel, weitere bzw. prägnantere Beispiele zu finden und die Clusterbeschreibungen zu präzisieren).

Das Ergebnis sind die in Abschnitt 3.3. vorgestellten neun Angebotscluster und insgesamt 43 Beispiele. Die zur Beschreibung des jeweiligen Beispiels verwendeten Quellen sowie die Internetseiten, welche Detailinformationen zu den vorgestellten Beispielen enthalten, sind in Abschnitt 3.3 jeweils vollständig angeführt.

3.2 Auswahl und Aufbereitung der Beispiele

Die Auswahl der Beispiele

Die aufgrund der Recherche ausgewählten Beispiele (nachträglich zusammengefasst in Cluster, siehe unten) sollten folgende **Auswahlkriterien** erfüllen, die aus den Good Practice-Kriterien (vgl. Abschnitt 2.5) abgeleitet wurden:

1. Eine Erstinformation sowie weiterführende Information zum jeweiligen Beispiel sollten für die LeserInnen dieses Handbuchs online verfügbar sein.
2. Die Beispiele sollten hinsichtlich Lernort, Lernform, Lernmedien, LernpartnerInnen oder Lerninhalten nicht-traditionell sein.
3. Die Zielgruppe im jeweiligen Beispiel sollten MigrantInnen sein, d.h. die Angebotssprache sollte eine Zweit- bzw. Fremdsprache für die TeilnehmerInnen sein.
4. Das Beispiel sollte auf Österreich übertragbar sein (also auch in einem Einwanderungsland angeboten werden), aber nicht aus Österreich selbst stammen.
5. Das Beispiel sollte im Sinne von Empowerment wirken sowie die Lernkompetenz der TeilnehmerInnen

erhöhen. Beispiele mit sozialintegrativen und partizipativen Elementen wurden bevorzugt ausgewählt.

6. Die Beispiele sollten evidenzbasiert (evaluiert) sein und ein Bildungsformat im Sinne der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden darstellen. Diese beiden Anforderungen waren zwar Leitmotiv bei der Suche, konnten aber in der Auswahl nicht zur Gänze umgesetzt werden.

Mit dem Verzicht auf Beispiele österreichischer Herkunft wurde versucht, Doppelgleisigkeiten zu vermeiden, den Vorarbeiten der Netzwerke MIKA und In.Bewegung Rechnung zu tragen und eine (nicht förderliche) Bewertung innerhalb der österreichischen Basisbildungslandschaft zu unterlassen.

Wegen der Konzentration auf innovative Formate tritt das traditionelle Kurs-Format unter den ausgewählten Beispielen in den Hintergrund. In zahlreichen Alphabetisierungskursen wird jedoch bereits mit authentischen Materialien, individuellen Lernzielen und Lernmethoden, unter Berücksichtigung der jeweiligen

Erstsprachen und Herkunftsländer, und unter maximaler Beteiligung und Lebensweltorientierung unterrichtet.

Die Konzentration auf die Zielgruppe der MigrantInnen bzw. auf Beispiele aus Einwanderungsländern bedeutet, dass in der Detailrecherche auf interessante Beispiele aus Auswanderungsländern bzw. Beispiele zur Alphabetisierung/Basisbildung in der Erstsprache verzichtet wurde. Diese wären auf den Kontext der Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen in Österreich nicht übertragbar, auch wenn sie mitunter sehr kreative und innovative Lehr- und Lernwege beinhalten.³

Die Darstellung der Beispiele

Die Beispiele werden im Folgenden in Form zusammengefasster Angebotscluster vorgestellt. Die Auswahl eines Clusters ist jeweils bei seiner Darstellung begründet.⁴

Die Darstellungsform leitet sich aus dem angestrebten Nutzen ab: Was müssen InteressentInnen wissen, um sich für oder gegen einen Transfer eines Angebots

auf ihr eigenes System entscheiden und die nötigen Anpassungen vornehmen zu können?

Dafür ist der unten abgebildete Informationsblock unverzichtbar. Weiters wurden bei jedem Cluster die folgenden Kategorien beschrieben, sofern sie jeweils interessant und hilfreich für die Umsetzung erschienen:

- **Lernort**
- **Lernformen**
- **Lernmedien**
- **LernpartnerInnen**
- **Lerninhalte**
- **Zielgruppensegment**
- **Regionaler Bezug**
- **Für welchen Lernbedarf/Fall**
- **Gelingensbedingungen**
- **Hinweise zur Implementierung**
- **Verwendete Quellen**

Besonders die Kategorien »Gelingensbedingungen« und »Hinweise zur Implementierung« enthalten oft für die Umsetzung entscheidende Informationen.

Kurzbeschreibung	Gemeinsames Prinzip der Beispiele
Auswahlgrund	Auswahlgrund für das Cluster und seine Beispiele: positive Besonderheit
Zielsetzung(en)	gemeinsames Ziel der Beispiele
Beispiele	mindestens 3 Beispiele mit Link zu weiterführenden Informationen

³ Hier eine kleine Auswahl ansprechender Beispiele für Basisbildungsformate in Auswanderungsländern: »**Hole in the Wall**« (Indien) ermöglicht Kindern in armen Regionen selbstbestimmtes Lernen an öffentlich installierten Computern (http://de.wikipedia.org/wiki/Hole_in_the_Wall), »**Radio in a Nomadic Education Programme**« (Nigeria) vermittelt Grundkompetenzen via Radio an NomadInnen ohne Schulbildung (<http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=18>), und das »**Mobile Phone Literacy Project**« (eine UNESCO-Maßnahme) stellt Frauen und Mädchen mit geringer Grundbildung Handys zum Lernen wichtiger Inhalte zur Verfügung (<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/policy-research-and-advocacy/mobile-phone-literacy-project/>).

⁴ Der Begriff des Clusters ist zum Beispiel aus der Wirtschaft, aus der Schreibdidaktik und aus der Statistik bekannt und hat im Englischen die Bedeutung von »Traube, Bündel, Schwarm, Haufen«. Die gemeinsame Bedeutung in allen Disziplinen ist die einer Zusammenfassung von Elementen mit gewissen Ähnlichkeiten (oder einer anders begründeten Zusammengehörigkeit).

3.3 Neun Angebotscluster - 43 Beispiele

1. Family Literacy

Kurzbeschreibung	<p>Family Literacy ist ein intergenerationeller Ansatz, der die gesamte Familie in den Lernprozess einbezieht. Das Grundprinzip ist: Eltern und Kinder lernen gemeinsam und partizipativ. Inhaltlich fördern die meisten Family Literacy-Angebote in erster Linie Schreib- und Lesekompetenzen. Über Basisbildung hinaus werden durch die gemeinsame Arbeit von Eltern und Kindern die Beziehung zwischen den Generationen und damit der familiäre Zusammenhalt gestärkt und die Sensibilität für Bedarfe der Familienmitglieder erhöht. Die Sensibilität für Bildung wird geweckt und Eltern erhalten Anregungen für die weitere Lernbegleitung ihrer Kinder – auch über die Maßnahme oder das Projekt hinaus. Jene Projekte und Maßnahmen, die sich an Frauen und ihre Kinder richten, haben darüber hinaus emanzipatorischen Charakter.</p>
Auswahlgrund	<p>Der intergenerationelle Ansatz ermöglicht es, über die Kinder auch Erwachsene anzusprechen, die sonst Bildungsangeboten schwer zugänglich sind. Das Hauptmotiv der Eltern zur Teilnahme ist die Lernförderung ihrer Kinder.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Ziel ist die Basisbildung – v.a. hinsichtlich Lese- und Schreibkompetenzen von Familien mit Migrationserfahrung (Eltern und Kinder) und die Sensibilisierung der Kinder, Eltern und LehrerInnen für eine Kultur des Lebens und Schreibens. Family Literacy will Eltern motivieren und dazu befähigen, ihre Kinder beim Erwerb der (Schrift-)Sprachkompetenz und anderen Kompetenzen zu unterstützen und zu begleiten und mit der Schule enger zu kooperieren. Darüber hinaus sind eine verbesserte familiäre Kommunikation, Empowerment (besonders wenn sich die Angebote explizit an Frauen und ihre Kinder richten) und das Wirksamwerden gegen die soziale Vererbung von Basisbildungsdefiziten Ziele von Family Literacy.</p>
Beispiele (nähere Infos siehe URL)	<ul style="list-style-type: none"> • Hilti Family Literacy Programme – My Ability (Malta) und NWAR – Late Blossoms Programme (Variation von Hilti): Eltern und ihre Kinder lernen (bzw. lesen) gemeinsam nach der Schule. http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=54 [2013-01-04] • Reading Together (Australien): Eltern werden in ihren Lesekompetenzen gefördert, um ihren Kindern Geschichten laut vorlesen zu können. http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=116 [2013-01-04] • Family Literacy - FLY (Deutschland): Eltern von Schulkindern werden in Schreib- und Lesekompetenzen gefördert, um den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu Hause besser zu begleiten. http://li.hamburg.de/family-literacy/ [2013-01-04] • Prison Family Learning Programme (GB und Nordirland): non-formales Bildungsprogramm im Gefängnis für Mütter und ihre Kinder. http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=108 [2013-01-04]

Lernort	Lernort ist bei den meisten Family Literacy-Angeboten die Schule der Kinder. In Ländern wie Großbritannien sind Schulen tendenziell offene Orte, an denen sich auch Eltern treffen und engagieren, beispielsweise indem sie Sprachkurse an der Schule belegen. Gabriele Rabkin, Projektbetreiberin des deutschen Family Literacy-Projekts FLY, beschreibt die Schule als Raum, der sozial akzeptiert ist und insofern als einen Ort, an dem gute Voraussetzungen für Integration und Teilhabe gegeben sind. Über die Schule hinaus sind auch Museen, Postämter, Theater, Geschäfte, Stadtteile usw. Lernorte für Family Literacy-Angebote.
Lernformen	Lernspiele, Lieder singen und reimen, »Family Story Telling« und Aufschreiben von Familiengeschichten, lautes Lesen und andere spezifische Methoden des intergenerationellen Lernens; auch Elterntreffen, Elterngruppen, Spielenachmittage (Eltern-Kind-Gruppen), der Besuch von Museen, Post, Theater oder Projektarbeit finden Anwendung.
Lernmedien	Lieder, Reime (schriftlich und als Audio-Dateien), speziell für Family Literacy entwickelte Arbeitsblätter und -unterlagen; teils von den Teilnehmenden selbst im Lernprozess entwickelte Medien
LernpartnerInnen	Eltern bzw. Kinder und Lehrende in der Rolle von LernbegleiterInnen
Lerninhalte	Bei den meisten Family Literacy-Maßnahmen geht es inhaltlich um Sprachförderung, insbesondere den Erwerb bzw. die Erweiterung von Lese- und Schreibkompetenzen. Die konkreten Inhalte, an denen dies erfolgen kann, variieren. Sie werden großteils von den lernenden Familien eingebracht. Es geht beispielsweise um die soziale Bedeutung von Literalität, um Kindererziehung, Kultur und das Schulsystem.
Zielgruppen-segment	Eltern und Schul- oder Vorschulkinder
Gelingens-bedingungen	Konsequentes Einnehmen einer Rolle als LernbegleiterIn (»Facilitator«) seitens der Lehrenden, in Abgrenzung zu einem Unterricht (Vermittlungsdidaktik), wie er in Schulen vielerorts üblich ist. Das ist wichtig, weil das Lernen in Schulen stattfindet und viele Eltern in der Vergangenheit negative Lernerfahrungen in Schulen gemacht haben.
Hinweise zur Implementierung	Schulung der Lehrenden als LernbegleiterInnen nötig
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	http://li.hamburg.de/contentblob/3149090/data/pdf-fly-konzept-schule-kerschensteinerstrasse.pdf [2013-01-04] http://li.hamburg.de/contentblob/3149076/data/pdf-fly-enjoying-language-together.pdf [2013-01-04] http://li.hamburg.de/contentblob/2971410/data/pdf-familie-auf-der-schulbank.pdf [2013-01-04] http://li.hamburg.de/contentblob/2971138/data/pdf-das-hamburger-pilotprojekt-family-literacy-fly%29.pdf [2013-01-04] http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/pdf/LI_UIP_Projects_German.pdf [2013-01-04] http://www.schule-osterbrook.de/projekte/family-literacy/familit1.php [2013-01-04]

2. Medienbasierte Projekte

Kurzbeschreibung	Medienbasierte Projekte nutzen verschiedene Medien um Lernprozesse zu initiieren oder zu unterstützen. Vielfach werden durch den Einsatz Neuer Medien Face to Face-Settings mit betreutem Distance Learning kombiniert, wodurch Lernprozesse sehr flexibel und individuell gestaltet werden können. Es kommen aber auch »klassische« Medien wie das Radio oder Musik zum Einsatz, um in Trainings oder Kursen die Lernprozesse zu unterstützen.
Auswahlgrund	Der Einsatz unterschiedlicher Medien kann in der Bildungsarbeit hilfreich sein, da damit verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden. Zumal ist das medienunterstützte Lernen, beispielsweise mit Liedern, lustvoll, was einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden hat. Neue Medien sind darüber hinaus hilfreich, um das Lernen flexibel und individuell gestalten zu können.
Zielsetzung(en)	Ziel ist die Unterstützung und Erleichterung des Lernprozesses durch den zusätzlichen Einsatz von Medien, wobei die konkreten Zielsetzungen sehr stark variieren. Es geht beispielsweise um Spracherwerb, soziale Integration, Empowerment und Selbststeuerung.
Beispiele (nähere Infos siehe URL)	<ul style="list-style-type: none">• Words and Numbers in Everyday Life (Irland): Literacy-Training kombiniert mit Distance Learning. http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=75 [2013-01-04]• Kirkcaldy ABE learners Student Forum (Schottland): LernerInnenforum für Basisbildung. http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/kirkcaldy_forum_en.pdf [2013-01-04]• English songs' Workshop (Griechenland): Erlernen einer Zweitsprache mit Hilfe von Liedern. http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/bp_uom_english_songs_en.pdf [2013-01-04]• F.R.E.I.Werk (Deutschland): Medienkompetenzerwerb und Selbsthilfegruppen in Kooperation mit Freiem Radio http://www.erfurt.de/ef/de/leben/fuer/migranten/projekte/35130.shtml [2013-01-04]
Lernformen	Trainings, Selbsthilfegruppen, selbstbestimmtes Lernen, Distance Learning

Lernmedien	<p>Lieder in der Unterrichtssprache zur Unterstützung des Spracherwerbs (Die Lernenden können beispielsweise durch die Erarbeitung englischsprachiger Liedtexte und des historischen Hintergrunds der Lieder Englisch lernen).</p> <p>Radio zur Verbreitung und Sensibilisierung der Öffentlichkeit, aber auch zur praktischen Umsetzung und Übung von in Trainingskursen erworbenen medienbezogenen Kompetenzen.</p> <p>Medien für »Distance Learning« (Internet, Broadcast-Medien, Plattformen wie Moodle, Chatsrooms, Telefon, ...)</p>
Lerninhalte	<p>Inhaltlich können die Angebote dieses Clusters sehr unterschiedlich ausgerichtet sein. Bei den English songs' Workshops beispielsweise geht es um den Erwerb von Englisch als Fremdsprache. Das Projekt F.R.E.I.Werk setzt sich dagegen in erster Linie mit sozialen Themen auseinander. Im Projekt Words and Numbers in Everyday Life geht es um Grundkompetenzen im Allgemeinen. Die Lernenden erstellen jedoch in allen angeführten Projekten gemeinsam mit den ProjektbetreiberInnen individuelle Pläne für ihren Lernprozess und bestimmen damit die Inhalte selbst. Dies erfolgt auch im ABE learners Student Forum. Insofern sind auch die konkreten Inhalte individuell verschieden.</p>
Gelingensbedingungen	<p>Der Einsatz von Medien für Lernprozesse bedarf einer guten didaktischen Vorbereitung, die häufig vernachlässigt wird. Die Medien arbeiten nicht für sich, wenn ihr Einsatz nicht überlegt und vorbereitet ist. D.h., technische Aspekte sind gleichermaßen zu berücksichtigen wie didaktische, organisationskulturelle und sozialpsychologische Fragen. Zudem ist zu berücksichtigen, welche Medienkompetenzen seitens der TeilnehmerInnen für den Umgang mit einem bestimmten Medium erforderlich sind und inwiefern diese bereits vorhanden sind oder im Zuge des Bildungsangebots erworben werden.</p>
LernpartnerInnen	<p>Lehrende und LernbegleiterInnen, TutorInnen für Distance Learning-Einheiten</p>
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	<p>Sindler, Alexandra (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation (= Arbeit - Bildung - Weiterbildung, 5). LIT Verlag: Wien.</p> <p>http://www.kirkcaldy-abe-studentsforum.org.uk/Index.asp?MainID=5294 [2013-01-04]</p> <p>http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/kirkcaldy_forum_en.pdf [2013-01-04]</p> <p>http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=4&programme=75 [2013-01-04]</p> <p>http://www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/bp_uom_english_songs_en.pdf [2013-01-04]</p>

3. Workplace Literacy

Kurzbeschreibung	<p>Workplace Literacy umfasst Grund- und weitere Kompetenzen, die ArbeitnehmerInnen brauchen, um die eigene Arbeit ausführen zu können. ArbeitnehmerInnen mit Bedarf nach Basisbildung sind häufig sehr an ihre Aufgaben und Arbeitsabläufe gebunden und daher gefährdet, bei betrieblichen Umstrukturierungen gekündigt zu werden. Gleichzeitig ist diese Zielgruppe schwer für den Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen zu motivieren. Programme und Projekte der Workplace Literacy beziehen den Arbeitsplatz in das Lernen mit ein und erstellen arbeitsplatznahe und -orientierte Bildungsangebote. Diese sollen die Arbeit erleichtern und finden teilweise während der Arbeitszeit statt. Vielfach wird mit betrieblichen MultiplikatorInnen gearbeitet. Die Lernprozesse sind vielfältig – von Trainingssettings bis hin zu mobilem, selbstgesteuertem Lernen, begleitet von Coaching.</p>
Auswahlgrund	<p>Indem Lernen mit dem Arbeitsplatz in Zusammenhang gebracht wird, können Bildungsangebote anwendungsbezogen gestaltet werden und bei der Bewältigung von Arbeitsabläufen und -aufgaben helfen. Dadurch und weil das Angebot (ganz oder teilweise) direkt im Betrieb stattfindet, entstehen neue Motivationsbedingungen für die Lernenden. Denn gerade Lernungewohnten fällt es schwer, in der Freizeit eine Bildungseinrichtung aufzusuchen; das Lernen direkt im Betrieb ist eine Zeitersparnis und kann einfacher in den Alltag integriert werden. Der Einsatz von LernpatInnen (MitarbeiterInnen im Betrieb, die Lernprozesse initiieren und begleiten) ist ein weiterer Motivationsfaktor.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Ziel ist der Erwerb von Grundkompetenzen, um im Betrieb vielseitiger einsetzbar zu werden und die TeilnehmerInnen für weitere als die momentanen beruflichen Aufgaben zu befähigen (Arbeitsplatzsicherung). Durch die Orientierung auf die Arbeit sollen Arbeitsabläufe und -aufgaben besser und einfacher bewältigbar werden.</p>
Beispiele <i>(nähere Infos siehe URL)</i>	<ul style="list-style-type: none">• The whole family at work (Dänemark): Basisbildung am Arbeitsplatz in Kombination mit Coaching und unter Berücksichtigung des Familienkontextes http://www.mein-schlüssel-zur-welt.de/de/241.php [2013-01-04]• Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener Trier (Deutschland): betriebliche Basisbildungs- und Lernangebote mit LernpatInnen http://www.alphabund.de/1498.php [2013-01-04]• Workplace Education (USA): Basisbildung am Arbeitsplatz während der Arbeitszeit http://www.pima.edu/programs-courses/adult-education/employers.html [2013-01-04]

Lernformen	bedarfsorientierte Kurse, selbstbestimmtes Lernen, Distance Learning, Beratung, Coaching, Lerncafés
Lernmedien	teilweise Laptops (»Laptopwaggons« als mobile Lernstationen)
Lerninhalte	Inhaltlich geht es um den Erwerb bzw. das Training von Grundkompetenzen, die im Arbeitskontext vonnöten sind.
Lernorte	Arbeitsplatz in Kombination mit anderen Lernorten (Bibliotheken, zu Hause, ...)
Gelingensbedingungen	<p>Damit Maßnahmen der Workplace Literacy fruchten, müssen sich die Angebote sowohl auf die Bedarfe und Ziele der Unternehmen als auch auf jene der ArbeitnehmerInnen richten. Teilweise werden sich diese decken, in anderen Teilen wird es nötig sein, die Bedarfe auszuloten und miteinander abzustimmen.</p> <p>Die Angebote müssen so ausgerichtet sein, dass sie tatsächliche Arbeitsanforderungen erleichtern. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit mit Führungskräften und MitarbeiterInnen der Betriebe in der Angebotskonzeption.</p>
LernpartnerInnen	TrainerInnen, Coaches, MultiplikatorInnen/LernpatInnen (MitarbeiterInnen im Betrieb)
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	http://www.alphabund.de/1498.php [2013-01-04] http://www.ed.psu.edu/nwac/document/literacy/best.html [2013-01-04]

4. Literacy in Verbindung mit Berufsausbildung oder Arbeitssuche

Kurzbeschreibung	<p>Bei Literacy in Verbindung mit Berufsausbildung oder Arbeitssuche handelt es sich meist um modular aufgebaute Bildungsangebote, die einerseits Grundkompetenzen fördern und sich andererseits in ihren Zielen auf die realen Möglichkeiten der Erwerbsarbeit der Lernenden richten. Viele dieser Angebote sind Vorstufen zu konkreten Berufsausbildungen und daher inhaltlich auf einen bestimmten Beruf fokussiert. In Verbindung mit den Bildungsangeboten werden Praktika im jeweiligen Berufsfeld, Hospitationen usw. organisiert. Bei anderen Angeboten geht es mehr um die Berufsorientierung und Arbeitssuche. Die Lernenden werden nach der Maßnahme noch für einige Zeit in ihren Berufen weiter betreut.</p>
Auswahlgrund	<p>Die Ausrichtung auf einen bestimmten Beruf erleichtert es den Lernenden, berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben. Durch die weitere Betreuung nach erfolgreicher Arbeitssuche können die Lernenden am Arbeitsmarkt leichter Fuß fassen.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Ziel von Literacy in Verbindung mit Berufsausbildung oder Arbeitssuche ist es, Grundkompetenzen und gleichzeitig berufliche Handlungskompetenzen zu erwerben, die es den Lernenden ermöglichen, am Arbeitsmarkt teilzuhaben. Konkret geht es um folgende vier Ziele:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Einblicke in bestimmte Berufsfelder bekommen bzw. sich am Arbeitsmarkt orientieren2. In ein bestimmtes Berufsfeld hineinschnuppern3. Vorbildung für eine spezifische Berufsausbildung (Startposition für den Einstieg in das Berufsfeld schaffen)4. Einstieg in ein konkretes Berufsfeld (mit Begleitung)
Beispiele <i>(nähere Infos siehe URL)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Illiterate People at Work (Belgien): Basisbildung kombiniert mit der Einführung in das Berufsleben. http://www.kruispuntmi.be/toolbox/fiche.aspx?id=7434 [2013-01-04]• Bridge - das Berliner Netzwerk (Deutschland): Unterstützung auf dem Weg ins Unternehmen. http://www.aub-berlin.de/fuer-erwachsene/bridge/ [2013-01-04]• Sewing course with literacy Training (Belgien): Sprach- und Nähkurs kombiniert für spätere Nähererinnenausbildung http://www.ecolesfps.be/formation.php?nom_formation=habillement [2013-01-04]• Tallaght Equal Assists (TEA) (Irland): Vorbildung zur PflegerInnenausbildung http://www.hibernianconsulting.ie/docs/Tallaght_EQUAL_Assists_Evaluation_Report.pdf [2013-01-04]

Lerninhalte	<p>Inhaltlich geht es um Grundkompetenzen, aber auch die Inhalte der konkreten Berufssparten wie der Pflege, der Schneiderei usw.</p> <p>Manche Angebote sind inhaltlich mehr auf die Berufsorientierung und Arbeitssuche ausgerichtet. Inhalte sind dann beispielsweise Jobrecherche, Bewerbung usw.</p>
Lernformen	<p>Beratung, Coaching, Hospitation, Praktika, Training</p>
Lernorte	<p>Betriebe und »klassische« Lernorte (z.B. bei BildungsanbieterInnen)</p>
Gelingensbedingungen	<p>Entscheidend für das Gelingen ist, dass im Rahmen der Angebotsplanung und -entwicklung gute Kontakte zu Betrieben im jeweiligen Berufsfeld bzw. zu LernpartnerInnen, MultiplikatorInnen usw. hergestellt werden können. Kooperationen mit Unternehmen sind ein entscheidender Faktor für das Gelingen.</p> <p>Zu beachten ist, dass mit dem Bildungsangebot bereits eine Spezialisierung auf das Berufsfeld und damit u.U. eine Einschränkung der Möglichkeiten am Arbeitsmarkt einhergeht. Besonders, wo dabei die Gefahr einer Fixierung von Frauen im Billiglohnsektor entsteht, wären inhaltlich-thematisch neue Alternativen zu suchen (evtl. kombiniert mit FiT-Programmen).</p>
LernpartnerInnen	<p>TrainerInnen, Lernbegleiterinnen und Betriebe</p>

5. Schreibwettbewerbe

Kurzbeschreibung	<p>Aufbauend auf Basisbildungsmaßnahmen werden Schreibwettbewerbe (oder ähnliche literarische Schreibprojekte) für die TeilnehmerInnen dieser Maßnahmen veranstaltet. Solche Wettbewerbe fördern die Umsetzung der erworbenen Schreibkompetenzen bzw. ermöglichen deren Übung und Vertiefung. Menschen mit Basisbildungsdefiziten sollen sich in diesen Aktionen an das, was sonst talentierten LiteratInnen und meist nur MuttersprachlerInnen vorbehalten ist – das literarische Schreiben – heranwagen. Die Ergebnisse werden meist in Buchform veröffentlicht, wodurch Selbstvertrauen und Lernmotivation der TeilnehmerInnen gestärkt werden. Gleichzeitig kann die Öffentlichkeit für Basisbildungsbedarfe sensibilisiert und auf die Fähigkeiten von Menschen mit Basisbildungsdefiziten aufmerksam gemacht werden.</p>
Auswahlgrund	<p>Schreibwettbewerbe haben einen starken Empowerment-Aspekt, da sie sehr ressourcenorientiert arbeiten. Literarisches Schreiben ermöglicht die Reflexion und Aufarbeitung von Erlebtem und kann ein befreiendes Ventil sein.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Ziel bei Schreibwettbewerben sind das Training und die Anwendung von Basiskompetenzen, darüber hinaus geht es um die Förderung vorhandener Ressourcen und um ein Empowerment der Lernenden.</p>
Beispiele <i>(nähere Infos siehe URL)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Literaturwettbewerb »wir schreiben« (Deutschland): Literaturwettbewerb für SprachkursteilnehmerInnen mit Publikation in Buchform http://www.grundbildung.de/dvv-lernportal/literaturwettbewerb [2013-01-04]• Literaturwettbewerb »unterwegs« (Deutschland): Literaturwettbewerb für SprachkursteilnehmerInnen in Kombination mit Bildern http://www.alphabetisierung.de/projekte/schreibwettbewerb/2012-unterwegs.htm [2013-01-04]• Le pied à l'encrier (Frankreich): SprachkursteilnehmerInnen werden animiert, literarische Texte zu schreiben, welche dann in Buchform publiziert werden http://www.clapmp.com/integration/piedencrier?id=9 [2013-01-04]

Lernformen	<p>kreatives Schreiben, vielfach ausgehend von Bildern</p>
Lernmedien	<p>Vielfach werden Bilder als Ausgangspunkt für Texte verwendet.</p>
LernpartnerInnen	<p>TrainerInnen, häufig aus Basisbildungsmaßnahmen</p>
Lerninhalte	<p>Die Inhalte sind sehr bunt; es geht um erlebte Geschichten, die erzählt und reflektiert werden, aber auch um frei und kreativ Erfundenes. Teilweise werden inhaltliche Schwerpunkte vorgegeben, die zum Reflektieren eigener Lebenswege und Zukunftswünsche anregen (z.B. »Wörterwege« oder »Revolutionen, Träume, Evolution«).</p>
Zielgruppen- segment	<p>TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen</p>
Gelingens- bedingungen	<p>Basisbildungsmaßnahmen müssen vorausgehen, um die Zielgruppe überhaupt ansprechen zu können. Zudem braucht es Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben, um eigene Werke schaffen zu können.</p>
Hinweise zur Implementierung	<p>Die Beispielprojekte richten sich nicht explizit an MigrantInnen. Bei der Implementierung müssten daher die Voraussetzungen und Notwendigkeiten für diese Zielgruppe gesondert bedacht werden.</p>
Für die Beschrei- bung verwendete weitere Quellen	<p>http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6054 [2013-01-04] http://www.alpha-genuneit.de/resources/yunis-einwanderer-usa.pdf [2013-01-04]</p>

6. Kunst- und Bewegungsprojekte

Kurzbeschreibung	<p>Kunst- und Bewegungsprojekte setzen künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten und Bewegung ein, um das Lernen von Grund- und Basiskompetenzen zu fördern. Menschen mit Basisbildungsdefiziten werden dazu angeregt, literarische Texte zu erarbeiten oder künstlerisch tätig zu werden. Das Lernen erfolgt durch konkretes Tun; im Vordergrund steht der künstlerische Prozess oder die Bewegung. Weiters geht es um die Förderung der Lese- und Schreibkompetenz sowie der mündlichen Sprachkompetenz berufsspezifischer Texte bzw. Inhalte. Die Ergebnisse werden veröffentlicht, z.B. in Form von Ausstellungen. Durch das Sichtbarmachen der Produkte werden Selbstvertrauen und Lernmotivation der TeilnehmerInnen gefördert und die Öffentlichkeit für Basisbildungsbedarfe sensibilisiert. Die kreativen Möglichkeiten sind vielfältig: Theater, Fotografie und Musik werden zur Alphabetisierung genutzt.</p>
Auswahlgrund	<p>Kunst- und Bewegungsprojekte haben einen starken Empowerment-Aspekt, da sie sehr ressourcenorientiert arbeiten. Kreatives Schaffen ermöglicht die Reflexion und Aufarbeitung von Erlebtem und kann ein befreiendes Ventil sein. Der kreative Zugang kann darüber hinaus ein Motivationsfaktor sein, sich weiter mit Lesen und Schreiben auseinanderzusetzen.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Ziel bei Kunst- und Bewegungsprojekten ist das Training und die Anwendung von Basiskompetenzen durch künstlerisches Gestalten und Bewegung. Darüber hinaus aber geht es um die Förderung vorhandener Ressourcen und Empowerment der Lernenden.</p>
Beispiele (nähere Infos siehe URL)	<ul style="list-style-type: none">• EduDance (international; ursprünglich Südafrika): Bewegung, Tanz und Methoden aus der Theaterpädagogik werden als Unterstützung für Lernprozesse genutzt http://www.davidapril.co.za/education.html [2013-01-04]• DoKoTrain (Deutschland): Erweiterung berufsbezogener Kommunikationskompetenzen benachteiligter Erwachsener http://www.fk-reha.tu-dortmund.de/Berufspaedagogik/projekte.htm#1 [2013-01-04]• Literacy through Poetry (Yemen): Alphabetisierung von MigrantInnen mittels poetischer Texte und im Dialog http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=25 [2013-01-04]• ABC Literacy (USA): GefängnisinsassInnen schreiben Gedichte und tragen sie vor http://www.abcliteracy.org/about_abc.php [2013-01-04]

Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • Kreative Formen: kreatives Schreiben, Arbeit mit Bildern, ... • Konkrete Formen sind z.B. Lesungen, Schreibfestivals, inszenierte Lesungen (Theater-Performances), Tanz als Unterstützung von Lernprozessen • Zirkeltraining an Stationen
LernpartnerInnen	TrainerInnen, KünstlerInnen
Lerninhalte	Die Inhalte sind sehr bunt; vielfach werden eigene Erlebnisse reflektiert.
Hinweise zur Implementierung	Nicht alle der Beispielprojekte für diesen Cluster richten sich explizit an MigrantInnen. Bei der Implementierung müssten daher die Voraussetzungen und Notwendigkeiten für diese Zielgruppe gesondert bedacht werden.
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	<p> http://www.clapmp.com/integration/piedencrier?id=9 [2013-01-04] http://www.alpha-genuneit.de/9.html [2013-01-04] http://www.christine-ordnung.de/r_f_entspannung.html [2013-01-04] http://www.bwpat.de/ht2011/ft05/piasecki_ft05-ht2011.pdf [2013-01-04] http://www.schule-osterbrook.de/projekte/family-literacy/famlit1.php [2013-01-04] </p> <p>Jasinski et al. (2010): Kommunikation – Kunst – Arbeitswelt: Ein Zirkelbaustein im Dortmunder Kommunikationstraining. Das Hexen-Einmaleins. Praktisches Kunstprojekt. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, S. 254-273</p>

7. Literacy for Prisoners

Kurzbeschreibung	<p>Einzelne Alphabetisierungsmaßnahmen richten sich speziell an Inhaftierte mit Basisbildungsdefiziten. In sehr unterschiedlicher Form erlernen bzw. vertiefen die Häftlinge dabei ihre Kompetenzen hinsichtlich Rechnen, Lesen und Schreiben. Die Zeit der Haft kann dabei für Lernen und (Weiter-)Bildung genutzt werden und letztlich u.a. der Resozialisierung dienen. Die Lerninhalte und auch die Lernformen sind sehr unterschiedlich und vielfach sehr innovativ. Vielfach geht es um Lesen und Schreiben, teilweise auch um Rechnen. In einem Beispiel wird eine »Poetry Class« gebildet, in der GefängnisinsassInnen Gedichte schreiben und vortragen (ABC Literacy). Andere Beispiele arbeiten mit dem Ansatz des Family Learnings. Beispielsweise lesen Strafgefangene ihren Kindern etwas vor.</p>
Auswahlgrund	<p>Die Perspektiven von strafgefangenen MigrantInnen, nach der Arbeit Fuß zu fassen, sind schlecht - häufig auch aufgrund mangelnder Ausbildung. Mehr als die Hälfte aller Strafgefangenen in Österreich haben keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung (vgl. Fritsch/Kohsem 2007). Daher ist es sinnvoll, sich dieser speziellen Zielgruppe mit spezifischen Maßnahmen zu widmen. Zudem sind Lese- und Schreibkenntnisse für die Bürokratie im Strafvollzug nötig, da dort bereits für einfache Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens schriftliche Ansuchen gestellt werden müssen.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Literacy-Angebote für Strafgefangene wollen die Zeit der Haft nutzen, um Basisbildungsdefizite auszugleichen, den hochbürokratischen Gefängnisalltag zu vereinfachen und die Resozialisierung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt nach der Haftzeit zu erleichtern.</p>
Beispiele <i>(nähere Infos siehe URL)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Prison Family Learning Programme (GB und Nordirland): non-formales Bildungsprogramm im Gefängnis für Mütter und ihre Kinder http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=4&programme=108 [2013-01-04]• Mathematik am Spieltisch (Deutschland): medienbasierte Grundbildung im Rahmen von Teilqualifikationen zur Berufsvorbereitung und Ausbildung jugendlicher Strafgefangener. http://www.die-alpha.de/Vorhaben_JVA.html [2013-01-04]• English PEN - Freedom to write, Freedom to read (England): Strafgefangene arbeiten mit SchriftstellerInnen und deren Büchern. http://www.englishpen.org/learning/prisons/ [2013-01-04]• Reading for Life Program (USA): Alphabetisierung anhand alltäglicher Frage- und Problemstellungen. http://jailtutoring.wordpress.com [2013-01-04]• Ozaukee County Jail Literacy Program (USA): Alphabetisierung von Strafgefangenen mit Fokus auf Unterstützung Gemeinschaftsförderung http://www.ozaukeejailliteracy.org [2013-01-04]• ABC Literacy (USA): GefängnisinsassInnen schreiben Gedichte und tragen sie vor http://www.abcliteracy.org/about_abc.php [2013-01-04]

Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • Workshops (SchriftstellerInnen veranstalten im Gefängnis Lese- und Schreibworkshops) • Einzeltrainings oder Gruppentrainings • Poetry Classes (eigene Gedichte schreiben und vortragen)
Lernmedien	Unterschiedliche technische Medien wie Videos, Computeranimationen, Text- und Tonsequenzen
LernpartnerInnen	TrainerInnen, Freiwillige, SchriftstellerInnen, SozialarbeiterInnen
Lerninhalte	Schreiben, Lesen, Rechnen/Mathematik
Zielgruppen-segment	Inhaftierte mit Basisbildungsdefiziten; in einem Projekt speziell inhaftierte Mütter und ihre Kinder
Gelingens-bedingungen	Besondere Sensibilität ist sowohl im Umgang mit den Lernenden als auch mit dem Wachpersonal gefordert.
Hinweise zur Implementierung	Die Beispiele richten sich nicht speziell an MigrantInnen, sind aber (auch aufgrund des Multimedia-Ansatzes) auf diese Zielgruppe übertragbar. Finanziert werden manche Projekte aus Spenden oder Verkäufen, die Inhaftierte im Gefängnis tätigen (z.B. verkaufen Inhaftierte Teile ihres Kontingents an Telefonanrufen).
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	<p>Langenfelder, Bettina (2007): H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1/2007, S 12-1 – 12-11. Online verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [2013-01-04]</p> <p>Fritsch, Andrea/Kohsem, Friederike (2007): Basisbildung mit Strafgefangenen: »Was ich nicht kann, ist mir zu schwierig, und was ich schon kann, interessiert mich nicht...«. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1/2007, S 12-1 – 12-11. Online verfügbar unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [2013-01-04]</p> <p>http://www.die-alpha.de/Vorhaben_JVA.html [2013-01-04]</p> <p>http://www.schule-osterbrook.de/projekte/family-literacy/familit1.php [2013-01-04]</p>

8. Lernmedien für Literacy

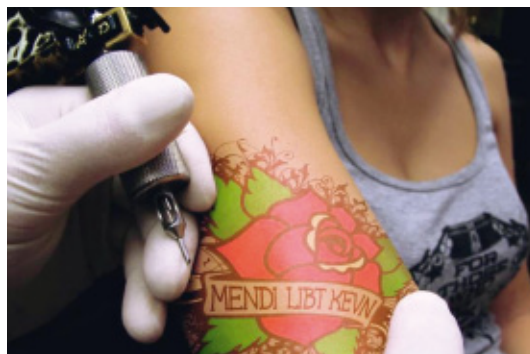
Kurzbeschreibung	<p>Vielfach sind aus innovativen Literacy-Projekten heraus Lernmedien entstanden, die speziell auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten sind. Teilweise handelt es sich dabei um klassische Medien wie Zeitungen, teilweise arbeiten sie mit den Technologien des Web und des Social Web. Vielen dieser Medien gemeinsam ist die Arbeit mit verschiedenen Wahrnehmungskanälen. So ist beispielsweise bei Online-Lernportalen zusätzlich zum Text Audiomaterial vorhanden; Zeitungen arbeiten mit der Kombination aus Text und Bild. Die Texte sind einfach und einladend gestaltet. Handyapplikationen arbeiten mit Videos, um Lesen und Buchstabieren zu lernen usw.</p>
Auswahlgrund	<p>Die Ansprache verschiedener Wahrnehmungskanäle ist eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg. Der Einsatz unterschiedlichster Medien eignet sich gut für die Alphabetisierungsarbeit unter der Voraussetzung, dass die Medien auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnitten sind, was bei allen ausgewählten Beispielen der Fall ist.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Ziel derartiger Lernmedien ist es, durch die einfache Anwendung des Mediums Basiskompetenzen zu erwerben oder auszubauen. Manche dieser Medien zielen auch auf den gegenseitigen Austausch innerhalb ihrer Zielgruppe. Zusätzlich geht es um Gleichstellung, da Alltagsmedien wie Nachrichten oder Zeitungsartikel zielgruppengerecht aufbereitet werden und die Betroffenen sich so ebenfalls über aktuelle und politische Geschehnisse informieren können.</p>
Beispiele <i>(nähere Infos siehe URL)</i>	<ul style="list-style-type: none">• Lernspiel »Winterfest« (Deutschland): Lernspiel für PC zum spielenden Üben von Lesen, Schreiben und Rechnen. http://projekt-alphabit.de [2013-01-04]• Lernportal »ich-will-lernen.de« (Deutschland): Online-Portal zum Lernen und Üben von Schreiben und Rechnen. http://www.ich-will-lernen.de [2013-01-04]• Lernportal »Write On« (Irland): Online-Portal zum Lernen und Üben von Schreiben und Rechnen. http://www.writeon.ie/nala/student/index.jsp?2012 [2013-01-04]• Lernportal »LiteracyLink« (USA): Online-Portal zum Lernen und Üben von Schreiben und Rechnen. http://litlink.ket.org/ [2013-01-04]• APOLL-Zeitung (Deutschland): leicht lesbare Zeitung für »funktionale AnalphabetInnen« http://www.grundbildung.de/?id=394 [2013-01-04]• nachrichten leicht (Deutschland): Website mit Nachrichten in leichter Sprache http://www.nachrichtenleicht.de [2013-01-04]• Aufbereitete CNN- und CBS-Nachrichten »Learning Resources« (USA): http://www.literacyworks.org/learningresources/index.html [2013-01-04]• Flashspiele »Brain Games« (Großbritannien): Online-Portal mit Lernspielen u.a. zum Erwerb von Grundkompetenzen. http://www.braingames.org.uk/ [2013-01-04]• AlphaVZ (Deutschland): Social-Web-Applikation für Menschen, die erst als Erwachsene lesen und schreiben lernen. http://www.grundbildung.de/dvv-lernportal/alphavz [2013-01-04]

Lernmedien	Computerspiele für erwachsene Lernende, Zeitungen, Internet-Portale, Social-Web-Applikationen
Lerninhalte	Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch Netzwerken und Austausch
Zielgruppen-segment	technikaffine und technikbegeisterte Lernende und damit tendenziell Jüngere
Gelingens-bedingungen	Diese Lernmedien sind dann am fruchtbarsten, wenn sie in Kombination mit anderen Alphabetisierungsangeboten eingesetzt werden.
Hinweise zur Implementierung	Es gilt Konzepte zu entwickeln, wie diese Lernmedien in andere Angebote didaktisch sinnvoll integriert werden können.
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	<p>Scholz, Achim (2010): Hinter den Kulissen der ABC-Zeitung. Achim Scholz im Gespräch mit Mitgliedern des Redaktionsteams einer Lerner-Zeitung. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, S. 284-288.</p> <p>http://www.grundbildung.de/dvv-learnportal/apoll [2013-01-04]</p>

9. Kampagnen für Alphabetisierung

Kurzbeschreibung	<p>Mit unterschiedlichen Aktionen und vielfach mithilfe künstlerisch gestalteter Medien oder unter Einsatz prominenter Personen wird die Öffentlichkeit im Rahmen von Alphabetisierungskampagnen auf den Bedarf nach Basisbildung aufmerksam gemacht. Viele Kampagnen richten sich zudem direkt an Betroffene und möchten diese ermutigen, an Basisbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Maßnahmen zur Sensibilisierung für das Thema sind gekoppelt mit Beratungsangeboten, die wiederum zu Kursangeboten hinführen können.</p>
Auswahlgrund	<p>Alphabetisierungskampagnen sind notwendig, um den Zugang zur Zielgruppe zu erleichtern. Sie machen eine breite Öffentlichkeit auf das Thema aufmerksam und enttabuisieren das Thema.</p>
Zielsetzung(en)	<p>Alphabetisierungskampagnen wollen die Öffentlichkeit auf das Problem mangelnder Grundkenntnisse aufmerksam machen und dafür sensibilisieren. Sie wollen Tabus und Vorurteile zu Basisbildungsdefiziten aufheben und damit die Teilnahme an Alphabetisierungsmaßnahmen erleichtern.</p>
Beispiele <i>(nähere Infos siehe URL)</i>	<ul style="list-style-type: none">• iCHANCE (Deutschland): Kampagne in Kooperation mit Unternehmen und KünstlerInnen http://www.ichance.de [2013-01-04]• Wortgarten (Deutschland): mobile Buchstaben-Skulpturengruppe aus Massivholz zum Betrachten, Anfassen, Umhertragen und Kombinieren http://www.atelierleonhardt.de/Wortgarten.htm [2013-01-04]• Briefmarke »Literacy begins at home - L'alphabetisation commence à la maison« (Kanada): Briefmarken machen darauf aufmerksam, dass die Grundlagen für das Lesen und Schreiben in der Familie gelegt werden (wird mit Zuschlag von 5 Cent zugunsten der Alphabetisierung verkauft) http://www.alpha-genuneit.de/resources/Alphabetisierungbeizurbriefpdf.pdf [2013-01-04]• Corso der Lichtgestalten (Deutschland): künstlerische Skulpturen aus Neonbuchstaben ausgemusterter Firmen- und Reklametafeln - zersägt und neu zusammengesetzt - sollen die BetrachterInnen neugierig machen und zum Buchstabieren anregen http://www.corsoderlichtgestalten.de/start.html [2013-01-04]• Our future is in our hands (Großbritannien): Kampagne in Kooperation mit Unternehmen zur Basisbildung gering qualifizierter ArbeitnehmerInnen http://web.archive.org/web/20100213160221/http://inourhands.lsc.gov.uk/ [2013-01-04]• Train to Gain (Großbritannien): Kampagne in Kooperation mit Unternehmen zur Basisbildung gering qualifizierter ArbeitnehmerInnen http://en.wikipedia.org/wiki/Train_to_Gain [2013-01-04]

Lernformen	Basisbildungsdefizite werden dargestellt und damit greifbar und angreifbar gemacht. Dazu dienen künstlerisch gestaltete Briefmarken, (Wander-)Ausstellungen – oft mit Gegenständen zum Angreifen – oder ungewöhnlich große, schwere Buchstaben aus Massivholz. Alle Kampagnen beinhalten auch Angebote der Bildungsberatung.
Lernmedien	Die Medien sind sehr unterschiedlich (siehe untenstehende Bilder). Die Kampagnen basieren beispielsweise auf Briefmarken, die auf künstlerische Art den Bedarf nach Alphabetisierung und Basisbildung aufzeigen. Video- und Audiobotschaften von prominenten KünstlerInnen, MusikerInnen usw., die den Wert von Lese- und Schreibkompetenz für ihre Tätigkeit bzw. Karriere darstellen. Eine 56-teilige Buchstaben-Skulpturengruppe aus Massivholz, die betrachtet, angefasst, umhergetragen und kombiniert werden kann.
LernpartnerInnen	sehr unterschiedlich; vielfach KünstlerInnen und Prominente, ÄrztInnen, öffentliche Einrichtungen, BeraterInnen
Lerninhalte	Botschaft, dass Grundkompetenzen notwendig sind für gesellschaftliche Teilhabe und Employability, und dass es viele Menschen gibt, deren Grundkompetenzen für diese Teilhabe nicht ausreichen.
Gelingensbedingungen	Abstimmung der Kampagne mit Beratungsangeboten und möglichen Folgeangeboten; strategisch durchdachte Vorgehensweise und Mitteleinsatz
Für die Beschreibung verwendete weitere Quellen	<p>Helten, Timm/Kalisch, Jan-Peter (2010): Dickes B – wie Bildung? Mit Jugendkultur Interesse wecken – das Projekt iCHANCE. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, S. 274-283.</p> <p>http://www.alpha-genuneit.de/resources/Alphabetisierungbeizurbriefpdf.pdf [2013-01-04]</p> <p>http://www.alpha-genuneit.de/9.html [2013-01-04]</p> <p>http://www.profi.ichance.de/index.php?id=7 [2013-01-04]</p> <p>https://www.gov.uk/find-business-training-courses [2013-01-04]</p>



Für jeden Job wichtig: Lesen und Schreiben.

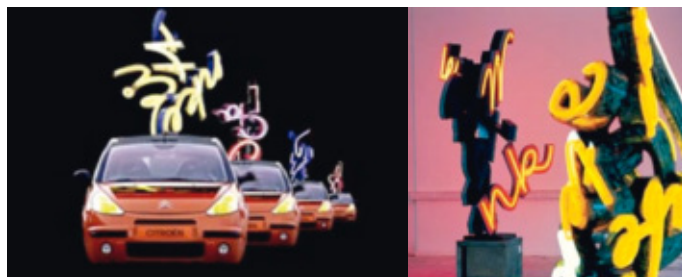


Abb.2, oben: Skulpturen des »Corso der Lichtgestalten«
 Quelle: <http://www.corsoderlichtgestalten.de/DE/9d1eae1bd41fce6268491c9c7c0ffb17/start.html> und <http://www.corsoderlichtgestalten.de/DE/9d1eae1bd41fce6268491c9c7c0ffb17/umsetzung.html>

Abb. 3, links: Postkarte im Rahmen von »iCHANCE«
 Quelle: <http://www.profi.ichance.de/index.php?id=16>



Der Transfer guter Praxis: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen

»Imagine going to your doctor because you're not feeling well. Before you've had a chance to describe your symptoms, the doctor writes out a prescription and says, ›Take two of these three times a day, and call me next week.«

›But - I haven't told you what's wrong,‹ you say.
›How do I know this will help me?‹

›Why wouldn't it?‹ says the doctor. ›It worked for my last two patients.‹

No competent doctor would ever practice medicine like this, nor would any sane patient accept it if they did. Yet professors and consultants routinely prescribe such generic advice, and managers routinely accept such therapy, in the naive belief that if a particular course of action helped other companies to succeed, it ought to help theirs, too« (Christensen/Raynor 2003, S. 67).

Es liegt auf der Hand: Was dem einen System nützt, hilft nicht automatisch auch dem anderen. Gerade wenn Systeme von anderen lernen sollen (wie beim Good Practice-Lernen intendiert), sind Charakteristika und Funktionslogiken der beteiligten Systeme genau zu beachten.

Der Optimalfall besteht im direkten Austausch und Zusammenspiel der beteiligten Systeme bzw. ihrer VertreterInnen untereinander und in der Metakommunikation über die jeweiligen Besonderheiten des eigenen Systems. Wenn das AnwenderInnensystem und das beispielgebende System direkt Informationen austauschen, kann das relevante Wissen wirklich an-

wendungsgerecht (re-)produziert werden. In solchen Interorganisationsystemen entsteht ein gemeinsamer Lernraum.

In der Praxis wird ein solch direkter Kontakt zum Zweck des begleiteten Transfers eher die Ausnahme darstellen (ein bemerkenswertes Beispiel für eine derartige Ausnahme ist das Transferangebot von learn forever, vgl. Auer et al. 2009).

Stattdessen liegen Good-Practice-Arbeiten oft als mehr oder weniger systematische Beispielsammlungen vor, die ihren Nutzen erst in Verbindung mit einigen gezielten und systematischen Schritten der interessierten AnwenderInnen entfalten.

Zu bedenken ist dabei das Eigenleben sozialer Systeme und ihre begrenzte Beeinflussbarkeit und Vorhersehbarkeit. Lernanregungen können einem System nicht aufgezwungen werden. »Lerninterventionen wie beispielsweise präsentierte Best-Practice-Beispiele müssen vom System selbst als relevant erkannt und als Information generiert werden und das System selbst entscheidet dann, ob es daraus lernen will oder nicht« (Bratl et al 2002, S. 17). Dabei ist eine gewisse Beharrungstendenz von Systemen durchaus sinnvoll, denn Organisationen können durch allzu radikale Anpassungsleistungen ihre Funktionsfähigkeit gefährden. »Tatsächlich kann Lernen und zu viel Veränderung zum falschen Zeitpunkt genauso die Existenz gefährden wie ein zu langes Verharren in bestehenden Strukturen und Kulturen« (ebd. S. 47).

Der Transfer bzw. die Implementierung selbst muss also organisationsspezifisch erfolgen und erfordert einen Analyse- und Anpassungsprozess mit einer expliziten Transferstrategie.

Gute Voraussetzungen für einen gelingenden Transfer sind jedenfalls:

- eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erfolgsmustern, Wirkfaktoren und Entscheidungslogiken,
- eine Reflexion der eigenen Erfahrungen mit bisherigen Neueinführungen (was wurde daraus gelernt?),
- eine breite Akzeptanz für den Änderungswunsch und das jeweilige Good Practice-Beispiel im gesamten AnwenderInnensystem und
- ein überschaubarer Lernprozess (die Übernahme einzelner Methoden ist z.B. aussichtreicher als die Übernahme einer neuen Kooperationskultur).

Die KollegInnen aus dem Netzwerk learn forever empfehlen auch folgende Unterstützungsstrukturen für einen erfolgreichen Transfer (vgl. Auer et al. 2009):

- die Einbeziehung aller am Transferprozess beteiligten MitarbeiterInnen in die Planung
- eine grundsätzlich freiwillige Teilnahme
- eine klare Rollenaufteilung (inkl. definierter Aufgaben und Verantwortlichkeiten)
- die explizite Einschulung des Lehr- und Lernbegleitpersonals
- regelmäßiges gegenseitiges Feedback zwischen allen Beteiligten
- einen expliziten Zeit- und Ressourcenplan
- eine begleitende (formative) Dokumentation und Evaluierung des Transfers
- eine externe Prozessbegleitung
- Vernetzung und Austausch mit anderen AnwenderInnensystemen
- eine Regelung für die Weiterführung nach dem Transferprozess

Die Beurteilung der Eignung eines Beispiels für den Transfer ins eigene System liegt jedenfalls in der Verantwortung der NutzerInnen bzw. InteressentInnen, also des AnwenderInnensystems.

Die folgende **Checkliste** soll helfen, die Entscheidung bezüglich der Übertragung eines spezifischen Good Practice-Beispiels auf das eigene System zu erleichtern.

Checkliste zur Eignung eines Good Practice-Beispiels für die eigene Anwendung

	(eher) ja	ungewiss	(eher) nein
1. Ist das Zielgruppensegment gut erreichbar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Gibt es dazu entsprechende Bedarfszahlen bzw. eine erwartbare Nachfrage?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Entsprechen die Zielsetzungen des Beispiels den eigenen Zielen im AnwenderInnensystem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sind die nötigen Lernmedien zugänglich oder mit vertretbarem Aufwand erreichbar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ist die Zustimmung für die Übertragung innerhalb des AnwenderInnensystems zu erwarten oder voraussichtlich herbeizuführen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sind LernbegleiterInnen mit entsprechenden Zusatz-Kompetenzen verfügbar oder mit vertretbarem Aufwand zu qualifizieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ist die Förderbarkeit des Angebots wahrscheinlich? Enthält es Elemente, die mit aktuellen Zielen konkreter FördergeberInnen bzw. -programme übereinstimmen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ist ein direkter Kontakt/Austausch mit dem beispielgebenden System oder mit anderen AnwenderInnensystemen möglich?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Fügt sich das Angebot gut in die eigene Organisationskultur, passt es zum Leitbild?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Gibt es organisationsintern (oder in den eigenen Netzwerken) Synergien mit anderen Angeboten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ist das Angebot konkurrenzlos innerhalb der eigenen Organisation (oder ihren Netzwerken)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ist eine sinnvolle externe Begleitung/Beratung zu diesem Angebot möglich?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Kann den »Hinweisen zur Implementierung« bzw. den »Gelingensbedingungen« (angeführt beim jew. Cluster) im AnwenderInnensystem gut entsprochen werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	GO	THINK	STOP



Literatur

- **Auer, Marlies/Pretterhofer, Ingeborg/Stiftinger, Anna (2009):** Gelungene Lernprozesse ermöglichen. Bildungsbenachteiligte Frauen an Weiterbildung beteiligen – ein Transferangebot. Salzburg: Entwicklungspartnerschaft learn forever. Online verfügbar unter: <http://www.learnforever.at/uploads/000991.pdf> [2012-05-10].
- **BIBB/Good Practice Center (Hg.) (2010):** Qualitätskriterien für die Bewertung und Auswahl von Good-Practice-Beispielen in der beruflichen Förderung Benachteiligter. Online verfügbar unter: http://www.good-practice.de/qualitaetskriterien_goodpractice.pdf [2012-03-27].
- **Bittlingmayer, Uwe H./Drucks, Stephan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ulrich (2010):** Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 341-374.
- **Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (2009):** Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, S. 99-114.
- **Bratl, Hubert/Miglbauer, Ernst/Trippl, Michaela (2002):** Best Practice of Best Practice. Einfache Lernmöglichkeit oder gut gemeinter Informationstransfer ohne besondere Wirkung? Online verfügbar unter: http://www.austria.gv.at/2004/4/15/bratl_miglbauer_trippl.pdf [2012-03-27].
- **Brügelmann, Hans (2008):** Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V./Ferdinande Knabe (Hrsg.): Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster/New York/München/Berlin, S. 29-43.

- **Christensen, Clayton/Raynor, Michael (2003).** Why hard-nosed executives should care about management theory. In: Harvard Business Review, Vol. 81, Issue 9, pp. 66-74.
- **Community Foundation for Monterey County (Hrsg.) (2008):** A Survey of Best Practices in Adult Literacy (2008). Online verfügbar unter: [http://www.cfmco.org/files/cfmc/Literacy_Campaign/ BestPracticesforAdultLiteracy.pdf](http://www.cfmco.org/files/cfmc/Literacy_Campaign/BestPracticesforAdultLiteracy.pdf) [2012-03-28].
- **Dinkelaker, Jörg/Kraus, Katrin (2012):** erwachsenengerecht und innovativ? In: Education Permanente 2012/3, S. 4-7.
- **Drucks, Stephan/Bittlingmayer Uwe, H./Bauer, Ulrich (2009):** Screening internationaler Best Practice-Methoden der Alphabetisierungsarbeit und -forschung. Online verfügbar unter: http://www.exzellentsforchen.de/gesundhw/ag6/downloads/Screening-Best-Practice_internationale-Alphabetisierungsarbeit_Bericht.pdf [2011-03-28].
- **Europäische Gemeinschaften (2007):** Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf [2013-01-17].
- **European Commission (2010):** Action Plan on Adult Learning. Basic Skills Provision for Adults: Policy and Practice Guidelines. November 2010 – Final report. Online verfügbar unter: http://www.kslll.net/Documents/ALWG_Basic%20skills%20guidelines_final%20report.pdf [2011-04-02].
- **Feldmeier, Alexis (2005):** Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. Empfehlungen für die Beschäftigung von Kursleitern und Durchführung von Alphabetisierungskursen. In: DaZ 1/2005, S. 33-37.
- **Fritsch, Andrea/Kohsem, Friederike (2007):** Basisbildung mit Strafgefangenen: »Was ich nicht kann, ist mir zu schwierig, und was ich schon kann, interessiert mich nicht...«. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1/2007, S. 12-1 – 12-11. Online verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [2013-01-04].
- **Grootings, Peter (2007):** Good Practice as a Source of Learning: What Can We Learn From Learning Theories? In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 41-45. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].

- **Gruber, Elke (2007):** Lernen mit Erwachsenen. In: Verband der Wiener Volksbildung (Hg.): Unterrichten in der VHS. Grundlagen für KursleiterInnen. Pädagogisches Referat. Wien, S. 9-16. Online verfügbar unter: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Lernen_mit_Erwachsenen.pdf [2012-12-28].
- **Hackl, Wilfried/Aschemann, Birgit/Friesenbichler, Bianca (2010):** Weißbuch Programmplanung, Teil II. Recherche und Aufbereitung von Bildungsformaten für definierte Zielgruppen der Wiener Volkshochschulen. Hrsg. von Mario Rieder und Elisabeth Brugger. Wien/Graz (unveröffentlicht).
- **Hahn, Mariella/Zarfl, Rosemarie (o.J.):** Die Vielfalt der Innovation. Innovative Zugänge in der Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener in Österreich. In: ISOP GmbH (Hg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. S. 168-173. Online verfügbar unter: <http://de.slideshare.net/rathinspire/zwischenbilanz> [2013-01-16].
- **Helten, Timm/Kalisch, Jan-Peter (2010):** Dickes B - wie Bildung? Mit Jugendkultur Interesse wecken - das Projekt iCHANCE. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster/New York/München/Berlin, S. 274-283.
- **Hubertus, Peter/Döbert, Marion (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift. Online verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf [2012-06-17].
- **Hussain, Sabina (2008):** Tabellarische Übersicht über die Projekte und Programme. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/state-of-the-art/dl/Projekte&Programme.pdf> [2012-03-28].
- **Hussain, Sabina (2009a):** Das Konzept des Dialogic Learning - Good Practices aus Spanien. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hussain0901.pdf> [2012-03-28].
- **Hussain, Sabina (2009b):** Das Konzept der Family Literacy - Good Practices aus Südafrika. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hussain0902.pdf> [2012-03-28].
- **Hussain, Sabina (2010a):** Adult Literacy in England. Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hussain1002.pdf> [2012-03-28].

- **Hussain, Sabina (2010b):** Adult Literacy in Norway. Literalität und Numeracy in Norwegen. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hussain1003.pdf> [2012-03-28].
- **Hussain, Sabina (2010c):** Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration - Good Practices aus Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/hussain1001.pdf> [2012-03-28].
- **Jacobsen, Erik/Degener, Sophie/Purcell-Gates, Victoria (2003):** Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom. A Handbook for Practitioners. Online verfügbar unter: <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/jacobson.pdf> [2012-03-28].
- **Jasinski, Simone M.P./Piasecki, Peter/Weber, Eva (2010):** Kommunikation - Kunst - Arbeitswelt: Ein Zirkelbaustein im Dortmunder Kommunikationstraining. Das Hexen-Einmaleins. Praktisches Kunstprojekt. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster/New York/München/Berlin, S. 254-273.
- **Karg, Ludwig/Viol, Wilma/Willige, Mirjam/Apel, Heino (2010):** Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf> [2012-03-28].
- **Kastner, Monika (2010):** Bildungsbenachteiligte Erwachsene - Basisbildung und das Potenzial der vitalen Teilhabe. Habilitation.
- **Kastner, Monika (2011):** Diskurse und Benennungspraxen in der Basisbildung: Wenn »funktionale AnalphabetInnen« zu TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen werden... . In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér, Krisztina (Hg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Austria: Forschung und Wissenschaft - Erziehungswissenschaft Bd. 9. Wien/Berlin, S. 31-47.
- **Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2011):** Literalität und Illiteralität in der Migration. In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér Krisztina (Hrsg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien, S. 85-110.
- **King, Kenneth (2007):** Engaging With Best Practice. History and Current Priorities. In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 9-15. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].

- **Krems, Burkhardt (2012a):** Best-Practice-Kriterien. In: Online-Verwaltungslexikon olev.de. Online verfügbar unter: <http://www.olev.de/b/p-p-kriterien.htm> [2012-03-20].
- **Krems, Burkhardt (2012b):** Good Practice. In: Online-Verwaltungslexikon olev.de. Online verfügbar unter: http://www.olev.de/g/good_practice.htm [2012-03-20].
- **Kronika, Helmut / Zisenis, Dieter (2011):** Gute Praxis Berufs- und arbeitsnahe Grundbildungskonzepte und Tools (BaGru Manual Band 2). Online verfügbar unter: http://www.bagru.eu/Manual2_Deutsch_Internet.pdf [2011-02-22].
- **Länder-Bund-ExpertInnengruppe »Initiative Erwachsenenbildung« (2011):** Programmplanungsdokument »Initiative Erwachsenenbildung«. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Online verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf [2013-01-17].
- **Langenfelder, Bettina (2007):** H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1/2007, S 12-1 – 12-11. Online verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [2013-01-04].
- **Laschewski Julia (2011):** Emanzipatorische Erwachsenenalphabetisierung in Brasilien. Das Theater der Unterdrückten als Beispiel partizipativer Bildungsansätze. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2011-laenderbericht-01.pdf> [2012-03-28].
- **Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2002):** Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Online verfügbar unter: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/gutacht.pdf> [2011-02-22].
- **Mason, Mark (2007):** Three ill-considered assumptions in »Best practice in Education and Training«. In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 23-27. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].
- **McGinn, Noel (2007):** Best Practices for Equity and Efficiency. In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 9-15. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].

- **Messina, Graciele/Pieck, Enrique (2007):** Meaningful Experience: Reformulating Best Practices. In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 29-32. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].
- **Mtahabwa, Lyabwene (2007):** Universalism Versus Localism: Where Does »Best Practice« Belong? In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 20-22. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].
- **NALA - National Adult Literacy Agency (Hrsg.) (2005):** Guidelines for Good Adult Literacy Work (überarbeitete Auflage 2005). Online verfügbar unter: <http://www.nala.ie/sites/default/files/documents/cmcnally/Guidelines%20for%20good%20adult%20literacy%20work.pdf> [2012-03-28].
- **NALA - National Adult Literacy Agency (Hg.) (2011):** A Literature Review of International Adult Literacy Policies. Online verfügbar unter: http://www.nala.ie/sites/default/files/publications/A%20Literature%20Review%20of%20International%20Adult%20Literacy%20Policies%20110311_1.pdf [2013-01-17].
- **NiCheallaigh, Martina (2011):** Die Rolle der Basisbildung für die Schlüsselkompetenzen. Vortrag auf der Tagung »Zukunft Basisbildung« am 19. Mai 2011 in Linz/Wissensturm.
- **Nickel, Sven (2002):** Funktionaler Analphabetismus - Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. Vortrag IV. Internationale Woche des Fachbereiches Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Online verfügbar unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/grundschulpaed/2_deutsch/publikationen/snickel/media/elibd890_nickel_analphabetismus.pdf?1286348981 [2013-01-17].
- **ÖIF - Österreichischer Integrationsfonds (Hg.) (2005):** Alpha 123 Grundkurs. Online verfügbar unter: http://www.integrationsfonds.at/top_services/lehrrmaterial [2012-12-10]
- **Österreichischer Integrationsfonds (2012):** Bildungsstand der Zuwanderer. Online verfügbar unter: http://www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2012/sprache_und_bildung/bildungsstand_der_zuwanderer [2012-12-28].
- **Oxenham, John (2007):** Good Practice in Supporting Environments for Literacy. In: NORRAG News 39/2007. »Best Practice« in Education and Training: Hype or Hope? pp. 41-45. Online verfügbar unter: <http://www.norrag.org/issues> [2012-03-20].

- **Penz, Isabella (2005):** Good Practices – Gute Praxis Modelle. Ausgewählte Grundbildungsprojekte in Europa. Online verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/alfa-koffer/good_practice.pdf [2012-03-28].
- **Perry, Joan (2003):** Best Practices for Adult Literacy. Online verfügbar unter: <http://www.nb.literacy.ca/pubs/Best1/Literacy.pdf> [2012-03-28].
- **Plutzer Verena (2007):** Empfehlungen für das Lehren in der Zweitsprache. Online verfügbar unter: <http://www.integrationshaus.at/cgi-bin/file.pl?id=205> [2010-10-21].
- **Plutzer, Verena (2010):** Sprache als »Schlüssel« zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert: Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 121-140.
- **Rath, Otto (2004):** Kursbuch Grundbildung. Ergebnisse des Projektes Literacy in Progress. Graz.
- **Rath, Otto (2008):** Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. Die Diskussion um mangelnde Basisbildung Erwachsener. In: Christof, Evelin et. al.: schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 9-22.
- **Scholz, Achim (2010):** Hinter den Kulissen der ABC-Zeitung. Achim Scholz im Gespräch mit Mitgliedern des Redaktionsteams einer Lerner-Zeitung. In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster/New York/München/Berlin, S. 284-288.
- **Schulte-Hyytiäinen, Tuija (Hrsg.) (2010):** LernCafé – Jobpate – Alphateam. Neue Ideen für die Grundbildung. Bielefeld.
- **Sindler, Alexandra (2004):** Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation (= Arbeit – Bildung – Weiterbildung, 5). Wien.
- **Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien 2006. Online verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf [2012-12-28].

- **The Scottish Government (Hrsg.) (o. J.):** Adult Literacy and Numeracy in Scotland. Literacy report. Online verfügbar unter: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/158952/0043191.pdf> [2012-03-28].
- **Tröster, Monika (2005):** Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/ Grundbildung: Deutschland. Online Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf [2012-03-18].

HANDBUCH

GUTE PRAXIS

in der internationalen Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen

Das vorliegende Handbuch ist als Ideenpool und Gestaltungshilfe für BildungsanbieterInnen (ProgrammplanerInnen, MultiplikatorInnen, TrainerInnen) im Bereich der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen konzipiert.

MigrantInnen in Österreich sind eine höchst heterogene Gruppe hinsichtlich diverser demographischer Variablen und biographischer Erfahrungen. Gleichzeitig gehören sie überproportional oft zu den InteressentInnen für Basisbildungsangebote.

Es ist eine herausfordernde Aufgabe, Basisbildung für Lernende mit Migrationserfahrung methodisch optimal zu gestalten und zugleich in der eigenen Förderlandschaft und Organisationslogik nachhaltig zu implementieren. Internationale Vorbilder können dafür wertvolle Anregungen liefern.

In diesem Sinne wurden für das Handbuch 43 internationale, innovative Good Practice-Beispiele nach definierten Kriterien recherchiert und in Form von neun Clustern systematisch für eine mögliche Umsetzung in Österreich aufbereitet.

Ein abschließendes Kapitel zur Implementierung soll die Übertragung konkreter Beispiele auf den Kontext österreichischer Einrichtungen erleichtern.



Ein Projekt von:



Gefördert durch:

