



Werkstatt.Basisbildung wird gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen

ZSI-Discussion Paper

Methoden, um implizites Wissen explizit zu machen: Am Beispielprojekt „Werkstatt.Basisbildung“

Stefanie Konzett-Smoliner
Juliet Tschank



Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Das ESF-Projekt „Werkstatt.Basisbildung“ – ein kurzer Überblick.....	5
Begriffsdefinitionen & theoretische Bezüge	7
Überblick über den Forschungsstand: Methoden der Externalisierung impliziten Wissens	10
Der Methodenmix im ESF-Projekt „Werkstatt.Basisbildung“	15
Ausblick	26
Anhang: Das Kompetenzprofil.....	29
Literaturverzeichnis	52

Einleitung

Implizites Wissen explizit und damit formulierbar zu machen stellt eine große methodische Herausforderung dar. Verschiedene Forschungsarbeiten belegen, dass es spezifische Methoden der empirischen Sozialforschung braucht, um implizites Wissen „sichtbar“ zu machen (Ambrosini/Bowman 2001; Ghazali/Rahman/Bahari 2012); eine einfache, direkte Interviewfrage zu stellen - beispielsweise nach den Lernerfahrungen von Individuen - bringt oftmals kein zufriedenstellendes Ergebnis, wie Schugurensky (2006: 1) in einem Interviewauszug treffend aufzeigt:

Interviewer: What did you learn in this project?

Interviewee: "Mmmmh... nothing"

Interviewer: "Really? Nothing at all?"

Interviewee: "Well, perhaps many things, but nothing that I can remember now."

Vor diesem Hintergrund setzt sich dieser Beitrag daher zum Ziel, Erhebungsmethoden zu präsentieren, die sich in der Forschungspraxis als besonders geeignet für die Externalisierung von implizitem Wissens herausgestellt haben. Dies erfolgt anhand eines Projektbeispiels, dem ESF-Forschungsprojekt „Werkstatt. Basisbildung“ (Laufzeit: 2015-2018), das darauf abzielt, das implizite Wissen von BasisbildungstrainerInnen hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf zu explizieren, in einem Kompetenzprofil für TrainerInnen festzuhalten und für Aus- und Weiterbildungszwecke von TrainerInnen in der Erwachsenenbildung zu nutzen.

In der Folge wird kurz der Aufbau dieses Beitrags vorgestellt:

Zunächst wird das ESF-Projekt „Werkstatt.Basisbildung“ präsentiert. Sodann folgt im nächsten Abschnitt ein kurzer Überblick zu Begriffsdefinitionen von „explizitem“ und „implizitem“ Wissen. Weiters wird das „SECI-Modell“ von Nonaka und Takeuchi (1996) vorgestellt, ein theoretisches Modell, das aufzeigt, wie verschiedene Wissensformen ineinander umgewandelt werden können. Der darauffolgende Abschnitt beschäftigt sich mit dem aktuellen Forschungsstand hinsichtlich geeigneter Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung zur Explikation von implizitem Wissen. Es werden vier

Erhebungsmethoden vorgestellt: semi-strukturierte Interviews, Fokusgruppen, Beobachtung und „storytelling“. Sodann folgt eine detaillierte Beschreibung des Methodenmix, der im Projekt Werkstatt.Basisbildung zum Einsatz kam. Im letzten Abschnitt dieses Beitrags, wird ein Ausblick auf die folgenden Arbeitsschritte im Projekt Werkstatt.Basisbildung gegeben.

Das ESF-Projekt „Werkstatt.Basisbildung“ – ein kurzer Überblick

Im ESF-Projekt „Werkstatt.Basisbildung“ geht es darum, das vorhandene Erfahrungswissen von BasisbildungstrainerInnen der beiden Erwachsenenbildungseinrichtungen ISOP und nowa zum Thema anti-diskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf zu erheben und transferfähig zu erfassen sowie an andere TrainerInnen in der Form von Aus- und Weiterbildungen weiterzugeben.

„Unter Basisbildung verstehen wir nach neben der Beherrschung von grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen den Umgang mit neuen Technologien, Kompetenz im Lernen und die Fähigkeit weitere Bildungsprozesse zu planen und eigenverantwortlich zu gestalten. Die Lernenden sollen über ein grundlegendes Maß an sozialen Fähigkeiten -inklusive interkultureller Kompetenz –verfügen, um gesellschaftlich partizipieren zu können“ (Berufsförderungsinstitut Oberösterreich 2014: 7).

Das Netzwerkprojekt ist in drei Teilprojekten geplant.

Teilprojekt 1 (Leitung: ZSI) stellt den Ausgangspunkt des Projekts „Werkstatt Basisbildung“ dar und bildet die Grundlage für die beiden anderen Teilprojekte. Ziel des Teilprojekts 1 ist es, mittels unterschiedlicher Methoden das implizite TrainerInnenwissen von den beiden Einrichtungen ISOP und nowa, die im Basisbildungsbereich und/oder im Erwachsenenbildungsbereich, Schwerpunkt Bildungsbenachteiligung, beschäftigt sind zu erheben und in der Form eines Kompetenzprofils aufzuarbeiten.

Teilprojekt 2 (Leitung: nowa) spielt die Ergebnisse aus der Kompetenzerfassungs- und beschreibungsphase an leitende MitarbeiterInnen von in der Basisbildung aktiv seiende Erwachsenenbildungseinrichtungen zurück. Grundlage hierfür ist das Bewusstsein zu schärfen, dass die Professionalisierung von Basisbildung nicht nur ein Thema der TrainerInnen ist, sondern auch eines des strukturellen und prozessualen Gesamtsystems. Leitende MitarbeiterInnen sind verantwortlich für die Konzepterstellung, aber auch für das Schaffen von adäquater Ausstattung und Infrastruktur der Lernorte oder auch die Führung und Begleitung ihrer BasisbildungstrainerInnen.

Teilprojekt 3 (Leitung: ISOP): Ziel von Teilprojekt 3 ist die Vermittlung der anti-diskriminatorischen und rassismuskritischen Kommunikations- und Interaktionskompetenzen an zukünftige aber auch bereits aktive BasisbildungstrainerInnen in der Form von Aus- und Weiterbildungen. Nach praxisnahen Inputs erhalten die TrainerInnen die Möglichkeit, ihr eigenes Basisbildungshandeln zu reflektieren und in Beziehung zu den Inputs zu setzen. Hospitations- und Intervisionsprozesse stellen hier ein wichtiges Instrument dar, um den Reflexionsprozess zu fördern.

Im Projekt „Werkstatt.Basisbildung“ werden die folgenden Definitionen von Antidiskriminierung und Rassismuskritik verwendet:

Antidiskriminierung meint keine andere (und zwar benachteiligende oder schlechtere) Behandlung von Menschen auf Grund des Geschlechts, des Alters, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, oder der sexuellen Ausrichtung (nach Hornberg/Richter/Rotter 2013: 243).

Rassismuskritik beinhaltet macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen mit dem Ziel Rassismus abzuschwächen, thematisierbar zu machen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse zu verschieben (nach Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013: 10f)

Begriffsdefinitionen & theoretische Bezüge

Nonaka/Takeuchi (1995: 56ff) verstehen unter Wissen ganz generell „alle Kenntnisse und Fähigkeiten von Individuen, die diese zur Lösung von Aufgaben nutzen können und die es ihnen ermöglichen, zu handeln und Informationen zu interpretieren“.

Dieser Wissensbegriff lässt sich in zwei verschiedene Formen von Wissen unterteilen: in explizites Wissen und in implizites Wissen. Explizites Wissen bezeichnet kommunizierbares, transferierbares und dokumentierbares Wissen (Bradley et al. 2006: 77). Diese Wissensform ist eindeutig kodiert. Kodiert bedeutet in diesem Zusammenhang die Zuordnung von zentralen Begriffen zu Textbausteinen, sodass der Sinn des Textes offengelegt wird.

Explizites Wissen lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- es wird durch Sätze beschrieben und bildet Wissensstrukturen ab;
- es kann analysiert, kritisiert, bezweifelt, reflektiert, besprochen und an andere Personen weitergegeben werden;
- es kann mit anderem Wissen kombiniert werden und lässt neue Ideen zu.

Betrachtet man die Wissensbestände von Personen, so stellt das explizite Wissen anteilmäßig „nur die Spitze des Eisberges des Wissens“ (vgl. Bhardwaj/Monin 2006: 73) dar; ein weit größerer Teil entfällt auf die Wissensart, die den Menschen selbst verborgen ist – dem impliziten Wissen.

Zu implizitem Wissen - „tacit knowledge“ - gibt es keine einheitliche, allgemeine akzeptierte Definition in der Literatur. Implizites Wissen beschreibt persönliches Wissen und Können (Badaracco 1991), das nicht-formalisiert ist. Implizites Wissen kann „gezeigt“ werden, das Gekonnte kann jedoch nicht automatisch verbalisiert werden. Implizites Wissen ist in Einzelpersonen verankert und kann diesen Personen bewusst oder unbewusst sein. Es lässt sich als „praxisrelevantes Expertenwissen“ beschreiben; ein/eine ExpertIn verhält sich in spezifischen Situationen nach bestimmten Schemata und trifft kontextabhängig Entscheidungen, ohne sich dezidiert Wissen in Erinnerung rufen zu müssen. Nach Michael Polanyi ist „tacit knowledge“ daher in Prozessen verhaftet, nicht in kognitiven Strukturen.

Polanyi beschreibt implizites Wissen mit der Aussage „wir wissen mehr, als wir zu sagen wissen“ (1958: 14).

Zusammengefasst weist implizites Wissen folgende Merkmale auf:

Implizites Wissen

- bezeichnet Kenntnisse oder Fähigkeiten, die nicht explizit formuliert sind;
- ist Praxiswissen und Können (und damit dem „know-how“ ähnlich);
- ist kontextabhängig und prozessual.

Nonaka und Takeuchi (1996) haben ein theoretisches Modell entwickelt, das aufzeigt, wie verschiedene Wissensformen ineinander umgewandelt werden können. Dieses Modell ist als „SECI-Modell“ bekannt und wird in der Folge näher vorgestellt.

Das „SECI-Modell“ umfasst vier Schritte des Wissensumwandlungsprozesses:

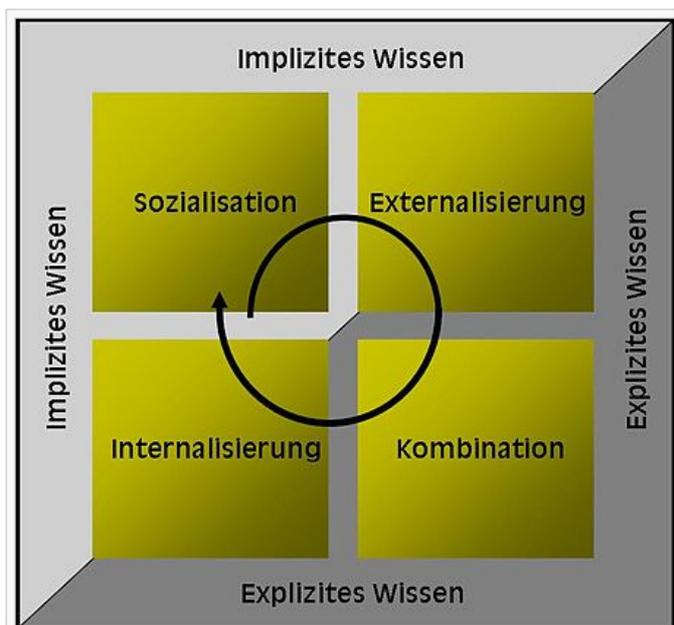
1. Sozialisation: implizit zu implizit
2. Externalisierung: implizit zu explizit
3. Kombination: explizit zu explizit
4. Internalisierung: explizit zu implizit

Die Phase „Sozialisation“ beschreibt den Austausch von implizitem Wissen zwischen Einzelpersonen in gemeinsamen Aktivitäten (zB durch Beobachtung und Nachahmung). Bei der „Externalisierung“ geht es um die Umwandlung von implizitem Wissen in explizites Wissen auf Basis von Kommunikation. Das implizite Wissen wird kodiert und transkribiert. Dadurch wird das Wissen von Einzelpersonen zum Wissen einer Gruppe. In der „Kombinationsphase“ wird das neu geschaffene explizite Wissen mit vorhandenem explizitem Wissen z.B. in einer Gruppe/Organisation kombiniert. Diese Phase enthält folgende Stufen:

1. Das Sammeln von externalisiertem Wissen,
2. das Strukturieren von externalisiertem Wissens,
3. die Kombination von externalisierten Wissensbeständen, die neues Wissen generiert.

Die letzte Phase dieses Zyklus ist die „Internalisierung“. Das neu geschaffene Wissen wird verinnerlicht und kann im Wege der Sozialisation an andere weitergegeben werden. Diese vier verschiedenen Phasen des „SECI-Modells“ laufen spiralförmig ab. Der Abschluss der Phase vier stellt den Anfang der Phase eins dar. Zur besseren Veranschaulichung des „SECI-Modells“ siehe Abbildung 1.

Abbildung 1: SECI-Modell (Nonaka & Konno, 1998:43)



Das „SECI-Modell“ dient als theoretische Basis für das ESF-Projekt „Werkstatt Basisbildung“. Teilprojekt 1 fokussiert auf die Phase der „Externalisierung“ – also auf die Umwandlung von implizitem Wissen in explizites Wissen. In den Teilprojekten 2 und 3 werden die SECI-Phasen „Kombination“, „Internalisierung“ und „Sozialisierung“ stattfinden.

Überblick über den Forschungsstand: Methoden der Externalisierung impliziten Wissens

Implizites Wissen explizit und damit formulierbar zu machen, stellt eine große Herausforderung dar. Verschiedene Forschungsarbeiten belegen, dass es spezifische Methoden der empirischen Sozialforschung braucht, um implizites Wissen „sichtbar“ zu machen (Ambrosini/Bowman 2001; Ghazali/Rahman/Bahari 2012).

Zusammengefasst finden sich in der Literatur Empfehlungen für die folgenden vier Erhebungsmethoden, die als besonders geeignet für die Externalisierung impliziten Wissens erachtet werden:

1.) Semi-strukturierte Interviews

Semi-strukturierte Interviews sind eine häufig in den Sozialwissenschaften angewendete Erhebungsmethode. Ein/eine InterviewerIn stellt in einem Gespräch mit dem/der Befragten eine Reihe an Fragen, um an forschungsrelevante Informationen zu gelangen. Der/die InterviewerIn verwendet zur Strukturierung des Gesprächs einen Leitfaden, der spezifische Themen und Fragevorschläge enthält, die im Laufe des Gesprächs besprochen und beantwortet werden. Das semi-strukturierte Interview ist ein relativ „offenes“ Gespräch; der/die Befragte kann frei entsprechend seiner/ihrer Ansichten und Einstellungen antworten und auch das Interview selbst steuern. Die teilweise Standardisierung durch den Gesprächsleitfaden ermöglicht es dem/der InterviewerIn Vergleichbarkeit zwischen mehreren Interviews herzustellen, da darauf geachtet werden kann, dass alle Themen im Interview behandelt werden.

Wenn es darum geht, mithilfe von semi-strukturierten Interviews implizites Wissen zu externalisieren, ist es besonders wichtig als InterviewerIn darauf zu achten, dass die Fragen erzählgenerierend formuliert sind. Kothari et al. (2012: 5) betonen in diesem Zusammenhang: „Interviews should be designed to elicit stories“ und Ambrosini/Bowman (2001: 822) heben hervor „(...) we suggest that the researchers should encourage the participants to tell stories (...) or use metaphors to explain how aspects work (...). (...) these techniques have been argued to help express the inexpressible.“

Die semi-strukturierten Interviews sollten elektronisch aufgenommen werden und anschließend transkribiert werden. Danach sollten die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Beim Auswertungsprozess empfehlen Martin (1982) und Ambrosini/Bowman (2001) spezifisch auf die Verwendung von Geschichten und Metaphern zu achten, da diese das Potential haben, besonders viel implizites Wissen zu enthalten. Ambrosini/Bowman (2001: 821) schreiben „(...) both stories and metaphors can serve to transmit tacit knowledge. Metaphors are interesting as a way of eliciting tacit skills for a variety of reasons. Metaphors may be of help in attempting to elicit tacit skills because metaphorical language is argued <to be employed to give to tacit knowledge voice> (Munby 1986: 198). Dies ist deshalb so, weil “metaphors can communicate meaning when no explicit language is available, especially in regard to complex ambiguous experience” (Srivastava/Barrett 1988: 60). Sackmann (1989: 482) betont, dass Metaphern “transmit an entire story visually using one image”.

2.) Fokusgruppen

Im Gegensatz zu qualitativen Einzelinterviews handelt es sich bei dem Instrument der Fokusgruppe um eine moderierte Diskussion einer Gruppe von sechs bis acht (maximal 12) Personen, die über entsprechende Erfahrungen und Expertise verfügen. Der gegenseitige Austausch in der Gruppe stimuliert die einzelnen TeilnehmerInnen. Die gemeinsame Diskussion wirkt in Bezug auf die eigenen Erinnerungen, Einstellungen und Vorschläge befruchtend. Dies kann insbesondere dann hilfreich sein, wenn es darum geht implizites Wissen zu externalisieren; da die gemeinsame Diskussion bewirkt, dass das “verborgenes Wissen“ der TeilnehmerInnen auf die Bewusstseinssebene geholt wird. Ein weiterer Vorteil der Fokusgruppendifkussion ist, dass das Gespräch in der Gruppe selbst Daten produziert. Die Interaktionen der GruppenteilnehmerInnen können beobachtet und analysiert werden. All diese Aspekte können in Einzelinterviews oder aber auch durch die Aneinanderreihung mehrere Einzelinterviews nicht erreicht werden.

Wird das Instrument der Fokusgruppendifkussion gewählt, um implizites Wissen zu externalisieren, so empfiehlt es sich, bei der Vorbereitung und Durchführung auf die Integration von verschiedene Gruppenaktivitäten zu achten, die auf „action and skills“

(Kothari et al. 2012: 6) fokussieren. Laut Ambrosini/Bowman (2001) und Kothari et al. (2012) hat es sich bewährt, abwechslungsreiche Übungen in das Diskussionsgeschehen einzubauen; beispielsweise könnten die FokusgruppenteilnehmerInnen die Aufgabe bekommen, gemeinsam eine „causal map“ zu erstellen. „Causal maps „are representations of individuals' experience of reality that emphasize the linkages between events. These maps are a means of eliciting tacit knowledge“ (Kothari et al. 2012: 6). Die Fokusgruppendifkussionen sollten elektronisch aufgenommen, transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Zusätzlich sollt der (häufig visuelle) Output der Gruppenaktivitäten analysiert werden, sei es eine „causal map“ oder eine Kollage die die GruppenteilnehmerInnen gemeinsam erstellt haben; Bilder und Prozessbeschreibungen machen das implizite Wissen der TeilnehmerInnen häufig sichtbar.

3.) Beobachtung

Die sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung wird in der Literatur als vielversprechend in Bezug auf die Externalisierung impliziten Wissens gesehen. Unter einer wissenschaftlichen Beobachtung ist „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 1995: 87) zu verstehen. Nach Taylor-Powell/Steele (1996) sind „seeing and listening“ bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung für den/die ForscherIn zentral. Die beobachteten Personen selbst führen ihre Tätigkeiten in gewohnter Manier fort; der wissenschaftliche Beobachter notiert ihr Verhalten und dokumentiert dieses. Da sich der Großteil unseres impliziten Wissens in unserem Verhalten manifestiert, ist die Methode eine gute Möglichkeit das Praxiswissen von Personen zu erkennen und zu erfassen. Ein weiterer Vorteil dieser Methode hinsichtlich Externalisierung impliziten Wissens wird von Ghazali et al. (2012: 404) erwähnt: „This method introduces documentation of activities, behaviour and physical aspects without having to depend upon people willingness and ability to respond to the question“. Da implizites Wissen in Einzelpersonen verankert ist und diesen häufig unbewusst ist, fällt es ihnen schwer auf gezielte Fragen zu antworten; im Gegensatz dazu wird ihr implizites Wissen aber mithilfe der Erhebungsmethode der Beobachtung in der Durchführung von Aktivitäten gut sichtbar.

In diesem Zusammenhang wird häufig in der Literatur auch die „scenario method“ erwähnt, die sich besonders bei der Externalisierung impliziten Wissens bewährt hat. „Scenario method is a strategy that is grounded in the assumption that tacit knowledge can best be explicated by provoking domain experts to act and apply their knowledge and skills to solve novel or a typical problem. Scenario method can be described,

1. to accomplish a particular task, depicts a sequence of distinct actions that might be taken and
2. details the sequence of interactions – comprising exchange of message and response to intermediate outcome – fulfill the goal, performed or experienced by entities (Ghazali et al. 2012: 404)

4.) „Storytelling“

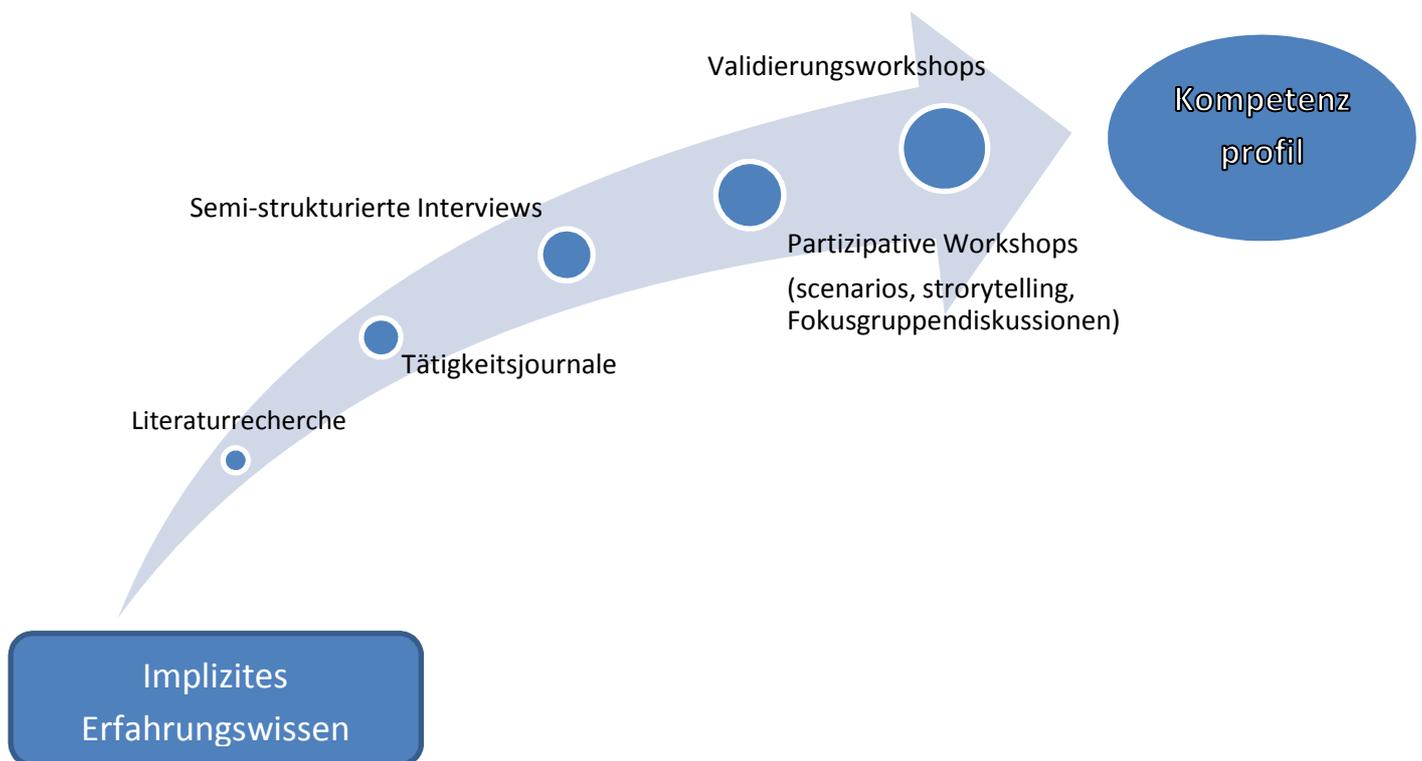
Ein weiteres Instrument zur Externalisierung impliziten Wissens, das in der Literatur zum Thema häufig Erwähnung findet, ist das „storytelling“. Eine „story“ enthält einen hohen Anteil an implizitem Wissen. Mithilfe von Geschichten werden Informationen informell weitergegeben. Ruggles (2002: 2) drückt dies folgendermaßen aus: „Stories are great vehicles for wrapping together many elements of knowledge. A good story combines the explicit with tacit, the information with the emotion (...) Stories enable people to express and comprehend the sticky, context rich aspects of deep knowledge much more effectively“. Beim „storytelling“ geht es darum, das Erfahrungswissen von Personen zu erfassen und in einem Dokument festzuhalten. Dazu werden mehrere Phasen durchlaufen. Nachdem die Zielsetzung des Prozesses festgelegt wurde (zB eine entsprechende Fehlerkultur in einem Unternehmen zu entwickeln), startet eine erste Interviewphase. In dieser Interviewphase werden alle relevanten Personen zu einem spezifischen Ereignis (zB einem schwierigen Projekt) befragt. Es geht darum alle Erfahrungen, Eindrücke und Beobachtungen der Interviewten zu erheben. Das Interview ist häufig in zwei Teile geteilt: im ersten Teil sollen die Befragten vollkommen frei ihre eigenen Erlebnisse in der Form von Geschichten und Erzählungen schildern. Danach folgt ein zweiter, standardisierter Teil, bei dem konkrete Fragestellungen, die speziell für die Zielsetzung des Prozesses Relevanz haben, gestellt werden. Die Interviews werden elektronisch aufgezeichnet und transkribiert. In der Auswertungsphase werden anschließend mithilfe der thematischen Analyse Themenschwerpunkte aus dem Textmaterial extrahiert und mit Zitaten der Befragten

untermauert. Alle Kurzgeschichten der Befragten werden in einem gemeinsamen Erfahrungsdokument zusammengeführt. Dieses Erfahrungsdokument wird dann in der jeweiligen Institution verteilt und Workshops werden organisiert, bei denen sich beteiligte Personen darüber Gedanken machen, wie aus dem Erlebten gelernt werden kann und wie diese Erfahrungen auch auf andere Themen/Kontexte übertragbar sein können.

Der Methodenmix im ESF-Projekt „Werkstatt.Basisbildung“

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über den im Projekt „Werkstatt.Basisbildung“ eingesetzten Methodenmix zur Explikation des impliziten Erfahrungswissens der BasisbildungstrainerInnen im Bereich antidiskriminatorische Kommunikation und Interaktion.

Abbildung 2: Methodenmix im Projekt Werkstatt.Basisbildung



Zu Beginn von Teilprojekt 1 wurde mittels einer Literaturrecherche herausgearbeitet, welche zentralen TrainerInnenkompetenzen hinsichtlich Antidiskriminierung und Rassismuskritik in der Kommunikation und Interaktion mit TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung bisher dokumentiert sind. Zudem wurde die Literatur hinsichtlich antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion in Bereichen, die auch für die Erwachsenenbildung von Bedeutung sind (z.B. in der Beratung), aufgearbeitet.

Sodann wurde an die BasisbildungstrainerInnen der beiden Einrichtungen ISOP und nowa ein sogenanntes „Tätigkeitsjournal“ verschickt (siehe Abb. 3). In diesem trugen die TrainerInnen ihre alltäglichen Aufgaben ein. Zusätzlich wurden die TrainerInnen gebeten,

pro Tätigkeit anzugeben, inwiefern ein Bezug zum Thema „antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Kommunikation und Interaktion“ gegeben ist und wenn ja, wie dieser beschaffen ist. Abschließend konnten die TrainerInnen angeben, ob sie selbst eine genauere Fokussierung auf die jeweilige Aufgabe im weiteren Projektablauf für sinnvoll befinden. Die ausgefüllten Tätigkeitsjournale wurden zusammengeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Da implizites Wissen vor Allem in Tätigkeiten und Aufgaben zum Ausdruck kommt, lieferten uns die Tätigkeitsjournale der BasisbildungstrainerInnen eine detaillierte Grundlage, um Themencluster festzulegen, die besonders „reich“ an Erfahrungswissen hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Kommunikation und Interaktion waren und im weiteren Projektverlauf im Detail bearbeitet werden sollten.

Abbildung 3: Tätigkeitsjournal

Tätigkeiten von BasisbildungstrainerInnen	Bezug zu "antirassistischer Kommunikation und Interaktion"
BEISPIEL: Erstellen von Unterrichtsmaterialien	sehr stark
BEISPIEL: Erstellen von Informationsmaterialien für Akquise von TeilnehmerInnen	stark
BEISPIEL: Auswahl von TN für einen Kurs	mittel
BEISPIEL: Öffentlichkeitsarbeit	stark

Sofern ein Bezug gegeben ist, bitte in Stichworten diesen erläutern	Wie wichtig ist es für mich, dass dieser Aspekt im Projekt behandelt wird?
Arbeitsblätter erwachsenengerecht, antirassistisch und nicht sexistisch gestalten	wichtig
Design, Inhalt und Aufbereitung	teilweise wichtig
Erstellung von Teilnahme Kriterien die ausschließend wirken können	unwichtig
Art und Weise der Öffentlichkeitsarbeit schließt möglicherweise TeilnehmerInnen aus	teilweise wichtig

Die Literaturrecherche sowie die analysierten Tätigkeitsjournale bildeten die Ausgangsbasis für die Erstellung eines Interviewleitfadens für semi-strukturierte telefonische Interviews (siehe Abb. 4). Bei der Formulierung der Leitfragen wurde insbesondere darauf geachtet, diese erzählgenerierend zu formulieren. Weiters wurden die interviewten TrainerInnen explizit dazu aufgefordert, Geschichten aus ihrem Arbeits- und Erfahrungskontext zu berichten (beispielsweise durch die Frage: Kannst du mir von einer für dich besonders einprägsamen Lernerfahrung, die du als BasisbildungstrainerIn gemacht hast, erzählen?). Diese Geschichten waren besonders reich an implizitem Wissen.

Insgesamt wurden vier semi-strukturierte Interviews geführt (drei davon mit TrainerInnen von ISOP und eines mit einer Trainerin von nowa). Ein Interview dauerte zwischen ein bis zwei Stunden. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und anschließend

transkribiert. Danach wurden die Interviews mehrmals durchgelesen und nach der thematischen Analyse von Braun und Clarke (2006) ausgewertet.

In einem partizipativ gestalteten Workshop wurden die Zwischenergebnisse aus der Literaturrecherche, den Tätigkeitsjournalen und semi-strukturierten Interviews den BasisbildungstrainerInnen von ISOP und nowa präsentiert. Weiters wurde eine Fokussierung auf die folgenden drei thematischen Schwerpunkte vorgenommen, die sich als besonders zentral hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Kommunikation und Interaktion herausstellten:

- ➔ Akquise und Auswahl von Teilnehmenden für Basisbildungsangebote
- ➔ Vorbereitung und Durchführung von Basisbildungsangeboten
- ➔ Qualitätssicherung von Basisbildungsangeboten.

Abbildung 4: Interviewleitaden für semi-strukturierte Interviews

Interviewleitfaden **für semi-strukturierte telefonische Interviews mit BasisbildungstrainerInnen** **von ISOP und nowa**

- 1.) **Einblick in die persönliche Biografie:** Ausbildung? Erwerbsbiografie? Wie kam's, dass du Basisbildungstrainerin wurdest?
- 2.) **Was gefällt dir an deinem Beruf? Was gefällt dir an deinem Beruf nicht?**
- 3.) **Kannst du mir von einer für dich besonders einprägsamen Lernerfahrung, die du als BasisbildungstrainerIn gemacht hast, erzählen?**
- 4.) **Besprechen der Tätigkeiten/Kompetenzen von BasisbildungstrainerInnen (anhand der Tätigkeitsliste)**
 - a. Planung:
 - i. Wie wählst du Inhalte aus?
 - ii. Welche Rahmenbedingungen schließen welche Zielgruppen aus?
 - iii. Welche Art und Form der Aufbereitung von Informationsmaterialien hat sich bislang auf Basis deiner Erfahrungen bewährt?
 - iv. ...Bsp...

- b. Akquise von TN:
 - i. Welche Gegebenheiten schrecken bestimmte potentielle TeilnehmerInnen deiner Erfahrung nach ab, an einem Bildungsangebot teilzunehmen?
 - ii. Welche Art der Öffentlichkeitsarbeit wirkt inklusiv/abschreckend?
 - iii. ...Bsp...

- c. Auswahl der TN:
 - i. Wie können Telefongesprächen mit potentiellen TeilnehmerInnen erfolgreich geführt werden?
 - ii. Worauf muss besonders geachtet werden zB bei der Durchführung eines Informationsabends?
 - iii. Wie laufen Auswahlgespräche ab?
 - iv. ...

- d. Vorbereitung der Bildungsmaßnahme:
 - i. Wie gehst du an die Planung von Unterrichtseinheiten heran?
 - ii. Wie gestaltest du Arbeits- und Übungsblätter?
 - iii. Welcher Methoden bedienst du dich, um Stereotype und Rollenklischees zu reflektieren?
 - iv. Wie berücksichtigst du die Lernkulturen der Teilnehmenden?
 - v. ...

- e. Durchführung der Bildungsmaßnahme:
 - i. Welcher Sprache & Präsentationsart bedienst du dich?
 - ii. Wie steuerst du die Zusammenarbeit/Interaktion unter den Teilnehmenden (Einfluss der Gruppenzusammensetzung, Arbeit in Teams,...)? Welche Steuerungsmöglichkeiten gibt es?
 - iii. Mithilfe welcher Rituale gestaltest du deinen Unterricht?
 - iv. Wann sind das letzte Mal die Lernangebote, die du gesetzt hast nicht so angenommen worden wie erwartet? Was könnte der Grund dafür sein?

- f. Evaluierung:
 - i. Wie führst du Evaluationen durch?
 - ii.

Als nächstes wurden partizipative Workshops mit den BasisbildungstrainerInnen veranstaltet. Um sowohl das implizite Wissen der TrainerInnen als auch der Organisationen ISOP und nowa erheben zu können, wurde je ein Workshop mit TrainerInnen von ISOP und nowa getrennt veranstaltet.

Die Tabelle 1 präsentiert das Workshop-Programm. Die Kombination aus verschiedenen Übungen (z.B. scenarios, „storytelling“, Fokusgruppendifkussionen) regten die TrainerInnen

dazu an, ihr eigenes Verhalten und ihre Erfahrungen hinsichtlich antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion mit Kursteilnehmenden zu reflektieren und zu strukturieren.

Tab. 1

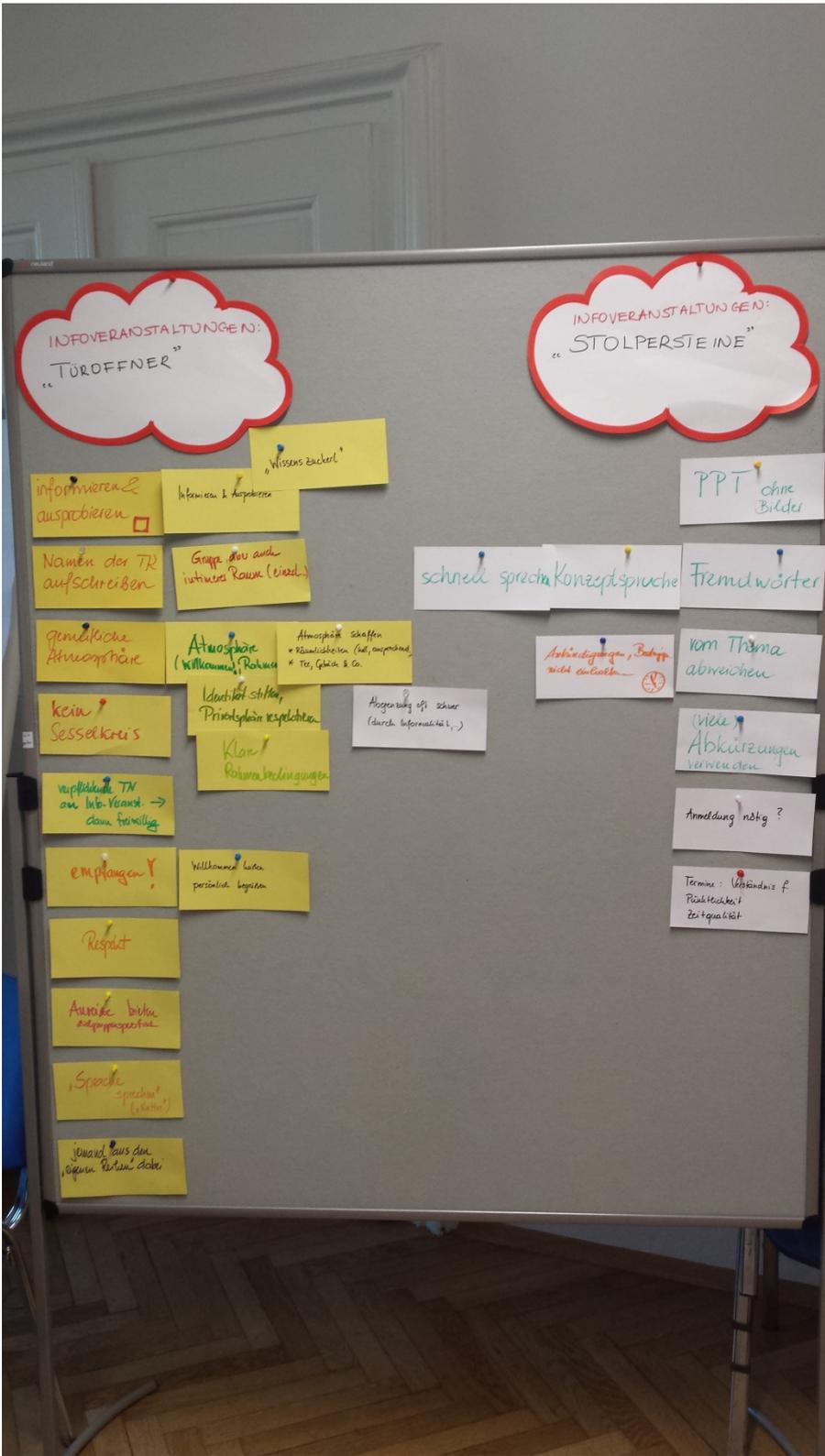
Thema	Details	Methode
Einleitung	1) Vorstellungsrunde 2) Projektvorstellung 3) Teilprojekt 1 4) Kompetenzmodell 5) Weiterer Ablauf	Präsentation
Verbreitungsstrategie : Gruppenarbeit	1) Welche Verbreitungsstrategien bewähren sich? z.B. aufsuchend Welche nicht? -Vor- & Nachteile 2) Was muss bei der Auswahl beachtet werden? 3) Wie sollte Infomaterialien aufbereitet werden?	Gruppenarbeit anhand Leitfragen
Verbreitungsstrategie : Plenum	Eine Person von jeder Gruppe präsentiert die Ergebnisse im Plenum. Nach den Präsentationen folgen Diskussionen und Fragen.	Präsentation & Diskussion
Mittagspause		
Infotage : Individuelle Reflektion	Jeder überlegt sich „Türöffner und Stolpersteine“ bei der Vorbereitung und Durchführung von Infoveranstaltungen und schreibt sie auf Kärtchen	Individuelle Reflektion & Kärtchenabfrage
Infotage : Plenum	Jeder präsentiert seine Notizen und klebt sie auf das entsprechende Papier. Fragen können gestellt werden sowie die Punkte diskutiert werden.	Präsentation & Diskussion
Auswahlkriterien : Vignette Teamdiskussionen	Die TN diskutieren paarweise die verschiedenen Vignetten und entscheiden sich anhand der Rahmenbedingungen welche TN sie in den Kurs aufnehmen würden.	Teamarbeit anhand Vignetten
Auswahlkriterien : Vignette Plenum	1) Jedes Team präsentiert die Ergebnisse und die Gründe für Aufnahme bzw. Ablehnung 2) Diskussion über die Ergebnisse der anderen Gruppen 3) Welche Geschichten aus der Praxis fallen den TrainerInnen ein?	Präsentation & Diskussion
Pause		
Beziehungsgestaltung TR + TN : Individuelle Reflektion	1) In welcher Rolle sehe ich mich? 2) Wie prägt die Rolle die Beziehung zu den TeilnehmerInnen? (während des Unterrichts bis zur Evaluierung)	Individuelle Reflektion & Kärtchenabfrage
Beziehungsgestaltung TR + TN : Plenum	JedeR TN präsentiert ihre/seine Rolle und die Antwort auf die zweite Frage. Fragen können gestellt werden sowie die Punkte diskutiert werden. Eine von den ModeratorInnen klebt die Kärtchen auf das passende Flipchart Papier und schreibt mit.	Präsentation & Diskussion
Unterrichtsmaterialien : Gruppendiskussion	Die TN sollen die Arbeitsblätter evaluieren: Wie können Arbeitsblätter und Übungsaufgaben antidiskriminierend und rassismuskritisch gestaltet werden?	Gruppenarbeit anhand Arbeitsblätter
Unterrichtsmaterialien : Plenum	Jede Gruppe präsentiert die Ergebnisse.	Präsentation & Diskussion

Methodik & Didaktik : Methodenliste anlegen	TN bearbeiten die folgende Punkte in Gruppen: 1) Vertrauensaufbau: Vorstellungsrunde, Ängste abbauen, Regeln erstellen 2) Interaktion zwischen den TN fördern + wie bringe ich z.B die "stille" TeilnehmerInnen dazu, sich stärker einzubringen ohne sie bloßzustellen?	Gruppenarbeit anhand Stichwörter
Pause		
Methodik & Didaktik : Methodenliste präsentieren	Eine Person von jeder Gruppe präsentiert die Ergebnisse im Plenum. Nach den Präsentationen folgen Diskussionen und Fragen.	Präsentation & Diskussion
Umgang mit Konflikten : Fallstudien lesen & "lösen"	Die TN lesen die Fallstudien (scenarios) durch und diskutieren, wie sie sich in den gegebenen Situationen verhalten würden.	Fallstudien lesen & diskutieren
Umgang mit Konflikten : Lösungen präsentieren	Eine Person jeder Gruppe präsentiert die Ergebnisse im Plenum.	Präsentation & Diskussion
Abschlussrunde	Blitzlicht	Streichholz

Um einen besseren Eindruck hinsichtlich des methodischen Designs der partizipativen Workshops zu bekommen, werden nachfolgend vier verschiedene Übungen exemplarisch vorgestellt.

Übung 1: „Türöffner und Stolpersteine“

- Beispiel aus dem Themenbereich „Akquise & Auswahl von TeilnehmerInnen“
- Individuelle Reflektion mithilfe von Moderationskärtchen:
 - Die BasisbildungstrainerInnen sollten sich an die letzten Informationsveranstaltungen, die sie für Personen mit Basisbildungsbedarf organisiert haben, erinnern. Sie formulieren sogenannte „Türöffner“ und „Stolpersteine“ – also Aspekte, die es bei der Durchführung von Informationsveranstaltungen zu beachten oder zu vermeiden gilt.
 - Die „Türöffner“ und „Stolpersteine“ werden auf Kärtchen geschrieben und anschließend im Plenum präsentiert und diskutiert.



INFOVERANSTALTUNGEN:
"TÜRÖFFNER"

INFOVERANSTALTUNGEN:
"STOLPERSTEINE"

informieren & ausprobieren

Information & Anpackerei

Wissens Eckert

PPT ohne Bilder

Namen der TR aufschreiben

Gruppe, aber auch individueller Raum (einzel.)

schnell sprechen, Konzeptsprache

Fremdwörter

gemütliche Atmosphäre

Atmosphäre (Willkommen), Ruhe

Atmosphäre schaffen
x Räumlichkeiten (Licht, Temperatur, Tee, Gläser & Co.)

Abkürzungen, Begriffe nicht erklären

vom Thema abweichen

kein Sesselkreis

Identität stiften, Privatleben respektieren

Abgrenzung oft schwer (durch Informalität, ...)

vielen Abkürzungen vermeiden

verpflichtete TN am Info-Vorant. -> dann freiwillig

Klar! Rahmenbedingungen

Anmeldung nötig?

empfangen!

Willkommen! keine persönliche Begrüßung

Termin: Verständnis f. Pünktlichkeit / Zeitqualität

Respekt

Ausdrücke bilden ausgruppenspezifisch

„Sprache sprechen“ (Kultur)

Jemand raus aus Gruppen-Raum stellen

Übung 2: „Vignetten“

- Beispiel aus dem Themenbereich „Akquise und Auswahl von TeilnehmerInnen“
- Gruppenarbeit mithilfe von „Vignetten“:
 - Rahmenbedingungen: ISOP/nowa veranstaltet einen neuen Basisbildungskurs. 6-7 TN sollen dafür ausgewählt werden. Die Frage an die Kleingruppen lautet: Auf Basis welcher Kriterien wählt ihr die TN aus? Wie sieht eure finale Selektion aus?
 - Die BewerberInnen:

Eine alleinstehende österreichische 72-jährige Frau, die gerne unter Leute kommen möchte und Lesen und Schreiben trainieren möchte.

Zwei kurdische Studenten, Asylwerber, die erst seit Kurzem in Graz leben und unbedingt Deutsch lernen und üben möchten. Deutschkenntnisse: gering

Eine junge Romni, die fünf Kinder hat und gelegentlich als Raumpflegerin arbeitet. Sie hat ein langes Motivationsschreiben verfasst und hat den dringenden Wunsch das österreichisches System und die Sprache besser kennenzulernen. Deutschkenntnisse: mittel.

Drei Brüder aus Afghanistan, schon seit Längerem in Österreich lebend, möchten hier ihren Hauptschulabschluss nachholen und dafür trainieren. Deutschkenntnisse: gering.

Zwei österreichische Pensionisten (beide 66 Jahre), die aus gesundheitlichen Gründen in Frührente gegangen sind und sich jetzt wieder mit dem Thema „Lernen“ beschäftigen möchten. Sie möchten insbesondere Computerkenntnisse erwerben.

Ein farbiger US-Amerikaner Mitte 40, der sich in Österreich um eine Arbeitsgenehmigung als IT-Fachkraft bemüht und dafür Deutschkenntnisse erwerben möchte. Deutschkenntnis: mittel.

Zwei junge indonesische Frauen (Anfang 30), Hausfrauen, die seit ca. fünf Jahren in Österreich leben. Beide haben kaum Deutschkenntnisse und kommen nur selten in Kontakt mit ÖsterreicherInnen.

Übung 3: „Rollenreflektion“

- Beispiel aus dem Themenbereich „Vorbereitung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen“
- Individuelle Reflektion mithilfe von Moderationskärtchen:
 - Die BasisbildungstrainerInnen reflektierten über ihre eigenen Rollen (zB LernbegleiterIn, Lerncoach, ErwachsenenbildungstrainerIn) und schrieben diese auf Moderationskärtchen.
 - Sie präsentierten ihre „Rollen“ im Plenum und diskutierten die folgenden Leitfragen:
 1. Welche unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen bei den jeweiligen Rollen im Vordergrund?
 2. Wie prägen die jeweiligen Rollen die Beziehung zu den TeilnehmerInnen? (während des Unterrichts bis zur Evaluierung)

Übung 4: „Scenarios“

- Beispiel aus dem Themenbereich „Vorbereitung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen“
- Szenarien: Diskussion von zwei Fallstudien zum Thema „Umgang mit Konflikten“
 - Lesen der beiden Fallstudien
 - Diskussion im Plenum zu den folgenden Fragestellungen:
 - Wie ist das Verhalten von Trainerin X zu beurteilen?
 - Wie hätte sie sich anders verhalten können/sollen um das Missverständnis zu vermeiden?
 - Wie würdest du dich als TrainerIn Y nun verhalten?
 - Welche Schritte würdest du setzen?

Fallstudie 1

Situationsbeschreibung: Dienstag 17.11.2015, 11 Uhr.

Die Basisbildungsgruppe von Trainerin X beschäftigt sich gerade mit dem Thema „unterschiedliche Bräuche und Sitten weltweit“. Dabei kommt die Sprache auch auf das „Kopftuchtragen“. Im Kurs gibt es drei streng religiöse muslimische TeilnehmerInnen: zwei Frauen und einen Mann. Der Mann fragt Trainerin X warum europäische Frauen oftmals so

kritisch dem Kopftuch gegenüber eingestellt sind. Trainerin X erzählt über die Einschränkungen, die sich durch das Kopftuchtragen ergeben können (zB. beim Autofahren, Schwimmen gehen, aber auch hinsichtlich Gleichberechtigung). Sie berichtet über die Einstellungen von ihren Freundinnen und Bekannten und baut dabei ein paar Witze ein. Diese Witze werden von den TeilnehmerInnen nicht verstanden. Sie haben das Gefühl, dass sich Trainerin X über sie lustig macht, obwohl dies nicht der Fall war. Trainerin X bemerkt das Missverständnis nicht und ihr fällt auch die Unruhe, die sich in der Gruppe ausbreitet, nicht auf. Sie beendet den Unterricht wie üblich. Nach dem Unterricht, sucht der Großteil der TeilnehmerInnen TrainerIn Y auf, ein/e anderer/andere TrainerIn, zu dem/der sie bereits Vertrauen gefasst haben, da dieser/diese auch schon ein paar Mal die Basisbildungsgruppe (gemeinsam mit Trainerin X) unterrichtet hat. Die TeilnehmerInnen konfrontieren ihn/sie mit der Aussage, dass sie soeben diskriminiert wurden von Trainerin X und den Kurs nicht mehr besuchen werden, sofern Trainerin X je wieder unterrichten sollte.

Wie würdest du dich als TrainerIn Y nun verhalten? Welche Schritte würdest du setzen?

Fallstudie 2

Situationsbeschreibung 2: Dienstag 17.11.2015, 11 Uhr.

Im Rahmen eines Basisbildungskurses findet eine IKT Einheit mit 6 Teilnehmern statt: 3 Männer kommen aus Österreich und 3 Männer kommen aus Afghanistan (diese sind Asylwerber). Alle Teilnehmer besaßen keinen Computer zu Hause. Die Österreicher besuchten nicht ganz freiwillig dieses Kursangebot, sondern wurden vom AMS zugewiesen. Dies merkte die Trainerin sogleich. Während des Trainings entstand folgender Konflikt: Angeheizt durch aktuelle Berichterstattungen zu finanziellen Sonderleistungen, die Asylwerber erhalten, begannen die Österreicher ihren Ärger darüber lautstark kundzutun. Sie betrachteten dies als Sonderbehandlung und Begünstigung von Asylwerbern und fühlten sich dadurch ungerecht behandelt. Dies erzeugte eine sehr unangenehme Atmosphäre innerhalb der Gruppe. Die afghanischen Teilnehmer fühlten sich zum einen diskriminiert, zum anderen aber auch missverstanden und demotiviert. Um den Konflikt beizulegen, klärte die Trainerin die Teilnehmer über die reale finanzielle Situation von Asylwerbern auf. Die österreichischen Teilnehmer beharrten dennoch auf ihrem Standpunkt, dass Asylwerber zu viel Geld bekommen, u.a. auch deshalb, weil sie gratis wohnen dürfen. Sie ärgerten sich

über die Trainerin, da sie das Gefühl hatten, dass diese die Partei der Asylwerber ergriffen hat. Die Situation veränderte sich auch bis zum Kurs-Ende nicht; die Trainerin setzte keine weiteren Maßnahmen, da das Kurs-Ende bereits nahte (3 Wochen).

Wie ist das Verhalten von der Trainerin zu beurteilen? Wie hätte sie sich anders verhalten können/sollen um das Missverständnis/ Vorurteile zu vermeiden? Welche Schritte würdest du setzen? Wie kann man generell mit schwierigen TN umgehen, die nicht freiwillig Kursangebote besuchen?

Die Diskussionen der TrainerInnen während der Workshops wurden elektronisch aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend folgte eine inhaltsanalytische Auswertung der Transkripte. Die Tätigkeiten und Aufgaben der TrainerInnen sowie ihr Erfahrungswissen wurden in Kompetenzen hinsichtlich antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf übersetzt. Hierzu ein Beispiel:

Bsp: Zitate aus Workshops 1+2:

„Infomaterialien wie Flyer und Website sollten einfach und leicht verständlich gestaltet sein und alle wichtigen Informationen beinhalten.“

„Bilder kommen auf Infobroschüren sehr gut an, die erklären manchmal mehr als Worte.“

„Man muss extrem aufpassen, schon bei den Infos, die man weitergibt, dass man beide Geschlechter miteinbezieht – auch bei den Bildern, die man verwendet.“

➔ Formulierung der Kompetenz:

Erstellung von Informationsmaterialien in analogen und digitalen Medien in einfacher Sprache mit einer bildsprachlichen und genderreflektierenden Informationsaufbereitung.

Auf diese Weise wurden allgemeine und spezifische Kompetenzen formuliert. Unsere Arbeitsdefinition von Kompetenz entspricht der Definition und Kontextualisierung des Begriffes durch das deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Kompetenz bedeutet die Bewältigung von Situationen und Aufgaben. Kompetent sind die Personen, die auf der Grundlage von Wissen, Können, Wollen und Dürfen aktuell gefordertes Handeln neu generieren können (vergleiche <https://www.bibb.de/de/8570.php>, aufgerufen am 12. November 2015).

Die einzelnen Kompetenzen wurden thematisch sortiert und in einem Kompetenzprofil strukturiert (siehe Anhang 1). Das Kompetenzprofil für antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf hat folgenden Aufbau:

1. Institutioneller Rahmen, Planung und Qualitätssicherung auf der Ebene der Leitung der Bildungseinrichtung
2. Allgemeine Kompetenzen
3. Spezifische Kompetenzen im thematischen Feld: Akquise und Auswahl von Teilnehmenden
4. Spezifische Kompetenzen im thematischen Feld: Vorbereitung und Durchführung von Bildungsangeboten
5. Spezifische Kompetenzen im thematischen Feld: Qualitätssicherung von Bildungsangeboten

Die Ergebnisse der beiden Workshops wurden sodann zusammengeführt und in einem weiteren Workshop an die TrainerInnen zurückgespielt. An diesem dritten Workshop nahmen TrainerInnen von ISOP und nowa gemeinsam teil. Dieser Workshop diente einerseits der Validierung der Ergebnisse der ersten Workshoprunde und dem Kompetenzprofil, andererseits wurden die Ergebnisse auch konkretisiert oder modifiziert, wo nötig. Der Austausch der TrainerInnen untereinander ermöglichte die Abstrahierung des impliziten Erfahrungswissens hinsichtlich antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf.

Bei einem vierten Workshop wurde schließlich das finale Kompetenzprofil mit TrainerInnen und der Leitungsebene der beiden Organisationen ISOP und nowa diskutiert. Weiters wurden erste Überlegungen hinsichtlich der Art und Weise, wie das Kompetenzprofil als Trainingsinstrument im weiteren Projektverlauf eingesetzt werden kann, gestartet.

Ausblick

Teilprojekt 1 fokussierte auf die Phase der „Externalisierung“ des SECI-Modells; es ging darum das implizite Erfahrungswissen der BasisbildungstrainerInnen hinsichtlich

antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf in explizites Wissen umzuwandeln und in der Form eines Kompetenzprofils festzuhalten.

Die Disseminierung der Ergebnisse von Teilprojekt 1 stehen in Teilprojekt 2 im Fokus. In Teilprojekt 3 wird es darum gehen, auf der Grundlage des Kompetenzprofils, antidiskriminatorische und rassistuskritische Kompetenzen an TrainerInnen in der Erwachsenenbildung zu vermitteln. In den Teilprojekten 2 und 3 werden daher die SECI-Phasen „Kombination“, „Internalisierung“ und „Sozialisierung“ stattfinden.

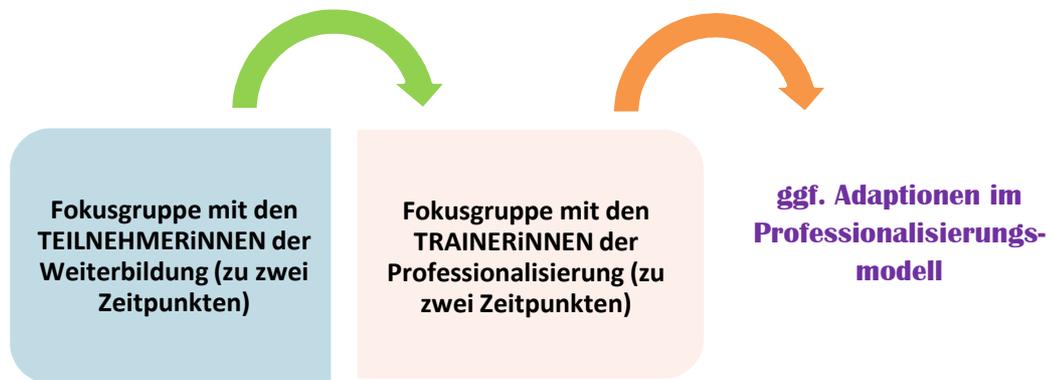
Um zu analysieren, ob das explizite Wissen aus dem Kompetenzprofil im weiteren Projektverlauf mit anderen expliziten Wissensbeständen kombiniert, internalisiert und erfolgreich durch Sozialisation weitergegeben wird, ist die folgende methodische Vorgehensweise vorgesehen:

Nach dem ersten bzw. dem zweiten Drittel der Umsetzung von Teilprojekt 3 wird zuerst eine Fokusgruppe mit den TrainerInnen veranstaltet, die an der Weiterbildungsaktivität teilgenommen haben. In dieser Fokusgruppe werden die bisherigen Lernerfolge und das bisher vermittelte Wissen mit den TeilnehmerInnen reflektiert und gemeinsam Vorschläge erarbeitet, welche zusätzlichen Maßnahmen zum bestmöglichen Transfer des in Teilprojekt 1 erhobenen Erfahrungswissens notwendig sind.

Daraufhin wird eine Fokusgruppe mit den TrainerInnen von ISOP und nowa veranstaltet, die die Weiterbildungsaktivität durchführen. In dieser Fokusgruppe werden einerseits die bisherigen Erfahrungen der TrainerInnen reflektiert. Andererseits werden die Ergebnisse der Fokusgruppe mit den TeilnehmerInnen der Weiterbildungsaktivität eingebracht um gemeinsam zu diskutieren, welche Adaptionen im Professionalisierungsmodell ggf. vorgenommen werden könnten, um die Kombinations-, Internalisierungs- und Sozialisationsphase erfolgreich durchlaufen zu können.

Insgesamt werden mindestens vier Fokusgruppen veranstaltet (zwei mit TeilnehmerInnen der Weiterbildungsaktivität und zwei mit TrainerInnen von ISOP und nowa).

Abbildung 5: Methodisches Design für Teilprojekt 3



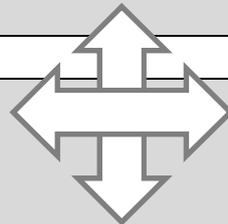
Kompetenzprofil:

**Antidiskriminatorische und rassismuskritische
Kommunikation und Interaktion mit Personen mit
Basisbildungsbedarf**

Überblick: Einordnung der Kompetenzen für BasisbildungstrainerInnen in einen Kompetenzraster nach Lüddecke (2001)

- Entwicklung und Etablierung einer Willkommenskultur für die Einrichtung
- Entwicklung, Etablierung und Umsetzung eines antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Leitbildes für die Bildungseinrichtung
- Wissen über aktuelle Fortbildungsangebote hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Themen
- Auswahl von MultiplikatorInnen für die Verbreitung des Bildungsangebots bei der Zielgruppe, Erprobung und Pflege diese Netzwerke
- Kenntnisse über Instrumente und Methoden zur Durchführung von Bedarfsanalysen bei potentiellen TeilnehmerInnen
- Auswahl und Gestaltung passender Räume für die Bildungsangebote

Systemisch-konzeptionelle Kompetenz (auf Ebene der Institution)



Selbst-, Sozial-, und kommunikative Kompetenz	Sachkompetenz	Didaktisch-methodische Kompetenz
Selbstreflexion	Kennen gesellschaftspolitischer Ursachen und Folgewirkungen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus	Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre
Einfühlungsvermögen sowie Anerkennung und Wertschätzung der TeilnehmerInnen und ihrer Vielfalt	Wissen über die Zusammenstellung von Gruppen sowie gruppenspezifische Prozesse	Erstellung von zielgruppengerechten Informationsmaterialien in analogen und digitalen Medien
Prozessorientierung	Wissen über die sozialen Bedürfnisse und den Bildungsbedarf der Zielgruppe	Identifizierung von robusten Indikatoren zur Auswahl von TeilnehmerInnen mit Basisbildungsbedarf für Trainingsangebote
Kommunikationskompetenz	Kenntnis der Institutionenlandschaft im Bildungsbereich zwecks Aufzeigen von Alternativen für nicht aufgenommene InteressentInnen	Erstellung von zielgruppenadequaten Materialien in geschlechtergerechter Sprache zur Vermeidung typischer Rollenzuschreibungen
Selbstsensibilisierung hinsichtlich verwendeter Sprache sowie außersprachlicher Signale		Prävention von Diskriminierung, Rassismus und diesbezüglichen Konflikten durch Förderung von Respekt, Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl

Besuch von Fort- und Weiterbildungen zu Antidiskriminierung und Rassismuskritik		Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für Themen wie Antidiskriminierung und Rassismuskritik
Aktives Einholen der Außenperspektive Dritter		Fähigkeit zur Leistungserfassung durch Reflexion eigener Erwartungshaltungen

Institutioneller Rahmen, Planung und Qualitätssicherung auf Ebene der Leitung der Bildungseinrichtung

1. Entwicklung und Etablierung einer Willkommenskultur für die Einrichtung

Der institutionelle Rahmen – also die Bedingungen in der spezifischen Bildungseinrichtung – steckt das Feld ab, auf dem antidiskriminatorisch und rassismuskritisch gearbeitet wird. Damit die Einrichtung für alle Interessierte offen ist, muss sie derart gestaltet sein, dass sich Interessierte miteinbezogen und willkommen fühlen. Die Bildungseinrichtung entwickelt und etabliert eine Willkommenskultur, die von Wertschätzung und Offenheit bestimmt ist. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, damit Interessierte ihre Schwellenangst überwinden und an Bildungsangeboten partizipieren.

★ Praxisrelevante Informationen

Folgende Leitfragen können den Prozess der Entwicklung einer Willkommenskultur für die Bildungseinrichtung unterstützen:

- Wo befindet sich die Bildungseinrichtung? Wie sieht es mit der Erreichbarkeit der Bildungseinrichtung aus (z.B. gibt es Parkplätze)?
- Kann die Bildungseinrichtung barrierefrei erreicht werden und kann man sich innerhalb der Bildungseinrichtung barrierefrei bewegen?
- Wie ist die Bildungseinrichtung im Stadtteil verankert? Welche Kooperationen gibt es mit sozialen und regionalen Vereinen etc.?
- Welche Räumlichkeiten stehen für Trainingsangebote zur Verfügung? Sind diese freundlich gestaltet? Sind diese geeignet für heterogene Zielgruppen?
- Existieren selbsterklärende Leitsysteme in der Bildungseinrichtung?
- Welche Materialien und Medien stehen für die Bildungsangebote zur Verfügung und sind diese für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit einsetzbar?
- Gibt es eine übersichtliche Homepage für die Bildungseinrichtung?
- ...

2. Entwicklung, Etablierung und Umsetzung eines antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Leitbildes für die Bildungseinrichtung

Für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit der TrainerInnen ist es zentral, dass das Leitbild der Bildungseinrichtung explizit Aussagen zu den Themen Anti-diskriminierung und Rassismuskritik macht. Dieses Leitbild sollte auch Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation zwischen TrainerInnen und Geschäftsführung vorsehen ((z.B. regelmäßige Austauschtreffen oder die Einstellung einer Person, die eine Brückenfunktion einnimmt), damit die Erfahrungen und das Wissen der TrainerInnen genützt, aufgegriffen und institutionell verankert werden. Auf Institutionsebene benötigt es ein Konzept z.B. in der Form eines Handlungsleitfadens, das die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit und die Prozessabläufe beschreibt, die kontinuierlich in der Bildungseinrichtung geleistet werden (z.B. die Qualität der Erstinformation, dass ein 4-Augen-Prinzip bei der Akquise und Auswahl von Teilnehmenden sowie bei der Leistungsbeurteilung vorgesehen ist, dass sich TrainerInnen kontinuierlich fortbilden) sowie die Rechte und Pflichten der TrainerInnen, ihre Rollen sowie deren Grenzen näher erläutert. Dies zeigt die Position der Einrichtung auf und vermittelt den MitarbeiterInnen sowie Teilnehmenden Sicherheit. Weiters sollten ein professionelles

Beschwerdemanagementsystem eingerichtet und die diesbezüglichen Prozessabläufe transparent gemacht werden.

3. Wissen über aktuelle Fortbildungsangebote hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Themen

Eine wichtige Voraussetzung für gelingende antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden ist der regelmäßige Besuch der TrainerInnen von Weiterbildungen zu den Themen Diskriminierung und Rassismus, interkulturelle Verständigung sowie antirassistische Pädagogik. Die Leitung recherchiert aktuelle Fort- und Weiterbildungen und informiert die TrainerInnen regelmäßig über diese Angebote. Die Bildungseinrichtung stellt zeitliche und finanzielle Ressourcen für Weiterbildungen zur Verfügung, die den Aufgaben der MitarbeiterInnen entsprechen und kontinuierlich (mind. einmal im Jahr) in Anspruch genommen werden.

4. Auswahl von MultiplikatorInnen für die Verbreitung des Bildungsangebots bei der Zielgruppe, Erprobung und Pflege dieser Netzwerke

Damit die Bildungseinrichtung Interessierte aus verschiedenen soziokulturellen Kontexten anspricht, ist eine entsprechende Bewerbung und Präsentation der Einrichtung sowie der Bildungsangebote zentral. Dafür ist wiederum Netzwerkwerkarbeit elementar. Es geht darum, Vereine und Netzwerke sowie öffentliche Stellen, aber auch Schlüsselpersonen mit spezifischen Kompetenzen oder eigenen Netzwerken auszuwählen, die als MultiplikatorInnen für die Verbreitung von Informationen über die Bildungseinrichtung fungieren. Diese Netzwerke sollen dazu dienen, die Bedürfnisse und Anliegen der Menschen besser wahrzunehmen und bislang nicht erreichte Personen, die aber potentiell interessiert sein könnten, mit Informationen über Angebote zu versorgen. Besonders hilfreich bei der Akquise von potentiellen TeilnehmerInnen stellen sich zumeist Personen heraus, die VertreterInnen von spezifischen Gruppen sind (z.B. eine Frau in einem Frauenverein, eine Person mit Migrationshintergrund aus einem MigrantInnenverein), gleichzeitig Zugang zu lokalen, institutionellen Netzwerken und zu bestimmten, teils schwierig erreichbaren Personen der spezifischen Gruppen, haben. Sie können ihre Kompetenzen anderen (weniger vernetzten oder privilegierten) Mitgliedern ihres Netzwerks, die häufig die gleiche soziokulturelle Herkunft haben, zur Verfügung stellen. Die Kontaktaufnahme erfolgt mündlich, persönlich und zumeist informell. Diese Schlüsselpersonen nehmen häufig verschiedenen Rollen ein, sei es im Sinne einer soziokulturellen Vermittlung oder einer Übersetzung. Ihnen wird zumeist sehr viel Vertrauen entgegengebracht, das durch die soziokulturelle Ähnlichkeit erzeugt wird. Die Netzwerke gilt es zu erproben und zu pflegen, damit sie der Einrichtung auch langfristig nützlich sind (z.B. durch regelmäßig organisierte Austausch- und Infotreffen, beispielsweise in der Form des Netzwerkfrühstücks). Bei der Netzwerkarbeit ist es besonders wichtig, dass der gegenseitige Informationsfluss im Zentrum steht. Besonders bewährt hat es sich auch, die MultiplikatorInnen selbst in die Bildungseinrichtung und deren Strukturen hereinzuholen, sei es z.B. durch Gastvorträge in Trainings oder durch Mentoringaufgaben.

5. Kenntnisse über Instrumente und Methoden zur Durchführung von Bedarfsanalysen bei potentiellen TeilnehmerInnen

TeilnehmerInnen von Basisbildungstrainings sind üblicherweise sehr heterogen und weisen unterschiedliche Niveaus im Lesen, Schreiben und Rechnen auf. Um eine antidiskriminatorische Arbeit sicherzustellen, ist es zentral, dass TrainerInnen auf die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen, die u.a. bedingt sind durch ihre Vorkenntnisse, (Lern-) Erfahrungen, Kompetenzen, Interessen sowie ihre Motivation und persönlichen Ziele. Um die jeweiligen Hintergründe und Bedarfe potentieller TeilnehmerInnen kennenzulernen sowie die Lernbereitschaft und Lerngeschwindigkeit der Teilnehmenden zu analysieren, benötigen MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen Kenntnisse über Instrumente und Methoden, um Bedarfsanalysen durchzuführen.

→ MitarbeiterInnen in Bildungseinrichtungen kennen Instrumente und Methoden für die Erhebung der Bedarfe (potentieller) TeilnehmerInnen und können diese erfolgreich anwenden.

Auf der Basis der Ergebnisse von Bedarfsanalysen kann ein flexibles Bildungsangebot entwickelt werden, das die verschiedenen Lernvoraussetzungen, Vorkenntnisse und Lernbedürfnisse (potentieller) TeilnehmerInnen berücksichtigt. Übungen können beispielsweise so angepasst werden, dass sich TeilnehmerInnen mit rascher Auffassungsgabe nicht gebremst fühlen, aber TeilnehmerInnen, die mehr Zeit für die Lösung der Aufgabenstellung benötigen, nicht überfordert werden. Die Erhebung der Bedarfe der TeilnehmerInnen gewährleistet auch, dass die Rahmenbedingungen des Trainings an die Lebenssituationen der TeilnehmerInnen so angepasst werden, dass auch Personen mit Betreuungspflichten oder erwerbstätige Personen daran teilnehmen könnten. Auf diese Weise kann antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit in die Tat umgesetzt werden.

★ Praxisrelevante Informationen

Eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Vorkenntnisse von potentiellen TeilnehmerInnen zu erheben, ist es, im Rahmen einer Informationsveranstaltung einen „Stationenbetrieb“ aufzubauen. Verschiedene Themen können an unterschiedlichen Stationen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen selbstständig bearbeitet werden; selbstverständlich unterstützen die TrainerInnen bei Bedarf. Bei den Stationen werden verschiedene Arbeits- und Lernangebote bereitgestellt, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der TeilnehmerInnen im Hinblick auf Lernerfahrungen, Wissensstände sowie individuelle Aneignungs- und Bearbeitungsmethoden berücksichtigen.

6. Auswahl und Gestaltung passender Räume für die Bildungsangebote

Bei der Auswahl und Gestaltung von Trainingsräumlichkeiten stellt sich die Frage: Wie kann ein antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Ansatz, der jeden Menschen akzeptierend und gleichwertig behandeln möchte, auch in der Einrichtung selbst und in der Raumgestaltung seinen Ausdruck finden? Die Gestaltung der Räume sollte eine pluralistische Gesellschaft widerspiegeln, denn eine häufige Form der Diskriminierung ist die fehlende Repräsentanz von Menschen, Sprachen und Kulturen in institutionellen Räumlichkeiten. Dies erleichtert einen normalen und alltäglichen Umgang mit Vielfalt sowie Interkulturalität und baut Angst und »Befremdung« auf allen Seiten ab. Es führt dazu, dass sich die Teilnehmenden empfangen und angenommen fühlen können. Beispielsweise können Räumlichkeiten durch an den Wänden aufgehängte Fotos der

TeilnehmerInnen, oder durch einen Willkommensgruß in verschiedenen Sprachen ein Gefühl von Akzeptanz und Gleichwertigkeit vermitteln.

★ Praxisrelevante Informationen

Bei Trainingsstart sollten die TeilnehmerInnen eine Hausführung bekommen, um sich räumlich orientieren zu können. In diesem Zusammenhang können auch die Hausregeln vorgestellt und Piktogramme erklärt werden. Der Trainingsraum sollte für das gesamte Training der gleiche sein. Dies vermittelt Sicherheit und Vertrauen. Erfrischungen wie Tee und Kaffee wirken einladend.

Allgemeine Kompetenzen

1. Selbstreflexion

Eine wichtige Voraussetzung, die TrainerInnen dazu befähigt, antidiskriminatorisch und rassismuskritisch mit TeilnehmerInnen zu kommunizieren und zu interagieren, ist die Kompetenz zur Selbstreflexion. Allgemein formuliert meint Selbstreflexion die Fähigkeit, die eigenen Ressourcen, Stärken und Schwächen sowie das eigene Tun und Handeln selbstkritisch zu beobachten, zu analysieren und zu hinterfragen.

→ Selbstreflektierte TrainerInnen können

- a. die soziokulturelle Gebundenheit eigenen Denkens, Wertens und Handelns wahrnehmen und analysieren und
- b. abschätzen, ob kulturelle oder sozialisationsbedingte übliche Verhaltensmuster, Normen und Regeln in Hinblick auf die Kommunikation und Interaktion mit den Teilnehmenden angemessen sind.

Selbstreflexion ist gerade in Hinblick auf die antidiskriminatorische- und antirassistische Arbeit elementar, da es TrainerInnen nur dann gelingen wird, Machtverhältnisse zu analysieren, mit Veränderungen umzugehen und aus Erfahrungen zu lernen, kritisch zu denken und zu handeln, wenn sie ihr Selbstverständnis als TrainerInnen regelmäßig hinterfragen und erkennen, dass die „Wirklichkeit“ individuell von ihnen erzeugt und gedeutet wird. Auf diese Weise ist es möglich, die eigenen Vorurteile über „spezifische“, „typische“ und „normale“ Einstellungen und Verhaltensweisen zu dekonstruieren um Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen sozialen und kulturellen Systemen wahrzunehmen.

★ Praxisrelevante Informationen

Durch den regelmäßigen Besuch von Weiterbildungen, vor allem aber durch den Einsatz kooperativer Lehrmethoden (wie z.B. team-teaching, bei dem zwei oder auch mehrere Personen gemeinsam eine Lerngruppe unterrichten) kann die Kompetenz von TrainerInnen zur Selbstreflexion gefördert werden. Durch die Zusammenarbeit im Lernsetting und durch das Feedback des/der Ko-TrainerIn erhalten die TrainerInnen die Möglichkeit, sich der eigenen didaktischen Gewohnheiten, Handlungen und Verhaltensmuster bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren. Jedenfalls erfordert eine kontinuierliche Selbstreflexion viel Zeit. Diese zeitlichen Ressourcen sollten den MitarbeiterInnen von der Bildungseinrichtung unbedingt zur Verfügung gestellt werden.

2. Einfühlungsvermögen sowie Anerkennung und Wertschätzung der TeilnehmerInnen und ihrer Vielfalt

Für den bewussten Umgang mit Vielfalt, unter anderem alters- oder geschlechtsbezogene, kulturelle oder soziale Vielfalt, spielt die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen eine wichtige Rolle. Unter Einfühlungsvermögen wird ein respektvolles Wahrnehmen und Eingehen auf die Gefühle und Perspektiven anderer Menschen verstanden.

→ TrainerInnen im Bildungskontext zeigen eine wertschätzende Haltung gegenüber Teilnehmenden unabhängig von deren Geschlecht, Alter, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, sexueller Orientierung und Identität. Sie sind dazu in der Lage, Beziehungen zu Teilnehmenden aus unterschiedlichsten Kontexten aufzubauen und die Chancen von Diversität aufzuzeigen. Ihr Umgang mit Teilnehmenden ist geprägt von ihrer gleichstellungsorientierten Haltungs- sowie Handlungsweise.

3. Prozessorientierung

Antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden erfordert auf Seiten der TrainerInnen die Bereitschaft zur Prozessorientierung. Mit Prozessorientierung ist die Fähigkeit gemeint, kontinuierlich den eigenen Arbeitsprozess zu reflektieren und flexibel an die Teilnehmenden anzupassen.

→ TrainerInnen kennen vielfältige Lernformen und haben Verständnis für Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. Sie zeigen eine pädagogische Flexibilität in Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung und –planung sowie –durchführung, um die individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden zu fördern.

Gerade in Bezug auf die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit Teilnehmenden ist die Kompetenz zur prozessorientierten Lern- und Unterrichtsgestaltung zentral, da trotz heterogener soziokultureller Zusammensetzung der Lerngruppe das Erreichen von Lernzielen sicherzustellen ist und Themen so aufzubereiten sind, dass den verschiedenartigen Potentialen und Ressourcen der TeilnehmerInnen Raum gegeben werden kann.

4. Kommunikationskompetenz

Die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit erfordert von TrainerInnen kommunikative Kompetenz, also die Fähigkeit, sich verständlich und zielgruppenorientiert auszudrücken.

→ TrainerInnen mit Kommunikationskompetenz kennen verschiedene Kommunikationskonzepte sowie -modelle und beherrschen Kommunikationstechniken, um sich mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu verständigen und dabei soziokulturell bedingte Missverständnisse zu vermeiden.

Um Diskriminierung und Rassismus z.B. während des Trainings vorzubeugen, ist es zentral, dass es TrainerInnen gelingt, sich mit verschiedenen Menschen aus unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen in einem sicheren emotionalen Rahmen zu verständigen (beispielsweise über gemeinsame und unterschiedliche Denkmuster, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu kommunizieren).

5. Kennen gesellschaftspolitischer Ursachen und Folgewirkungen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus

Eine weiteres Kompetenzfeld, das TrainerInnen dazu befähigt antidiskriminatorisch und rassismuskritisch mit TeilnehmerInnen zu kommunizieren und zu interagieren ist es, Kenntnis über die Entstehungsmechanismen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus

sowie ihrer gesellschaftspolitischen Folgen, die sich in vielfältigen Benachteiligungen äußern, aufzuweisen.

→ TrainerInnen kennen die gesellschaftspolitische Ursachen und Folgewirkungen, die zur Benachteiligung von Menschen führen. Sie besitzen Hintergrundwissen darüber, wie Stereotype/Vorurteile zum Beispiel im Trainingsgeschehen produziert werden, wie diese vermieden werden können und wie deren Reproduktion in der Außenwelt verhindert werden kann. Sie können Informationen über Diskriminierung und Rassismus an die Teilnehmenden vermitteln und sie bezüglich der Tendenz von Menschen zur sozialen Kategorisierung sensibilisieren.

Wissen über die Entstehung und Folgen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus zu haben ist für TrainerInnen zentral – einerseits um Diskriminierung und Rassismus zu erkennen und aktiv dagegen einzuschreiten und andererseits um Handlungsalternativen bei Konfliktsituationen zu erarbeiten und aufzuzeigen.

6. Wissen über die Zusammenstellung von Gruppen sowie gruppensdynamische Prozesse

Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Teilnehmenden erfordert auf Seiten der TrainerInnen Wissen über die Zusammenstellung von Gruppen sowie Kenntnis über gruppensdynamische Prozesse. Gruppensdynamik bezeichnet das Zusammenwirken und die Beziehungen der Gruppenmitglieder und die Verhaltensweisen, Werte und Einstellungen, die sich aus der Interaktion in der Gruppe ergeben.

→ TrainerInnen wissen, wie sich Einzelpersonen in der Gruppe verhalten können, wie sich eine Gruppe formiert, wie sie funktioniert und welche Ursachen dazu führen können, dass sie sich auflöst. Sie kennen die Phasen und Prozesse, die eine Gruppe durchläuft und verstehen, wie es zur Herausbildung von sozialen Hierarchien, Gruppenstandards und kollektiven Verhaltensnormen in Gruppen kommen kann. Sie haben eine gewisse Sensibilität dafür entwickelt, wie mit Minderheiten-Realitäten in Gruppen umzugehen ist.

Gerade in Bezug auf antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden ist das Wissen der TrainerInnen über gruppensdynamische Prozesse zentral: es hilft, die Formierung der Gruppe, der Rollen innerhalb der Gruppe sowie die Herausbildung und Entwicklung von Normen und Standards (Do's and Don'ts in einer Gruppe) durch den Einsatz geeigneter Methoden (z.B. vertrauensfördernder Methoden) positiv zu unterstützen und dadurch Benachteiligungen Einhalt zu gebieten. Eine Gruppe kooperiert nämlich erst dann erfolgreich, wenn die Unterschiede zwischen den Mitgliedern weder ignoriert, noch nivelliert, sondern in die Gruppe integriert werden.

7. Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre

Für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit spielt die Fähigkeit, Vertrauen aufzubauen - zu Einzelpersonen sowie innerhalb von Gruppen - eine wichtige Rolle. Die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre ist zentral für das Lernen in Gruppen. Auf diese

Weise kann die Angst von Teilnehmenden abgebaut und Raum für Offenheit und gegenseitige Wertschätzung geschaffen werden.

→ TrainerInnen kennen Methoden und Techniken zur Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre – sowohl bei der Akquise von Teilnehmenden und bei Informationsgesprächen als auch bei der Durchführung des Trainings.

Vertrauen ist eine Grundvoraussetzung für die Öffnung der Teilnehmenden. Haben die Mitglieder einer Gruppe Vertrauen gefasst, so ist es ihnen auch möglich, Gemeinsamkeiten zu entdecken, über Unterschiede zu kommunizieren, Selbstvertrauen aufzubauen, und Konflikte konstruktiv zu lösen. Ein wesentlicher Schritt ist gemacht, um Diskriminierung und Rassismus Einhalt zu gebieten.

Akquise & Auswahl von Teilnehmenden

1. Wissen über die sozialen Bedürfnisse und den Bildungsbedarf der Zielgruppe

Personen mit Basisbildungsbedarf haben oftmals aufgrund ihrer spezifischen Sozialisation die Tendenz dazu, ihren Bedarf an Kulturtechniken geheim zu halten und vermeiden es, an entsprechenden Bildungsangeboten teilzunehmen. Um diese Menschen adäquat anzusprechen und gezielt in relevante Bildungsangebote miteinzubeziehen, braucht es auf Seiten der MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen nicht nur Wissen über die Bildungsbedarfe potentieller TeilnehmerInnen, sondern auch Kenntnis über ihre sozialen und gesellschaftlichen Bedürfnisse. Diese umfassen unter anderem den Wunsch nach Kontakt und Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie das Gefühl geschätzt, wahrgenommen und anerkannt zu werden.

→ MitarbeiterInnen in Bildungseinrichtungen verfügen über Wissen über die sozialen Bedürfnisse und den Bildungsbedarf von bildungsbenachteiligten Menschen. Sie berücksichtigen dieses Wissen konsequent bei der Akquise und Auswahl von Teilnehmenden für Bildungsangebote.

Dies ist gerade in Hinblick auf die antidiskriminatorische- und antirassistische Arbeit elementar, da es nur dann gelingen wird, Menschen mit Basisbildungsbedarf zur Inanspruchnahme von entsprechenden Bildungsangeboten zu motivieren, wenn die Wichtigkeit und Wertschätzung der Personen regelmäßig kommuniziert und über eingeschränkte Grundkompetenzen frei von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung gesprochen wird.

★ Praxisrelevante Informationen

Ein niedrigschwelliger Zugang zu Bildungsangeboten könnte beispielsweise durch das Ansprechen ausgewählter sozialer Bedürfnisse der Zielgruppe gelingen. Eine Möglichkeit wäre es, zum Beispiel Malworkshops anzubieten, welche auf die Kreativität und das Bedürfnis nach sozialen Kontakten der Menschen ausgerichtet sind. Solch ein Workshop könnte als Gelegenheit genutzt werden, Vertrauen zu potentiellen TeilnehmerInnen aufzubauen, ihre Lernbedürfnisse zu analysieren und ihr Interesse und ihre Bereitschaft am Lernen zu fördern. Auf diese Weise könnte der Kreislauf des Nichtansprechens des Basisbildungsbedarfs sukzessive durchbrochen werden und durch persönlichen Kontakt die Bereitschaft der Zielgruppe gefördert werden, ihre Situation z.B. durch den Besuch eines Basisbildungstrainings zu verändern.

Allgemeine Informationen zu bewährten Akquisestrategien:

Besonders hilfreich bei der Akquise von potentiellen TeilnehmerInnen sind zumeist aufsuchende Strategien. Dabei hat es sich bewährt, dass MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen die aufsuchende Arbeit gemeinsam mit sogenannten „Schlüsselpersonen“ organisieren und durchführen. Diese Schlüsselpersonen sind VertreterInnen von spezifischen soziokulturellen Gruppen (z.B. eine Frau in einem Frauenverein, eine Person mit Migrationshintergrund aus einem MigrantInnenverein), die gleichzeitig Zugang zu lokalen, institutionellen Netzwerken haben aber auch zu bestimmten schwierig erreichbaren Personen der spezifischen soziokulturellen Gruppe. Die Kontaktaufnahme erfolgt mündlich, persönlich und zumeist informell. Die Schlüsselpersonen verwenden dieselbe „soziale Muttersprache“ wie die potentiellen TeilnehmerInnen für Basisbildungstrainings. Sie können bei der Akquise von TeilnehmerInnen verschiedene Rollen einnehmen, sei es im Sinne einer soziokulturellen Vermittlung oder einer Übersetzung. Ihnen wird von Seiten der potentiellen TeilnehmerInnen aufgrund ihrer soziokulturellen Ähnlichkeit zumeist sehr viel Vertrauen - entgegengebracht.

Auch die Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen (z.B. der/dem BürgermeisterIn) kann bei der Akquise von Teilnehmenden wichtig sein. Zu beachten ist hier, dass der Kontakt zu MultiplikatorInnen langfristig gepflegt werden muss (z.B. in der Form eines regelmäßigen Netzwerkfrühstücks). Hilfreich ist zusätzlich, wenn die MultiplikatorInnen nicht als „externe Kontakte“ betrachtet werden, sondern direkt in die Bildungseinrichtung - z.B. als Vortragende in einem Basisbildungstraining - miteinbezogen werden.

Weitere Akquisestrategien – wie z.B. die Erstellung von „YouTube-Videos“, Radiobeiträgen oder das Aussenden von Postkarten haben sich in der Praxis durchaus bewährt, sind jedoch häufig mit hohen zeitlichen und finanziellen Ressourcen verbunden.

Eine weitere Möglichkeit, Personen mit Basisbildungsbedarf über Trainingsangebote zu informieren, ist die Veranstaltung von Informationstagen. In der Praxis hat sich bewährt, diese als „Stationenbetrieb“ zu organisieren, damit die InteressentInnen einen Eindruck bekommen, was „lernen“ bedeutet und wie Trainings in der Bildungseinrichtung umgesetzt werden. Verschiedene Themen können an unterschiedlichen Stationen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen selbstständig bearbeitet werden; selbstverständlich unterstützen die TrainerInnen bei Bedarf. Folgende weitere Aspekte gilt es bei der Veranstaltung von Informationstagen zu beachten:

- Zum einen sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit sich die TeilnehmerInnen bei ihrem Erstbesuch gut zurechtfinden. So sollte z.B. der Raum, in dem die Informationsveranstaltung stattfindet, gut beschildert sein; es sollte klar sein, wo man sich hinsetzen kann, wo man Mantel und Tasche ablegen kann etc. Es sollte klar kommuniziert werden, wann die Informationsveranstaltung startet und endet.
- Zum anderen sollte der Fokus darauf gelegt werden, eine gemütliche und vertrauensfördernde Atmosphäre zu schaffen, beispielsweise durch Anbieten von Tee, Dekoration der Räumlichkeiten mit Pölstern oder Ähnlichem. Wichtig dabei ist, dass der Raum den InteressentInnen signalisiert, dass sie erwartet und willkommen sind.
- Weiters ist zu erwähnen, dass Informationsveranstaltungen so offen wie möglich gestaltet sein sollten: das bedeutet, jede/r der/die Interesse hat oder kurzfristig davon hört, sollte die Möglichkeit haben, daran teilzunehmen. Informationsveranstaltungen sollten – wenn möglich - nicht nur an einem einzelnen Termin stattfinden, sondern an mehreren Terminen und/oder zu verschiedenen Uhrzeiten abgehalten werden. Dies stellt sicher, dass InteressentInnen nicht ausgeschlossen werden.
- Abschließend ist zu erwähnen, dass es sich in der Praxis bewährt hat, dass Informationsveranstaltungen von mindestens zwei MitarbeiterInnen abgehalten werden. Dies ermöglicht auch Einzelgespräche mit InteressentInnen. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig zu erwähnen, dass für Informationsveranstaltungen zusätzliche Räume reserviert werden sollten, damit auch Gespräche unter vier Augen mit InteressentInnen möglich sind.

2. Erstellung von zielgruppengerechten Informationsmaterialien in analogen und digitalen Medien

Eine wichtige Kompetenz, die TrainerInnen dazu befähigt, antidiskriminatorisch und rassismuskritisch mit Menschen zu kommunizieren und zu interagieren ist die Fähigkeit, Informationen für verschiedene Zielgruppen verständlich aufzuarbeiten.

→ MitarbeiterInnen in Bildungseinrichtungen können Informationstexte für verschiedene Zielgruppen (potentielle TeilnehmerInnen, MultiplikatorInnen) konzipieren und entsprechend gestalten. Um Menschen mit Basisbildungsbedarf gezielt zu adressieren, achten sie auf eine adäquate „soziale Sprache“ und darauf, dass beide Geschlechter gleichermaßen repräsentiert werden. Sie bedienen sich der leichten Sprache und verwenden Bilder als Visualisierungshilfe. Bei der Bildauswahl achten sie insbesondere darauf, Stereotypen entgegenzuwirken. Um zu gewährleisten, dass so viele potentielle TeilnehmerInnen wie möglich mit den Informationsmaterialien erreicht werden, nützen die MitarbeiterInnen in Bildungseinrichtungen auch das Internet als Disseminierungsmöglichkeit. Sie verfügen über Kompetenzen, wie Informationen in digitalen Medien aufbereitet werden und zeigen Bereitschaft, sich hinsichtlich der Möglichkeiten, die elektronische Systeme bieten, regelmäßig weiterzubilden.

Die antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit TeilnehmerInnen wird nur dann gelingen, wenn auf Augenhöhe mit Menschen kommuniziert wird. Dafür ist es elementar, dass die Informationen, die MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen kommunizieren und aussenden von ihrem Gegenüber verstanden werden. Auf diese Weise können Menschen über das Gesprochene reflektieren und selbstbestimmt Entscheidungen treffen.

★ Praxisrelevante Informationen

Wie verfasst man Texte in einfacher Sprache? Verwendet werden einfache, kurze Wörter aus der Alltagssprache, möglichst keine Fremdwörter oder abstrakte Formulierungen. Schwierige Wörter werden erklärt. Tätigkeitswörter sind besser als Hauptwörter. Oft wiederholte Begriffe erleichtern das Verständnis.

Eine übersichtliche Gestaltung von Texten ist ebenso wichtig: eine große, linksbündige Schrift, viele Absätze und deutliche Überschriften machen einen Text leichter lesbar. Bilder und Symbole können zusätzlich erklären – aber Achtung bei der Auswahl von Visualisierungen auf etwaige Stereotype, die dadurch reproduziert werden können.

Schriftliche Informationsmaterialien wie z.B. Flyer sollten nur die wichtigsten Informationen beinhalten. Alle fünf W-Fragen (Was, Wer, Wie, Wo, Wann) sollten beantwortet werden. Information zu den Ansprechpersonen, einschließlich ihrer Kontaktinformationen, sollten unbedingt beigefügt werden.

3. Identifizierung von robusten Indikatoren zur Auswahl von TeilnehmerInnen mit Basisbildungsbedarf für Trainingsangebote

Menschen mit Basisbildungsbedarf sind eine sehr heterogene Zielgruppe, bedingt nicht nur durch ihre unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe, sondern auch durch ihre verschiedenen Fähigkeiten und Kompetenzniveaus sowie Interessen und Ziele. Welche Personen als TeilnehmerInnen in ein Basisbildungstraining aufgenommen werden, wird oftmals von den FördergeberInnen vorgegeben. Sofern den MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen ein größerer Mitgestaltungs- und Entscheidungsspielraum in diesem Prozess eingeräumt wird, werden Indikatoren identifiziert, ausgewählt und angewendet, um den Auswahlprozess von TeilnehmerInnen transparent und möglichst „objektiv“ zu gestalten.

→ MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen identifizieren robuste Indikatoren, um TeilnehmerInnen mit Basisbildungsbedarf für Trainingsangebote auszuwählen und machen diese transparent. Dieser Entscheidungs- und Auswahlprozess findet im Team statt (mindestens zwei TrainerInnen). Dabei werden u.a. Indikatoren wie beispielsweise Vorkenntnisse und Bedarf an Basisbildung, Freiwilligkeit, persönliche Hintergründe der TeilnehmerInnen und/oder die Dringlichkeit des Besuchs des Trainings in Betracht gezogen.

Die Auswahl und Anwendung der Indikatoren ist in Bezug auf die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit TeilnehmerInnen relevant, da es darum geht, all jenen Interessenten den Zugang zu Bildungsangeboten zu ermöglichen, die Bedarf an Grundkompetenzen haben, unabhängig von Faktoren wie zum Beispiel dem Geschlecht, der sexuellen Orientierung, dem Alter, der ethnischen Herkunft, Religion, Weltanschauung oder etwaigen Beeinträchtigungen.

★ Praxisrelevante Informationen

Bevor Personen für Basisbildungstrainings ausgewählt werden, sollte unbedingt mit ihnen ein persönliches Gespräch geführt werden, um ihre Bedarfe kennenzulernen und zu analysieren.

Indikatoren, die bei der Auswahl von TeilnehmerInnen für Basisbildungskurse häufig zum Einsatz kommen, sind:

- Freiwilligkeit des Trainingsbesuchs
- Bedarf an Basisbildung
- Dringlichkeit des Bedarfs an Basisbildung
- Bildungshintergrund
- Sozialer Hintergrund
- „Weichere“ Indikatoren wie: Motivation, Lernbereitschaft
- Gruppendynamische Aspekte

Die Auswahl und Anwendung der Indikatoren sollte im Team (mindestens zwei TrainerInnen) erfolgen, damit eine möglichst „objektive“ Entscheidung für TeilnehmerInnen sichergestellt werden kann.

4. Kenntnis der Institutionenlandschaft im Bildungsbereich zwecks Aufzeigen von Alternativen für nicht aufgenommene InteressentInnen

Welche InteressentInnen tatsächlich in Bildungsangebote aufgenommen werden, hängt von den Vorgaben der FördergeberInnen, der Bereitschaft der Teilnehmenden selbst sowie dem von den MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen definierten Indikatorenset ab. Jene InteressentInnen, die keinen Platz in einem Basisbildungstraining erhalten, sollten jedoch nicht das Gefühl vermittelt bekommen, ausgeschlossen zu werden. In einem persönlichen Gespräch (telefonisch oder face-to-face) sollte den InteressentInnen die Entscheidung über Aufnahme bzw. Nichtaufnahme ins Bildungsangebot erklärt sowie mögliche Alternativ- und Entwicklungsoptionen mit ihnen besprochen werden.

→ MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen kennen die „Institutionenlandschaft“ im Bildungsbereich und können die Eigeninitiative von Menschen, die keinen Platz im gewünschten Bildungsangebot erhalten haben, für Alternativoptionen (z.B. andere Trainingsangebote in verwandten Einrichtungen) fördern und konkret einleiten (z.B. Kontakt herstellen).

Im Sinne einer antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Kommunikation und Interaktion mit Menschen ist es zentral, durch persönliche Gespräche den Trainings-InteressentInnen die Entscheidung über die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme ins Bildungsangebot wertschätzend zu vermitteln. Dadurch erleben sie nicht eine (weitere) Absage sondern können diesen Prozess nachvollziehen. Durch ein gemeinsames Brainstorming über Alternativ- und Entwicklungsoptionen kann die Motivation und Bereitschaft der InteressentInnen für den Besuch anderer Bildungsangebote gesteigert werden.

Vorbereitung & Durchführung von Bildungsangeboten

1. Selbstsensibilisierung hinsichtlich verwendeter Sprache sowie außersprachlicher Signale

Die Kernfunktion von Sprache sowie nonverbalen Äußerungen ist es, Unterscheidungen zu treffen, zu kategorisieren und zuzuteilen bzw. zu trennen. Damit haben Sprache und auch jegliche Art von außersprachlichen Signalen das Potential zur Diskriminierung – ein bewusster Umgang damit ist daher gerade für die antidiskriminatorische Arbeit mit Teilnehmenden zentral! Der Kompetenz zur Selbstsensibilisierung kommt in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zu. Selbstsensibilisierung meint, sich das eigene Verhalten (in diesem Kontext die Worte die kommuniziert werden sowie nonverbale Signale, die gesendet werden) durch vermehrte und vertiefte Reflexion bewusst zu machen. Auf diese Weise können die eigenen erlernten und erfahrenen sprachlichen Gewohnheiten aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und hinsichtlich ihrer Angemessenheit im jeweiligen Kontext beurteilt und verändert werden.

→ MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen wenden die Methode der Selbstsensibilisierung in Bezug auf die Sprache, die sie verwenden sowie in Bezug auf außersprachliche Signale, die sie senden, an. Sie hinterfragen, in welchem Kontext und mit welcher Absicht sie verschiedene Worte verwenden und außersprachliche Signale senden.

Die Bewusstseinsbildung in Bezug auf diskriminierende Sprache ist ein bedeutender Bestandteil der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Arbeit. Nicht (nur) diskriminierende Gedanken können zur Verwendung einer diskriminierenden Sprache führen, sondern oft ist die Struktur der Sprache selbst, die diskriminiert. Um den eigenen Umgang mit Sprache und nonverbalen Äußerungen zu reflektieren, kann die Außerperspektive z.B. von Ko-TrainerInnen sehr hilfreich sein. Ihr Feedback unterstützt dabei, sich der eigenen Gewohnheiten bewusst zu werden, diese kritisch zu reflektieren, zu hinterfragen und, wo möglich, zu verändern.

★ Praxisrelevante Informationen

Ein erster Schritt könnte sein, dass man versucht, neutrale Wörter zu finden (Wörter, welche keine Trennungen vornehmen – z.B. geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie Teilnehmende) oder konsequent für Begriffe die männlichen und weiblichen Formen zu nennen.

2. Erstellung von zielgruppenadequaten Materialien in geschlechtergerechter Sprache zur Vermeidung typischer Rollenzuschreibungen

BasisbildungstrainerInnen müssen viel Zeit in die Entwicklung und Erstellung von Lernmaterialien investieren, um diese an die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen sowie individuellen Lebenssituationen und Interessen der TeilnehmerInnen bestmöglich anzupassen. Damit dies möglich ist, sollten sie von der Bildungseinrichtung die nötigen Ressourcen (zeitliche Ressourcen, Räumlichkeiten, Materialien und medienbasierte Tools) zur Verfügung gestellt bekommen.

→ MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen wählen oder erstellen Lernunterlagen und Materialien, die hinsichtlich der sozialen und sprachlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden adäquat sind. Sie nutzen dafür analoge und ausgewählte digitale Medien und analysieren kritisch, ob in den Lernanleitungen und Übungen konsequent eine geschlechtergerechte Sprache verwendet und auch typischen Rollenzuschreibungen entgegengewirkt wird.

Gerade für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit Teilnehmenden ist dies zentral: zum einen, da nur so sichergestellt werden kann, dass nicht durch die Lernunterlagen selbst und die Begrifflichkeiten, die verwendet werden, diskriminiert wird; zum anderen wird den Teilnehmenden dadurch der Ansatz der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Kommunikation und Interaktion implizit vermittelt. Auf Basis der Übungen und Unterlagen lernen sie, Perspektiven zu wechseln sowie den sensiblen Umgang mit spezifischen Begrifflichkeiten und können dieses Wissen auch in Alltagssituationen mitnehmen.

★ Praxisrelevante Informationen

TrainerInnen sollten bei der Erstellung von Arbeits- und Übungsblättern auf die Auswahl der Inhalte achten. Die Auswahl vielfältiger Themen verhilft TrainerInnen dazu, den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Gruppe zu öffnen, Interesse an anderen soziokulturellen Hintergründen zu zeigen und diese in Arbeitsaufträge miteinzubeziehen. TrainerInnen können beispielsweise auf die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen eingehen, indem sie das Wissen der TeilnehmerInnen über Berufe, familiäre Situationen, Länder; Sprachen etc. thematisieren.

Folgende Aspekte sollten bei der Erstellung von Arbeits- und Übungsaufgaben beachtet werden:

Arbeitsblätter sollten:

- die TeilnehmerInnen in der Höflichkeitsform per Sie ansprechen,
- respektvoll und politisch-korrekt gegenüber den Teilnehmenden sein,
- einen klaren Arbeitsauftrag aufweisen (z.B. „Ordnen Sie die Bilder den Tätigkeiten zu“),
- eine einfache Sprache verwenden (um die Schwierigkeit der Sprache einzuschätzen, kann der LIX-Rechner unterstützen: (<http://www.psychometrica.de/lix.html>),
- genug Platz für Notizen beinhalten.

Auch elektronische Übungsblätter können sehr hilfreich sein, insbesondere wenn es darum geht, den TeilnehmerInnen Aufgabenstellungen in verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zur Verfügung zu stellen. Bewährt haben sich die folgenden Websites:

- LearningApps.org: hilfreiche Seite (open source) – für „Deutsch als Fremdsprache“-Kurse
- Welt-ABC: www.weltabc.at
- www.schule.at

3. Prävention von Diskriminierung, Rassismus und diesbezüglichen Konflikten durch Förderung von Respekt, Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl

Das Hauptziel der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Arbeit stellt die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und die Achtung unterschiedlicher Wertvorstellungen und kultureller Orientierungen dar. MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen haben die Aufgabe, diese Wertvorstellungen an ihre TeilnehmerInnen zu vermitteln, um damit jegliche Formen der

Diskriminierung und des Rassismus zu vermeiden. Sie können dies auf verschiedene Art und Weise tun: zum einen sollten sie selbst mit gutem Beispiel vorangehen, da sie als TrainerInnen eine klare Vorbildwirkung haben; zum anderen können sie gezielt Methoden und Techniken einsetzen, um die Verständigung der Teilnehmenden untereinander zu intensivieren und Toleranz und Verständnis zu üben und zu fördern.

→ MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen haben die Fähigkeit, Diskriminierung und Rassismus durch die Förderung des Respekts, des Vertrauens und des Gemeinschaftsgefühls der TeilnehmerInnen untereinander vorzubeugen bzw. zu reduzieren. Sie können durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden unterstützen, sich mit aktuellen Problemlagen hinsichtlich Diskriminierung und Rassismus kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen. Sofern Konflikte auftreten, haben die TrainerInnen die Kompetenz, diese anzusprechen und Optionen zur Lösung vorzuschlagen.

Die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit Teilnehmenden sieht vor, dass TrainerInnen gezielt die soziale, sprachliche und kulturelle Pluralität im Trainingsgeschehen für den Austausch und den Dialog über soziale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg nutzen.

★ Praxisrelevante Informationen

Methodenvorschläge für vertrauensfördernde Übungen, die das Gruppengemeinschaftsgefühl stärken:

- Das „PartnerInneninterview“
 - Diese Übung fördert das Verständnis der TeilnehmerInnen untereinander und Neugier sowie Sensibilität für unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe. Das PartnerInneninterview läuft folgendermaßen ab: jeweils zwei TeilnehmerInnen befragen einander zu verschiedenen Themen (Name, Alter, Herkunft, Lieblingspeise, Lieblingsfarbe, Hobbies etc.). In der Großgruppe wird danach eine Vorstellungsrunde organisiert, bei der jede/r TeilnehmerIn seine/n InterviewpartnerIn vorstellt.
- Eine weitere Möglichkeit, eine Vorstellungsrunde zu organisieren und dabei die Kooperation und das Verständnis der TeilnehmerInnen füreinander zu stärken, ist es, sie dazu aufzufordern, jeweils über sich eine kurze wahre Geschichte (z.B.: „Mich hat schon einmal eine Schlange gebissen“) und eine Lügengeschichte zu erzählen (z.B.: „Ich bin schon einmal auf den Himalaya gestiegen“). Die Gruppe muss anschließend herausfinden, welche Geschichte stimmt und welche nicht.
- Eine einfache Möglichkeit, damit TeilnehmerInnen untereinander ins Gespräch kommen, ist es Bilder/Fotos am Boden aufzulegen. Auf den Bildern/Fotos sind neutrale Sachgegenstände (zum Beispiel ein Auto, ein Fahrrad, Kleidung, ein Berg) abgebildet. Die TeilnehmerInnen werden dann aufgefordert ein Bild auszuwählen, mit dem sie etwas verbinden. Danach darf jede/r TeilnehmerIn in der Großgruppe berichten, warum ihre/seine Auswahl auf das ausgewählte Bild gefallen ist.

Methodischer Vorschlag, um Konflikte vorzubeugen bzw. diese zu reduzieren:

In der Praxis hat es sich besonders bewährt, Gruppenregeln mit den TeilnehmerInnen von Basisbildungskursen auszuarbeiten, um Konflikte vorzubeugen. In Konfliktsituationen selbst kann auf diese Regeln verwiesen werden.

Gruppenregeln sollten in der Gruppe gemeinsam entwickelt werden. Jeder/jede KursteilnehmerIn darf sich einbringen und Vorschläge machen. Danach wird in der Gruppe abgestimmt, welchen Gruppenregeln alle TeilnehmerInnen zustimmen. Damit die Regeln verbindlich werden, unterschreibt jede/r TeilnehmerInnen die Regeln. Die Regeln können dann aufgehängt und fotografiert werden und (wenn gewünscht) in die TeilnehmerInnenmappen inkludiert werden.

Wichtige Themen, die in den Gruppenregeln häufig aufgearbeitet werden, sind u.a.:

- Respekt
- Pünktlichkeit
- Hilfsbereitschaft
- Umgang mit Themen wie Politik und Religion

Die Gruppenregeln sollten von den Teilnehmenden unterschrieben werden und von den TrainerInnen konsequent verfolgt und ins Kursgeschehen eingebaut werden.

Es empfiehlt sich, die Gruppenregeln am Beginn des Kurses aufzustellen, jedoch nicht in den ersten drei Einheiten, damit sich die TeilnehmerInnen zuerst kennenlernen und Vertrauen aufbauen können.

Methoden, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken:

- Hexentreppenbasteln: bei dieser Übung bekommen die Teilnehmenden den Auftrag, in Teams zu dritt so viele Hexentreppen wie möglich zu falten. Sie bekommen dafür ca. 3-4 Minuten Zeit. Danach sollte in der Großgruppe besprochen werden: wie haben sich die Teilnehmenden im Team organisiert? Welche Strategien haben sie gefunden? Was hat gut/nicht gut funktioniert?
- Kleeblattübung: bei dieser Übung arbeiten jeweils vier TeilnehmerInnen zusammen. Sie erhalten ein Kleeblatt mit vier Teilblättern. Jedes Teilblatt verkörpert einen der vier Personen aus dem Team. Ins Zentrum des Kleeblatts sollen die TeilnehmerInnen all jene Dinge hineinschreiben, die alle vier Personen im Team gemeinsam haben. An die Blattränder werden jeweils die Dinge eingetragen, die die TeilnehmerInnen mit ihren BlattnachbarInnen gemeinsam haben. In jedem der vier Teilblätter steht, was den/die TeilnehmerIn selbst auszeichnet.
- Als eine weitere Möglichkeit, insbesondere die Interaktion und Kooperation unter den Teilnehmenden zu fördern, empfiehlt es sich, Gelegenheiten für den informellen Austausch zwischen den TeilnehmerInnen zu schaffen. Zum Beispiel können Ausflüge organisiert werden oder die TeilnehmerInnen sollen bestimmte Aufgaben miteinander bewältigen. Solch ein Auftrag könnte z.B. sein, einen Bibliotheksausweis in der städtischen Bücherei zu lösen oder einen Stadtplan zu organisieren.

4. Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für Themen wie Antidiskriminierung und Rassismuskritik

Eine wichtige Aufgabe von TrainerInnen im Sinne der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Arbeit ist es, die Teilnehmenden während des Unterrichts dazu anzuleiten, sich mit den Themen Antidiskriminierung und Rassismuskritik zu beschäftigen. Auf Basis von verschiedenen Methoden und Übungen können sie den Teilnehmenden die zentralen Ziele der Antidiskriminierung und Rassismuskritik vermitteln (z.B. die Vermittlung von Werten wie Toleranz, die Förderungen von Austausch über soziale, sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg oder das Bewusstmachen eigener Vorurteile) und diese erproben.

→ TrainerInnen von Bildungseinrichtungen verfügen über die Fähigkeit, die Teilnehmenden für Themen wie Antidiskriminierung und Rassismuskritik zu sensibilisieren. Sie verwenden verschiedenen Strategien (Spiele, Arbeitsblätter, etc.), damit den Teilnehmenden die eigene Sozialisation und die eigenen Lebenszusammenhänge bewusst werden, damit sie Vorurteile wahr und ernst zu nehmen lernen, unterschiedliche Perspektiven kennenlernen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln.

Werden die TeilnehmerInnen während des Unterrichts für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion sensibilisiert und beschäftigen sie sich mit thematischen Aspekten wie z.B. dem Fremdsein, Vorurteilen und soziokultureller Herkunft, so wird es ihnen auch im Alltag leichter fallen, sich in Andere hineinzusetzen und gemäß der Wertvorstellungen der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Arbeit zu handeln.

Qualitätssicherung von Bildungsangeboten

1. Fähigkeit zur Leistungserfassung durch Reflexion eigener Erwartungshaltungen

Für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit Teilnehmenden einer Lerngruppe ist es zentral, dass TrainerInnen die Fähigkeit haben, Leistungen zu beurteilen, ohne dabei subjektiven Beurteilungsverzerrungen Raum zu geben. Unter subjektiver Beurteilungsverzerrung versteht man, dass TeilnehmerInnen nicht entsprechend ihrer aktuellen Leistung wahrgenommen und beurteilt werden, sondern entsprechend der Vorstellung bzw. der Erwartung des/der TrainerIn. Die Vorstellungen und Erwartungen der TrainerInnen sind geprägt durch eigene Lebenserfahrungen, Motive und Interessen, Werthaltungen, Einstellungen und gesellschaftliche Vorurteile.

→ TrainerInnen können individuelle Lernprozesse erfassen, interpretieren und auf Basis der Reflexion eigener Erwartungshaltungen beurteilen.

Einerseits erfordert dies Wissen darüber, dass spezifische Zielgruppen häufig von der Gesellschaft in ihren Leistungen unterschätzt werden. Andererseits braucht es die Fähigkeit, eigenen Erwartungen an die Teilnehmenden wahrzunehmen und den Einfluss dieser auf die Leistungen der Teilnehmenden kritisch zu analysieren. Ziel bei diesem Reflexionsprozess ist das Loslassen von vorgefertigten Einstellungen über Teilnehmende der Lerngruppe, die z.B. durch den ersten Eindruck, durch Vorurteile oder die eigene Lebenserfahrung entstanden sind, damit diese nicht im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung Bestätigung finden, sondern ein Einlassen auf den individuellen Lernprozess der Teilnehmenden gelingt.

★ Praxisrelevante Informationen

Eine Möglichkeit die eigenen Erwartungshaltungen zu reflektieren besteht darin, sich im gemeinsamen Dialog mit KollegInnen folgende Diskussionsfragen zu stellen:

- Wie begegne ich selbst gesellschaftlichen Vorurteilen, die spezifische Zielgruppen hinsichtlich ihres Erfolgs unterschätzen? Inwiefern prägen diese Vorurteile meinen Umgang mit der Zielgruppe?
- Inwiefern prägen eigene Vorurteile (z.B. der Mythos, dass Männer begabter in Mathematik sind als Frauen) die Unterrichtsgestaltung sowie die Beurteilung von Teilnehmenden?
- Inwiefern beeinflussen Aspekte wie z.B. die Fähigkeit von Teilnehmenden, sich sprachlich auszudrücken, die eigene Leistungsbeurteilung?

Eine weitere Möglichkeit, subjektive Beurteilungsverzerrungen zu reduzieren, besteht darin, Abstand von Leistungskontrollen durch TrainerInnen zu nehmen und die Selbstbeurteilung von Teilnehmenden stärker zu forcieren. TrainerInnen informieren die Teilnehmenden über Methoden, um den eigenen Lernprozess zu erfassen, zu interpretieren und zu beurteilen. Dies hat verschiedene Vorteile: Durch die Selbstbeurteilung des eigenen Lernens erlangen die TeilnehmerInnen sowohl Selbstbewusstsein als auch ein Verantwortungsbewusstsein für ihren eigenen Lernprozess. Die TrainerInnen stellen den Teilnehmenden Methoden zur Verfügung, um persönlichen Stärken und Schwächen zu erkennen, entwickeln Ideen, wie das eigene Lernverhalten verbessert und sich selbst realistische Ziele gesetzt werden können.

2. Besuch von Fort- und Weiterbildungen zu Antidiskriminierung und Rassismuskritik

Eine wichtige Voraussetzung, damit antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden gelingt, ist die Bereitschaft und Motivation der TrainerInnen, sich kontinuierlich hinsichtlich der Themen Diskriminierung und Rassismus, interkulturelle Verständigung sowie genderreflektierende Pädagogik und antirassistische Pädagogik weiterzubilden.

→ TrainerInnen bilden sich kontinuierlich weiter, um sich mit dem Themenkomplex Antidiskriminierung und Rassismuskritik fundiert, kritisch und in der Tiefe auseinanderzusetzen.

3. Aktives Einholen der Außenperspektive Dritter

Um die eigene Unterrichtspraxis hinsichtlich der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden zu reflektieren und kritisch zu analysieren, ist oftmals die Außenperspektive Dritter unabdingbar.

→ TrainerInnen holen sich aktiv Feedback ein, um die eigene Haltung und Handlungsweise reflexiv aufzuarbeiten. Dies kann auf verschiedene Weise erfolgen: zum einen durch das Einholen von kollegialem Feedback (z.B. durch „team-teaching“ oder kollegiale Unterrichtshospitation) oder durch professionelle Supervision.

Das Einholen einer Außenperspektive Dritter ermöglicht es TrainerInnen, ihre eigene Professionalität, ihre Methodik und Didaktik weiterzuentwickeln und Neuerungen auszuprobieren und zu erproben.

Literaturverzeichnis

Ambrosini, V.; Bowman, C. (2001): Tacit Knowledge: Some Suggestions For Operationalization. *Journal of Management Studies* 38:6, 811-829.

Atteslander, P. (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. De Gruyter Verlag, Berlin.

Badaracco, J. L. (1991): *The Knowledge Link*. Boston: Harvard Business School Press.

Berufsförderungsinstitut Oberösterreich (2014): <http://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/basisbildung-oesterreich-curriculum.pdf>

Bhardwaj, M.; Monin, J. (2006): Tacit to explicit: An interplay shaping organization knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 10:3, 72-85.

Bradley J.H., Paul R.; Seeman E. (2006): Analyzing the structure of expert knowledge. *formation and Management* 43, 77–91.

Deutsche Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes. Online: <https://www.bibb.de/de/8570.php>

Ghazali, N.; Rahman, A.A.; Bahari, M. (2012): Eliciting Tacit Knowledge from Special Education Teachers. *Knowledge Management International Conference (KMICe) 2012, Johor Bahru, Malaysia, 4 – 6 July 2012*. Online: <http://www.kmice.cms.net.my/ProcKMICe/KMICe2012/PDF/CR164.pdf>

Hornberg, S.; Richter, C.; Rotter, C. (Hrsg.) (2013): *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft*. Waxmann.

Linnemann, T.; Mecheril, P.; Nikolenko, A. (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36:2, 10-14.

Lüddecke, J.; Kloeters, U.; Quehl, T. (2001): Interkulturelle und antirassistische Erziehung in der Schule. Online: http://www.aric-nrw.de/files/pdf/Lehrerhandbuch_Auszug.pdf

Martin, J. (1982): Stories and scripts in organizational settings. In: Hastorf, A. H. and Isen, A. M. (Hrsg.), *Cognitive Social Psychology*. New York: Elsevier, 255–305.

Munby, H. (1986): Metaphor is the thinking of teachers: an exploratory study'. *Journal of Curriculum Studies*, 18, 2, 197–209.

Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press: Oxford.

Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1996): The Theory of Organizational Knowledge Creation. *International Journal of Technology Management*, 11: 7/8.

Nonaka, I.; Konno, N. (1998): The concept of „Ba“: building a foundation for knowledge creation”, *California Management Review*, 40:3, 40-54.

Polanyi , M. (1958): *Personal Knowledge: "Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press, Chicago.

Ruggles, R. (2002): The Role of Stories in Knowledge Management. *Journal of Storytelling and Business Excellence*. Online: <http://www.storytellingcenter.com/articles.htm>

Sackmann, S. (1989): The role of metaphors in organization transformation’. *Human Relations*, 42:6, 463–85

Schugurensky, D. (2006): Strategies to elicit informal learning and tacit knowledge: Methodological notes from the field. Paper presented at the Conference ‘Rethinking work and learning: Research findings and policy challenges, organized by the Research Network on Work and Lifelong Learning (WALL), Toronto, June 4-5. Online: <http://www.wallnetwork.ca/resources/SchugurenskyTacitKnowledge2006.pdf>

Srivastava, S.; Barrett, F.J. (1988): The transforming nature of metaphors in group development: a study in group theory’. *Human Relations*, 41:1, 31–64.

Taylor-Powell, E.; Steele, S. (1996): *Collecting evaluation data: Direct Observation*. University of Wisconsin-Extension Cooperative Extension, Program Development and Evaluation Unit.