

un|erhört

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

Gerhild Ganglbauer & Angelika Hrubesch
(Debatte 2019 · Jg. 2 · H. 2 · 200–216 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08>)

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet einen aktuell vollzogenen Bruch in der österreichischen Basisbildung nach, der sich durch die Veröffentlichung eines Curriculums manifestiert und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Basisbildung sichtbar wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Curriculum kann in Österreich derzeit nicht öffentlich stattfinden. Der Artikel in dieser Zeitschrift ist ein Versuch, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten.

Basisbildung · Grundbildung · Österreich · Curriculum · Paradigmenwechsel

Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung

Sasha Rosenthal
(Debatte 2020 · Jg. 3 · H. 1 · 68–76 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v3i1.07>)

Zusammenfassung

Das neue Curriculum der Basisbildung in Österreich verändert die österreichische Basisbildungslandschaft. Wurde vorher auf Lernendenorientierung und Selbstermächtigung der Lerner*innen gesetzt, steht nun die Anschlussfähigkeit an weiterführende formale Bildungsangebote und an den Arbeitsmarkt im Fokus. Aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive spürt der Beitrag der Frage nach, welche handlungspraktischen Konsequenzen sich für Bildungsplaner*innen aus dem neuen Curriculum ableiten.

Basisbildung · Österreich · Curriculum · Paradigmenwechsel

Erwachsenenpädagogische Professionalität und kritisch-emanzipatorische Konzeption abgesetzt? Österreichische Basisbildung aus Sicht erfahrener Fachkräfte

Monika Kastner

Zusammenfassung

Dieser Beitrag schließt an einen Diskussionsstrang in dieser Zeitschrift an. Dessen Anlass war eine bildungspolitisch verfügte Neuerung für staatlich geförderte Basisbildung in Österreich: 2019 wurde der Kursförderung ein Curriculum zugrunde gelegt, das Lernergebnisse vorgibt. Mittels Beobachtungs- und Beurteilungsraster sollten nun standardisierte Lernziele überprüft und Zertifikate ausgestellt werden. Wie aber halten es erfahrene Basisbildungsfachkräfte mit diesen Vorgaben?

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung · Erwachsenenpädagogische Professionalität · Alphabetisierung · Grundbildung

Erwachsenenpädagogische Professionalität und kritisch-emanzipatorische Konzeption abgesetzt? Österreichische Basisbildung aus Sicht erfahrener Fachkräfte

Monika Kastner

1. Einleitende Bemerkungen

Die Initiative Erwachsenenbildung (IEB)¹ stellt im Programmreich Basisbildung Fördermittel zur Realisierung von Basisbildungskursen zur Verfügung, wobei diese für in Österreich lebende Jugendliche und Erwachsene kostenfrei sind, was der „humanitäre[n] Verpflichtung“ (Abraham & Linde 2018, 1313) Rechnung trägt. Dabei entsprachen die von 2012 bis 2018 gültigen Rahmenrichtlinien für die Förderung dieser Kurse in weiten Teilen der seit Ende der 1980er Jahre/ Anfang der 1990er Jahre durch Praktiker*innen – Pionier*innen und Bildungsaktivist*innen – aufgebauten und weiterentwickelten kritisch-emanzipatorischen Basisbildungskonzeption. Im September 2019 wurde der Kursförderung im Programmreich Basisbildung ein lernergebnisorientiertes Curriculum zugrunde gelegt. Bis zu dieser bildungspolitisch motivierten „Neuerfindung der Basisbildung“ (Kastner & Hrubesch, i.V.; s.a. Doberer-Bey, Ganglbauer & Hrubesch,

i.V.) standen die Lernenden im Mittelpunkt der Angebots- bzw. Kursgestaltung der IEB – oder in den Worten einer der Pionier*innen: „Individuelle Lernpläne werden gemeinsam unter Berücksichtigung der Lernabsichten und des Lernbedarfs erstellt“ (Doberer-Bey 2016, 325).

Rasch nach Veröffentlichung der für die Kursförderung verfügbten neuen Vorgaben, der „lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019), war der Diskussionsstrang in dieser Zeitschrift von Stefan Vater (2019) unter Verweis auf den damit vollzogenen *Paradigmenwechsel* eröffnet worden. Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch (2019) legten sodann eine kritische Einschätzung der neuen Vorgaben vor und identifizierten als deren Kern, dass statt der *Lernenden* nun das *Ergebnis* ins Zentrum des Bildungsgeschehens rückt. Sie mahnten die Bedeutung des über Jahrzehnte hinweg von Fachkräften aufgebauten und gepflegten fachlich-pädagogisch begründeten Basisbildungskonzepts ein, in dem „Menschen nicht aufs Funktionieren-Sollen und Optimierte-Werden geschrumpft, sondern in ihrem Mensch-Sein adressiert [werden]. Bildung ist nicht eingeschränkt und begrenzt von den Zielen, die erreicht werden und Zwecken, denen sie dienen soll“ (Ganglbauer & Hrubesch 2019, 213). Sasha Rosenthal (2020) skizzierte

¹ Die IEB ist eine seit 2012 bestehende Kooperation der österreichischen Länder und des Bundes, wo bei letzterer durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung vertreten ist. Ziel der IEB ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen (Programmbereich Basisbildung) und das Nachholen des Pflichtschulabschlusses (Programmbereich PSA) zu ermöglichen. Dies erfolgt über Mittel der Länder, des Bundes und des Europäischen Sozialfonds. Die Schaffung und das Monitoring österreichweit gültiger Qualitätsstandards in den beiden Programmbereichen obliegen der IEB (IEB o. J.).

kurz darauf, ebenfalls in dieser Zeitschrift, aus Sicht der Bildungsplanung Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen des professionellen Handelns und fragte, ob die neuen Vorgaben einen „Wendepunkt oder [ein] Strohfeuer“ (Rosenthal 2020, 68) darstellten. Auch an anderer Stelle wurde der bildungspolitisch verfügte Shift in Richtung Standardisierung und Homogenisierung menschlichen Lernens kritisch analysiert (Cennamo, Kastner & Schlögl 2020; Kastner 2021a, 2021b; Kastner & Motschilnig 2022). Standardisierte Lernziele stellen nämlich die (nicht nur österreichische) Tradition der lernendenzentrierten, dialogischen, ganzheitlich ausgerichteten, an der Lebenswelt orientierten, ermächtigenden, zur Selbstbildung befähigenden und kritisch-emanzipatorischen Basisbildung², Freires (1998[1970]) Bildungskonzeption aufnehmend, in Frage. Zentral ist, dass dieses Handlungsfeld in Österreich von Praktiker*innen entwickelt wurde und damit auf der langjährigen Expertise von pädagogischen Fachkräften aufruht(e) (Fachgruppe Basisbildung 2014, 2019; Muckenhuber, Hrubesch, Stiftinger, Salgado & Fritz 2019; Cennamo, Kastner & Schlögl 2018; Kastner & Hrubesch i. V.).

In diesem Beitrag werden die Auswirkungen der 2019 verfügten Vorgaben aus Sicht von erfahrenen Basisbildungsfachkräften heraus-

gearbeitet und damit eine spezifische, bisher nicht zentral gesetzte Position im Diskurs um die neue Konzeption der österreichischen Basisbildung fokussiert. Die hierfür Befragten sind seit über zehn Jahren in diesem Handlungsfeld tätig und überblicken daher die Veränderungen von der Prä-IEB-Ära bis hin zu den aktuellen Entwicklungen (Betrachtungszeitraum 2011 bis 2021). Sie arbeiten zudem in Einrichtungen, in denen die oben beschriebene kritisch-emanzipatorische Basisbildungstradition mitbegründet und/oder maßgeblich mitgestaltet wurde.³ Es konnten sieben Basisbildnerinnen und vier Programmverantwortliche gewonnen werden, deren Stimmen zentral gesetzt werden, um ihre Expertise und ihre Erfahrungen mit den IEB-Vorgaben in die Debatte einzuspeisen. Die hier vorgestellten Befragungsdaten stammen aus dem österreichischen Teilprojekt einer komparativ angelegten Studie.

2. Anlage der Studie „Ideas of Social Justice in Adult Learning and Education“

Die Studie „Ideas of Social Justice in Adult Learning and Education“ umfasste in drei Teilprojekten die folgenden Praxisfelder: Die community-basierte Erwachsenenbil-

2 Im Fortgang des Beitrags wird *Basisbildung* als bildungssystematischer Überbegriff für das Handlungsfeld verwendet, der die Aufgabe der Alphabetisierung einschließt.

3 In der Pionierphase der Basisbildung in Österreich (etwa von 1990 bis 1995) entwickelten pädagogische Aktivist*innen in zwei Wiener Volkshochschulen Lernangebote und Kurse gleichsam von unten. In der Innovationsphase (etwa 1995 bis 2000) wurden Basisbildungsinitiativen in weiteren Bundesländern gegründet. Die Aktivist*innen vernetzten sich und in einer Aufbau- bzw. Konsolidierungsphase erfolgte eine kontinuierliche Weiterentwicklung und ein weiterer Ausbau der Angebote. Für die erste Programmperiode der IEB (2012 bis 2014) wurde auf diese fachlichen Errungenschaften und die bestehenden Netzwerkstrukturen zurückgegriffen (Kastner & Hrubesch i. V.).

dung in Schottland (Lyn Tett, University of Huddersfield), die Winterschule, ein radikal-kritisches Volksbildungsformat in Südtirol/Italien (Irene Cennamo, Universität Klagenfurt), und die kritisch-emancipatorische Konzeption der österreichischen Basisbildung (Monika Kastner, Universität Klagenfurt). Diese Praxisfelder sind von Ideen sozialer Gerechtigkeit getragen. Standardisierende und homogenisierende Tendenzen in Bildungsverwaltung und -finanzierung können die Delegitimierung einer wertebasierten Erwachsenenbildungspraxis befördern. Wir wollten verstehen, mit welchen Herausforderungen und Einschränkungen erfahrene Praktiker*innen konfrontiert waren und wie sie sich gegebenenfalls gegen Veränderungen wehrten, die ihrem Engagement für soziale Gerechtigkeit zuwiderlaufen. Um dieser Frage nachzugehen, stellten wir die Stimmen von erfahrenen Praktiker*innen in den jeweiligen Praxisfeldern, ihre Überzeugungen und ihr Fachwissen ins Zentrum unserer Studie und formulierten folgende Forschungsfragen:

- Welche Veränderungen haben die Praktiker*innen in Bezug auf den Schwerpunkt ihrer Arbeit, die Menschen, mit denen sie arbeiteten, und die angebotenen Aktivitäten erfahren?
- Welche Möglichkeiten und Beschränkungen boten diese Veränderungen?
- Wurden Veränderungen abgelehnt und was waren die Gründe für diesen Widerstand und wie haben sich die Praktiker*innen widersetzt?

Davon ausgehend entwickelten wir offene Fragen für eine schriftliche Befragung. Wir wendeten *purposive sampling* (Patton 2002) an, also ein kriteriengeleitetes Auswahlverfahren, und kontaktierten in jedem Land gezielt Expert*innen als Interviewpartner*innen (Dörner 2012, 321). Nach Erhalt des ausgefüllten Fragebogens führten wir online ein problemzentriertes Interview (Witzel & Reiter 2012), das wir als Video aufnahmen und worin wir die schriftlich vorliegenden Antworten vertieften. Die Daten wurden von Juni bis September 2021 erhoben, die Länge der Interviews lag zwischen 30 und 80 Minuten.

In jedem Teilprojekt folgten wir einem reflexiven, iterativen *Auswertungsprozess* (Halcomb & Davidson 2006): Die Videos wurden mehrmals angesehen, die schriftlichen Antworten erneut gelesen, die Notizen ergänzt und einzelne Zitate transkribiert. Diese vorläufige inhaltsbezogene Analyse bildete die Grundlage für die *Thematic Analysis* (Braun & Clarke 2006), die für jedes der drei Teilprojekte separat erfolgte.⁴ Hierzu wurden in den Interviews jeweils gemeinsame, also wiederholt auftauchende Einschätzungen (Ideen, Auffassungen, Fragen, Muster u. Ä.) herausgearbeitet. Das folgte der Form einer Zusammenfassung des Inhalts oder es wurde ein zentrales Konzept formuliert, das die Bedeutung ähnlicher Inhalte zusammenfasst. *Thematic Analysis* erlaubt eine strukturierte Darstellung der kontextbezogenen und praxisgesättigten Ein-

⁴ Für die vergleichende Analyse der drei Teilergebnisse wählten wir den Ansatz der „Pädagogischen Kasuistik“ (Agostini 2020), die uns im phänomenologischen Sinne anhand von Beispielen etwas zeigt und sehen lässt. Die Ergebnisse sind unter dem Titel „A comparative study of values-based fields of adult learning and education in Austria, Scotland, and South Tyrol, Italy: Practitioners resisting neoliberal tendencies based on their ideas of social justice“ (Cennamo, Kastner & Tett i.D.) vorgelegt worden.

schätzungen der Befragten. Diese Strukturiierungsleistung ist im Sinne der qualitativen Sozialforschung bereits eine Konstruktion der Forschenden: „The researcher is positioned as *active* in the research process; themes do not just ‘emerge’.“ (ebd., 96; H.i.O.)⁵

3. Ergebnisse der *Thematic Analysis* im österreichischen Teilprojekt

Im österreichischen Datenmaterial, auf das dieser Beitrag fokussiert, zeigten sich fünf gemeinsame Einschätzungen der befragten Basisbildungsfachkräfte⁶: Verwaltungsanforderungen, gefasst als *Under pressure* (3.1.), und pädagogische Herausforderungen, gefasst als *In der Zwickmühle* (3.2.), zeigen missliche Bedingungen auf, unter denen gehandelt wird. Das dritte Thema der *Professionalität* zeigt anhand von fünf Mustern, wie mit den Verwaltungsanforderungen und den pädagogischen Herausforderungen umgegangen wird (3.3.). Das vierte Thema ist das zunehmend dominante gesellschaftliche Konzept von *effizienten Lerner*innen*, das letztlich durch

die Umstellung der Basisbildung gefordert und gefördert wird (3.4.). Das fünfte Thema wirft die Frage nach der *zukunftsähigen Gestaltung* der österreichischen Basisbildung auf (3.5.).

3.1. *Under pressure*: Bürokratie erhebt sich über professionelle Expertise

Wenngleich von den Befragten einige positive Effekte der IEB seit 2012 genannt wurden, so fielen einschränkende bis kontraproduktive Verwaltungsanforderungen, die großen Druck erzeugen, deutlicher ins Gewicht. Ein mittlerweile beinahe flächendeckendes Kursangebot, etwas homogener Gruppen in größeren Städten aufgrund des vielfältigeren Kursangebots, die Berücksichtigung von zuvor im Handlungsfeld erarbeiteten Qualitätskriterien wie die kleine Gruppengröße oder der Einbezug von Sozialpädagog*innen sowie die Etablierung des Berufsbildes „Basisbildner*in“ wurden als positive Effekte der IEB angeführt; zudem sind ehemalige Honorarkräfte vielerorts in ein Angestelltenverhältnis übernommen worden und arbeiten hauptberuflich und fachbezogen in einem Team. Die hohe Professionalität – generell

5 Die zahlreichen wörtlichen Zitate in der Ergebnisdarstellung sind ein bewusst gewähltes Stilmittel, um die Stimmen der Befragten hör- bzw. lesbar zu machen. Dies ist im Kontext der bildungspolitisch motivierten „Neuerfindung der Basisbildung“ (Kastner & Hrubesch i.V.) angezeigt. Ebenso wurde auf die Verwendung des Konjunktivs bei der sinngemäßen Wiedergabe verzichtet. Eine distanzierte Wiedergabe der Aussagen würde die Zielsetzung der Studie, nämlich die Stimmen von erfahrenen Praktiker*innen, ihre Überzeugungen und ihr Fachwissen ins Zentrum zu rücken, unterminieren. Wir als Forscherinnen sind mit den Praxisfeldern, die wir untersucht haben, solidarisch verbunden (Cennamo et al. i.D.).

6 Wie eingangs erwähnt, sind die Befragten des österreichischen Samples Expert*innen, die seit vielen Jahren in Einrichtungen tätig sind, die mit der kritisch-emanzipatorischen Basisbildungskonzeption verbunden sind. Die Befragten standen daher den neuen Vorgaben kritisch-ablehnend gegenüber. Im Datenmaterial zeigen sich fachlich-widerständige Handlungspraktiken mit der unbedingten Zielsetzung, die Aufrechterhaltung des Kursangebots nicht zu gefährden, wofür die IEB-Förderung unabdingbar ist. Solche „workarounds“ von Praktiker*innen und überhaupt deren „repertoires of resistance“ sind ein Ergebnis der komparativen Analyse (Cennamo et al. i.D.).

in diesem Handlungsfeld, aber auch bedingt durch die fördertechnisch vorgesehene fachspezifische Aus- und Weiterbildung – und die anspruchsvolle Tätigkeit spiegeln sich jedoch nicht in der Bezahlung wider. Über die Jahre ist der Administrationsaufwand stark gestiegen, zuletzt jener für die förderbezogene Dokumentation, wodurch die Zeit für inhaltliche Arbeit zunehmend beschnitten wurde: ein „ständiger Blick auf Uhr und Arbeitspensum“ (Edda)⁷ ist die Folge. Dies läuft der professionellen Überzeugung zuwider: In deren Zentrum stehen Planung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Angeboten im engen Kontakt mit den Teilnehmenden, den Adressat*innen und im fachlichen Austausch untereinander, sowohl einrichtungsintern als auch anbieterübergreifend. Bei auch „nur geringfügigen Änderungen“ müssen Kurse erneut mittels „Nachakkreditierungen“ (Carla) bei der IEB eingereicht werden. Bedarfe, die sich aus der Praxis ergeben, wie z.B. kürzere Sommerkurse, berufsbegleitende Angebote oder ein niederschwelliges Lerncafé, lassen sich nicht in die engen IEB-Vorgaben einpassen, wodurch das Programm- und Angebotshandeln eingeschränkt wurde: „Spielräume wurden nicht eröffnet, sondern genommen“ (Fanni). Die Befragten sind gezwungen, veränderte Abrechnungsbestimmungen (in den drei IEB-Programmperioden) umzusetzen, was die Fehleranfälligkeit erhöht. Insbesondere hat in der aktuellen, dritten IEB-Förderperiode der Dokumentations- und Kontrollaufwand noch einmal deutlich zugenommen, weil ausschließlich abgeholtene Unterrichtseinheiten abrechenbar sind. Drop-out und

unregelmäßige Teilnahme wurden damit zum „Risiko“ (Edda) und „unsichere“ (Jule) Teilnehmer*innen, die eventuell abbrechen könnten, müssen genau eingeplant werden. So müssen „Kurse durchgebracht und Stunden gehalten“ (Anne) werden, was Organisationsaufwand für eine Vertretung und zeitaufwändige Kommunikation mit Teilnehmer*innen nach sich zieht.

3.2. In der Zwickmühle: Fördervorgaben vs. Lernenden-Zentrierung

Die Befragten leiden nicht nur unter der überbordenden Bürokratie. Sie wurden in fachlich-pädagogischer Hinsicht durch die „lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019), nachfolgend IEB-Curriculum, in eine veritable Zwickmühle gebracht. Für die Befragten ist die Arbeit mit einem „individuellen Curriculum“ zentral, „es zählt der individuelle Lernerfolg, der auch als solcher erlebt wird, und nicht die Erfüllung eines Rasters“ (Dora). Den neuen Vorgaben fehlte die „Basisbildungstauglichkeit“ und sie mussten „übersetzt und angepasst werden“ (Carla), um den Lernabsichten und den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden weiterhin gerecht werden zu können. Diese Auseinandersetzung war zeitlich enorm aufwändig (Teamsitzungen, Qualitätsklausuren in den Einrichtungen). Es mussten gemeinsam Wege gefunden werden, „wie damit ohne Qualitätsverlust“ (Kaja) gearbeitet werden kann, was nicht einfach war, weil das IEB-Curriculum „große Mängel aufwies“ (Jule). Es „müssen Lerninhalte

⁷ Es handelt sich hier und folgend um Pseudonyme.

nahegebracht werden, die in diesem Ausmaß für die Teilnehmenden nicht erwünscht bzw. notwendig sind“ (Hilda). Wenn sich nun die Lernfortschritte dem IEB-Curriculum gemäß nicht einstellen, stellt sich die Frage: „sind das dann die ‚falschen‘ Teilnehmenden“ (Edda)? Denn: „Die Dokumentationsvorgaben [Beobachtungs- und Beurteilungsraster, M.K.] sind umfassend, allerdings kaum auf das bezogen, was in den Kursen gemacht wird“ (Brea). Einrichtungsintern bestehen bereits Systeme zur Sichtbarmachung von Lernfortschritten, die als „gut handhabbar, sinnvoll und transparent“ (Anne) eingeschätzt werden. Die neuen Vorgaben erfordern es, „zu beurteilen“. Die Befragten verstehen sich aber „nicht als Prüferin“, bedeutet das doch einen „Bruch mit diesem Verständnis“ (Edda), Lernende zu begleiten. Der abverlangte Beurteilungsmodus ist zudem wenig aussagekräftig, weil es sich um „Momentaufnahmen“ (Ines) handelt. Die darauf aufruhende Ausstellung eines IEB-Zertifikats ist hochproblematisch, denn „viele bedeutsame Lernerfolge sind nicht Teil des Erfassungskonzepts [der IEB], und die Menschen haben schon so viel geschafft und sind immer noch auf Stufe 1 [des IEB-Zertifikats, M.K.]“ (Ines). Zudem steht die „Beurteilung des Wissens“ im Fokus, „die soziale Komponente und Lernen im Alltag können eher nur am Rande dokumentiert werden“ (Hilda). Standardisierung und Homogenisierung und damit einhergehend Konkurrenz und Wettbewerb führen zu „Demotivation und Frustration, sogar zu Tränen“ (Ines). Generell gilt: „was auf dem Zertifikat steht, ist immer weniger als das, was die Person geleistet hat“ (Ines). Die Bewertung und der Vergleich müssen erklärend abgedeckt

werden, und viele Fragen der Teilnehmer*innen können nur ungenügend beantwortet werden: „weshalb diese Einstufung, was heißt das jetzt genau und [...] muss ich das Zertifikat jemandem zeigen“ (Fanni). Es ist ungeklärt, welche Bedeutung ein IEB-Zertifikat „für die Außenwelt“ (Hilda) hat – im Sinne eines zumindest potenziellen Nutzens für die Teilnehmenden; auch stehen Konfusionen mit bestehenden Deutsch-Sprachdiplomen anderer Anbieter im Raum.

3.3. Professionelles Handeln unter misslichen Bedingungen

Im Hinblick auf die professionelle Handhabung dieser herausfordernden Situation zwischen den neuen IEB-Förderbedingungen, der Praxis der kritisch-emanzipatorischen Basisbildung und den damit verbundenen fachlich-pädagogischen Überzeugungen der Befragten zeigen sich im Datenmaterial *fünf Muster*, wie mit den pädagogischen Aufgaben und dem Bildungsmanagement umgegangen wird.

- Die *effiziente* Erwachsenenbildnerin hat Verwaltungsaufgaben optimiert, arbeitet schneller und leistet in der gegebenen Zeit mehr. So wird die „Lernnische Basisbildung“ (Carla) für die Teilnehmenden gesichert und werden die eigenen Qualitätsansprüche aufrechterhalten. Die Dokumentationsvorgaben der IEB werden zusätzlich zur bewährten, einrichtungsspezifischen erwachsenenpädagogischen Reflexion und individuellen Wirkungsdokumentation erledigt. Arbeitstage sind stark strukturiert und es gibt kaum zeitliche Spielräume, vielmehr ist „überbordende Selbstorganisation“ (Edda) vonnöten und „mehr Zeit für Bürokratie zulasten der Schulungszeit gefällt mir nicht“ (Hilda).

- Die *strategisch handelnde* Erwachsenenbildnerin unternimmt große Anstrengungen, um die Lernenden im Mittelpunkt zu halten und die diesbezüglich ungünstigen Vorgaben des IEB-Curriculums abzufedern: „für mich soll die Basisbildung ein Ort bleiben, an dem die Teilnehmenden in ihrem Tempo freiwillig das lernen können, was sie gerne nachholen möchten, ohne Druck und Stress von außen“ (Anne). Anerkannt wird jedoch, dass die Fördervorgaben umzusetzen sind und dies wird offengelegt und kommunikativ gelöst: „der Kurs ist gratis für Sie, aber wir haben Vorgaben“ (Ines). Wenngleich an der bewährten Expertise, also der Lernenden-Zentrierung, und der fachlich-pädagogischen Überzeugung, der „Leidenschaft“ (Edda), erfolgreich festgehalten wird, so wird doch eine durch die veränderten Fördervorgaben verursachte Verschiebung in Richtung Lehrenden-Zentrierung festgestellt: „es war früher einfacher, die Lernenden im Mittelpunkt zu halten“ (Hilda). Jedoch: „Ich sehe Handlungsspielraum, den ich nutzen kann, auch wenn das Curriculum [der IEB, M.K.] selbst viel enger gefasst ist“ (Jule).
- Die *kooperative* Erwachsenenbildnerin findet Rückhalt in ihrem Team und dem kollegialen Austausch, auf Vertrauen und dem geteilten Wert des Bildungsansatzes in der Basisbildung aufruhend. So sind die neuen Vorgaben ein „Anlass“ gewesen, sich im Team wieder einmal grundsätzlich mit (Erst-)Beratung und der Erarbeitung von Lernzielen auseinanderzusetzen, was durchaus „qualitätsverbessernd“ (Greta) gewesen ist. Trotz alledem ist der disruptive Eingriff „nicht spurlos an allen Beteiligten vorübergegangen“ (Dora). Zudem ist der finanzielle Druck enorm angewachsen: „es braucht große Genauigkeit und Sorgfalt, damit Kosten im Nachhinein nicht aberkannt werden“ (Jule), obgleich die IEB zur Absicherung dieses Angebotsbereichs und mit dem Versprechen auf bessere Planungssicherheit für die Anbieter implementiert wurde.
- Die *erfahrene* Erwachsenenbildnerin hält auf Basis ihrer profunden Professionalität und unter Rückgriff auf vorhandene Lernmaterialien die pädagogische Qualität unter nun schwierigeren Bedingungen aufrecht. Sie bewältigt zunehmenden Zeitdruck oder erbringt Vertretungen bei Urlauben und im Krankheitsfall, die aufgrund der Abrechnung auf Basis gehaltener Unterrichtseinheiten (in der dritten IEB-Programmperiode) erforderlich geworden sind. Jedoch ist es im Vertretungsfall selbst für die erfahrene Erwachsenenbildnerin schwierig, „die Qualität zu halten, weil man ja die Teilnehmen den nicht so gut kennt“ (Hilda).
- Die *veränderungserprobte* Erwachsenenbildnerin erkennt an, dass Erwachsenenbildung in gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingebettet ist und daraus wechselnde Anforderungen, auch solche der Bildungssteuerung, resultieren: „als kleine Nische müssen wir uns anstrengen und sind prinzipiell bereit, uns zu verändern, mehr als das Schulsystem“ (Greta).

3.4. Die effizienten Lerner*innen: über gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen

Gesellschaftliche Anforderungen wirken auf die Basisbildung ein und es werden Erwartungen an die Basisbildungszielgruppen herangetragen – reflektiert im Bild der *effizienten*

*Lerner*innen*. Im Kontext des Ausbildungspflichtgesetzes von 2016⁸ zeigt sich: 16- bis 17-Jährige „kommen nur, weil sie von Ausbildungsprojekten in die Basisbildung geschickt werden und mangelnde Kooperation Restriktionen von AMS [Arbeitsmarktservice, M. K.] und/oder Ausbildungsprojekt befürchten“ lassen; das IEB-Zertifikat belegt zudem, dass „sie in der Basisbildung sein mussten oder sein müssen“ (Hilda). Für Erwachsene mit anderen Erstsprachen ist der rasche und reibungslose Deutsch-Spracherwerb für den Eintritt in den Arbeitsmarkt als Ideal vorgegeben. Die Einrichtungen werden gefragt, wie lange es denn dauern wird, bis die „Lücken geschlossen“ und die Teilnehmenden „fit gemacht“ (Carla) sind. Es wechseln Deutschsprachkurs-Teilnehmer*innen von anderen Anbietern wegen des zu schnellen Tempos und der zu großen Gruppen in Basisbildungskurse, vielfach treten sie aufgrund existenzieller Erfordernisse in ein Arbeitsverhältnis ein oder werden in eine arbeitsmarktbezogene Integrationsmaßnahme eingegliedert. Damit wird bedarfsbezogene, systematische Bildung strukturell verhindert: „Was Basisbildung wirklich bedeutet, scheint in der Welt draußen kaum jemand zu verstehen“ (Carla). Zugleich entwickeln solche Teilnehmer*innen die Erwartung, mit einer Basisbildungskursteilnahme zu einem Nachweis über das Deutsch-Sprachniveau zu gelangen, was jedoch in einem anderen Zuständigkeitsbereich

liegt. In den letzten Jahren wurde so mancher Basisbildungskurs zu einem „Zubringer zum PSA [Pflichtschulabschluss; der zweite IEB-Programmbereich, M.K.]“, die Erwartungen dieser Teilnehmer*innen sind stärker auf „schulischen Unterricht“ (Fanni) ausgerichtet. Wenn der Lernfortschritt langsamer ist als erwartet, kommt es zu „Enttäuschung“ und „Gespräche sind erforderlich“ (Fanni). Das AMS vermittelt offenbar die Botschaft, „auch wenn Sie putzen wollen, benötigen Sie den PSA“ (Ines). Zugleich suchen Menschen nach Alternativen zu schlecht bezahlter, ungesunder oder belastender Erwerbsarbeit und der PSA wird zu einem Versprechen auf beruflichen Aufstieg oder Höherqualifizierung. Daran schließt sich die Frage an: „wie kann ich jemand in der Gesellschaft sein ohne diesen PSA“ (Ines)? Im Hinblick auf Erwerbsarbeitslose oder jene im geförderten Arbeitsmarkt ist die Erwartung, mit Hilfe der Basisbildung einen Arbeitsplatz zu erringen, über die Jahre stärker geworden. Gesellschaftliche Anforderungen wirken auch auf das Praxisfeld selbst ein: „Sie [Teilnehmende, M. K.] müssen sich jetzt mehr als vor zehn Jahren an die Orte anpassen, an denen sie lernen wollen: so als ob wir als Bildungsanbieter nicht den Teilnehmenden verpflichtet wären, sondern sie eigentlich uns; das hängt m.E. mit all diesen Sachen zusammen, Standardisierung, Förderwesen etc., und verändert unseren Blick auf die Teilnehmenden [...]. Einrichtungen bieten

8 Die „Ausbildung bis 18“, ein zentrales Reformvorhaben der österreichischen Bildungs-, Jugend- und Arbeitsmarktpolitik, zielt darauf ab, dass alle Jugendlichen einen schulischen oder beruflichen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen. So müssen alle Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren eine Schule, Lehre oder eine andere Ausbildung besuchen oder an vorbereitenden und unterstützenden Maßnahmen und Angeboten teilnehmen (Steiner, Pessl, Leitner, Davoine, Forstner, Juen, Köpping, Sticker, Litschel, Löffler & Petanovitsch 2019, 8).

an und Teilnehmenden sollen nehmen, was ihnen angeboten wird“ (Brea).

3.5. Das Ringen um die zukunfts-fähige Gestaltung der österreichischen Basisbildung

Das fünfte Thema, das Ringen der Befragten um die Frage nach der *zukunfts-fähigen Gestaltung* der österreichischen Basisbildung, zeigt sich in vier Spannungsfeldern:

Basisbildung: nur mehr ein Vehikel zur Höher-qualifizierung?

Das Praxisfeld ist vom Lesen und Schreiben zunehmend in „Richtung Bildungsminimum“ gerückt oder zu einer „Volksschule für Erwachsene“ (Brea) geworden. Aus Sicht von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik sind „einordnenbare Lerner*innen fit für die Arbeitswelt“ (Fanni) zu machen. Basisbildung wird so zu einem standardisierten Angebot für eine funktional ausgerichtete Qualifizierung, wobei das IEB-Curriculum als dessen Vehikel gesehen wird, betont es doch die „Verwertbarkeit des Lernens“ (Jule). Diese Verschiebung, massiv befördert durch die Vorgabe von Lernergebnissen, erzeugt einen grundlegenden Widerspruch zur fachlich-pädagogischen Überzeugung der Befragten. Diese setzt Lernvoraussetzungen und Lernabsichten der Teilnehmer*innen in Form von individuellen Lernplänen zentral: „Der Spagat zwischen diesem Ansatz und dem vorgegebenen Curriculum [der IEB, M.K.] ist insofern ungelöst“ (Brea).

Lernwirkungen sichtbar machen oder Maßnahmenerfolg messen müssen?

Seitens des Fördergebers sind zunehmend sehr spezifische und rein quantifizierende

Kennzahlen (Teilnahmen, Drop-out, Abschlüsse, Übergänge u.Ä.) zur Feststellung des Maßnahmenerfolgs der IEB eingeführt worden. Die Befragten pflegen jedoch ein lebensbreites und lebenstiefes Verständnis menschlichen Lernens, „was sich innen tut“ (Ines), das daher nicht rein auf Wissenszuwachs abstellt; betont werden daher auch die Beziehungsebene und die Prozessdimension in der Basisbildung. Die erforderlichen Kennzahlen werden an den Fördergeber gemeldet, allerdings wird an den einrichtungsspezifischen Verfahren zur Reflexion und individuellen Wirkungsdokumentation festgehalten. Letztlich „müsste [man] mit qualitativen Interviews arbeiten, wenn man Wirkung feststellen möchte“ (Ines).

(Denk-)Räume zur Weiterentwicklung sichern und schaffen?

Den Befragten bleibt, wie oben dargelegt, wesentlich weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit ihrem fachlich-pädagogischen Handeln. In der ersten IEB-Programmperiode sind Kosten für Know-how-Transfer und Treffen der Anbieter noch förderfähig gewesen, in der zweiten Periode jedoch waren die diesbezüglichen Richtlinien so vage formuliert, dass Einrichtungen diesbezüglich kein Risiko eingehen konnten. Die zuständige Förderstelle bot (im Betrachtungszeitraum) kaum Vernetzungstreffen oder Informationsveranstaltungen an, obwohl der Wunsch nach Austausch auf Seiten der Befragten groß gewesen ist. Zudem deckt die aktuelle IEB-Förderung ausschließlich das Kursangebot ab und *Entwicklungsprojekte* gibt es nur noch mit engem Bezug zur IEB und in sehr geringem Ausmaß. Insgesamt gibt es somit „keine

freien Ressourcen für innovatives Denken“ (Jule). Basisbildungsbedarf von Menschen mit Deutsch als Erstsprache ist (weiterhin) tabuisiert, wobei Mundpropaganda hier am besten funktioniert, aber während der Pandemie eingebrochen ist. Beratungsgespräche und Outreach-Aktivitäten zur Ansprache von Zielgruppen sind im Rahmen der IEB jedoch nicht förderfähig, ebenso wenig wie Sensibilisierungsaktivitäten im Bereich des AMS, die für passgenaue Zuweisungen unerlässlich sind.

Auf dem Weg zurück zur kooperativen Gestaltung der Basisbildung?

Das Vertrauensverhältnis der Anbieter zur IEB-Förderstelle hat aus Sicht der Befragten stark gelitten, wurden die neuen Vorgaben doch „von oben herab“ (Dora) eingeführt. Dies stellt einen Bruch mit dem bislang gepflegten Zusammenwirken von Bildungspolitik und Bildungspraxis dar, denn die damalige Entwicklung des IEB-Förderprogramms erfolgte unter Einbeziehung der Expertise der Fachkräfte und über die Jahre hinweg brachten diese ihr Fachwissen stets ein. Das „Vertrauen in die professionelle und korrekte Arbeit in der Basisbildung sowie in den Erfahrungsschatz aus zahlreichen Jahren guter Praxis“ (Fanni) wurde entzogen. Dies wiegt zusammen mit den rigider gewordenen Fördervorgaben schwer, denn es wird „durchkontrolliert bis zum letzten Bleistift“ und „es wird davon ausgegangen, wir würden betrügen“ (Dora). Nach der Veröffentlichung des IEB-Curriculums „meldeten sich die Anbieter zu Wort und sagten: so können wir nicht arbeiten“ (Greta). Sie wurden schließlich in eine

Überarbeitung einbezogen, „aber insgesamt war es eine Menge Zeit, die wir investieren mussten, und wir wurden nicht dafür bezahlt“ (Greta). Expertise durfte also wieder eingespeist werden: „In den überarbeiteten Handlungsanleitungen [den Begleitmaterialien zum IEB-Curriculum, M.K.] ist ein Rückgriff auf die früher gültigen Prinzipien und Richtlinien [der Fachgruppe Basisbildung (2014), M.K.] erkennbar, und auch in den Beobachtungs- und Beurteilungsrastern wird eine stärkere Orientierung an den Lernzielen der Teilnehmer*innen sichtbar“ (Kaja). Jedoch: die „Einführung eines lernergebnisorientierten Curriculums in der Basisbildung halte ich für gänzlich unangebracht“ (Brea).

4. Schlussbetrachtungen

Die Bereitstellung kostenloser Basisbildungskurse durch die IEB ist hoch zu schätzen, wird dadurch doch die „humanitäre Verpflichtung“ (Abraham & Linde 2018, 1313) eingelöst. Mit der „Neuerfindung der Basisbildung“ (Kastner & Hrubesch i.V.) wurde jedoch erwachsenenpädagogische Professionalität in Abrede gestellt und unterminiert und eine kritisch-emanzipatorische Konzeption *von oben* abgesetzt. Die Befragungsergebnisse zeigen, wie erfahrene Fachkräfte unter Einsatz ihrer professionellen Überzeugungen mit den neuen Vorgaben *umgehen* und an ihrem bewährten erwachsenenpädagogischen Ansatz festhalten, im Zuge dessen jedoch große Reibungsverluste kompensieren und immens hohen Anpassungsaufwand leisten müssen. Sie gestalten Basisbildung vom Individuum

ausgehend, gerade *weil* die Teilnehmer*innen handlungsfähige Erwachsene sind, womit das Freire'sche Konzept der dialogischen, problemformulierenden Alphabetisierung *von unten*, als *befreiende* Praxis, angesprochen ist. Lernergebnisse vorzugeben und Lernerfolg daran messen zu wollen, bedeutet hingegen, diese Handlungsfähigkeit *gerade nicht* anzuerkennen. Basisbildung in ihrer gesellschaftskritischen Konzeption nimmt die verursachenden Faktoren von Bildungsbeteiligung wahr und zieht genau aus diesem Grund die *pädagogische* Konsequenz, ein zurichtend-reduktionistisches Lernverständnis zurückzuweisen – damit, wie eine der Befragten es begründete, Basisbildung der Ort bleiben kann, „an dem die Teilnehmenden in ihrem Tempo freiwillig das lernen können, was sie gerne nachholen möchten, ohne Druck und Stress von außen“ (Anne). Daran schließen sich in einer mittel- und langfristigen Betrachtung forschungsbezogene und zugleich professionstheoretische Fragen an: Sind die Vorgaben des IEB-Curriculums so wirkmächtig, dass sie sich auf der handlungspraktischen Ebene durchsetzen und bislang breit geteilte fachlich-pädagogische Überzeugungen verdrängen werden? Besonderes Augenmerk erfordern hier neue Fachkräfte: Wie werden diese auf ihre Tätigkeit vorbereitet und welche fachlich-pädagogische Sozialisation erfolgt in den Einrichtungen? Das „Qualifikationsprofil Basisbildner/in“ (BMBWF 2022) ist die Grundlage für Aus- und Weiterbildung im Rahmen der IEB. Darin sind pädagogische Haltung und pädagogische Verhältnisse von „Kompetenz-Konzepten“ überlagert (Kastner & Hrubesch i.V.) und das Tätigsein in der Basisbildung wurde zumindest am Pa-

pier neutralisiert, ist doch ausdrücklich festgehalten: „Berufliche Haltungen und Werte können nicht ‚vermittelt‘ werden“ (BMBWF 2022, 10).

Literatur

- Abraham, Ellen & Linde, Andrea (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1297–1320.
- Agostini, Evi (2020). Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. In Hans Karl Peterlini; Irene Cennamo & Jasmin Donlic (Hrsg.). Wahrnehmung als pädagogische Übung. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 153–178.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung: Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene. Wien: BMBWF.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). Qualifikationsprofil Basisbildner/in. Wien.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. In Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 77–101.
- Cennamo, Irene; Kastner, Monika & Schlägl, Peter (2018). (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In Daniela

- Holzer; Bettina Dausien; Peter Schlägl & Kurt Schmid (Hrsg.). *Forschungsinseln: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*. Münster u.a.: Waxmann, 95–116.
- Cennamo, Irene; Kastner, Monika & Schlägl, Peter (2020). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: A telling case. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (1), 91–107.
- Cennamo, Irene; Kastner, Monika & Tett, Lyn (i.D.). A comparative study of values-based fields of adult learning and education in Austria, Scotland, and South Tyrol, Italy: Practitioners resisting neoliberal tendencies based on their ideas of social justice. In *Adult Education Quarterly*.
- Doberer-Bey, Antje (2016). Basisbildung in Österreich. Vom Experiment zur Institutionalisierung. In Cordula Löffler & Jens Korfkamp (Hrsg.). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster u.a.: Waxmann, 318–329.
- Doberer-Bey, Antje; Ganglbauer, Gerhild & Hrubesch, Angelika (i.V.). Alphabetisierung und Basisbildung von 2012 bis 2022. Ein Schritt vor, zwei zurück. Abriss einer Zäsur. In Rudolf de Cillia; Martin Reisigl & Eva Vetter (Hrsg.). *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme*. Berlin: De Gruyter.
- Dörner, Olaf (2012). Experteninterviews. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich, 321–333.
- Fachgruppe Basisbildung (2014). Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. https://www.alphabetsierung.at/wp-content/uploads/2017/08/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_141.pdf [16.9.2022].
- Fachgruppe Basisbildung (2019). Änderungen in der Basisbildung – Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung. Stellungnahme der Fachgruppe Basisbildung zur Implementierung einer lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (Presseaussendung). <https://forum-basisbildung.eu/wp-content/uploads/2020/06/Stellungnahme-FAB-September-2019.pdf> [16.9.2022].
- Freire, Paulo (1998 [1970]). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck b. H.: Rowohlt.
- Ganglbauer, Gerhild & Hrubesch, Angelika (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 200–216.
- Halcomb, Elizabeth J. & Davidson, Patricia M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? In *Applied Nursing Research*, 19 (1), 38–42.
- IEB – Initiative Erwachsenenbildung (o.J.). Was und wer ist die Initiative Erwachsenenbildung? <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ieb/wer-was-ist-die-ieb> [25.5.2023].
- Kastner, Monika (2021a). Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transfor-

- mative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.). *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS, 131–151.
- Kastner, Monika (2021b). Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: Basisbildung weiterdenken und weiterentwickeln. In *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 72 (273), 34–37.
- Kastner, Monika & Motschilnig, Ricarda (2022). Interconnectedness of adult basic education, community-based participatory research, and transformative learning. In *Adult Education Quarterly*, 72 (3), 223–241.
- Kastner, Monika & Hrubesch, Angelika (i. V.). Richtungsentscheidungen: bewährte pädagogische Konzepte und neue Bündnisse für die Basisbildung und Basisbildungsforschung in Österreich. In Antje Pabst & Natalie Pape (Hrsg.). *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung*. Bielefeld: wbv.
- Muckenhuber, Sonja; Hrubesch, Angelika; Stiftinger, Anna; Salgado, Rubia & Fritz, Thomas (2019). *Basisbildung: Von der Praxis zu den Prinzipien, von den Prinzipien zur Praxis und wieder zurück*. Linz: Institut für Bildungsentwicklung.
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rosenthal, Sasha (2020). Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplä-
nung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 68–78.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Leitner, Andrea; Davoine, Thomas; Forstner, Susanne; Juen, Isabella; Köpping, Maria; Sticker, Ana; Litschel, Veronika; Löffler, Roland & Petanovitsch, Alexander (2019). *AusBildung bis 18: Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes*. Wien: Institut für Höhere Studien. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5174/1/Projektbericht_Ausbildung_bis_18.pdf [11.4.2023].
- Vater, Stefan (2019). Alles neu? Vorbemerkungen zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Basisbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 199.
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. Los Angeles u. a.: SAGE.

Monika Kastner, Assoc. Prof. Dr., assozierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Lernen und Bildung Erwachsener und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; kritische Alphabetisierungs- und Basisbildungsforschung; Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen.

✉ monika.kastner@aau.at
