

Eveline Christof, Antje Doberer-Bey,
Erich Ribolits, Johannes Zuber

schriftlos = sprachlos?

**Alphabetisierung und Basisbildung in der
marktorientierten Gesellschaft**

schulheft 131/2008

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 33. Jahrgang 2008

© 2008 by StudienVerlag Innsbruck-Wien-Bozen

ISBN 978-3-7065-4556-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OEG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Peter Malina, Heidrun Pirchner, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.: 0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Eveline Christof, Antje Doberer-Bey, Erich Ribolits, Johannes Zuber

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at; Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 27,-/47,50 sfr

Einzelheft: € 10,60/19,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Vorwort.....	5
--------------	---

Hintergründe und Problemlagen

Otto Rath

Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit	9
<i>Die Diskussion um mangelnde Basisbildung Erwachsener</i>	

Ferdinand Eder

Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen	23
--	-----------

Monika Kastner

Zugänge zur Grundbildung: Teilnahme als Teilhabe	33
---	-----------

Programme und Maßnahmen

Monika Tröster

Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland	44
---	-----------

Bettina Rossbacher

Zur Bedeutung der Basisbildung	58
---	-----------

Initiativen in Österreich

Annemarie Saxalber-Tetter

Zweit- und Fremdsprachlernen und muttersprachliche Basiskompetenzen.	65
--	-----------

Antje Doberer-Bey

Die Professionalität der Trainer/innen – zentrales Element in der Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen	77
--	-----------

Monika Ritter

Alphabetisierung mit MigrantInnen	85
--	-----------

Christina Gabriel
**Funktionaler Analphabetismus bei autochthonen Roma im
Burgenland**97

Statement des BM:UKK
Basisbildung/Alphabetisierung103

Gesellschaftliche Zusammenhänge

Eveline Christof
**Macht, Scham, Stigmatisierung bei mangelnder Basisbildung –
ein verdeckter Zusammenhang**105

Erich Ribolits
Wer bitte sind hier die Bildungsfernen?.....113

Daniela Holzer
Über die kluge Entscheidung, sich nicht weiterzubilden122

Alfred Berndl
**Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit in der Basisbildung
und Alphabetisierung**130

Autor/innen140

Vorwort

So wie in anderen europäischen Industriestaaten muss auch in Österreich eine sehr große Zahl von Menschen (bis zu 1 Million) als „funktionale Analphabet/innen“ bezeichnet werden. Diese Menschen haben in den „Kulturtechniken“, Lesen, Schreiben, Rechnen und Informationstechnologien, derart große Schwächen, dass sie nicht einmal die diesbezüglichen Mindestanforderungen, die im Alltag oder in einfachen beruflichen Tätigkeiten an sie gestellt werden, ausreichend erfüllen können. Allerdings wird diese Tatsache gerade in Österreich weitgehend tabuisiert und, wenn überhaupt, dann nur in einer populistisch-verzerrten Form – z.B. im Zusammenhang mit den diesbezüglichen Hinweisen aus den PISA-Untersuchungen, als ein durch die vorgeblich übergroße Zahl von Migrant/innen verursachtes Problem – diskutiert. Ganz in diesem Sinn bewegen sich auch bildungspolitische Maßnahmen, die den Betroffenen als Unterstützung angeboten werden, in Dimensionen, die, angesichts der Größe des Problems, geradezu als lächerlich bezeichnet werden müssen. Letztendlich werden hierzulande nicht einmal ausreichende Anstrengungen unternommen, um das Problem in seiner quantitativen und qualitativen Dimension ausreichend erfassen und systematische Schritte zu seiner Reduzierung unternehmen zu können.

Das vorliegende *schulheft* greift das Problem der alarmierend hohen Zahl von funktionalen Analphabet/innen auf, fragt nach Hintergründen und Zusammenhängen, analysiert die verfügbaren Fakten und setzt diese in Beziehung zur österreichischen (Bildungs-) Politik in den Bereichen von Schule, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Programme zur Bekämpfung nicht ausreichend gegebener Basisbildung werden präsentiert und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen analysiert. Außerdem wird die österreichische Situation sowohl hinsichtlich der qualitativen und quantitativen Dimensionen des Problems als auch hinsichtlich der bildungspolitischen Maßnahmen mit der in anderen europäischen Ländern verglichen.

In vier Bereiche gliedert widmen sich die Beiträge der Autor/innen, die alle höchst unterschiedliche Zugänge zum Thema haben, dem im ersten Anschein paradox erscheinenden Phänomen einer

mangelnden Basisbildung in einer Gesellschaft, in der Wissen und Bildung zu zentralen Größen geworden sind. Es werden die Problemlage und deren Hintergründe dargestellt, es werden Programme und Maßnahmen vorgestellt sowie gesellschaftliche Hintergründe und ihr Zusammenhang mit Alphabetisierung und mangelnder Basisbildung beleuchtet. Zwischen den einzelnen Beiträgen befinden sich Texte, die im Rahmen von Basisbildungskursen von Teilnehmer/innen verfasst wurden. Sie geben sehr anschaulich und authentisch Einblick in die verschiedenen Facetten der Problematik, als Analphabet/in in einer von Schrift dominierten Gesellschaft zu leben.

In ersten Teil führt **Otto Rath** grundsätzlich in die Thematik ein, indem er Fakten zur begrifflichen Diskussion liefert und über Hintergründe, Größenordnung und Entstehung von Analphabetismus berichtet. Er spricht von einem gesellschaftlichen Problem, das nicht nur in Zusammenhang mit der Verwertbarkeit Einzelner auf dem Arbeitsmarkt diskutiert werden darf. Darüber hinaus stellt er das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich als eine, nach seinem Dafürhalten, gelungene Initiative vor.

Eine umfassende Analyse mangelhafter Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen wird von **Ferdinand Eder** geliefert. Er plädiert für eine Verbesserung der Diagnoseinstrumente, um einem Mangel schon früh auf die Spur kommen zu können, und für einen Ausbau des Förderungssystems in Schulen, um einem Anwachsen des funktionalen Analphabetismus bei Erwachsenen entgegenwirken zu können.

Monika Kastner präsentiert die Ergebnisse einer überaus interessanten qualitativen Studie zur Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Erwachsener. Sie stellt sich dabei Fragen nach Bildungswünschen und Bildungsanlässen sowie nach Zugängen zu Bildungsveranstaltungen und deren Barrieren. Im zweiten Teil ihres Textes stellt sie konkrete Programme und Maßnahmen vor, mit denen ihrer Meinung nach dem Problem des Analphabetismus bzw. mangelhafter Grundbildung begegnet werden soll.

Monika Tröster berichtet über Fakten und Daten zu Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland; sie analysiert Rahmenbedingungen und Strukturen, Schwerpunkte in der Grundbildungsarbeit sowie Entwicklungstendenzen und Perspektiven.

Speziellen österreichischen Initiativen im Zusammenhang mit der Thematik nehmen sich vier Autorinnen in ihren Beiträgen an. **Annemarie Saxalber-Tetter** setzt sich in ihrem Beitrag mit Zweit- bzw. Fremdsprachlernen und muttersprachlichen Basiskompetenzen auseinander. Sie plädiert für ein Konzept einer integrativen Spracherziehung für Schüler/innen in ihrer Muttersprache (Herkunftssprache) und der Zweitsprache (Fremdsprache). Dies soll einerseits dazu beitragen die Identitätsbildung der Jugendlichen zu fördern und andererseits einen interkulturellen Dialog zwischen den am Schulgeschehen Beteiligten ermöglichen.

Für **Antje Doberer-Bey** ist die Professionalität der Trainer/innen, die im Bereich des Basisbildungserwerbs Erwachsener mit mangelhaften Lese- und Schreibkompetenzen tätig sind, ein zentraler Faktor. Sie stellt dar, dass Basisbildung mit Erwachsenen eine Reihe von gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen berücksichtigen muss, wenn sie Erfolg haben will. Die angebotenen Kurse müssen an Lebenswelten, Zielgruppen und an Gleichstellung genauso orientiert sein wie an der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und sozialer bzw. interkultureller Kompetenz, sie müssen auf Autonomie und Selbststeuerung abzielen und Kommunikationsfähigkeit sowie Problemlösungskompetenz vermitteln.

Monika Ritter widmet sich in ihrem Beitrag dem Thema der Alphabetisierung mit Migrant/innen, wobei sie feststellt, dass für diese Zielgruppe eine Förderung von Schrift und Sprache gleichermaßen wichtig ist. Es werden Modelle der Alphabetisierung mit Migrant/innen vorgestellt, wobei Lernerorientierung, Ressourcenorientierung, Empowerment der Lernenden, Wertschätzung der Vielsprachigkeit der Lernenden sowie Authentizität und selbstbestimmtes Lernen zentrale Prinzipien in den angebotenen Kursen darstellen.

Christina Gabriel stellt in ihrem Beitrag fest, dass der funktionale Analphabetismus bei autochthonen Roma im Burgenland im Kontext mit der marginalisierten Stellung der Volksgruppe innerhalb der Gesellschaft gesehen werden muss. Maßnahmen, die darauf abzielen, die Zahl der Analphabet/innen unter Roma zu verringern, müssen in jedem Fall auch auf eine Stärkung der Identität sowie auf eine Gleichstellung dieser Volksgruppe abzielen.

Am Ende dieses Abschnitts findet sich ein **Statement des**

BM:UKK, das, wie in der redaktionellen Vorbemerkung dargestellt wird, die Bedeutung widerspiegelt, die der veritablen Rate funktionaler Analphabet/innen hierzulande von Seiten der Politik eingeräumt wird.

Im letzten Teil des vorliegenden *schulhefts* werden Zusammenhänge zwischen Analphabetismus und mangelnder Basisbildung und anderen relevanten gesellschaftlichen Tendenzen analysiert.

Eveline Christof widmet sich dem oft verdeckten Zusammenhang zwischen den Themen Macht, Scham und Stigmatisierung bei mangelnder Basisbildung. Es wird dargestellt, wie diese Mechanismen funktionieren und zusammenwirken. Besonders hervorgehoben wird, dass Kurse, die Basisbildungsdefizite ausgleichen sollen, in jedem Fall auch eine Umdeutung des Selbstbilds der Betroffenen thematisieren müssen, um Abwertungstendenzen und Stigmatisierung entgegenzuwirken.

Erich Ribolits hinterfragt in seinem Beitrag das Ziel, welches mit Alphabetisierungsmaßnahmen und dem Erwerb ausreichender Basisbildungskompetenzen erreicht werden soll. Das Ziel der Grundbildungsmaßnahmen ist aus seiner Sicht aufgrund der eindimensionalen Ausrichtung allen organisierten Lernens an der Vernutzung menschlicher Arbeitskraft zu relativieren.

Die Argumentation von **Daniela Holzer** geht in eine ähnliche Richtung: Sie kommt zum Schluss, dass die Entscheidung, sich der herrschenden Norm des lebenslangen Lernens zu widersetzen und sich nicht weiterzubilden, u.U. durchaus eine als klug zu charakterisierende Entscheidung sein kann.

Im letzten Beitrag widmet sich **Alfred Berndl** dem wichtigen Thema der Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit im Bereich von Basisbildung und Alphabetisierung. Da das Thema noch immer tabuisiert ist und die Betroffenen stigmatisiert sind, findet er es besonders notwendig, genau hier anzusetzen. Aufklärende Öffentlichkeitsarbeit, gut ausgebildete Alphabetisierungstrainer/innen, der Einsatz von „Agents of Change“ sowie eine gezielte Bedürfnisorientierung sind seines Erachtens zentrale Momente, um ein Umdenken bei der Bevölkerung herbeizuführen und Betroffenen Mut zu machen, ihre Situation zu verbessern.

HINTERGRÜNDE UND PROBLEMLAGEN

Otto Rath

Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit

Die Diskussion um mangelnde Basisbildung Erwachsener

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

Heute, zwei PISA-Runden später, sieht die Bildungswelt anders aus. Niemand bestreitet die Notwendigkeit von Kursen für diese Zielgruppe, Alphabetisierung und Basisbildung Erwachsener taucht in der Regierungserklärung auf und ist europaweit eines der zentralen Themen, wenn es um lebenslanges Lernen geht. Das Tabu ist aufgebrochen und die Diskussion dreht sich eher darum, wie man in kurzer Zeit ein flächendeckendes und qualitätsgesichertes Angebot in Österreich auf die Beine stellen kann. Wesentlich beteiligt an diesen Entwicklungen ist das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich, das sich im Auftrag des bm:ukk und des Europäischen Sozialfonds mit diesen Fragen auseinander setzt.

Kulturtechniken und autonomes Lernen

Heftig diskutiert wird seit Gründung des Netzwerks die Frage, welches Konzept von Basisbildung/Alphabetisierung der Arbeit zugrunde liegt und welche Begrifflichkeit in der Kommunikation geeignet sei. Am Anfang stand die Orientierung an dem bestehenden Konzept des „funktionalen Analphabetismus“. Mangelnde Basisbildung wurde hauptsächlich als mangelnde Kompetenz in den Kulturtechniken in Relation zu den gesellschaftlichen Anforderungen verstanden. Entsprechend wurden die Maßnahmen und auch die Kurse angelegt. Im Laufe der Arbeit stellte sich die Notwendigkeit heraus, dieses Konzept einem kritischen Diskussionsprozess zu unterziehen, da nicht nur die gesellschaftlichen Ansprüche an die Kulturtechniken, sondern auch an die unterschiedlichen Kompetenzen Veränderungen unterworfen sind.

In Bezug auf die Definition von Basisbildung bezieht sich das Netzwerk nunmehr auf den Referenzrahmen zu den Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission. Dieser definiert jene Schlüsselkompetenzen, die Bürger/innen in der europäischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts benötigen. Innerhalb dieses Referenzrahmens spielen die Kulturtechniken eine wesentliche Rolle, dazu zählen Lesen, Schreiben, Rechnen und Umgang mit dem PC. *In.Bewegung* definiert seine Kernkompetenz in den Kulturtechniken, ergänzt um die Kompetenz des autonomen Lernens. Diese fünf Bereiche bilden den Schwerpunkt der Aktivitäten des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung.

Die zweite Frage in Bezug auf Basisbildung betrifft das Kompetenzniveau, das als Basisbildung angenommen wird. Das Netzwerk orientiert sich diesbezüglich am formalen Bildungssystem, das sich im Idealfall auch an den gesellschaftlichen Ansprüchen orientiert und sich als veränderbar greift:

Von ausreichender Basisbildung kann nach Ansicht des Netzwerks gesprochen werden, wenn ein Niveau erreicht ist, das einem guten Pflichtschulabschluss entspricht. Diese Fähigkeiten sowie die Kompetenz, sich selbstständig Wissen zu erarbeiten, ermöglichen erst den Einstieg in das *Lebenslange Lernen* und bilden in weiten Bereichen die Voraussetzung für ein Bestehen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft insgesamt.

Begriffsdiskussion

Die Diskussion der Konzepte löste gemeinsam mit dem Schlüsselbereich der Teilnehmer/innenakquisition eine Folgediskussion um die Begrifflichkeit aus. Zwei Positionen stehen sich seit Gründung des Netzwerks gegenüber: Für die eine Position lässt sich der Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ durch nichts ersetzen, da er das Thema bzw. die Problematik am genauesten beschreibt. Dem gegenüber argumentiert die Gegenposition, dass der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ die ohnehin schon diskriminierte Zielgruppe nun auch sprachlich diskriminiert. Um diese Diskussion auf eine objektivierbare Grundlage zu stellen, führte *In.Bewegung* über ein Jahr lang eine Untersuchung durch (Fokusgruppen mit Vertreter/innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, natürlich auch mit Betroffenen selbst), um einerseits festzustellen, welche Bilder der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ bei den Menschen auslöst und um andererseits alternative Bilder und Botschaften zu entwickeln.

Im Zuge dieser Untersuchung stellte sich heraus, dass der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ bei der überwiegenden Mehrheit als sehr diskriminierend eingestuft wird und mit Bildern aus dem Kontext „Dummheit, Behinderung, Entwicklungsland“ assoziiert wird. Der Begriff Literalität wird als zu akademisch bzw. unverständlich bezeichnet. Auf der Basis dieser Ergebnisse einigte sich *In.Bewegung* darauf, den Begriff „(funktionaler) Analphabetismus“ nur sehr eingeschränkt, etwa im wissenschaftlichen Diskurs – zu verwenden. Alphabetisierung als positiver Begriff erscheint als akzeptabel, wenn er auch nicht unumstritten ist.

Größenordnung

Das Europäische Parlament geht davon aus, dass in den „alten“ Mitgliedstaaten bei 10-20% der Bürger/innen die schriftsprachliche Kompetenz nicht ausreicht, um in der Gesellschaft zu „funktionieren“: *„[...] combating illiteracy is essential because it secures and strengthens the freedom of the individual and allows equal access*

for all to fundamental rights, [...] the data available indicate that between 10 and 20% of the population of the Union and up to 30% of the population of the candidate countries are unable to understand and use the printed and written matter necessary to function in society, achieve their objectives, improve their knowledge and skills and develop their potential, and whereas this problem would become even more serious if the flow of migrants from third countries were taken into account as well [...]." (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 21.11.2002: Analphabetismus und soziale Ausgrenzung. C284E/343ff.)

Für Österreich heißt das, dass man von 670.000 bis 1,34 Millionen Betroffenen ausgehen muss (Berechnungsbasis: 10-20% der Bevölkerung über 15 Jahre). Diese Annahmen werden auch von den Mitte der 90er-Jahre durchgeführten OECD-Studien zur Literalität unterstützt (siehe dazu OECD 1995, 1997) und letztlich auch von PISA.

Entstehung

Jugendliche der Unterschicht haben schlechtere Chancen. PISA zeigt, dass der Schulabschluss der Eltern mit den Bildungsabschlüssen der Kinder korreliert. Kinder aus bildungsfernen Familien erleben im Elternhaus häufig keinen positiven Zugang zur Bildung, Schrift spielt keine wichtige Rolle im Alltag. Kinder aus bildungsfernen Schichten besuchen zudem weitaus seltener einen Kindergarten. Bildungschancen sind folglich schon beim Einstieg in die Schule ungleich verteilt. In der Schule überwiegen möglicherweise die negativen Erfahrungen, die dann auf die weiteren Lernkontexte projiziert werden. Kompensation in der Schule findet zu wenig oder gar nicht statt, so wird die Verantwortung an die Familien zurückgespielt, die aus soziokulturellen oder sozioökonomischen Gründen nicht immer in der Lage sind, diese zu übernehmen.

Der Zusammenhang von sozialem Kontext – Einkommen, sozialer Status, etc. – der Eltern und dem Erfolg der Schüler/innen ist vielfach belegt. Die soziale Stellung des Elternhauses und das Bildungsniveau von Vater und Mutter haben einen signifikanten Einfluss auf die Höhe des allgemeinen Schulabschlusses. Über

den erreichten Schulabschluss wirkt die soziale Herkunft weiter auf die Qualität der beruflichen Ausbildung und auf die Stellung in der beruflichen Hierarchie. Sehr oft kommen Erwachsene mit geringer Basisbildung aus Verhältnissen, die geprägt sind von sozialer und ökonomischer Armut, hoher Kinderzahl, Arbeitslosigkeit der Eltern, Alkoholismus. Häufige Folge: geringes Selbstbewusstsein, niedrige Lernmotivation.

Einkommenschwache Familien unterliegen einem hohen existenziellen Druck und können nicht immer die Voraussetzungen für eine optimale Bildungskarriere der Kinder schaffen. Die Verantwortung in die Schule zu verlagern, bewirkt andererseits eine Überforderung der Lehrer/innen, viel wird auf die Schule abgewälzt. Die Forderung, dass neben der sozialen Kompensation auch die Bildung von sozialen Fertigkeiten Aufgabe der Grundschule sein müsste, da die Familien immer weniger funktionieren, wird vielfach als unrealistisch betrachtet. Ihr wird entgegengehalten, dass die Schule soziale Defizite, die aus den Familien mitgebracht werden, nicht zur Gänze aufarbeiten kann, da die Schule ohnehin schon zu viele Aufträge bekommt.

Aus der Mitverantwortung für das Entstehen von Grundbildungsdefiziten kann die Schule nicht entlassen werden, wobei nicht aus den Augen verloren wird, dass der Bildungserwerb beim größten Teil der Schüler/innen erfolgreich verläuft. Ebenso wird berücksichtigt, dass es viele gut ausgebildete und engagierte Lehrer/innen in allen Schulformen gibt.

Die Frage der Verantwortung für das Entstehen von Bildungsdefiziten könnte differenzierter diskutiert werden, in den meisten Fällen wird die „Schuld“ zwischen Schule und Familie hin- und her geschoben. Zu wenig beachtet wird der gesamtgesellschaftliche Rahmen, der auf die Sozialisationssysteme einwirkt, der oft weder Eltern noch Lehrer/innen ein Agieren zum Besten der Schüler/innen ermöglicht. Es ist schließlich auch wenig verwunderlich, dass diese Schüler/innen – die im schlimmsten Fall mit Grundbildungsdefiziten die Schule verlassen – auch im Erwachsenenleben schwer motivierbar sind, an Bildungsprozessen teilzunehmen.

Basisbildung als gesellschaftspolitischer Faktor

Üblicherweise wird das Thema „Basisbildung“ in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung gesehen, *Europa als der „[...] dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt“* (Europäischer Rat 2000) so lautet der Anspruch. Wie auch das österreichische LLL-Strategiepapier betont, ist eine ausschließliche Fokussierung dieses Aspektes aber nicht zielführend: Basisbildung hat nicht zuletzt einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Zivilgesellschaft selbst.

Der Zusammenhang zwischen geringer Bildung und politischer Partizipation ist in Österreich über den allgemeinen Zusammenhang zwischen Bildung und Partizipation hinaus nicht speziell erforscht. In Gesprächen mit Teilnehmer/innen von Kursen im Bereich Basisbildung und Alphabetisierung wird immer wieder deutlich, dass jene oftmals sich selbst als völlig unbedeutende Mitglieder der Gesellschaft sehen, die ohnehin nichts beeinflussen können. Diese Haltung hängt mit dem schwach ausgeprägten Selbstbewusstsein zusammen, das uns bei der Zielgruppe immer wieder begegnet, ist aber auch allgemein ein Merkmal von Menschen, die in Armut leben.

Was auf der empirischen Ebene der Kursanbieter/innen nachweisbar ist, wird auch von wissenschaftlicher Seite bestätigt. Der Zusammenhang zwischen Armut, Grundbildungsdefiziten und einem Mangel an politischer Partizipation wird von unterschiedlichen Studien thematisiert, beispielsweise im Wiener Gesundheits- und Sozialsurvey: *„Das politische Engagement sowie die persönliche politische Bildung ist bei den unqualifiziert Erwerbstätigen, den Personen mit Pflichtschulbildung und in der untersten Einkommensgruppe am geringsten.“* (Freidl/Stronegger/Neuhold 2001, S. 24)

Arbeitsmarkt

Die große Bedeutung der Basisbildung als Element der politischen Bildung kann natürlich den Blick darauf nicht verstellen, dass Bildungsdefizite an der Schnittstelle mit dem Thema Beschäftigung besonders sichtbar werden.

Basisbildung ist die Grundvoraussetzung für die Integration in (Weiter-)Bildungsprozesse und für die nachhaltige Integration in Beschäftigungsverhältnisse. In den letzten Jahren wurde deutlich, dass viele junge Menschen die Schule verlassen, ohne die Voraussetzungen für diese Integration zu erfüllen. Durch die sich verändernden Arbeitskontexte sehen sich auch immer mehr Erwachsene mit großen Problemen am Arbeitsmarkt konfrontiert, wenn ihre Basisbildungskompetenzen den gesellschaftlichen Erwartungen, die immer stärker vom Arbeitsmarkt bestimmt werden, nicht (mehr) entsprechen.

Über den Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitslosigkeit gibt eine Übersicht des AMS Auskunft. Ende Mai 2008 hatte aus der Gruppe der Arbeitslosen fast jede/r Zweite (47,5%) keine die Pflichtschule übersteigende Schulbildung aufzuweisen (siehe dazu AMS Statistik Juni 2008). Die Annahme liegt nahe, dass Personen, die nicht einmal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, ein noch höheres Arbeitslosenrisiko tragen.

„Auf der personellen Seite hat neben Alter und Geschlecht die Bildung den größten Einfluss auf die Erwerbsbeteiligung. Personen mit geringer Qualifikation haben auf dem Arbeitsmarkt deutliche Nachteile: Von den Männern mit höchstens Pflichtschulabschluss sind knapp zwei Drittel erwerbstätig, bei höheren Bildungsabschlüssen sind es um die 80%. Umgekehrt beträgt der Anteil derjenigen, die angeben arbeitslos zu sein, bei den Pflichtschulabsolventen 12% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie bei Männern auf der mittleren Qualifikationsebene. Bei den Frauen ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, wenn auch auf insgesamt niedrigerem Niveau, ähnlich ausgeprägt. Diese Zahlen belegen einen engen Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbsbeteiligung.“ (Statistik Austria 2006, S. 40)

Diesen Zusammenhang stellt auch Mario Steiner an den Beginn seiner Analyse (vgl. Steiner 2006, S. 2). Steiner vermag zu belegen, dass die Arbeitslosenquoten mit sinkendem Bildungsniveau stark ansteigen. Zudem stellt er auch fest, dass zwischen 2000 und 2005 die Schere zwischen den Bildungsstufen in dieser Hinsicht sogar auseinander geht.

Über die Beschäftigungsmöglichkeiten wirken Bildungsunterschiede auch auf die Einkommensverhältnisse: „Schulbildung

ist ein wesentlicher Faktor bei der Verteilung von Einkommens- und Lebensstandardpositionen. Kombinierte Effekte, wie verstärkte Bildungspartizipation bei jüngeren Generationen und regionale und Geschlechterunterschiede bewirken in Summe einen Einkommensvorsprung von 39% bei Abschluss einer Universität und immerhin 19% mit einer Matura. Auch der Abschluss einer Lehre oder mittleren Schule macht sich noch mit einem um 5% höheren Äquivalenzeinkommen bemerkbar. Wer allerdings keinen entsprechenden Abschluss vorzuweisen hat, muss mit einem Lebensstandard von 10% unter dem Gesamtmedian rechnen.“ (Statistik Austria 2006, S. 26)

Auch der Zusammenhang zwischen der Höhe des erreichten Schulabschlusses und des Armutsrisikos wird von der Statistik Austria benannt: *„Erwerbstätige mit maximal Pflichtschulabschluss haben ein Armutsrisiko von 10% und sind damit um einiges gefährdeter als Personen mit höherer Bildung (7%).“ (Statistik Austria 2006, S. 47)*

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen werden kaum von Personen mit geringer Basisbildung oder von Niedrigqualifizierten in Anspruch genommen. Es fehlt allerdings nicht nur am Weiterbildungsinteresse der Betroffenen, sondern nach wie vor auch an Angeboten: Der Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen auf dieser Ebene wird von den Personalentwickler/innen noch nicht gesehen.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass jene Arbeitnehmer/innengruppen, welche in der betrieblichen Weiterbildungs politik eine untergeordnete Rolle spielen, jene Gruppen sind, die in der Arbeitslosenstatistik überproportional vertreten sind: *„Während 45% der Personen mit Tertiärbildung sich an informellen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten beteiligen, sind es nur 8,7% derer, die nicht einmal oder nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen [...]. Gerade jene Personen, die bereits ein deutlich höheres Armutsrisiko aufweisen, sind also auch jene, die sich am wenigsten an Weiterbildung beteiligen, um auf diese Weise Bildungsdefizite auszugleichen.“ (Steiner 2006, S. 6)*

Zusammengefasst kann man festhalten, dass Erwachsene mit geringer Basisbildung mit großen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt konfrontiert sind, was in weiterer Folge zu sozialer Exklusion führen kann. Die nahe liegende Möglichkeit, diese Proble-

me mittels einer Bildungssteigerung in den Griff zu bekommen, existiert allerdings für viele Betroffene de facto nicht sehr oft, weil ihnen der Einstieg in Lernprozesse gar nicht ermöglicht wird.

Themen des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich

Kompensatorisch und an den individuellen Ressourcen und Motiven der Betroffenen orientiert arbeiten die Anbieter der Basisbildung für Erwachsene, die im Projekt *In.Bewegung* – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich an der Entwicklung von Maßnahmen im Erwachsenenalter arbeiten.

Teilnehmer/innenakquisition, Kursmodelle, Qualitätsentwicklung, Weiterbildung, Kompetenzdarstellung, Vernetzung und Gender bzw. Diversity Mainstreaming sind die Arbeitsfelder von „*In.Bewegung*“.

Akquisition

Die Erfahrungen vieler Partnereinrichtungen haben gezeigt, dass die Zielgruppe sehr schwer zu erreichen ist. *In.Bewegung* definierte daher Maßnahmenfelder, um die Teilnehmer/innenakquisition zu erleichtern: eine konkrete Anlaufstelle zur Erstinformation inklusive einer Kampagne und die Stärkung der Multiplikator/innen als wesentlichste Informationsträger/innen auf der persönlichen Ebene.

Alfa-Telefon Österreich

Realisiert wurden bereits das ALFA-TELEFON ÖSTERREICH (0810 20 0810) nach dem Modell des deutschen ALFA-TELEFONS und das Internetportal www.alphabetisierung.at als zentrale Beratungs- und Informationsstelle in Österreich die, von ausgebildeten Berater/innen betreut, die Schnittstelle zwischen potenziellen Teilnehmer/innen und den Anbieter/innen bildet, sie versteht sich damit auch als Werbeplattform für anbietende Organisationen. Telefon und Portal werden derzeit zur zentralen

Beratungs- und Servicestelle erweitert. Eine Kampagne wurde noch nicht umgesetzt.

Agents of Change

Traditionellerweise und mit gutem Erfolg werden Multiplikator/innen in der Zielgruppenakquisition eingesetzt. Ausgehend vom britischen Konzept der „Agents of Change“ in Betrieben und auf kommunaler Ebene arbeitet *In.Bewegung* an einem differenzierten Konzept der Ausbildung und Unterstützung von Agents, die nicht nur als Multiplikator/innen Zielgruppen zu Angeboten vermitteln sollen, sondern auch in die Lage versetzt werden, in ihrem Umfeld lernfreundliche Umgebungen – besonders mit Blickrichtung auf die Zielgruppe – zu schaffen.

Im betrieblichen Kontext – nach dem Vorbild der *Union Learning Representatives* in England – werden Betriebsrät/innen zu Agents ausgebildet. Auf kommunaler Ebene – nach dem Vorbild der *Community Champions* – werden Personen ausgebildet, die Erwachsene mit Basisbildungsbedarf beim Einstieg ins lebensbegleitende Lernen unterstützen, indem sie den Zugang zu Bildungsangeboten im regionalen Kontext unterstützen und auch kommunale Strukturen lerner/innenfreundlicher gestalten.

Um nachhaltige Veränderungen auch auf der Ebene von Entscheidungsträger/innen und Meinungsbildner/innen zu implementieren, werden *Skills Agents* ausgebildet. Diese Ausbildung richtet sich z.B. an Journalist/innen, Personalentwickler/innen, Arbeitgeber/innen, Geschäftsführer/innen und Politiker/innen.

Ein spezielles Arbeitsfeld für Agents bildet der Übergang von der Schule zur Berufsausbildung, an dem Jugendliche mit geringer Basisbildung besonders häufig scheitern. Bei den Akteur/innen an dieser Schnittstelle gibt es keine ausreichenden Informationen zu den Gründen, vor allem aber zu möglichen Interventionsmaßnahmen in der Schule oder in der Ausbildung. Agents werden ausgebildet, um diese Interventionsmaßnahmen zu ermöglichen und die Jugendlichen zu unterstützen.

Basisbildung – Kursmodelle

Differenzierte Analysen im Vorfeld der Entwicklung von Kursmodellen werden durchgeführt, um die Forderung nach einem zielgruppenorientierten Angebot zu erfüllen. Auch hier kommt das Entwicklungsmodell von *In.Bewegung* zum Tragen, das mit einer Analyse beginnt, die auf der Praxiserfahrung, auf Untersuchungen und auf Know-how aus den Netzwerken beruht. Das darauf aufbauende Modell wird getestet, evaluiert, adaptiert und interessierten Einrichtungen zur Verfügung gestellt.

Derzeit werden Modelle für Lehrlinge, für Betriebe und zur politischen Basisbildung entwickelt und erprobt: Lehrlingen mit geringer Basisbildung wird das Erreichen des Jahreszieles in der Berufsschule durch Basisbildungskurse ermöglicht. Die Kurse werden in Kooperation einer Volkshochschule mit Ausbildungszentren und Berufsschulen durchgeführt. Die bestehenden Modelle im betrieblichen Kontext werden neu gedacht und als gemeinsame Vorhaben von Arbeitgeber/innen und Personalvertreter/innen entwickelt. Der Fokus liegt auch hier auf den Motiven und Nutzererwartungen der beteiligten Menschen, begleitend werden die gemachten Erfahrungen gesammelt und in Kommunikationskonzept gegossen, das die Übertragung des Modells in andere Betriebe unterstützen soll.

Erwachsene mit geringer Basisbildung sind häufig dem Gefühl ausgesetzt fremdbestimmt zu sein, aktiv nichts ändern zu können, und sie wissen über ihre Möglichkeiten der Partizipation nicht ausreichend Bescheid. An diesem Thema setzt das Modell der „Politischen Basisbildung“ an. Durch ein zielgruppenorientiertes Angebot an politischer Bildung in der Basisbildung lernen Teilnehmer/innen die demokratiepolitische Dimension des eigenen Handelns besser zu erkennen. Sie können individuelle Möglichkeiten entwickeln, um am gesellschaftlichen und politischen Leben stärker teilzuhaben. Dieses Modell bezieht auch Trainer/innen und Anbieter/innen mit ein: Alle Anbieter/innen und Trainer/innen von Basisbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen in Österreich werden durch ein erprobtes Konzept in die Lage versetzt, politische Basisbildung in ihre Kurse/Angebote zu integrieren.

Qualitätsentwicklung

In.Bewegung hat den Auftrag, Qualitätsstandards und ein Verfahren zur Implementierung dieser Standards zu entwickeln. Die im Rahmen von *In.Bewegung* I (2005-2007) verfassten Qualitätsstandards bilden die Grundlage des Systems zur Qualitätsentwicklung. Sie geben Orientierung bei der Planung, Entwicklung und Umsetzung von Basisbildungs- und Alphabetisierungsangeboten. Der Prozess der Implementierung wird von einem internationalen Expert/innengremium begleitet. Um eine ertragreiche Kommunikation auch mit Anbietern und Interessierten außerhalb des Projektes zu gewährleisten, findet jährlich eine Qualitätskonferenz statt, in der der Prozess selbst reflektiert wird. Die Ergebnisse der Konferenz werden in die weiteren Schritte der Qualitätsentwicklung einbezogen.

Die zentrale Rolle in der Qualitätsentwicklung von Basisbildungs- und Alphabetisierungsangeboten spielen die Trainer/innen. Eine modular aufgebaute, praxisbegleitende Aus- und Weiterbildung von Trainer/innen wird von „*In.Bewegung*“ koordiniert und ein entsprechendes Curriculum wird entwickelt. Der Ausbildungsbedarf der Trainer/innen wird jährlich erhoben, die Ergebnisse werden an die Ausbilder/innen (=Teacher Trainer/innen) zurückgemeldet, damit diese ihre Angebote bedarfsorientiert weiterentwickeln können. Die Ausbilder/innen beschreiben ihre Angebote lernergebnisorientiert, diese Angebote liegen für interessierte Anbieter und Trainer/innen als Katalog und Online vor. Die Ausbilder/innen selbst werden in ihrer Professionalisierung von *In.Bewegung* unterstützt.

Kompetenzbewusstsein

Erwachsene mit geringer Basisbildung kommen meist gar nicht auf die Idee, dass sie über Kompetenzen verfügen. Viel eher dominiert das in der Schule erlernte Selbstbild, nämlich dass sie dumm, faul oder Ähnliches seien. Der Blick auf ihre Kompetenzen, die sie non-formal oder informell erworben haben, ist ihnen versperrt. Umso wichtiger ist es gerade für diese Gruppe zu lernen, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren und darzustellen.

In der Beschäftigung mit diesem Themenbereich stellte sich heraus, dass vorhandene Systeme der Kompetenzdarstellung für Erwachsene mit geringer Basisbildung wenig geeignet sind. *In.Bewegung* erarbeitet nun ein Kompetenzmanagement-Instrumentarium für Personen mit Basisbildungsbedarf, das von dieser Zielgruppe selbständig zielorientiert gehandhabt und angewendet werden kann. Informell und non-formal erworbene Kompetenzen sollen mit diesem Instrument sichtbar gemacht werden und selbst organisiertes Lernen soll vorbereitet werden.

Zusammenfassung

Untersuchungen der OECD, der Europäischen Kommission, die PISA-Studie et al. legen nahe, dass es eine sehr große Gruppe von Betroffenen gibt, eine diesbezügliche Erhebung für Österreich steht allerdings noch aus. Eine Studie zur Größenordnung würde auch die Spekulationen und wissenschaftlich natürlich kaum haltbaren Ableitungen und Schätzungen in Österreich beenden, die Teilnahme an der OECD-Studie PIAAC sollte auch diesen blinden Fleck beseitigen.

Im gesellschaftlichen Kontext, der von den Parametern der Beschäftigung und vom Phantasma des „*dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraums der Welt*“ geprägt ist, werden Basisbildung und Alphabetisierung fast ausschließlich unter dem Aspekt der Verwertbarkeit diskutiert (und gefördert). Allerdings gehorcht Bildung diesen linearen Denkmustern nicht, und lebenslanges Lernen allein löst auch nicht alle Probleme. Basisbildung könnte auch systemischer betrachtet werden, in seiner sozialen, gesundheitlichen und politischen Komplexität. Dies könnte auch zu phantasievolleren und stärker nutzenorientierten Angeboten führen.

Das Tabu ist weitgehend beseitigt und es herrscht ein Konsens, dass abgestimmte Maßnahmen notwendig sind. Um das Problem nachhaltig zu beseitigen, sind alle gesellschaftlichen Gruppen aufgefordert zusammenzuarbeiten, Synergien zu nutzen, vorhandene Ressourcen zugänglich zu machen, damit bildungsmäßig niemand zurückgelassen wird.

Literaturverzeichnis

- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 21.11.2002: Analphabetismus und soziale Ausgrenzung. C284E/343ff. Online im Internet: <http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/ce284/ce-28420021121de03430346.pdf> [Stand 2006-04-19]
- Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online im Internet: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Stand 2007-05-15]
- Freidl, Wolfgang; Stronegger, Willibald-Julius; Neuhold, Christine (2001): Gesundheit in Wien. Wiener Gesundheits- und Sozialsurvey. Hrsg. vom Magistrat der Stadt Wien. Studie S1/2001.
- OECD (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first International Literacy Survey. Paris.
- OECD (1997): Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey. Paris.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2006): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2004.
- Steiner, Mario (2006): Empirische Analyse für die Programmplanung ESF 2007-2013. Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

Ferdinand Eder

Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen

Was heißt „Bildung“ in den PISA-Untersuchungen?

Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, kurz nach der von Georg Picht ausgerufenen (deutschen) „Bildungskatastrophe“, bekam die von S.B. Robinsohn stammende Formulierung „Bildung ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ für die Suche danach, was Kinder und Jugendliche in der Schule lernen müssten, damit sie für das Leben gerüstet seien, programmatischen Charakter. „Nützlichkeit“ und „Brauchbarkeit“, in der klassischen Bildungstheorie eher verpönte Begriffe, wurden plötzlich zu Leitkonzepten der aufkommenden Curriculumforschung, und neu eingerichtete, aus Vertretern von Wissenschaft, Schule und Gesellschaft besetzte Arbeitsgruppen bemühten sich um eine möglichst lückenlose Aufzählung all jener Lernziele, die von den Jugendlichen in Umsetzung dieser lebensweltbezogenen Perspektive erreicht werden sollten. Anfang der 80er Jahre versickerte die Idee, ohne nennenswerte Spuren in den österreichischen Pflichtschullehrplänen hinterlassen zu haben.

1994 stellte sich Österreich mit der Beteiligung an TIMSS (Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsuntersuchung) erstmals einem internationalen Leistungsvergleich. Die verwendeten Instrumente orientierten sich an einer Art internationalem Lehrplan, der aus den Einzellehrplänen der teilnehmenden Länder abstrahiert wurde. Daher ließen sich die – auch damals schon mittelmäßigen – Ergebnisse gut in die bestehenden Bildungsvorstellungen einordnen und erforderten kein wirkliches Umdenken. In den Vordergrund trat hingegen der Begriff der *Nachhaltigkeit der Bildung*, weil sich sowohl am Ende der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II zeigte, dass jeweils für selbstverständlich gehaltene Fertigkeiten (wie etwa Prozent-

rechnen bei Maturant/innen) von erschreckend großen Teilen der Schüler/innen entweder gar nicht gelernt oder offenbar schon wieder verlernt worden waren. Die schlechten Ergebnisse wurden überwiegend als Effizienzproblem der Schule und des Unterrichts wahrgenommen, ohne ihre Bedeutung für die Schüler/innen zu reflektieren. Die didaktischen Reaktionen gingen daher in die Richtung, dass durch „Mehr Dasselben“ (Watzlawick) Verbesserungen erreicht werden könnten: Besserer Unterricht würde auch mehr Nachhaltigkeit nach sich ziehen. Die zu diesem Zeitpunkt allmählich aufkommenden Ideen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Schulen, insbesondere dass Schüler/innen ihren Lehrpersonen Individualfeedback zur Qualität des Unterrichts geben, sind Ausdruck dieser Situation.

PISA hingegen folgt einem anderen Konzept. Die Aufgaben orientieren sich nicht, wie noch TIMSS, an den Inhalten (inter-)nationaler Lehrpläne, sondern an *Kompetenzen*, die für persönliches Wohlergehen, soziales Zusammenleben und ökonomischen Wohlstand relevant erscheinen. Die Leitformulierungen für die drei Testdomänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften lauten daher:

<p>„Mathematik-Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht“</p>	<p>„Lese-Kompetenz heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“</p>	<p>Naturwissenschaftliche Kompetenz ist „die Kapazität, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen“</p>
--	---	--

Quelle: G. Haider & C. Schreiner. Die PISA-Studie. (2004:10)

Diese Art von Bildung, die den Anspruch manifestiert, mehr als nur Schulwissen und Schulkönnen zu messen, sondern Fähigkeiten / Kompetenzen zu erfassen, die für die Bewältigung des individuellen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens beitragen, wird häufig als „literacy“ bezeichnet – Zielperspektive ist eine Gesellschaft, in der Lesen und Schreiben, aber auch mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen nicht den Charakter von „Bildungswissen“ aufweisen, sondern mit selbstverständlicher Geläufigkeit zur Bewältigung von Alltagsaufgaben angewendet werden. Die Messung von *literacy* folgt daher auch nicht immer dem Muster von Tests über Schulleistungen, sondern weist unübliche „Formate“ auf, zum Beispiel:

- Lesetests für 16-Jährige erfolgen zu einem Zeitpunkt, zu dem das traditionelle Denken über Schule wie selbstverständlich davon ausgeht, dass diese Kompetenz schon längst vorhanden sei.
- Die dabei verwendeten Texte repräsentieren im Sinne des Bildungskanons häufig Texte und Textsorten mit stark funktionalem Charakter, die in der traditionellen Bildungsdiskussion ein wenig abwertend als „Gebrauchstexte“ eingeordnet würden
- In Mathematik und Naturwissenschaften stehen nicht die klassischen Lehrplan-Themen im Vordergrund, sondern Aufgaben, in denen mathematische Kompetenzen funktional in Alltagskontexten angewendet werden müssen.

Die eingangs angeführte Bildungsdefinition von S.B. Robinsohn wird damit in neuer und konkretisierter Form wieder aufgegriffen; dem Fortschritt der Wissenschaft und dem Wunsch nach Steigerung der „entrepreneurship“ entsprechend würde die OECD sie jedoch wohl ein wenig umformulieren: „Bildung ist Ausstattung für das Handeln in der Welt“.

Was ist anders am PISA-Bildungsbegriff?

Die Umsetzung eines solchen Bildungsbegriffs stellt an Schule und Unterricht die Anforderung, alltagsbrauchbare und handlungsbezogene *Kompetenzen* zu vermitteln. Gegen ein solches

Verständnis von Bildung wurde und wird vor allem in den deutschsprachigen Ländern argumentiert, es sei einseitig an den Erwartungen der Wirtschaft nach Nützlichkeit und Brauchbarkeit ausgerichtet, bilde eigentlich die Ziele der Schule nicht ab und eine daran orientierte Messung vermittele ein falsches Bild von der Qualität der tatsächlichen Unterrichtsarbeit. Der Einwand basiert auf einem oft auftretenden und gelegentlich auch gewollten Missverständnis: Das Bildungskonzept von PISA beansprucht nicht, die jeweils fachbezogene „Bildung“ vollständig zu repräsentieren. Es signalisiert vielmehr: *Alle* Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulpflicht sollten zumindest auf einem Standardniveau lesen und rechnen können.

Zwei Bezugsmodelle bieten sich an, Nähe und Distanz zu traditionellen Bildungsvorstellungen sichtbar zu machen: Ein Vergleich mit dem „humanistischen“ Bildungskonzept der Gymnasialbildung, das gelegentlich als Gegenkonzept in die Diskussion eingebracht wird, und mit dem Modell von „Allgemeinbildung“, wie es von Wolfgang Klafki 1985 ausformuliert wurde.

Eine präzise Formulierung des humanistischen Bildungsideals lieferte Richard Meister:

- „1. Für den Humanismus ist das Ziel der Erziehung die innere Formung des Menschen zu einer durch ein einheitliches Formungsprinzip gestalteten Persönlichkeit.
2. Dieses Ziel wird erreicht durch die Auseinandersetzung mit einer in ihren höchsten Leistungen durch literarische Geformtheit uns zugänglichen Kultur.
3. Diese Kultur ist für den Verfechter der humanistischen Bildungsidee die Antike.
4. Die Auseinandersetzung mit dieser Kultur erfolgt durch die Arbeit am Werk, und zwar an den Leistungen, die vom geschichtlichen Standpunkt aus die eindrucksvollste Verwirklichung des antiken Geisteslebens darstellen“ (Richard Meister, 1931, gekürzt).

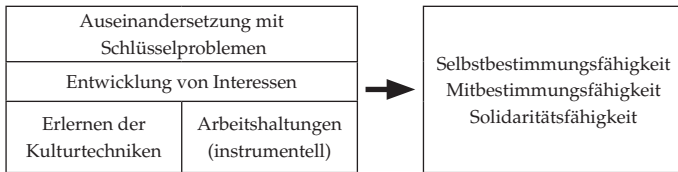
Das Modell ist grundsätzlich inhaltsoffen, sodass im Prinzip auch andere „Klassiker“ neben oder an die Stelle der Antike treten können. Das Wesentliche ist, dass dieser Ansatz Bildung als

einen Prozess der Auseinandersetzung mit (historischen) Texten und Kulturgütern im weitesten Sinne versteht und dessen Folgen primär innerpsychisch sind, nicht als einen Prozess, der zur Bewältigung des Alltagslebens dient, auch wenn Nebenwirkungen in dieser Richtung durchaus erwünscht sind.

Wolfgang Klafki, gewiss nicht verdächtig, einer einseitig auf die Bedürfnisse der Wirtschaft ausgerichteten Bildung das Wort zu reden, hat seinem eigenen Anspruch nach versucht, in einer historischen Analyse das Grundverständnis des in der Pädagogik in unterschiedlichsten Varianten immer wieder apostrophierten „Bildungs“-Begriffs herauszuarbeiten. Sein zentrales Ergebnis: Der Kern dessen, was mit „Bildung“ angestrebt und verbunden wurde, ist *Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit*. Das erste zielt darauf, dass jemand im Stande ist, seine eigenen Angelegenheiten eigenverantwortlich zu betreiben. Die zweite Kompetenz zielt auf eine effiziente Beteiligung am Gemeinwesen, die dritte auf Unterstützungsbereitschaft für diejenigen, die aus welchen Gründen auch immer nicht die (volle) Verantwortung für sich selbst übernehmen können (Menschen mit Behinderung, Krankheiten, Kinder, etc.).

Die Vermittlung dieser Kompetenzen soll im Sinne von Klafki durch einen allgemeinbildenden Unterricht in der Schule erfolgen, der sich aus drei „Schichten“ zusammensetzt (vgl. Abbildung): Die Basis dieser Allgemeinbildung bildet das Erlernen der Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben, EDV-Techniken) und der Erwerb von Arbeitshaltungen wie Pünktlichkeit, Ordnung und Ausdauer, die zwar für sich genommen bloße „Sekundärtugenden“ darstellen, aber eine hohe funktionale Bedeutung für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Menschen haben. Diese Basis, die primär funktionalen Charakter für die Bewältigung des Lebens hat, wird erweitert um Lernsituationen, die der Entwicklung individueller Interessen dienen (als Basis für den künftigen Beruf) und um eine „Schicht“, die sich an der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen der Gesellschaft orientiert. Klafki nennt in diesem Zusammenhang insbesondere die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Fragen des Zusammenlebens und die

Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien.



Modell der Allgemeinbildung nach Klafki (1985)

Eine Gegenüberstellung des PISA-Bildungsverständnisses mit diesen beiden Modellen macht deutlich, dass PISA kein „humanistisches“ Modell ist. Es steht nicht die Formung der Persönlichkeit im Vordergrund, vielmehr geht es um den Erwerb von praktischen Kompetenzen für das Leben. Bei Klafki hingegen wäre das PISA-Konzept in guter Gesellschaft: Es deckt etwas ab, was seinem Modell entspricht, nämlich die funktional-instrumentelle Basis der Allgemeinbildung. Übereinstimmung herrscht auch mit Klafkis explizit formulierter Ausrichtung, dass Allgemeinbildung Kompetenzen zur Bewältigung des persönlichen Lebens und Kompetenzen zur verantwortlichen Teilhabe an der Gesellschaft als Bürgerinnen und Bürger vermitteln muss.

Der Bildungsbegriff von PISA, so lässt sich damit resümieren, steht in der Tradition der Curriculumforschung der 70er Jahre, zielt vor allem darauf ab, dass individuell und gesellschaftlich nützliche Grundkompetenzen erworben werden und fügt sich auf diese Weise gut in ein modernes Konzept von Allgemeinbildung. Die Anschlussfähigkeit zur Tradition der gymnasialen Bildung erscheint hingegen mit diesem pragmatischen Zugang eher beschränkt.

Wie groß ist der Mangel an Basisbildung?

Mangel an Bildung im Verständnis von PISA ist ein dauerhafter Mangel oder eine dauerhafte Beeinträchtigung in Kompetenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens. Das entspricht im Kern der Definition einer *Behinderung* (handicap). Menschen, die über

diese Basiskompetenzen nicht ausreichend verfügen, sind zweifach behindert: Sie haben funktionale Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihres Alltagslebens, und sie sind beeinträchtigt bei der weiteren Aneignung von Bildung.

Für die Darstellung, in welchem Ausmaß nun dieser Mangel an Basisbildung verbreitet ist, erscheinen die PISA-Kompetenzstufen der anschaulichste Zugang. Im Versuch, die Kompetenzen der Schüler/innen möglichst prägnant sichtbar zu machen, wurden für die PISA-Domänen Mathematik und Naturwissenschaften jeweils 6 Kompetenzstufen (+ eine zusätzliche Stufe 0) definiert, für Lesen 5 Stufen (+ eine zusätzliche Stufe 0). Die für Basisbildung besonderes relevante unterste Kompetenzstufe I ist für die drei Domänen ungefähr folgendermaßen beschreibbar:

Mathematik:

Personen, die Kompetenzstufe I zugeordnet werden, verfügen lediglich über arithmetisches und geometrisches Wissen und Können auf Grundschulniveau. Sie können dieses Können abrufen und unmittelbar anwenden, wenn die Aufgabenstellung von vornherein eine bestimmte routinemäßige Lösung nahe legt. Wer nur Stufe I oder darunter erreicht, gehört zur potenziellen Risikogruppe derer, die nur schwer einen Ausbildungsplatz finden.

Lesen:

Personen, die über Kompetenzstufe I nicht hinauskommen, können mit einfachen Texten umgehen, die ihnen in Inhalt und Form vertraut sind. Die Information im Text muss deutlich erkennbar sein, und der Text darf nur wenige konkurrierende Elemente enthalten, die von den relevanten Informationen ablenken könnten. Kompetenzstufe I bezeichnet mithin lediglich elementare Lesefähigkeiten. Schülerinnen und Schüler mit Les- und Verstehensfähigkeiten unter und auf Kompetenzstufe I werden beim Übergang ins Berufsleben Probleme haben.

Naturwissenschaften:

Schülerinnen und Schüler, die lediglich Kompetenzstufe I erreichen, sind in der Lage, einfaches Faktenwissen (Ausdrücke, einfache Regeln) wiederzugeben oder unter Verwendung von

Alltagswissen einfache Schlüsse zu ziehen und zu beurteilen.

Sie haben große Probleme, grundlegende Merkmale naturwissenschaftlicher Forschung zu erkennen oder naturwissenschaftliche Argumente von persönlichen Meinungen zu unterscheiden.

Auf die Beschreibung der höheren Kompetenzstufen wird aus Raumgründen verzichtet.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der Schüler/innen auf diese Kompetenzstufen bei den PISA-Untersuchungen 2003 und 2006

	Math		Lesen		Nawi
	2003	2006	2003	2006	2006
Stufe 0	6	7	7	8	4
Stufe I	13	13	13	13	12
Stufe II	22	20	23	22	22
Stufe III	25	23	27	26	28
Stufe IV	20	21	21	21	24
Stufe V	11	12	8	9	9
Stufe VI	4	3			1

Quellen: PISA-Berichte 2003 und 2006. Für Naturwissenschaften 2003 liegt keine Information vor.

Trotz mancher Einwände, die im Hinblick auf die Messgenauigkeit in PISA vorgebracht werden können, sind ca. 20% Risikochüler/innen für ein Land mit einem voll funktionsfähigen und nicht billigen Schulsystem ein katastrophales Ergebnis, auch vor dem Hintergrund, dass die vergleichbaren Quoten in den besten Teilnehmerländern lediglich weniger als die Hälfte der österreichischen betragen. 20% eines Altersjahrganges sind etwa 17.000 Schüler/innen. Ca. 14% gehören in Lesen **und** in Mathematik zur Risikogruppe, etwa 27% in Lesen **oder** Mathematik.

Die eigenwillige Struktur des österreichischen Schulsystems bringt es mit sich, dass die Durchführung der PISA-Tests, die eigentlich den Ertrag der Pflichtschulbildung messen sollen, überwiegend in anderen Schulen erfolgt als in denen, wo diese Kompetenzen (nicht) erworben wurden. Daher sind Analysen, unter welchen schulisch-sozialen Rahmenbedingungen dieser Mangel an Kompetenz entstanden ist, nur sehr schwer möglich. Lediglich bei Schüler/innen, die in der AHS-Oberstufe getestet wur-

den, kann man annehmen, dass allfällig gefundene Defizite auch tatsächlich an der gleichen Schule entstanden sind. Wenn Schüler/innen mit geringer Lesekompetenz beispielsweise die Berufsschule besuchen, dann ist diese nicht dafür verantwortlich, sondern lediglich der Ort, wo die bereits bestehenden Defizite gemessen wurden. Aufgrund der vorhandenen Daten können wir daher die Gruppe der Risiko-Schüler/innen zwar nach außerschulischen Merkmalen charakterisieren, wir wissen aber wenig über die schulischen Rahmenbedingungen, die für die Entstehung dieses Mangels verantwortlich sind. In Mathematik handelt es sich vermehrt um Schüler/innen mit Migrationshintergrund (aber drei Viertel der Risikoschüler/innen haben österreichische Eltern), sie kommen aus Familien mit niedrigem Einkommen und niedrigem Bildungsstatus, und sie haben häufig schon einmal repetiert. Bei Risikoschüler/innen im Lesen kommt hinzu, dass sie besonders häufig Burschen sind.

Wenn sie die Sekundarstufe I abgeschlossen haben, finden wir sie in der Polytechnischen Schule, in den Berufsschulen und in den berufsbildenden mittleren Schulen.

Was sind die Folgen?

Letzten Endes geht es um die Frage, wie Schüler/innen die Sekundarstufe I erfolgreich hinter sich bringen konnten, ohne über eine ausreichende Lese- oder Mathematikkompetenz zu verfügen. Dieser nicht wegzudiskutierende Sachverhalt setzt einen Mangel an Diagnostik, aber auch einen Mangel an (individueller) Förderung voraus. Weil die Feststellung von Kompetenzen im Rahmen der Leistungsbeurteilung ausschließlich bei den Lehrer/innen liegt, die auch selbst den Unterricht erteilen, und weil dabei keine an klaren Kriterien orientierten und objektivierten Diagnoseinstrumente angewendet werden, kann es dazu kommen, dass der Mangel bei so vielen jungen Menschen unentdeckt bleibt. Dass es weniger sein könnten, zeigen die internationalen Vergleiche.

Die Begleiterscheinungen dieses Mangels an Basiskompetenzen werden erst allmählich sichtbar. An berufsbildenden mittleren Schulen und an Berufsschulen gibt es *keine Schüler/innen aus der obersten Lese-Kompetenzstufe*. Der Eintritt in die Berufsbildung im-

pliziert offenbar, dass junge Menschen in ein Umfeld einsteigen, das tendenziell bereits durch funktionalen Analphabetismus gekennzeichnet ist. 2003 fielen 41% der Schüler/innen in der Polytechnischen Schule und 37 % der Schüler/innen in der Berufsschule in die Gruppe der Lese-Risikoschüler/innen. Eine solche Konstellation der Schülerschaft kann für das konkrete Lernen vor Ort, aber auch für das Image dieser Schulen nicht ohne Folgen bleiben. Möglicherweise entsteht eine Tendenz, sie zu meiden, die sich letzten Endes auf das Image der gesamten Berufsbildung überträgt.

Bald nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2000 setzten vor allem Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz ein, weil eine Steigerung in diesem Bereich eine positive Voraussetzung für Verbesserungen in den beiden anderen Domänen ist. Die Bereitstellung von Screening-Verfahren wie dem „Salzburger Lesetest“ sollte es den Lehrer/innen ermöglichen, Risikoschüler/innen zu identifizieren und gezielt zu fördern. Vermutlich wird es aber nicht ausreichen, eine Verbesserung ausschließlich davon zu erwarten, dass die einzelnen Lehrpersonen mehr individuelle Förderung betreiben.

Auch hier stellt sich vielmehr die Frage, ob ein stark gegliedertes Schulsystem, das seine Qualität durch die Einrichtung homogener Lerngruppen sichern will und deshalb seine weniger leistungstüchtigen Schüler/innen von der heterogenen Volksschule in immer homogenere leistungsschwache Gruppen bis zur 3. Leistungsgruppe aussondert, grundsätzlich geeignet ist, einen solchen Mangel zu beheben. Dagegen spricht, dass Deutschland hinsichtlich der Anzahl der Risikoschüler/innen kaum besser liegt und auch die Schweiz und Japan, die ebenfalls stark gegliederte Bildungssysteme aufweisen, ebenfalls nicht zur Spitzengruppe zählen.

Literatur

- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.) (2006). Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien: Böhlau
- Schreiner, C. (Hrsg.) (2007). PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam

Monika Kastner

Zugänge zur Grundbildung: Teilnahme als Teilhabe

Fragestellung und Datenbasis

Teilnahme an Weiterbildung ist eine Form gesellschaftlicher Teilhabe. Die Weiterbildungsteilnahme von bildungsbenachteiligten Erwachsenen¹ (niedrig qualifizierte, weiterbildungsungewohnte Personen sowie Personen mit Grundbildungsbedarf) ist relativ unwahrscheinlich. Die Datenbasis, auf die sich die folgenden Ausführungen stützen, stammt aus einem laufenden Forschungsprojekt zu Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen in der Grundbildung, das sich forschungsmethodologisch an der „Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 2005, Strauss 1998) orientiert. Anhand der qualitativ-empirischen Daten² werden bestehende Ausschlüsse³ und die sich entwickelnden Formen von

- 1 Der Matthäus-Effekt in der Weiterbildung geht auf Robert K. Merton zurück. Er analysiert, wie innerhalb der ‚Scientific Community‘ psychosoziale Muster von Wahrnehmung und Anerkennung der wissenschaftlichen Leistungen funktionieren: wer bereits erfolgreich ist – „scientists of considerable repute“ (Merton 1968: 58) – wird stärker wahrgenommen, d.h. erhält mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung, nicht zuletzt auch mehr Forschungsmittel, und hat dadurch wiederum einen Vorteil in der Weiterarbeit. Dieser Effekt wird mit „wer hat, dem wird gegeben“ beschrieben.
- 2 Das Datenmaterial besteht aus 24 episodischen Interviews mit Kursteilnehmer/inne/n (vgl. Flick 2007: 238-246) sowie neun Expert/inn/en-Interviews mit Kursleiter/inne/n (vgl. Meuser/Nagel 1997) und einem offenen Interview mit der Sozialarbeiterin einer Grundbildungseinrichtung. Die Bildungseinrichtungen, in denen ich diese Interviews führen durfte, gehören zum Netzwerk Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich.
- 3 Es soll hier keinesfalls eine Defizit-Perspektive betont werden, aber Grundbildungsbedarf verursacht Ausschlüsse, über die vielfach in

Teilhabe durch die Teilnahme an einem Grundbildungskurs aus der Perspektive der Teilnehmer/innen und der Kursleiter/innen untersucht.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Erwachsene mit Grundbildungsbedarf *Zugang zu ihren Grundbildungskursen* finden: Wie entstehen Bildungswünsche? Wie wird der Bildungsbedarf bewusst? Welche Anlässe gibt es? Welche Wege führen zu den Grundbildungskursen? Müssen Barrieren überwunden werden? Welche Faktoren wirken förderlich?

Schlüsselerlebnisse: Anlässe und Auslöser

Anlässe und Auslöser zeichnen sich durch die Gewährwerdung der Möglichkeit, sich in einen Lernprozess zu begeben, aus. Einige exemplarische Beispiele⁴ sollen diese *Schlüsselerlebnisse*⁵ illustrieren:

Teilnehmerin 1, eine Frau mit Migrationshintergrund, die seit vielen Jahren in Österreich lebt⁶, berichtet, dass sie im Rahmen ih-

Form von Vorher-Nachher-Episoden – vor der Teilnahme und seit dem Grundbildungskursbeginn – berichtet wird.

- 4 Die hier notwendige Anonymisierung mag als Entpersonalisierung erscheinen. Im Rückgriff auf die Rolle erfolgt die Bezeichnung als Teilnehmer/in, die zur Identifikation beigefügte Nummer resultiert aus der Reihenfolge der Durchführung der Interviews.
- 5 An dieser Stelle sei auf die thematisch und für Deutschland grundlegende Veröffentlichung „Biographische Muster ‚funktionaler Analphabeten‘“ von Birte Egloff (1997) verwiesen. Sie vermutet auf der Basis ihrer Analyse, „dass viele ‚funktionale Analphabeten‘ sich durch [...] ‚Schlüsselerlebnisse‘ des Ausmaßes ihrer Schwierigkeiten erst bewußt werden“ (Egloff 1997: 156). Im Zusammenhang mit der in diesem Beitrag gestellten Frage nach den Zugängen der Teilnehmer/innen schaffen mitunter Anlässe und Auslöser, die ebenfalls als Schlüsselerlebnisse interpretiert wurden, das Bewusstsein über die Realisierbarkeit einer lernenden Veränderung.
- 6 Grundkenntnisse in der Sprache des Landes, in der sich der Lebensmittelpunkt befindet, gehören für Menschen mit einer anderen Erstsprache auch zur Grundbildung. Menschen mit Migrationshintergrund weisen vielfältige Bildungs- und Berufsbiografien auf. Jedoch kann Grundbildungsbedarf im Sinne der so genannten vier Grundkulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Nutzung von IKT/ Neue Medien), abgesehen von Deutsch als Zweitsprache, vorliegen.

rer beruflichen Tätigkeit mit schriftsprachlichen Anforderungen konfrontiert war:

Ich möchte lernen sehr lange schreiben. [...] Ich habe diese Schwierigkeiten gehabt. Weil ich arbeite mit Garderobe zu tun und müssen lesen hinten von Bon für Garderobe (XXX). Und einmal habe ich eine türkische Frau gesehen und ich habe gefragt: warum kannst du lesen und schreiben in Deutsch? Und sie habe gesagt: ich habe einen Kurs gemacht. Dann habe ich gesagt: so, und so was gibt es! (TNin1, 27-31)

Sie ist überrascht, dass es Kurse gibt, die ihren Bildungsbedarf befriedigen könnten. Sie erkundigt sich sowohl beim Arbeitsmarktservice (AMS) als auch bei Bekannten, die ebenfalls aus ihrem Herkunftsland migriert sind, gelangt aber zur Überzeugung, als Erwachsene könne sie wohl nicht mehr lesen und schreiben lernen. Sie wird trotz ihrer damals noch sehr geringen Deutschkenntnisse in eine AMS-Schulung – statt in einen Deutschkurs – geschickt. Einige Jahre später wendet sie sich erneut an das AMS und kann mit einem damals neu eingerichteten Grundbildungskurs beginnen. Nach langer Zeit geht ihr Bildungswunsch – lesen und schreiben und Deutsch zu lernen – in Erfüllung.

Teilnehmerin 2, ebenfalls eine Frau mit Migrationshintergrund, die seit vielen Jahren in Österreich lebt, berichtet Folgendes:

Dass ich habe sehr viel Schwierigkeit gehabt in meinem Leben. Und dann nachher habe ich eine Behandlung besucht. [...] und ich habe sehr viel Hilfe bekommen, genau von sozialer Unterstützung, von diesen Menschen, von Therapeuten. Und das war richtig Auslöser bei mir, dass ich einfach gedacht habe, ich möchte auch so was für andere Menschen machen. Und das war gleich bewusst, ich kann das nicht einfach machen, ohne dass ich nicht gut schreiben und gut lesen kann. Und das war Start, wo ich meine 15-jährigen Job aufgegeben habe. (TNin2, 60-67)

Die berufliche Veränderung ist realisierbar, weil ihre Kinder erwachsen sind. Außerdem ist ihr österreichischer Lebenspartner – im Gegensatz zu ihrem Ex-Mann, der nicht wollte, dass

sie Deutsch lernt – unterstützend. Sie meldet sich zu einem teuren Deutschkurs eines kommerziellen Bildungsanbieters an⁷, vermutet allerdings, dass die vorgesehenen Kurseinheiten nicht ausreichen, und die Vorstellung, ihren Lernbedarf in kurzer Zeit bearbeiten zu müssen, wirkt auf sie überfordernd. Sie erfährt über eine Sozialarbeiterin von dem kostenlosen und zeitlich nicht limitierten Grundbildungskurs, der aufgrund der kleinen Gruppe an ihrem Bedarf orientiertes Lernen (*ausbildungsbegleitende Grundbildung*) ermöglicht. Sie erläutert, dass sie sich ganzheitlich wahr- und angenommen fühlt.⁸ Schließlich drückt sie ihr Bedauern über die *verlorene Zeit* aus:

Ich bin 20 Jahre in Österreich und ich habe überhaupt nicht GEWUSST, dass so was gibt. Das heißt, sonst hätte ich schon das viel, viel früher machen können. Und es ist schade um die Zeit [...]. (TNin2, 140ff)

Teilnehmer 5 berichtet, wie ihn die Biografie eines Protagonisten in einer TV-Reportage über Menschen mit Grundbildungsbedarf⁹ stark bewegt:

Und da haben sie auch einen gezeit, der hat auch [in einem ähnlichen Berufsfeld] gearbeitet und dann hat er körperlich nicht mehr so können. Ich glaube, er war auch so über 40 und hat halt auch mit Lesen und Schreiben auch, nicht? Und da haben sie das gezeit und da haben sie [...] auch die Adresse und auch, und dass man sich an das wenden soll [...]. (TNer5, 17-20)

7 An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sich im Datenmaterial Zugänge finden, die als selbstgewählte Teilnahme erscheinen. Aus Platzgründen kann in diesem Beitrag auf diese Zugänge nicht näher eingegangen werden.

8 Die Interviewpassagen der befragten Kursleiter/innen zeigen, dass deren Menschenbild und Bildungsverständnis einem emanzipatorisch-humanistischen Ideal folgt. Die Episoden der Teilnehmer/innen lassen auf große Zufriedenheit mit den Lehr-Lernprozessen schließen.

9 Das *Schlüsselerlebnis* zeigt, dass die Identifikation – vermutlich auch sprachlich – leicht fällt, weil in dieser Reportage in Österreich lebende Grundbildungsteilnehmer/innen unmittelbar zu Wort kommen. Authentizität schafft Vertrauen, reale Vorbilder erleichtern die Vorstellung einen Kurs zu besuchen und sich lernend zu verändern.

In dieser Situation fällt es ihm schwer, sich die Telefonnummer zu notieren, und er bittet eine Verwandte um Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit der Grundbildungseinrichtung. Anfangs kämpft er beim Lernen aufgrund der als zu groß empfundenen Gruppe mit dem Gefühl des Alleingelassenseins. Nach einiger Zeit kann er in eine Einrichtung, die räumlich näher ist, wechseln und erhält dort Einzelbetreuung, die er als sehr lernförderlich erachtet.

Teilnehmerin 6, eine Frau mit Migrationshintergrund, die seit vielen Jahren in Österreich lebt, berichtet Folgendes:

Und ich könnte Deutsch äh früher ich rede nur [in ihrer Erstsprache] mit meinem, der Vater von meine Kinder, wenn er kann gut [ihre Erstsprache] sprechen. Er hat kein Interesse, dass ich Deutsch lerne. Dann [...] wir sind geschieden und automatisch alleine, muss alles machen. Es kommt automatisch diese Gefühle, nicht ich kann, ich MUSS Deutsch. (TNin6, 24-27)

Nach ihrer Scheidung ist sie Erwerbsarbeit suchend und nimmt an einer AMS-Schulung, die sie als extrem belastend erfährt, teil:

[...] ich habe mich gefreut und ich möchte was machen, was Neues, war neugierig. Aber in der anderen Situation mehr war traurig auch, wenn ich könnte überhaupt nicht schreiben, ich könnte mit die Buchstaben überhaupt nichts, ja. [...] und wirklich, ich war wirklich traurig, ich war, ich habe fast immer nur geweint. Immer wann ich muss was sprechen, wann ich muss lesen, wann ich muss schreiben. Und ich weiß, ich könnte nicht was machen. Für mich wirklich war traurig. (TNin6, 29-36)

Sie wird von einer aufmerksamen Trainerin über das Grundbildungsangebot informiert. Das Bedauern um die *verlorene Zeit* klingt auch hier wieder an.¹⁰

¹⁰ „Lernbedürfnis und Bekanntheit von Hilfsangeboten müssen zusammentreffen.“ (Döbert/Hubertus 2000: 78)

Teilnehmer 9 stellt bei der Vorbereitung auf die Führerschein-Prüfung fest, dass ihm das Lernen schwer fällt:

Ich bin doch schon / 20 Jahre aus der Schule, und da in der Fahrschule haben´s mir auch immer gesagt: na, ich soll nicht traurig sein, wenn ich beim ersten Mal durchfalle, weil den Älteren das Lernen eben nicht mehr so leicht fällt wie mit 20. Ja, und da habe ich, habe ich mir gedacht: irgendwas, was dagegen unternehmen. (TNER9, 32-35)

Entgegen der wenig hilfreichen Voraussage des Fahrschulpersonals¹¹ besteht er die Prüfung auf Anhieb. Dennoch bittet er einen Vertrauten, Informationen über mögliche Kursangebote einzuholen und beginnt mit dem Grundbildungskurs.

Teilnehmer 10 fühlt sich trotz der diskriminierenden Bezeichnung durch einen Zeitungsbericht angesprochen:

Dass es so viele Analphabeten gibt, ja. Was weiß ich wie viele in Österreich. Ja, ich hab mir gedacht: na ja, wenn es nicht viel kosten tät, könnte man einmal fragen. Nachher hab ich angerufen. (TNER10, 18-21)

Da er über ausreichende zeitliche Ressourcen verfügt, vereinbart er ein Erstgespräch. Er hat Schwierigkeiten, die Grundbildungseinrichtung, die sich in einer anderen Stadt befindet, zu finden. Als er nicht zum vereinbarten Erstgespräch erscheint, wird er angerufen und zur Einrichtung gelotst – echtes Bemühen um potenzielle Teilnehmer/innen und somit Ausdruck professionellen Handelns.

Teilnehmer 22 schildert die Reaktion einer Freundin, der er von seinen belastenden beruflichen Nachteilen durch seinen Grundbildungsbedarf erzählt:

Der Anfang ist so gewesen. Der erste Schritt, hab ich eine Freundin kennen gelernt. Und mit ihr so diskutiert. Und da

11 Hier zeigt sich, dass Fahrschulen eine neuralgische Schnittstelle für die Vermittlung zwischen Grundbildungsbedarf und -angebot sein können.

hat sie gesagt: geh in die Schule! Da habe ich gesagt, ja, das kostet überall Geld und hin und her und auch zu feig. (TNer22, 57ff)

Seine Freundin versorgt ihn mit Informationen über das Angebot der Grundbildungseinrichtung, worauf sich seine Entscheidungsfindung konkretisiert:

Weil du es im Endeffekt versteckt hast. Weil, und es war eigentlich auch ein Schritt, wo ich mir gedacht habe: na gut, na wurscht, schauen wir was passiert, nicht? Weil ich stehe dazu und es ist so, nicht? [...] Also musst du einmal zu dir selber stehen. Und das mir selber, für dich selber beschließen, dass du das ändern WILLST, nicht? (TNer22, 146-150)

Nachdem er zur inneren Gewissheit gelangt ist, ist der erste Kontakt mit der Grundbildungseinrichtung von Bedeutung, wenn Bildungswunsch und Kursrealität aufeinander treffen:

Und dann brauchst du aber das Glück [...], dass der andere, dass der sympathisch ist, ein Lehrer, wie auch immer. Weil du ja deine Maske fallen lässt. Und da war der [Kursleiter], muss man sagen, Hut ab vor diesem Menschen. Und ich denke mir einfach, der ist richtig ein, richtig eingesetzt. (TNer22, 64-67)

Ein Zeitungsbericht weckt das Interesse von *Teilnehmerin 23* und sie beschließt zunächst teilzunehmen:

Und das, Grund eigentlich, war das immer, weil ich Rechtschreibschwächen habe. Weil beim Rechtschreiben bin ich mir SO unsicher. Und irgendwie hat es mich immer gestört. [...] Ich habe es nicht so notwendig gebraucht, aber gut. Es ist trotzdem. Wenn man wohin kommt oder was. Man muss immer studieren und dann weiß man nicht, hat man das jetzt richtig geschrieben oder nicht. (TNin23, 27-31)

Die Teilnahme verzögert sich aufgrund einer familiären Verpflichtung, die einem geschlechtstypischen Muster entspricht. Nachdem diese Verpflichtung endet, beginnt sie mit dem Grundbildungskurs.

„Geschickt werden“ als Fremdbestimmung: Empfehlungen und Aufforderungen

Einige Beispiele sollen nun den Zugang, der als *fremdbestimmt* erscheint¹², illustrieren:

Teilnehmerin 3 wird von der Pflegerin ihres Lebensgefährten zur Grundbildungskursteilnahme eingeladen. Ihr Lebensgefährte unterstützt sie sehr beim Lernen und die Vermutung liegt nahe, dass die Information auf sein Betreiben hin eingeholt wurde. Gleich zu Beginn entwickelt sie Vertrauen zur Leiterin der Einrichtung, und diese Bindung ermöglicht ihr das Überwinden ihrer Ängste:

Wie ich am Anfang her gekommen bin, da habe ich schon ein bisschen ein ungutes Gefühl gehabt, was wir jetzt lernen und das alles. Das war schon, das muss ich offen und ehrlich sagen. Aber so, dann, am nächsten Tag ist schon alles normal weitergegangen. [...] Da ist die [Leiterin] gekommen [und fragt] wie fühlst dich? Geht eh alles in Ordnung? Sag ich: ja, mir geht es gut. (TNin3, 323-327)

Teilnehmer 12 und *Teilnehmer 13*, junge Männer mit Lernschwierigkeiten, sind familiär gut umsorgt und werden von externen Betreuungspersonen bei der Berufsfindung bzw. der beruflichen Einbindung unterstützt. Die Episoden klingen nach *wohliger Fremdbestimmung*, beide werden gleichsam *zum Kurs getragen*.

Teilnehmer 14 nimmt die Empfehlung seines AMS-Betreuers an. Der Grundbildungskurs bietet die Möglichkeit, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, denn seine Eltern sind sehr behütend. Er hat einen Hauptschulabschluss, kann gut lesen und schreiben, auch Englisch hat er gelernt, Mathematik möchte er auffrischen. Für ihn sind aber vor allem der soziale Kontakt in der Gruppe und die Gelegenheit zur außerfamiliären Aktivität von Bedeutung.

Teilnehmerin 19, eine Frau mit Migrationshintergrund, die seit vie-

12 Birte Eglhoff hat „Fremdbestimmung“ bzw. „Eigeninitiative“ als mögliche „Weg[e] in den Alphabetisierungskurs“ (1997: 165f) definiert.

len Jahren in Österreich lebt, wird aus ihrem Beschäftigungsprojekt für langzeitarbeitslose Frauen heraus zur Grundbildungskursteilnahme aufgefordert. Das Angebot nimmt sie gerne an:

(I) Und erinnern Sie sich an, an Ihr Gefühl ahm als jemand gesagt hat, da können Sie Deutsch lernen? War das, haben Sie sich gefreut? Oder war das eher: das möchte ich nicht? Oder wie war das?

(T) Oh ja. Oh ja. Oh ja. Ich will das. Ich bin zufrieden von diese Projekt. Wissen Sie, hat mir so VIEL gehelfen. So viel! Hat gesagt: Frau [...], Sie machen alles, aber Sie könnten nicht so viel reden, Sie muss machen diese Kurs! [...] Und ich war zufrieden. (TNin19, 93-100)

Zugangsmuster

Schlüsselerlebnisse als Anlässe und Auslöser zeichnen sich durch die Gewahrwerdung der Möglichkeit, sich in einen Lernprozess zu begeben, aus. Es entsteht der Eindruck, dass *innere Repräsentationen* lernender Veränderungen fehlen und es daher eines Anstoßes von außen bedarf, um die prinzipielle Realisierbarkeit zu erkennen. Oft ist es der *glückliche Zufall*: diese Teilnehmer/innen vertrauen sich jemandem an, treffen auf ein anregendes Vorbild, stoßen auf relevante Informationen. *Fällt* ihnen das tatsächlich zu oder ist es nicht viel mehr so, dass das *eigene Wollen* durch das *Schlüsselerlebnis* realisiert wird?

Den Wunsch zu verspüren, eine wahrgenommene Schwäche zu bearbeiten oder den eigenen Bildungsbedarf zu befriedigen, bedeutet allerdings nicht automatisch, entsprechende Angebote tatsächlich aufsuchen zu können – hier sind Personen im Umfeld, die Informationen einholen oder weitergeben, unterstützen und begleiten, von Bedeutung.

Beim *fremdbestimmten Zugang* zeigt sich, dass ein solcher Vorschlag gerne angenommen wird.¹³ Es kann davon ausgegangen

13 Schätzungen, die auf den Jahresberichten einer Grundbildungseinrichtung beruhen, sowie aus den Interviews mit Kursleiter/inne/n getroffene Einschätzungen zeigen, dass die beratenden Erstgespräche ihren Zweck erfüllen: ca. 95 % der Interessierten entscheiden sich für eine Teilnahme.

werden, dass der eigene Bildungsbedarf bewusst ist (*Leidensdruck*) und dass das Angebot als Chance zur Veränderung angenommen wird.¹⁴ Insbesondere ältere Teilnehmer/innen haben aufgrund ihrer Schwächen Ausschlüsse erfahren. Es ist, als habe sich jahrelang niemand um ihren Grundbildungsbedarf gekümmert. Viele jüngere Teilnehmer/innen werden aus ihren jeweiligen Projekten, in denen sie gut aufgehoben sind, zum Grundbildungskurs vermittelt. Sie haben noch keine langjährigen Erfahrungen mit Ausschlüssen, daher stellt sich hier noch stärker die Aufgabe, *subjektiv sinnvolle Lernbegründungen* zu erarbeiten.

Schlussbemerkungen

Die Zugänge zur Grundbildung geben einen Hinweis auf den glücklichen Zufall und verdeutlichen das Potenzial von Schnittstellen auf den Lebenswegen der potenziellen Teilnehmer/innen. Es zeigt sich, dass für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf bereits vor der Grundbildungskursteilnahme Türen und somit Zugänge geöffnet werden müssen – die „Türen“ des Meuler'schen „Käfigs“ (1998) sind also nicht nur von innen zu öffnen. Die vielfach auftauchenden Episoden über die *verlorene Zeit* können als Hinweis interpretiert werden, dass eine frühere Aufforderung zur Teilnahme akzeptiert worden wäre. Die aufsuchende und einladende Ansprache der Zielgruppe ist Erfolg versprechend. Die Grundbildungseinrichtungen leisten in hohem Maße Öffentlichkeitsarbeit, um zu gewährleisten, dass an neuralgischen Schnittstellen Grundbildungsbedarf und -angebot zusammengefügt werden. Insbesondere für das Arbeitsmarktservice stellt sich die Aufgabe, Kund/inn/en mit Grundbildungsbedarf verfehlte,

14 Wichtige Aspekte der Gestaltung der Anfangssituation, die in den Episoden der befragten Kursleiter/innen auftauchen und sich auch in den Episoden der befragten Teilnehmer/innen widerspiegeln sind folgende: Das Angebot wird in Hinblick auf Sinn und individuellen Zweck erklärt, wodurch vorhandene Ängste reduziert werden. Die zu treffende Entscheidung für eine Teilnahme wird im Zusammenhang mit der Erläuterung von möglichen individuell abgestimmten Lernzielen und Lerninhalten thematisiert. Die Interaktion ist partnerschaftlich und unterstützend, Vertrauen stiftende Beziehungsarbeit wird geleistet.

überfordernde und somit erniedrigende Schulungsteilnahmen sowie Bewerbungsverfahren zu ersparen.

Grundbildung handelt in größeren zeitlichen Dimensionen und widerspricht damit dem kurzfristigen Schulungsdenken sowie dem allgegenwärtigen Verwertbarkeitsparadigma von Bildung. Grundbildung wirkt zum ganzheitlichen Wohl der Teilnehmer/innen: Angstzustände nehmen ab, Wohlbefinden stellt sich ein, Erfolgserlebnisse beim Lernen wirken stärkend, denn Wertschätzung und Anerkennung leiten die Lehr-Lernprozesse, emotionale Bindungen zwischen den Teilnehmer/innen und den Kursleiter/innen verstärken das motivierende *Lehr-Lern-Gefüge*, Lernwünsche werden verwirklicht, neue Lebenswelten eröffnen sich, gefühlte und tatsächliche Ausschlüsse werden weniger.

Literatur

- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. An-
alphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland* (Hg. vom Bun-
desverband Alphabetisierung e.V.). Stuttgart: Ernst Klett.
- Egloff, Birte (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“.*
Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen
und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“.
Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Rein-
bek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005): *Grounded Theory. Strategi-
en qualitativer Forschung.* Bern: Hans Huber (Orig.: 1967).
- Merton, Robert K. (1968): *The Matthew Effect in Science.* In: *Science*, Vol.
159, Nr. 3810: 56-63.
- Meueler, Erhard (1998): *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der
Erwachsenenbildung.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): *Das ExpertInneninterview – Wis-
senssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchfüh-
rung.* In: *Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore* (Hg.): *Hand-
buch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissen-
schaft.* Weinheim; München: Juventa: 481-491.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Da-
tenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen
Forschung.* München: Fink (Orig.: 1987).

PROGRAMME UND MASSNAHMEN

Monika Tröster

Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland

1. Rahmenbedingungen und Strukturen

Entwicklung der Alphabetisierung und Grundbildung

Als in den 1970er Jahren durch neue Technologien einfache Arbeitsplätze wegfielen und die Arbeitslosigkeit rapide anstieg, wurde man in Deutschland auf das Phänomen Analphabetismus aufmerksam. Eine zunehmend wachsende Zahl von Menschen wurde aufgrund unzureichender Lese- und Schreibkompetenzen zum Verlierer auf dem Arbeitsmarkt und musste sich zudem mit den Lese- und Schreibproblemen auseinandersetzen. Zu dieser Zeit entstanden in verschiedenen Bildungseinrichtungen und Justizvollzugsanstalten die ersten Alphabetisierungskurse. 1980 fand die Konferenz „Analphabetismus unter deutschsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen“ statt. Dort entstand das Memorandum „Für ein Recht auf Lesen“, das bis heute kaum an Gültigkeit eingebüßt hat. Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) hat damals Handlungsbedarf erkannt und beim Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB), Berlin, einem der ersten Träger von Lese- und Schreibkursen, die Studie „Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland“ in Auftrag gegeben. Im Jahr darauf beauftragte das BMBW die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS)¹ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), konzeptionelle Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit zu entwickeln, modellartig bundesweit Alphabetisierungskurse zu initiieren, Entstehungsbedingungen von Analphabetismus zu erforschen,

1 Die PAS war die Vorläuferorganisation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Kurse durchführende Einrichtungen zu beraten und Kursleiter zu qualifizieren. Die erfolgreiche Projektarbeit wurde 1985 von der UNESCO ausgezeichnet. 1986 folgte ein Projekt mit dem Schwerpunkt „Elementarbildung“. Es ging u. a. darum, die Lücke zwischen Alphabetisierungsprogrammen und weiterführenden Bildungsangeboten wie z. B. Kursen zum Erwerb des Hauptschulabschlusses zu schließen. Ein weiterer Schwerpunkt war die Qualifizierung des pädagogischen Personals – vor allem in Lernberatung (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1989 und Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1991).

Parallel dazu förderte das Bildungsministerium von 1984 bis 1989 ein im europäischen Vergleich einzigartiges „Medienverbundprogramm Alphabetisierung“, das es ermöglichte, zum einen die Öffentlichkeit für das bisher unbekannt Problem zu sensibilisieren und zum anderen Betroffene zu motivieren, entsprechende Kurse zu besuchen. Die Teilnehmerzahlen stiegen rapide an von 2.600 (1982) auf 5.600 (1985) und 8.300 (1987).

Die Projekte „haben entscheidend zur Schärfung des bildungspolitischen Problembewusstseins, zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte und zur Vernetzung von Akteuren in Praxis und Wissenschaft beigetragen“ (Bastian 2002, S. 6). Es wurden wichtige Voraussetzungen geschaffen, an Weiterbildungseinrichtungen, vor allem an Volkshochschulen, ein flächendeckendes Angebot aufzubauen. Die entstandenen Kurs- und Beratungskonzepte haben auch heute noch Gültigkeit. Ein neuer Arbeitsbereich entstand, der sich jedoch vor allem auf ABM-Kräfte² konzentrierte. Nachdem diese Möglichkeiten ausgeschöpft waren und die Kommunen gefordert waren, finanzielle Lösungen zu finden, erfolgten Rückschläge: „Es gibt keine bundesweite gesetzliche Regelung für ein flächendeckendes Angebot im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene. Die Angebote und ihre Infrastruktur sind in den jeweiligen Bundesländern unterschiedlich. Standards für die Ausbildung der Kursleiter/innen, für Unterrichtsmaterialien, Beratung und Unterrichtsorganisation sind ansatzweise immer wieder in Projekten und punktuell vor Ort entwickelt, aber nicht für

2 ABM = Arbeitsbeschaffungsmaßnahme

eine bundesweite Anwendung weiterentwickelt oder realisiert worden. Es gibt keine einheitliche und gesicherte Finanzierung“ (Döbert/Hubertus 2000, S. 99). Die Zuständigkeiten von Bund und Ländern sind aufgrund der föderalen Struktur in der Bundesrepublik Deutschland klar geregelt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) kann nur innovative Projektvorhaben im Bereich Grundbildung und Alphabetisierung fördern. Dies ist seit den Anfängen der Alphabetisierung bis heute immer wieder geschehen, kann jedoch keinen Ersatz für entsprechende Rahmenbedingungen bieten. Für die Schaffung einer Infrastruktur und die Umsetzung von Erfolg versprechenden Projektergebnissen sind die Bundesländer und Kommunen zuständig.

Als sich in den 1990er Jahren auf internationaler Ebene eine umfassendere Konzeption von Grundbildung durchsetzte und das eher enger gefasste Alphabetisierungskonzept ablöste, hatte das auch Auswirkungen auf die Situation in Deutschland. Neue gesellschaftliche Kompetenzanforderungen erfordern konzeptionelle Neuorientierungen und führen zu breiter angelegten Modellen der Grundbildung. Von Bedeutung ist, die „gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen für eine Beschäftigungsfähigkeit“ zugleich mit jenen „personalen und sozialen Kompetenzen, die zu den allgemein erwarteten Basisqualifikationen zählen, in integrierter Form zu vermitteln“ (Bastian 2002, S. 7). In der deutschen Weiterbildungsdiskussion ist die Beschäftigung mit Grundbildung – auch heute noch – relativ neu und nicht überall eingeführt bzw. akzeptiert. Es existiert kein einheitliches Verständnis und es gibt keine allgemeingültige Definition oder Begriffsbestimmung. Verschiedene gesellschaftliche Gruppen entwickeln je unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an Grundbildung, mit denen sich die Lernenden mit ihren Bedürfnissen konfrontiert sehen (vgl. Tröster 2000, S. 16 ff). Der Spannungsbogen reicht von individueller Lebensbewältigung bis hin zu fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung (vgl. Bastian 2002, S. 7).

Eine weitere Entwicklung bezieht sich auf „Berufsorientierte Grundbildung“. Hier geht es darum, eine enge Vernetzung von Arbeit und Lernen zu verfolgen und integrierte Konzepte der

Kursarbeit und ausbildungsbegleitender Förderung zu entwickeln und umzusetzen. Es ist wichtig, die – „besonders im beruflichen Kontext geforderte – Handlungskompetenz mit der gleichermaßen bedeutsamen Persönlichkeitsentfaltung zu verknüpfen, um Menschen darin zu unterstützen, sowohl ihre Lebensgestaltung als auch ihren beruflichen Alltag besser verknüpfen zu können“ (Tröster 2002, S. 12).

Interessante Veränderungen sind mit den Neuen Medien verbunden, die als ein Motor gesellschaftlicher Entwicklung auch Bewegung in den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung bringen. Neue Medien bedeuten neue Herausforderungen und sie eröffnen Chancen. Das Bildungsministerium hat verschiedene Projekte gefördert: @lpha – Innovative Ansätze in der Grundbildung durch medienbasierte Zugänge, durchgeführt vom DIE, zielte darauf ab, modellhaft in Weiterbildungseinrichtungen passgenaue multimediale Lernsoftware und entsprechende Konzepte mit Transfercharakter zu entwickeln. Dabei wurde ein partizipativer Ansatz verfolgt: Die Lernenden waren am Entstehungsprozess beteiligt. Das ermöglicht eine stärkere Identifikation mit den Inhalten und fördert insgesamt die Motivation. Aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis heraus ist im Rahmen von @lpha lebens- und arbeitsweltorientierte Lernsoftware entstanden. In Kooperation mit dem Bundesverband Alphabetisierung hat der Deutsche Volkshochschul-Verband das Projekt APOLL – ALFA-Portal Literacy Learning durchgeführt. Ziel dabei war, durch die Potenziale der Neuen Medien die Grundbildung zu verbessern, die Medienkompetenz der Zielgruppe zu fördern und die Öffentlichkeit für das Thema Analphabetismus zu sensibilisieren. Das Nachfolgeprojekt „Zweite Chance Online“ setzt verstärkt auf Grundbildung.

Hervorzuheben ist, dass sowohl die erfolgreichen Projektaktivitäten als auch die Arbeit an der Basis ohne das unermüdliche Engagement der Praktiker und Praktikerinnen nicht möglich wäre. Trotz schwieriger Rahmenbedingungen und ungesicherter Beschäftigungsverhältnisse setzen sie sich für die Weiterentwicklung der Alphabetisierung und Grundbildung und die Zielgruppe ein.

Akteure und Service-Einrichtungen

Für Grundbildung und Alphabetisierung engagieren sich auf nationaler Ebene verschiedene Akteure und Service-Einrichtungen:

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

Der Verein in seiner heutigen Form existiert seit 1997, ihm gehören ca. 400 natürliche und juristische Mitglieder an. Zu den Zielen zählt, sowohl Personen als auch Institutionen in dem Bereich Alphabetisierung zu unterstützen – und zwar durch Informationen, bildungspolitische Interessenvertretung, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit. Der Bundesverband gibt das ALFA-FORUM heraus, die einzige Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) und Landesverbände der Volkshochschulen

Der DVV und die Landesverbände der Volkshochschulen engagieren sich für die Alphabetisierungsarbeit an Volkshochschulen. So wird in der DVV-Erklärung zum „Erhalt und Ausbau der Kurse für lese- und schreibunkundige Jugendliche und Erwachsene“ vpm 1993 betont, dass „Alphabetisierung eine Aufgabe der öffentlichen Weiterbildung und insofern gemeinsames Anliegen von Bund, Ländern und Gemeinden ist“.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Das DIE, eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft, wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das Institut vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen. Seit Beginn der Alphabetisierung sind am DIE verschiedene vom BMBF geförderte Projekte durchgeführt worden, die die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit nachhaltig gefördert haben. Entwickelt wurden u. a. Konzepte zur Qualifizierung des Personals und zur Arbeit mit Teilnehmenden sowie ein Konzept zur Lernberatung. Auch auf europäischer Ebene hat das DIE Projekte koordiniert bzw. sich beteiligt. Als eine Serviceleistung erstellt das DIE jährlich die VHS-Statistik, dabei werden auch Daten zur Alphabe-

tisierung/Grundbildung (Teilnehmerzahlen, Kursangebote etc.) erhoben.

UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL)

Das UIL ist ein international agierendes Institut, es befasst sich auch mit Alphabetisierung in Industrieländern und es setzt sich stark dafür ein, den Begriff „Grundbildung“ zu verwenden, um so die Anbindung an die internationale Diskussion zu halten. Das UIL engagiert sich auch für „Family Literacy“. Aktuell obliegt dem UIL die Transferstelle im Kontext des BMBF-Förderschwerpunktes „Alphabetisierung/Grundbildung“.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK)

Die Deutsche UNESCO-Kommission fungiert als Mittlerorganisation der Auswärtigen Kulturpolitik. Sie wirkt als Bindeglied zwischen Staat und Wissenschaft sowie als nationale Verbindungsstelle in allen Arbeitsbereichen der UNESCO und engagiert sich somit auch an der Internationalen Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen von 2003 bis 2012.

Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung

Im Jahr 2003 hat sich im Kontext der Weltalphabetisierungsdekade ein „Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung“ konstituiert, das von der DUK koordiniert wird. Von Interesse ist, die zuständigen Akteure zusammenzubringen und die Grundbildungsarbeit zu stärken. Dem Bündnis gehören folgende Mitglieder an: Deutsche UNESCO-Kommission, Bundesverband Alphabetisierung, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, UNESCO-Institut für Pädagogik, Deutscher Volkshochschul-Verband, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Ernst Klett Verlag Sprachen, Stiftung Lesen.

Anbieter von Kursangeboten

Anbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sind zu 80-90% die Volkshochschulen. Weiterhin gibt es Vereine oder Initiativen wie z. B. den „Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe (AOB)“ oder den Verein „Lesen und Schreiben“,

beide in Berlin. Darüber hinaus bestehen zum Teil Angebote im Bereich der Beruflichen Bildung sowie in Justizvollzugsanstalten.

Die meisten Kurse finden ein- bis zweimal in der Woche vorwiegend abends statt (Dauer: je zwei bis drei Kursstunden), doch auch Vormittagskurse sind nachgefragt. Die Gebührenregelung ist höchst unterschiedlich gestaltet; während eine Vielzahl von Einrichtungen die Kurse noch kostenfrei anbietet, erheben andere ein Teilnehmerentgelt. Angesichts dessen, dass die Lernenden in der Regel über ein niedriges Einkommen verfügen, sind die Entgelte nach Möglichkeit niedriger als die regulären Kursgebühren. Die Kurse erbringen im Vergleich zu anderen Angeboten wie z. B. Sprach- oder EDV-Kurse keinen Gewinn, sondern sind kostenintensiv für die Einrichtungen. In der Regel bestehen Sonderkonditionen dahingehend, dass die Kursgröße bei unter zehn Teilnehmenden liegt, um so eine bessere Förderung der Lernenden zu gewährleisten. Zusätzlich zu den oben genannten Kursangeboten gibt es vereinzelt auch Maßnahmen oder Lehrgänge, die über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden (6-12 Monate).

Obwohl die Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung unumstritten ist, scheitert eine flächendeckende Umsetzung. Die Zuständigkeit liegt bei den Ländern, doch es mangelt an entsprechenden Regularien und vor allem an ausreichender Finanzierung. Das bedeutet, dass im Prinzip jede Einrichtung selbst darüber entscheidet, ob entsprechende Angebote Priorität haben und wie sie in Abhängigkeit von der Haushaltslage finanziert werden können. Solange es keine gesetzlichen Regelungen gibt, ist eine Verstetigung nicht möglich.

Qualifizierung der Kursleitenden

In den früheren Alphabetisierungsprojekten des DIE sind bereits Konzepte zur Mitarbeiterqualifizierung entwickelt und erprobt worden. Sie wurden von den Landesverbänden der Volkshochschulen als Anbieter von Fortbildungen übernommen und im Laufe der Zeit modifiziert. Dabei handelte es sich um Konzepte zur Einführung und zur themen- und personenbezogenen Fortbildung von Kursleitenden. Des Weiteren ist ein Konzept zur

Qualifizierung in Lernberatung entwickelt worden. Das DIE hat außerdem im Kontext von (berufsorientierter) Grundbildung und zu Grundbildung und Neuen Medien Fortbildungskonzepte und Praxishilfen entwickelt.³

Obwohl also verschiedene Konzepte zur Mitarbeiterqualifizierung existieren, gestaltet sich die Umsetzung zunehmend schwierig: Die Fortbildungssituation hat sich extrem verschlechtert, weil die Finanzierung nicht gesichert ist. Bereits 1992 beschreibt Fuchs-Brüninghoff den „Qualifikationsverlust in der Alphabetisierung oder die Krise in der Mitarbeiterfortbildung“ (1992, S. 102). Inzwischen ist die Lage desolat: Nur vereinzelt werden seitens der Landesverbände der Volkshochschulen noch Fortbildungen angeboten, die sich zumeist auf Einführungsseminare beschränken. Der Landesverband Niedersachsen bietet verschiedene Fortbildungen an:

- Einführung in die Alphabetisierungsarbeit I-III
- Alphabetisierungsarbeit mit Ausländerinnen und Ausländern I-III
- Lesen lernen mit lernschwachen Teilnehmer/innen I-III
- Lernberatung in der Alphabetisierung
- Diagnostik in der Alphabetisierung
- Neues von der Schriftsprache
- Moderne Lernsoftware für die Alphabetisierung/Grundbildung.

In Deutschland gibt es bisher weder ein klar definiertes Berufsbild noch eine fundierte und verpflichtende Ausbildung oder einen entsprechenden (Aufbau-)Studiengang, wie das zum Beispiel in Belgien der Fall ist. Um eine größere Professionalität im Bereich Grundbildung zu bewirken, wird seit längerem eine Intensivierung der Qualifizierung des Personals gefordert (vgl. u. a. Döbert/Hubertus 2000, S. 128 f; Tröster 2000, S. 23; Linde 2002, S. 23).

3 Ausführliche Beschreibungen der Konzepte in Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986, Fuchs-Brüninghoff 1989, Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1991 und Tröster 2000, 2002 und 2005.

Forschung

Anders als im europäischen und außereuropäischen Ausland hat das Thema Alphabetisierung oder Grundbildung heute kaum einen Stellenwert in der Forschung (vgl. Kamper 2001, S. 30 und Linde 2005, S. 18). Demzufolge wird seitens der Hochschulen auch kein Einfluss auf bildungspolitische Diskussionen genommen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) setzt nun mit einem Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt; für die Dauer von fünf Jahren sollen bis zum Ende der UN-Dekade im Jahre 2012 30 Mill. Euro investiert werden. Bevor näher darauf eingegangen wird, zunächst ein kurzer Rückblick: Zu Beginn der Alphabetisierung in Deutschland gab es im Hinblick auf Forschung durchaus Erfolg versprechende Ansätze. So hat man sich in den 1980er Jahren mit Ursachenforschung befasst (Döbert-Nauert 1985). Des Weiteren betraute das BMBF das DIE, sich an der EG-Aktionsforschung im Bereich „Prävention und Bekämpfung des Analphabetismus“ zu beteiligen. Damit wurde das Ziel verfolgt, Präventionsmaßnahmen aus der Untersuchung der Lerngeschichte erwachsener Analphabeten herzuleiten.

1994 wurde am DIE eine „Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ durchgeführt; Ziel war, den Stand von Weiterbildungsangeboten für deutsche und ausländische Teilnehmende in allen Bundesländern zu ermitteln (Weishaupt 1996). Seitdem ist dazu keine bundesweite Untersuchung mehr durchgeführt worden.

Als sich Deutschland am ersten *International Adult Literacy Survey (IALS)* beteiligte, waren damit Hoffnungen verbunden, Aufschluss über „Grundqualifikationen Erwachsener“ zu erhalten. Während IALS in anderen Ländern – z. B. in Belgien oder der Schweiz – eine große Aufmerksamkeit erfahren hat, nationale Berichte veröffentlicht und bildungspolitische Konsequenzen gezogen wurden, blieb die Untersuchung in Deutschland weitgehend unbeachtet. Dahingegen hat die PISA-Studie eine größere Aufmerksamkeit erzielt; da die schlechten Ergebnisse eine Herausforderung für die Bildungspolitik bedeutete, rückte auch die Erwachsenenalphabetisierung wieder ins Blickfeld.

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, hat das BMBF diese Problematik erkannt und einen umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt aufgelegt, der die folgenden vier Themenbereiche umfasst:

1. Forschungsarbeiten zu Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen
2. Forschungsarbeiten zur Erhöhung von Effizienz und Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene mit unzureichender Grundbildung
3. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit
4. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Professionalisierung der Lehrenden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen.

2. Schwerpunkte der Grundbildungsarbeit

Grundbildungs- und Alphabetisierungsangebote

In der Regel werden – zumindest bei größeren Volkshochschulen – Kurse auf verschiedenen Niveaustufen angeboten. Bei der Kursbezeichnung wird auf die Begriffe Alphabetisierung oder Analphabet verzichtet; die Kurse heißen bspw. „Lesen und Schreiben von Anfang an“. Dem ersten Kursbesuch gehen eine Erstberatung, ein persönliches Beratungsgespräch, und möglicherweise weitere Gespräche voraus. Besonders in der Anfangsphase sollte eine intensive Betreuung/Begleitung gewährleistet sein. Idealerweise sollte Beratung auch grundsätzlich kursbegleitend möglich sein; aufgrund der prekären finanziellen Situation können die Einrichtungen dieses jedoch kaum noch aufrecht erhalten.

Zu den Standardangeboten zählen inzwischen auch „Grundkurse Rechnen“, „Schreiben am PC“ oder „Internetkompetenz“. Zum Thema Kommunikation gibt es Angebote wie „Mich verständlich machen – mich durchsetzen“, „Hören – Sprechen – Lesen“ oder „Mutiger werden im Umgang mit Behörden“. Auch „Englisch im Bereich Grundbildung“ hat sich mittlerweile durchgesetzt. Weitere Kursangebote unter dem Aspekt Kreativität sind offene Lese- und Schreibwerkstätten, Schreibtage und Kreatives

Schreiben oder auch Yoga und Schreiben. Sowohl Bildungsurlauben und Sommerkurse als auch Schreibtage bzw. Schreibwochenenden – zum Teil mit Kinderbetreuung – sind seit mehreren Jahren in einigen Einrichtungen etabliert. Neben inhaltlich relevanten Themenschwerpunkten hat Kreatives Schreiben einen hohen Stellenwert erlangt. Es zeichnet sich deutlich ab, dass die Angebote über die traditionelle Alphabetisierung hinausgehen und einer umfassenderen Grundbildung zuzuordnen sind.

Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenansprache

In den 1980er Jahren hat es zu Beginn der Alphabetisierung erfolgreiche Medienkampagnen gegeben. Danach war es ruhiger geworden, doch inzwischen hat der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. neue Akzente gesetzt:

- Das *Alfa-Telefon* bietet Angehörigen und Betroffenen eine anonyme Beratung an und informiert über Lernmöglichkeiten und ortsnahe Weiterbildungseinrichtungen mit Alphabetisierungskursen. Diese Serviceleistung wird ausschließlich über Spenden finanziert.
- *Sozialkampagne „Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben!“* Diese Öffentlichkeitskampagne ist in Zusammenarbeit mit der Werbeagentur Grey, Düsseldorf, entstanden; sie konzentriert sich auf den Print- und den TV-Bereich. So gibt es Anzeigen mit krakeliger Kreideschrift und orthographisch falsch geschriebenen Slogans, um Aufmerksamkeit zu erreichen. Anzeigen wurden und werden in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften geschaltet. Sie sind auch als Poster erhältlich. Darüber hinaus hat Grey TV-Spots produziert, mit denen eine große Öffentlichkeitswirksamkeit erreicht wurde.
- Das *Alfa-Mobil*, gefördert vom BMBF, ist das „Informations- und Schulungsmobil“ des Bundesverbandes. Eingesetzt wird es jetzt vor allem in Regionen, in denen (noch) wenig Alphabetisierungsangebote bestehen.
- Seit 2003 ehrt der Bundesverband Personen, die sich in verschiedenen Bereichen für Alphabetisierung einsetzen und ernennt *Botschafter für Alphabetisierung*. Im Kontext des Weltalphabetisierungstages am 8. September werden diese Auszeichnungen vergeben.

3. Entwicklungstendenzen und Perspektiven

Alphabetisierung/Grundbildung ist ein wichtiges Zukunftsthema. Perspektivisch wird es darum gehen, den Bereich neu zu verorten. Betont werden sollte der Bezug zum Konzept des lebenslangen Lernens. Dort wird die Bedeutung der „zweiten Chance“ herausgestellt. Da aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen ein immer höheres Maß an Alphabetisierung und Grundbildung gefordert wird, muss es zukünftig auch möglich sein, diesen Prozess mehrfach zu durchlaufen – in der schulischen Ausbildung, in der Erwachsenenbildung und in der beruflichen Bildung.

Insgesamt erscheint es sinnvoll und notwendig, den internationalen Austausch zu intensivieren, um aus den Erfahrungen in anderen Ländern zu lernen. Erprobte Konzepte könnten adaptiert bzw. modifiziert werden. Darüber hinaus könnten verstärkt nicht nur transnationale Projektvorhaben – wie es bereits im EU-Kontext geschieht – durchgeführt werden, sondern auch Forschungsvorhaben.

Der neue Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird neue Akzente setzen. Es ist davon auszugehen, dass diese Initiative die Forschungsaktivitäten in diesem Feld nachhaltig anregen wird. Durch die Zusammenarbeit in gemeinsamen Forschungsprojekten sollen bundesweit agierende Akteure aus Wissenschaft und Praxis vernetzt werden, so dass insgesamt den Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich in Deutschland gestärkt werden wird.

Literatur

- Bastian, Hannelore: Vorbemerkungen. In: Tröster 2002, S. 5-9
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart 2000
- Döbert-Nauert, Marion: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt/M. 1985
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika: Beratung. Bonn/Frankfurt/M. 1991

-
- Online: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff91_02.pdf
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hrsg.): Elementarbildung – Beratung – Fortbildung. Bonn/ Frankfurt/M. 1989
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Kreft, Wolfgang/Kropp, Ulrike: Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bonn/Frankfurt/M. 1986
- Kamper, Gertrud: Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, I/2001, S. 30-32
- Linde, Andrea: Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. Unklarheiten und Gestaltungsräume. In: Tröster 2002, S. 17-31
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)/Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Canada 1995
- Tröster, Monika (Hrsg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn 2005
- Online: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_01.pdf
- Tröster, Monika (Hrsg.)/Steindl, Adelgard (Mitarb.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld 2002
- Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld 2000
- Weishaupt, Horst: Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Meisel, Klaus (Hrsg.)/Tröster, Monika (Bearb.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Frankfurt/M. 1996, S. 34-58

Hausaufgabe

„Mama, hilf mir bei meiner Aufgabe. Wir müssen einige Sätze bilden. Es geht um einen Aufsatz über Blumen in der Wiese. Wie soll ich das schreiben?“

Ich habe gesagt: „Dann schreibe von einer Blume, die auf der Wiese wächst. Und erzähl von ihr, wie sie entsteht.“

Das Kind schreibt und schreibt und fragt: „Mama, stimmt der Satz?“

Ich habe mir den Satz dann durchgelesen und gesagt: „Ich glaube, er ist richtig.“ Aber ich war mir nicht sicher.

Und so kämpfte ich mich Tag für Tag weiter.

Franziska S. (49 Jahre)

Formulare

Ich war in Salzburg auf der Bezirkshauptmannschaft und musste ein Formular ausfüllen. Ich konnte es nicht ausfüllen, weil ich es nicht schaffte, aus Angst vor den Fehlern. Meine Ausrede war, dass ich meine Brille nicht mithätte. Die Frau hat zwar gesagt, dass sie das Formular nicht für mich ausfüllen darf, weil sie eine andere Schrift hat als ich.

Ich habe gemeint, dass ich dann extra noch einmal fahren muss. Sie hat dann alles ausgefüllt für mich. Ich habe nur noch unterschrieben.

Franziska K. (40 Jahre)

Brasil Österreich

Als ich 10 Jahre alt war, bin ich in Brasilien in die Schule gegangen. Dann haben sich mein Vater und meine Mutter getrennt. Meine Tante hat mich aufgenommen, aber sie wollte, dass ich, wie ich 12 Jahre alt war, mit der Schule aufhöre. Die Tante wollte, dass ich arbeite. Ich habe dann bei einer reichen Familie gearbeitet, auf die Kinder aufgepasst und gekocht. Dort war ich, bis ich 15 Jahre alt war.

Ich wollte wieder zur Schule, aber meine Tante erlaubte es nicht. Auch war sie sehr hart, manchmal schlug sie mich. Mit 16 Jahren fuhr ich alleine nach Rio. Ich suchte dort Arbeit und fand eine Stelle als Kindermädchen.

Dort war ich, bis ich 21 Jahre alt war.

Mit 23 Jahren lernte ich meinen ersten Mann, einen Österreicher, kennen. Er konnte portugiesisch sprechen. Als ich 27 Jahre alt war, haben wir in Brasilien geheiratet und auch dort gelebt. Leider ging seine Firma in Konkurs. So gingen wir nach Österreich, nach Graz. Dort bekamen wir aber keine Arbeit und wir lebten bei seiner Mutter.

Deutsch lernen war für mich sehr schwer.

Neidles E. (40 Jahre)

Zur Bedeutung der Basisbildung¹

Bildung für alle – ein Schwerpunkt der UNESCO

Auf dem Weltbildungsforum „Education for all“ in Dakar im Jahr 2000 einigten sich 164 Staaten gemeinsam auf sechs internationale Bildungsziele². Ziel 4 lautete, bis 2015 die Rate der damals 880 Millionen AnalphabetInnen weltweit um die Hälfte zu

-
- 1 Etwas veränderte ist dieser Artikel bereits erschienen in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungs-ort: Wien. 14.893 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.
- 2 Ziel 1: Verbesserung der frühkindlichen Förderung und Erziehung, insbesondere für benachteiligte Kinder.
 Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.
 Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.
 Ziel 4: Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50% erhöht werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.
 Ziel 5: Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.
 Ziel 6: Die Qualität von Bildung soll in jeder Hinsicht verbessert werden, so dass wahrnehmbare und messbare Lernergebnisse von allen Beteiligten erreicht werden können, besonders in den Bereichen Lesen und Schreiben, Rechnen und wesentlicher Lebensfertigkeiten („essential life skills“).

reduzieren. Laut Weltbildungsbericht 2008³ gibt es heute, acht Jahre später, nach wie vor etwa 774 Millionen AnalphabetInnen, betroffen ist somit jeder fünfte Erwachsene ab 15 Jahren; fast zwei Drittel davon sind Frauen. Eine höhere Dunkelziffer muss befürchtet werden. Ein Großteil der Betroffenen lebt in Süd- und Westasien, in Afrika südlich der Sahara, in Ostasien und im pazifischen Raum.

Ohne vereinte Anstrengungen der internationalen Gemeinschaft werden 72 von 101 Ländern Ziel 4 nicht erreichen⁴; das bedeutet, dass im Jahr 2015 noch immer über 600 Millionen Menschen ohne Basisbildung sein werden. Die Hauptverantwortung im Prozess hin zu einer qualitativvollen Bildung für alle Menschen dieser Welt liegt bei den Mitgliedsstaaten. Derzeit wird nur rund 1% des nationalen Bildungsbudgets für die Alphabetisierung von Erwachsenen ausgegeben. Um merkbliche Fortschritte erzielen zu können, werden geschätzte 26 Milliarden Dollar benötigt⁵.

Education for all (EFA) – Bildung für alle – lautet jene Initiative der Weltgemeinschaft, die ins Leben gerufen wurde, um qualitativvolle Bildung für alle zu erreichen. Beteiligt sind alle mit Entwicklungsaufgaben beteiligten UN-Organisationen: UNEP, UNICEF, Weltbank, ILO und FAO sowie andere multilaterale Organisationen wie die OECD. Die UNESCO, als die für Bildung zuständige UN-Sonderorganisation, ist mit der Koordination der Initiative beauftragt.

Bildung für alle ist *die* Priorität der UNESCO. Eine Hauptaufgabe der Organisation ist es, Mitgliedsstaaten bei der Revision und Umsetzung ihrer Bildungspolitik zu unterstützen und zu beraten. Zu diesem Zweck wird der so genannte *Education for All Global Action Plan* laufend aktualisiert und UNESCO National Education Support Strategies (UNESS) für Mitgliedsstaaten entwickelt. Um international verstärkt auf die Problematik des Analphabetismus aufmerksam zu machen, riefen die Vereinten Nationen die Weltalphabetisierungs-Dekade 2003–2012 aus. Die

3 EFA Global Monitoring Report 2008: Education for all by 2015: Will we make it? © UNESCO 2007.

4 Ebda.

5 EFA Global Monitoring Report 2006. Literacy for life. ©UNESCO 2005

UNESCO führt in diesem Rahmen in 35 Ländern die Alphabetisierungskampagne LIFE (Literacy Initiative for Empowerment) durch. Im Namen der internationalen Gemeinschaft gibt die UNESCO seit 2001 den Education for All Global Monitoring Report in Auftrag, der als unabhängige Publikation erscheint und die Fortschritte der Mitgliedsstaaten in der Erreichung der Dakar-Ziele dokumentiert. Besonders ist auch die Tätigkeit der UNESCO-Institute hervorzuheben: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung sind die inhaltlichen Schwerpunkte des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen in Hamburg, das UNESCO-Institut IIEP befasst sich mit Forschung und Lehre zur internationalen Bildungsplanung, das UNESCO-Institut für Statistik ist die zentrale Anlaufstelle für Daten zum weltweiten Analphabetismus.

Die UNESCO ist jedoch vor allem auch eine moralische Instanz, mit der Aufgabe, den politischen Willen für die Chancengleichheit aller Menschen zu mobilisieren. Denn jeder Staat ist aufgefordert, dort anzusetzen, wo er steht und sich selbst laufend einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Zur Bedeutung der Basisbildung allgemein...

Spätestens seit den 80er Jahren ist bekannt, dass der funktionale Analphabetismus auch in den westlichen Industriestaaten existiert, das Thema wird jedoch noch vielfach tabuisiert. In einer Entschließung aus dem Jahr 2001 hält der Europarat fest, dass *„zwischen 10 und 20% der Bevölkerung in der Union und bis zu 30% der Bevölkerung der Beitrittsländer unfähig sind, die für das Funktionieren in der Gesellschaft und das Erreichen ihrer Ziele, die Vervollständigung ihrer Kenntnisse und Steigerung ihres Potenzials erforderlichen Drucksachen und Schriftstücke zu verstehen und zu verwenden (...)"*. Er ortet unzureichendes Datenmaterial und akuten Handlungsbedarf. Bei den regionalen UNESCO-Treffen zur Alphabetisierung in Europa (Lyon 2005, Baku 2008) wurden die Notwendigkeit eines vermehrten Erfahrungs- und Wissensaustauschs sowie der Verbesserung der LehrerInnenausbildung und des Schulsystems und die Förderung individueller Bildungsmöglichkeiten für alle unterstrichen, die Durchführung internationaler Studien und die Entwicklung nationaler Alphabetisierungsstrategien wurden als wichtige Bei-

träge zur Stärkung des Problembewusstseins bei Regierungen und Öffentlichkeit hervorgehoben. Geschätzte 15 Millionen Menschen in Europa sind auf Grund mangelnder Basisbildungskennntnisse nicht in der Lage, voll und ganz am sozialen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen. Besondere Herausforderungen an die Erwachsenenbildung in Europa ergeben sich durch die ständig steigenden Anforderungen an das Individuum und die Veränderung der Gesellschaft: Die allgemeine Lebenserwartung steigt, die Menschen sind immer länger erwerbstätig, durch Migration und das Aufeinandertreffen verschiedener Sprachen und Kulturen entstehen zudem neue Formen des Miteinanders.

Bildung ist ein Menschenrecht und ein wesentlicher Schlüssel zur Armutsbekämpfung. Basisbildung bedeutet mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie ist eine Grundlage für jegliche Art von weiterführendem Lernen und entsprechender Entwicklung: „Alphabetisierung ist unerlässlich für die Aneignung (...) wichtiger Fähigkeiten, die sie (Anm: Kinder, Jugendliche, Erwachsene) benötigen, um sich den Herausforderungen des täglichen Lebens stellen können, und sie ist ein entscheidender Teil der Bildung, der unverzichtbar ist für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts.“⁶

Die Bandbreite jener Bereiche, in denen sich Basisbildungsdefizite auswirken, reicht von wirtschaftlichem Einkommen und sozialer Stellung über Gesundheit und sozialem und politischem Engagement bis hin zur Kindererziehung.

In einer technisierten und komplexen Arbeitswelt werden täglich neue Bildungsanforderungen an das Individuum gestellt. Hinzu kommt die Rolle der Informationstechnologien, die zunehmend zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Arbeitslebens werden. So werden selbst auf Hilfsarbeiterniveau oft PC-Kennt-

6 UN-Resolution A/RES/56/116 zur Weltalphabetisierungsdekade (United Nations Literacy Decade): „...Convinced that literacy is crucial to the acquisition, by every child, youth and adult, of essential life skills that enable them to address the challenges they can face in life, and represents an essential step in basic education, which is an indispensable means for effective participation in the societies and economies of the twenty-first century.“ Volltext der Resolution (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11559&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

nisse verlangt. Gleichzeitig ist Basisbildung die Grundvoraussetzung dafür, dass ein Individuum in unserer Gesellschaft aktiv und gleichberechtigt am sozialen, politischen und kulturellen Leben teilnehmen und selbstbestimmt agieren, mitentscheiden und Zusammenhänge verstehen und erkennen kann.

Basisbildung ist also eine grundlegende Frage der Gesellschaftspolitik: Ebenso wie für die wirtschaftliche Entwicklung eines Staates ist sie ein wesentlicher Faktor für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft, sie ist ein Schlüssel zu politischer Bildung und Stabilität. Basisbildung ist ein ständiger Prozess, der nicht mit einem einmaligen Angebot abgedeckt werden kann. Entscheidend im Sinne der UNESCO ist, dass alle Menschen die gleichen Bildungschancen haben und dazu befähigt werden, diese zu ergreifen. Dauerhaft kann Basisbildung für alle Menschen nur mit Hilfe einer entsprechenden Infrastruktur gesichert werden. Diese in einem Land aufzubauen und zu erhalten liegt in der Verantwortung vieler Partner.

... und in Österreich

Für Österreich gibt es zum Thema Basisbildungsdefizite bei Erwachsenen noch kein gesichertes Datenmaterial. Um diese Defizite wirkungsvoll und dauerhaft bekämpfen zu können, wären – zusätzlich zu den bereits bestehenden Kursen und Angeboten wie den Modulen des EQUAL-Projektes *In.Bewegung* und dem Lehrgang zur Ausbildung von AlphabetisierungspädagogInnen am BIFEB in Strobl – aus Sicht der Österreichischen UNESCO-Kommission (ÖUK) folgende Schritte wichtig und notwendig:

- Politische Priorität für die Basisbildung von Erwachsenen
- die Zusammenarbeit vieler Partner einschließlich der Medien
- eine nationale Studie, um das Problem in Zahlen fassen zu können und differenzierte Information über die reale Situation der Betroffenen zu bekommen
- eine nationale öffentliche Kampagne, um Betroffene über Angebote zu informieren und zu ermutigen, diese in Anspruch zu nehmen. Gleichzeitig könnte damit in der Gesellschaft – etwa bei ArbeitgeberInnen – ein stärkeres Problembewusstsein entstehen und Verständnis für Betroffene geweckt werden

- ein flächendeckendes, auf die Bedürfnisse der Betroffenen abgestimmtes Angebot
- die gezielte und dauerhafte Förderung von Institutionen, die Alphabetisierungskurse anbieten, als Anlaufstellen für Betroffene dienen und zum funktionalen Analphabetismus forschen.

Derzeit laufen international die Vorbereitungen zur dritten OECD-Studie über Erwachsenenbildung *PIAAC* (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die voraussichtlich im Jahr 2011 durchgeführt werden soll. Auf Anregung der Österreichischen UNESCO-Kommission lud das Bildungsministerium im Herbst 2006 dazu erstmals zu einem interministeriellen Runden Tisch unter Einbeziehung von VertreterInnen der Sozialpartner ein. Seit November 2007 ist Österreich Mitglied im *PIAAC Board of Participating Countries*, dem Steuerungsgremium für die Studie. Wir hoffen, dass Österreich noch in diesem Jahr beschließt, an dieser Studie teilzunehmen.

Dokumente und Literatur

- EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life, © UNESCO 2005:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- EFA Global Monitoring Report 2008: Education for all by 2015: Will we make it?, © UNESCO 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf>
- Entschließung des Europäischen Parlaments zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung (2001/2340(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+PDF+V0//DE>
- UN-Resolution zur: Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen: Bildung für alle (A/RES/56/116). In: V. Resolutionen auf Grund der Berichte des dritten Ausschusses. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php_URL_ID=11559&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Why literacy in Europe? Enhancing competencies of citizens in the 21st century, bes.: AnnexA: Literacy and the Promotion of Citizenship: The Challenge of Learning, © UNESCO Institute for Education, 2005, S. 11-21. <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/literacyineurope.pdf>
- Building a UNESCO National Education Support Strategy (UNESS)

Document: 2008-2013, Guidance Note, © UNESCO 2006. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001485/148566e.pdf>
EFA Global Action Plan: improving support to countries in achieving the EFA Goals (UNESCO). http://www.unesco.org/education/GAP/GAP_v04.pdf

Weiterführende Links

UNESCO: <http://www.unesco.org/education>
UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hamburg): <http://www.unesco.org/uil>
Österreichische UNESCO-Kommission: <http://www.unesco.at>

Aus eigener Kraft

Ich habe beim AMS oft gebettelt, dass ich bei Pro Mente zum Wäschetiger-Projekt hineinkomme. Da war ich oft und habe gefragt, bis sie mich genommen haben.

Auch beim Netzwerk in Salzburg bin ich als Stubenmädchen ins Renaissance-Hotel hineingekommen, weil ich das im Fernsehen gesehen habe vom Bundessozialamt. Da hab ich mir die Telefonnummer gemerkt und dann dort gefragt, wie das ist, dass man hineinkommt.

Ich bin zuerst schnuppern gekommen, drei Tage beim Airportcenter im Austria-Trend-Hotel, und habe dann in der Nähe vom Bahnhof im Renaissance-Hotel für fast ein Jahr einen Platz bekommen.

Habe um 8:30 Uhr angefangen und jeden Tag bis ungefähr 16:30 Uhr gearbeitet.

Jetzt ist das Lernen sehr wichtig für mich. Meine Betreuerin hat mich aufmerksam gemacht, dass es einen Kurs gibt und wenn ich Interesse hab, soll ich anrufen. Das hab ich gemacht und ich habe gelernt, mit dem Computer umzugehen. Ich möchte ihn nach dem Kurs kaufen, weil ich da etwas lernen kann. Weil, wenn ich hie und da im Stress bin, setze ich mich zum Computer, das ist lustiger, als so mit dem Zettel zu schreiben.

Bei meinem Freund im Gasthaus habe ich gelernt, wie man das Bier ausschenkt.

Beim Maximarkt habe ich gelernt, wie man Salat macht, Frühstücksteller vorbereitet oder die verschiedenen Wurstweckerl herrichtet.

Was man einmal gelernt hat, kann man!

Tanja H. (44 Jahre)

INITIATIVEN IN ÖSTERREICH

Annemarie Saxalber-Tetter

Zweit- und Fremdsprachlernen und muttersprachliche Basiskompetenzen¹

In einem mehrsprachigen Klassenzimmer Sprache zu unterrichten, heißt gleichzeitig mehrere Sprachen in den Blick zu nehmen, dabei kann ein und dieselbe Sprache für ein Kind die Muttersprache, für ein anderes die Zweit- oder die Drittsprache sein oder umgekehrt. Es wird auch für den/die Deutschlehrer/in immer nötiger, sich mit Mehrsprachigkeitsdidaktik zu befassen. Ich formuliere meinen Beitrag vor dem Hintergrund der Erfahrungen an der deutschsprachigen Südtiroler Schule. Ausgehend von einigen theoretischen Überlegungen zum Sprachenlernen und zur Rolle der Muttersprache veranschauliche ich im zweiten Teil das Modell der *Integrierten Sprachdidaktik*, um im dritten Teil einige praktische Anregungen zu geben.

1. Was vermag die Muttersprache zu leisten?

Die Mutter- oder Erstsprache ist die sog. ‚starke‘ Sprache: Sie ist stark emotional wie identifikatorisch besetzt und hat eine enge lebensweltliche Anbindung. Sie bleibt für das Kind – zumindest aus subjektiver Sicht – in der Regel die „eine starke Sprache“, auch wenn nicht die Möglichkeit bestand, sie an der Schule weiter zu entwickeln. Sie ist nicht nur „ein-, sondern vielstimmig“, d.h. sie birgt – auch aus linguistischer Sicht – eine Vielfalt von Varianten

1 Der Artikel übernimmt Teile aus anderen Beiträgen der Autorin: Saxalber, Annemarie: Integrierte Sprachdidaktik in LehrerInnenbildung und Schulentwicklung Info – Informationszeitschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol. Hrsg. v. Autonome Prov. Bozen. Bozen, 2007, S. 39 – 44 und ebd.: Integrative Spracherziehung. In: forum schule heute. Pädagogische Zeitschrift für Grund-, Mittel- und Oberschule. Bozen. 4/1997, S. 19 – 25.

und Umsetzungsmöglichkeiten in sich. Ein Sprecher/eine Sprecherin lernt schon sehr früh kennen, dass man es jeweils mit einem Gegenüber zu tun hat, das eventuell auch anders spricht als Mutter oder Vater und dass es so viele Arten zu reden gibt, wie es Gegenüber gibt. Das Kind lernt aus eigenem Antrieb heraus (weil beobachtet, experimentiert und nachgeahmt) zu fordern, zu fragen, zu befehlen, zu raten, zu necken ... und nicht genug, es lernt auch, diese kommunikativen Strategien mit gezielter Wortwahl, in einem bestimmten Ton und einem entsprechenden Gesichtsausdruck zu realisieren. Kinder wachsen schon früh in verschiedene Sprachregister, in die „innere Mehrsprachigkeit“ hinein.

Abgesehen von Registern, die den intimsten Lebensbereichen angehören, bedürfen alle Varianten auch schulischer Reflexion. Dies gilt für die Fachsprachen, die mündlich formalen Sprachen, aber ebenso für die Soziolekte der Muttersprache. Um diese weiter entwickeln zu können (oder auch um sich von ihnen fortzuentwickeln) bedarf es kommunikativer Begegnungsmöglichkeiten, der Sprachaufbauarbeit und dem Vorhandensein von genügend Sprachmaterial. In der Alltagssprache verläuft Sprachaufbauarbeit vielfach intuitiv über geglückte und missglückte Erfahrungen. Im schulischen Rahmen kann sie zusätzlich durch didaktische Fokussierung, Simulations-, kreative Übungen und transversale Verbindungen geleistet werden. Die/der Lehrer/in fördert z. B. kommunikative Strategien und Register, für die das Elternhaus nicht genügend Anregungen bietet, die außerschulisch zu kurz kommen oder aber für sich anzeigende gesellschaftliche Entwicklungen wichtig sind.

Jede Variante sprachlicher und nichtsprachlicher Äußerungen weist Gemeinsamkeiten mit anderen Varianten auf, folgt aber auch eigenen Gesetzmäßigkeiten. Das Kind lernt sich innerhalb der Register mühelos zu bewegen. Dies erhöht das Selbstwertgefühl und unterstützt eine offene Haltung gegenüber Neuem, z. B. gegenüber der Zweit- und der Fremdsprache.

Die „innere Mehrsprachigkeit“ erklärt aber noch nicht ausreichend, warum die Muttersprache eigentlich die „Wiege“ jeder Mehrsprachigkeit ist. In jeder Muttersprache begegnen wir sprachlichen und kulturellen Elementen, die nicht zum engeren Bestandteil der einen Sprache gehören, sondern sozusagen ‚importiert‘

wurden. Man denke an die Fremd- und Lehnwörter, an fremdsprachliche Lebensweisheiten, an die Verarbeitung fremden Kulturgutes. Die Muttersprache erlaubt es dem/r Sprecher/in bzw. Schreiber/in, sich neben Eigenem mit Fremdem zu beschäftigen und doch gleichzeitig in der eigenen Sprache zu bleiben. Dabei kommt den muttersprachlichen ErzieherInnen eine bedeutende Rolle zu: sie sind die Vertrauenspersonen, die das Kind auf andere Realitäten und die ‚Welt‘ in anderen Sprachen vorbereiten. Der/die muttersprachliche Erzieher/in hat die Aufgabe, Mut und Neugierde für die Begegnung mit anderen Sprachen und Kulturen zu wecken. Interkulturelles Denken und der Zugang zu anderen Sprachen haben größere Chancen auf Erfolg, wenn die muttersprachlichen Bezugspersonen „dahinter stehen“. Unabhängig davon, ob ein Kind sich in einer muttersprachlichen, in einer Zweitsprach- oder bilingualen Schule befindet, die muttersprachlichen Bezugspersonen spielen in der Regel für Motivation, Zugang und Antrieb beim Erlernen anderer Sprachen mit einer entscheidenden Rolle². Diese Aufgabe beschränkt sich nicht auf die untere Schulstufe, sondern stellt sich in allen Schulstufen immer wieder neu, weil sich die Einstellung zu Sprachen von Altersstufe zu Altersstufe verschieben kann und die sprachreflexiven Anforderungen steigen.

2. Integrierte Sprachdidaktik: Lehren nach einem gemeinsamen Konzept

Integrierte Sprachdidaktik (IDS) als didaktisches Prinzip hat ihren Anfang in der deutschen Minderheitenschule Südtirols genommen, wird inzwischen aber auch an italienischen Schulen und besonders in der Schweiz diskutiert. Die Motivationen der Schulsysteme sind dabei recht unterschiedlich.³ *Integrierte Sprachdidaktik*

2 Eine etwas andere Ausgangslage ergibt sich für Kinder, die bereits in familiärem Umfeld zweisprachig aufwachsen.

3 Dazu ein Vergleich aus Südtirol: Die deutsche Minderheitenschule in Südtirol möchte mit der Integrierten Sprachdidaktik das Erlernen der Zweitsprachen und anderer Sprachen fördern, die ladinische Minderheitenschule (Südtirol) ist zusätzlich daran interessiert, die ladinische Muttersprache zu stützen, die im schulischen Curriculum zwar vertreten, aber zeitlich gering besetzt ist. Die italienische Schule hingegen bezieht in die Integrierte Sprachdidaktik auch die Sachfächer mit ein.

hat sich zu einem Ansatz für moderne Spracherziehung für Minderheiten- und Mehrheitsschulen entwickelt, das Prinzip findet Niederschlag in Gesamtsprachenkonzepten von Bildungsbehörden (siehe Sprachenkonzept für die deutschen Kindergärten und Schulen in Südtirol (2007), das Sprachenkonzept der Volksschulen in Bern Däscher (2005)) und es ist dabei, sich als ein Modell in der LehrerInnenausbildung (siehe Cathomas 2003), aber besonders auch in der Schulentwicklung zu behaupten. Dies gilt umso mehr, als die sog. mehrsprachigen Klassenzimmer mit einem hohen Anteil an Migrant*innenkindern auch in den traditionell mehrsprachigen Gebieten eine weitere Herausforderung darstellen. In der wissenschaftlichen Literatur der Tertiär- und Mehrsprachenerwerbsforschung wird *Integrierte Sprachdidaktik* wiederholt mit Mehrsprachigkeitsdidaktik in Verbindung gebracht (siehe z. B. Hufeisen/Lutjeharms 2005, Martinez 2006). Integrierte Sprachdidaktik ist als ein übergeordneter Begriff zu betrachten, der über dem methodischen Zugriff der „Immersion“ angesiedelt ist (Le Pape 2005).

Im Konzept einer *Integrierten Sprachdidaktik* wird der Erstsprache für den Aufbau der kognitiv sprachübergreifenden Grundfähigkeiten und für das Übertragen von Kompetenzen von der Erst- in die Zweitsprache (vgl. Flügel, Sitta (1992) wie den altersbedingten Formen des Sprachenlernens große Bedeutung beigemessen. Wie es dem konstruktivistischen Lehren und Lernen eigen ist, werden der situative Kontext, die lern- und sozialpsychologischen Bedingungen, die die Erwerbs- und Lernsituationen mitprägen, ebenso reflektiert und schulorganisatorisch in einer sprachübergreifenden Unterrichtspraxis nutzbar gemacht.

Auf zwei Aspekte in der wissenschaftlichen Begründung soll im Folgenden etwas gezielter eingegangen werden.

Unterscheidung von BICS und CALP nach J. Cummins

Cummins spricht (vgl. Flügel/Sitta (1992), Griefhaber (2006)) von zwei Ausprägungen von Sprachkompetenzen: einmal sind es die BICS – Kompetenzen (Basic interpersonal communicative skills), die dazu beitragen, die Alltagssprache zu beherrschen. Die BICS-Kompetenzen kommen vor allem beim Hören und Sprechen zum Tragen, dazu gehören auch „Aussprache und Akzent, Geläufigkeit

und Flüssigkeit in mündlicher Sprachproduktion“ (Flügel/Sitta, ebd. S.14), aber auch die soziolinguistische Kompetenz. Die BICS-Kompetenzen sind weitgehend sprach- und kulturspezifisch. Eine weitere Ausprägung von Sprachkompetenz, nämlich CALP (Cognitive academic language proficiency), ermöglicht dem Sprachlerner hingegen, die Sprache wirksam als Mittel des Denkens, für das Verstehen von komplexen Sachverhalten und Abstraktem und das Erkennen von kausalen Zusammenhängen zu benutzen. CALP-Fähigkeiten sind weitgehend einzelsprachunabhängig. Kommunikationsverfahren, die den produktiven und rezeptiven Handlungen zugrunde liegen, z.B. beschreibende oder inventive Verfahren (referieren, schlussfolgern) sind geistig-sprachliche Operationen, die hinter der Einzelsprache stehen (vgl. Flügel/Sitta, ebd.). Die kognitiven Strukturen sind bei der Entwicklung situativ ungebundenen sprachlichen Handelns (z.B. auch monologisches Sprechen) oder in der schriftlichen Sprachproduktion, die ein hoher struktureller Komplexitätsgrad auszeichnet, besonders wichtig. CALP-Fähigkeiten sind also eng mit der Entwicklung schriftlicher Fähigkeiten in der Erst- wie in der Zweitsprache verbunden. Sie müssen in der Regel nur einmal gelernt werden. Sie können – wenn mittels Muttersprache erworben – auf die Zweit- und Fremdsprache übertragen werden. Man muss bedenken, dass das Erwerben der sprachlichen Schulkenntnisse beim Zweitsprachlernen wegen der anspruchsvollen kognitiven Operationen an sich schon zeitlich aufwändig ist, gezieltes transversales Vorgehen hilft Zeit sparen. Eine weitere Bedingung ist allerdings, dass ausreichender Input und vielfältige Motivation für das Erlernen von L2 gegeben sind. Damit die intrinsische Motivation für das Erlernen der Zweit- und der Fremdsprachen entwickelt bzw. erhalten wird, bedarf es vielfältiger lebensweltlicher Anbindungen und lernerorientierter methodischer Verfahren. Nicht zu vergessen ist eine wertschätzende Haltung den Herkunftssprachen der Kinder gegenüber, die im familiären Bereich im Laufe der Migration öfters eine „Fossilisierung“ erfährt.

Das „Schichtungsmodell der Sprache“ nach H. Glinz

Einen anderen Zugang, um Sprachinteressierten und -lehrenden die Zusammenhänge zwischen Muttersprache und Fremdspra-

che zu vermitteln, bietet das sog. „Schichtungsmodell der Sprache“ von Hans Glinz (vgl. Glinz 1989). Glinz plädiert dafür, sich den Aufbau des Sprachbesitzes zu vergegenwärtigen, er spricht – vergleichbar mit den Schichten einer Zwiebel – von sieben Schichtungen der Sprache. Die äußeren Schichtungen sind sprachenabhängig zu sehen (Schreibungssystem, Orthografie, Lautungssystem Phono-Morphologie). Je weiter man in den Aufbau von Sprache eindringt, desto mehr handelt es sich aber um Aspekte des Sprachbesitzes, die sich mit einer anderen Sprache decken. Der morpho- syntaktische Bereich (4) und der semantische Bereich (3) z. B. decken sich zum Teil.⁴ Die innersten Schichtungen im Sprachaufbau, nämlich 2 (Muster und Strategien für das Textschaffen) und 1 (der Zentralbereich Person Konstitution: „Ich“), werden in allen Sprachen annähernd gleich wirksam. Sprachstrategien und Textmuster sind sich – zumindest in den europäischen Sprachen durch Übersetzungen und historische Entwicklungen bedingt – sehr ähnlich. Das Erarbeiten von Textmustern einerseits, das Formulieren der Gedanken, der Erfahrungen und Gefühle andererseits sind Ziele jeden Sprachunterrichts. Der Zweit- und Fremdsprachenunterricht kann auf bereits Angelegtes in der Erstsprache aufbauen und dieses nützen.

3. Wie kann das Sprachenlernen an den Schulen koordiniert werden?

Das Konzept einer gemeinsamen Spracherziehung (Muttersprache/Herkunftssprache, Zweitsprache, Fremdsprache) zieht Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen nach sich. Einige sollen hier kurz angeschnitten werden.⁵

- 4 Es gibt viele gemeinsame Wörter in den Sprachen, die zwar unterschiedlich ausgesprochen und geschrieben werden, aber in der Bedeutung gleich sind. Andererseits gibt es aber auch gemeinsame Wörter in den Sprachen, die nicht nur unterschiedlich ausgesprochen oder geschrieben werden, sondern sich bei genauerer Betrachtung in der Bedeutung und/oder in der Formalstruktur innerhalb der einzelnen Sprachen unterscheiden. Derartige Beobachtungen sind Gegenstand der kontrastiven Grammatiken.
- 5 Es wird – an anderer Stelle – zu klären sein, wie sie für die österreichische Schulsituation spezifiziert werden können.

Es geht im Wesentlichen um Folgendes:

Gemeinsame pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Leitlinien der SprachenlehrerInnen, inklusive evtl. Sprach- und KulturmittlerInnen:

Die gemeinsame Ausrichtung lässt sich in der Fortbildung, nachhaltiger aber in der Ausbildung erreichen; in universitären Zusatzausbildungen werden Themen wie zum Bsp. Spracherwerb und –lernen, individuelle Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, transversale Literaturdidaktik, interkulturelles Lernen, Mediation, zweisprachige Alphabetisierung, sprachpolitische Konzepte, Europäisches Sprachenportfolio behandelt. An einigen Universitäten wird darüber diskutiert, die Ausbildung in den Sprachen in ausgewählten Modulen zu bündeln und Methoden der Unterrichts- und Aktionsforschung stärker einzubauen.⁶ Die angehenden LehrerInnen nähern sich in ihren pädagogischen und fachdidaktischen Grundüberzeugungen an und holen – und das überrascht positiv – vielfach selbst auch interkulturelle Bildung nach. Interkulturelle Begegnung unter den SprachlehrerInnen ist eine wichtige Voraussetzung für die interkulturelle Erziehungsarbeit. Ein interessantes Forschungsfeld spielen in dem Zusammenhang die Sprachbiografien der (angehenden) LehrerInnen.

Berücksichtigung der *Integrierten Sprachdidaktik* in schulischen Gesamtsprachkonzepten, Landesrichtlinien und Lehrplänen:

Wie bereits weiter oben dargelegt gibt es rechtliche Grundlagen, wie Sprachenkonzepte, die die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Sprachenlehrer/innen gesetzlich regeln. Auch für den muttersprachlichen Unterricht von Migrantenkindern gibt es – so auch in Österreich – verbesserte Lehrplanunterlagen. Hilfreich für die Lehrenden in diesem Zusammenhang sind Übersichten, aus denen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den verschiedenen Fächern auch optisch gut sichtbar sind, so dass der Grad der Verzahnung oder der Abstufung in den Kompetenzen und Inhalten der verschiedenen Sprachen einsichtig wird. Um

6 An der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt soll die interdisziplinäre Ringvorlesung „ Mehrsprachigkeit“ zu einem Doktorandenkolleg ausgebaut werden.

die Planungsarbeit der Lehrpersonen zu erleichtern, sollten etwaige Handreichungen für SprachenlehrerInnen von vornherein auch Anregungen zur Umsetzung für die Arbeit im mehrsprachigen Klassenzimmer mit anführen.

Schulorganisatorische Öffnung:

Die interdisziplinäre Planungsarbeit einerseits, die individualisierende Unterrichtstätigkeit andererseits erfordern von den Lehrpersonen viel Organisation und Dokumentation. *Integrierte Sprachdidaktik* kann nur gelingen, wenn auch die Schulorganisation Obigem Rechnung trägt, zum Bsp. Anerkennen von Wertigkeiten für die interdisziplinäre Planungsarbeit, Team Teaching, eine flexible Stundenplangestaltung, mehrsprachige Projekte. Überhaupt wird es mittelfristig notwendig sein, an die Institutionalisierung des Berufsprofils eines/r Sprachbildungsmanagers/in zu denken, also an eine Lehrkraft mit ausgewiesener Spezialisierung, die an den autonomen Schulen Koordinationsarbeit zu Sprachunterricht, Sprache und Sachlernen, Kommunikation im Klassenzimmer und erweiterte Lernformen leistet.

Koordinierte Unterrichtssequenzen und Lernarrangements:

Unterrichtssequenzen und Lernarrangements für SchülerInnen in einem mehrsprachigen Klassenzimmer, für die curricularen Sprachfächer und die ergänzenden Förderinitiativen bedürfen einer bewussten Planung, der Abklärung der Lernvoraussetzungen, der Abstimmung der Ziele, Inhalte, Strategien, Sozial- und Bewertungsformen. Die sog. erweiterten Lernformen, zum Bsp. Freiarbeit, Stationenlernen, Werkstätten mit Karteikarten erlauben das Arrangieren von individualisierenden Lernprozessen. Gerade im mehrsprachigen Klassenzimmer ist es notwendig, individualisierende Angebote für die Schüler/innen mit verschiedenen Muttersprachen zu erarbeiten. Arbeitsunterlagen, die für die Freiarbeit oder das Stationenlernen konzipiert werden, können so gestaltet werden, dass sie von Kindern unterschiedlicher Herkunftssprachen und für die Sprachfächer benutzt werden können. Auch das mehrsprachige Lernportfolio leistet gute Dienste, es hilft die eigene Sprachbiografie ernst zu nehmen, Selbsteinschätzung zu schulen, Freude an der eigenen Sprachen-

vielfalt zu haben. Mittelfristiges Ziel ist in der Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen des/r einzelnen Schülers/in, die Gesamtsprachkompetenzen in den Blick zu nehmen.

Beispiel für eine koordinierte Sprachtätigkeit:

Karteikarten für die Freiarbeit zum Arbeitsbereich Schreiben Erzählen

Das Beispiel ist für die 4. Klasse Grundschule (Volksschule) gedacht und baut auf die Methode der Freiarbeit auf. Die Punkte 1, 2, 3 der Abbildung 1 geben die Inhalte von drei Karteikarten wieder, die die Kinder individuell und zeitlich hintereinander in der Freiarbeit verwenden. Die Karteikarte zu Punkt 1 beginnt in dem vorliegenden Fall mit einer Aufgabenstellung in der Zweitsprache L2 (Italienisch), welche das Südtiroler Kind in der Regel in geringerem Maße beherrscht als die Muttersprache Deutsch. Nachdem der/die Schüler/in die Aufgabe 1 ausgeführt hat, bedient er/sie sich der Aufgabenkarte zu Schritt 2, die eine differenzierte Folgeaufgabe zu 1 und in der Muttersprache Deutsch zu lösen ist. Die Aufgabe 3 ist in Englisch zu bearbeiten. Englisch ist die erste Fremdsprache, die das Südtiroler Kind in der 4. Klasse zu erlernen beginnt.

Abb.1 Koordinierte Spracharbeit zu L1, L2, L3 am Beispiel: Erzählen⁷

1. (Italienisch/L2) AA: Lies den Satz und schreibe alle Wörter auf, die dir dazu einfallen.
Satz: „Che bello in montagna in inverno.“
2. (Deutsch/L1): AA: Nimm zehn Wörter, die du in Italienisch aufgeschrieben hast, und schreibe damit eine lustige Geschichte. Du kannst auch noch andere Wörter verwenden.
3. (Englisch/L3): AA: Welche Sportarten fallen dir ein, wenn du an „Schnee“ denkst?
Zähle sie auf und schreibe sie auf das im Fach Italienisch verfasste Arbeitsblatt.

Legende zu Abb. 1:1,2,3: zeitlich aufeinanderfolgende Arbeitsschritte, AA: SchülerInnen

⁷ Abb.1 wurde entnommen aus Gelmi, Rita: Integrative Sprachdidaktik. Einige Überlegungen. <http://www.gze.at/meno/download/ge0300301.pdf>. (Zugriff: 08.07.08), leicht verändert.

Bereitstellung von mehrsprachigen Arbeitsmaterialien

Breiter Raum wird in dem Projekt *Integrierte Sprachdidaktik* der Ausarbeitung von gemeinsamen Unterrichtssequenzen und von mehrsprachigen Arbeitsmaterialien gegeben. Alle Arbeitsbereiche der curricularen Sprachfächer und schulischen Sprachförderinitiativen können Gegenstand der Zusammenarbeit sein, wenn auch nicht alle mit gleicher Eignung und Gewichtung.

Die Bereiche Lesen und Schreiben sind von der Natur der Sache her sehr geeignet, weil der Ausbau der Lese- bzw. der Schreibstrategien eng mit den kognitiven Kompetenzen zusammenhängt. Der Umgang mit Texten ist für die Förderung der Empathie und der Auseinandersetzung mit dem Fremden, dem Eigenem und dem Interkulturellen wichtig. Das Entwickeln von Sprachbewusstheit und die Befähigung zu Sprechen über Sprachen und Kommunikation (Metakommunikation) werden – mit zunehmendem Schulalter – parallel zu den rezipierenden und produzierenden Kompetenzen gefördert. Für den Bereich Sprechen und Hören, der in Teilen allerdings eher dem BICS – Bereich zuzuordnen ist (siehe oben), fehlen zum Teil noch geeignete Instrumente, die im Sprachenunterricht auch adaptiert werden können.

Schlussbemerkung

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Unterrichtsprinzip *Integrierte Sprachdidaktik* unterstreichen, dass die Zusammenarbeit der Sprachlehrer/innen den Aufbau von Sprachkompetenzen auf effiziente Weise fördert und sie auch in identitätsstiftender wie interkultureller Hinsicht beispielgebend wirksam werden kann. Integrierte Spracharbeit ist wertschätzend den Muttersprachen der Kinder und den vielfältigen Kompetenzen gegenüber, die bereits vor- und außerschulisch angeeignet wurden und werden. Die Haltung der Wertschätzung wirkt sich auch auf die Kommunikation zwischen Schule und Schülereltern, welche die ersten SpracherzieherInnen der Kinder sind. Eine zeitgemäße autonome Schule wird sich immer mehr bewusst werden, dass alle Ressourcen zum effektiven Sprachenlernen und interkulturellen Dialog genutzt werden sollen.

Literatur

- Autonome Prov. Bozen (Hg.): Info – Informationszeitschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol. Bozen, 2007.
- Cathomas, Rico M.: Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik. In: *Babylonia*, 3-4/2003, S.64 – 67.
- Cummins, Jim: *Bilingualism and special education.: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon (Multilingual Matters 6), 1984.
- Däscher, Margreth: *Sprachenkonzept für die deutschsprachige Volksschule des Kantons Bern*. Bern, 2005.
- Flügel, Christoph, Horst Sitta: Theoretische Probleme einer integrierten Didaktik Muttersprache/Zweitsprache. In: Gelmi, Rita, Saxalber Annemarie (Hrsg.): *Integrierte Sprachdidaktik. Muttersprache – Zweitsprache. Theoretische Beiträge. (= Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol. Schriftenreihe des Päd. Institutes Bozen)*. Bozen. 1992, S. 9 – 21.
- Glinz, Hans: Die Stellung und Funktion von Sprachen im schulischen und nicht- schulischen Fremdspracherwerb. In: Bausch, Karl Richard u.a.(Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1989, S. 61- 65.
- Grieffhaber, Wilhelm: Cummins Eisberg-Modell BICS vs CALP. spz. www.uni-muenster.de/2griesha/sla/cummins/eisberg.html (Zugriff: 16.3.07)
- Hufeisen, Britta, Lutjeharms, M. (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 2005.
- Informationsblätter des Referats für Migration und Schule (2008): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 1999/2000 bis 2006/07. Nr. 2/2008. Wien BMUKK.
- Le Pape Racine, Christine : *Immersion und integrierte Sprachendidaktik – Modelle auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. www.irdp.ch/l3/exemple_lepaperacine.pdf (Zugriff: 9.04.07).
- Martinez, Helene, Reinfried Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Gunter Narr. Tübingen 2006.
- Maßnahmen zur Förderung der Sprachfertigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Bozen 2007. (Beschluss der Landesregierung der Autonomen Provinz Bozen, Nr. 1482/2007 v. 07.05.07).
- Schader, Basil: Chancen des Deutschunterrichts in multilingualen – und anderen – Klassen. In: *ide/Hf. 2/3008*, S. 66 – 75.

Angst

(Leben ohne Schrift)

Als kleines Kind wurde ich abgeschoben. Meine Eltern kenne ich nicht. Ich suche sie verzweifelt, möchte sie gerne besuchen – oder einfach nur wissen, ob sie noch leben.

Ich weiß, dass ich zwei Schwestern habe und einen Bruder, der auch in einem Heim lebte. Ich weiß aber nicht, wo er jetzt ist. Ich bin ganz ohne Familie und habe keine Ahnung, wie ich meine Verwandten finden könnte. Geld könnte ich sowieso keines dafür ausgeben.

Oft denke ich an meine Kindheit im Heim, immer mit Angst. Im Heim wurde ich misshandelt, von den Erziehern geschlagen und gedroschen. Bis heute behaupte ich, dass ich immer wieder zu Unrecht verschiedener Vergehen beschuldigt wurde. Manchmal wurde ich in der Badewanne gedümpelt, bis ich irgend etwas zugab, das ich nie getan hatte. Ich hatte immer Angst. Diese Angst habe ich noch heute in mir drinnen.

Angst, dass jemand mit mir schreit, Angst, dass ich etwas falsch mache.

Die Angst ist es auch, die daran Schuld ist, dass ich in der Schule nie das Lesen und Schreiben gelernt habe. Die Angst hinderte mich daran, mit anderen zu reden. So konnte ich auch nie lernen. Aber nicht lesen und nicht schreiben zu können, macht die Angst immer größer.

Andererseits stellte ich aus Not viel an. Ich hatte ja gar nichts – als Fürsorgekind. Manchmal ging ich stehlen, weil ich Hunger hatte. Ich muss sehr oft etwas ausbaden, wofür ich nichts kann, nur weil ich unterlegen bin und mich nicht gut genug verteidigen kann. Mein Leben lang werde ich mich abgeschoben fühlen. Wenn es ab und zu Lichtblicke in meinem Leben gibt, dann sind sie ganz schnell wieder vorbei.

Einmal freute ich mich auf einen Urlaub mit einem Freund. Wir wollten mit seinem Auto nach Rechberg. Aber wir landeten im Krankenhaus. Ich war leichtverletzt, mein Freund aber war tot. Wieder etwas, was Angst macht. Immer öfter glaube ich, dass ich mein Leben mit der Angst nicht mehr schaffe. Ich wache nachts auf und höre mich selber schreien.

Angst! Alles in mir zittert. Ich wünsche mir jemanden, der mir aus der Angst heraus hilft.

Frieder Z. (55 Jahre)

Antje Doberer-Bey

Die Professionalität der Trainer/innen – zentrales Element in der Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen¹

Die Basisbildung mit Erwachsenen: Kontext und Aufgaben

Die Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener mit absolvierter Schulpflicht ist ein relativ junges Arbeitsfeld. Die Veränderungen der Arbeits- und Alltagswelt durch die Informationstechnologien haben innerhalb eines relativ kurzen Zeitraumes zu erhöhten Anforderungen an die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Einzelnen geführt. Schriftsprachlichkeit wird zunehmend zum Gradmesser für soziale und kulturelle Integration und Zugehörigkeit.

Viele Menschen, die zu Beginn ihrer Berufstätigkeit – vor 20 oder 30 Jahren – noch über hinreichende Fähigkeiten verfügten, können heute den Ansprüchen nicht mehr gerecht werden. Auch jugendliche SchulabgängerInnen sind davon betroffen, wie wir seit PISA wissen. Zunehmend müssen Informationen komplexer Art erlesen und schriftlich weitergegeben werden; die Nutzung des Computers und des Internets erfordert *„andere Lesetechniken als das Lesen von Büchern: Wer im World Wide Web surft und Informationen sucht, muss schnell lesen können, Texte überfliegen, um relevante Informationen herauszufinden“* (Döbert/Hubertus 2000, S. 22).

Wer das nicht selbständig kann, läuft Gefahr, ausgegrenzt zu werden. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen verlagern sich auf die einzelnen Individuen und vor allem geringer qualifizierte Menschen geraten schnell ins Abseits.

1 Teile dieses Artikels sind im Magazin *Erwachsenenbildung.at*, Ausgabe Nr.1/2007 veröffentlicht

In unserer Gesellschaft werden schriftsprachliche und mathematische Kenntnisse als selbstverständlich vorausgesetzt, bzw. stößt der Mangel an solchen auf Unverständnis und wird gern mit mangelnder Intelligenz gleichgesetzt. Dies führt dazu, dass Menschen mit Basisbildungsdefiziten ihre Schwierigkeiten verbergen und Situationen aus dem Weg gehen, die Schriftsprachlichkeit erfordern.

Die Lernbiographien vieler Betroffener sind von Frustrationserlebnissen geprägt. Sie machen sich selbst für ihre Defizite verantwortlich und verkennen dabei, dass die Ursachen hierfür in den Bedingungen liegen, denen sie in ihrer Kindheit ausgesetzt waren – sozio-ökonomische, familiäre, schulische und/oder gesundheitliche. Diese haben sich besonders zum Zeitpunkt der Einschulung und in den ersten Schuljahren negativ und nachhaltig ausgewirkt. Marschik und Klicpera stellen bereits Anfang der 90er Jahre in ihrer Langzeitstudie an 1000 Wiener SchülerInnen fest, dass Kinder, die in der ersten Volksschulklasse Schwächen aufweisen, diese bis ans Ende ihrer Pflichtschulzeit mitnehmen und keine Chance haben, sie irgendwann auszugleichen (siehe hierzu Marschik und Klicpera 1993).

Basisbildung mit Erwachsenen heißt, diesen Gegebenheiten Rechnung zu tragen. Es gilt, die Zusammenhänge zu thematisieren und eine Brücke zwischen früheren Lernerfahrungen und neuen, unbekanntem Möglichkeiten, zwischen Versagensängsten und den eigenen Ressourcen und Stärken zu schlagen. Basisbildung beinhaltet eine Umdeutung des Selbstbildes und die Entwicklung neuer Perspektiven – über die zu entwickelnden Kulturtechniken. Hier unterscheiden sich Basisbildungskurse von regulären Kursen der Erwachsenenbildung oder von Schulungsmaßnahmen des AMS/Arbeitsmarktservice. Sie sind eine Art „Einstiegsmedium“ in Lernprozesse – eine sensible Schnittstelle, an der sich oft entscheidet, ob Lernen als positiv und sinnvoll erlebt wird und der aufgewendeten Mühe wert ist oder nicht.

Damit ein solcher Perspektivenwechsel gelingt, sind bestimmte Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, sowohl in den Institutionen, in denen die Kurse stattfinden, als auch hinsichtlich der Kurskonzepte. Eine zentrale Rolle in den Prozessen kommt

den TrainerInnen zu. Warum dies so ist und worin ihre Professionalität besteht, wird im Folgenden ausführlicher beschrieben.

Die Kursangebote

Zunächst ein kurzer Exkurs zu den Kursangeboten. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich Basisbildungskurse von anderen Kursen durch ihre Zielgruppen und Zielsetzungen. Sie berücksichtigen einerseits die gesellschaftlichen Anforderungen und die Voraussetzungen für partizipative Lebensformen; sie müssen andererseits maßgeschneidert sein und die Zugangsbarrieren reduzieren. Ihr zentrales Ziel ist es, die Lernenden maximal zu fördern und ihnen den Zugang zu und die Inklusion in Lernangebote zu ermöglichen. Indem die TeilnehmerInnen der Kurse – erwachsenengerecht – die Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) erwerben und die Fähigkeit zu einem autonomen und selbstorganisierten Lernen entwickeln können, erwerben sie jene Fähigkeiten die Voraussetzung sind für die Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung und die Teilhabe an Prozesse des lebensbegleitenden Lernens.

Der Zugang zu Bildung gelingt, wenn Kursangebote folgende Merkmale aufweisen:

Lebensweltorientierung: Themen und Inhalte orientieren sich an den jeweiligen beruflichen und alltäglichen Kontexten der Lernenden. Hierdurch wird gewährleistet, dass die individuellen Interessen berücksichtigt und somit die Motivation für das Lernen aufrechterhalten wird.

Zielgruppenorientierung: Die Angebote werden nach Lernbedürfnissen entsprechend differenziert, wobei die unterschiedlichen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen (z.B. mit/ohne Schulerfahrungen) berücksichtigt werden. Differenzierungen erfolgen auch nach Zielen, Sprache, Zeitressourcen, gegebenenfalls nach Geschlecht.

Gleichstellungsorientierung: Sie wirken jeglicher Art von Diskriminierung durch die Wertschätzung von Diversität und durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedingungen für Frauen und Männer, aber auch durch individuelles Arbeiten, be-

wusstseinsbildende Interventionen und durch den Einsatz diversitäts- und gendersensibler Materialien entgegen.

Unterrichtsprinzipien: Sie zielen auf Persönlichkeitsentwicklung, d.h. auf die Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz, auf Autonomie und Selbststeuerung sowie auf die Förderung der reflexiven Fähigkeiten, auf Kommunikation und Problemlösungskompetenz.

Kleine Gruppen: Sie sichern individualisiertes Arbeiten und die maximale Förderung des/der Einzelnen (sechs Lernende für eine/n TrainerIn, sechs bis zehn Lernende für zwei TrainerInnen). Unter diesen Bedingungen können das Lerntempo der Einzelnen berücksichtigt, die Inhalte auf den individuellen Bedarf abgestimmt und die Lernprozesse der Einzelnen festgestellt, reflektiert und weiterentwickelt werden.

Die Trainerinnen und Trainer – ihr Kompetenzprofil

Besondere Bedeutung kommt den Trainer/innen und Trainern (siehe dazu Doberer-Bey 2007) zu. Sie müssen in der Lage sein, Kursangebote nach oben angeführten Prinzipien umzusetzen. Hierzu sind neben der Fachkompetenz vor allem die personalen Kompetenzen für ein erfolgreiches Handeln ausschlaggebend. Nach dem Motto „für die Schwächsten ist das Beste gerade einmal gut genug“² ergeben die Anforderungen an die TrainerInnen ein komplexes Kompetenz- und Persönlichkeitsprofil.

Zunächst sind es folgende zentrale **Grundhaltungen**, die erfolgreiche Trainerinnen und Trainer auszeichnen:

- (Selbst-)Reflexivität und Lernbereitschaft
- Kollegialität und Kooperation
- Zentriertheit auf Lernen und LernerInnenautonomie sowie
- Gerechtigkeit, Gleichheit und Integration.

Diese Haltungen bilden die Grundlage für neue (Lern-)Erfahrungen, die sich von früheren Erfahrungen der Lernenden unterscheiden. Positive Erfahrungen von Unterstützung und Koope-

2 zit. n. Heidi Ehrensperger, SVEB Schweiz, anlässlich eines Interviews im Dezember 2005

ration, von Wertschätzung und (Selbst-)Reflexion, von Entwicklung und Autonomie verändern ihren Selbstwert und fördern Lernbereitschaft, Teilhabe und aktive Lebensgestaltung.

Das Kompetenzprofil der TrainerInnen setzt sich aus den folgenden drei Bereichen zusammen:

1. Allgemeines Wissen und Verständnis

Professionelles Handeln gründet auf dem Verständnis und Wissen der verschiedenen Zusammenhänge in einer entwickelten Informationsgesellschaft und der Anspruchserwartungen in Arbeitswelt und Alltagsleben. Die TrainerInnen kennen außerdem die Ursachen von Basisbildungsdefiziten und deren Implikationen für den Einzelnen/die Einzelne und sie wissen über die sozialen, kulturellen und ökonomischen Auswirkungen und deren Bedeutung für das Lernen und Lehren Bescheid (siehe hierzu Pappen 2005). Sie sind in der Lage, die Lernenden in ihren Lebenszusammenhängen wahrzunehmen, ihre Lernangebote entsprechend zu gestalten und der oft anzutreffenden Selbstzuschreibung für Defizite entgegenzuwirken. Sie schaffen ein Lernklima, das auf gegenseitiger Achtung beruht und für alle förderlich ist.

Dieser Kompetenzbereich bzw. das Spezialwissen des gesellschaftlichen Kontextes wird in herkömmlichen Ausbildungen nicht ausreichend vermittelt. Eine diesbezügliche Sensibilisierung ist jedoch für die Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen von wesentlicher Bedeutung.

2. Fachkompetenz

Die Fachkompetenz umfasst theoretisches Wissen über den Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT) sowie die didaktische und methodische Kompetenz für die Vermittlung der Kulturtechniken. Um die Lernenden in ihrer Zielerreichung zu unterstützen, verfügen die TrainerInnen auch über Kompetenzen zur Förderung von Autonomie und Selbstorientierung, eine allgemeine pädagogischer Kompetenz und die Fähigkeit, Ressourcen orientiert zu beraten. Sie sind in der Lage, erwachsenengerechte Lernangebote bereit zu stellen. Besonders wichtig ist es, den Blick weg von den Defiziten und hin auf die Stärken und Fähigkeiten zu richten. Erwachsene, die ihr

Leben auch ohne Schrift meistern, haben vielfältige Fähigkeiten erworben; es gilt, diese bewusst zu machen und sie als wertvolle Ressource für das Lernen als Erwachsene zu nutzen.

3. Personale Kompetenz

Ein dritter, wesentlicher Bereich sind die personalen Kompetenzen der TrainerInnen. Wie bereits erwähnt, müssen TrainerInnen Grundhaltungen mitbringen, wie „Respekt“ und „Wertschätzung“ aber auch „Sensibilität“ und die Fähigkeit zur „kritischen Selbstreflexivität“ und „Analysefähigkeit“. Als BegleiterInnen auf dem Weg zu umfassenden Lernerfahrungen sind sie „flexibel“ – im Eingehen auf die sich oft ändernden Situationen und individuellen Lernbedürfnisse – „konfliktfähig“ – um Erfahrungen des konstruktiven und lösungsorientierten Auseinandersetzens zu ermöglichen – und „teamfähig“ – sie betrachten die KursteilnehmerInnen als Partner in der Gestaltung von Lernprozessen und sich selbst als Lernende. Dies bedeutet, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und in einen Dialog mit den Lernenden einzutreten, als Teil des Lernprozesses, aber auch zur Abstimmung der Lernangebote auf deren Ressourcen und Ziele.

Die „Teamfähigkeit“ bezieht sich aber auch auf die Fähigkeit, die KollegInnen als Ressource für die eigene Professionalisierung zu betrachten und wahrzunehmen. Der kollegiale Austausch, institutionell verankert und gefördert, ist eine wichtige Quelle für Anregungen, Austausch und (Selbst-)Reflexion. Es gilt ein Arbeitsklima herzustellen, in dem es keine vorgefertigten Antworten gibt, das von Kreativität und Offenheit geprägt ist und in dem es um konstruktive Lösungen und adäquate Unterstützungsangebote für die Lernenden geht.

In solch einem Umfeld werden positive Lernerfahrungen möglich und es kann der Einstieg der Lernenden in Prozesse des lebensbegleitenden Lernens gelingen.

Professionalität der TrainerInnen

TrainerInnen bringen in der Regel formal erworbene Qualifikationen aus den Bereichen Pädagogik, Soziales, Psychologie, Soziologie oder Kommunikation mit oder berufliche Erfahrungen,

z.B. in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder der Leitung von Gruppen.

Entsprechend dem TrainerInnenprofil sind jedoch zusätzliche einschlägige Aus- oder Weiterbildungen zu absolvieren, um die komplexen Anforderungen des Berufsfeldes zu erfüllen. Für TrainerInnen gibt es hier folgende Möglichkeiten:

- Den Lehrgang universitären Charakters zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl (September 2008 bis Frühjahr 2010)³ oder
- die Weiterbildungsmodule des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung⁴ (auch begleitend zur Berufstätigkeit).

Ausblick

Trotz der vielen positiven Entwicklungen der letzten Jahre, gibt es in Österreich noch viel für die Basisbildung und Alphabetisierung zu tun. In Anbetracht der zentralen Rolle der TrainerInnen sind Entscheidungsträger und Fördergeber gefordert, die Rahmenbedingungen für dieses anspruchsvolle Arbeitsfeld zu verbessern und dafür Sorge zu tragen, dass qualifizierte TrainerInnen in Zukunft auf einer Existenz sichernden Basis ihren Beitrag in einem so eminent wichtigen Bereich leisten können.

Literatur und Links

- Doberer-Bey Antje (2007): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung, Netzwerk Basisbildung, Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung. Online im Internet: <http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Materialien/qualitaetstandards.pdf>
- Döbert, Marion/Hubertus Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett
- Marschik, Matthias/Klicpera, Christian (1993): Kinder lernen lesen und schreiben. Dortmund: Borgmann
- Papen Uta (2005): Adult Literacy as Social Practice. More than skills. London: Routledge.
- Homepage des Netzwerk Alphabetisierung: www.alphabetisierung.at

3 Nähere Information dazu auf: <http://www.vhs21.ac.at/2bw/basisbildung> oder <http://www.bifeb.at/veranstaltungen>

4 Nähere Informationen dazu auf: <http://alphabetisierung.at>

Ein Leben mit zwei Seiten

Die eine Seite, die nach außen gewandte. Die alle kennen, die man nicht verstecken muss.

Wo man sein kann, wie man ist. Diese Seite ist aber so klein, so klein wie ein Blatt von einem Birkenbaum, das durch die Lüfte weht.

Die dunkle Seite, die verborgene. Verborgen in den Tiefen der menschlichen Seele. Die keiner kennt.

Die Angst, erkannt zu werden, dass die Wahrheit ans Tageslicht kommt. Sich zu erkennen geben, wer man eigentlich ist.

Endlich sagen zu können, was die dunkle Seite ist, die mich erdrückt. Ich möchte schreien ganz laut in die Welt, mich befreien von der dunklen Seite. Aber die Angst ist zu groß, sich zu bekennen, dass man ist ein Analphabet.

Walter P. (44 Jahre)

Schreiben und Lesen lernen

Ich habe Leute auf der Straße angesprochen, die haben mir was vorgelesen, waren ein wenig erstaunt über die Tatsache, dass ich es nicht lesen kann. Sie haben normal reagiert, sie waren nicht böseartig.

Es hat aber auch Menschen gegeben, die mich ungläubig angeschaut haben und haben es sich nicht vorstellen können, wenn man intelligent ist. Das hat aber nichts mit Intelligenz zu tun, sondern mit Übung und meiner eigenen Unwissenheit und Unwissenheit anderer. Unwissenheit eben, wie man liest und schreibt. Für mich war die Zeit reif, einen Kurs zu besuchen. Ich wollte meine Basis verändern.

Ich bekam die Nummer von Sonja und machte mit ihr Termine aus. Im Herbst besuchte ich gleich drei Mal den „Alphabeten-Kurs“.

Der eine Kurs hat mich mehr inspiriert als die anderen. Es gibt dort offene Strukturen, es passiert nichts auf „Biegen und Brechen“. Ich lernte Menschen mit demselben Geist kennen, ich konnte mich austauschen.

Es gibt aber auch Andersdenkende, die ich respektiere, ich versuche es zumindest. Jeder hat unterschiedliche Probleme, die werden aber individuell betrachtet und es wird nach Lösungen gesucht. Meistens haben die Trainer die richtige Idee fürs Arbeiten. Einmal kann es das Richtige sein, immer wieder das Gleiche zu schreiben, oder ein anderes Mal, dass jemand was vorliest, wenn man selbst zu müde dafür ist. Man kann genauso sagen, dass einem das Thema nicht gefällt. Es wird auf persönliche Themen oder persönliche Probleme eingegangen.

Ich bin jetzt am Weg hin zum Lesen und Schreiben.

Immer mehr und ich mache immer größere Schritte.

Man ist im Leben nie fertig. Man kann immer wieder dazulernen, wie man mit Menschen umgeht und wie man eben schreibt.

Benedikt W. (36 Jahre)

Monika Ritter

Alphabetisierung mit MigrantInnen

1. Wer sind die Betroffenen? Leistungen, Ressourcen und Bedürfnisse

„Wenn ich lesen und schreiben kann, fühle ich mich frei.“ Seyda aus der Türkei hat in Österreich 4 Kinder großgezogen. Eine Tochter ist Ärztin geworden, ein Sohn Ingenieur, der zweite Bankangestellter, die Jüngste macht gerade Matura. Seyda selber konnte als Kind keine Schule besuchen, lesen und schreiben hat sie erst als Erwachsene gelernt. Seyda führt seit 15 Jahren gemeinsam mit ihrem Mann ein türkisches Restaurant in Wien. Sie spricht Deutsch, Türkisch und Aramäisch.

Mira aus dem ehemaligen Jugoslawien hat 6 Kinder großgezogen und ihnen ebenfalls mit ihrem Gehalt als Küchenhilfe Ausbildungen ermöglicht. Sie war 11 Jahre beim gleichen Dienstgeber, hat trotz rudimentärer Buchstabenkenntnisse sämtliche Behördengänge für ihre Familie erledigt, seitdem ihr Mann bei einem Arbeitsunfall auf einer Wiener Baustelle das Gehör verloren hat. Sie arbeitet seit ihrer Kindheit, durch den frühen Tod ihrer Mutter musste sie ihren Geschwistern die Mutter ersetzen. Mira spricht Deutsch, Serbisch und Romanes.

Florence aus Nigeria hat noch keine Kinder. Sie ist seit kurzem verheiratet, berufstätig am Wiener Flughafen, spricht sehr gut Englisch, relativ gut Deutsch, lesen und schreiben lernt sie gerade mit sehr guten Fortschritten. Die Buchstaben des Alphabets hat sie sich schon vor dem Kursbesuch selbst beigebracht.

Alle drei Frauen hatten in ihrer eigenen Kindheit nicht die Möglichkeit, eine Schule zu besuchen, sie mussten schon als Kind arbeiten. Sie haben sich aus eigener Leistung trotz reduzierter Schriftkenntnisse beruflich und privat erfolgreich integriert und lernen als Erwachsene lesen und schreiben.

Gleichzeitig werden unter den derzeitigen Bedingungen in Österreich diese enormen individuellen Integrationsleistungen nicht

anerkannt: Mira wird aufgrund ihrer noch immer schwachen Schriftkenntnisse die für die Staatsbürgerschaft nötige Prüfungen zwar mündlich, aber nicht schriftlich schaffen, da diese nicht nur frisch erworbene, sondern flüssige und automatisierte Schriftkenntnisse erfordert. Seyda und Florence haben etwas bessere Voraussetzungen, aber auch für sie stellen die geforderten Prüfungen große Hürden dar. Alle drei Frauen wünschen sich nichts so sehr, als endlich gut lesen und schreiben zu können, mussten aber im Kurs realisieren, dass sie für das von den Prüfungen verlangte Niveau nicht einige Monate brauchen, sondern Jahre.

Wer erst seit kurzem in Österreich ist, steht vor einer noch größeren Hürde. Sehr viel Energie und Zeit werden für den Existenzaufbau benötigt. Der Wille und die Bereitschaft Deutsch zu lernen ist da, aber der Druck, gleichzeitig den gesamten Alphabetisierungsprozess in viel zu kurzer Zeit nachholen zu müssen, macht viele mutlos und bereitet Stress. Stress, der mitunter die Fortschritte zunichte macht, die unter Lernbedingungen ohne Druck erreicht werden könnten: in ein bis zwei, drei Jahren vom rudimentären Buchstabenwissen zum Schreiben und Lesen kurzer, einfacher Texte zu gelangen. Seit Inkrafttreten der Integrationsvereinbarung 2006 und der neuen Regelung der Staatsbürgerschaft sind die Unterrichtenden sehr viel stärker mit mutlosen Haltungen konfrontiert, es ist schwerer denn je, mit den Lernenden ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen und sie zu stärken.

2. Situation Integration: Integrationsvereinbarung und Staatsbürgerschaft

Ein akutes Problem für die meisten Lernenden in den Alphabetisierungskursen ist durch die seit 2006 geltenden Bestimmungen zur „Integrationsvereinbarung“¹ entstanden. Sie verpflichten Zuwanderer in Österreich zum Nachweis von mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen auf dem Niveau A2 des Gemein-

1 Kritik und die Stellungnahmen zur Integrationsvereinbarung wie zur Sinnhaftigkeit von Einheitskursen und Prüfungen unter www.sprachenrechte.at (Zugang 17. 8. 2008)

samen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Wer diesen Nachweis innerhalb von 2 Jahren erbringen kann, bekommt die Hälfte der Kurskosten für 300 Stunden „Deutsch-Integrationskurs“ rückerstattet. Wer Probleme mit der Schrift hat, da er/sie in der Kindheit keine Grundschule besuchen konnte, hat für diesen gleichen Nachweis lediglich ein Jahr länger Zeit und bekommt für zusätzliche ganze 75 Stunden Alphabetisierungskurs die Kurskosten rückerstattet, allerdings erst nach erfolgreich absolvierter Prüfung. – Die Argumente, dass nicht in 75 Stunden Kurs nachgeholt werden kann, was andere Menschen in der gesamten Grundschule lernen und anschließend ein Leben lang trainieren und automatisieren, sollen hier nicht wiederholt werden, sie können in der Stellungnahme zum Curriculum der Alphabetisierungskurse der Österreichischen Integrationsvereinbarung nachgelesen werden. Verlangt wird aber genau das: Menschen, die bisher in ihrem Leben erst 375 Stunden „Schulzeit“ hinter sich haben, sollen die gleiche Art von schriftlicher Prüfung absolvieren wie bereits seit ihrer Kindheit alphabetisierte Menschen². Analphabeten unter den MigrantInnen in Österreich haben massive Schwierigkeiten, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen und müssen mit aufenthaltsrechtlichen Problemen rechnen, auch wenn sie all die Jahre erfolgreich Alphabetisierungs- und Deutschkurse besucht haben, in dieser Zeit mündlich gut Deutsch gelernt und durchaus gute Grundkenntnisse der Schrift erworben haben, aber trotzdem nicht flüssig und sicher genug sind beim Lesen und Schreiben. Eine mögliche Alternative wäre das Nutzen der gesamten Kurszeit für den kombinierten Erwerb von Sprache und Schrift anstelle der Trennung von Alphabetisierung und Deutschkurs. Als Abschluss ist eine zweifache Lernstandsbeschreibung über die mündlichen Sprachkenntnisse und die Lese- Schreibkenntnisse denkbar.

Wie die Integrationsvereinbarung benachteiligt auch das österreichische **Staatsbürgerschaftsgesetz** Zuwanderer, die nicht perfekt lesen und schreiben können. Der Zugang zur Staatsbürgerschaft ist auch für erfolgreich im Erwachsenenalter alphabeti-

2 In Deutschland sind für Alphabetisierung im Rahmen der Deutsch-Integrationskurse derzeit bis zu 945 Unterrichtseinheiten vorgesehen, siehe <http://www.bamf.de/Integration> (Zugang vom 7. 8. 2008)

sierte Zuwanderer nahezu unmöglich, da die dafür erforderliche Prüfung ein Lese-Schreib-Niveau verlangt, das auch manchen österreichischen Hauptschulabgängern Schwierigkeiten bereitet. Mira und Seydas Integrations- und Lebensleistungen in Österreich werden nicht anerkannt.

3. Situation Wien

Zirka 300 TeilnehmerInnen besuchten im Jahr 2007 die Alphabetisierungskurse des Wiener AlfaZentrums. Weitere geschätzte 200 Personen besuchten Alphabetisierungskurse anderer Kursanbieter in Wien. Gefördert wird die überwiegende Mehrheit der Kurse von der Stadt Wien. Die häufigsten **Herkunftsländer** sind die Türkei, Afghanistan, Serbien, Bosnien, Ägypten, Indien, Iran, Irak, Thailand, China und Länder Nordwestafrikas. **Frauen** sind mit ca. 75 Prozent stärker vertreten als Männer – dies entspricht in etwa der Verteilung der weltweiten Illiteraritätsrate auf die Geschlechter, Frauen sind vom Zugang zur Grundbildung weltweit deutlich benachteiligt.³ Die erwachsenen KursteilnehmerInnen befinden sich mitten in der **Erwerbstätigkeit und der Kindererziehung**: 65 Prozent der Lernenden sind unter 40 Jahre alt, 90 Prozent sind unter 50 Jahre alt, mit weniger als 10 Prozent sind die über 50-Jährigen vertreten. Die (Grund-) Bildung dieser Menschen kommt also auch der österreichischen Gesellschaft zugute durch die von den Zuwanderern geleistete Erwerbsarbeit, ihren leichteren Zugang zu Informationen und der somit verbesserten Möglichkeit der Partizipation und nicht zuletzt durch ihre Schaffung eines bildungsfreundlichen Klimas in ihren Familien. Wie schon am Beispiel von Seyda gezeigt ist gerade den illiteraten Müttern (und Vätern) Bildung für ihre Kinder ein großes Anliegen. – Ein weiterer Teil der Lernenden sind **Jugendliche**, deren Zeitressourcen nicht durch Kindererziehung und Berufstätigkeit reduziert werden, für die daher eigene intensive Angebote in Alphabetisierung und Basisbildung geeigneter sind, angeboten im Wiener Jugendbildungszentrum der Volkshochschule Ottakring. Ziel der Jugendlichen ist meist der anschließende Lehrgang für den Hauptschulabschluss

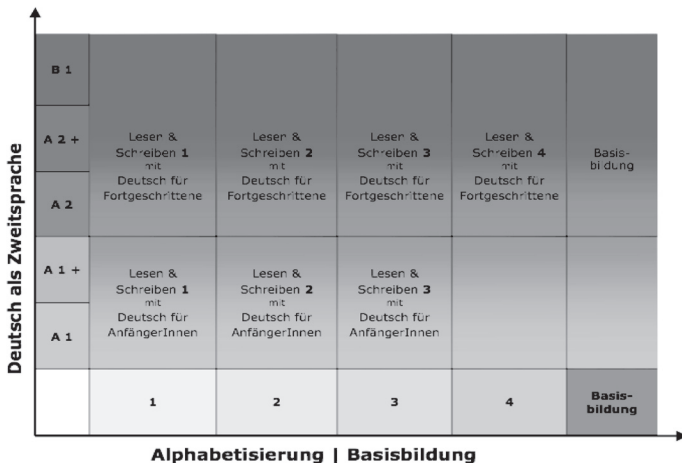
3 Literaritätsraten weltweit unter: <http://www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/literacy2000.htm> (Zugang am 17. 8. 2008)

und eine darauf folgende Lehre oder weitere Ausbildung, andere gehen gleich nach dem Basisbildungskurs in die Berufstätigkeit.

3. 1. Alphabetisierung mit MigrantInnen bedeutet Förderung von Schrift UND Sprache

Das AlfaZentrum der Wiener Volkshochschulen arbeitet mit einem seit vielen Jahren funktionierenden Modell für die Alphabetisierung mit MigrantInnen. Die konkreten Kursangebote, Unterrichtsmethodik und auch die Ausbildung für Unterrichtende werden kontinuierlich weiterentwickelt. In individuellen Beratungen werden Lernbedürfnisse, Lernziele und Lernressourcen der TeilnehmerInnen ermittelt. So entstand im Laufe der Jahre ein 8-stufiges lernerorientiertes Kurssystem für die Alphabetisierung auf 2 Sprachschienen (siehe Graphik).

Graphik: Prozess Alphabetisierung + Deutsch als Zweitsprache



Die Kurse sind auf ein realistisches Lerntempo ausgerichtet, langsamere Lernende können ein Niveau bei Bedarf wiederholen, schnellere Lernende einen Kurs überspringen. Die Kurse haben eine Intensität von 90 bis 164 Stunden pro Semester (zwei bis vier Vormittage/Nachmittage), das Abschlussniveau ist individuell unterschiedlich. Da sowohl das Sprachenlernen wie auch der Schriftspracherwerb länger dauernde Prozesse sind, die sich

auch durch Intensivkurse nur relativ beschleunigen lassen, sind die Kurse so angelegt, dass sie auch berufsbegleitend besucht werden können, auch Unterbrechungen sind für Einzelne in Zeiten massiver Arbeitsbelastung manchmal nötig und möglich.

Der Grundgedanke des Kurskonzeptes ist die Kombination der Lernprozesse Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache. Die Zeit, die für den soliden Erwerb der Schrift benötigt wird, kann so auch für den parallel laufenden Spracherwerb genutzt werden, der Gegenstand Schrift wie auch der Gegenstand Deutsch können optimal gefördert werden. Die Unterrichtenden im AlfaZentrum verfügen über Ausbildung sowohl für die Zweitsprache Deutsch wie auch für Alphabetisierung, genauer gesagt für die Kombination dieser Lernprozesse. Nähere Einblicke in diesen am AlfaZentrum entstandenen Unterrichtsansatz, der die beiden Lerngegenstände nicht einfach nur vermischt, sondern gezielt und verzahnt aufbaut, sodass Fortschritte in Deutsch und in der Schrift mit der Zeit wie die Zähne eines Reißverschlusses ineinander greifen, sich gegenseitig stützen und sich verbindend die Grundlage für Kommunikation bilden, sind u.a. in den „Alfa-Blicken“ zu finden unter www.alfazentrum.at.

Lernerorientierung, Ressourcenorientierung, Empowerment der Lernenden, Wertschätzung der Vielsprachigkeit der Lernenden, Authentizität und selbstbestimmtes Lernen sind die Schlagworte, die heute in nahezu jeder Kursbeschreibung vorkommen. Allerdings ist auch ein Alphabetisierungskurs all dies nicht per se. Im Gegenteil: Ein Kurs, der in zu kurzer Zeit zu viel verlangt, vermittelt den Lernenden (das sind z.B. berufstätige Mütter) nicht Empowerment durch Schrift, sondern die tägliche Erfahrung des Scheiterns und somit das Gegenteil von Empowerment. Lehrbuchlernen kann das für die Unterrichtenden aufwändigere **Arbeiten mit authentischen Texten** aus dem Lebensalltag der Lernenden nicht ersetzen, vorgegebene Progressionen können das Aufbauen von individuellen **Lernstrategien** nicht ersetzen, sie können den Lernenden nicht dabei behilflich sein, eigene Fortschritte zu erkennen und darauf aufbauend individuelle Lernschritte zu planen. Erwachsene brauchen einen an ihren Bedürfnissen orientierten Kurs mit für sie sinnvollen Kurszie-

len, sie können nicht wie Volksschülern darauf vertrauen, dass 8 Jahre Schule am Ende schon was Sinnvolles ergeben werden. Wenn diese Sinnhaftigkeit sowohl der Inhalte wie auch der Methodik des Unterrichts vorhanden ist, kann auch eine gewisse Leichtigkeit im Unterricht entstehen, sodass Raum für Spiel und Spaß neben dem bewusst Geleisteten / Gelernten entsteht. Und auch ein ehrliches Wertschätzen der **Vielsprachigkeit** der Lernenden gelingt dann leichter. Unterrichtende sind oft überrascht, wenn sie herausfinden, dass viele ihrer illiteraten KursteilnehmerInnen in zwei, manche sogar in drei oder vier Sprachen fließend kommunizieren können.

Im Alphabetisierungskurs lernen MigrantInnen also idealerweise lesen und schreiben ebenso wie die Sprache Deutsch mit Grammatik, Wortschatz und Kommunikation und eben als drittes „Fach“ auch noch adäquate **Lernstrategien** für diese zwei Fächer. Idealerweise sind das nicht abstrakt gehaltene Lerntipps, sondern konkrete Strategien für konkrete Lernziele: für das Memorieren von Wortbedeutungen (wenn für ein Vokabelheft noch zu wenig Schriftkenntnisse da sind) benötigt man eine andere Strategie als für das Memorieren der Orthografie dieser Wörter. Beides geht im Alphabetisierungsprozess nicht auf einmal und schon gar nicht nebenbei. Selbständiges Schreiben (der eigenen Gedanken) lernt man nicht durch Abschreiben. Das bewusste Aufbauen solcher konkreter Strategien macht den guten, weil adäquaten Alphabetisierungsunterricht aus. Dafür müssen die Unterrichtenden den Erwerbsprozess gut kennen sowie zu den Lernenden hinschauen und sehen können, was diese brauchen.

3. 2. Weitere Modelle der Alphabetisierung mit MigrantInnen

Neben dem pragmatischen und für alle offenen Modell der kombinierten Alpha-DaZ-Kurse sind aber auch noch andere mögliche Modelle für die Alphabetisierung mit MigrantInnen zu nennen: **Alphabetisierung in der Muttersprache** wird in Wien vereinzelt angeboten, meist in Türkisch. Diese Kurse bieten den Lernenden die Möglichkeit, bei Erlernen von etwas so Komplexem wie der Schrift auf die Muttersprache zurückzugreifen und vermitteln meist eine gute Basis der Alphabetschrift, die AbsolventInnen dieser Kurse tun sich deutlich leichter, wenn sie auch in der

deutschen Sprache weiter lesen und schreiben lernen. Allerdings sollte die muttersprachliche Alphabetisierung nicht nur als Mittel zum Zweck des Deutschlernens gesehen werden, vielmehr ist das Erlernen der eigenen „Mutterschrift“ als Menschenrecht zu sehen. Mit der **zweisprachigen Alphabetisierung** wurden und werden sowohl im Grundschulbereich wie auch in der Erwachsenenbildung gute Erfahrungen gemacht, sie zielt auf eine stabile Alphabetisierung sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache ab, Unterricht und Alphabetisierung finden in beiden Sprachen statt. – Seit einiger Zeit entstehen vermehrt Angebote der **„gemischten“ Alphabetisierung** von ÖsterreicherInnen, die in ihrer Muttersprache Deutsch Probleme mit der Schriftlichkeit haben, und Zuwanderern, die die Schrift erstmals in ihrer Zweitsprache Deutsch erlernt haben. Gute Deutschkenntnisse bei den Zuwanderern und die Bereitschaft der einheimischen TeilnehmerInnen, sich über das österreichische Durchschnittsniveau fremdenfeindlicher Vorurteile hinauszuentwickeln, ebenso wie die Bereitschaft der Zuwanderer, Menschen mit Lese-Schreib-Schwierigkeiten trotz langjährigem Schulbesuch „für voll zu nehmen“, während für viele von ihnen die Schule ein nie in Erfüllung gegangener Traum ist, sind für die gegenseitige Akzeptanz und die gelingende Kommunikation im Kurs grundlegende Faktoren. Auch für die Unterrichtenden stellt dieses Modell eine große Herausforderung dar, da die Bedürfnisse beider Gruppen unterschiedlich sind: MigrantInnen brauchen Unterrichtszeit auch für die Sprache Deutsch, einheimische Lernende benötigen Zeit auch für das Aufarbeiten ihrer persönlichen negativen Schulerfahrungen, um das Lernen wieder angehen zu können. Für beide Gruppen gilt, dass sie mitunter schon lange Zeit negative Diskriminierung erfahren haben, in zum Teil unterschiedlichen Bereichen. Auch das Konzept der **Family Literacy** bietet einen interessanter Ansatz. Es verbindet durch den Einbezug von Familie und Umfeld ansonsten isoliert nebeneinander stehende Maßnahmen in Schule, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Stadteilarbeit zu einer effizienten Strategie.

All diese Modelle verdienen es, nicht ganz außer Acht gelassen zu werden. Alphabetisierung mit MigrantInnen sollte nicht nur ein Deutschprogramm sein, sollte nicht nur heißen, den Zu-

wanderern halt für die Erfüllung der Integrationsvereinbarung Deutsch „beizubringen“ und wenn nötig auch lesen und schreiben. Auch in Alphabetisierungskursen sollten die Teilnehmenden ihr mitgebrachtes Sprachwissen einbringen können, Respekt für ihre Muttersprachen kann sich auch in zweisprachigen Alphabetisierungskursen äußern.

4. Situation Ausbildung: Ein Paradoxon für Zuwanderer und Unterrichtende

Das Paradoxe an der Situation ist, dass Zuwanderer einerseits zum Nachweis von Deutsch- und Lesekenntnissen verpflichtet sind, andererseits Ausbildungen für Deutsch als Zweitsprache bzw. Alphabetisierung in der Zweitsprache nicht in allen Bundesländern existieren. Eine Ausbildung für die Alphabetisierung mit MigrantInnen existiert derzeit nur in Wien.

Das zweite Paradoxon ist die Situation der Unterrichtenden: Integrationskurse sollen nicht nur Sprachkurse, sondern „Integrationskurse“ sein. Dem entsprechen weder die Ausbildungs- noch die Arbeitssituation: sollen Unterrichtende nicht „nur“ eine Sprache (und eventuell auch noch eine neue Schrift) unterrichten, sondern auch Begleiter beim Integrationsprozess sein (und das nicht nur auf einer sachlichen Ebene, sondern auch auf emotionaler und sozialer Ebene), benötigen sie dafür vielfache Kompetenzen: neben der Unterrichtskompetenz eben auch Prozessbegleitungskompetenz auch beim Integrationsprozess und bei Problemlösungsprozessen: Unterrichtende sind meist erste AnsprechpartnerInnen auch bei rechtlichen, finanziellen und sozialen Fragen und Problemen. Vergleicht man die Anforderungen an die Unterrichtenden mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit (zumeist freie Dienstverträge), stellt man eine starke Diskrepanz fest. Kurs anbietende Institutionen und Auftraggeber der Kurse erwarten diese mehrfache Kompetenz und langjährige Erfahrung, können aber keine qualitätssichernden und auf Nachhaltigkeit gründenden Arbeitsbedingungen gewährleisten. Hier ist vor allem die Bildungspolitik gefragt, für angemessenere Rahmenbedingungen für die Unterrichtenden zu sorgen.

Im Wiener Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch mit

MigrantInnen⁴ werden seit 2002 im AlfaZentrum für MigrantInnen in bisher 6 Lehrgängen Unterrichtende ausgebildet, die zum Teil auch aus den umliegenden Bundesländern anreisen. Das Konzept des Lehrgangs „Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen“ beruht auf einer im AlfaZentrum entwickelten Didaktik, die die Prozesse der Alphabetisierung und des Deutschlernens (DaZ) kombiniert, und nach der im AlfaZentrum der Wiener Volkshochschulen seit über 10 Jahren erfolgreich unterrichtet wird. Die Ausbildung befähigt für den Alphabetisierungsunterricht mit MigrantInnen und beinhaltet auch die nötigen DaZ-Elemente für den Unterricht mit Analphabeten. Wesentlich ist darin die Verbindung von Praxisorientierung (alle vorgestellten Methoden und Materialien wurden in der Praxis entwickelt und erprobt) mit einem fundierten theoretischen Konzept. Auch die Entwicklungskompetenz der LehrgangsteilnehmerInnen wird gestärkt, um sie grundsätzlich auch für die Entwicklung neuer Materialien und Methoden vorzubereiten. Durch den Einbezug der erfahrenen Unterrichtenden aus der Praxis wird ein strukturiertes Hin- und Herfließen von Know How zwischen AlfaZentrum und Lehrgang ermöglicht.

Um die Ausbildungssituation in Österreich zu verbessern, hat ein von den Wiener Volkshochschulen beim Europäischen Sozialfonds und beim Unterrichtsministerium eingereichtes Projekt deshalb neben der Vernetzung der Anbieter von Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen in Österreich auch eine Ausbildung im Raum Salzburg, die für ganz Österreich zugänglich sein soll, zum Ziel.

5. Ausblick

Florence wünscht sich, anderen helfen zu können. Das hat sie eigentlich immer gemacht. Lehrerin wäre sie gerne, aber das zu erreichen erscheint ihr zu schwer. Sie möchte ein Buch schreiben: „Wenn ich lesen und schreiben kann, fühle ich mich frei.“

4 Dauer 1 Jahr berufsbegleitend, 9 Wochenendmodule, gesamt 110 UE plus Praktikum und Abschlussarbeit. Informationen unter www.alfazentrum.at (Zugang 17. 8. 2008)

Was ich mir abschließend wünsche, sind ausreichend frei zugängliche, leistbare Angebote für Alphabetisierung und Basisbildung, für Zuwanderer wie für Einheimische, keine verpflichtenden Einheitskurse, sondern differenzierte Angebote, alltags- oder berufsbezogen, auf verschiedenen Niveaus. Ebenso Ausbildungsmodule für den Unterricht mit beiden Zielgruppen in ganz Österreich, und vor allem auch adäquate Arbeitsbedingungen für die Unterrichtenden.

Literatur

- Elfert, Maren / Rabkin, Gabriele (2007): *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierte Schriftsprachförderung*. Klett, Hamburg.
- Europarat (Hg.) 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt, Berlin/München. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (17. 8. 2008)
- Fritz, T. /Faistauer R. /Ritter, M. /Hrubesch, A. (2005): *Rahmen Curriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*. Wien. <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf> (Zugang 17. 8. 2008)
- Nehr, Monika u.a. (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. (Reihe: Interkulturelle Erziehung in der Grundschule). Beltz, Weinheim und Basel.
- Ritter, Monika (2005): *Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien – Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen* In: *Alfa-Forum 58/2005. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*. Hg. Bundesverband Alphabetisierung e.V. Münster. S. 35-38.
- Ritter, Monika (2005): *Kurse, die Unterschiede machen*. In: Gabriella Hartmann, Michaela Judy (Hg.): *Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft*. Edition Volkshochschule, Wien 2005.
- Ritter, Monika (2005): *Stellungnahme zum „Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse“ des Innenministeriums* unter <http://www.alfazentrum.at/texte.html> (Zugang 17. 8. 2008)
- Ritter, Monika (Hg.) (2004): *Alfa-Blicke. Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*. <http://www.alfazentrum.at/texte.html> (Zugang 17. 8. 2008)
- Schramm, Karen (1996): *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Waxmann, Münster/New York.
- Informationen über das AlfaZentrum, den Lehrgang „Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache“, sowie Unterrichtskonzept und Kurse unter www.alfazentrum.at

Schattenleben

Mein Schicksal begann, als ich von der Volksschule in die Sonderschule kam und ich nicht wusste warum.

Die Jahre vergingen, in der letzten Klasse kannte ich mein Problem: Ich kann nicht lesen und schreiben.

Und ich wusste, das kann ich keinem Menschen sagen.

Ich kam aus der Schule. Meine Mutter sagte, ich muss einen Beruf lernen. Ich hatte große Probleme, einen Lehrplatz zu finden. Ich bekam eine Chance. Ich wurde Zimmerer. Ich kam in die Schule und die großen Probleme kamen wieder. Ich hatte keine Chance, ich hatte lauter Fünfer. Mein Chef sagte, es hat keinen Sinn und ich löste meinen Lehrvertrag.

Meine Suche ging weiter. Mein Bruder sagte, dass ich bei ihm anfangen kann. Ich wurde Hilfsarbeiter, aber nicht lange. Dann bin ich zum Bundesheer gekommen und hatte dort auch Probleme bei Mitschriften. Als ich beim Bundesheer fertig war, fing ich bei meiner Firma an. Dort arbeitete ich mich von ganz unten bis fast zum Vorarbeiter hinauf.

Dann kam meine Angst wieder.

Ich musste Formulare ausfüllen und hatte Panik davor. Da ich mich meinem Chef nicht anvertraute, hatte ich 17 Jahre lang umsonst gearbeitet. Immer wenn es ums Schreiben ging, wie zum Beispiel bei der Inventur, ging ich lieber in den Krankenstand, als mich dieser Situation auszusetzen. Einmal holte mich mein Chef ins Büro und machte mich aufmerksam, dass er mich kündigen wird, wenn ich weiterhin so oft im Krankenstand bin.

Ich nahm die Kündigung ernst, aber ich konnte aus meiner Rolle nicht ausbrechen. Ich ging abermals in den Krankenstand, daraufhin bekam ich die Kündigung.

Kurze Zeit später nahm ich einen Job in einer anderen Firma an. Nach einem halben Jahr fing das Gleiche wie in der alten Firma an. Diesmal kündigte ich. Jetzt schaffte ich es, mich über das Radio über einen Lese und Schreibkurs zu informieren und meldete mich bei der Volkshochschule zu diesem Kurs an.

An diesem Tag führte ich ein ehrliches Gespräch mit meiner Frau. Meine Frau glaubte mir zuerst gar nicht, dass ich Probleme beim Lesen und Schreiben habe. Nach diesem Tag ist es mir so gut gegangen wie noch nie.

Einfach Wahnsinn !!!

Meine Frau hält zu mir, ich kann jetzt wieder beruhigt schlafen. Mein großes Ziel ist es, so halbwegs lesen und schreiben können. Oder wenn ich eine Zeitung aufschlage, möchte ich sie lesen können.

Meinem Sohn möchte ich was vorlesen können.

Hermann A. (40 Jahre)

Christina Gabriel

Funktionaler Analphabetismus bei autochthonen Roma im Burgenland

Roma und Sinti gelten als die größte ethnische Minderheit der europäischen Union. Die geschätzten acht Millionen Roma und Sinti der einzelnen Mitgliedsstaaten stellen jedoch keine homogene Gruppe dar; Differenzen finden sich vor allem aufgrund sozio-kultureller, sprachlicher und historischer Charakteristika. Auch die in Österreich lebenden Roma und Sinti gehören verschiedenen Gruppen (z. B. Lovara, Arlije, Burgenland-Roma) an, die sich hinsichtlich der Zeit der Ansiedlung in Österreich, der traditionell ausgeübten Berufe, der Romani-Variante¹ et cetera voneinander unterscheiden.

Die Burgenland-Roma hielten sich bereits ab dem 14. Jahrhundert im heutigen Gebiet des Burgenlandes auf und wurden besonders unter der Herrschaft von Maria Theresia und Joseph II. zwangsangesiedelt. Die Sesshaft-Werdung wurde durch eine aggressive Assimilationspolitik erzwungen, die sich auch in Verboten äußerte, untereinander zu heiraten oder die eigene Sprache, das Roman², zu verwenden, sowie in Dekreten, den Roma-Familien ihre Kinder wegzunehmen, um sie bei Bauern einer christlichen Erziehung zuzuführen. Nach Ende der Monarchie setzten sich die politischen und gesellschaftlichen Repressionen gegenüber den Burgenland-Roma fort und gipfelten letztlich in der Zeit des Nationalsozialismus im angestrebten Genozid. Um Beispiele für die diskriminierende Haltung der Regierung und Mehrheitsbevölkerung der letzten Jahrzehnte und der Gegenwart zu nennen, weise ich darauf hin, dass die (Burgenland-)Roma bei der

1 Die Sprache der Roma und Sinti wird Romani oder Romanes genannt, zur neuindoarischen Sprachgruppe gezählt und in die asiatische und europäische Gruppe sowie in diverse Varianten unterteilt.

2 Die Romani-Variante der Burgenland-Roma wird als „das Roman“ bezeichnet.

Verabschiedung des Volksgruppengesetzes 1976 übergangen und erst 1993 als Volksgruppe anerkannt wurden, weil ihnen zunächst aufgrund von Vorurteilen und Unterstellungen keine Beheimatung in einem österreichischen Gebiet (ein notwendiges Kriterium für die Anerkennung) zugesprochen wurde (vgl. Baumgartner/Freund 2007, S. 17ff). Zudem erinnere ich an das rassistisch motivierte Bombenattentat von 1995, bei dem vier autochthone Roma ums Leben kamen, sowie an das 2007 verhängte Lokalverbot in Oberwart/Burgenland (vgl. ZARA 2008, S. 57).

Diese grob skizzierte Geschichte der Burgenland-Roma seit ihrer Ansiedlung in Österreich, die als Geschichte persistenter Verfolgung und Diskriminierung wahrgenommen werden muss, ist ein Grund dafür, dass heute sehr viele der geschätzten 2.000 Burgenland-Roma in Assimilation leben oder ihre ethnische Identität in der Öffentlichkeit verleugnen und daher nicht mehr Roman sprechen oder tradieren sowie Lieder, Märchen, Bräuche et cetera an die nächste Generation weitergeben. Die seit Jahrhunderten andauernde Exklusion und Diskriminierung der Volksgruppe ist auch ausschlaggebend dafür, dass die autochthonen Roma im Burgenland von den meisten Ursachen des funktionalen Analphabetismus besonders betroffen sind. Zum Beispiel sind laut einer aktuellen Untersuchung zwei Drittel der befragten Burgenland-Roma arbeitslos, befinden sich in einer schwierigen finanziellen Situation, sind verschuldet (vgl. Leoni 2004, S. 37-42) und somit von Armut, einer möglichen Ursache des funktionalen Analphabetismus, betroffen oder bedroht. Die geringe Beschäftigungsquote und die damit einhergehenden prekären Einkommensverhältnisse sind unter anderem auf die Diskriminierung bei der Arbeitsplatzsuche und das schlechte Ausbildungsniveau innerhalb der Volksgruppe zurückzuführen. Die niedrige schulische und berufliche Ausbildung hängt wiederum mit Benachteiligungen aufgrund der Volksgruppenzugehörigkeit zusammen: Beispielsweise wurde die Schulpflicht für Roma-Kinder im Burgenland erst 1923 eingeführt, war ein Schulbesuch in der Zeit des Nationalsozialismus aufgrund des Schulverbotes und der Inhaftierung in Konzentrationslager oder andere Lager unmöglich, war es im burgenländischen Schulwesen bis in die 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts nicht ungewöhnlich, Roma-Kinder aufgrund ihres ethnischen Hintergrundes in die

Sonderschule einzuschulen oder zu überstellen. Auch noch im Jahr 2000 hat eine Studie ergeben, dass 16 Prozent der zum Zeitpunkt der Untersuchung schulpflichtigen Roma-Kinder SonderschülerInnen waren oder in Integrationsklassen sonderpädagogisch betreut wurden (vgl. Samer 2001, S. 97).

Die Hindernisse, mit denen die Burgenland-Roma am Arbeitsmarkt und im Ausbildungsbereich zu kämpfen haben, wirken sich jedoch nicht nur auf die Armutsproblematik und somit auf eine der Ursachen des funktionalen Analphabetismus bei Burgenland-Roma aus, sondern können als eigenständige Faktoren mit dazu beitragen, dass der Erwerb von Literalität beeinträchtigt wird: Seitens der Eltern wird oftmals nicht oder nur ungenügend reagiert, wenn die eigenen Kinder Hilfe bei literaten Aneignungsprozessen benötigen, weil schulischer und beruflicher Ausbildung in vielen Familien kein hoher Stellenwert beigemessen wird und die Meinung vorherrscht, dass sich die Arbeitsplatzsuche unabhängig vom Ausbildungsniveau schwierig gestaltet, und ein Großteil der Eltern selbst nicht dazu in der Lage ist, in schulischen Belangen zu unterstützen.

Da die meisten Ursachen des funktionalen Analphabetismus durch die marginalisierte Stellung der Burgenland-Roma innerhalb der Gesellschaft verstärkt werden, liegt die Vermutung nahe, dass sich die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei autochthonen Roma im Burgenland anders gestaltet als bei der österreichischen Gesamtbevölkerung. Weil jedoch keine Untersuchungen, die valide Daten über die Anzahl der Personen mit literaten Problemen entnommen werden können, vorliegen, kann ich nur darauf verweisen, dass im Rahmen einer Studie die Annahme erstellt wurde, dass in den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts ungefähr 70% der Burgenland-Roma (funktionale) AnalphabetInnen waren (vgl. Freund/Baumgartner/Greifeneder 2002, S. 72) und daher, selbst wenn sich dieser hohe Prozentsatz im Laufe der Jahrzehnte reduziert hat, davon ausgegangen werden kann, dass auch heute bei autochthonen Roma im Burgenland eine höhere Anzahl an funktionalen AnalphabetInnen als in der österreichischen Gesamtbevölkerung anzutreffen ist.

Eben weil sehr viele Burgenland-Roma Probleme im Umgang mit den Kulturtechniken haben, werden die eigenen nicht vorhan-

denen oder rudimentären literaten Kenntnisse vor anderen Volksgruppenangehörigen eher selten verheimlicht. Wenn eine literate Anforderung nicht alleine bewerkstelligt werden kann und keine der Vertrauenspersonen anwesend ist, an die man eine solche Aufgabe normalerweise delegiert, gestehen Burgenland-Roma den eigenen funktionalen Analphabetismus oftmals auch vor (fremden) Nicht-Roma ein, während Personen der österreichischen Mehrheitsbevölkerung in solchen Situationen eher bedacht darauf sind, Ausreden zu benützen, um nicht entlarvt zu werden (vgl. Gabriel 2007, S. 93ff).

Einige WissenschaftlerInnen gehen davon aus, dass Roma und Sinti gar keine Angst vor Stigmatisierung als funktionale AnalphabetInnen haben, weil Lesen und Schreiben keine traditionellen Kulturtechniken der Volksgruppe sind und die Romani-Varianten bis heute größtenteils nur mündlich tradiert werden (vgl. Liégeois 2002, S. 73f). Obwohl auch das Roman im Zuge eines Projektes des Institutes für Sprachwissenschaft der Universität Graz erst 1996 verschriftlicht und grammatikalisch sowie lexikalisch erfasst wurde, trifft diese Argumentation auf die Burgenland-Roma nicht zu: Anhand einer Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass literate Fähigkeiten, die zu einer selbstständigen Bewältigung alltäglicher literater Anforderungen befähigen, den sozialen Status innerhalb der Volksgruppe positiv beeinflussen und trotz des offenen Umgangs mit den fehlenden oder unzureichenden literaten Kenntnissen Scham und Stigmatisierungsängste empfunden werden; die Burgenland-Roma fürchten aber Stigmatisierungen aufgrund des funktionalen Analphabetismus weit weniger als Stigmatisierungen aufgrund der Volksgruppenzugehörigkeit (vgl. Gabriel 2007, S. 96).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der funktionale Analphabetismus bei autochthonen Roma im Burgenland immer im Kontext mit der marginalisierten Stellung der Volksgruppe innerhalb der Gesellschaft betrachtet werden muss. Der Erfolg von Präventions- und Interventionsmaßnahmen mit dem Ziel, die Anzahl der funktionalen AnalphabetInnen bei Burgenland-Roma zu verringern, ist daher auch davon abhängig, welche Maßnahmen zur Stärkung der ethnischen Identität, zur Integration und Gleichstellung der Volksgruppe gesetzt werden. Primär bedarf es daher ver-

mehrt an Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit, um die österreichische Mehrheitsbevölkerung darüber zu informieren, wer (Burgenland-)Roma sind, um die problematische Situation der Volksgruppe innerhalb der Gesellschaft zu diskutieren sowie Minderwertigkeitsgefühle und Stigmatisierungsängste aufgrund der Volksgruppenzugehörigkeit zu verringern. Dafür können und sollen aber Roma-Organisationen und Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Alphabetisierungsmaßnahmen für (Burgenland-)Roma anbieten (wollen), nicht allein verantwortlich sein – die Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit zu den Themen „funktionaler Analphabetismus“ und „Roma/Volksgruppen in Österreich“ muss auch von der Regierung, von öffentlichen Medien, in Schulen, in öffentlichen Ämtern et cetera kontinuierlich geleistet werden.

Literatur

- Baumgartner, Gerhard/Freund, Florian (2007): Roma Politik in Österreich. Online im WWW unter URL: <http://www.kv-roma.at/FRAMES/Romapolitik/Roma%20Deutsch%202007.pdf> [15.06.2008]
- Freund, Florian/Baumgartner, Gerhard/Greifeneder, Harald (2002): Vermögenszug, Restitution und Entschädigung der Roma und Sinti. Online im WWW unter URL: http://www.politik-lernen.at/_data/misc/Historikerkommission.pdf [15.06.2008]
- Gabriel, Christina (2007): Funktionaler Analphabetismus innerhalb der autochthonen Volksgruppe der Roma im Südburgenland. Motive funktionaler AnalphabetInnen für die Nichtteilnahme an Alphabetisierungskursen von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien.
- Leoni, Thomas (2004): The Labour Market Development of Oberwart and the Socio-Economic Situation of the Roma. WIFO Working Papers 226/2004. Online im WWW unter URL: [http://publikationen.wifo.ac.at/pls/wifosite/wifosite.wifo_search.frameset?p_filename=WIFOWORKINGPAPERS/PRIVATE22907/WP_2004_226\\$.PDF](http://publikationen.wifo.ac.at/pls/wifosite/wifosite.wifo_search.frameset?p_filename=WIFOWORKINGPAPERS/PRIVATE22907/WP_2004_226$.PDF) [15.06.2008]
- Liégeois, Jean-Pierre (2002): Roma, Sinti, Fahrende. Berlin: Edition Parabolis.
- Samer, Helmut (2001): Die Roma von Oberwart. Zur Geschichte und aktuellen Situation der Roma in Oberwart. Oberwart: Edition Lex Liszt 12.
- ZARA (Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit) (2008): Rassismus Report 2007. Einzelfall-Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich. Wien: ZARA.

Redaktionelle Vorbemerkung zum Text des BM:UKK

Wie in den Beiträgen dieses Heftes aufgezeigt wird, handelt es sich beim Problem mangelhafter Basisbildung Erwachsener in Industriegesellschaften um ein sehr vielschichtiges und hinsichtlich der zu treffenden Initiativen und Maßnahmen sehr differenziert zu behandelndes Phänomen. Selbstverständlich kommt dem Handeln der bildungspolitisch Verantwortlichen dabei eine zentrale Rolle zu. Als Ergänzung zu den vorliegenden Analysen war deshalb geplant, mit der zuständigen Ministerin, Dr. Claudia Schmied, ein Interview zur Thematik zu führen. Die Herausgeber/innen bemühten sich seit März 2008 zuerst um einen Interviewtermin, dann – nachdem dieser aufgrund des knappen Zeitbudgets der Ministerin nicht zustande gekommen war – um eine schriftliche Stellungnahme des Ministeriums auf Grundlage eines redaktionell vorbereiteten Fragenkatalogs. Es war geplant, die Meinung des BM:UKK zu aktuell erhobenen Zahlen und Daten bezüglich mangelnder Grundbildung, zu gegenwärtigen bzw. geplanten Schritten, zu notwendigen Maßnahmen nationaler und internationaler Vernetzung, zum Zusammenhang zwischen Schulsystem und mangelhafter Alphabetisierung, zur diesbezüglichen Öffentlichkeitsarbeit sowie zur Professionalisierung von Alphabetisierungstrainer/innen einzuholen. In der letztendlich vom Ministerium zur Verfügung gestellten Stellungnahme wird auf die von der Redaktion erarbeiteten Fragen allerdings nur in Ansätzen eingegangen. Das Ministeriumsstatement bleibt weitgehend auf der Ebene allgemeiner Aussagen über die Bedeutung von Bildung und die Ermöglichung von Chancengleichheit durch Bildung stehen und wird – nach Meinung der Redaktion – der Brisanz des Themas nicht wirklich gerecht. Nach ausführlicher Diskussion in der Redaktion haben wir uns dennoch dazu entschlossen, die Stellungnahme des Ministeriums abzdrukken, um unseren Leser/innen die Möglichkeit zu geben, die Aussagen des BM:UKK zur Problematik mangelhafter Grundbildung in Österreich selbst einer Beurteilung zu unterziehen.

Statement des BM:UKK

Basisbildung/Alphabetisierung

Aktive Bildungspolitik ist Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft und für wirtschaftliche und soziale Innovationen. Bildung befähigt Menschen, sich selbst und andere, auch andere Kulturen und ihre Menschen, zu verstehen. Bildung ist der Schlüssel für ein selbstbestimmtes Leben. Die Chance, einen guten Arbeitsplatz zu bekommen, hängt heute von guter Bildung und Ausbildung ab.

Es muss uns deshalb gelingen, dass alle Menschen in unserem Land die grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen beherrschen. Auch der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie IT-Kompetenzen, interkulturelle und soziale Kompetenzen sowie politische Bildung kommt eine besondere Bedeutung zu. Erst dies eröffnet die Zugänge zu weiterführenden allgemeinen wie Berufsbildenden Angeboten und zu weiteren Bildungsabschlüssen. Basisbildung ist eine entscheidende Grundlage für eine Perspektive des Lebensbegleitenden Lernens und damit auch für die Sicherung von individuellen Berufs- und Karrierechancen.

Die Vermittlung von Basisbildung ist eine zentrale Aufgabe der Schulen. Mit dem Ausbau der Frühförderung und der vorschulischen Erziehung im Kindergarten und der Verbesserung der individuellen Fördermöglichkeiten in der Volksschule und im Bereich der Sekundarstufe I hat das BM:UKK bereits wichtige Schritte gesetzt, um die Bildungseinrichtungen bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

Wir sind in jeder Lebensphase verpflichtet, ungleiche individuelle Ausgangsbedingungen in gleiche Chancen zu verwandeln. Allen Personen ohne Basisbildung einen Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen ist deshalb ein besonderes Anliegen meines Ressorts.

Seit Herbst 2007 läuft ein umfassendes Förderprogramm, das den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zum Ziel hat – ausge-

hend von der Basisbildung über weiterführende Bildungsmöglichkeiten bis zu Bildungsabschlüssen und zu höherer Bildung. Dafür stellt das BM:UKK für drei Jahre insgesamt 25 Mio. Euro aus nationalen und ESF-Mittel zur Verfügung.

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

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

Die bisher gesetzten Schritte sind sehr erfolgreich, es gibt Angebote für Betroffene in jedem Bundesland, eine Basisinfrastruktur für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Erwachsenenbildungsinstitutionen, Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende sowie eine funktionierende Vernetzungsstruktur der Anbieter.

Unser langfristiges Ziel ist, ein flächendeckendes Angebot zur Basisbildung sicherzustellen und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Angeboten zu erhöhen. Der weitere Ausbau der regionalen Angebote ist somit die zentrale Aufgabe für die kommenden Jahre. Das gemeinsame Engagement von Bund und Ländern in inhaltlicher und auch finanzieller Hinsicht wird dabei notwendig sein, um auf breiter Ebene Angebote sicherzustellen und nachhaltige Wirkungen zu erzielen.

GESELLSCHAFTLICHE ZUSAMMENHÄNGE

Eveline Christof

Macht, Scham, Stigmatisierung bei mangelnder Basisbildung – ein verdeckter Zusammenhang

In Österreich wurde 1774 von Maria Theresia das staatliche Schulwesen eingeführt. Mit der großen Schulreform und der Einführung der Unterrichtspflicht sollte dem Volk ein Zugang zu Bildung ermöglicht werden. Ein wirklich flächendeckender neunjähriger Schulbesuch wurde jedoch erst seit der Mitte des letzten Jahrhunderts in Österreich umgesetzt. Welche Erklärungen gibt es trotz allgemeiner Schulpflicht für eine dennoch sehr große Anzahl an Analphabet/innen in einem der reichsten Länder der Erde? Berichte der OECD gehen davon aus, dass 10-20% der über 15jährigen Personen in Österreich – ebenso wie in anderen westeuropäischen Industrieländern – als funktionale Analphabet/innen¹ gelten und über nicht ausreichende schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, um am gesellschaftlichen Leben aktiv teilnehmen zu können. Das sind immerhin 670.000 bis 1,34 Millionen betroffene Personen². Als Analphabet/in in einer von Schrift dominierten Welt zu leben, stellt eine große Beeinträchtigung und eine Form von Stigmatisierung dar, sind doch alle Bereiche des Lebens von Aufgaben durchdrungen, welche

- 1 Als funktionaler Analphabetismus oder Illetrismus wird die Unfähigkeit bezeichnet, die Schrift im Alltag selbstverständlich zu gebrauchen. Funktionelle Analphabet/innen erkennen zwar Buchstaben und sind meist in der Lage ihren Namen und ein paar Wörter zu schreiben. Sie können jedoch den Sinn von etwas längeren Texten nicht verstehen. Im Gegensatz dazu haben primäre Analphabet/innen nie lesen und schreiben erlernt. Sekundäre Analphabet/innen haben zwar die Kulturtechniken Lesen und Schreiben erlernt, sie jedoch mangels Gebrauch wieder vergessen.
- 2 Siehe dazu genauer den Beitrag von Otto Rath in diesem Band.

die Kompetenzen des Lesens und/oder Schreibens vehement einfordern. Nach Otto Rath (siehe Beitrag in diesem schulheft) hat sich das Tabu einer mangelnden Basisbildung Erwachsener im Bereich der Erwachsenenbildung geändert. Einer großen Zahl von erwachsenen Personen in Österreich, die über eine mangelhafte Basisbildung (damit sind Fähigkeiten und Wissen gemeint, wie sie von einem Hauptschulabschluss vermittelt werden) verfügen, wird mit einem flächendeckenden und vielfältigen Angebot im Bereich der Erwachsenenbildung begegnet. Das heißt, dass es heute für alle Personen zugänglich Kurse gibt, die dazu beitragen könnten, das Defizit einer zu geringen Basisbildung ausgleichen zu können. Warum ist es für Betroffene dennoch so schwer einen Kurs zu besuchen, der ihnen helfen würde, diese Schwäche zu kompensieren und ihren Alltag um einiges leichter zu bewältigen? Wenn jemand eine Fremdsprache, Aquarellmalerei oder Schweißen erlernen möchte, würde er doch auch nicht zögern, einen Kurs zu besuchen, der diese Fähigkeiten vermittelt. Noch dazu sind Basisbildungskurse nahezu kostenlos. Was verbirgt sich hinter diesem Phänomen?

Schreiben, Lesen und Rechnen sind für unsere Gesellschaft elementare Fertigkeiten, nicht umsonst werden diese Fähigkeiten auch „Kulturtechniken“ genannt. In den letzten beiden Jahrzehnten sind noch der Umgang mit neuer Technologie, wie Computer und neuen Medien, wie dem Internet als grundlegend, um sich in der modernen Gesellschaft zurechtzufinden, behaupten und bestehen zu können, hinzugekommen. Wer diese Basisqualifikationen nicht zu beherrschen weiß, hat es um einiges schwerer, sich in der heutigen Zeit zurechtzufinden, zu bestehen und seine eigene – vor allem soziale – Lage selbst gestalten und verbessern zu können. Wer heutzutage nicht lesen, schreiben und mit einem Computer umgehen kann, fällt aus dem Rahmen, steht am Rand der Gesellschaft und hat verringerte Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und mitzubestimmen.

Auch eine Meldung, die kürzlich im ORF veröffentlicht wurde, zeigt in eine ähnliche Richtung. „Jeder Zweite nimmt Sozialhilfe nicht in Anspruch. In Österreich haben 2003 an die 80.000 österreichische Haushalte rund 215 Millionen Euro Sozialhilfe

nicht in Anspruch genommen. Zu diesem Ergebnis kommt eine aktuelle Studie des Europäischen Zentrums für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung, die gestern präsentiert wurde.“ (Mel-dung: ORF: 30.6.2008)

Aber warum wird eine Leistung, die eindeutig nach bestimmten Kriterien bezogen werden kann, nicht in Anspruch genommen? Über andere soziale Leistungen, wie zum Beispiel die Familienbeihilfe wird von Österreicher/innen viel selbstverständlicher verfügt. Diese Tatsache hat eine Reihe von Gründen.

Einer der Hauptgründe besteht in einer schwer zu beschreibenden und dingfest zu machenden sozialen Tatsache – die Betroffenen empfinden Scham, sie fürchten ihr Gesicht zu verlieren, ihr Ansehen und ihre soziale Stellung sind bedroht. Nicht lesen und schreiben zu können beschämt Menschen ebenso wie arm zu sein. „Die Landkarte des Analphabetismus deckt sich mit der Landkarte der Armut.“ (Nickel 2002, 1) Scham und Beschämung sind perfide Mechanismen, sie halten Menschen klein und rechtfertigen Bloßstellung und Demütigung als von den Betroffenen selbst verschuldet. Das ist das Heimtückische daran, das es unmöglich macht auszubrechen oder sich zur Wehr zu setzen – die Beschämten sehen sich selbst als Verursacher ihrer misslichen Lage und auch als jene, die es selbst in der Hand hätten, diesen Zustand zu verändern. Weil sie das aber nicht können, fühlen sie sich doppelt schuldig und beschämt zugleich. „Meine Scham ist ein Geständnis“, meint Jean Paul Sartre. „Soziale Scham fordert zu ihrer eigenen Moralisierung auf [...] um eine Erklärung für den Sinn der Verletzung zu ergründen, die man zuvor erfahren hat.“ (Neckel 2008, 9) Damit jedoch die Beschämung ihren Zweck erreicht – Personen moralisch und sozial herabzusetzen –, muss die Verantwortlichkeit für den Mangel, welcher der Grund für die Beschämung ist, der beschämten Person selbst zugeschrieben werden. „Die Beschämung einer Person ist die subtilste Form, sich ihrer zu bemächtigen, weil die Kriterien der eigenen Selbstachtung dann von Dritten verfügbar gemacht worden sind.“ (Neckel 2008, 10) Genau deshalb ist soziale Scham kein Phänomen, das nur einzelne Personen und ihre schlechte soziale Lage betrifft. In dem Moment, wo der Faktor der Macht hinzukommt und die schlechte

Lage eines Teils der Bevölkerung einem anderen zum Vorteil wird, entpuppt sich das Ganze als gesellschaftliches und vor allem strukturelles Problem.

Beschämung ist individualisierend und daher entsolidarisierend, weil die Betroffenen vereinzelt und gespalten werden. Beschämung von Armen oder in einem anderen Bereich Benachteiligten, wie jenem der Beherrschung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, wendet den Kampf gegen die Armut oder den Analphabetismus zu einem Kampf gegen die Armen und Analphabet/innen. Scham und Beschämung machen eine Gruppe von Betroffenen zu lauter einzeln von einer negativen Tatsache Betroffenen und steht wirksamen Zusammenschlüssen entgegen. Beschämung hat direkten Einfluss auf das soziale Netz und da vor allem auf am schlechtest Gestellten – das als eine erste Erklärung der eingangs gestellten Frage nach der Ursache dafür, dass viele Sozialleistungen von jenen, die sie am notwendigsten brauchen würden, nicht in Anspruch genommen werden. Beschämung schwächt ohnehin Schwache und belegt sie mit einem Stigma. Stigmatisierung führt dazu, dass Personen, die ohnehin schon wenige Ressourcen haben, gehindert werden, selbst diese zu nützen.

Aber wie funktionieren diese Mechanismen der Scham und der Stigmatisierung? Wie können Strukturen so wirkmächtig werden, dass sie das Leben der einzelnen – doch eigentlich autonomen – Individuen derart bestimmen?

Der Begriff Stigma kommt ursprünglich aus dem Griechischen, dort bedeutet er Wund- oder Brandmal, Narbe oder auch Kennzeichen. Das bedeutet, eine Person oder eine Personengruppe besitzt eine Art Zeichen, das sie als „anders“, nicht der Norm entsprechend definiert – egal, ob dieses Zeichen auf den ersten Blick sichtbar wie eine Narbe oder ein Brandmal oder durch bestimmte Tatsachen, wie den Erhalt von Sozialhilfe oder den Besuch eines Alphabetisierungskurses festgeschrieben ist – und von anderen dechiffrierbar ist. Goffmann (1977) beleuchtet den Zusammenhang zwischen Stigma und sozialer Identität. „Die Gesellschaft schafft die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich

empfindet.“ (Ebd. 9f) Mithilfe dieser Zuschreibungen – die meistens nicht aktuell bewusst sind, sondern sich quasi automatisch einstellen – wird einerseits Normalität, aber andererseits auch soziale Identität bzw. gesellschaftlicher Status produziert. Ein Stigma wird dann sichtbar, wenn einzelne Merkmale von Personen nicht mehr in das Normalbild passen oder sie den herrschenden Normen zuwiderhandeln. Diese Veränderungen oder dieses Zuwiderhandeln sind innerhalb eines gesellschaftlichen Gefüges negativ besetzt. Diese negative Bewertung einzelner Merkmale überträgt sich schließlich auf die ganze Person. „In unserer Vorstellung wird sie so von einer ganzen und gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert. Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist. Es konstituiert eine besondere Diskrepanz zwischen virtueller und aktueller sozialer Identität.“ (Ebd. 11) Bourdieu (1987) spricht von Stigmata auch als Distinktionszeichen, welche die Zugehörigkeit zu einer Klasse anzeigen. „... Brandmale, (die) als Stigmata ausersehen sind, insbesondere die Namen und Titel, in denen sich die Zugehörigkeit zu Klassen ausdrückt, an deren Schnittpunkt die zu einem historischen Moment gültige soziale Identität ihre Bestimmung erfährt ...“ (Ebd. 752)

Wie hängt die Zuschreibung eines Stigmas – eine von außen getroffene Bewertung – nun mit der Empfindung von Scham – einem zutiefst inneren Gefühl – zusammen?

Soziale Interaktion basiert auf einer wechselseitigen Zuschreibung von Sinn und Bedeutungen in Handlungen – so erklärt das die Theorie des symbolischen Interaktionismus (Blumer 1981), die stellvertretend herangezogen werden kann, um die Regelmäßigkeit und Strukturlogik menschlicher Interaktionen zu erklären. In alltäglichem Verhalten signalisieren wir uns gegenseitig Bewertungen von Handlungen ebenso wie von strukturellen Gegebenheiten. So kommen Normen zustande, die sich in einer Gesellschaft durch die Anwesenheit von vorherrschenden Umgangsweisen zwar vordergründig reproduzieren, sich aber immer auch ein Stück weit weiterentwickeln und verändern. Welche Normen in der gesamten Gesellschaft oder in bestimmten Teilen gelten, hängt von der Macht derjenigen, die sie transpor-

tieren sowie von den herrschenden Verhältnissen ab. Bei der Setzung von Bewertungen werden eindeutige Kriterien erstellt, welche die Zugehörigkeit oder eben den Ausschluss von bestimmten Mitgliedern einer Gesellschaft in definierte Bereiche festschreiben. Scham und Beschämung orientieren sich einerseits an diesen Werten und verknüpfen andererseits negative Urteile mit den Grundlagen der eigenen Person. Im Schamgefühl ist der Person die subjektive Sicherheit entzogen in einer Gesellschaft im Einklang und innerhalb der (meist von anderen) vorgegebenen Normen und Grenzen zu leben und von den anderen Mitgliedern für die Erfüllung und Fortschreibung dieser Normen respektiert und mit dem Gefühl des Dabeiseins und der Wertschätzung belohnt zu werden. (Vgl. Neckel 1991 und 2000)

Wird nun der Mechanismus der Scham wirksam, macht sich im eigenen Bewusstsein eine Wertminderung breit, die die gewohnte, erwartete oder erhoffte Teilhabe am sozialen Leben verunmöglicht. Maßgeblich für diese „soziale Angst“, wie Sigmund Freud auch das Gefühl der Scham nennt, ist die den anderen zugeschriebene Wertung, die durchaus real sein kann, aber dies nicht sein muss. Das heißt, dass die eigene Deutung der Normen und Werte für eine Person durchaus reale Folgen haben kann, auch wenn sie nicht der tatsächlichen Realität entspricht. Die von außen zugeschriebenen Werte verursachen auf der einen Seite Ausgrenzungen, auf der anderen Seite sind diese Normen und Werte aber auch infolge von Selbstaussgrenzungen wirksam.

Normen und Werte werden in unserer Gesellschaft aber auch indirekt, das heißt über Macht, Geld und andere Zuschreibungen transportiert. Scham kann sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar machen. Körper, Persönlichkeit und Status sind Anlässe sozialer Schamgefühle – der Mensch in seiner Natürlichkeit, Identität und sozialen Wertschätzung. „Moralische Scham ist inneres Gebot, soziale äußerer Zwang.“ (Neckel 2008, 7)

Soziale Scham wird durch eine, in ihrer Art einer Identitätskrise vergleichbaren Erschütterung ausgelöst, welche durch einen sozialen Aspekt hervorgerufen wird. Der Mensch hat neben seiner physischen und psychischen Existenz auch eine soziale Existenz, in welcher er als soziales Wesen auftritt. Er ist dort nicht mehr nur ein einzigartiges Individuum, sondern ein Allge-

meines, was als soziale Rolle beschrieben werden kann. Der Mensch gewinnt über die Rolle eine soziale Identität und wird durch die Rolle für andere zu „Jemand“. Sobald die an Rollenpositionen gebundenen Handlungsschemata normativ verbindlich werden, wandeln sich die Rollenerwartungen zu Rollennormen.

Sozial bedürftig zu sein oder nicht lesen und schreiben zu können, ist ein Stigma, das zum Auslöser für soziale Scham werden kann. Mangelnde Basisbildung und Armut haben einen engen Zusammenhang, wie auch die Erfahrungsberichte der Teilnehmer/innen in diesem Band sehr eindringlich dokumentieren. In den Berichten wird deutlich, dass jede Form von sozialem Aufstieg an die Kulturtechniken Lesen und Schreiben gebunden ist. Defizite im Lesen und Schreiben zwingen die Betroffenen zur Geheimhaltung, denn wer nicht lesen und schreiben kann, wird als dumm abgestempelt und demzufolge stigmatisiert. Auf der anderen Seite wird aber auch die zuvor beschriebene Selbststigmatisierung in Form einer Verleugnung und Vertuschung infolge von Schamgefühlen angesichts ihrer Lage wirksam.

Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote müssen also den Betroffenen nicht nur Lesen und Schreiben beibringen, sondern ihnen auch ermöglichen, sich mit den Phänomenen der Stigmatisierung und der Selbststigmatisierung durch ihre Scham auseinanderzusetzen. Es geht also in einer ersten Annäherung darum, Angebote so niederschwellig, flächendeckend und so „selbstverständlich“ zu bewerben, dass die Angst der „Enttarnung“ möglichst niedrig ist und die Möglichkeiten, welche die Kurse bieten, in den Blick kommen können. Es geht in den Kursmaßnahmen eben nicht nur um den Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, sondern vor allem auch darum, benachteiligten und stigmatisierten Personen Möglichkeiten einer Umdeutung ihres Selbstbilds zu eröffnen. Die Förderung von Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein und Angebote zur Umdeutung des Selbstbildes sind mindestens genauso wichtig, wie das Erlernen von Lesen und Schreiben. Selbstabwertungstendenzen soll durch ein entsprechendes unterrichtliches Setting entgegengewirkt, soziale Vergleichstendenzen relativiert und der Fokus auf den Lernprozess und das Selbst der Lernenden ge-

lenkt werden. „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei.“ (Döbert-Nauert 1985, 116)

Literatur

- Blumer, Herbert (1981): Der methodische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag (5. Auflage), 80-146
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hg: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V., Bonn und Frankfurt
- Goffmann, Erving (1977): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Neckel, Sighard (1991): Status und Scham: zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/ Main; New York: Campus Verlag
- Neckel, Sighard (2000): Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existenziellen Gefühls. In: Neckel, Sighard: Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kulturosoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt / New York: Campus Verlag, 92-109
- Neckel, Sighard (2008): Die Macht der Stigmatisierung: Status und Scham. Vortrag auf der Armutskonferenz, Wien, 4., 5. März 2008
- Nickel, Sven (2002): Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/ELibD890_Nickel-Analphabetismus.pdf (10.7.2008)
- ORF 30.6.2008: <http://orf.at/?href=http%3A%2F%2Forf.at%2Fticker%2F258885.html>

Erich Ribolits

Wer bitte sind hier die Bildungsfernen?

Wer heute schwerwiegende Mängel in den Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens, Rechnens sowie der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien hat, gehört zu den programmierten Verlierern des Arbeitsmarktes. Denn zum einen haben die technologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte den Großteil jener Tätigkeiten zum Verschwinden gebracht, bei denen derartig gehandicapte Personen früher problemlos eingesetzt werden konnten, und zum anderen haben die erreichten Produktivitätsfortschritte den Bedarf an menschlicher Arbeitskraft generell verringert. Das dadurch bedingte Überangebot an Arbeitskräften erlaubt Arbeitgebern heute durchaus auch schon bei der Besetzung anspruchsloser beruflicher Positionen wählerisch zu sein. Die Grenzqualifikation für das Ergattern eines Erwerbsarbeitsplatzes steigt auf diese Weise sukzessive an – zunehmend rückt schon der „bloße“ Pflichtschulabschluss in die Nähe des Analphabetentums. Der deutsche Soziologe Ulrich Beck beschrieb dieses Phänomen, das zwischenzeitlich allerdings noch deutlich an Dynamik gewonnen hat, schon vor mehr als 20 Jahren: „Im achtzehnten Jahrhundert war es noch »selbstverständlich«, *ohne* Kenntnis des Alphabets seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. Im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts wird die Beherrschung des Lesens und Schreibens mehr und mehr zur Einstiegsvoraussetzung in das expandierende industrielle Beschäftigungssystem. Im letzten Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts reicht schließlich sogar der Hauptschulabschluss *allein* immer weniger hin, um arbeitsmarktvermittelt die materielle Existenz zu sichern.“¹

Auch die Statistik spricht hier eine ganz eindeutige Sprache: Von der nachlassenden Fähigkeit des Kapitalismus zur Vernut-

1 Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a.M. 1986, S. 245/246

zung menschlicher Arbeitskraft sind – logischerweise – an erster Stelle diejenigen betroffen, die am Arbeitsmarkt das relativ geringste Verwertungspotential einbringen können. Auf der Strecke bleiben die „Verwertungsgehandicapten“ – Behinderte, Alte, z.T. Frauen und in besonderem Maße Personen, die nicht oder nur gering qualifiziert sind. Zwischen der Höhe des Bildungsabschlusses, den jemand nachweisen kann, und seinem statistisch zu erwartenden Arbeitslosigkeitsrisiko besteht eine enge Korrelation. So waren in Österreich im September 2007 13,3 % jener Personen arbeitslos, die über maximal einen Pflichtschulabschluss verfügen, was bedeutet, dass sich aus dieser Bevölkerungsgruppe nahezu die Hälfte aller Arbeitslosen rekrutiert. Und selbstverständlich sind innerhalb dieser Risikogruppe jene Personen, die nicht einmal das letzte Pflichtschuljahr positiv abgeschlossen haben oder gravierende Mängel in den oben genannten Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens, Rechnens und der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien haben, noch um ein Vielfaches mehr gefährdet, arbeitslos zu werden. Trotzdem liegt es auf der Hand, dass diese Menschen bloß „Symptomträger“² eines gesamtgesellschaftlichen Problems sind. Gelingt es ihnen, sich von ihrem Verwertungshandicap zu befreien, kann das ihre persönliche Situation zwar deutlich verbessern, am allgemein stagnierenden Arbeitskräftebedarf ändert sich dabei jedoch gar nichts – es sind dann eben bloß andere, die wegen irgend einer Verwertungseinschränkung vom System der Arbeitskraftvernutzung ausgesondert werden.

In diesem Sinn müssen auch die aktuell kolportierten Prozentsätze von – funktionalen – Analphabet/innen in den Industrieländern interpretiert werden. Sie ergeben sich nicht in Relation zu einem aus dem kulturellen Status quo abgeleiteten Standard, sie spiegeln bloß die relative „Unbrauchbarkeitsrate“ des Arbeitskräfteangebots im Verwertungsprozess wider. Mit dem

2 Ein Begriff aus der systemischen Therapie, mit dem ausgedrückt wird, dass eine – in diesem Fall: psychische – Auffälligkeit einer Person nicht als isolierte, individuelle Störung betrachtet werden kann, sondern Personen quasi stellvertretend für das „kranke“ System, in dem sie existieren, auffällig werden.

Begriff „Grundbildungsmangel“ wird nicht ein kulturelles, sondern ein arbeitsmarktspezifisches Handicap angesprochen! Schwierigkeiten, einen komplexen Text sinnverstehend zu lesen – etwa einen solchen, der mit dem Begriff „klassische Literatur“ angesprochen wird –, haben wahrscheinlich (nicht nur hierzulande) wesentlich größere Teile der Bevölkerung als jene, die in der Statistik als funktionale Analphabet/innen ausgewiesen werden. Nicht umsonst finden Zeitschriften, die in ihrer Berichterstattung um eine differenzierte und damit notgedrungen auch schwieriger zu lesende Darstellung bemüht sind, keine großartige Verbreitung. Dennoch gelten derartig um ihre „kulturellen Teilhabemöglichkeiten“ geprellte Menschen noch lange nicht als Analphabet/innen – mit diesem Etikett werden sie erst gebrandmarkt, wenn sie den aktuell bestehenden Verwertungsbedingungen nicht ausreichend entsprechen. Das heißt nichts anderes, als dass der (Arbeits-)Markt definiert, wer ein/e Analphabet/in ist, bzw. was als (Grund-)Bildungsmangel zählt – damit letztendlich aber auch, was überhaupt als Bildung gilt!

Das nicht aus den Augen zu verlieren, ist insofern wichtig, als ja sehr oft darauf hingewiesen wird, dass funktionale Analphabet/innen nahezu durchwegs aus so genannten „bildungsfernen“ Bevölkerungsgruppen stammen. Mit dem Begriff „Bildungsferne“, der in den letzten Jahren – vielfach im Zusammenhang mit den Detailauswertungen der PISA-Studien – Eingang in die bildungspolitische Diskussion gefunden hat, soll hervorgestrichen werden, dass bei den diversen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen besonders häufig solche Heranwachsende schlecht abschneiden, deren Eltern über keinen oder nur über einen sehr niedrigen Schulabschluss verfügen. Die dem Begriff innewohnende These lautet: Da bildungsferne Eltern das in weiterführenden Bildungsgängen vermittelte Wissen sowie die dort für ein erfolgreiches Bestehen notwendigen Einstellungen selbst nicht besitzen, ist es für sie auch nicht möglich, ihren Kindern das für das „höhere“ Bildungssystem nötige Wissen, bzw. die dort herrschenden Praktiken und Möglichkeiten zu vermitteln, was dazu führt, dass deren Schulleistungen auf niedrigem Niveau stagnieren. Abgesehen davon, dass durch die Fokussierung auf die Tatsache der Bildungsferne, die Schuld für die Benachtei-

ligung von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten klammheimlich auf deren Eltern abgewälzt und von Übervorteilungsmechanismen in der Gesellschaft bzw. im Bildungssystem abgelenkt wird, transportiert der Begriff Bildungsferne auch eine aus der Interessenslage sozial Benachteiligter äußerst problematische Sichtweise von Bildung: Bildung wird gleichgesetzt mit dem Erreichen höherer Schulabschlüsse bzw. dem Nachweis der im Rahmen von Schulleistungsvergleichsuntersuchungen getesteten funktionalen Kompetenzen; als gebildet gilt, wer den – oftmals mit kulturellem Nimbus verbrämten – Brauchbarkeitsvorgaben des Verwertungssystems entspricht.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass der Begriff Bildungsferne so neu gar nicht ist. Er wurde schon vor etwa einem dreiviertel Jahrhundert im Roman „Schöne neue Welt“, von Aldous Huxley³ verwendet – jedoch mit einer weitgehend anderen Sinnzuschreibung. Der Sinngehalt, mit dem Huxley den Begriff Bildungsferne eingesetzt hat, sollte meines Erachtens allerdings zu einem kritischen Hinterfragen seiner heutigen Verwendung anregen. In seinem Roman beschreibt Huxley ein Gesellschaftssystem, in dem es gelungen ist, ein (nahezu) friktionsfrei funktionierendes – friedliches – Zusammenleben der Menschen zu erreichen. Neben einer Reihe von Maßnahmen, die zur Verwirklichung dieses Ziels beitragen, wie die frühe Konditionierung der Menschen im Sinne des herrschenden Menschen- und Gesellschaftsbildes, ein durch strikte Zuchtwahl quasi genetisch abgesichertes Kastensystem, hedonistische Freizügigkeit sowie ein politisches System, das in verführerisch-freundlichen Form totalitär ist, trägt in der Schönen neuen Welt das Prinzip der Bildungsferne ganz wesentlich zum „friedlichen“ Zusammenleben bei. Gemeint ist damit, dass Bildung sich auf einen pragmatischen, eindimensional aus den Erfordernissen des Funktionierens innerhalb der gegebenen Gesellschaft abgeleiteten Wissenserwerb beschränkt. Ihr Ziel ist es nicht, Menschen zu befähigen und anzuregen, Unzulänglichkeiten der Gesellschaft entdecken oder verändern zu wollen. Ziel von Bildung ist die Übernahme

3 Huxley, Aldous: Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft. Fischer TB-Verlag, Frankfurt a.M. Bd. 26

von Funktionen innerhalb der gegebenen Ordnung und nicht die Befähigung zum Hinterfragen derselben. Die Methode, um eine kritische Sichtweise auf die Welt – die ja nur auf Basis des Wissens um ihre Geschichtlichkeit möglich ist – zu verhindern, besteht darin, Bildung im Sinne einer bewussten Auseinandersetzung mit Überliefertem (Geschichte, Kultur, ...), systematisch zu unterdrücken. Konsequenterweise lautet daher einer der Leitsätze der „Weltregierung“: „Geschichte ist Mumpitz“ – übrigens ein bekannter Ausspruch von Henry Ford, den Huxley in seinem Roman nicht zufällig als den allgemein verehrten *godfather* der Schönen neuen Welt fungieren lässt.

Der Begriff Bildungsferne bei Huxley korreliert somit stark mit dem, was Adorno viele Jahre später mit dem Begriff Halbbildung umschrieben hat. Halbbildung äußert sich nach Adorno nicht in irgendwelchen gravierenden Wissensmängeln, sondern darin, dass jemand, der möglicherweise sogar sehr viel gelernt hat, sein Wissen – im Gegensatz zu jemanden, auf den die Bezeichnung Bildung zurecht angewandt wird –, bloß in verdinglichter, domestizierter Form gebraucht. Es dient ihm nicht dafür, das „gute Leben“ anzustreben, sondern stellt nur ein Überlebensmittel im Rahmen vorgegebener Verhältnisse dar. Indem Wissen bloß strategisch eingesetzt und nicht in Relation zu einem selbst erkannten Sinn gesetzt wird, ist der Mensch diesem ausgeliefert. Anstatt dass ihm sein Wissen ermöglicht, sich zum Gestalter der Welt zu machen, unterjocht es ihn und macht ihn zum Sklaven der Verhältnisse. Nach Adorno ist „Bildung [...] nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“⁴, und Kultur selbst wieder durch einen unauflöslchen Doppelcharakter bestimmt – „Geisteskultur“ einerseits und „Gestaltung des realen Lebens“ im Sinne einer „Bändigung des animalischen Menschen“ andererseits, also seine Anpassung zum Zwecke der Stärkung des „fortdauernd prekären Zusammenhang[s] der Vergesellschaftung“⁵. Als Prozess der Aneignung von Kultur darf sich in diesem Sinn dann auch Bildung

4 Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2006, S. 9.

5 Ebd. S.11.

nur solange als solche bezeichnen, als sie den Doppelcharakter von Widerstand und Anpassung aufrechterhält.

Allerdings konstatierte Adorno bereits Ende der 1950er Jahre, dass Anpassung im Zuge der fortschreitenden Ausweitung des kapitalistischen Prinzips auf alle Lebensbereiche in anwachsendem Maß totalitär wird. Heutzutage bedarf es keiner besonderen Analysefähigkeit mehr, um zu erkennen, dass Bildung im alltäglichen Diskurs nahezu völlig mit der Fähigkeit gleichgesetzt wird, sich auf allen Ebenen möglichst optimal den Bedingungen des marktgesteuerten Systems unterwerfen zu können; Bildung ist im allgemeinen Bewusstsein zur kauf- und verkaufbaren Ware im allumfassenden Konkurrenzkampf geworden. Genau genommen, war es um den Doppelcharakter von Bildung allerdings schon sehr bald, nachdem sie als Legitimation für den Befreiungskampf des Bürgertums ausgedient hatte, schlecht bestellt gewesen. Denn mit der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft – die hierzulande ja nicht das Ergebnis einer siegreichen Revolution war, sondern über den Weg des „Scheiterns der revolutionären Bewegungen, die in den westlichen Ländern den Kulturbegriff als Freiheit verwirklichen wollten“⁶, stattfand –, mit dem Entstehen des Proletariats und der bald erfolgten Abgrenzung des Bürgertums gegenüber den lohnabhängig Arbeitenden wurden die dialektische Verschränkung der beiden Momente Geist und Anpassung aufgelöst und beide Aspekte zum Fetisch jeweils unterschiedlicher Statusmöglichkeiten degradiert. Für alle, die es sich leisten können, gibt's das prestigeträchtige Dekor einer wertfreien „Allgemeinbildung“ – am „Wahren, Guten und Schönen“ orientiert und vom Anspruch gesellschaftlicher Relevanz weitgehend „gereinigt“. Im Übrigen fungiert „Ausbildung“ als Anpassung an das Verwertungsdictat – sie stellt die Grundlage für Entfremdung und das hilflose Bemühen dar, im Konkurrenzkampf um optimale Verwertbarkeit möglichst gut abzuschneiden.

Wie schon weiter vorne angesprochen, stellt unter diesen Um-

6 Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik (1966); in: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 6; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S.94

ständen auch die Bezeichnung „Bildungsferne“ bloß einen Hinweis auf die mangelnde Verwertbarkeit derjenigen dar, die mit diesem Etikett versehen werden. Was in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Epoche mit dem Begriff Bildung bzw. seiner Negation angesprochen wird, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der jeweiligen Vorstellung über das Wesen des Menschen, darüber was ihn definiert und aus der restlichen Natur heraushebt. Heute nehmen sich Menschen selbst aber nahezu ausschließlich nur mehr als Träger von „Wert“ wahr – die aktuellen gesellschaftlichen Umstände zwingen ihnen ein derartiges Selbstverständnis geradezu auf. Die Sichtweise ihrer eigenen Person und die anderer Menschen leitet sich – kaum je hinterfragt und nahezu unmittelbar – aus ihrer Rankingposition im Bereich von Arbeit und Konsum ab. Auch im Rahmen politischer Maßnahmen kommt der Mensch heute faktisch nur als (Human-)Ressource im Rahmen einer Ökonomie in den Fokus, die sich darin erschöpft, aus Allem und Jedem Profit zu schlagen. In dieser Situation wirkt es entsprechend antiquiert, darauf zu bestehen, dass das Problem einer Distanz zu Bildung bzw. einer Distanz zu Kultur nicht primär in reduzierten Verwertungsmöglichkeiten kulminiert, sondern in eingeschränkten Möglichkeiten, Selbstbestimmungsfähigkeit entwickeln zu können. Der noch von Adorno urgierte Aspekt von Bildung, Freiheit inmitten der und vor allem im Widerspruch zu den jeweils bestehenden Vergesellschaftungszwängen zu ermöglichen, ist heute weitgehend verdrängt. Verdrängt ist damit aber auch die Vorstellung, dass Bildung etwas zu tun hat mit einer die „politischen Herrschaftsverhältnisse und -interessen einbeziehenden und enthüllenden emanzipatorischen Befreiung des Menschen zu sich selbst“⁷.

Würde man Bildung nämlich derart fassen – als die Befähigung, sich gegenüber den aus den aktuellen Machtverhältnissen resultierenden Systemzwängen der Gesellschaft behaupten zu können – bekäme auch der Begriff Bildungsferne eine völlig andere Konnotation. Sich gegen die totalitäre Ausrichtung des Lebens an einer möglichst erfolgreichen Performance in Arbeit und

7 Brockhaus-Enzyklopädie unter Bezugnahme auf Herwig Blankertz.

Konsum zu stellen, würde implizieren, die Natur nicht bloß als Ausbeutungsobjekt und Mitmenschen nicht nur als Konkurrenten wahrzunehmen. Menschen, die in einem derartigen Sinn gebildet wären, würden es nicht zulassen, dass die Zahl der Ausgesonderten und Überflüssigen in der Gesellschaft immer mehr anwächst und die soziale Kluft zwischen den in beispiellosem Euphemismus zu Gewinnern und Verlierern Schöngeredeten immer größer wird und dabei immer mehr Menschen um jene Lebensmöglichkeiten betrogen werden, die aufgrund des aktuellen Standes der Produktivkraftentwicklung möglich wären. Dann dürften aber auch nicht jene als bildungsfern bezeichnet werden, die aufgrund eines niedrigen Schulabschlusses oder unzureichender Grundbildung nur eingeschränkt verwertbar sind. Es würde offensichtlich, dass Bildungsferne ein Massenphänomen ist, das einen bestimmenden Faktor der gegenwärtigen Gesellschaftsformation darstellt und von dieser systematisch produziert wird. Wenn Kultur in der oben angedeuteten Form als eine Gestaltung der Welt nach humanen Gesichtspunkten gesehen und der Zusammenhang von Kultur und Bildung im Sinne von zwei Seiten ein- und derselben Medaille ernst genommen wird, dann ist Bildungsferne nämlich nichts anderes als Ausdruck kultureller Verarmung. Einer kulturellen Verarmung, die sich darin zeigt, dass soziale Ausgrenzung und Inhumanität in einer Gesellschaft stillschweigend hingenommen wird, ja letztendlich von denen, die vom Verwertungssystem (noch) nicht ausgespuckt wurden, mit sogar klammheimlicher Freude quittiert werden muss. Schließlich ist in einem Gesellschaftssystem, in dem die Lebensmöglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder per Konkurrenzmechanismen geklärt werden, die eigene gute Position nur um den Preis des Untergangs Anderer zu haben!

Der vorliegende Text geht von der Aussage aus, dass wer heute schwerwiegende Mängel in den Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens, Rechnens sowie der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien hat, zu den programmierten Verlierern des Arbeitsmarktes gehört. Dem entsprechend, was innerhalb der Konkurrenzgesellschaft an Gerechtigkeit möglich ist, kann nur gefordert werden, diesen Menschen jedwede nur mögliche Unterstützung angedeihen zu

lassen, um ihre Grundbildungsmängel reduzieren und auf diese Art ihr Verwertungspotential steigern zu können. Selbst eine solche Forderung bedeutet ja schon, über den eigenen durch den Gesellschaftscharakter gebildeten sprichwörtlichen Schatten zu springen. Dennoch ändert eine derartige Hilfe – wie schon dargestellt – nichts am grundsätzlichen Problem, dass in einer Gesellschaft, die den Prämissen von Verwertung und Profitmaximierung unterworfen ist, mit rückgängigem Arbeitskraftbedarf nur durch Ausgrenzung der jeweils am wenigsten Verwertbaren umgegangen werden kann. Diesen Skandal zu überwinden und Bedingungen zu schaffen, in der sich Produktivitätsgewinne in Form erweiterter Lebensmöglichkeiten und weniger Arbeit für alle niederschlagen, bedarf es gebildeter Menschen. Solcher nämlich, die ein Bewusstsein über die wirklichen Verhältnisse der Gesellschaft erworben haben und sich – aufgrund ihres unverstellten Konnex zu ihren Lebensbedürfnissen – mit den Surrogaten des Kapitalismus im Tausch für reale Lebendigkeit nicht zufrieden geben. Dazu bedarf es tatsächlich einer Überwindung der gesellschaftlich geförderten Bildungsferne, indem – wie es Hartmut von Hentig in einem seiner Texte ausdrückt – Menschen durch „Belebung und authentische Erfahrungen Selbstfindung und Selbstbestimmung gegenüber dem Systemcharakter der Gesellschaft ermöglicht“⁸ wird.

8 Ebd. Unter Bezugnahme auf Hartmut von Hentig.

Über die kluge Entscheidung, sich nicht weiterzubilden

Was ist klug daran, sich weiterzubilden? Die Antwort fällt uns nicht schwer. Wir werden ständig mit entsprechenden Argumenten versorgt: Der wirtschaftliche Aufschwung und damit der Wohlstand sei zu sichern. Die soziale Entwicklung und der demokratische Zusammenhalt erfordere es. Das Mithalten mit den Entwicklungen und damit die soziale und berufliche Teilhabe der Einzelnen mache es unumgänglich. Auch die an emanzipatorischer Bildung Interessierten liefern Gründe: Bildung fördert persönliche Entwicklung, kritisches Denkvermögen und Reflexion. Wir scheinen also zu wissen, welche oder zumindest dass Weiterbildung klug ist.

Da erscheint es auf den ersten Blick höchst unklug, sich zu verweigern. Nennen wir es beim Namen: „Wer sich nicht bildet, ist dumm, bleibt dumm, wird dumm“ formuliert Dirk Axmacher (1992a, 149) die geläufige Annahme (der er dann umgehend widerspricht). Und wer will schon als unvernünftig und dumm gelten? Schließlich sind diese Begriffe entsprechend abwertend konnotiert.

(Weiter-)Bildung ist per se klug!?

Es herrscht die Grundannahme vor, (Weiter-)Bildung sei grundsätzlich sinnvoll, vernünftig, klug. „Als gesetzt erscheint nämlich, dass das Phänomen [Bildungsverweigerung] ein Falsches, Abzuänderndes, zu Überwindendes ist... Implizit zumindest wird damit diesem Handeln – der Verweigerung – der Sinn, und zwar der Sinn auch für die Handelnden selbst, abgesprochen“ (Bolder 2008, 44f). Bolder ortet darüber hinaus eine vorherrschende defizitorientierte Sichtweise, dass „man“ über besseres Wissen verfüge, das vermittelt werden müsse „unabhängig da-

von, ob die Anbieter als Vertreter eines postmodernen Bildungsmarketing auftreten oder sich der aufklärerischen Tradition der Erwachsenenbildung verpflichtet fühlen“ (ebd., 45). Orthey spricht von einer gezielten Erhaltung des Lernreflexes – und damit des Lernsystems – durch das Festhalten an der Annahme der Unvollkommenheit und Verbesserungswürdigkeit. Das System Lernen könne nicht mehr funktionieren, „wenn ihm die Grundlage dadurch entzogen würde, dass sich die Lernenden von der ihnen (selbst) zugeschriebenen Unvollkommenheit in der Lage wären zu emanzipieren und sich als ‚ausgelernt‘ betrachten könnten“ (Orthey 2006, 22).

Dennoch ist Weiterbildungsabstinenz Realität, ein großer Teil der Erwachsenen beteiligen sich nicht an Weiterbildung, auch wenn die Aussagen über tatsächliche Quoten erhebungsbedingt stark schwanken. Stand lange im Vordergrund, verhindernde Barrieren zu erfassen, erweitert sich der Blick der Forschungen zunehmend auch auf Motive und Interessen der Subjekte (vgl. z.B. Chisholm/Larson/Mossoux 2005, Bolder/Hendrich 2000). Die Hinweise auf strukturelle Benachteiligungen und exkludierende Barrieren verweisen auf ein Versagen von Strukturen und gegen eine systematische – bislang aber nur halbherzig betriebene – Beseitigung von Hindernissen ist wenig einzuwenden. Wenn Chisholm et al. aber von 11% nachhaltig „Demotivierten“ reden, kommt damit zum Ausdruck: Nichtteilnahme ist ein Mangel, ist ein Versagen der Subjekte.

Klug ist das, was den eigenen oder den vorherrschenden Vorstellungen entspricht

Das Urteil, *dass* Weiterbildung grundsätzlich klug ist, scheint gefällt. Allerdings hängt die Beurteilung davon, *welche* Weiterbildung klug oder dumm ist, von Interessen und Einstellungen ab.

Die in unserer Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen, geprägt von neoliberalen, kapitalistischen Produktions- und Marktbedingungen, von nationalen und europäischen Bildungspolitiken haben ein Wertesystem etabliert, in dem Gewinnorientierung, Nutzen, Maximierung, Wettbewerb etc. im Vordergrund stehen. Diese Denkart und die damit verbundenen Werte haben

sich in unseren Köpfen festgesetzt und entsprechend rasch erfolgt das Urteil, dass nur jene Weiterbildungen klug sind, die in dieses Schema passen: Qualifizierungen, aufstiegsorientierte Weiterbildung etc. Wir sind zumindest in weiten Teilen unserer bewussten Argumentationen zum homo oeconomicus mutiert. Klug sind jene, die „rational“ handeln. Und rational heißt hier markt-, gewinn-, maximierungsorientiert. Nur bestimmtes Wissen, definierte Erfahrungen haben diesen Wert. Wer sich angesichts drohender Arbeitslosigkeit einem privaten, nicht verwertbaren Bildungsvorhaben widmet, erhält rasch das Attest der Unvernunft. Und „dumm“ ist dann, wer nicht zumindest über ein Mindestmaß des vorbestimmten, angeblich „universellen“ Kanons von Wissen und Können verfügt, z.B. illiterale Erwachsene. Sind diese Menschen wirklich „dumm“? Verfügen sie nicht stattdessen über anderes Wissen, andere Klugheit? Ist nicht eine Gesellschaft „dumm“, die diese Menschen kategorisch abwertet?

Ich verurteile bereits die Erwartung ständiger nutzenorientierten Weiterbildung als normativ, ideologisch und unmenschlich und halte es für äußerst unvernünftig, Menschen permanente Qualifikationsanpassung aufzubürden. Ich habe das an anderer Stelle ausführlich argumentiert (vgl. Holzer 2004). Die Abstinenz von nutzenorientierten Weiterbildungen, der Widerstand dagegen ist aus meiner Sicht vernünftig und klug: Die Versprechungen, die mit dem lebenslangen Lernen transportiert werden, werden nicht annähernd eingelöst. Solches Lernen produziert das gesellschaftlich vorherrschende Leistungs- und Konkurrenzdenken mit und trägt damit zur Produktion von VerliererInnen bei. Der defizitäre Ansatz reduziert Menschen auf ihre Mängel. Der Erhalt der Arbeitskraft mit allen Mitteln – auch ohne Aussicht auf Arbeitsplätze – steht im Vordergrund und Lernen wird dafür instrumentalisiert. Aus meiner Sicht bräuchten Menschen jedoch anderes: reflexive, kritische, emanzipatorische Bildung statt lebenslanges Lernen. Konsequente Kritikfähigkeit erfordert aber, diesen Zugang wiederum kritisch zu hinterfragen, denn es kann – subjektiv sicher, kollektiv vielleicht – auch klug sein, sich solcher Bildung zu verweigern (vgl. Holzer 2008)

„Objektiver“ oder subjektiver Sinn?

Das Urteil, was klug ist und was nicht, erfolgt oft, indem wir subjektive Relevanzsetzungen außer Acht lassen und lediglich die „objektiven“ Notwendigkeiten ins Rennen führen, also das, was aus dem jeweiligen Verständnis als klug und vernünftig beurteilt wird. Es kann aber subjektiv klug sein, was „objektiv“ unklug erscheint.

Bolder (2008, ausführlicher bei Bolder/Hendrich 2000) veranschaulicht das Zusammenspiel der „objektiven“ der „subjektiven“ Welt bei Bildungsentscheidungen. Für ihn bilden die strukturellen Bedingungen die objektive Welt, nicht die „objektivierten“ Interessen. Die Bedingungen werden dann (milieubedingt) subjektiv selektiv wahrgenommen und beurteilt. Auf dieser Basis erfolgt eine handlungsleitende Kosten-Nutzen-Abwägung, in die sowohl monetäre als auch beispielsweise emotionale und soziale Aspekte miteinbezogen werden (vgl. ebd., 42ff). Ist das Ergebnis dieser Abwägung Bildungsverweigerung, so ist dies aus subjektiver Sicht durchaus klug, sinnvoll, rational begründet. Die Beurteilung, ob solche Entscheidungen auch „objektiv“ klug sind, ist wiederum von den jeweiligen Interessen abhängig. Mir erscheint es bereits als klug und vernünftig, wenn Menschen genug Mut und Entscheidungskraft mitbringen, sich der ökonomiegeprägten Norm ständiger Lernerwartung zu widersetzen.

Vernünftige Intuition

Sowohl Weiterbildungsteilnahme als auch -verweigerung sind – wenn die Möglichkeit einer Teilnahme überhaupt gegeben ist – Akte subjektiven Handelns (zum Verständnis von Unterlassung als Handlung siehe Axmacher 1992a, Holzer 2004), da ihnen ein selbst- oder fremdveranlasster Entscheidungsprozess voraus geht. Klugheit, Vernunft, Rationalität liegen nicht automatisch vor, wenn sich jemand dem *Common Sense* unterwirft, sie sind auch zu messen an einem subjektiven Prozess, der von Inhalt oder Ergebnis unabhängig ist. Nutze Deinen Verstand, auch zur Beurteilung von Weiterbildungen, Teilnahme oder Verweigerung. Johanna Steiner (2008) entwickelte in ihrer Diplomarbeit

dazu eine sehr interessante These. Sie fragt – im Anschluss an Kants Ruf nach Vernunft zur Überwindung der selbstverschuldeten Unmündigkeit –, ob Weiterbildungen unter den aktuellen Bedingungen nicht eigentlich dazu beitragen, gerade diese Unmündigkeit zu erhalten. Der Ruf nach Weiterbildungsteilnahme und die vermittelten Inhalte nehmen den Menschen ab, selbst nachzudenken. Ein bestechender Gedanke: Weiterbildung ver-dummt?

Aber zurück zu den Entscheidungen: Bolder und Hendrich erklären Teilnahme und Verweigerung in der Tradition rationaler Entscheidungsmodelle, mit dem Ziel einer Nutzenmaximierung unter Abwägung von Kosten und Nutzen (vgl. Hillmert 2005). Subjektiv sinnvoll und klug ist damit eine Bildungsverweigerung, wenn der Nutzen gegenüber den Nachteilen überwiegt. Möglichst viele Informationen und eine möglichst genaue Folgenabschätzungen sind dafür eine Voraussetzung. Solche Erklärungen von Teilnahme und Verweigerung greifen jedoch möglicherweise zu kurz, da selbst ausdifferenzierte Entscheidungstheorien zu vieles offen lassen, insbesondere die Folgenabschätzungen in hohem Ausmaß unsicher sind (vgl. ebd.).

Gigerenzer und sein Forschungsteam bieten da einen interessanten Ansatzpunkt. Sie erforschen „Bauchentscheidungen“, also rasche, unbewusste, intuitive, handlungsleitende Entscheidungsprozesse (vgl. Gigerenzer 2006, 2007). Solche Entscheidungen sind keineswegs irrational, sondern unbewusst rational. Sie beruhen auf einfachen Heuristiken („Faustregeln“), die subjektiv und je nach Situation zur Anwendung kommen.

Ein Grund reicht?

Dieser Ansatz bietet hinsichtlich Bildungsentscheidungen einige interessante Aspekte, die Lücken in meinen bisherigen Forschungen möglicherweise ergänzen können: Eine Vielzahl von Faktoren und Gründen für Teilnahme oder Verweigerung sind ausgeforscht, Korrelationen sind nachgewiesen. Sie sind interdependent und wirken kumulativ, d.h. die Teilnahmewahrscheinlichkeit steigt, je mehr vorteilhafte Gründe zutreffen (vgl. Bolder 2008, 38f; vgl. auch Holzer 2004). Allerdings scheint es oft so, dass

ein wesentlicher Grund für Verweigerung ausreichend ist. Dies passt nicht in das Modell einer Abwägung von Kosten und Nutzen, wo die vielen möglichen Vorteile einen Nachteil ausgleichen könnten. Wenn aber bei 35% der EU-BürgerInnen Desinteresse ausreicht, nicht an Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Chisholm et al. 2005), scheinen damit alle anderen möglichen Vorteile vom Tisch gewischt zu sein.

Für Weiterbildungsentscheidungen könnte also z.B. die von Gigerenzer und seinem Team überprüfte unbewusste Heuristik des „One-Reason Decision Making“ (vgl. Gigerenzer 2007, 145ff) relevant sein, wenn auch bislang nicht für Bildungsentscheidungen expliziert. Vorhandene Informationen – diese müssen nicht vollständig sein – werden subjektiv nach deren Relevanz geordnet und dann Grund für Grund auf Entscheidungsrelevanz geprüft. Sobald eine handlungsleitende Entscheidung möglich ist, wird der Vorgang abgebrochen und sämtliche weiteren Informationen in der „Liste“ werden ignoriert. Gigerenzer veranschaulicht dies anhand einfacher Entscheidungsbäume, in denen die Gründe nach und nach geprüft werden. Sobald eine Entscheidung eindeutig ist, bedarf es keiner weiteren Prüfung. Gigerenzer weist dabei eine gleich hohe, wenn nicht sogar höhere Treffgenauigkeit nach, wie bei komplexen Entscheidungsprozessen. Komplexe Abwägungen von Vor- und Nachteilen beinhalten eine für Entscheidungen zu große Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten und zudem können nie alle Folgen abgeschätzt werden (vgl. ebd.)

Verweigerung hat zumindest *einen* guten Grund

Spielen wir das ganze am Beispiel möglicher Weiterbildungsentscheidungen durch: Nehmen wir eine mögliche subjektive Reihenfolge von Gründen an: Zeit, berufliche Anerkennung, emotionale Lernbefindlichkeit, Anerkennung im direkten Lebensumfeld, finanzieller Aufwand etc. Starten wir die Prüfung: Zeit ist gegeben. O.k. Nächster Punkt: Berufliche Anerkennung ist gegeben, der Betrieb stellt sogar Aufstiegschancen in Aussicht. O.k. Nächster Punkt: Die emotionale Lernbefindlichkeit ist negativ, da zuletzt schlechte Erfahrungen gemacht wurden. Selbst wenn

die weiteren Gründe wiederum für eine Teilnahme gesprochen hätten, würde der Vorgang an dieser Stelle abgebrochen.

Gigerenzer zeigt auch, dass nachträgliche, bewusste Rechtfertigungen von Handlungen oft von normativen Erwartungen geprägt sind und mehr und andere Gründe beinhaltet als der Entscheidungsprozess selbst. Dies würde auch den Effekt in den Untersuchungen von Bolder und Hendrich erklären, dass häufig erst retrospektiv eine Kosten-Nutzen-Bilanzierung vollzogen wurde. Der Weiterbildungsteilnahme oder –verweigerung wurde dann erst nachträglich ein Sinn oder Unsinn zugesprochen.

Wenn also einer oder wenige Gründe ausreichen, sämtliche möglichen Vorteile (die uns ja versprochen, allerdings nicht immer gehalten werden) aufzuheben, ist Verweigerung zu erwarten. In dieses Bild passt auch Axmachers Erklärung für Unterlassungshandeln, wo letztlich ein „Minimum an Gründen“ ausschlaggebend ist, etwas nicht zu tun (Axmacher 1992b, 204). Und es gibt eine Vielzahl an subjektiv guten Gründen. Neu an der hier vorgebrachten Denkweise ist, dass Verweigerung nicht nur – wie bei Axmacher – eine stabile, bewusste Handlung sein muss, sondern auch unbewusste, aber dennoch rationale Gründe haben könnte.

Die Klugheit von Weiterbildungsverweigerung ist also aus meiner Sicht eine doppelte: Zum einen ist bereits ein Entscheidungsprozess, ob nun bewusst oder unbewusst, ein rationaler, vernünftiger Vorgang, unabhängig vom Ergebnis. Zum anderen lassen sich subjektiv und „objektiv“ vernünftige Gründe finden, sich der Weiterbildung zu verweigern. Die Urteile über die Klugheit oder Dummheit einzelner Gründe bedürfen somit einer Diskussion über Werte, Interessen und subjektive Wahrnehmungen. Weder nur die strukturellen Bedingungen noch nur die subjektiven Bedürfnisse können allein ausschlaggebend sein. Ich persönliche finde es klug, nicht ständig neuen Qualifikationen hinterher zu hecheln, angesichts von Unsicherheiten mit noch größeren Lernanstrengungen zu antworten. Endlich wieder mal Lernreflexion statt Lernreflex. Entscheidet meine Vernunft und meine Intuition.

Literatur

- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.
- Axmacher, Dirk (1992a): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: Kipp, Martin et al. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt am Main, S. 149-185.
- Axmacher, Dirk (1992b): Widerstand gegen Bildung – Handlungsstruktur und narrativer Kontext eines vergessenen Phänomens. In: *Ibid.*, S. 187-213.
- Bolder, Axel / Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.
- Bolder, Axel (2008), Bildungsverweigerung als Lebensstil? Sozialstrukturelle Kontexte des Widerstands gegen Bildung. In: *Kursiv. Journal für politische Bildung* 2/2008, S. 38-46.
- Chisholm, Lynne / Larson, Anne / Mossoux, Anne-France (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Luxemburg.
- Gigerenzer, Gerd (2006): Bounded and Rational. In: Stainton, Robert J. (Ed.): *Contemporary debates in cognitive science*. Oxford, S. 115-133.
- Gigerenzer, Gerd (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München.
- Hillmert, Steffen (2005): Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2/2005, S. 173-186.
- Holzer, Daniela (2004): Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildung und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Wien.
- Holzer, Daniela (2008): ...und wer will schließlich lebenslanglich? In: *Kursiv. Journal für politische Bildung*. 2/2008, S. 48-53.
- Steiner, Johanna (2008): Bildung und Wissensgesellschaft – ein Widerspruch? Kritische Analysen zur möglichen Rolle von Bildung in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft. Diplomarbeit. Graz.
- Orthey, Frank Michael (2006): Finger weg von der Lernabstinez! In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*. 5/2006, S. 22-24.

Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit in der Basisbildung und Alphabetisierung

Was ist Basisbildung?

Die Definition, was Basisbildung sei und was letztlich ihre Funktion sei, bewegt sich im Spannungsfeld von – grob gesagt – 3 Anspruchsgruppen, deren Vorstellungen sich unterscheiden: Zum einen die Betroffenen selbst, die sich neben dem Erwerb der Basisbildung Kompetenzen wie höhere Beschäftigungsfähigkeit oder Erhöhung des gesellschaftlichen Status erwarten. Die FördergeberInnen und ProgrammentwicklerInnen erwarten sich funktionale Qualifizierung, einen starken Arbeitsmarktbezug und einen volkswirtschaftlichen Beitrag. Anbieter wiederum betonen den emanzipatorischen Bildungsanspruch und lehnen reine Ausrichtung auf Arbeitsmarkt und wirtschaftliche Verwertbarkeit ab. Das Netzwerk Basisbildung hat sich im Rahmen der Equal – Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* auf folgenden Zugang geeinigt: Zur Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener in Österreich zählen das autonome Lernen sowie die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und grundlegende AnwenderInnenkenntnisse am PC bis zu einem Niveau, das einem guten Pflichtschulabschluss entspricht.

Das Thema ist stigmatisiert

Die Kulturtechniken als Erwachsener nicht ausreichend zu beherrschen, ist ein Tabu. Die breite Öffentlichkeit geht nach wie vor davon aus, dass Menschen nach 9 Pflichtschuljahren über ausreichend Basisbildung verfügen. Das Thema ist stigmatisiert, nicht ausreichende Kenntnisse in diesen Bereichen müssen nach wie vor „gestanden“ werden. Die Betroffenen ziehen es vor, sich

zu verstecken um nicht enttarnt zu werden. Ein Kursteilnehmer hat es so formuliert:

„Mit 15 wollte ich nur weg von der Schule. Endlich mein eigenes Geld verdienen. Mit meiner Ausbildung war es schwer, einen Job zu bekommen. In der Fabrik bin ich dann doch untergekommen. Meinen Kollegen in der Firma hab ich nicht erzählt, dass ich schwach bin im Lesen und Schreiben. Zur Lehrabschlussprüfung bin ich auch nicht angetreten, ich habe mich einfach nicht getraut. Im Beruf gab es keinen Aufstieg, da hatte ich zu viel Angst, entdeckt zu werden. Immer war ich unsicher und der Meinung, ich kann einfach zu wenig. Letztes Jahr hat meine Firma die Produktion umgestellt. Plötzlich mussten wir computergesteuerte Maschinen bedienen. Da hab ich mir gedacht: Jetzt musst du etwas tun! Ich hab einfach angerufen und gesagt: ‚Ich möchte besser schreiben lernen und beim Computer kenn ich mich auch nicht aus.‘ Am Anfang war es schon eine Überwindung hinzugehen. Jetzt bin ich schon seit einem Jahr im Kurs. Der Kurs hilft mir, meine Ziele zu verwirklichen. Ich kann dort genau das lernen, was für mich wichtig ist. Ich bin einfach viel sicherer geworden.“

Thesen einer nicht diskriminierenden Kommunikation

Vor dem Hintergrund, dass sich Menschen mit zu wenig Basisbildung eher verstecken als sich zu „outen“, spielt Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung eine zentrale Rolle. Die nachfolgenden Thesen und Empfehlungen entstanden in der EQUAL Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung*. Ein Modul dieses Projektes hat sich zwei Jahre lang (von 2005 bis 2007) mit der Sensibilisierung und der Öffentlichkeitsarbeit in der Basisbildung und Alphabetisierung auseinandergesetzt. Insgesamt 16 Fokusgruppen mit 168 TeilnehmerInnen aus verschiedenen Bereichen und Berufsgruppen wurden durchgeführt und ausgewertet, ein Sensibilisierungsfolder, der in Form, Layout und Inhalt gemeinsam mit KursteilnehmerInnen geplant und umgesetzt wurde und eine DVD (der „Alphakoffer“) wurden entwickelt und produziert. Aus den Erfahrungen der Interviews, Beratungen und Fokusgruppen wurden nachfolgende Thesen formuliert.

These 1: Der Bedarf an Basisbildung ist so unterschiedlich wie die beeinträchtigenden Faktoren zur erfolgreichen Lebensbewältigung.

Der Wissens- und Bildungsstand der Menschen ist äußerst inhomogen. Die Kenntnisse in den Kulturtechniken reichen vom Erlernen einzelner Buchstaben bis zur Verbesserung der Rechtschreibung, vom Erlesen von Silben bis zur eigenständigen Zusammenfassung und Präsentation komplexer Texte. Eine einheitliche Zielgruppe existiert nicht. Viel mehr sind es unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Kenntnissen in verschiedenen Lebenssituationen. Arbeitslosigkeit, schulische und/oder familiäre Traumata und Beeinträchtigungen der Gesundheit wirken sich zusätzlich auf die Lebensbewältigung und den Bildungserwerb aus.

These 2: Eine genaue Analyse des Umfeldes ist für die Kommunikation unerlässlich.

Eine Analyse der Motive und Bedürfnisse der Menschen, die ich ansprechen möchte, ist essentiell. Ein Angebot entsteht aus der Betrachtung des Umfeldes und orientiert sich nach den Bedürfnissen. Je genauer wir über die Motive, einen Kurs zu besuchen, Bescheid wissen, umso größer sind die Chancen, die potenziellen KursteilnehmerInnen zu motivieren. Wir gehen unbedingt von den Wünschen der Menschen aus, mit denen wir ein Angebot entwickeln wollen. Methoden zur Ermittlung könnten Interviews, Befragungen oder Fokusgruppen sein. Die Vernetzung mit Anbietern und AkteurInnen im Umkreis bietet sich ebenfalls an. Ein gutes Instrument ist sicherlich auch der Austausch mit PraktikerInnen im Bereich Basisbildung. Sehr oft können die mit den TeilnehmerInnen arbeitenden TrainerInnen wertvolle Beiträge liefern.

These 3: Die Motive unserer Zielgruppen sind unterschiedlich.

Was bewegt Menschen, einen Basisbildungskurs zu besuchen? Welche Motive gibt es, den schwierigen ersten Schritt zu wagen? Wenn wir davon ausgehen, dass wir die Motive unserer Zielgruppe(n) kennen und ernst nehmen und unser Angebot danach ausrichten, sollten wir uns fragen: Wie muss mein An-

gebot aussehen, damit ich die Motive meines Segments der TeilnehmerInnen treffe? Die Erfahrungen mit KursteilnehmerInnen haben gezeigt, dass Basisbildung nicht Selbstzweck ist, sondern ein Transportmittel, um Ziele zu erreichen. Vom sicheren Beherrschen der Kulturtechniken erwarten sich unsere TeilnehmerInnen einiges: Einen Lehrabschluss zu schaffen, keine Angst vor dem Entdecktwerden zu haben, die Kinder in der Schule unterstützen zu können, einen Arbeitsplatz zu finden oder ihn zu behalten, sich nicht mehr als dumm zu fühlen. Das bedeutet für die Kommunikation: Der Erwerb der Basisbildung unterstützt dich persönlich bei der Erreichung deiner Ziele.

These 4: Ein erfolgreiches Angebot ist teilnehmerInnenzentriert.

Haben wir die Bedürfnisse und Hoffnungen des Teils der Zielgruppe, die wir ansprechen möchten, so gut wie möglich analysiert, stellen wir die TeilnehmerInnen auch im Angebot selbst in den Mittelpunkt. Der Weg zur erfolgreichen Vermittlung von Bildungsinhalten führt über das Transparentmachen der Stärken unserer TeilnehmerInnen. Viele TeilnehmerInnen kommen mit sehr wenig Selbstvertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten zum Kursangebot. Ihre bisherigen Bildungserfahrungen sind meist negativ. Viele haben ausschließlich die Pflichtschule als Ort des Bildungserwerbes erlebt. Ein Ort, an dem sie die geforderten Leistungen nicht erbringen konnten. Deshalb ist es gerade zu Beginn wichtig, das Selbstvertrauen mit positiven Lernerfahrungen zu steigern.

These 5: TrainerInnen spielen eine zentrale Rolle in der Öffentlichkeitsarbeit.

Ausgebildete und erfahrene BasisbildungstrainerInnen müssen über eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Gerade in der Einstiegsphase gilt es, die neuen Lernenden zu begleiten und zu beraten. Um den TeilnehmerInnen von Anfang an Ängste zu nehmen, damit sie positive Lernerfahrungen machen können, müssen TrainerInnen in der Lage sein, den Lernstand der TeilnehmerInnen festzustellen. Von dieser Ressourcenfeststellung ausgehend wird gemeinsam mit den Lernenden ein Lehr- und Lernplan erstellt und Ziele werden vereinbart. Um

Schreibimpulse für neue LernerInnen zu initiieren haben sich ein biographischer Ansatz und ein starker Bezug zum Alltag der TeilnehmerInnen sehr bewährt. „Endlich stehe ich mit meinen Fähigkeiten und Ressourcen im Mittelpunkt. Ich kann in meinem Tempo lernen“. Diese Botschaft wird von den Personen auch nach außen getragen. Viele unserer TeilnehmerInnen werden zu Vermittlungspersonen.

Und den Wert einer guten Empfehlung kann man gar nicht hoch genug schätzen.

These 6: Sensible Phasen in den Lebensgeschichten der Menschen sind als Ressourcen für Veränderung nutzbar.

TeilnehmerInnen, die sich in Übergängen in ihren Biografien befinden, sind bildungs- und lernwilliger, daher also einfacher ansprechbar. Solche Übergänge sind z. Bsp. berufliche Neuorientierungen, Wechsel des Wohnsitzes oder Migration, Schuleintritt, Trennungen oder das Entwachsen der eigenen Kinder. Beispiel Familienlernen: Das Bemühen um die gute Beziehung zum Kind wird für die Eltern im Vordergrund stehen. Wie wir aus den Fokusgruppen gelernt haben, gibt es hier einen sehr guten Anknüpfungspunkt zu den TeilnehmerInnen: Der Schuleintritt des Kindes. Dies ist eine sensible Phase, in der Eltern eine besonders starke Motivation haben, gemeinsam mit dem Kind Versäumtes nachzuholen. Das Angebot soll also den Eltern beides geben können: Einerseits selbst Basisbildung zu erwerben und andererseits die Kinder in der Schule zu unterstützen. Gute, unterstützende Eltern zu sein ist ein starkes Motiv, das motiviert, einen Kurs zu besuchen. Folglich sollten Kurse auch darauf ausgerichtet sein, diese Wünsche zu treffen. Flexible Unterrichtszeiten am Vormittag, begleitende Kinderbetreuung, Unterstützung und Hilfestellung für Eltern bei schulischen Belangen. Tipps und Tricks um erfolgreich durch die Schule zu kommen. Regelmäßiger Austausch mit anderen Eltern. All diese Maßnahmen und Angebote rund um das Thema Basisbildung werden dazu führen, diesen Personen einen starken Zusatznutzen anzubieten.

These 7: Agents of Change sind ein gutes Mittel zur Akquisition.

Ein starkes Instrument, Menschen mit geringer Basisbildung zu erreichen, ist die Empfehlung durch Vertrauenspersonen. Das Grundprinzip der Agents ist einfach und viel versprechend, sie verändern die Teilhabechancen der Zielgruppe – in unserem Fall der Personen mit geringer Basisbildung – zum Positiven. Dabei setzen sie einerseits an der Zielgruppe an, sie unterstützen Personen mit geringer Basisbildung am Einstieg in den Prozess des lebenslangen Lernens, andererseits verändern sie auch den strukturellen Kontext. Der große Vorteil dieser Personen besteht darin, dass sie sich innerhalb des Systems befinden. Sie kennen Menschen mit geringer Basisbildung, sie genießen ihr Vertrauen und der erste Schritt, das „Ansprechen“ gelingt leichter. Diese VermittlerInnen könnten zum Beispiel im betrieblichen Kontext angesiedelt sein, oder es sind engagierte Personen auf einer kommunalen Ebene.

These 8: Öffentlichkeitsarbeit ist mehr als Folder und Plakate.

Empfang, Erstkontakt, Infrastruktur, Erreichbarkeit des Angebots, Räume. Diese Dinge prägen maßgeblich das Bild, das alle mit uns in Kontakt Tretenden von uns haben. Im Bereich Basisbildung ist der Erstkontakt mit den potenziellen TeilnehmerInnen ein sehr sensibler und entscheidender Punkt. Sehr oft steht vor dem ersten Telefonanruf, dem ersten Fragen oder der ersten Beratung ein langer (oft jahrelanger!) Prozess des Überlegens. Unsere künftigen TeilnehmerInnen verstecken in der Regel ihre Bildungsdefizite aus Angst vor Stigmatisierung, sie bauen sich Helfersysteme (PartnerInnen, FreundInnen, Familie...) auf, nur um nicht enttarnt zu werden. Wenn eine Person sich nun entschließt, den ersten Schritt zu tun, wäre es fatal, diese Person nicht rasch, kompetent und einfühlsam zu beraten. Im ersten Schritt soll Vertrauen auf- und Berührungängste abgebaut werden. Eine entspannte Atmosphäre, ruhige Beratungsräume und gemeinsames Erarbeiten von Zielen geben Sicherheit. Für viele ist die Einstiegsberatung der überhaupt erste Schritt der Fortbildung im Erwachsenenalter. TeilnehmerInnenzentrierte Kursangebote, Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse der TeilnehmerInnen sowie Einzelberatung in der Anfangsphase sind wesentliche Er-

folgsfaktoren. Diese hohe Qualität hilft auch bei der Suche nach PartnerInnen, FördergeberInnen und MultiplikatorInnen. Wer möchte nicht bei einem besonderen, Erfolg versprechenden und speziell auf unser Umfeld abgestimmten Angebot dabei sein?

These 9: Wir bestimmen über unser Erscheinungsbild.

Wie wir uns darstellen, ist entscheidend. Können Menschen mit Basisbildungsbedarf das Angebot annehmen, ohne sich zu schämen, sich „outen“ zu müssen und damit noch mehr diskriminiert zu werden? Wie gestalten wir unser Erscheinungsbild, damit offen und unaufgeregt über unser Thema gesprochen werden kann? TeilnehmerInnen, PartnerInnen und MultiplikatorInnen sollen angesprochen und motiviert werden, Teil einer guten und positiven Maßnahme zu sein. Die Analyse mehrerer Felder hilft, ein ganzheitliches Erscheinungsbild zu prägen.

Dazu zählt die Kultur unserer Zusammenarbeit. Wie gestalten wir die Kommunikation teamintern (zum Beispiel durch regelmäßige Teamsitzungen, Intervisionen und Supervisionen) und extern (welche Informationen geben wir wann an unsere FördergeberInnen, PartnerInnen und MultiplikatorInnen), wie gehen wir mit Konflikten um? Gibt es Rituale in unserer Organisation, die unsere Arbeit beeinflussen und die wir ändern sollten? Welches Bild haben wir selbst von unseren TeilnehmerInnen? Sind sie Teil eines Sozialprojektes, denen wir Bildung zukommen lassen? Sind sie PartnerInnen, die ihre Lern- und Lebensziele selbst festlegen? Sehen wir uns als Qualifizierung für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt? Wollen wir die Autonomie fördern und zu Empowerment beitragen? Oder wollen wir, dass diese Menschen einfach die Kulturtechniken besser beherrschen?

Ein weiterer entscheidender Teil unseres Erscheinungsbildes sind die Einstellungen unserer MitarbeiterInnen, TrainerInnen und ProgrammgestalterInnen. Haben alle handelnden Personen ähnliche Werte, arbeiten alle an einer gemeinsamen Vision oder gibt es mehrere, unterschiedliche Leitlinien? Hat das gesamte Team verschiedene Fachkompetenzen oder gibt es eine Reihe von SpezialistInnen im selben Bereich? Gibt es Personen, die auf die TeilnehmerInnen abgestimmtes Material entwickeln? Gibt es

zuständige Personen (oder noch besser SpezialistInnen!) für verschiedene Bereiche der Basisbildung (Didaktik / Methodik des Unterrichts, TeilnehmerInnennakquisition, Verhandlungen mit FördergeberInnen, Pflege oder Aufbau von Netzwerken, Öffentlichkeitsarbeit...)

Eine starke Rolle im Zugang zu unseren Zielgruppen führt sicher über die Medien. Wie sieht Pressearbeit in meiner Organisation aus und welche Optimierungsmöglichkeiten gibt es? Wie erreichen und sensibilisieren wir EntscheidungsträgerInnen, FördergeberInnen und PolitikerInnen in unserem Umfeld? Wie sieht unsere Gesprächsbasis mit diesen Personen aus und gibt es hier Optimierungsfelder? Welche Beziehungen haben wir zu PersonalentwicklerInnen und ArbeitgeberInnen im Themenbereich Basisbildung im betrieblichen Kontext? Wie kann meine Organisation dazu beitragen, ein positives und für die TeilnehmerInnen weniger diskriminierendes Bild zu schaffen? Mit welchen PartnerInnen bestehen bereits Kooperationen und welche möchte ich neu gewinnen?

Wenn man über die Erscheinung nach außen spricht, sollte man sich auch mit der eigenen Organisation kritisch auseinandersetzen. Organisationen im Erwachsenenbildungsbereich, die sich mit Basisbildung beschäftigen, haben unterschiedliche Abläufe und Prozesse. Nicht nur die Infrastrukturen der Anbieter sind höchst unterschiedlich, auch das Design des Angebotes und das Ansprechen einzelner Segmente der TeilnehmerInnen ist unterschiedlich. Die Ansprüche an die Flexibilität meiner Organisation und das im Basisbildungsbereich unbedingt notwendige individuelle, teilnehmerInnenzentrierte Angebot stehen oft im Widerspruch zu den in anderen Bereichen üblichen Vorgehensweisen meiner Organisation. Die Herausforderung für ein erfolgreiches Basisbildungsangebot wird sein: Wie können wir die sonst üblichen Abläufe und Prozesse der eigenen Organisationen so verändern, dass wir ausgehend von den Ansprüchen unserer TeilnehmerInnen (oder Segmenten unserer TeilnehmerInnen) ein maßgeschneidertes Angebot entwickeln? Oder anders: Wir wollen nicht das System am Leben halten, sondern die TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt stellen.

Eine starke Rolle im Bild, das wir nach außen transportieren, spielen sicher die angebotenen Leistungen. Nur das, was wir als Anbieter von Basisbildungskursen über unsere Leistungen präsentieren, kann von unseren Beteiligten auch angenommen werden. Das Design unserer Angebote entscheidet also maßgeblich darüber, ob wir die TeilnehmerInnen, die FördergeberInnen, die PartnerInnen und die Öffentlichkeit für uns gewinnen können. Sind unsere Leistungen flexibel und auf die Ansprüche der verschiedenen Beteiligten abgestimmt, werden wir Erfolg haben. Fragen zu der Qualität unserer Leistungen sollen sein: Wie genau kenne ich die Ansprüche der TeilnehmerInnen? Sind Kursorte, Kurszeiten, Kursräume auf sie abgestimmt? Gibt es die in der Basisbildung notwendigen Möglichkeit der Einzelberatung zu Beginn und auch während der Unterrichtsphasen? Welchen Service bieten wir außerhalb des Unterrichts? Welchen Service bieten wir unseren TeilnehmerInnen bei der Kommunikation mit ihren ArbeitgeberInnen, dem AMS, ihren Familien? Gibt es besondere Angebote für allein erziehende Eltern, Jugendliche bei der Arbeitsuche oder Menschen, die in zweiter oder dritter Generation in Österreich leben? Wie gut sind die TrainerInnen ausgebildet? Welche Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung gibt es für sie? Wer gestaltet die Unterrichtsmaterialien? Gibt es Ressourcen zum Erfahrungsaustausch, Supervision oder interne und externe Fortbildungen? Welche Informationen sind für die FördergeberInnen und PartnerInnen wichtig? Wie gestalten wir eine positive und offene Kommunikation? Welche Maßnahmen ergreifen wir, um zu sensibilisieren und Nutzen darzustellen?

Netzwerke spielen erwiesenermaßen eine zentrale Rolle in der Öffentlichkeitsarbeit und der Darstellung nach außen. Besonders Netzwerke haben verschiedene Funktionen, über die wir Klarheit brauchen. Welche Ressourcen sollen vorrangig ausgetauscht werden und welche Beziehungsinhalte nutzen uns und wem können wir Nutzen stiften? Wollen wir Teil eines Austauschnetzwerks sein, das inhaltliche Themen behandelt und das den gleichen Kenntnisstand der teilnehmenden Organisationen zum Ziel hat oder wollen wir politischen Forderungen durch den Zusammenschluss in einem Interessen/Pressure Netzwerks Nachdruck verleihen? Wollen wir uns gegenseitig bei der Akqui-

se materieller Ressourcen unterstützen oder arbeiten wir ergebnisorientiert im Sinne des Benchmarking? Welche Partnerschaften brauchen wir unbedingt, wer kann uns helfen, das Angebot zu verbreiten?

Die Präsentationen spielen eine Rolle. Auch die optische Erscheinung entscheidet über Erfolg oder Misserfolg. Wie sehen unsere sichtbaren Merkmale aus? Gibt es Optimierungsbedarf bei Logos, Symbolen Bildern, Foldern, Prospekten, Plakaten, Presstexten, Power Point Präsentationen? Auch hier gilt wieder: Alle Beteiligten werden nur darauf reagieren können, was wir ihnen präsentieren. Für die Basisbildung gilt wieder: Verwenden wir eine nicht diskriminierende Sprache, gibt es einen Wiedererkennungswert bei den Materialien der Öffentlichkeitsarbeit, werden das Thema und die von uns gewollte Botschaft so verbreitet, dass der Besuch eines Basisbildungskurses für die TeilnehmerInnen annehmbar erscheint? Welche Sprache wählen wir, um das Thema zu entdramatisieren?

These 10: Öffentlichkeitsarbeit lebt von Menschen.

Die Menschen in meiner Organisation gestalten und prägen die Bilder, die nach außen wandern. Wenn wir also von strategischer Planung sprechen, ist es unerlässlich, die handelnden Personen (von den TrainerInnen über die ProgrammgestalterInnen bis zu Menschen aus meiner Organisation, die in anderen Bereichen arbeiten) in Planungsprozesse miteinzubeziehen. Haben wir gemeinsame Ziele, Visionen, Leitlinien und Einstellungen, die von außen auch wahrgenommen werden?

Im Mittelpunkt der Überlegungen sollten immer die Menschen stehen, für die wir ein Angebot maßschneidern. Gerade Personen mit geringer Basisbildung haben oft noch keine positiven Bildungserfahrungen sammeln können, viele haben sich jahrelang versteckt, um nicht entdeckt zu werden. Die Menschen überlegen lange, bis sie den ersten Schritt tun. Ihnen gebührt unser Respekt und unsere Wertschätzung, denn Hand aufs Herz: Hätten Sie den Mut?

AutorInnen

Berndl Alfred, Dipl.Päd., seit 2003 bei der ISOP GmbH im Themenbereich Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener tätig

Christof Eveline, Dr., Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Forschungseinheit Aus- und Weiterbildungsforschung

Doberer-Bey Antje, Leitung der Lehrgänge zur „Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen“. Entwicklung von Qualitätsstandards, Berufsbild und Weiterbildungskonzept für die Basisbildung, derzeit freie Mitarbeit im ESF-Projekt *In.Bewegung II*

Gabriel Christina, Mag., Projektassistentin im Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen, Studium der Indologie und Finno-Ugristik sowie Pädagogik

Eder Ferdinand, Univ.-Prof. Dr., Universität Salzburg, Erziehungswissenschaftler und Kulturosoziologie

Kastner Monika, Univ.-Ass. Dr., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung

Holzer Daniela, Mag. Dr., Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Weiterbildung

Rath Otto, Mag., Bildungsmanager, Gesamtkoordinator des Projekts „*In.Bewegung* – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich“

Ritter Monika, Pädagogische Leiterin AlfaZentrum für MigrantInnen

Ribolits Erich, Univ.-Prof. Dr., Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Aus- und Weiterbildungsforschung

Rosbacher Bettina, Mag., Referentin für Bildung und Wissenschaft in der Österreichischen UNESCO-Kommission (ÖUK)

Saxalber-Tetter Annemarie, Univ.-Prof. Dr., Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, stellvertretende Leitung der Abteilung für Deutschdidaktik

Tröster Monika, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)



LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis			
40	Arbeit & Bildung	€ 4,40	95	Lebensfach Musik	€ 10,90
42	Ästhetik	€ 4,40	96	Schulentwicklung	€ 10,90
45	Gewerkschaft	€ 5,50	97	Leibeseziehung	€ 12,40
47	Schuleinstieg	€ 4,40	98	Alternative	
48	Konsumenten	€ 4,40		Leistungsbeurteilung	€ 11,60
49	Erinnerungsarbeit		99	Neue Medien I	€ 11,60
	1938/88	€ 5,00	100	Neue Medien II	€ 10,90
51	Mozart 1789	€ 5,00	101	Friedenskultur	€ 10,90
52	Bildungspolitik	€ 7,20	102	Gesamtschule –	
53	Sexualität	€ 7,20		25 Jahre schulheft	€ 10,90
56	Zweiter Weltkrieg	€ 6,40	103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
57	Österreich-EG-Europa	€ 5,00	104	Geschlechtergrenzen	
58	Museumspädagogik	€ 10,20		überschreiten	€ 10,90
59	Analphabetismus	€ 5,00	105	Die Mühlen der Erinnerung	
60	Erziehungsziel			Band 1	€ 10,90
	Parteidisziplin	€ 5,00	106	Die Mühlen der Erinnerung	
61	Erziehung und Bildung III	€ 7,20		Band 2	€ 10,90
62	Community Education	€ 7,20	107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
63	Feministische Pädagogik	€ 7,20	108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
64	Schulautonomie	€ 10,90	109	Begabung	€ 11,60
65	Traumschule	€ 5,00	110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
66	Österreichische Identität	€ 7,20	111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
67	Lernwidersprüche	€ 7,20	112	Schwarz-blaues	
68	Fremd-Sprachen-Politik	€ 7,20		Reformsparen	€ 8,70
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20	113	Wa(h)re Bildung	€ 10,60
70	Behindertenintegration	€ 10,90	114	Integration?	€ 10,60
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	115	Roma und Sinti	€ 10,60
72	Friedenserziehung	€ 8,70	116	Pädagogisierung	€ 10,60
74	Projektunterricht	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 10,60
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 10,60
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	119	Religiöser	
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20		Fundamentalismus	€ 10,60
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	120	2005 Revisited	€ 10,60
80	Reformpädagogik	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 10,60
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	122	Gendermainstreaming	€ 10,60
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit	€ 10,60
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus	€ 10,60
85	Misere Lehre	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung	€ 10,60
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	126	Leben am Rand	€ 10,60
87	Umwelterziehung	€ 8,70	127	Führe mich sanft	
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70		Beratung, Coaching & Co.	€ 10,60
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich!	€ 10,60
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik	€ 10,60
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 10,60
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung	€ 10,60
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90		in Vorbereitung:	
				132 Sozialarbeit	