

Antje Doberer-Bey, Angelika Hrubesch

leben = lesen?

**Alphabetisierung und Basisbildung
in der mehrsprachigen Gesellschaft**

Schulheft 149/2013

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 38. Jahrgang 2013

© 2013 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5281-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Printed in Austria

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

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, 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@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Antje Doberer-Bey, Angelika Hrubesch

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: € 33,00/42,90 sfr

Einzelheft: € 14,50/19,90 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, Erich Ribolits.

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

INHALT

Editorial	5
-----------------	---

1. Hintergründe und gesellschaftliche Zusammenhänge

Antje Doberer-Bey, Angelika Hrubesch Was ist eigentlich „Basisbildung“?	9
Antje Doberer-Bey Alphabetisierung mit Erwachsenen	16
<i>Von Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter</i>	
Werner Mayer Wie lernen Kinder trotzdem lesen?	33
Angelika Hrubesch Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft	54
Gerhild Ganglbauer Wünsch dir was!	74
<i>Zur Situation der TrainerInnen in der Basisbildung</i>	
Christian Kloyber Perspektiven integrierter Ausbildungen	82
<i>Anmerkungen zur kritischen Professionalisierung in der Alphabetisierung und Basisbildung</i>	

2. Programme und Maßnahmen

Martin Netzer Kostenlose Bildungsangebote für Erwachsene	96
<i>Initiative Erwachsenenbildung – ein gemeinsames Förderprogramm des Bundes und der Länder</i>	
Sonja Muckenhuber Basisbildung in.Bewegung. <i>Entwicklungen der Basisbildung in Österreich anhand der Geschichte des Netzwerks in.Bewegung</i>	www.schulheft.at
Birgit Aschemann MIKA – was ist das?	www.schulheft.at
Markus Bönisch, Eduard Stöger PIAAC: Eine innovative und internationale Studie über Schlüsselkompetenzen Erwachsener	www.schulheft.at

3. Beispiele aus der Praxis

Elisabeth Simm	
„Wenn Sie das bitte eben ausfüllen ...“	102
<i>Wie nehmen Ämter und Beratungsinstitutionen Basisbildungsbedarf wahr? Was kann verbessert werden?</i>	
Edda Hahn-Zimmermann	
Me no speak gut Deutsch	111
<i>Erfahrungen aus der Lernberatung und Lernbegleitung im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache</i>	
Julia Rührlinger	
Von Menschen, die ihre Leselust entdecken	124
<i>Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung</i>	
Dietrich Eckardt	
„Mein Leben wäre anders verlaufen, wenn ich hätte lesen und schreiben können.“	133
<i>Alphabetisierung von erwachsenen weiblichen Roma am Beispiel der Justizvollzugsanstalt für Frauen Berlin</i>	
AutorInnen	152

Editorial

Die vorliegende Ausgabe des schulheftes schließt an das schulheft 131/2008 *schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft* an mit dem Ziel, den interessierten LeserInnen einen aktualisierten Überblick über die Diskussionen und Entwicklungen rund um die Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen zu liefern. Das Thema hat nichts an Aktualität eingebüßt; es steht zunehmend im Fokus des öffentlichen Interesses und ist in den letzten Jahren konkret zum Ziel von bildungspolitischen Maßnahmen geworden, zwecks mittelfristiger Lösung der Problemlagen. Ein Aspekt, der heute verstärkt diskutiert wird, ist die Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft, die als Normalität in der Migrationsgesellschaft betrachtet werden sollte und im erwachsenenbildnerischen Kontext außerhalb von Sprachangeboten noch viel zu wenig Berücksichtigung im Sinn von Wertschätzung und Anerkennung findet. Dieser Aspekt zieht sich wie ein roter Faden durch die meisten Beiträge oder ist zumindest als Randthema präsent.

In den ersten Beiträgen des Heftes soll der gesellschaftliche Zusammenhang beleuchtet werden, in dem sich die Basisbildung in Österreich bewegt, dann soll kurz die Programmlandchaft aktuell dargestellt werden, die geprägt ist von Entwicklungen und Aktivitäten wachsender Netzwerke und die sich besonders durch die Initiative Erwachsenenbildung seit 2008 grundlegend verändert hat.

Zuletzt sollen die PraktikerInnen zu Wort kommen: mit vier Beispielen aus gelungenen bzw. gelingenden Überlegungen und Aktivitäten in der Basisbildung.

Antje Doberer-Bey und Angelika Hrubesch werfen die Frage auf, was heute unter Basisbildung zu verstehen ist. Es werden die verschiedenen Begrifflichkeiten in ihren historischen Kontexten erläutert, die ihre Bedeutung bestimmen, und die ihnen jeweils zugrundeliegenden Konzepte und Implikationen dargelegt.

Antje Doberer-Bey fasst die Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung zusammen, die sich mit den Ursachen

für Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und den Erfolgen im Erwachsenenalter durch den Besuch eines Basisbildungskurses befasst. Dabei wird die Bedeutung des gesellschaftlichen Strukturwandels durch technologische Entwicklungen ebenso in den Blick genommen wie der Stellenwert von Schriftsprache und dies insbesondere vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsstrukturen und Beschäftigungsverhältnisse. Wie sich diese auf die Leben der Einzelnen auswirken, in welchem Verhältnis sie zu biografischen Aspekten der Befragten stehen und welche Schlussfolgerungen für die Praxis der Basisbildung gezogen werden, wird in diesem Beitrag thematisiert.

Werner Mayer schließt mit der Frage an, wie Kinder *trotz* Schulbesuchs lesen lernen und führt den LeserInnen in seinem Beitrag Schwierigkeiten und Herausforderungen im heutigen Schul- bzw. Bildungssystem wie auch Beispiele gelingender Alphabetisierung vor Augen. Er stellt darin mehrsprachige Kinder vor und beschäftigt sich mit dem Lesen- und Schreiben-Lernen in der Zweitsprache Deutsch, wonach Angelika Hrubesch Überlegungen zur Basisbildung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft anschließt. Sie wirft in ihrem Beitrag die Frage auf, was bei der Planung und Gestaltung von Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungsangeboten in unserer mehrsprachigen Gesellschaft beachtet werden muss und wie bedürfnisorientierte Arbeit im aktuellen Kontext erfolgen kann.

Mit dem Beitrag von Gerhild Ganglbauer – selbst Unterrichtende im Bereich Alphabetisierung/Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache – sollen jene in den Vordergrund gestellt werden, die die „eigentliche Arbeit“ leisten und Unterricht- bzw. Lernangebote tagtäglich gestalten und begleiten. Im Beitrag wird die prekäre Arbeitssituation der TrainerInnen den umfassenden Herausforderungen gegenüber gestellt, und es werden gar nicht so unerfüllbar scheinende Wünsche formuliert, die die Arbeitszufriedenheit erheblich verbessern könnten.

Christian Kloyber setzt sich kritisch mit dem Verhältnis von Alphabetisierung/Basisbildung und Erwachsenenbildung auf internationaler und nationaler österreichischer Ebene auseinander. Das verdeckte und widersprüchliche Verständnis von Bildung

hinter der Kompetenzorientierung, das einem personalen Bildungsverständnis zuwiderläuft, wird ebenso thematisiert wie häufige vorgefasste Meinungen und unzulässige Zuschreibungen beispielsweise im Kontext von Mehrsprachigkeit, wenn Deutschlernen mit Basisbildungsbedarf oder Sonderförderbedarf gleichgesetzt wird. Schließlich werden Prinzipien für die Arbeit in der Alphabetisierung und Basisbildung dargelegt, die dem jüngst erarbeiteten Curriculum für die Ausbildung von BasisbildungspädagogInnen zugrundegelegt sind und einem umfassenden, emanzipatorischen und integrativen Konzept Rechnung tragen.

Martin Netzer stellt in seinem Beitrag die *Initiative Erwachsenenbildung* vor, die das kostenlose Nachholen von grundlegenden Bildungsabschlüssen vorsieht. Sie beruht auf der strategischen Partnerschaft zwischen Ländern und Bund, die die Kosten zu gleichen Teilen tragen. Ihr Ziel ist die Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter und die qualitative Weiterentwicklung der Bildungsprogramme.

Auf der Website der *schulhefte* (www.schulhefte.at) finden sich zur Ergänzung weitere wichtige Beiträge, die für diesen Band zusammengestellt wurden und der Darstellung der Situation der Basisbildung in der österreichischen Erwachsenenbildung dienen:

Von Sonja Muckenhuber sowie Birgit Aschemann werden zwei große Netzwerke beschrieben, die sich in Österreich mit Alphabetisierung bzw. Basisbildung beschäftigen: In.Bewegung und MIKA. Im Rahmen dieser Verbünde werden mit Unterstützung von Europäischem Sozialfonds ESF und dem Unterrichtsministerium wichtige Entwicklungen vorangetrieben, wie spezifische Kursmodelle, Qualitätssicherung, die Ausbildung von TrainerInnen oder Beiträge zur Forschung, um nur einige zu nennen.

Markus Böhnisch und Eduard Stöger präsentieren in ihrem Beitrag auf der Website die internationale Studie PIAAC der OECD, die erstmals für Österreich Daten im Bereich der Schlüsselkompetenzen Erwachsener erhebt, die für die Teilhabe an der Gesellschaft und in der Wirtschaft erforderlich sind. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den grundlegenden Lese- und Rechenfähigkeiten und den Fertigkeiten zur Nutzung des Computers

und des Internets für Informationen und zur Lösung von Problemen im beruflichen und privaten Alltag.

Aus der Praxis berichten die nächsten Beiträge. Elisabeth Simm widmet sich der Schnittstelle zwischen Ämtern, Beratungsstellen und Erwachsenen, die gerade im Zusammenhang mit behördlichen Dokumenten nicht in der Lage sind, diese zu verstehen und sich erfolgreich schriftlich, oft auch mündlich, zu artikulieren. Sie berichtet von sehr unterschiedlichen Reaktionen auf Seiten der Behörden und entwirft Szenarien für die Entschärfung von kritischen Situationen, die oft zu weitreichenden Folgen führen.

Edda Hahn-Zimmermann stellt in ihrem Beitrag theoretisches Wissen über Lernberatung den konkreten Herausforderungen gegenüber, denen sie als Beraterin im Kontext Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache begegnet. Sie zeigt auf, dass viele Dinge schwer umsetzbar sind, wenn Ressourcen knapp sind und keine gemeinsame (Meta)Sprache die Kommunikation zwischen LernerIn und BeraterIn erleichtern kann, zumal die Personen, die die Beratung in Anspruch nehmen, oft auch viel eher und dringender mit sozialen und gesetzlichen Schwierigkeiten beschäftigt sind als mit ihrem persönlichen Lernprozess.

Julia Rührlinger beschreibt in ihrem Beitrag, wie ermächtigende Basisbildung den Teilnehmenden die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und ihnen neben dem Erwerb von Schriftsprachkenntnissen und grundlegenden Kompetenzen auch zu einer stärker selbstbestimmten Lebensführung und (Selbst-)Ermächtigung verhilft. Es werden die erforderlichen Rahmenbedingungen für das Gelingen der Empowerment-Prozesse ausführlich beschrieben und die besondere Rolle der TrainerInnen hervorgehoben.

Dietrich Eckardt schildert die Praxis der Alphabetisierung mit weiblichen Roma in der Berliner Justizvollzugsanstalt für Frauen und die besonderen Bedingungen, unter denen diese Arbeit stattfindet. Mit Rückblick auf die Geschichte, ihre Traditionen, aber auch den Diskriminierungen, denen diese Volksgruppe seit jeher ausgesetzt ist, werden ihre heutigen Lebensbedingungen dargestellt und es wird auf die anstehenden bildungspolitischen Aufgaben und Herausforderungen verwiesen.

1. HINTERGRÜNDE UND GESELLSCHAFTLICHE ZUSAMMENHÄNGE

Antje Doberer-Bey, Angelika Hrubesch

Was ist eigentlich „Basisbildung“?

In einem Heft, das sich mit den Grundkompetenzen von Erwachsenen befasst, scheint es uns angebracht, einen kurzen Exkurs über die Frage, was denn unter Basisbildung zu verstehen ist, den Beiträgen dieses Bandes voranzustellen.

Was gemeinhin unter Basisbildung verstanden wird, darüber divergieren die Meinungen, und wer die Frage stellt, wird unterschiedliche Antworten erhalten. Umfasst „Basisbildung“ nur das Lesen, Schreiben und Rechnen oder versteht man darunter alles – also auch das entsprechende Sachwissen –, was man in der Volksschule lernt; oder gar alles, was man können und wissen sollte, wenn man erfolgreich die Pflichtschule abgeschlossen hat? Oder versteht man unter „Basisbildung“ jene „Bildung“, über die man verfügen muss, um den Alltag zu bewältigen? Gehören dazu auch „Werte“ und/oder „situationsadäquates Verhalten“? Was ist „Grundbildung“ im Vergleich zu Basisbildung?

Schrift und Schriftsprachlichkeit¹ sind kulturelle Phänomene, die nicht losgelöst von ihrem jeweiligen historischen Kontext zu betrachten sind. Sie stehen in engem Verhältnis zu konkreten ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die ihre Bedeutung bestimmen und in denen Schrift eine bestimmte Funktion erfüllt. Die Mitglieder einer Gemeinschaft haben zu keiner Zeit den Anforderungen in gleicher Weise entsprochen, es hat immer Unterschiede in der Verteilung und Verbreitung von Schriftsprachlichkeit gegeben. Auch was diese Unterschiede be-

1 Der Begriff „Schriftsprache/Schriftsprachlichkeit“ wird hier in seiner Bedeutung als konkrete Fähigkeit oder Kulturtechnik des Schreibens, Lesens und Verstehens verwendet.

deuten und in welchem Ausmaß sie mit sozialer Restriktion einhergehen, lässt sich nur aus dem jeweiligen Kontext beantworten.

So wie der Stellenwert von Schriftsprachlichkeit, sind auch die Begriffe zur Bezeichnung dieser kulturellen Dimension durch die jeweiligen gesellschaftlichen Prozesse zur Zeit ihrer Entstehung determiniert. Was ein „angemessener“ Standard an Schriftsprachlichkeit oder Literalität² ist, lässt sich also nur im jeweiligen Kontext bestimmen und in Relation zum erwarteten und als notwendig erachteten Grad an Schriftsprachbeherrschung definieren. Jede Definition spiegelt die Sichtweise und die Interessen derjenigen wider, die den Begriff definieren und impliziert Dimensionen von Kontrolle und Macht. In den letzten Jahrzehnten vollzieht sich im Zuge der rasanten technologischen Entwicklungen ein Paradigmenwechsel; die vorausgesetzten Standards steigen innerhalb kürzester Zeit an und – nicht zuletzt seit PISA – rückt die Diskussion über die erforderlichen Fähigkeiten der 15-jährigen PflichtschülerInnen und damit der erwachsenen Bevölkerung zunehmend ins Blickfeld der Aufmerksamkeit.

Begriffe und Konzepte

Begriffe enthalten implizite Konnotationen und basieren auf Konzepten, die im soziokulturellen Raum vorherrschen. Und sie besitzen zwei Ebenen, eine inhaltliche und eine Ebene der Interpretation. Dies erschwert die Einigung auf eine einheitliche Definition. Im Zusammenhang mit Basisbildung hat allerdings in den letzten Jahren ein kritisches Hinterfragen und eine stärkere Sensibilität gegenüber den verwendeten Begriffen stattgefunden und zur Weiterentwicklung von Konzepten und Begrifflichkeiten geführt.

Der ursprünglich positiv konnotierte und von der UNESCO geprägte Begriff „funktional literacy“ bezieht sich auf **Funktio-**

2 „Literalität“ (seltener „Literarität“) ist vom englischen Terminus „literacy“ abgeleitet. Er wird seit etwa einem Jahrzehnt zunehmend in der Fachliteratur verwendet und umfasst die Anforderungen für die Teilhabe an der modernen Informations- und Wissensgesellschaft über den Gebrauch der Schriftsprache hinaus.

nalität im Sinne jener „zielgerichteten Aktivitäten von Individuen in ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und das Einsetzen dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft“. In seiner deutschen Übersetzung impliziert „funktionaler Analphabetismus“ ein **defizitorientiertes Konzept** und oft eine betroffenenorientierte Denkhaltung.

Ferner bestand seit den achtziger Jahren die Tendenz, Schriftsprachlichkeit bzw. Literalität mit der Beherrschung der elementaren **Techniken** des Lesen und Schreibens gleichzusetzen – wie im Begriff Kulturtechniken enthalten. Von jeglichem Kontext losgelöst, werden sie als messbare und erlernbare kognitive **Fertigkeiten** angesehen und, einmal erworben, mit einer Reihe von Begleiterscheinungen gleichgesetzt, wie individuelle Freiheit oder ökonomisches Fortkommen, die sich erwiesenermaßen jedoch nicht automatisch einstellen. Ende der 1990-er Jahre kommt im Zuge der technologischen Entwicklungen die IKT³-Kompetenz als vierte Kulturtechnik hinzu.

Diese einengende Sicht wird bald um die **Kompetenz-** und **Ressourcenorientierung** erweitert. In Anlehnung an weiterentwickeltes ‚literacy‘-Konzept aus dem anglo-amerikanischen⁴ Raum, richtet sich das Augenmerk auf die Wertschätzung der in einem Leben ohne Schrift erworbenen Fähigkeiten und die Nutzung derselben als Ressource für die Entwicklung jener Kompetenzen, die zur Teilhabe an einer modernen Informationsgesellschaft befähigen. Das Konzept impliziert die Bestärkung der Einzelnen, im Sinne des individuellen **Empowerment**, nach Paulo Freire („*critical literacy*“). Sein Ansatz zielt auf Bewusstwerden und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen durch **kritische Auseinandersetzung** mit Texten – dazu zählen auch Bilder, Filme, Liedertexte, Literatur. Es gilt, diese als Medien zu verstehen, die gesellschaftliche Normen transportieren, und in ihnen die Dimension von Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Macht zu erkennen.

3 IKT steht für Informations- und Kommunikationstechnologien.

4 Auch Australien und Kanada sind Vorreiter hinsichtlich dieser umfassenderen Konzepte.

Eine weitere Dimension, die in letzter Zeit verstärkt berücksichtigt wird, ist die Orientierung an **Kontexten** und **soziokultureller Diversität**. Sie bezieht sich auf die Tatsache, dass schriftsprachliche Handlungen immer in eine bestimmte Situation eingebettet sind. Menschen führen sie zu bestimmten Zwecken aus, sie unterliegen unterschiedlichen Anforderungen und sozialen Kontexten, die ihnen eine Wertigkeit verleihen. Auch die verschiedenen Funktionen von Textsorten, ihre spezifische Form und die Bedeutung, die sie in der Realisierung je nach sozio-kulturellem Kontext erhalten, werden beachtet – die englische Begriffe hierfür sind „*situated literacies*“, „*social literacy*“ oder „*literacy as social practice*“ und „*multiliteracies*“. Diese Perspektive impliziert eine Kehrtwende von allgemein vorformulierten Anforderungen hin zu Kontexten und **situativen Praktiken**, deren Aspekte vielfältig sind.

Andere Schlüsselbegriffe betreffen die **Schnittstelle Migration** und (Basis)Bildung. Neben der Suche nach einem passenden, nicht diskriminierenden Begriff für den „Alphabetisierungsgrad“ der Betroffenen, stellt sich hier die Schwierigkeit, zusätzlich die Gruppe der Betroffenen selbst beschreiben zu wollen und wir befinden uns hier im Spannungsfeld unterschiedlich verwendeter und konnotierter Begriffe wie etwa „MigrantIn“, „Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ sowie „bildungsfern“ etc., die auch den politisch-öffentlichen Diskurs prägen.

Basisbildung/Grundbildung und Kompetenzen

Um die zuerst genannte defizitorientierten Haltung hinter den Begriffen aufzugeben, setzte sich in Österreich im Zusammenhang mit Bildungsangeboten sehr früh der Begriff der „Basisbildung“ (seltener auch „Grundbildung“) durch, im fachlichen Diskurs zunehmend auch „Literalität“. „Basisbildung/Grundbildung“ sind umfassende Begriffe und sie beziehen sich auf die grundlegenden Fähigkeiten in den sogenannten „Kulturtechniken“ Lesen, Schreiben und Rechnen sowie den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), erweitert um die Fähigkeit, eigenständig zu lernen und sich Wissen

anzueignen – soweit besteht Einigkeit. In diesem Sinn ist der Begriff Basisbildung in offizielle Dokumente und Regierungserklärungen übernommen und generell anerkannt. Doch in Anbetracht der unterschiedlichen Auslegungsmöglichkeiten und Differenzierungen – wie im vorausgehenden Kapitel beschrieben – kann von einem allgemein anerkannten Verständnis von Basis- oder Grundbildung nicht die Rede sein. In den vergangenen 10 Jahren wurde zwar eine Differenzierung sichtbar, doch stellt sich beispielsweise bei der Fokussierung auf den Erwerb der Schriftsprachlichkeit mit der Formulierung der „Schlüsselkompetenzen“ im europäischen Bildungsdiskurs⁵, die Frage, wie die Schnittstelle zwischen der Basisbildung und den formulierten Schlüsselkompetenzen beschaffen sein könnte.

Welche sind also die Kompetenzen, die in unserer schnelllebigen Gesellschaft mit entwickelten Informations- und Kommunikationstechnologien als Voraussetzung für das Bestehen in Beruf und Alltag, für die Partizipation in der Gemeinschaft definiert werden bzw. erforderlich sind?

Elemente einer allgemeinen Literarität bzw. Basisbildung sind somit vielfältiger geworden und gehen über die reine Vermittlung von Fertigkeiten hinaus. Sie reichen vom kompetenten Umgang mit Alltagstexten wie Formularen, Gebrauchsanweisungen u. Ä. bis hin zu spezifischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit E-Mail und Internet sowie Grundkenntnissen des Englischen.

Für Personen mit Migrationserfahrung kann die Veränderung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen auch bedeuten, dass im Lauf ihres Migrationsprozesses plötzlich ihre Lese-, Schreib- oder auch ihre digitalen Kompetenzen nicht mehr ausreichen. Dies ist der Fall, wenn beispielsweise zur Bewältigung alltäglicher und beruflicher Herausforderungen in den stärker industrialisierten Ländern andere Kenntnisse nötig sind als in ihren Herkunftsländern. So braucht zum Beispiel ein Handwerker in Afghanistan oder Westafrika weniger schrift-

5 „Europäischer Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen“, Europäisches Parlament 12/2006; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> (Stand: 28.2.2013).

sprachliche Kompetenzen als in Österreich, und besonders in den notwendigen IKT-Fertigkeiten unterscheiden sich die Anforderungen unterschiedlicher Berufe bzw. des Alltags – in Mitteleuropa ist es kaum mehr möglich, als Lagerarbeiter den Bestand zu erfassen oder etwa ein Ticket für eine Straßenbahn zu kaufen, ohne einen Computer oder Touchscreen zu bedienen und entsprechende Anweisungen zu lesen.

Die Informationsgesellschaft fügt dem Konzept Basisbildung jedenfalls wesentliche neue Aspekte hinzu, möglicherweise haben wir es aber auch mit einer fundamentalen Verschärfung des Diskurses zu tun, wenn wir die Sprengkraft eines *digital divide* sozial interpretieren: Digitale Literalität als Grundvoraussetzung der gesellschaftlichen Partizipation erfordert zusätzlich zu den traditionellen Kulturtechniken eine hohe IKT-Kompetenz, die als Novum die Notwendigkeit der ständigen Adaption mit sich bringt. Konnte man einmal Lesen oder Schreiben und verwendete es regelmäßig, war die Gefahr gering, die Kompetenz zu verlieren. Anders bei digitalen Kompetenzen – ständige Bereitschaft zum Update ist konstituierendes Element.

Der *digital divide* bezieht sich sowohl auf die Möglichkeiten des Zugriffs als auch auf die Kompetenzen, die vorausgesetzt werden, um als *digital citizen* an der Gesellschaft partizipieren zu können. *Digital citizens* benötigen entsprechendes Wissen und entsprechende Kompetenzen, um im privaten und beruflichen Bereich mittels digitaler Werkzeuge (wie Computer und Handys) interagieren zu können. *Digital citizens* verwenden die Informationstechnologie extensiv, sie verwenden soziale Netzwerke, Blogs und weitere aktuelle Kommunikationsmittel.

Schlussfolgerungen

Wie sich zeigt, ist der gesamte Bereich der Basisbildung höchst differenziert zu betrachten und lässt keine einfachen Antworten zu. Der Diskussionsprozess ist noch keineswegs abgeschlossen. Doch einige Aspekte sind bereits klar:

Jede Standardisierung von Kompetenzen birgt die Gefahr in sich, als Selektionsinstrument eingesetzt zu werden und diejenigen auszugrenzen, die vorgegebene Kompetenzen nicht aufwei-

sen, aber sehr wohl in ihrem jeweiligen Kontext die Anforderungen meistern. Dies geschieht beispielsweise dort, wo der Zugang zu bestimmten Arbeitsplätzen über (Aufnahme-)Tests – beispielsweise Diktate – geregelt ist, jedoch die auszuübende Tätigkeit selbst das geforderte Maß an (Rechtschreib-)Sicherheit nicht erfordert.

Die Praxis der Basisbildung muss sich an den sozio-kulturellen Gegebenheiten der Lernenden orientieren, ihre Ziele mit einbeziehen und sie maximal fördern und bestärken. Letzteres erfordert einen Perspektivenwechsel gegenüber den herkömmlichen Vermittlungsformen. Dialog, (gemeinsame) Reflexion und Feedback nehmen hier als zentrale Elemente der Lernprozesse ihren Platz ein.

Literatur

- Burton, David, Hamilton, Mary, Ivancic, Ros (2000), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Doberer-Bey, Antje, Angelika Hrubesch und Otto Rath (nicht erschienen), *Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen?* (erscheint im Frühjahr 2013)
- Freire, Paulo (1983), *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Alphabetisierung mit Erwachsenen

Von Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter

Dieser Beitrag fasst die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zusammen, die im Rahmen meiner Dissertation mit TeilnehmerInnen von Basisbildungskursen in Wien durchgeführt wurde. Ausgewählt wurden deutschsprachige Personen, die trotz absolvierter Schulpflicht das Lesen und Schreiben neu erlernten. Ziel der Untersuchung war herauszufinden, welche (systemischen) Faktoren verhindern, dass Schriftsprachlichkeit erworben wird, die Rolle von Sprache im Prozess der Literalisierung sowie die individuellen Auswirkungen des Kursbesuchs auf das Alltagsleben der teilnehmenden Personen und die Entwicklungsmöglichkeiten, die sich für sie erschließen. Als erste Ansprechperson und langjährige Leiterin des Bereichs Basisbildung an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf, war für mich der in der Regel schwierige Zugang zur Zielgruppe gegeben und von einem Vertrauensverhältnis geprägt, das sowohl ausführliche Interviews als auch das Testen von Fähigkeiten ermöglichte. Die Auswertung der Ergebnisse führt zu Schlussfolgerungen für die Basisbildungspraxis und die Qualifikation der TrainerInnen, verweist aber auch auf den Handlungsbedarf seitens der Bildungspolitik und der Forschung (vgl. Doberer-Bey 2013).

1. Theoretische Grundlagen

Die empirische Untersuchung basiert auf der Grundlage einer umfangreichen Literaturrecherche, einerseits zu historischen Analysen über gesellschaftlichen Strukturwandel durch technologische Entwicklungen, der die Bedeutung von Literalität neu bestimmt, und andererseits zu psycholinguistischen und soziolinguistischen Theorien über Sprache und Sprachentwicklung als relevante Einflussgröße im Prozess der Literalisierung.

Literalität und Alphabetisierung sind nicht losgelöst von ihrem jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen bestimmen das Verständnis von einer „angemessenen“ Literalisierung der Bevölkerung ebenso wie ihre Bedeutung und die Funktion, die sie zu erfüllen hat. Die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien hat nicht nur die Anforderungsprofile der Erwerbsarbeit erhöht, sondern auch die Arbeitsstrukturen und Beschäftigungsformen verändert, zugunsten unsicherer wirtschaftlich-sozialer Verhältnisse. Der wachsende Stellenwert formaler Bildung sowie erhöhte Anforderungen an die schriftsprachlichen Fähigkeiten erhöhen auf individueller Ebene den Druck auf die betroffenen Personen und erschweren es ihnen, ihre Beschäftigungsverhältnisse aufrecht zu erhalten. Auch ist jene Sichtweise nach wie vor verbreitet, die Schulbesuch mit erworbener Literalität und nicht erworbene Literalität mit mangelnder Intelligenz und Randständigkeit gleichsetzt. Es wird übersehen, dass Lernerfolg eine milieubedingte Komponente besitzt und Bildung dort nicht erstrebenswert ist, wo das Leben auf Arbeit ausgerichtet ist. Für die Einzelnen wird es schwer, aus dem Kreislauf von Stigmatisierung, Benachteiligung und den entwickelten Strategien zur Vermeidung von diesbezüglichen Anforderungssituationen herauszutreten, was nicht ohne Folgen für ihre Gesamtsituation bleibt. Die Ursachen für nicht erworbene Literalität liegen somit in einem Zusammenspiel von sozioökonomischen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Faktoren.

Bei der Beschäftigung mit dem Thema Basisbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen rückt die Sprache als ureigenstes Mittel ins Blickfeld, mit dem Menschen in Beziehung zueinander treten und die in entscheidender Weise am Denken und Handeln beteiligt ist. Durch Sprache gestalten Menschen und werden selbst geformt. Indem sie Teil ihres Umfeldes sind, prägt Sprache ihre Identität und bestimmt den Platz, den sie in der Welt einnehmen. Doch nicht nur die gesprochene Sprache, auch die Schriftsprache hat – heute mehr denn je – einen wesentlichen Einfluss auf diesen Prozess der Verortung. In der Interaktion mit der Umwelt entwickeln Kinder das Denken und die Sprache,

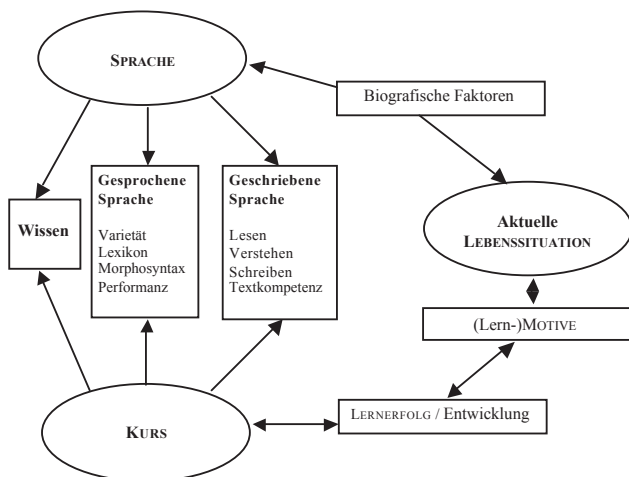
wobei die Qualität des „sprachlichen Inputs“ einen wesentlichen Einfluss auf die Ausdifferenzierung der Erwerbsfähigkeit von Sprache hat. Kinder erwerben die jeweilige Sprache ihrer elterlichen Umgebung, entwickeln die phonologischen und strukturellen Spezifika ihrer Sprache, aber nicht nur diese. Auch die Welt wird über die Sprache und die visuelle Umgebung vermittelt. In der Kommunikation über diese werden Dimensionen wie Zuwendung, Emotionen, Interesse oder aber auch deren negative Gegenpole weitergegeben. Die Unterschiede zwischen einer stimulierenden und vergleichsweise dürftigen Umgebung können erheblich sein, und sie prägen die Bedingungen für die Entwicklung von Fähigkeiten. Die erworbene Sprache birgt eine inhärente Macht, die sozial determiniert ist. Über Sprache werden soziale Verhaltensnormen vermittelt sowie Haltungen gegenüber Sprache(n) und Sprachbenutzern und bestimmen die kommunikative Kompetenz. Sprache signalisiert Zugehörigkeit oder Abgrenzung zu sozialen Gruppen und Institutionen. Je nachdem, wie Individuen diese einsetzen bzw. einzusetzen in der Lage sind, bestimmt Sprache deren Position und Art der Teilhabe innerhalb einer bestimmten Gruppe.

2. Qualitative Untersuchung zur Literalität

Für die empirische Untersuchung wurden Erwachsene mit geringen Basisbildungskenntnissen und deutscher Erstsprache ausgewählt. Es wurde von der Annahme ausgegangen, dass bei dieser Gruppe die zu erforschenden Wirkungsfaktoren am deutlichsten zutage treten und die Ergebnisse der Untersuchung nicht durch unterschiedlich gelagerte Voraussetzungen und Zugänge anderer Zielgruppen zum Bildungssystem verzerrt werden. Es ging darum herauszufinden, welches die Ursachen für nicht erworbene Literalität sind bzw. wie die Zusammenhänge beschaffen sind und welche Folgen sich hieraus für das Leben der Erwachsenen ergeben. Weiters interessierte, wie sich der Besuch eines Kurses auf das Alltagsleben der Einzelnen auswirkt und welche Entwicklungsmöglichkeiten sich für sie erschließen sowie der konkrete Zugewinn an sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen.

Für die Gewinnung des Datenmaterials – zwischen Oktober 2002 und Juli 2003 – wurden zwei Instrumente gewählt: 1.) **Interviews** zur Erhebung von persönlichen Daten, Motivation für den Kursbesuch, den biografischen Aspekten sowie Auswirkungen des Kursbesuchs; 2.) **Tests** zur Erhebung des Kenntnisstands im Lesen und Schreiben, der Sprachperformanz und des allgemeinen Alltagswissens sowie der Kompetenzentwicklung nach einem Kursjahr.

Folgende Abbildung skizziert den Forschungszusammenhang:



3. Auswertung der Ergebnisse

3.1. Aktuelle Lebenssituation und Motivation für den Kursbesuch

Für etliche der ProbandInnen ist der Wunsch, noch einmal einen Versuch zu starten und Lese- und Schreibkompetenzen zu erwerben oder zu verbessern, latent vorhanden. Erfahren sie über Bezugspersonen oder über Medien von den Kursen, wird dies zum Anlassereignis für den Kursbesuch. Denn das Manko ist bewusst und wird als beeinträchtigend erlebt. Sie sind an Prüfungen gescheitert, meiden Situationen, die entsprechende Fähigkeiten erfordern, und sie sind den Veränderungen in der Arbeitswelt nicht gewachsen.

Die im sozialen und beruflichen Umfeld vorherrschenden Normen hinsichtlich schriftsprachlicher Kenntnisse prägen das eigene Anspruchsniveau und den Maßstab für die persönliche Einschätzung und (Selbst)Bewertung der Kompetenzen. Werden diese als selbstverständlich vorausgesetzt und sind die Schwierigkeiten der ProbandInnen nicht bekannt, erzeugen entsprechende Situationen einen enormen Druck. So wird auch die individuelle Lebenssituation eher negativ eingeschätzt und ist stark angstbesetzt, wenn die Diskrepanz zwischen externem Anspruchsniveau und eigenem Können groß ist. Fällt letztere jedoch gering aus und die Schwächen sind im sozialen Umfeld akzeptiert, gelingt es eher mit entsprechenden Situationen pragmatisch umzugehen. Generell sind die affektiven Reaktionsdispositionen jedoch unterschiedlich und variieren je nach Kontexten in denen die Personen leben und sich bewegen; sie sind durch vielfältige Einflüsse und die Vorerfahrungen geprägt.

Die Notwendigkeit, die Kompetenzen zu erwerben, und die konkreten Ziele, die hiermit in Verbindung gebracht werden, beziehen sich häufig auf den Arbeitskontext (veränderte Arbeitsbedingungen, Fachprüfungen), jedoch auch auf persönliche Anliegen, wie ein besseres Zurechtkommen mit schriftlichen Anforderungen oder ein eigenständiges Leben zu führen. Der Wunsch, Kindern bzw. Enkeln bei den Hausaufgaben helfen und vorlesen zu können, wird ebenfalls genannt. Liegen die persönlichen Ziele jedoch vorwiegend im erhofften Sozialkontakt oder in der Abwechslung in einem monotonen Alltagsleben, dann stimmen diese mit den Kurszielen nicht überein. Dies sind dann keine günstigen Voraussetzungen für das Lernen und sie führen nicht selten zum Kursabbruch.

3.2. Verursachungsfaktoren aus dem sozialen Umfeld

Alle ProbandInnen berichten von *fehlender Unterstützung* in schulischen Belangen, sei es aus Zeitmangel der Eltern oder anderer Bezugspersonen, z.B. älterer Geschwister, oder aber auch, weil Schule und Ausbildung nicht den Stellenwert innehatten, der diesbezüglich für die Kinder förderlich gewesen wäre. Als erschwerend kommen bei den Einzelnen diverse Faktoren hinzu, wie Unfälle und Krankheit, Trennung der Eltern oder der Tod ei-

nes Elternteils; aber auch die Überforderung der Eltern aufgrund der großen Kinderzahl (5–11 Kinder) oder die Einsamkeit als Nachzüglerkind. Der sich hier abzeichnende Mangel an Zuwendung, der sich auch in der Kommunikation niederschlägt, wirkt sich auf die Ausdifferenzierung der Sprache aus; über sie entwickeln sich auch ihre phonologischen und strukturellen Spezifika. Dies wird im späteren Schulalter zu einem der Faktoren, die zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen.

Auch *Armut* wird erwähnt und die hierdurch erfahrene Ausgrenzung, die sich im Nicht-Mithalten-Können auf verschiedenen Ebenen äußert (sozial, materiell). Fast die Hälfte der ProbandInnen war verschiedenen Formen von *Gewalt*, einschließlich Missbrauch, ausgesetzt, die sich entweder gegen sie selbst und/oder gegen die Mütter richtete; *Angst* überschattete ihr Leben. Diese emotionale Komponente wirkt sich in frühen Jahren ebenfalls negativ auf die Sprachentwicklung aus.

Generell besitzt *Bildung* in den Herkunftsfamilien der ProbandInnen keinen besonderen Stellenwert, worauf auch die geringe Unterstützung in schulischen Belangen verweist. Teilweise wurden sie sogar aktiv am Schulbesuch gehindert, indem sie Arbeiten (zu Hause, am Hof) übernehmen mussten, was sie sozial aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt hat. Auf der Ebene der *Arbeit* haben sich das Mitarbeiten und die Übernehmen von Verantwortung vor allem für die männlichen Befragten positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgewirkt. Es waren Tätigkeiten, die sie nicht überforderten, durch die sie etwas lernten und sich beweisen konnten, und die ihnen teilweise das Gefühl vermittelten, wichtig für die Gemeinschaft zu sein. Sie sind später aus eigener Kraft den Grenzen ihrer Milieus erwachsen. Das Betreuen jüngerer Geschwister, was Frauen betraf, wurde hingegen als belastend erlebt – es bleibt unsichtbar – und bewirkte nicht jenen Effekt, wie manuelle und stärker umgrenzte Arbeitsaufträge, die wohl eher Selbstachtung erzeugen. Hierin zeigt sich einerseits die *Priorität des Arbeitens* gegenüber schulischen Belangen, wie sie für bestimmte Milieus gilt, andererseits die *geschlechtsspezifische Komponente* in der Zuweisung von Arbeitsaufträgen und Benachteiligung. *Ressourcen* wie Spiele oder auch Bücher waren teilweise zwar vorhanden, doch

fehlte es an Bezugspersonen, die vermittelt bzw. vorgelesen hätten. Somit gab es keine „vorschulische Literalisierung“ und entsprechende Vorläuferfähigkeiten konnten nicht ausgebildet werden.

3.3. Faktoren aus dem schulischen Umfeld

Viele der ProbandInnen erleben den Schuleintritt als überfordernd: Sie sind nicht auf die Schule vorbereitet und bringen nicht die Voraussetzungen mit, die andere Kinder aufweisen. Wenn zusätzliche Schwierigkeiten durch Sprachfehler oder schlechtes Hören hinzukommen, sind die Chancen mitzukommen gering. Die Lehrpersonen sind nicht in der Lage, die sprachlichen Schwierigkeiten zu bearbeiten und meist nicht willens, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Die Kinder kommen in die Sonderschule, und wo eine solche im näheren Umfeld nicht zur Verfügung steht, wird das Kind „mitgenommen“, wiederholt die Klassen und kommt, wie in einem Fall, bis zum 14. Lebensjahr nicht über die 3. Klasse Volksschule hinaus. Den Wechsel von der Volksschule in die Sonderschule können die meisten nicht nachvollziehen und erleben ihn teilweise als „Degradierung“. Auch häufig wechselndes Lehrpersonal wird erwähnt, und die Schwierigkeit, mit den neuen LehrerInnen zurechtzukommen führt zu Trotzreaktionen und Verweigerung. Auch die Unterforderung in der Sonderschule wird thematisiert und das Übergehen von (sprachlichen) Schwierigkeiten, auf die nicht wirklich eingegangen wird. In einigen Fällen wird von Disziplinierungsmaßnahmen durch drastische Strafen wie Schlagen, Ohrenziehen, Winkelnknien oder Im-Gang-Stehen berichtet, die zur Tagesordnung gehören. Hiermit setzt sich die häusliche Gewalt in der Schule fort, mit allen ihren negativen Folgen für das Lernen und die soziale Integration der Kinder. Angst bindet die Aufmerksamkeit und beeinträchtigt sowohl die Leistungsbereitschaft als auch die Konzentrationsfähigkeit; es kann sich kein Schulerfolg einstellen. Das Verhältnis zu den MitschülerInnen ist nicht nennenswert, offensichtlich ist es überschattet von den erschwerten Bedingungen. Es fehlt an Unterstützung, sei es seitens der LehrerInnen oder auch jener MitschülerInnen, die bessere Ausgangsbedingungen hatten.

Zu den häufigsten **individuellen Faktoren**, die den Erwerb der Schriftsprache in der Schule beeinträchtigten, zählen vor allem Sprachfehler, die auch mit spezifischen Schwierigkeiten in der phonologischen Wahrnehmung einhergehen. Diese können in einer Störung der frühen Persönlichkeitsentwicklung wurzeln, die sich auf der affektiven und kommunikativen Ebene niederschlägt; solche Kinder sind auf einen sensiblen Umgang und Verständnis besonders angewiesen. Nur in einem Fall wurde der Sprachfehler berücksichtigt und führte zu einer speziellen Förderung, allerdings erst nach Überstellung in die Sonderschule. Eine Probandin litt an einer Beeinträchtigung des Gehörs durch nicht behandelte Mittelohrentzündungen in der Kindheit; ohne das differenzierte Hören von Lauten ist jedoch ihre Zuordnung zu den entsprechenden Graphemen, eine Voraussetzung des Schreibenlernens, erschwert. In den anderen Fällen wurde in der Schule auf individuelle Faktoren nicht näher eingegangen.

Der **Übergang ins Erwerbsleben** zeigt die soziale „Vererbung“ von Berufen, die über die Ungleichheit im Bildungssystem vermittelt wird (Bourdieu 1990). Nach der Sonderschule und ohne Berufsausbildung gestaltet er sich für die ProbandInnen nicht ganz einfach, doch gelingt er, wenn es Unterstützung von nahestehenden Personen gibt oder auch Vorbilder, wie ältere Geschwister, die diesen geschafft haben und in den diversen Tätigkeiten angelehrt wurden. Manche kommen nicht in den gewünschten Berufen wie Tischlerei oder Gärtnerei unter und sie nehmen, was sich ihnen anbietet (Spenglerei). In der Regel nehmen sie Hilfsarbeiten an und entwickeln in diesen ihre Fähigkeiten, teilweise auch so weit, dass sie den anleitenden Meistern in nichts nachstehen. Bei den Probandinnen dieser Stichprobe erweist sich der Berufseinstieg selten als nachhaltig, lediglich eine der Frauen ist zum Zeitpunkt der Erhebung in Beschäftigung. Die psychosozialen Bedingungen der Kindheit haben zu Folgen geführt, die es ihnen schwer machen, ihr Leben in die Hand zu nehmen.

3.4. Kenntnisstand und Kompetenzentwicklung

In allen getesteten Kompetenzbereichen zeichnen sich Fortschritte der ProbandInnen ab. Am deutlichsten und für alle zutreffend fallen diese im Bereich des *Lesens* aus. Sowohl die

Lesegeschwindigkeit als auch die Fähigkeit, den Texten Informationen zu entnehmen, haben sich deutlich verbessert. Letzteres ist auf weiterentwickelte Lesestrategien zurückzuführen. Es fällt auch auf, dass die ProbandInnen mit der Art der Übungen vertrauter sind. Im *Schreiben* fallen die Fortschritte nicht in dem Ausmaß aus wie beim Lesen. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass das Schreiben eine ungleich komplexere Leistung darstellt als das Lesen und stärkere Konzentration erfordert. Hinsichtlich der *Performanz* ist vor allem bei den befragten Frauen eine ausgeprägte Entwicklung festzustellen. Die Entwicklung geht mit einer besseren Konzentration in der Situation selbst und auch mit einem Zugewinn an Abstraktionsfähigkeit aber auch an sprachlicher Ausdifferenzierung einher. In der Kategorie *Allgemeines Wissen* streut der Zugewinn stark und zwar zwischen gleichbleibendem und starkem Wissenszuwachs. Es ist davon auszugehen, dass durch die zwischenzeitlich stattgefundene Nationalratswahl (zu der es Fragen gab) das Augenmerk verstärkt auf dieses Geschehen gerichtet bzw. diese auch in den Kursen thematisiert wurde und einige ProbandInnen, vielleicht angestoßen durch die Fragen bei Test I im Herbst, sich anschließend mit diesen auseinandergesetzt und dadurch bei Test II¹ besser abgeschnitten haben.

Vergleicht man die einzelnen Kompetenzbereiche miteinander, so ergibt sich folgendes Bild: In der Regel korrelieren geringe Lese- und Schreibfähigkeiten mit einer weniger ausdifferenzierten Performanz. Die Performanz – sie umfasst hier auch Begriffsverständnis und assoziative Fähigkeiten – kann jedoch trotz guter literaler Fähigkeiten durch psychische Faktoren beeinträchtigt sein. In einem Fall geht der auffällige Fortschritt im Lesen – nicht so im Schreiben – mit einer deutlich verbesserten mündlichen Sprachfähigkeit einher, vor allem hinsichtlich Abstraktionsfähigkeit und konzeptuellem Verständnis, aber auch was das allgemeine Wissen betrifft. Bezüglich letzterem zeichnet sich eine geschlechtsspezifische Komponente ab: Die Frauen scheinen sich generell weniger für das politische Geschehen zu interessieren.

1 Test I wurde im Sommer 2003 wiederholt, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

Bei der Betrachtung des Lebenskontextes der ProbandInnen zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen der erbrachten Leistung bzw. ihrer Entwicklung und diversen psychosozialen Faktoren besteht. Liegt eine Abhängigkeit von Sucht(Substitutions-)mitteln oder Tabletten vor, ist die Aufnahmefähigkeit stark eingeschränkt, und die Personen sind nicht in der Lage, sich auf Inhalte zu konzentrieren und somit Lernfortschritte zu erzielen. Dies wirkt sich vor allem als „fehlendes Wissen“ aus und in einem Mangel an Interesse und Verständnis für Zusammenhänge, die außerhalb der eigenen Lebenswelt liegen und über die eigenen Belange hinausreichen. Dies dürfte in den fehlenden persönlichen Perspektiven begründet sein.

Die Testsituation erzeugt bei manchen Probanden einen starken Druck und löst Ängste aus; sie sind nervös und es strengt sie übermäßig an. Dies hat in Einzelfällen dazu geführt, dass von bestimmten Testaufgaben abgesehen wurde, um die ProbandInnen zu „schonen“. So löst beispielsweise in der zweiten Schreibübung das Bild vom Kind das Weinen eines Probanden aus – es rührt an die teilweise nicht miterlebte Kindheit seiner eigenen Kinder durch sein Arbeiten in Wien; oder die Beschreibung von Begriffen, die offensichtlich an schmerzhaft Erfahrungen erinnern. Hier werden schmerzvolle Tatsachen und Ereignisse aktualisiert, die in Zusammenhang mit den erlebten (Schrift-) Defiziten stehen und die sich massiv auf das Leben der Betroffenen ausgewirkt haben. Hinsichtlich der Sprache ist auffallend, dass die ProbandInnen beim Test eher in die Standardsprache wechseln und sich einer „Außenerwartung“ anzupassen versuchen, während in den Interviews, in denen ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen im Mittelpunkt stehen, der Dialekt viel stärker ihre Ausdrucksform ist.

3.5. Auswirkungen des Kursbesuchs auf individuelle Alltagsleben

Die Auswirkungen des Kursbesuchs zeigen sich auf verschiedenen Ebenen. Hinsichtlich des eigenen Lernerfolgs fällt die Einschätzung der ProbandInnen sehr unterschiedlich aus. So wird bereits das erstmalige Anbringen einer kurzen Mitteilung an der Tür („Komme gleich“) als Erfolg erlebt. In der Regel sind es die Fortschritte im Lesen, die sich relativ bald einstellen und

die von den meisten als Errungenschaft erlebt werden. Durch den Besuch des Kurses wird mehr gelesen, die Sicherheit hierin nimmt zu und insbesondere das Leseverstehen hat sich verbessert. Aber nicht für alle sind Erfolge deutlich feststellbar. Wie bereits erwähnt, beeinträchtigen Faktoren wie Abhängigkeit von Suchtmitteln/Tabletten das Lernen, oder wenn das Motiv des Kompetenzerwerbs nicht sehr ausgeprägt ist und das Bedürfnis nach sozialem Anschluss und/oder nach dem Entfliehen vor der Einsamkeit und Langeweile in den eigenen vier Wänden überwiegen, kommt es zu keinen wesentlichen Fortschritten. Solche Gegebenheiten führen nicht selten zum Kursabbruch, insbesondere dann, wenn sich der soziale Kontakt als schwierig erweist und sich diesbezügliche Erwartungen nicht erfüllen.

Die Aussagen der ProbandInnen über den Kurs geben einen Einblick in die Bedeutung der Kursleitenden – ihre Professionalität und Persönlichkeit – für die Zufriedenheit und damit wohl für ihre Lernbereitschaft und Aufnahmefähigkeit. Es sind ihre Geduld, ihr differenzierter Umgang mit den unterschiedlichen TeilnehmerInnen in der Gruppe, aber auch ihre Fachkompetenz, die Anerkennung finden und dazu beitragen, dass KursteilnehmerInnen gerne kommen und persönlich vom Kursgeschehen profitieren. Sie fühlen sich wahrgenommen und in ihrer Individualität akzeptiert. Dies hilft den Einzelnen auch, mit Stress erzeugenden Situationen zurechtzukommen, in denen Emotionen aus früheren Lernerfahrungen aktualisiert werden. Auf der Basis eines solchen Lernklimas sind sie in der Lage, sich den Herausforderungen auch von schwierigeren Aufgaben zu stellen und durchzuhalten. Sie öffnen sich für neue Themen und greifen Anregungen auf, wie zum Beispiel, sich doch mit dem Computer auseinanderzusetzen oder auch in der Freizeit an der eigenen Kompetenzerweiterung zu arbeiten. Es entsteht eine emotionale Bindung an die Kursleitenden; diese erweist sich dort nicht nur als förderlich, wo sie auf Abhängigkeitsdispositionen trifft; ansonsten erleichtert sie es den TeilnehmerInnen, sich auf neue Lernerfahrungen einzulassen. Unzufriedenheit entsteht vor allem dann, wenn ausgeprägte Diskrepanzen vorliegen, sei es auf der Ebene „Schriftsprachkompetenz“ (zu gut für die Gruppe), der „sozialen Kompetenz“ (fühlt sich im Fortgeschrittenenkurs

psychisch-sozial überfordert) oder auch innerhalb des Fähigkeitsprofils, beispielsweise zwischen dem Lesen (liest fließend und ist generell recht versiert) und dem Schreiben (die geschriebenen Texte sind kaum zu entziffern). In solchen Fällen ist eine Gruppenzuordnung schwierig und es kommt in irgendeinem der Bereiche zur Unterforderung.

Eine Auswirkung, die von Beginn der Basisbildungskurse an beobachtet wurde, ist die auf die persönlichen Beziehungen der TeilnehmerInnen. Indem sich nicht selten ihr Selbstverständnis verändert, sie auch schriftliche Agenden selber in die Hand zu nehmen in der Lage sind, kann das Gleichgewicht in den Partnerbeziehungen ins Wanken geraten und sogar zum Abbruch des Kurses führen. Bei einigen ProbandInnen dieser Untersuchung ist die Beziehungsebene zumindest ein Thema, und sei es, dass viel Energie aufgewendet wird, um den Kursbesuch zu verheimlichen.

Hinsichtlich der Veränderungen durch den Kursbesuch wird zunächst die Freude über das Lesen- und Schreibenkönnen ausgedrückt. Es wird beispielsweise als große Erleichterung erlebt, wenn die eigenständige Orientierung im Straßenverkehr möglich ist. Die Erfahrung, dass auch andere Menschen Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben und erstmals im Kurs offen über diese gesprochen wird, entlastet und bewirkt u.a. einen souveräneren Umgang mit dem Manko. Auch sind die diesbezüglichen Ängste nicht mehr so stark ausgeprägt. Indem das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wächst, entsteht Raum für neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten; es wird teilweise anders über die eigene Zukunft nachgedacht und Wünsche tauchen auf, wie beispielsweise noch Reisen zu unternehmen und etwas von der Welt zu sehen. Die Erfahrungen mit dem Lernen im Kurs wirken sich aber auch auf den Arbeitskontext aus, indem sich die Konzentration, das Zu- und Hinhören verbessern und dadurch effizienter an die Dinge herangegangen wird. Ein Proband berichtet, dass er persönlich an Stabilität gewonnen hat.

Diese Veränderungen lassen sich unter dem Begriff Empowerment zusammenfassen, sind sie doch Anzeichen für neu initiierte Prozesse, die das Leben der ProbandInnen verändern. Das

Konzept des Empowerment ist integrierter Bestandteil der Kurskonzepte der Basisbildung in Wien-Floridsdorf. Es geht auf Freire (1983) zurück und die aufgezeigten Beispiele verdeutlichen recht gut die Bedeutung der zugrundegelegten Ansätze.

4. Schlussfolgerungen

4.1. Praxis der Basisbildung mit Erwachsenen

Die verschiedenen Ursachen von Illiteralität stellen eine zentrale Determinante für die Grundausrichtung der Praxis dar. Aus diesen leiten sich die Kurskonzepte, die Arbeitsweise, das wertschätzende Lernklima und die Kompetenzen der KursleiterInnen ab. Indem Lernen äußerst individuell und durch die Biografie bestimmt ist, müssen die persönlichen Dispositionen wahrgenommen und auch gewürdigt werden, denn sie enthalten Hinweise auf Ressourcen und auf jene Aspekte, die für das (Selbst-)Verstehen hilfreich sind und eine Neuorientierung unterstützen können. Die Kenntnisse sind in einem dialogischen Prozess mit den Lernenden zu erheben und nicht in einer wie auch immer gearteten Form von Tests. Denn diese aktualisieren alte Erfahrungen, tendieren dazu, die biografische Dimension des Entstehens der Defizite zu verdecken und führen eher zu Festschreibungen, die in solchen Lernkontext unbedingt zu vermeiden sind. Von Beginn an müssen die Lernenden als AkteurInnen in die Planung der Lernprozesse mit einbezogen werden; dies bestärkt ihr partizipatives Potential. Hierzu gehört auch, mit erwachsenengerechten authentischen Materialien zu arbeiten und reale Tätigkeiten in unterschiedlichen Kontexten einzuüben, damit Sinnstiftung hergestellt werden kann.

Die Anforderungen an die TrainerInnen sind sowohl im Bereich der personalen und fachlichen Kompetenzen, als auch des Wissens angesiedelt. Primär müssen sie in der Lage sein, ihre eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster zu erkennen, um diese zu kontrollieren und nicht unreflektiert und spontan zu übertragen; sie müssen die Sensibilität, Offenheit und den Respekt für die Lernenden und ihre Lebensbedingungen mitbringen, um ein wertschätzendes Lernklima herzustellen. Die fachliche Kompetenz ist ebenfalls ein wichtiger Faktor; sie umfasst ein

breites Methodenrepertoire und didaktische Kompetenz, aber auch die Fähigkeit, individuelle Themen der Lernenden aufzugreifen, authentisches Material zusammenzustellen und daraus niveauspezifische Übungen zu entwickeln. Sie müssen gemeinsam mit den KursteilnehmerInnen die Lernziele besprechen und sie beratend begleiten. Nicht zuletzt erfordert die Arbeit in der Erwachsenenalphabetisierung ein Verständnis für die systemischen Zusammenhänge von Literalität und die Mechanismen der Benachteiligung. Das ist Voraussetzung dafür, die Defizite nicht zu individualisieren und die Verantwortung für diese nicht wiederum den Lernenden zuzuweisen. Die hier skizzierte hohe Anforderung an die Professionalität der TrainerInnen entwickelt sich in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess, über Aus- und Weiterbildung² und im Wechselspiel zwischen Praxiserfahrung, (Selbst-)Reflexion und Austausch mit KollegInnen.

Aus den Zusammenhängen ergeben sich Anforderungen an die Qualität der Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebot auf institutioneller Ebene. Es bedarf des Willens, in diesem Bereich der Benachteiligung von Menschen entgegenzuwirken und für die Kontinuität des Angebots zu sorgen. Kontakte zu MultiplikatorInnen, Öffentlichkeitsarbeit und eine professionelle Beratung ebnen den Zugang zu den Kursen und den Verbleib in ihnen. Hinsichtlich der Angebotskonzepte gilt das Prinzip der Orientierung an den Bedarfen, Interessen und Zielen der Lernenden, wobei das Arbeiten in kleinen Gruppen – bei größeren Gruppen mit zwei TrainerInnen – stattfinden soll, um eine TeilnehmerInnenorientierung im oben dargestellten Sinn zu ermöglichen. Die Professionalisierung der TrainerInnen ist durch regelmäßige Weiterbildungen und den Austausch mit KollegInnen zu gewährleisten, aber auch durch Vernetzung mit anderen AkteurInnen im Feld. Alle erwähnten Ebenen sind zu berücksichtigen, da sie zusammenspielen und sich auf die Qualität von Basisbildungsangeboten besonders positiv auswirken.

2 Akkreditierte Ausbildungen in Österreich sind auf der Homepage des Unterrichtsministeriums zu finden: <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/praxis.php> (Stand: 1.1.2013)

4.2. Allgemeine Forderungen an Stakeholder, Politik und Forschung

Die Alphabetisierungspraxis mit Erwachsenen ist noch viel zu wenig erforscht. Wie bereits erwähnt, wäre der gesamte Prozess der Alphabetisierungspraxis genauer zu beleuchten, um sie zu verbessern, unter Berücksichtigung der Diversität der Personen, ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen und Bedürfnisse, der Rahmenbedingungen und der Interventionen/Methoden der TrainerInnen: Wie lernen und erwerben Erwachsene die Schriftsprache, in welchen Schritten und inwiefern unterscheiden sich diese von den Prozessen bei Kindern? Welche individuellen Dispositionen sind zu berücksichtigen, in welcher Weise ist diesen zu begegnen? Wie effizient sind welche Methoden und für wen, und in welchem Verhältnis stehen sie zum TrainerInnenprofil? Auch Fragen nach der Beschaffenheit eines Angebotes, das zusätzliche Anreize setzt und individuelle Zielsetzungen auch außerhalb des Kurssettings unterstützt, sollten bearbeitet werden, und zwar im Sinne der Förderung von Eigenständigkeit und Autonomie. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der noch viel zu wenig erfasst ist, sind die mittel- bis längerfristigen Auswirkungen und Veränderungen durch den Kursbesuch, zumal aus diesen ebenfalls Rückschlüsse für die Praxis zu ziehen sind. In die vorliegende Untersuchung sind die subjektiven Sichtweisen der ProbandInnen unmittelbar nach Kursende eingeflossen: Die Erfahrungen der TrainerInnen würden das Bild ergänzen. Ein weiterer Bereich, der hier ebenfalls ausgeklammert war, sind die so genannten „fortgeschrittenen“ TeilnehmerInnen, die bereits über elementare Lese- und Schreibkompetenz verfügen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Zugänge für diese Gruppe von den „AnfängerInnen“ unterscheiden. Und nicht zuletzt sei hier noch jenes Themenfeld erwähnt, das von eminenter Wichtigkeit ist und für das es noch viel zu wenig Anhaltspunkte gibt: Das gemeinsame Arbeiten in einem Kurs mit Erwachsenen deutscher Erstsprache, die in Österreich die Schulpflicht absolviert haben, und mit Personen anderer Erstsprachen, die in ihren Herkunftsländern nicht alphabetisiert wurden. Es wäre zu klären, welcher Voraussetzungen es bedarf und welche Aspekte zu berücksichtigen sind und vor allem, welche Anforderungen hieraus an die

TrainerInnen und ihre Qualifikation erwachsen. Dies wären dringende und lohnende Forschungsprojekte³.

Mit Blick auf die Zukunft ist zunächst eine breitere öffentliche Diskussion und Anerkennung der Situation unabdingbar; ohne sie lassen sich die erforderlichen Strukturreformen nicht umsetzen. Weiters ist es wichtig, noch stärker im Bereich der Prävention anzusetzen. Das in Österreich mittlerweile verpflichtende Kindergartenjahr vor Schuleintritt stellt in diesem Zusammenhang bereits einen wichtigen Schritt dar. Hier können Kinder wesentliche Vorerfahrungen sammeln. Es muss jedoch ausreichend ausgebildetes Personal zur Verfügung stehen, damit Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung speziell gefördert werden können, was auf allen Ebenen spätere Schwierigkeiten – und Kosten – erspart.

Im Bereich der Schule sind Lösungsansätze zu erarbeiten, die milieubedingten Benachteiligungen entgegenwirken. An Hochschulen und anderen Ausbildungseinrichtungen ist generell ein viel stärkeres Verständnis für Bildungsbenachteiligung und deren Hintergründe zu schaffen, so dass es zu einer Sensibilisierung und zu Veränderung von ausgrenzenden Praktiken kommen kann.

Der Professionalisierung der TrainerInnen ist aufgrund ihrer zentralen Rolle ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Auch Universitäten sollten in die Ausbildung eingebunden sein und in Kooperation mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung Praxiserfahrung vermitteln. Die Ausbildungsmöglichkeiten sollten kostenlos oder zumindest sehr günstig angeboten werden. Solange Arbeitsverhältnisse in diesem Feld unsicher bis prekär sind, ist dies ein Muss. Dies gilt insbesondere angesichts der derzeitigen Perspektiven, wie seltene Anstellungsverträge, äußerst niedrige Kollektivverträge, die in keinem Verhältnis zum Anforderungsprofil für die Tätigkeit stehen, unsichere Arbeitsaufträge oder längere und unbezahlte Kurspausen in den Institutionen.

Auf gesellschaftlicher Ebene ist aber auch Sorge dafür zu tragen, dass Personen mit geringen Basisbildungskenntnissen ihren

3 Eine erste Studie, die sich mit den Rahmenbedingungen befasst, liegt seit Anfang 2012 vor (vgl. Aschemann 2012).

Platz in der Gesellschaft finden, beispielsweise indem die Anspruchserwartungen in Relation zu den tatsächlichen Anforderungen einer Tätigkeit gesetzt werden und die Praxis aufgegeben wird, mangelnde Literalität als verdecktes Instrument der Ausgrenzung einzusetzen. Diesen Entwicklungen ist entgegenzusteuern, um die Inklusion aller Menschen in die Gesellschaft zu gewährleisten – nicht zuletzt im Interesse des sozialen Friedens.

Literatur

- Aschemann, Birgit (2012), Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2012. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bourdieu, Pierre (1990), Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Doberer-Bey, Antje (2013), „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann“. Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Wien: Praesens.
- Freire, Paulo (1983), Erziehung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krenn, Manfred (2010), Gering qualifiziert in der „Wissengesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Wien: FORBA, Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt.
- Krenn, Manfred (2012), Lebensbedingungen, Ressourcen und Kompetenzen funktionaler AnalphabetInnen. Wien: FORBA, Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt.
- Schulheft 131/2008, Alphabetisierung und Basisbildung in der Markt-orientierten Gesellschaft. schriftlos = sprachlos? Innsbruck: Studienverlag.

Werner Mayer

Wie lernen Kinder *trotzdem* lesen?

Die Aneignung von Schriftsprache ist ein zutiefst individueller Vorgang, wie jedes Lernen. Er findet individuell früh oder spät statt, läuft langsam oder rasch ab, selbstsicher oder verzagt, Lesen gelingt am Ende elaboriert oder mühsam und manchmal gar nicht – so sagt man mir.

Wir Lehrer/innen gehen gern davon aus, dass jede/r lesen lernen kann, egal, unter welchen Bedingungen.

Die Maßnahmen, die eine solche *individuelle* Entwicklung in der Schule begleiten sollen, richten sich aber an *Gruppen*, an Jahrgänge: an die Kinder im verpflichtenden Kindergartenjahr, an die Kinder in der Schuleingangsphase, an die Kinder im Deutschunterricht, an die Kinder am Übergang zu weiterführenden Schulen. Der Lese-Unterricht ist als flächendeckendes, zeitlich eingeschränktes und per se hochprofessionelles Angebot an alle *gedacht*.

Ich war im Jahr 1999 in einem Lager für kosovarische Flüchtlinge in Albanien für die Camp-Schule zuständig. Unter vielem anderen musste ich Schulbücher für die Kinder organisieren, die unbedingt gebraucht wurden. Es fiel mir auf, dass es für die Schulneulinge keine Bücher gab, und ich wurde neugierig, wie die Kinder in die Schrift eingeführt würden. Im Schulzelt saßen 60 Kinder vor einer für unsere Begriffe winzigen Tafel, auf die die Lehrerin anfangs Buchstaben schrieb und einzeln, mit einem Stab darauf zeigend, vorlas. Die 60 wiederholten im Chor. Nach den Buchstaben waren Silben oder einsilbige Wörter dran. Die Lehrerin zeigte und sprach vor, die Kinder antworteten. Nie etwas anderes und immer stundenlang. Nach drei Wochen war plötzlich Schluss mit diesem Ritual und ich fragte bei einer der täglichen Besprechungen den Schulleiter, warum das so sei. Er meinte, jetzt könnten alle lesen. Auf meine Frage, wie er das wissen könne, erklärte er mir, dass seit Jahrhunderten alle so lesen gelernt hätten. Die Frage, ob alle 60 wirklich lesen konnten, stellte sich überhaupt nicht.

Abgesehen von der archaischen Szenerie ist gerade diese unbedingte Sicherheit verblüffend, die einer Methode zugeschrieben wird.

Unser Unterrichtsangebot ist vielfältiger und veranschlagt mehr Zeit, aber es richtet sich genauso an die Gesamtheit der Lernenden und nimmt den Erfolg als selbstverständlich an. Nie wird das Angebot, der Unterricht bezweifelt. Versagen wird wohl wahrgenommen, aber die Gründe dafür werden im Vorfeld ausgemacht oder in der Haltung der Lernenden: Die erwarteten Vorläuferfertigkeiten fehlen oder die erwartete Lern-Leistung wird nicht erbracht.

Was mich vielleicht noch mehr erstaunt und verwundert als der Umstand, dass es der Schule *vereinzelt* misslingt, *alle* Schüler/innen zu literalisieren, ist die *große Zahl* derer, die zuletzt offenbar tadellos lesen können.

Ich habe in meiner Geschichte als Lehrer zu keiner verlässlichen Methode gefunden. Es waren immer einzelne Kinder, die mir die zweifelhafte Verlässlichkeit gezeigt haben. Es hat sich für mich herausgestellt, dass es einfacher und zielführender ist, hinter die Gedanken der Kinder zu kommen und ihre Strategien zu sehen und zu begleiten, als ihnen meine Gedanken über eine unglaublich schwierige Fertigkeit zu erklären, die mir im Übrigen längst unglaublich leicht fällt.

Ich versuche zu überschlagen, wie viele Kinder *bei* mir (nicht *von* mir) lesen gelernt haben oder die ich dabei beobachten und begleiten konnte und komme auf eine Zahl von wahrscheinlich über fünfhundert. Für mehr als die Hälfte von ihnen war Deutsch Zweitsprache. An viele von ihnen kann ich mich noch (namentlich) erinnern und an die unglaubliche Vielfalt ihrer Herangehensweisen, ihre Fehlschläge und Erfolge. Mag sein, dass die Tendenz daran beteiligt ist, Vergangenes zu glorifizieren: Es fällt mir *kein einziges* Kind ein, das nicht „brauchbar“ lesen gelernt hätte. („Brauchbar“ ist der mildere Ausdruck für „effizient“.) Aber es hat mich ja auch keine standardisierte Überprüfung kontrolliert. Womöglich hätten einzelne Kinder zu langsam gelesen (oder etwa zu sorgsam)? Womöglich hätten einzelne mit manchen alpenländisch-kulturellen Inhalten zu wenig angefangen? Wer weiß?

Hätte ich die fünfhundert Lerngeschichten anständig dokumentiert, ergäben sie Material für eine stattliche Statistik. Aber so ... kann ich versuchen, mich zu erinnern, wie im Wesentlichen diese Prozesse zur Schriftlichkeit abgelaufen sind.

Ich erinnere mich auch an katastrophalen Unterricht, sowohl eigenen als auch mitangesehenen. Lassen Sie mich aber systematisch an das Unterfangen herangehen, der Linie letztlich gelungenen Lese-Unterrichtens nachzugehen.

Es gibt für zivilisierte Menschen, insbesondere für Lehrer/innen, keinerlei Zweifel am Axiom der Literalität für alle. Die Selbstverständlichkeit der „Kulturtechnik“ Lesen ist so wenig reflektiert, dass sie jede Frage nach diesem bedingungslosen „must“ auf der Stelle als hinterletzte Barbarei weit von sich weist. Ich meine aber, dass es des Nachdenkens bedarf.

Über das Lesen-können-Müssen

Auch die allermeisten Kinder sind sich darüber im Klaren, dass Lesen-Lernen untrennbar mit dem Schuleintritt verbunden ist, selbst jene, die an ihrem persönlichen Erfolg zweifeln. Fragen Sie Sechsjährige, warum sie lesen lernen wollen/sollen, und Sie hören – oft mit Verwunderung über diese Frage – , weil sie jetzt in die Schule gingen.

Lehrer/innen, jene (selbst)sicher schriftkundigen Menschen, unterrichten Lesen im Rahmen eines Pflichtgegenstands („Deutsch, Lesen, Schreiben“ in der Grundschule, „Deutsch“ in weiterführenden Schulen), der Ausnahmen von dieser Pflicht keinesfalls zulässt, jedenfalls nicht ohne Androhung von Konsequenzen.

Lesen können ist nach allgemeiner Auffassung in unseren Breiten *der* Schlüssel zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben, in der Diktion ganz ähnlich wie Deutsch *der* Schlüssel zur Integration ist. Beiden Schlüsseln ist die Exklusion eigen und es schwingt stets die Pflicht, die Bringschuld mit.

Jetzt müsste ich wohl erklären, dass ich nicht im Mindesten gegen das Lesen-Können bin. Zu oft habe ich zu hören bekommen, ich rede dem Analphabetismus das Wort und fördere die Pflichtvergessenheit.

Meine Bemühungen als Begleitlehrer, dem siebenjährigen Jovan, einem Rom, die tägliche Beschämung beim Vorlesen der Lese-Hausübung vor der Klasse zu ersparen, scheiterten kläglich. Er schien irgendwie unterrichts-resistent. Irgendwann wandte ich mich an einen älteren Bekannten, auch er ein Rom, mit der Bitte, Jovan und mir weiterzuhelfen.

Sein Rat war überraschend: „Es könnte gut sein, dass Jovans Familienoberhaupt, der wichtigste Mensch für ihn auf der Welt, nicht lesen kann. Warum sollte er, Jovan, das dann können?“ Und weiter: „Sag ihm nicht, dass er lesen lernen muss. Sag ihm, dass es ihm auf keinen Fall schadet, lesen zu können.“

Das war es auch schon. Jovan hat das Lesen entdeckt wie andere Extremkletterer oder Balletttänzer. Mir hat diese Geschichte eine meiner Vorladungen der Schulaufsicht eingetragen, denn „es kann in Österreich nicht zweierlei Schüler geben, solche, die lesen lernen müssen, und solche, die nicht lesen lernen brauchen.“

Schieben wir jetzt alle Hedonismus- und Laissez-faire-Zuschreibungen beiseite und überlegen wir kurz, ob ein interessiert-neugieriger Zugang jungen Menschen nicht eher entspricht als das Pochen auf die Erfüllung einer Staatsbürgerpflicht. Der Soziologe und Ethnologe Pierre Bourdieu sagt an irgendeiner Stelle: „Es gibt kein natürliches Bedürfnis zu lesen.“ In aller Bescheidenheit möchte ich sagen: Neugierde ist dagegen *die* natürliche Triebfeder bei der Aneignung der Welt.

Lesen-Können sollte ein erreichbares Ziel darstellen. Der Unterricht sollte in einem gestalteten Rahmen stattfinden, in dem Sprache und Schrift ansprechend und auf die Lernenden bezogen versammelt ist. Also vielleicht weniger Fibel und weniger Texte, von denen Erwachsene meinen, dass sie interessant und „kindgerecht“ sind.

Die Gestaltung einer (für die Lernenden) interessanten Lernumgebung fördert ziemlich rasch ein zentrales Dilemma zutage, wenn eben diese Lernenden in die Gestaltung einbezogen werden. Es gibt selten einen Konsens darüber, was für *alle* interessant ist. Es scheint aber wichtig zu sein, dass *alle* dasselbe lernen, und das macht einen Exkurs notwendig.

Über den Plural

Sobald ich mehr als einem Menschen zur selben Zeit Aufmerksamkeit schenken muss, wird es schwierig. Je größer die Gruppe, umso mehr Einzelheiten strömen auf mich ein, die ich irgendwie verarbeiten muss. Das Erstaunliche ist, dass beim Überschreiten

einer gewissen Anzahl von Einzelnen meine Aufmerksamkeit schlagartig nur mehr *ein* Einzelnes, eine Gruppe, wahrnimmt.

Die Grenze zwischen einer Gruppe, die ich als eine Mehrzahl (Plural) von Individuen sehe, und einer Anzahl an Individuen, die ich nur mehr als eine Gruppe (Singular) erlebe, ist fließend und ich vermute sie bei mir bei zehn bis zwölf Menschen.

Man könnte unser Schulsystem als pluralistisch bezeichnen, nicht weil es ein vielfältiges Angebot für individuelle Bedürfnisse gibt, sondern weil nichts für ein einzelnes Individuum angeboten wird, vielleicht abgesehen von Einzelbetreuungen verhaltensauffälliger Kinder. Für jedes Angebot, selbst für die Eröffnung einer Klasse, gibt es eine Eröffnungszahl. Mindestgrößen gelten für die Eröffnung von Vorschulklassen, Muttersprachlichen Unterricht oder andere Unverbindlichen Übungen – übrigens auch für den Religionsunterricht. Ein Beispiel: Sieben außerordentliche Schüler/innen sind bedauernswerte, unbetreute Individuen, weil erst der/die achte Schüler/in einen Sprachförderkurs möglich macht.

Dieser systemimmanente Blick auf *einzelne* Gruppen, die aus *mehreren* bis *vielen* Individuen bestehen, setzt sich im Alltag fort. Man spricht von Spitzenklassen, schwachen Klassen, lästigen Gruppen usw. Merkmale einer dominanten Klein-Gruppe innerhalb der Groß-Gruppe werden zum Merkmal der Gesamtheit. Und das Individuum wird erst als solches sichtbar, wenn es aus dem Gesamtbild der Klasse unangemessen herauskippt, nicht Deutsch kann, nicht lesen kann, stört usw.

Der – unzählbare – Plural einer Klasse oder Gruppe stützt die Illusion der Homogenität, den sehnlichen Wunsch vieler Lehrer/innen und Ursache folgenreicher Missverständnisse. Das verheerendste darunter ist wahrscheinlich, dass bestimmte Erwartungen an eine bestimmte Altersgruppe gerichtet werden können. Aktuellstes Beispiel ist das publikumswirksame Aufgreifen häufig vorgetragener Lehrer/innen-Wünsche nach „ordentlich Deutsch-können, um dem Unterricht folgen zu können“¹, bevor mehrsprachige Kinder in den Regelunterricht gehen dürfen.

1 Sebastian Kurz, Österreichischer Staatssekretär für Integration.

Mein Schlüsselerlebnis zum Verständnis von Individuen in der Groß-Gruppe Klasse war im Grund eins, mit dem ich nicht berühmt hätte werden können:

Als Begleitlehrer in den Achtzigern war ich aus Gründen der Raumnot – kein Unterrichtsraum für diese Kinder – gefordert, mich zu diesen meinen Kindern in die einzelnen Klassen zu begeben. Ich konnte mich da und dort nützlich machen, war aber spürbar ein Fremdkörper in den Augen der Klassenlehrerin.

Ich interessierte mich aber in erster Linie dafür, wie es meinen Schülern so im Unterricht erging, weit weniger für das Agieren meiner Kollegin. Ich wollte dort unterstützend eingreifen, wo die Teilnahme einzelner am Unterricht ins Stocken geriet. Ich begab mich auf Augenhöhe der Kinder und verschwand gleichzeitig aus dem Blickfeld der Klassenlehrerin.

Am meisten war ich erstaunt, wie rasch und deutlich Störungen in der Teilnahme einzelner meiner Kinder auszunehmen waren. Das war eher selten ein Mangel an Verständnis und häufig ein intensiveres Überlegen, ein Austausch mit den Nachbarn. Irgendwann sah ich mich in den Diskurs über die möglichen Lösungen von Aufgaben eingebunden.

Ich habe den Detailblick gelernt im Gegensatz zum Generalblick der Klassenlehrerin, der erstaunlicher Weise anstrengender ist, und gelegentlich haben wir diese Rollen getauscht. Erst später kam der Begriff Team-Teaching auf.

Die Möglichkeiten für Team-Teaching in der Grundschule wurden inzwischen wieder stark zurückgefahren. Auch wenn „die frühere Ordnung wieder hergestellt ist“ und nur mehr eine Lehrerin vor der Klasse agiert, viele haben sich diesen Detailblick bewahrt und können ihren Unterricht um das herum bauen, was sie da an Individualität sehen.

Ich denke, dass ein von Homogenitätswünschen und Standardisierungstendenzen geprägter Unterricht zwangsläufig Verlierer hervorbringt oder zumindest in Kauf nimmt.

Im Zusammenhang mit dem Lesen-Lernen muss der Wunsch nach homogenen Klassen fromm bleiben. Es gibt wahrscheinlich nirgends eine derartige Bandbreite an Vorerfahrungen, Zugängen und Fertigkeiten wie beim Schriftsprachenerwerb. Von „nichts am Hut“ bis texttaugliches Lesen, von Erfahrungen in anderen Schriftsystemen bis zu sehr kurzem Kontakt mit der Zielsprache Deutsch,

von familiärer Pflege der Schriftkultur bis eben nichts dergleichen, von im Kindergarten erworbenen Fähigkeiten, über gesprochene Sprache nachzudenken, bis keine Ahnung usw.

Dieser Diversität steht ein nachempfindbarer Wunsch nach Sicherheit gegenüber. Die Lehrer/innen brauchen die Sicherheit, dass sie alles ihnen Mögliche getan haben, auch wenn einzelne Kinder das Ziel nicht erreicht haben sollten. Die Schule braucht die Sicherheit, dass die enormen Kosten zum bestmöglichen Ergebnis führen. Der Vergleich – das sagt schon die Werbung – macht sicher. Wirklich? Das gilt offensichtlich auch in zunehmendem Maß für zu bestimmten Zeitpunkten erwartete Fertigkeiten.

Hier bietet sich ein weiterer Exkurs an:

Über das Messen

Die Statistik teilt uns zweifelsfrei mit, dass Kinder mit 24 Lebensmonaten Zweiwortsätze sprechen. Mit dreieinhalb Jahren haben sich Kinder (in der/den Erstsprache/n) die Basisstrukturen der Grammatik angeeignet. Mit dem Alter von sechs Jahren kann erwartet werden, dass sie jetzt lesen lernen können usw.

Gleichaltrige Kinder gleichen sich aber in ihrer Entwicklung nicht immer wie erwartet. Das kann Eltern oder Pädagog/innen schon alarmieren. Diese Ungereimtheiten beim Vergleichen erklärt uns die Statistik mit der Standardabweichung. Sie räumt also einen gewissen Spielraum ein und begrenzt Zeitfenster, innerhalb derer eine individuelle Entwicklung noch als normal gilt. Aber sie eröffnet damit im Sinn des oben über den Plural Gesagten eine neue Klasse: die Risikogruppe.

Das zunehmende Auftreten von flächendeckenden Messungen hat mehrere Hintergründe. Bildungsstandards unmittelbar kurz vor Eintritt in die Grundschule, an deren Ende und am Ende der Sekundarstufe I „überprüfen, inwieweit Schulen ihre Kernaufgabe der Vermittlung von allgemein als notwendig angesehenen Kompetenzen erfüllen.“² Der Fokus ruht also auf der Aufgabenerfüllung der Schule.

2 <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Abruf vom 18.09.2012).

„Darüber hinaus sollen sie (...) durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sicher stellen (...).“³ Weiter unten in dieser Verordnung ist zu lesen: „Die individuellen Ergebnisse der Standardüberprüfung dürfen nicht auf eine bestimmte Schülerin oder auf einen bestimmten Schüler zurückgeführt werden können, außer durch diese oder diesen selbst.“⁴ Hinweise auf individuelle Förderung erfährt also nur das Individuum.

Die Wiener Lesetests⁵ auf der 4. und 8. Schulstufe liefern personalisierte Punktränge zur Einsicht der Schule und der Getesteten allerdings zu einem Zeitpunkt, an dem keine Förderung mehr stattfinden kann. Daher werden die Ergebnisse offiziell an die nachfolgende Schulart weitergereicht, damit diese die offen stigmatisierenden Förder-Maßnahmen für die erwähnten Risiko-Gruppen setzen kann. Ein Einfluss des Testergebnisses auf die AHS-Reife wird diskutiert.

Grob zusammengefasst dienen die genannten Messinstrumente dem Planungsinteresse des Schulsystems und der zielgruppen-gerechten Ressourcenverteilung für Fördermaßnahmen. Von einem Eingehen auf individuelle Lerngeschichten kann keine Rede sein. Kinder durchlaufen eine Schulart, und am Ende wird festgestellt, dass der Unterricht nicht wie erwartet gewirkt hat.

Müsste sich ein solches Risiko nicht schon im Lauf des Unterrichts abgezeichnet haben? Anscheinend nicht immer.

Ich wurde einmal als Direktor im Zuge der Frühwarnung zu E. in eine zweite Klasse gebeten. Es war ein wenig kompliziert. E. war erst etwas mehr als ein Jahr in Österreich und außerordentliche Schülerin. Die Klassenlehrerin wünschte eine Rückstufung wegen unzureichender Leistungen und ich sollte das bestätigen.

Ich traf E. über ein Arbeitsblatt gebeugt an und sie wirkte angestrengt überlegend. Nach einer Weile bot ich meine Hilfe an, die sie unwirsch ablehnte. Sie sollte auf dem Blatt Reimgruppen bilden (Pflug – kl... – L...

3 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21782/verordnung_novell_fassung201.pdf Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, Fassung vom 07.09.2011, § 3 (1) Z2 (Abruf vom 18.09.2012).

4 ebd. § 4 (4).

5 <http://stadtschulrat.echonet.at/aktuell/detid168/off0> (Abruf vom 02.01.2013).

– Tr... o.ä.). Es wurde nichts. Auch ein anderes Arbeitsblatt, ebenfalls mit Reimgruppen, blieb leer. E. war unglaublich generot.

E.s Nachbarin lieferte mir dann die einfache Erklärung für den gescheiterten Versuch: „Sie kann das nicht lesen!“ Gerade das war aber ihren Lehrer/innen nicht aufgefallen.

Ich frage mich noch immer, wie über einen doch längeren Zeitraum übersehen werden kann, dass ein Kind nicht lesen kann, was aber offenbar den anderen Kindern nicht entgangen ist. Ich denke, dass das etwas mit Erwartung zu tun hat: Lesen lernt man zu Beginn der ersten Klasse! (Da war E. noch nicht da.) Lesen kann man am Ende der zweiten Klasse! (Das muss auch für E. gelten.)

Die Geschichte ist dann doch gut ausgegangen. E. wurde von ihrem Muttersprachenlehrer in kurzer Zeit, jedenfalls noch rechtzeitig vor einer Rückstufung, alphabetisiert und damit ein Anschluss an die Arbeitsweise ihrer Klasse hergestellt – ohne Jahresverlust.

Ähnliche Lerngeschichten konnte ich häufig beobachten. Bei den meisten konnte sich das Risiko des Scheiterns an der (Schrift)-Sprache vermeiden lassen, indem sich eine vertraute Bezugsperson außer Programm, vorübergehend aber intensiv, persönlich und ausschließlich dem Kind und seinem Problem gewidmet hat. Das geht allerdings nur, wenn man sich vom Schema lösen kann: Unterricht im 50-Minuten-Takt als einzelne/r Lehrer/in vor einer Klasse, als Spezial-Lehrer/innen in Gruppenräumen (oder am Gang) mit Gruppen. Es finden (finden?) sich immer Zeit-Nischen für eine Intensiv-Zuwendung außerhalb der Notwendigkeit, die Klasse oder Gruppe kontrollierend oder beschallend im Blick zu behalten.

Ich hätte jedenfalls schwere Bedenken, dafür verantwortlich zu sein, dass ein Kind wegen *nicht* erhaltenen Unterrichts und an einer für bestimmte Altersgruppen typischen Leistungs-Erwartung ohne Rücksicht auf Besonderheiten der Lerngeschichte scheitert. Das gilt besonders, wenn mehrsprachige Kinder, die erst kurze Zeit Kontakt zur Zweitsprache Deutsch haben, nach dem Regellehrplan unterrichtet werden, aus Unkenntnis oder Ablehnung des Lehrplanzusatzes Deutsch für Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache.

Für die Literalisierung dieser Kinder in Deutsch kann es verheerend sein, wenn sie in den (erstsprachen)-didaktischen, deutschsprachigen Leselehrgang eingebunden werden. Das bedeutet für sie, dass sie nicht auf eine vertraute, geläufige Vermittlungssprache zurückgreifen können, denn die müssen sie – gleichzeitig – erst erwerben. Ein Nacheinander der beiden Erwerbsprozesse stößt auf Widerstand, denn der Leselehrgang findet nur einmal statt, man kann nicht die ganze Klasse warten lassen usw.

Lassen Sie mich hier festhalten: Es führt kein Weg vorüber an einem dringend nötigen Sichtwechsel. Die an Altersgruppen statistisch ermittelte Leistungserwartung eines Regelstandards mit samt noch tolerierbaren Regelabweichungen produziert meistens einen gleichschrittigen Unterricht, Risikogruppen und Versagen. Differenzierender Unterricht hingegen richtet sich an leibhaftige Kinder und entwickelt sich zusammen mit ihnen entlang grober Planungslinien.

Deutlich erinnere ich mich an eine Episode in einem Sprachförderkurs mit fünf serbischen, fünf kroatischen Kindern, mit einem türkischen und einem chinesischen. Alle waren acht bis neun Jahre alt und gerade angekommen. Alle konnten ihre Erstsprachen lesen. Die meisten waren also mit dem lateinischen Alphabet vertraut, nur Da Wei nicht, der Chinese.

Also, wie sollte das gehen? Sprachkurs ohne Schriftverwendung? Mit der Schriftverwendung auf Da Wei warten? Alle, die schreiben können, nützen das für ihr Lernen und Da Wei muss das ohne schaffen?

Wir bearbeiteten im Kurs etwa im Wochentakt Alltagstopics im Wechsel aus Exkursion und Festigung in der Schule. Dabei entstanden jeweils Themenplakate mit gezeichneten oder fotografierten Details – deutsch beschriftet. Eines Tages fanden wir auf einem aktuellen Plakat winzige aufgeklebte Zettelchen mit chinesischen Zeichen.

Da Wei hatte die deutschen Wörter auf ein Blatt geschrieben und zu Hause von jemandem übersetzen lassen, die Zeichen säuberlich ausgeschnitten unbemerkt montiert. Für die Vorarbeit hatte er meine alte Schreibmaschine entdeckt. Die stand allerdings ungünstig, so dass er immer aufstehen und ein paar Schritte gehen musste um die abzuschreibenden Wörter sehen zu können. Er erleichterte sich diese Mühe und stand bei jedem Weg länger vor dem Plakat, um sich möglichst viel auf einmal zu merken.

Er blieb dabei und schrieb bis zuletzt alles ihm Wichtige mit der Maschine.

Wenn nur eine Schreibmaschine im Gruppenraum steht und auch andere sie benützen wollen, muss eben ein Zeitplan gemacht werden. Daraus wurde dann ein Wochenplan, weil auch der Audio-Rekorder und ich für Einzelgespräche nur einmal vorhanden waren.

Die letzten Plakate waren übrigens fünfssprachig beschriftet.

Ich weiß natürlich, dass Kinder nicht immer Lösungen finden für Probleme, mit denen Lehrer/innen nicht umzugehen gelernt haben, sie nicht wahrnehmen oder lösen können.

Kamran kam aus dem Iran in eine dritte Klasse einer Wiener Volksschule. Durch einen Schulwechsel nach etwa einem halben Jahr landete er bei mir und brachte mir tadellose Schulübungshefte mit. Ich war durchaus zufrieden, bis ich ihm beim Abschreiben eines Tafeltextes zusah: Kamran malte den Text in der Schreibrichtung seiner Erstsprache von rechts nach links ab, ohne zu spiegeln, also vom Zeilenende zum Zeilenbeginn.

Diese Strategie brachte zwar ein formal erwartetes Ergebnis, half ihm aber nicht über den rein grafischen Aspekt der lateinischen Alphabetschrift hinaus, solange er auf seine Eigeninitiative angewiesen war.

Risikogruppen – so etwas wie nicht vermeidbare Kollateralschäden – haben in der Regel auch schlechte Aussichten. Deshalb sollten wir kurz überlegen:

Über Prognosen und Erklärungsmuster

Ein sehr eingängiges Beispiel für die Prognose von Lernerfolg ist die vermeintliche Bildungsferne der Herkunftsfamilie. In letzter Zeit stieß ich einige Male auf eine seltsame Maßzahl für die Unterscheidung zwischen bildungsfernem und bildungsnahem Milieu: weniger oder mehr als 100 Bücher im Haushalt.

Ich kann nicht behaupten, dass das Milieu keinen Einfluss auf die Lerngeschichten von Kindern hat. Aber ganz so einfach und so zuverlässig scheinen mir solche Prognosen nicht zu sein. Sie können wohl als Warnsignale verstanden werden, schon um nicht gravierende Lernhindernisse zu übersehen. Aber solche tauchen auch bei 100+ Bücher-Familien auf.

Prognosen können aber auch Jahresverluste in der Bildungslaufbahn begründen. Der Entscheidung einer Einstufung von

Schulneulingen geht in der Regel eine Aufnahme von persönlich-familiären Daten und eine wie immer gestaltete halbstündige Beobachtung des – nicht selten geängstigten, gestressten – Kindes voraus. Ich verstehe die Neigung zur Einstufung in die Vorschulklasse, wenn das Kind eine „typische“ Migrationsgeschichte hat (spät nach Österreich gekommen, wenig im Kindergarten gewesen, kein Deutsch in der Familie gesprochen). Diese Einschätzung braucht nur drei persönliche Daten (Namen, Geburtsort, Muttersprache) und die Frage nach der Dauer des Kindergartenbesuchs.

Ich kann auch noch verstehen, dass ein Vorschulklassen-Jahr als Chance für einen besseren Schulstart verkauft wird, nicht hingegen, dass der Eindruck einer halben Stunde bei der Vorstellung des Kindes über ein ganzes Lebensjahr entscheidet.

Die Prognosekraft der Bildungsferne ist ein sich spiegelndes System. Eine arm an Lernanreizen laufende Entwicklungsgeschichte verzögert und begrenzt unbestritten die kognitiven, emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten. Und diese restringierten Fähigkeiten erzeugen ungünstige Prognosen, damit reduzierte Angebote und Eingriffe in die Laufbahn des Kindes, dem das „eigene“ Versagen nicht verborgen bleibt.

Als M. in der Volksschule ankam, hatte er denkbar schlechte Prognosen. Er war das sechste Kind einer – bildungsfernen – Familie und mit seinen halbwüchsigen Brüdern und Cousins in Parks und Lokalen unterwegs, noch bevor es das verpflichtende Kindergartenjahr gab. Er kam also mit sehr wenig Deutsch und vielen handfesten Fähigkeiten, sich sozial durchzusetzen, in einer ersten Klasse an, die allerdings die Vorschulstufe integrierte.

M. war Vorschüler – sicherlich auch wegen der Prognosen zu seinem Werdegang – bis er ein paar Wochen nach Schulstart durch unerwartetes Interesse an Mathematik regelrecht aus dem Rahmen fiel. Er – der Vorschüler – hatte begonnen in der offenen Arbeitsweise der Klasse anderen Kindern erklärend auszuwählen, wenn er irgendwo einen Verstehens-Stau wahrnahm.

Das veränderte seine Prognosen und damit seinen Status schlagartig und insofern nachhaltig, als er ohne Jahresverlust die AHS-Reife schaffte und soweit es mir bekannt ist auch die AHS.

Es gibt viele Indizes, die zu ungünstigen Prognosen führen, aber wenige, die auf bessere hinweisen, und die sind wenig bekannt. Ich meine damit die Rolle der Selbstwahrnehmung. Kinder, die sich etwas zutrauen, solche mit einer gefestigten positiven Eigeneinschätzung neigen eher zu Aufgabenbewältigung als zu Vermeidung oder Verweigerung.

Erst in letzter Zeit wird diskutiert, inwieweit phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit die Lautstruktur der Sprache zu erkennen und damit umzugehen, Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist.

Der oben vorgestellte Da Wei hat sich das lateinische Alphabet über einen taktil-haptischen Umweg angeeignet. Denn zuerst memorierte er die Zeichen(folge) nur optisch um sie dann zu tippen. Später entdeckte er, dass sich die mitgemerkte Lautkette – er sagte sie sich in Endlosschleife auf dem Weg zur Schreibmaschine vor – auf die Länge der im Gedächtnis zu behaltenden Portionen und damit auf die Anzahl der Gänge zwischen dem Original und der Schreibmaschine entlastend auswirkte.

Die untersuchten Zusammenhänge zwischen (nicht) vorhandenen Vorläuferfähigkeiten und Aussicht auf Erfolg führen aber generell zu relativ langfristigen Prognosen. Wer im Vorschulalter etwa keine Reime bilden oder Silben klatschen kann (oder mag!), wird am Ende der Grundschule ein Risiko-Leser sein und mangelhaft rechtschreiben. Einige Untersuchungen belegen auch die Trainierbarkeit fehlender Fähigkeiten. Damit könnten die Prognosen einzelner Kinder deutlich verbessert werden. Aber das hieße, dass der Unterricht differenziert geplant werden müsste.

Mich interessiert, wie phonologische Bewusstheit von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch zu sehen ist. Da finde ich wenig mehr als Ratschläge, *diese* Kinder nicht mit zu hohen Anforderungen zu konfrontieren oder nur zu untersuchen, wenn „sie die deutsche Sprache so weit beherrschen, dass sie die Aufgaben verstehen und den Instruktionen Folge leisten können.“⁶

6 S. Martschinke et al., Der Rundgang durch Hörhausen, Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit, Bd. 1, Auer, Donauwörth 2011, Seite 21.

Das bedeutet für einzelne Kinder: keine Erhebung – keine Förderung. Wie denn auch, wenn *diese* Kinder dann die Instruktionen für das Üben nicht verstehen? Ich sehe darin ein sehr typisches Beispiel dafür, wie Lernen durch Unterricht verhindert wird.

Erhebungen sind teuer und zeitaufwändig und ökonomisch nur vertretbar, wenn diese an ganzen Gruppen in kurzer Zeit vorgenommen werden. Und damit Ergebnisse vergleichbar werden, müssen die Instruktionen für alle gleich sein.

Seit 2008 werden in Kindergärten Sprachstands-Feststellungen mittels „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz (BESK)“⁷ durchgeführt – um vor Schuleintritt fundierte Fördermaßnahmen setzen zu können. Er soll sprachliche Entwicklungsverzögerungen im Alter von rund viereinhalb Jahren sichtbar machen und sicherstellen, dass kein logopädisch-therapeutischer Bedarf übersehen wird.

Ein Jahr später wurde „BESK-DaZ“⁸ eingeführt als Weiterentwicklung des Verfahrens für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und seit 2010 liegen die überarbeiteten Versionen 2.0 beider Beobachtungsbögen vor. In erster Linie bin ich davon beeindruckt, dass hier ein Instrumentarium vorgelegt wurde, das sehr genau auf wichtige Details der sprachlichen Entwicklung von Kindern im Vorschulalter aufmerksam macht, die im Alltag wahrscheinlich überhaupt nicht auffallen. In zweiter Linie wurde zuletzt doch sehr genau unterschieden zwischen Erstspracherwerb Deutsch oder spontane Bilingualität (mit Deutsch) einerseits und andererseits Zweitspracherwerb Deutsch, noch einmal aufgefächert nach der Dauer des Kontakts mit Deutsch.

Ein Kind, das nach seinem dritten Geburtstag erst weniger als sechs Monate vor der Sprachstands-Feststellung mit Deutsch in

7 http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_besk_2-0.pdf, Handbuch zum BESK, Version 2.0, Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Abruf vom 19.09.2012).

8 http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_besk-daz_2-0.pdf, Handbuch zum BESK-DaZ, Version 2.0, Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Abruf vom 19.09.2012).

Kontakt gekommen ist, wird nicht weiter untersucht. Eine längere Kontaktdauer wird bei zwölf Monaten gesplittet. Dem entsprechend staffeln sich auch die Erwartungen an den Stand der Zweitsprachentwicklung. Eine derartige Differenzierung gelingt der Schule nicht!

Bei allem Respekt vor BESK und BESK-DaZ muss ich einräumen, dass ich den Umgang mit dem Beobachtungsbogen nicht gleich verstanden habe. Es gibt in den Handbüchern Übungsaufgaben zum Topologischen Modell und Glossare. Aber viele Beobachungskriterien sind eher sperrig. Das 2. Kriterium im Bereich Syntax/Morphologie heißt: „Bei zweiteiligen Verben werden die beiden Verbeile durch die Satzklammer getrennt. Das gebeugte (mit dem Subjekt übereingestimmte) Verb steht im Aussagesatz an 2. Stelle. Der andere Verbeile (Partizip, Infinitiv, Partikel) steht an der Satzendposition.“⁹ Ich überlege, ob ich in einer Gesprächssituation mit Proband/innen – selbst mit Hilfe einer Audioaufzeichnung – zwischen „vorhanden“/„nicht vorhanden“ entscheiden könnte.

Der beobachtete Umstand, dass ein Kind auch in entspannter Situation gar keinen Satz spricht, auch nicht ein erwartetes „Ich kann ein Herz zeichnen“ oder „Er hat seine Suppe nicht gegessen“, kann *mehr* bedeuten, als dass es die Phase II des Topologischen Modells noch nicht erreicht hat. Zu oft habe ich erlebt, dass Kinder monate- oder jahrelang ausdauernd schwiegen und erst zu reden begannen, als die Neueinstufung bereits erfolgt war.

Tschoma war aus Nigeria nach Wien gekommen und in die dritte Klasse aufgenommen worden. Meine Aufgabe als Begleitlehrer war sie zu alphabetisieren, weil sie keine Anstalten machte, irgendetwas zu lesen oder zu schreiben. Angesichts ihrer Herkunft aus einem nigerianischen Dorf schien uns das auch nicht anders zu erwarten.

Wochenlang suchte ich sie täglich in ihrer Klasse auf und wochenlang hatte sie noch dringend etwas Anderes zu erledigen, Hände waschen bis es über den Beckenrand schäumte, ein Papier in ganz kleine Stückchen schneiden ... bis ich mit dem Lesebuch wieder ging. Eine Kollegin mit Afrika-Erfahrung warnte mich, Tschoma zu sehr zu bedrängen, weil sie dann womöglich völlig unerwartet und heftig reagieren könnte.

9 ebd., Beiblatt 2.

Etwa ein halbes Jahr nach ihrer Ankunft kam unvermittelt ihre Bemerkung: „Du glaubst, ich kann nicht lesen.“ Es machte ihr unglaubliches Vergnügen mich wissen zu lassen, dass sie Yoruba und Englisch problemlos lesen konnte.

Der Aussagewert von Beobachtungen hängt auch von deren Interpretation ab. Das scheint mir im Einzelfall etwas zu viel Spielraum für laufbahnverändernde Förderentscheidungen zu sein.

Mich würde interessieren, ob die Einführung der frühen Sprachstands-Feststellung im Kindergarten und die daraus resultierende frühe Sprachförderung die versprochene Entlastung für die Elementar-Klassenlehrer/innen gebracht hat. Informationen dazu sind nicht zu finden.

Dennoch muss es Herangehensweisen geben, die Spracherwerb und Schriftspracherwerb ohne Druck punktueller Vergleichsmessungen, ohne Prognosen und ohne am Kalender fixierte Erwartungen möglich machen. Ich sehe in Erinnerung an meine Arbeit mit Kindern und noch mehr an Arbeitsweisen von Kolleg/innen die unterschiedlichsten Lernwege von Kindern und gleichzeitig drei immer gleiche Komponenten, die diese Prozesse begleiten:

- Eine reich mit Sprache und Schrift ausgestattete, zwanglose Umgebung, die den Kindern Auseinandersetzungsmöglichkeiten bietet (Exposition),
- eine geduldige, aufmerksame Begleitung durch die/den Lehrer/in (Diskurs) und
- bedingungslose Erwartung des Gelingens (Respekt und Vertrauen).

Lassen Sie mich das einzeln erläutern und zunächst etwas sagen.

Über die Konfrontation ...

... der Kinder mit dem Gegenstand ihres Lernens.

Es ist schlicht nicht zu erwarten, dass Lesen (in einer unsicher beherrschten Sprache) ungeteiltes Interesse aller findet. Die fraglose Einsicht in den kulturellen Wert der Literalität finden wir eher bei Erwachsenen. Bei Kindern ist es eher die Lust, auch et-

was Schwieriges durchschauen zu können, was sonst den Großen vorbehalten ist.

Dafür müssen sie aber bemerkt haben, dass es Schrift gibt und dass die Großen das lesen können. Hier kommt die Rolle der Schrift-Affinität des Milieus ins Spiel, weniger als Prognose für eine Lese-Karriere, schon eher als Bandbreite für die Häufung von Gelegenheiten der Schrift zu begegnen. In einer Umgebung aufzuwachsen, in der Sprache und Schrift intensiv vorhanden sind, ist für sich allein noch kein Erfolgsgarant, unzweifelhaft aber ein günstiger Ausgangspunkt. Andererseits lernen auch viele Kinder problemlos lesen, denen kein einziges Buch vorgelesen worden ist.

Im BESK-DaZ findet sich der Vorschlag einer Frage im Rahmen des Entwicklungsgesprächs: „Wie häufig und in welcher Sprache wird Ihrem Kind außerhalb des Kindergartens ein Buch vorgelesen? – Jeden Tag/mehrmals pro Woche/mehrmals im Monat/selten oder gar nicht?“¹⁰ Wie sieht die Konsequenz aus, wenn einem Kind selten oder nie ein Buch vorgelesen wird? Soll ein ehrenamtlicher Opa verpflichtet, ein wöchentlicher, nachweislicher Bibliotheksbesuch vereinbart werden?

Wir können nicht erwarten, dass alle Kinder das volle Programm für ihren Schulstart mitbekommen. Wir können weder auf Fehlendes verzichten, noch können wir das volle Programm nachliefern, aber wir können die Konfrontation mit Sprache und Schrift intensiv organisieren.

Für etliche Kinder ist die (deutschsprachige) Fibel das erste Buch ihres Lebens, ich fürchte aber, dass sie hier weniger der Schrift begegnen, sondern einem methodischen Konzept in homöopathischen didaktischen Dosen. (Ich räume ein, dass ich auch phantastischen Fibel-Unterricht erlebt habe, etwas beschämt, weil ich das nicht könnte.)

Die Antwort auf den Fibel-Trott ist der „Buchstabetag“, der sich sehr weit etabliert hat. Er war und ist *die* Möglichkeit, sich überhaupt Vorstellungen von offenem Unterrichten machen zu können. Die Aufgaben für die Kinder sind in Stationen organisiert, an denen sie nach Plan und in frei gewählter Folge allein,

10 Handbuch zum BESK_Daz, Beiblatt 5.

mit ehrenamtlichen Opas oder mit Hilfe der Lehrerin zu Werke gehen. Die Lernumgebung ist vielfältig bis aufwändig vorbereitet, die verschiedenen Lerntypen und „alle Sinne“ genau berücksichtigt, und dieses mehrstündige Programm dient dem Erlernen – eines Buchstaben. Wenn alle Arbeitsblätter fertig in der Mappe sind, stellt sich das Gefühl ein, jetzt können alle Kinder diesen Buchstaben, und in der kommenden Woche folgt der nächste.

Buchstabentage haben hohes Potenzial, viele Kinder in das Wesen der Schrift einzuführen – aber eben *nicht* alle.

Als ich zum Buchstabentag A in die Klasse meiner Enkelin eingeladen wurde, sollte ich die Lautschulungs-Station betreuen, was mich sehr interessierte. Die Kinder hatten die Aufgabe, die Position des a-Lauts in einem guten Dutzend Wörtern durch Stöpsel in einer Leiste mit drei Löchern unter jedem Bild zu markieren. Unter Anderem fand sich dieses auf der Stöpselkarte:



Im Lauf des Vormittags versuchten sich alle Kinder daran, mit sehr unterschiedlichen Ansätzen. Die meisten Kinder hörten gar kein A, einfach weil sie vermuteten, das sei ein Luster, ein Schmuckstück oder eine Semmel. Der Anker als nautisches Gerät gehörte jedenfalls nicht zum allgemeinen aktiven Wortschatz.

Ein wenig Hilfe von mir zur Deutung der Zeichnung – und schon war je ein Stöpsel am Anfang und am Ende gesteckt. Die Selbstkontrolle auf der Rückseite behauptete aber etwas Anderes – nur vorne ist ein A zu hören! (Verwirrung.) Zwei oder drei Kinder fanden dann die Erklärung: „Ah, das schreibt man ja A-n-k-e-r, nicht A-n-k-a.“ (Lösung der phonologischen Aufgabe Lautisolierung durch Schriftkundigkeit.)

Jedenfalls ist mir dabei klarer geworden, welche Abstände zwischen unseren erwachsenen Vorstellungen und denen der Kinder liegen können. Das ist nicht nur auf die Semantik von Bildvorlagen und schriftkundigen Hörweisen beschränkt. (Die meisten Erwachsenen hören ein E in Anker, auch wenn sie das Wort deutlich ohne E aussprechen!) In der angesprochenen Aufgabe müssen Kinder ein zeitliches Nacheinander (zuerst – dann – dann ... – zuletzt) in ein räumliches Richtungsschema (von links

zur Mitte nach rechts) übersetzen. Das gelingt keinesfalls allen, wird aber stillschweigend vorausgesetzt. Warum, bitte?

Lautschulung fand nur an der von mir betreuten Station statt.

Meine Kritik richtet sich nicht gegen den Buchstabentag. Ich (ver)zweifle an den Annahmen, die ihm zugeschrieben werden.

Einmal fragte ich – nicht ganz ernst gemeint – Kolleginnen bei einer Fortbildung zur Lesedidaktik, in der die Sprache auch auf Buchstabentage kam, ob denn anzunehmen sei, dass ein Kind, das beim Buchstabentag für das E an Mumps erkrankt nicht anwesend sein konnte, das E nie erlernen würde. Die verblüffende ernst gemeinte Antwort: „Ja, solche Kinder gibt es.“

Die Vielfalt der Lernumgebung ist wohl nicht alles, daher erlauben Sie hier einige Gedanken.

Über den Diskurs

Als geübter Beobachter von Unterricht kann ich behaupten, dass die Chancen, dass Kinder mit der Lehrerin/dem Lehrer ins Gespräch kommen, nicht gleichmäßig gestreut sind. Der Sitzplatz in der Nähe des Lehrertisches und ein dringendes Kommunikationsbedürfnis des Kindes heben die Aussicht.

Ich wünsche mir mehr, kurze, aber häufige Gespräche mit *jedem* Kind und weniger Klassenbeschallung, und ich weiß, dass das möglich ist. Ich weiß inzwischen auch, dass meine Vorstellungen und Intentionen als Lehrer oft nur irgendwie oder hin und wieder gar nicht in der Klasse ankommen.

Häufig schenkten die Kinder meinen am Wochenende vorbereiteten Materialien nur flüchtige Beachtung, aber sie quittierten sie durchaus mit einem: „Da warst du sehr fleißig!“

Muss ich die Kinder ihren eigenen Bewältigungs- oder Vermeidungsstrategien überlassen? Wohl kaum.

Eine Klasse, die ich begleiten durfte, hatte fix in ihrem Wochenplan eine „Sachgeschichte“. Das war nichts weiter als eine schriftliche Aufforderung, eine mathematische Frage zu klären. Es gab keine Hilfestellung von mir, die Kinder mussten lesen, genau lesen. Sie konnten die Aufgabe auch in Gruppen lösen, aber die Auflösung gab es erst im Schlusskreis.

Eine Sachgeschichte lautete: „Wie weit ist es von hier bis zur Frau Direktorin?“ und stiftete Unruhe. Im Schlusskreis kam dann schwere Kritik an mir: „Du hast falsch gefragt!“ Sie hatten zu unterschiedliche Lösungen gefunden, heftig diskutiert und meine Fehler gefunden: „Du hast nicht gesagt, durch welches Stiegenhaus wir den Weg zur Frau Direktorin messen sollen (Problem Streckenführung). Und du hast nicht gesagt, wo wir sie treffen (Problem Streckenendpunkt). Und du hast nicht gesagt, womit wir messen sollen (Problem Maßeinheit).“

Wir müssen Bedeutungen sprachlicher Äußerungen immer verhandeln. Nicht immer und nicht allen ist in derselben Weise klar, was ich mir vorstelle und was ich klar erklärt habe. (Womöglich denken Sie ganz anders über diesen Text als ich?)

Ich weiß, dass der ideale 50-Minuten-Stundenaufbau gegen meine Vorstellung spricht. In einem an die ganze Klasse gerichteten Unterricht ist keine Zeit für Einzelbetreuung. Ich finde es ungemein spannend mitzubekommen, wie Kinder darüber denken, wenn sie etwas lernen oder warum sie etwas nicht lernen. Das braucht nur etwas geübten Detailblick und Gesprächsbereitschaft. Das verschafft mir wesentlich mehr Wissen über die Fertigkeiten der Kinder als jede Standardüberprüfung, auch über jene Kinder, die „allgemein zu erwartende“ Fertigkeiten (noch) nicht schaffen.

Die Motivation zum Lernen, die durch viele pädagogische Texte geistert und die wir gern mit Interesse an unserem Unterricht verwechseln, kommt oft erst durch Gespräche zustande. Diskurs lenkt den Blick und hilft auf das zu fokussieren, was Schwieriges erschließen hilft.

In einem Diskurs anstelle von Instruktion gebe ich meine Autorität als Lehrer nicht auf. Mangelnder Respekt mir gegenüber ist eher die Antwort auf (gewollte?) Beschämung der Kinder. Der sichtbare Vorteil einer Begegnung auf Augenhöhe ist, dass wir nicht ständig aneinander vorbeireden.

Wie Sie wahrscheinlich sehen, ist die Frage, wie trotzdem alle (lesen) lernen, eine Frage nach den Beziehungen zwischen Lehrer/in und lernenden Individuen. Sie ist *nicht* durch Bildungspolitik und Ressourcensteuerung, durch erfolgreiche Methoden, evaluierte Messverfahren oder routiniertes Handeln zu klären.

Nicht zuletzt sollte ich noch etwas erwähnen:

Über Respekt und Vertrauen

Wir sind als Einzelkämpfer/innen gegen unwissende, unwillige und renitente Schüler/innen ausgebildet. Dennoch kann manchmal im Lauf der Jahre bei Lehrer/innen eine wohlwollende Grundhaltung entstehen. Diese Haltung solidarisiert sich nicht unbedingt mit den Benachteiligten gegen die Unterdrücker, sie hält einfach für *möglich*, dass *alle* ihre Lernziele erreichen können – und vermittelt das auch.

Vor einigen Monaten traf ich A. nach Jahren zufällig, als sie ihre Promotionsanzeigen aus dem Copy-Shop abholte. Ich gratulierte und sie meinte: „Du bist schuld, dass ich jetzt als Juristin bei der UNIDO anfangen.“ Ich war mir keiner Schuld bewusst, ich kannte sie gut, aber im Unterricht sind wir uns ein-, zweimal in Supplierstunden begegnet.

A. erklärte mir schließlich, ich hätte beim Gespräch, als ihre Eltern sie in meiner Schule vorstellten, ihre Ängste zerstreut mit dem Satz: „Ich weiß, du schaffst es!“

Das ist kein Rezept, ich war mir damals auch höchstwahrscheinlich nicht bewusst, was ein einfacher Satz auslösen kann. Aber ich denke, Sie kennen den Unterschied zwischen Leistungserwartung und positiver Leistungserwartung.

Es ist mir noch immer kein Kind eingefallen, das bei mir nicht lesen gelernt hätte. Im Übrigen bin ich der Meinung, dass auch Fortbildungsferne von Lehrer/innen behoben werden kann.

Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welchen Herausforderungen sich die Basisbildung im 21. Jahrhundert zu stellen hat, wenn anerkannt wird, dass Österreich ein Einwanderungsland ist, in dessen Gesellschaft Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeiten die Norm darstellen. Nach dem Versuch einer kurzen Klärung von Begriffen anhand der festgeschriebenen Rahmenbedingungen für die Initiative Erwachsenenbildung möchte ich mich mit der Frage nach den Anforderungen an Planung und Gestaltung von Lernangeboten angesichts der diversen Zielgruppen in einer Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzen und umreißen, in welchem Spannungsfeld die Basisbildung sich hier bewegt. Es schiene mir verwegen, die sich daraus ergebenden Punkte als konsequente Schlussfolgerungen oder gar Handlungsempfehlungen zu bezeichnen – zu komplex ist das Feld und doch zu prekär sind die Rahmenbedingungen. Dennoch versuche ich am Ende des Beitrags eine kurze Zusammenfassung wesentlicher Punkte in Form von Hypothesen und beziehe mich darin besonders auf jene Aspekte, die sich für die Qualifikationen bzw. Aus- und Weiterbildung der Unterrichtenden in der Alphabetisierung/Basisbildung in der Migrationsgesellschaft ergeben, da meines Erachtens vor allem auch bei ihnen angesetzt werden muss, um bewussteinbildend und damit auch die Qualität der Kurse fördernd in diesem Bereich zu wirken.

Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich 2013ff

Mit der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) (vgl. Beitrag von Martin Netzer in diesem Band bzw. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011) ist 2012 ein im Regierungsprogramm 2008 verankertes Vorhaben umgesetzt

worden, in dem der Zugang zum 2. Bildungsweg österreichweit für Erwachsene kostenlos ermöglicht werden soll.

Es heißt im Regierungsprogramm:

„Lebensbegleitendes Lernen ist eine Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft und der Wirtschaft. Ausreichende Angebote für den Erwerb von Basisbildung, insbesondere auch für Menschen mit Migrationshintergrund, sind dafür eine wesentliche Voraussetzung. Gemeinsam mit den Ländern soll im Wege von Kofinanzierungsmodellen das kostenfreie Nachholen von Bildungsabschlüssen aller formalen Ausbildungen der Sekundarstufe I und II (inklusive der Berufsreifeprüfung) in einer altersgerechten Form ermöglicht werden.“ (Republik Österreich 2008: 213)

Neben Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss umfasst die darauf basierende Länder-Bund-Förderinitiative Kurs- (und Beratungs-)angebote der Alphabetisierung/Basisbildung, wobei im Programmplanungsdokument (PPD) zur Initiative Erwachsenenbildung versucht wird, die Begriffe „Basisbildung“ bzw. „Grundkompetenzen“ zu definieren bzw. als Förderbereiche von anderen abzugrenzen.

Ich beschränke mich in meinem Beitrag auf die Begriffe Alphabetisierung und Basisbildung, da allgemein auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten im breiten Feld der Alphabetisierung/Basisbildung/Literalität und die jeweils zugrunde liegenden Konzepte bzw. Implikationen von emanzipatorischer Bildung, literacy/literacies in diesem Rahmen nicht eingegangen werden kann. Zur Basisbildung wird im PPD (dort in Verbindung zum Begriff „Grundkompetenzen“) festgehalten, dass sie sich „auf den Erwerb der Kulturtechniken **Lesen, Schreiben, Rechnen**, den Umgang mit **IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien)** und Lernkompetenz (**Autonomes Lernen, Lernen lernen**)“ (PPD, Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, Anhang: 68) bezieht und als Ziel habe, „zur **Lösung von Alltagssituationen** zu befähigen und damit jene Voraussetzungen zu schaffen, die eine umfassende Partizipation an den gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen“ (ebda). Fast verwegen mutet in diesem Zusammenhang an, dass in einem weiteren Punkt der Klärung, was Angebote der Basisbildung/Grundkompetenzen beinhalten könnten, „*die*

Schlüsselkompetenzen“ (ebda; Hervorhebung kursiv von mir) genannt sind samt Fußnotenverweis auf den Europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen. (vgl. Europäische Kommission 2007). Zwar schränkt das PPD ein, dass diese „entsprechend dem jeweiligen Niveau der Lernenden“ gefördert werden sollten, wer sich aber den Europäischen Referenzrahmen und die dort beschriebenen acht Schlüsselkompetenzen ansieht, muss sich schon die Frage stellen, ob diese nicht etwas differenzierter in Zusammenhang mit der Basisbildung stehen als durch deren scheinbar unreflektierte Nennung als Inhalt derselben.

Es kann für Österreich davon ausgegangen werden, dass das der Länder-Bund-Förderinitiative zugrunde liegende Programmplanungsdokument wenigstens für die kommenden Jahre begriffs- und definitionsbildend sein wird, wobei neben der oben genannten Unschärfe bzw. Breite der Angebotsbeschreibung auffällt, dass die „Beschäftigungs- und/oder Anschlussfähigkeit“ als wesentliche Ziele der Basisbildung beschrieben werden und nicht etwa Teilhabe und Empowerment im Vordergrund der Darstellung stehen. „Grundlegende Fähigkeiten im Bereich der Grundkompetenzen und der Literalität“ (PPD, Anhang: 67) werden als Voraussetzungen betrachtet, um in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens überhaupt einsteigen zu können, der als „unumgänglich“ (ebda) im Privaten wie im Beruflichen betrachtet wird. Es sei an dieser Stelle nur auf das Spannungsfeld zwischen „Empowerment“ und „Employability“ verwiesen, in dem sich die Basisbildung bzw. die Zielbeschreibungen von Kursmaßnahmen bewegen, und es kann/soll an dieser Stelle nicht der Versuch unternommen werden zu klären, welches Konzept der genannten Fördermaßnahme zugrunde liegt, aber es geht doch aus den zitierten Stellen eindeutig hervor, dass die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens als unwidersprochen angenommen wird und dass – vermutlich aufgerüttelt durch Ergebnisse der PISA-Studien und Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung in Österreich – es scheinbar die Befürchtung gibt, dass doch ein nicht unbeachtlicher Teil der Bevölkerung hier eben nicht „anschlussfähig“ wäre.

Fast spürbar ist die Befürchtung (der Bundesregierung bei Formulierung des Regierungsprogramms), dass die PISA-VerliererInnen von heute die morgigen TeilnehmerInnen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden könnten. So wurden erstmals Studien in Auftrag gegeben, die in Österreich das Ausmaß des sogenannten funktionalen Analphabetismus beziffern sollen und von deren Ergebnissen Bedarf für die Erwachsenenbildung abgeleitet werden könnte. Österreich nimmt erstmals an der PIAAC-Studie teil (vgl. Beitrag von Markus Böhnisch und Eduard Stöger in diesem Band), und die Ergebnisse werden aufrütteln – oder auch nicht.

Die im Feld Tätigen haben nicht erst mit PISA Bedürfnisse und Bedarf erkannt, sondern wissen seit geraumer Zeit, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl von Menschen in Österreich aufgrund unzureichender Literalität de facto von der mündigen Teilhabe an politischen wie auch sozial-gesellschaftlichen Entscheidungen ausgeschlossen ist. Sie fordern seit Jahren neben ausreichenden und passenden Lernangeboten deren Bewerbung über groß und grundlegend angelegte Maßnahmen zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema über den alljährlichen Aufschrei zum Weltalphabetisierungstag hinaus.

Nicht zu unterschätzen sind jedenfalls aber Umfang und Innovationscharakter der Initiative Erwachsenenbildung, die es – sofern sie nach der ersten Erprobungsphase weiter laufen und finanziert wird – dem gesamten Bereich der Basisbildung ermöglichen würde, aus jeweils befristet-kurzfristiger Projektfinanzierung in eine langfristige Programmschiene überzugehen. Das wird möglicherweise in der Zukunft noch weiter dazu beitragen, dass die Basisbildung aus ihrer Nischenposition heraus-treten kann und im besten Fall als hochwertiges, dauerhaft und bundesweit selbstverständlich bestehendes Angebot betrachtet wird, dem nichts mehr von Defizitorientierung und/oder Beschämung anhaftet.

Zielgruppenbeschreibungen von Basisbildungsangeboten

Die Zielgruppen der Basisbildung sind lt. Anhang 6, Rahmenrichtlinien für die Basisbildung, im Programmplanungsdokument folgendermaßen definiert:

- „a) Personen mit Erstsprache Deutsch und absolvierter Schulpflicht, die keinen positiven Abschluss erreicht und Defizite in den Grundkompetenzen haben;
- b) Personen mit positivem Pflichtschulabschluss, die dennoch Nachholbedarf in der Grundbildung aufweisen;
- c) Personen mit Migrationshintergrund und mangelnder Basisbildung/Grundkompetenzen, mit oder ohne Deutschkenntnissen.“

(Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011. Anhang: 69)

Grundsätzlich fällt die Defizitorientierung in der Beschreibung der Zielgruppen auf, die insofern auch überrascht, als an anderen Stellen im Dokument mehrfach betont wird, dass Basisbildung kompetenzenorientiert und wertschätzend zu erfolgen hat.

Es spiegelt diese defizitorientierte Beschreibung aber durchaus die zuvor geäußerten Bedenken in Bezug auf Basisbildung bzw. Schaffung von Basisbildungsangeboten um „Beschäftigungsfähigkeit“ jener zu gewährleisten, die man sonst als „beschäftigungsunfähig“ bezeichnen würde. Dies deckt sich auch mit Beobachtungen Daniela Holzers, die in einem Kommentar zur Defizitorientierung in der Zielgruppendefinition (Holzer 2010) festhält „[...] welche Hoffnungen in und Heilsversprechungen der Weiterbildung Illusionen sind, und dass Weiterbildung weitgehend ihres emanzipatorischen, gesellschafts- und herrschaftskritischen Charakters beraubt wurde.“ (Holzer 2010: 11-5)

Während in der Fachdiskussion und entsprechenden Publikationen rund um Literalität und Basisbildung genau deren emanzipatorischer Charakter in den Vordergrund gestellt wird, scheint es dann, wenn es „ums Geld geht“, fast unabdingbar, Wirtschaftlichkeit und Beteiligung am Arbeitsmarkt als Kriterien zu nennen und darüber aber wieder die Verantwortung für ökonomische Erfordernisse den einzelnen Menschen zu überantworten (vgl. Holzer 2010).

Es spiegelt sich in dieser dreiteiligen Zielgruppendefinition auch jenes Dilemma wider (der FördergeberInnen zumindest), das es eben so schwierig macht, den Bereich der Basisbildung ein- bzw. abzugrenzen: Es ist nicht gewährleistet, dass jemand,

der/die über einen positiven Pflichtschulabschluss verfügt, seinen/ihren Bedürfnissen entsprechend lesen und schreiben kann, ebenso wenig sicher ist es, dass Personen, die mit 3 oder 4 Sprachen nach Österreich einwandern, diese auch lesen und schreiben können, und letztlich ändern sich Bedarf und Bedürfnisse – gerade im Bereich der neuen Technologien, aber auch der damit verbundenen Schriftlichkeit – ständig und in kurzen Abständen, sodass der genannte „Nachholbedarf in der Grundbildung“ auch noch bei jemandem entstehen kann, der/die ihn bis dato gar nicht wahrgenommen hatte.

Bahnbrechend in Österreich ist die Tatsache, dass im Programmplanungsdokument der Förderinitiative MigrantInnen explizit als Zielgruppe genannt sind¹ und dabei keine Einschränkung in Bezug auf deren Aufenthaltstitel und/oder Zugangsmöglichkeiten zum österreichischen Arbeitsmarkt gemacht werden.

Die Bezeichnung „Personen mit Migrationshintergrund“ wird in dieser Zielgruppenbeschreibung des PPD – davon ist zumindest auch angesichts des Nebensatzes auszugehen – für Personen verwendet, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Scheinbar ist oder wäre die Zielgruppenbeschreibung „Personen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ zu schwierig bzw. durchaus selbst auch wieder zu diffus um sie zu verwenden und damit vielleicht die Gruppe abzugrenzen.

In einer Fußnote desselben Dokuments wird eingeschränkt, dass „Kurse im Rahmen der ‚Integrationsvereinbarung‘ bzw. die Maßnahmen des ‚Integrationsfonds‘ [...] kein Bestandteil des Förderprogramms [sind]“ und dass die „[...] inhaltliche und finanzielle Zuständigkeit für diese Maßnahmen [...] weiterhin beim Bundesministerium für Inneres bzw. dem ‚Österreichi-

1 Gleichzeitig könnte man natürlich anmerken, dass eine Differenzierung an dieser Stelle des Programmplanungsdokuments der Zielgruppe nach „Personen mit oder ohne Migrationshintergrund“ unnötig oder diskriminierend wäre, wenn doch schlicht und einfach „alle“ gemeint sind, die Basisbildungsbedürfnisse haben. Angesichts der gängigen Förderpraxis für MigrantInnen bzw. den Bereich Deutsch als Zweitsprache scheint mir die Differenzierung an dieser Stelle aber zulässig bzw. förderlich (siehe weiter unter in diesem Beitrag).

schen Integrationsfonds' [liegt]" (Länder-Bund-ExpertInnen-gruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011: 21), worin sich ein wesentlicher Teil der Problematik spiegelt, in dem sich das Interessensfeld Deutsch als Zweitsprache/Alphabetisierung seit Einführung der Integrationsvereinbarung² befindet, auf die ich an dieser Stelle kurz eingehen möchte (vgl. dazu auch Hrubesch/Plutzer 2009 bzw. Plutzer 2010).

Wie oben bereits angedeutet, ist es im Rahmen geförderter Angebote oft schwierig, sich in Kurs- und Zielgruppenbeschreibungen an den Bedürfnissen der angesprochenen Personen zu orientieren. Gängige Förderpraxis im Bereich Deutsch als Zweitsprache seit geraumer Zeit – spätestens seit dem ersten Verschärfen der Integrationsvereinbarung im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz 2006 – ist es, die Kursförderung abhängig vom Aufenthaltsstatus oder auch Arbeitsmarktzugang der LernerIn zu machen. Es gibt also etwa geförderte Maßnahmen für Flüchtlinge oder Maßnahmen für AMS-Gemeldete oder Maßnahmen für NeuzuwandererInnen. Häufig bedeuten diese Zuschreibungen auch eine Abgrenzung gegenüber anderen Aufenthaltstiteln und anderen Rechtsstatus (also ist z.B. ein Kurs für anerkannte Flüchtlinge *nicht* für AsylwerberInnen zugänglich und wiederum der Kurs für NeuzuwandererInnen *nicht* für Flüchtlinge etc.), was für Beratung und Einschreibung bzw. die Kurseinstufung in diesem Bereich leider traurige Realität geworden ist. Et-

2 Seit 2003 werden NeuzuwandererInnen aus Drittstaaten in Österreich durch das (obligatorische) Eingehen der sogenannten „Integrationsvereinbarung“ (§ 14 im Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz) verpflichtet, Deutschkenntnisse nachzuweisen – lt. der nach einer neuerlichen Novelle 2011 aktuell geltenden Fassung müssen innerhalb von 2 Jahren nach Zuzug per Prüfung Deutschkenntnisse auf A2-Niveau lt. Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nachgewiesen werden. Bei Nicht-Bestehen der Prüfung kann die Verlängerung des Aufenthaltstitels verweigert werden. Für das Erlangen eines Daueraufenthaltstitels bzw. die Einbürgerung muss sogar eine Deutschprüfung auf B1-Niveau positiv absolviert werden, was für illiterate ZuwandererInnen de facto unmöglich sein wird. Informationen und Stellungnahmen zur Integrationsvereinbarung sowie Erläuterungen dazu, warum sie für Personen mit wenig Schrifterfahrung nicht integrationsfördernd, sondern eindeutig abschließend ist, siehe auch www.sprachenrechte.at

was überzeichnet dargestellt könnte das in einem großen „Haus“ wie der Volkshochschule, in der mehrere Förderschienen laufen, bedeuten, dass statt eines lernerInnen- und ziel- bzw. kompetenzorientierter Beratungsangebotes eigentlich nur noch ein Blick auf das Visum der InteressentInnen nötig wäre um einen Kurs zu finden. Es könnte vorkommen, dass Person X aufgrund der Vorkenntnisse und Ziele eigentlich in Kurs A passen würde, dort aber aufgrund des rechtlichen Status „nicht zugelassen“ wäre und Kurs B besuchen „müsste“.

Die oben zitierte Fußnote im Programmplanungsdokument ist meines Erachtens Zeugnis einer solchen missverständlichen Unterscheidung, werden doch durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten lediglich Personengruppen anhand ihrer Aufenthaltstitel beschrieben, und es scheint den Fördergebenden an dieser Stelle nicht bewusst zu sein, dass ein- und dieselbe Person zwar dem Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz unterliegen und verpflichtet sein kann, die Integrationsvereinbarung zu erfüllen, dennoch aber Basisbildungsbedarf hat und damit eindeutig zur Zielgruppe der im Rahmen der IEB geförderten Kurse gehört.

Sieht man aber von dieser Einschränkung ab (die sich letztlich auch auf die Kursmaßnahmen und eigentlich nicht auf die Personen bezieht) und betrachtet man die Initiative Erwachsenenbildung als eine, die „Bildung für alle“ ermöglicht, ohne Einschränkungen in den Zugangsvoraussetzungen zu machen, stellt sich dennoch und darüber hinaus die Frage gerade im Kontext der Basisbildung, ob bzw. welche Auswirkungen informelle Festlegungen auf unsere Kursbeschreibungen haben.

Zielgruppenbeschreibungen und Zugehörigkeiten

Überträgt man die von Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril (Mecheril u.a. 2010) beschriebenen Zugehörigkeitsdiskurse auf den Kursbetrieb in der Basis- bzw. Erwachsenenbildung (ein zugegebenermaßen etwas holpriger Versuch), lassen sich ähnliche Phänomene – besonders auch im Diskurs *über* die TeilnehmerInnen – feststellen. So wird zum Beispiel einerseits natürlich versucht, Stigmatisierungen und Diskriminierungen

entgegen zu wirken, andererseits suchen wir ganz gezielt nach „treffenden“ Bezeichnungen für unterschiedliche Zielgruppen, mit denen auch Migrationsgeschichten von Menschen eben in den Vorder- oder in den Hintergrund gerückt werden.

Ich glaube, dass „Migrationserfahrung“, „Migrationshintergrund“ und/oder „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Anderssprachigkeit als Deutsch“ genauso wie die vorangegangenen Lern- und Bildungserfahrungen von TeilnehmerInnen in Kursen bzw. Lernangeboten als Kriterien für Kurs- und Konzeptentwicklung in der Alphabetisierung und Basisbildung im Sinne einer „positiven Diskriminierung“ herangezogen werden können und sollen, sofern diese Begriffe reflektiert verwendet und nicht dazu missbraucht werden, die Andersartigkeit der „Anderen“ zu betonen ohne ein basisbildnerisches Ziel damit zu verfolgen. Ich meine damit einerseits, dass es durchaus und exklusiv Kurse für Personen – MigrantInnen – geben soll, die ohnehin in ganz vielen gesellschaftlichen Bereichen negativ diskriminiert werden und dass ihnen diese Kursgestaltung auch so etwas wie „Exklusivität“ vermitteln soll. Sie soll den Raum darstellen, in dem genau diese Menschen eben *als MigrantInnen* im Vordergrund stehen: wo mitgebrachte Sprachen, informell erworbene Kompetenzen und Migrationsgeschichten nicht versteckt werden müssen oder negativ interpretiert werden können, sondern wichtig sind und anerkannt werden. Andererseits meine ich mit „positiver Diskriminierung“, dass in genau diesen Gruppen auf die doch speziellen Bedürfnisse dieser Personen eingegangen werden kann, die es allein aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen (zu Nicht-ZuwandererInnen) gibt. Lesen- und Schreiben-Lernen sind Prozesse, die ohne Kenntnisse der jeweiligen Sprache kaum funktionieren können und daher grundlegend anders verlaufen müssen, wenn die Zielsprache erst erlernt werden muss. Darauf müssen Kursmaßnahmen methodisch und didaktisch Rücksicht nehmen.

Hinzu kommt, dass Lern- und Schulerfahrungen bei ZuwandererInnen oft deutlich anders gestaltet sind als bei Personen, die das österreichische Schulsystem kennen gelernt haben. Die Vermittlung von Lese- und Schreibfertigkeit muss aber dann ganz woanders ansetzen, wenn wir mit Menschen arbeiten, die

nie Kindergarten und/oder Schule besucht haben und „Schriftlichkeit“ in ihrem bisherigen Biographien ganz anders erfahren haben als Menschen, die in Österreich groß geworden sind³.

Wo eine derartige Differenzierung der Zielgruppen für Basisbildungsangebote nicht vorgenommen wird oder aufgrund der Rahmenbedingungen nicht gemacht werden kann, wird in der Praxis von „gemischten Kursen/Gruppen“ gesprochen und wird deren Zustandekommen oft nicht durch mangelnde Ausdifferenzierung der Zielgruppenbeschreibung erklärt, sondern als Teil eines (vermeintlichen?) Diversity-Konzepts. Letzteres mag für einen Teil dieser Maßnahmen sicherlich zutreffen, und es werden den Kursen Überlegungen zugrunde liegen, die die Diversität der Gruppen und auch die sprachliche Heterogenität der Teilnehmenden berücksichtigen (vgl. etwa Dergovics 2010). Häufig scheint mir mit dem „Diversity-Argument“ aber auch aus der Not eine Tugend gemacht zu werden und bin ich der Auffassung, dass eine bedürfnisorientierte Ausdifferenzierung der (Kurs)Gruppen anders ausfallen müsste.

Dass ein Differenzieren und (Be)Nennen der Zielgruppen auch als Ausdruck einer Zugehörigkeitsbeschreibung negativ missverstanden werden kann („MigrantInnen bitte hier – ÖsterreicherInnen dort“) ist mir ebenso bewusst wie die Tatsache, dass der von mir in diesem Kontext sehr „eng“ gemeinte Begriff „MigrantIn“ (nämlich ausschließlich gemeint für Personen, die selbst als Jugendliche oder Erwachsene von einem anderen Land nach Österreich gezogen sind, also unmittelbare „Migrationserfahrung“ selbst gemacht haben) im gängigen Sprachgebrauch und für „Personen mit Migrationshintergrund“ verstanden werden könnte, was auch nicht meiner Intention entspricht.

Ich bin der Überzeugung, dass eine reflektierte und genaue Verwendung von Begriffen hier nötig ist. Dabei muss einerseits

3 Zu den Gründen, die MigrantInnen nennen, warum sie als Kinder keine Schulen besuchen konnten, sowie den sich daraus ergebenden Bedürfnissen an den Lese-/Schreibunterricht in der Zweitsprache Deutsch siehe auch mein Beitrag im schulheft 143 (Hrubesch 2011) bzw. die Beiträge von Antje Doberer-Bey und Werner Mayer in diesem Band als Erklärungen dafür, wie es sein kann, dass Menschen Basisbildungsbedarf trotz Schulbildung haben.

berücksichtigt werden, dass mit verschiedenen Wörtern oft auch unterschiedliche Rechts- und Aufenthaltsformen beschrieben werden, die – unabhängig von den Fördersystemen – keinen Einfluss auf eine bedürfnisorientierte Beschreibung von Gruppen in der Erwachsenenbildung haben sollen. Andererseits müssen wir uns der Sensibilität der Begrifflichkeiten und deren – oftmals durchaus auch ausgrenzende bzw. rassistische oder fremdenfeindliche Konnotationen und Mechanismen – bewusst sein und müssen verwendete Bezeichnungen immer wieder in Frage gestellt und begründet werden. So etwa ist die Bezeichnung von „Personen mit Migrationshintergrund“ durchaus problematisch⁴ und kann dazu beitragen, die „Migrationsanderen“ zu schaffen bzw. als solche „für immer“ festzulegen, was so natürlich nicht intendiert ist.

Ich finde im Kontext dieses Beitrags und in meinem beruflichen Alltag den Begriff „MigrantIn“ für erwachsene EinwandererInnen (der ersten Generation) passend, die selbst die Migrationserfahrung gemacht haben. Als „Personen mit Migrationshintergrund“ bezeichne ich Personen, deren Migrationsgeschichte bereits stärker in den Hintergrund getreten ist, aber noch Auswirkungen auf ihr Lernen in der Basisbildung haben kann (etwa durch das Absolvieren eines Teil der Schulbildung in einem anderen Land oder durch die Tatsache, dass eine andere Familiensprache als Deutsch vorwiegend verwendet wird). Bei Menschen, die in Österreich das Bildungssystem zur Gänze durchlaufen haben und mehrsprachig aufgewachsen sind, bin ich bemüht, einen etwaigen Migrationshintergrund nicht in den Vordergrund zu stellen, wenn er auf das Handeln in der Basisbildung keine Auswirkung hat.

4 Siehe dazu z.B. die Kampagne „Stopp dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund“ von SOS Mitmensch im Frühling 2012, nachzulesen unter <http://www.sosmitmensch.at/stories/6694/> oder auch Denzi Utlu gegen den Begriff „Migrationshintergrund“ unter dem Titel „Hauptsächliche Nebensache“ in *Der Freitag* am 28. Juni 2011 (Online: <http://www.freitag.de/kultur/1125-haupts-chliche-nebensache;> 17.1.2013).

Planung und Gestaltung von Basisbildungsangeboten in der Migrationsgesellschaft

Wenn wir also davon ausgehen, dass für die soziale Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft bestimmte Phänomene charakteristisch sind und dass dazu beispielsweise

- die „Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken als Folge von Wanderungen“ sowie
- die „Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten“ wie auch und vor allem
- die „Erschaffung neuer Formen von Ethnizität
- Konstruktionen des und der Fremden“

[sowie]

- Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus“

zählen (vgl. Mecheril u.a. 2010: 11), müssen Basis- und Erwachsenenbildungsangebote für die Mitglieder dieser Gesellschaft auf dieser Realität aufbauen und können nicht mehr von einsprachig „monokulturellen“ Ausgangsbedingungen ausgehen. Weiters können politische Rahmenbedingungen (wie etwa gesetzlich festgelegte Punkte wie die Integrationsvereinbarung, aber auch z.B. Herangehensweisen an die Anerkennung von (ausländischen) Bildungsabschlüssen) nicht ausgeklammert werden, wenn wir von Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft sprechen.

Was didaktische Konzepte und Herangehensweisen angeht, werden der (allgemeinen und beruflichen) Erwachsenenbildung im Bereich der Auseinandersetzung mit Zuwanderung und Transmigration durchaus Defizite in Wissenschaft und Praxis attestiert (vgl. Sprung 2009). Während in Bezug auf das schulische Lernen Konzepte wie das des interkulturellen Lernens hervorgebracht wurden, das inzwischen vom Konzept der Migrationspädagogik teilweise auch schon wieder abgelöst wurde, herrscht in der Erwachsenenbildung diesbezüglich größtenteils Leere. Zwar gibt es methodisch-didaktische Überlegungen und ausführliche Publikationen zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit Erwachsenen, doch richtet sich der eben ausschließlich an (neu) Zugewanderte und umfasst ausschließlich in Bezug auf diese selbst die Perspektive der „Interkulturalität“

jedoch kaum allgemeine Überlegungen zu Hybridität und den Umgang mit einer grundsätzlich sprachlich wie mehrfachzugehörigen heterogenen LernerInnengruppe.

Pädagogisches Handeln in dieser ständig im Wandel begriffenen mehrsprachigen Realität kann diesen Überlegungen folgend nur dann funktionieren, wenn es von laufender Reflexivität geprägt ist. Es reicht nicht (mehr) aus, dass PädagogInnen (in der Schule genauso wie in der Erwachsenenbildung), über „interkulturelle Kompetenz“ verfügen, und wir können in einem fluiden Kontinuum von Migrationsbewegungen auch nicht mehr festmachen, in welchen Gruppen (etwa mit oder ohne LernerInnen mit Migrationshinter- oder vordergrund) sie diese einsetzen könnten. Stattdessen müssen im pädagogischen Handeln die ständigen Widersprüche desselben erkannt und reflektiert werden:

„Professionelle Handlungen und Strukturen werden im Zuge dieser Reflexivität daraufhin befragt, inwiefern sie zu einer Ausschließung des und der Anderen und/oder zu einer Herstellung der und des Anderen beitragen. Sowohl der Ausschluss als auch die Produktion Anderer durch professionelles Anerkennungshandeln sind unvermeidlich. Möglich allerdings ist es, die spezifischen Formen von Ausschluss und Erzeugung an den konkreten Orten, an denen pädagogisch gehandelt wird, zu beschreiben, zu bedenken und gegebenenfalls im Sinne einer Idee, die die gleichzeitige Relevanz dessen erkennt, dass Anerkennung unmöglich und unumgänglich ist, so zu verändern, dass weniger Gewalt und Macht ausgeübt werden. Auch diese Veränderungen werden erneut zu Verhältnissen und Bestimmungen führen, die zu hinterfragen sein werden.“ (Mecheril u.a.2010: 190)

Insbesondere im Bereich der Basisbildung müssen dabei auch Fragen der Macht und der Generation bzw. Bereitstellung von Wissen thematisiert und problematisiert werden und müssen Unterrichtende bzw. LernbegleiterInnen ihre Rolle bzw. Funktion auch in dieser Hinsicht im Blick haben und laufend reflektieren.

Wenn also Lernangebote für Basisbildung geplant und konzipiert werden sollen, sind also a priori Unterschiede und Widersprüche zu berücksichtigen. Es verleitet dies m.E. mit guten Gründen auch zur ausschließlichen Planung von Angeboten in Form von Lernwerkstätten, in denen wenige TeilnehmerInnen weitgehend individuell betreut werden. Zu unterschiedlich

sind die Bedürfnisse der einzelnen LernerInnen, zu verschiedenen auch Vorkenntnisse bzw. Ausgangsvoraussetzungen, als dass auch nur ansatzweise homogene Gruppen gebildet und gemeinsame Lernziele verfolgt werden könnten. Besonders in Gebieten mit weniger Angebot bzw. kleineren Einzugsbereichen wird dies sicherlich der Fall sein, und dort werden derart individualisierte Lernangebote sicher die bestmögliche Variante darstellen. Dennoch bin ich auch in der Planung von Lernsettings der Überzeugung, dass eine reflektierte Praxis und Planung anhand der Bedürfnisse der LernerInnen gerade in den Ballungsräumen zu anderen Settings als der Lernwerkstatt führen kann. In jedem Fall – und hier orte ich derzeit durchaus Schwierigkeiten bzw. Intransparenz in den Angebotsbeschreibungen der Basisbildung – muss m.E. aus Bezeichnung und Ausschreibung der Lernangebote hervorgehen, ob es sich um individualisierte Angebote handelt, in denen das gemeinsame Lernen in der Gruppe einen geringeren Stellenwert hat oder um „Kurse“ bzw. Lernsettings, in denen das soziale Gruppensetting einen tragenden Bestandteil einnimmt.

Ich befürchte, dass die vielfach geführte und oben bereits angesprochene Diskussion (vgl. Aschemann 2011) um „gemischte Kurse“ (von TeilnehmerInnen mit oder ohne Erstsprache Deutsch) teilweise auf eben diese indifferente Verwendung der Begriffe „Kurs“ oder „Gruppe“ zurückzuführen ist, unter denen sämtliche AkteurInnen der Basisbildung etwas anderes verstehen (könnten). Die Arbeit in kleinen Gruppen und individuelle Zugänge sind für das Gelingen von Lernangeboten in der Basisbildung essentiell, jedoch darf m.E. damit nicht erklärt oder gerechtfertigt werden, dass etwa einfach keine Ausdifferenzierung der Zielgruppen anhand von Lernbedürfnissen stattgefunden hat⁵.

5 In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was bzw. wen wir in der Erwachsenenbildung bzw. vor allem in der Basisbildung überhaupt gemeinsam als eine Lerngruppe bezeichnen wollen. Gerade im Bereich der Basisbildung ist „Individualisierung“ ein wichtiger und häufig genannter Begriff, hinter dem wieder ganz unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen stehen können. Im Zusammenhang mit dem Terminus der „gemischten Gruppen“ wird Individualisierung oft als Pro-Argument genannt: Wenn die TrainerInnen auf

Dort, wo es „ausreichend“ InteressentInnen für die Lernangebote der Basisbildung gibt, sollte auf diverse Unterschiedlichkeiten durchaus Rücksicht in der Angebotsplanung genommen werden, indem darin auch wieder Gemeinsamkeiten gefunden und für die Gruppenbildung herangezogen werden. Das wird niemals bedeuten, dass wir in der Basisbildung – mit oder ohne MigrantInnen – von homogenen Gruppen sprechen werden können und dies soll auch niemals Ziel der Gruppeneinteilung sein, denn von der Heterogenität und den unterschiedlichen Erfahrungen der Einzelnen können die Maßnahmen ja auch profitieren und leben.

Ich denke aber, dass „Migrationserfahrung“ durchaus *ein* mögliches sinnvolles Kriterium für das Planen unterschiedlicher Kurse sein kann, anstatt in „gemischten Kursen“ nicht ausreichend auf individuelle Bedürfnisse einzugehen oder etwa Exotismen und die (kulturell) Anderen zu produzieren, indem TeilnehmerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch dort dann in einem falschen Verständnis von interkulturellem Lernen eingeladen werden, aus „ihren Kulturen“ zu berichten und/oder „kulturell bedingte Gewohnheiten“ beizubehalten oder abzulegen.

Zur bedürfnisorientierten Planung und Unterrichtsgestaltung gehört in jedem Fall in der Basisbildung auch eine Auseinandersetzung mit den Biographien der LernerInnen, also in der Einwanderungsgesellschaft auch mit den Migrationsgründen und -geschichten der LernerInnen in Kursen im Hinblick auf ihre

die individuellen Bedürfnisse und Ziele der LernerInnen eingehen und diese ohnehin völlig verschieden sind, seien auch unterschiedliche Erstsprachen im Kurs kein Hindernis. Das ist natürlich richtig, jedoch muss – wenn nicht Werkstattunterricht und individuelle Betreuung angeboten werden – auch immer beachtet werden, was überhaupt eine „LernGRUPPE“ noch ausmacht und über welche Faktoren sie sich definiert. Mein überzeichnetes Gegenargument zur „Individualisierung“ wie oben verstanden ist in Gesprächen immer, dass wir dann eigentlich an den VHSn auch gar keine Einzelsprachen mehr anbieten müssen, sondern „Sprachkurs“ reiche völlig aus: Komme, wer wolle, wir bilden eine Kleingruppe von 6 Personen, jede/r würde individuell betreut, und es mache dann nichts aus, wenn die einen Englisch und die anderen Russisch lernen möchten.

Lerngeschichten und –kompetenzen. Schon die Migrationsgründe der Lernenden können tiefgehende Auswirkungen auf das Lernen und das Kursgeschehen haben. Die Gründe haben oft Einfluss auf die Lernmotivation der Teilnehmenden (z.B. die Frage, ob die Migration eine freiwillige Entscheidung war oder ob Österreich überhaupt das angestrebte Zielland war etc.), andererseits auch auf den Gesundheitszustand und die Konzentrationsfähigkeit (z.B. Traumata bei Flüchtlingen). In der Praxis wird eine solche Auseinandersetzung durchwegs schwer gemacht bzw. ad absurdum geführt, wenn die FördergeberInnen eine Gruppeneinteilung nach Wanderungstypen vorgeben, kann aber in der Basisbildung im Rahmen der IEB hoffentlich wieder stattfinden.

Führt nun die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Sprachkompetenzen und Lernzielen der Lernenden zum Ergebnis, dass es sinnvoll ist, eigene Angebote für EinwandererInnen zu schaffen, die gleichzeitig Deutsch und das Lesen und Schreiben (bzw. Rechnen und den Umgang mit IK-Technologien) lernen möchten, sollte dem Unterricht unbedingt ein Konzept zugrunde liegen, das Ansätze des Alphabetisierungsunterrichts kombiniert mit Methoden/Ansätzen des Sprachunterrichts und somit sowohl den Spracherwerb Deutsch mündlich als auch den Schriftspracherwerb gleichermaßen fördern und vorantreiben möchte, aber gleichzeitig darauf Rücksicht nimmt, dass diese beiden Erwerbsprozesse unterschiedlich schnell und voneinander unabhängig erfolgen⁶. (vgl. Ritter 2005)

6 Es kann sein, dass jemand zum Beispiel mündlich wesentlich rascher vorankommt als beim Schreiben und es gilt im Unterricht dann, diese mündlichen Kompetenzen weiter zu fördern und entsprechende Aufgaben und Übungen zu entwickeln anstatt die mündliche Entwicklung vom langsameren Schriftspracherwerb „bremsen“ zu lassen wie dies in Unterrichtssituationen der Fall sein könnte, in denen – zum Beispiel als Vorbereitung für eine Prüfung – dasselbe Zielniveau in allen Fertigkeitsbereichen angestrebt wird oder aber auch zur Erweiterung einer Fertigkeit Kenntnisse der anderen vorausgesetzt werden (z.B. beim Fortsetzen von Höraufgaben mit schriftlichen Übungen).

Hypothesen für die Basisbildungsarbeit

Für die konkrete Arbeit in der Basisbildung – den Umgang mit LernerInnen in Beratung und Lernsettings sowie die Gestaltung dieser Kontakte – bedeutet dies m.E. im Konkreten vor allem folgende Punkte:

Sorgsame, reflektierte Auseinandersetzung mit und Verwendung von Begriffen

BasisbildnerInnen sollten anerkennen, dass Österreich ein Einwanderungsland ist und dass wir uns in einer Gesellschaft bewegen, die von Migrationsbewegungen geprägt ist. Pädagogisches Handeln ist von ständigen Widersprüchen geprägt und pädagogisch Handelnde müssen zu einer reflexiven Auseinandersetzung damit bereit sein.

Sie müssen sich des Spannungs- und Interessensfelds zwischen „Employability“ und „Empowerment“ bewusst sein, in dem sich die Erwachsenenbildung, insbesondere aber die Basisbildung befinden und müssen individuelle Lernbedürfnisse bzw. Interessen der LernerInnen erkennen und diese auch möglicherweise gegen anders geartete Interessen von Einrichtungen und/oder FördergeberInnen durchsetzen.

Politische Bildung und Empowerment

In diesem Sinn muss politische Bildung immer eine Querschnittsmaterie in Angeboten der Basisbildung darstellen, die es zum Ziel hat, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit und Partizipation zu fördern und auch die tatsächlich wahrnehmbaren (oder – insbesondere bei MigrantInnen – leider nicht vorhandenen) politischen Rechte zu reflektieren (vgl. Salgado 2010).

Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeiten

BasisbildnerInnen der Gegenwart und Zukunft müssen Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeiten als Normen betrachten können, die für Individuen wie auch für die Gesellschaft bereichernd (und keinesfalls bedrohlich) sind.

PädagogInnen in der Basisbildung (wie auch in der Erwachsenenbildung allgemein) werden nicht umhin können, sich –

ganz egal, welches „Fach“ sie unterrichten – grundlegend mit Mehrsprachigkeit auseinander zu setzen und im Umgang mit mehrsprachigen LernerInnen in den Kursen, diesen und ihren unterschiedlichen Sprachen gegenüber (unabhängig von ihren Deutschkenntnissen) eine grundsätzlich wertschätzende Haltung einzunehmen. Eine Auseinandersetzung mit Konzepten von Mehrsprachigkeit und darin dem Erreichen von „Bildungssprachlichkeit“ ist für alle PädagogInnen unabdingbar, egal ob sie speziell mit Menschen arbeiten, die als Erwachsene Deutsch als Zweitsprache lernen oder ob diese nicht explizit Zielgruppe der entsprechenden Lernangebote darstellen. Fragen des integrierten Sprachen- und Fachlernens (content and language integrated learning, CLIL) sowie des sprachsensiblen Fachunterrichts haben BasisbildnerInnen und ErwachsenenbildnerInnen im 21. Jahrhundert generell und fachunabhängig zu beschäftigen, wenn sie zeitgemäßen Unterricht gewährleisten wollen.

Kombinierte Kurse DaZ und Alphabetisierung/Basisbildung

In der Arbeit mit Menschen, zu deren ersten Sprachen Deutsch nicht gehört (egal ob in „spezifischen“ oder in „gemischten“ Gruppen), müssen Unterrichtende bzw. LernbegleiterInnen über Kenntnisse und Methoden im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen, wozu im Bereich der Basisbildung insbesondere die Förderung der mündlichen Fertigkeiten ohne schriftliche Unterlagen/Aufgabenstellungen gehört. Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache müssten auf der Grundlage des koordinierten Unterrichts vermittelt werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass in manchen Kursen/Lernangeboten auch eine „lingua franca“ zur Metakommunikation fehlen kann, worauf die Unterrichtenden vorbereitet sein und womit sie umgehen können müssen. Letzteres betrifft vor allem auch die übergeordneten Kursbereiche, den „Fachunterricht“ (Mathematik, IKT) bzw. Querschnittsmaterien wie das Lernen lernen oder Politische Bildung, wo nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine gemeinsame (Meta)Sprache vorhanden ist, was aber nicht bedeuten soll, dass diese Bereiche einfach so lange ausgeklammert werden bis die Teilnehmenden ausreichend Deutsch können um sich in dieser Sprache dann darüber zu unterhalten. Für Perso-

nen, die Deutsch als Zweitsprache als Erwachsene lernen, bleibt dies eine „Zweitsprache“, und es müssen eigentlich sämtliche Kursangebote der Erwachsenenbildung – wie oben genannt – auf die Mehrsprachigkeit auch insofern Rücksicht nehmen, als der Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden muss.

Personen, die in Kursen mit ZuwandererInnen der ersten Generation arbeiten, müssen sich außerdem der gesetzlichen Grundlagen (z.B. Integrationsvereinbarung) bewusst sein sowie über grundlegende Kenntnisse über die rechtliche und soziale Lage von MigrantInnen in Österreich bzw. über Integrations- bzw. Diversitätsmodelle verfügen; so zu tun, als könnten 2013 noch ausschließlich lernzielorientiert und den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht werdend Kurse gestaltet werden, halte ich für eine naive Vorstellung, die letztlich auch den Lernenden zum Nachteil gereichen würde.

Literatur

- Aschemann, Birgit (2011): Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen-Erfahrungen-Methoden. Wien: Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2011. Online: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2011_1_gelingen_alphabetisierungskurse.pdf
- Dergovics, Elke (2010): Verschiedene Menschen, verschiedenen Sprachen – ein Kurs. In: Rath, Otto und Mariella Hahn (Hg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. 30-35. Online: <http://www.slideshare.net/rathinspire/zwischenbilanz>
- Doberer-Bey, Antje, Angelika Hrubesch und Otto Rath (nicht erschienen): Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen?. (erscheint im Frühjahr 2013)
- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. Online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/key_de.htm
- Holzer, Daniela (2010): Benennen wir doch endlich die Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendifkussionen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 10. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_11_holzer.pdf
- Hrubesch, Angelika und Verena Plutzer (2009): DaZ in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen. Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich. Sonderheft zur XIV. IDT. 29-40

- Hrubesch, Angelika (2011): Lesen UND Schreiben UND Deutsch lernen. Alphabetsierung mit erwachsenen MigrantInnen. In: Adaktylos, Anna-Maria und Judith Purkarthofer (Hg.): Anders lesen lernen. Lesen und schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache. Innsbruck: studienverlag (schulheft 143)
- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (Hg.) (2011): Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Stand 15.9.2011. Online: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf
- Mecheril, Paul u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. (Bachelor/Master)
- Plutzar, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5_02_plutzar.pdf
- Republik Österreich (2008): Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich. Online: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965> (letzter Zugriff: 26.1.2013)
- Ritter, Monika (2005): Kurse, die Unterschiede machen. In: Gabriella Hartmann und Michaela Judy (Hg.): Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft. Edition Volkshochschule Wien. 247-255
- Salgado, Rubia (2010): In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Online: http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_11_salgado.pdf
- Sprung, Annette (2009): Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>

Weiterführende Links

www.sprachenrechte.at
www.sos-mitmensch.at
www.lernraum.at

Wünsch dir was!

Zur Situation der TrainerInnen in der Basisbildung

Birgit Aschemann veröffentlichte kürzlich einen Bericht zur Situation der TrainerInnen in der Basisbildung¹. Dem Bericht liegt eine Datenerhebung zu Grunde, an der 63 BasisbildnerInnen teilgenommen hatten.

Ich finde mich wieder, wenn in dem Bericht die/der empirisch erhobene „BasisbildnerIn“ beschrieben wird.

Ich bin weiblich wie nahezu alle BasisbildnerInnen.

Ich habe einen akademischen Abschluss, zwei für meinen Beruf notwendige fachspezifische Ausbildungen, unzählige Weiterbildungen formeller und informeller Art so wie mittlerweile langjährige Erfahrung als Basisbildnerin für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache.

Ich habe zwei Dienstgeber² und arbeite von Montag bis Freitag jeden Vormittag. Auf dem Papier arbeite ich Teilzeit. Das entspricht nicht der Abbildung der Arbeits(zeit)realität, wie ich sie erlebe. Wenn ich zum Beispiel 10 Stunden – als freie Dienstnehmerin – bezahlt unterrichte, bleiben damit in etwa genau so viele Stunden Vor- und Nachbereitungszeit unbezahlt/unsichtbar.

Insgesamt verdiene ich übers Jahr so viel/so wenig, dass ich bis jetzt noch nicht einkommenssteuerpflichtig war. Und arbeitslos bin ich natürlich auch einmal im Jahr. Birgit Aschemann spricht in diesem Zusammenhang von „hoch qualifizierte Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen“.³

1 <http://www.netzwerkmika.at/site/images/Monitoring%20BasisbildungstrainerInnen%20für%20MigrantInnen.pdf> (Stand 17.01.2013).

2 Eines meiner Dienstverhältnisse ist der freie Dienstvertrag, der die mehrheitliche Beschäftigungsform in der Basisbildung repräsentieren dürfte (vgl. Aschemann, S. 6); das andere Dienstverhältnis ein Anstellungsverhältnis.

3 vgl. S. 4.

Schöner Unterricht

Ich übe meinen Beruf – wie viele meiner KollegInnen – leidenschaftlich gerne aus; und auch ich bin überzeugt, gesellschaftlich sinn- und wertvolle Arbeit zu machen. Ich bin bemüht, die Bedürfnisse und Lernziele meiner TeilnehmerInnen kennen zu lernen und im Kursgeschehen umzusetzen. Ich unterrichte hauptsächlich Schreiben und Lesen (lernen) in Verschränkung mit dem Erwerb von Deutsch. Ich kann dabei auf Techniken und ein Methodenrepertoire zurückgreifen, die ich in inhaltlich ausgezeichneten Lehrgängen gelernt habe. Worauf ich und meine KollegInnen nicht zugreifen, sind Lehrwerke⁴. Und darüber bin ich froh; BasisbildnerInnen „basteln“ zum größten Teil ihr Unterrichtsmaterial zu Hause, abgestimmt auf das, was die TeilnehmerInnen brauchen und sie an Themen interessiert. (Ich tüftle gerne an Übungsformen, von denen ich mir erwarte, sie könnten der einen oder dem anderen TeilnehmerIn eine gute Spur legen.)

Wenn ich bemerke, dass TeilnehmerInnen Lernfortschritte machen und/oder Lust am Lernen und an den anderen TeilnehmerInnen entsteht, dann habe ich den untrüglichen Eindruck, dass sich diese Arbeit „bezahlt“ macht.

Birgit Aschemann bringt sehr griffig auf den Punkt, wenn sie schreibt, dass BasisbildnerInnen „soziale Zufriedenheit bei gleichzeitiger materieller Unzufriedenheit“⁵ formulieren. Oder anders gesagt:

Der Raum, in dem Anerkennung stattfindet, ist der Kursraum.

Ich bin mir sicher, dass sinnvolles Lernen nur da stattfindet, wo der persönliche Gewinn (auch Lustgewinn) überwiegt und nicht nur die Ziele, die erreicht werden sollen, Schritt für Schritt abgearbeitet werden. Mit der seit 2006 in Kraft getretenen Integrationsvereinbarung (IV) leben viele MigrantInnen mit einer ungeheuren Belastung. Lernen-Wollen ist strukturell jedenfalls für viele MigrantInnen von einem Lernen-Müssen überlagert.

4 Lehrwerke für Alphabetisierung und DaZ mit MigrantInnen gab es bis vor Kurzen kaum. Die vorhandenen Bücher sowie jene, die in den letzten Jahren erscheinen sind, sind zumeist fraglich.

5 vgl. S. 8.

Die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen⁶ bleiben nicht außen vor und auch KursleiterInnen haben den Druck, MigrantInnen auf ein bestimmtes für die Prüfung erforderliches „Niveau“ zu bringen, oft verinnerlicht.⁷

Noch mehr

Die Anforderungen sowohl an die Institutionen, die Kurse mit Basisbildung anbieten (wollen), als auch an KursleiterInnen in der Basisbildung, die unterrichten (wollen), sind in den letzten Jahren gestiegen. Nicht jede/r darf unterrichten.

Der sogenannten Professionalisierung ist es zu „verdanken“, dass es zwar noch QuereinsteigerInnen gibt, allerdings nachträgliche Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozesse notwendig geworden sind. Laut Programmplanungsdokument ist nur die Matura oder Gleichwertiges unerlässlich. Der mögliche Weg zur/zum BasisbildnerIn ist zunehmend geformt worden.

Die Realität am Arbeitsmarkt erlebe ich dennoch als vorauseilend. Verlangt wird formal abgeschlossene Ausbildung oder Zertifizierung⁸, fachspezifische Ausbildung und am besten auch noch Berufspraxis. Die Entweder-Abschluss-Oder-Zertifizierungsbedingung entwickelt sich momentan immer mehr zu einem Sowohl-Als-Auch. Das heißt sie wird vom Arbeitsmarkt immer mehr gefordert.

Das Instrument der Zertifizierung, das ursprünglich dazu gedacht war, informell erworbene Kompetenzen in ein formelles Qualitätssiegel zu übersetzen, dient nunmehr dazu, Konkurrenz am (für den?) Arbeitsmarkt zu erzeugen.

6 zur Kritik an der Integrationsvereinbarung siehe: www.sprachenrechte.at

7 vgl. dazu Aschemann zum Thema Anerkennung und Belastungen, S. 13.

8 Die Zertifizierung zur/zum ErwachsenenbildnerIn bildet die Alternative zum formalen Abschluss. Sie kostet auch einiges. Es ist nicht selbstverständlich, dass Arbeitgeber für die entstehenden Kosten aufkommen. In den letzten Jahren ist rund um die Zertifizierung ein reger Weiterbildungsmarkt entstanden, an dem zumindest Weiterbildungsanbieter vermutlich gut verdienen.

Ich finde Qualität in der Basisbildung wichtig; gute Ausbildung allein bringt aber nicht notwendigerweise gute BasisbilderInnen hervor. Qualitätsfördernde bzw. qualitätssichernde Arbeitsbedingungen in Form von Anstellungen oder Arbeitssicherheit wären wünschenswert.

Gute Ausbildung ist sicherlich eine notwendige Voraussetzung für gute Arbeit, aber eben nicht die einzige. Engagement, persönliche Fähigkeiten wie Empathie, Geduld und eine Haltung der Wertschätzung den TeilnehmerInnen gegenüber, die bei Aschemann⁹ genannt werden, sehen die BasisbildnerInnen – nebst der lehrreichen Praxis – selber als Indikatoren für qualitätsvolle Arbeit. Damit Unterrichtspraxis in Bewegung bleibt, braucht es Räume, in denen die je unterschiedlichen Erfahrungen in Austausch kommen und Reflexion stattfindet.

TrainerInnen in der Basisbildung haben in letzter Zeit ihr Kompetenzrepertoire erweitert und erweitern müssen.

Früher genügte ein Wissen um Alphabetisierung und Vermittlungskennntnisse von Schreiben, Lesen und (eher am Rande) Rechnen. In den letzten Jahren ist das Wissen und Vermittlungskompetenz in der Kulturtechnik IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) hinzugekommen. Besonders in den Kompetenzen Rechnen und IKT sind die Voraussetzungen der TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich. IKT spannt den Bogen vom Umgang mit dem Fahrkartenautomaten bis hin zur kritischen Nutzung des Internet, wie zum Beispiel social media Kanälen.

Zu den Anforderungen kommen noch Teamsitzungen so wie ein Berichts- und Dokumentationswesen hinzu, das über Kursverlauf, die TeilnehmerInnen und ihre Lernfortschritte Auskunft geben soll.¹⁰ Dabei geht es meiner Einsicht nach auch darum, die „Effizienz“ von Kursmaßnahmen für Geldgeber transparent zu machen und Bildungsverläufe kontrollier- und wirtschaftlich verwertbar zu machen. Dokumentieren ist (nicht nur in der Basisbildung) ganz wichtig. Manchmal kommt mir vor,

⁹ vgl. S. 14.

¹⁰ Statistiken über Besuchshäufigkeit, Drop-Outs; Gründe für Kursabbruch, Lernfortschrittsdokumentationen, Kursberichte und so weiter stehen auf der Tagesordnung.

dass das Dokumentieren der Arbeit wichtiger zu sein scheint als die „eigentliche“ Arbeit selber.

Wünsche aus der Community

Wenn ich über mir bekannte Wünsche von TrainerInnen in der Basisbildung¹¹ nachdenke, dann zielen die Wünsche in zwei Richtungen.

Die eine Vorstellung betrifft die Schonung der eigenen bzw. die bestmögliche Ausschöpfung von vorhandenen Ressourcen. Dazu zähle ich Vernetzungsaktivitäten. Das können persönliche Treffen oder virtuelle Räume sein. Inhaltlich geht es um den Austausch/das Weitergeben von Wissen. (Nicht in allen Institutionen sind Räumlichkeiten selbstverständlich, in denen Material aufbewahrt und ausgetauscht werden kann.)

Auch den Wunsch nach informeller Weiterbildung¹² zähle ich zur Stärkung der eigenen Ressourcen. Weiterbildung und Austausch „auf gleicher Augenhöhe“ ist wichtig; der FreiRaum Unterricht birgt zugleich die Gefahr in sich, das eigene Tun und dessen Reflexion (Warum mache ich etwas? Wie mache ich es und warum gerade so? ...) aus den Augen zu verlieren. Sich mit anderen in Austausch zu bringen, ist sicherlich förderlich, um Unterrichten in selbstkritischer Bewegung zu halten.

Ein Weiterbildungsmodell, das allerdings größere Kreise zieht, ist ein Jobrotation-Modell. Ich sehe hier nicht nur den Austausch von Kompetenzen, sondern auch die Möglichkeit Anerkennungsfördernd zu wirken; BasisbildnerInnen bringen sich und ihre Kompetenzen an verschiedenen Stellen oder Institutionen ein.

Der andere große unerhörte/ungehörte Wunsch ist der Wunsch nach Anerkennung.

11 Z.B. „Qualitätsworkshop im Rahmen von in.Bewegung IV“, 27/28. 04.2012, Schlierbach; der mehrere TrainerInnen über ihre Vorstellungen zur Qualitätsentwicklung in Austausch brachte.

12 Die Weiterbildungsbeteiligung unter BasisbildnerInnen ist sehr hoch. vgl. Aschemann, S. 16; obwohl Weiterbildungen zumeist außerhalb der bezahlten Arbeitszeit besucht werden.

Anerkennung

Die Situation für BasisbildnerInnen ist – trotz gestiegener Anforderungen – unverändert: Arbeitssicherheit, finanzielle Anerkennung von Vor- und Nachbereitungszeiten, Gehaltssprünge (die Anerkennung von Erfahrung), Abgeltung von Teamsitzungen, Dokumentation und Berichtswesen, automatische Inflationsanpassung – alles in weiter Ferne?

Es gäbe ein paar Möglichkeiten, die Arbeit der BasisbildnerInnen anzuerkennen. Zum Beispiel in einer ehrlichen Sichtbarmachung der geleisteten Arbeit.

Jetzt bekomme ich – wie alle freien DienstnehmerInnen – meine Unterrichtsstunden bezahlt, aber inklusive Vor- und Nachbereitung, Teamsitzungen, Berichts- und Dokumentationswesen ...

Ich persönlich wünsche mir eine Abbildung der Realität. Ich möchte, dass in meinem Honorarvertrag auch alle anderen unterrichtsrelevanten Arbeitsstunden angeführt werden. Offiziell würde sichtbar, dass BasisbildnerInnen in etwa das Doppelte arbeiten als in den Verträgen sichtbar wird. Nebenbei gäbe es den BasisbildnerInnen, als auch den Institutionen andere Argumente gegenüber Geldgebern in die Hand, um für eine bessere Entlohnung zu argumentieren.

Anerkennung zu bekommen kann auch bedeuten, das eigene Wissen, die eigene Expertise¹³ sichtbar zu machen (so wie Wissen und Expertise von anderen zu sehen). Das Bedürfnis nach Feedback¹⁴ streicht Birgit Aschemann in ihrem Bericht hervor. Sowohl das Feedback von Lernenden (davon gibt es viel und es ist „nahrhaft“) als auch von Vorgesetzten ist hier gemeint. Vorgesetzte haben eine Meinung über ihre „BasisbildnerInnen“ – interessanterweise ohne je einen Kurs besucht zu haben. Auch die „Hospitali-on“ einer Vorgesetzten – wenn gewünscht – könnte Anerkennung stiften.

Wertschätzung in Geld zu übersetzen ist nicht schwer.

13 Real scheint mir viel mehr, dass die sogenannte Expertise in den halbjährlich zu schreibenden Berichten ebenso wie deren AutorInnen sauer wird, wenn keine Rückkopplung zu Entscheidungen sichtbar wird.

14 vgl. S. 12.

Je mehr der Raum der Anerkennung auf den Unterrichtsraum zurecht gestutzt wird, desto größer wird der Wunsch nach Ausgleich auf der Ebene des Geldes. So jedenfalls ist mein Eindruck.

Ein Anfang könnte jedenfalls gemacht werden, in dem über Nicht/Anerkennung gesprochen wird, BasisbildnerInnen und für sie Zuständige (zum Beispiel KurskoordinatorInnen) in einen Diskurs treten, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Einmal Lobby werden

„Ich bin froh, dass ich nicht allein davon leben muss, sondern einen Mann habe ... sonst ist es äußerst schwierig. (...)“¹⁵

Birgit Aschemann weist auf das interessante Paradox hin, dass sich einerseits die TrainerInnen in der Basisbildung massiv unterbezahlt fühlen und andererseits Geld als nicht so wichtig für ihr Tätig-Sein empfinden.¹⁶

Sie bietet dazu zweierlei Hypothesen an: Die eine ist sozusagen die Verinnerlichung der realen Situation (es ist einfach nicht zu erwarten, mehr Geld zu bekommen), die andere eine Werte-haltung, in der Geld einfach nicht so wichtig ist. Beides mag stimmen, Aschemann bemerkt trotzdem steigende Erwartungen unter den TrainerInnen mit steigender Professionalisierung.

Womöglich ist auch die Schwierigkeit größer geworden, mit dem Verdienten existenzsichernd zu leben und gerät auch deshalb zunehmend mehr mit kollektiver weiblicher Bescheidenheit als verinnerlichter Haltung in Konflikt.

Viele BasisbildnerInnen sehen sich übrigens als Berufene mit dem Wunsch, ihren Beruf längerfristig¹⁷ (bis zur Pensionierung) auszuüben.

Ich denke, *wir* BasisbildnerInnen sollten nicht darauf warten, dass sich unsere Arbeitsbedingungen quasi-natürlich für uns zum Besseren verändern. Auch wenn sich unsere Vorgesetzten

15 http://www.netzwerkmika.at/site/images/downloads/Dossier_Einrichtungen%20und%20TrainerInnen.pdf (18.11.2012). Für die BasisbildnerInnen, die ohne verdienenden Mann leben, bedeutet dies größere finanzielle Abhängigkeit von Arbeitgebern.

16 vgl. Aschemann, S. 11.

17 vgl. Aschemann, S. 9.

für uns bessere Bedingungen wünschen. Für viele von uns BasisbildnerInnen ist zum Beispiel Arbeitssicherheit ein lang ersehnter Traum. Ich sehe auch, dass sich hier Strukturen, wie Geld verteilt wird, auf alle Beteiligten auswirken. Zum Einen geht es immer um die Verwaltung/Verteilung von Mangel an Geld und die Abhängigkeit davon. Ich erlebe mit gleich bleibender Sicherheit die Produktion von Unsicherheit; ob Kurse in einem Ausmaß zustande kommen/sprich finanziert werden, die auch alle TrainerInnen mit Arbeit – geschweige denn „ausreichend“ Arbeit – versorgen, ist oftmals erst kurz vor Kursstart klar.

Unter diesen Bedingungen ist es nicht leicht, dass *wir* BasisbildnerInnen ein kollegial-solidarisches Verhalten und eine Sprache für Forderungen entwickeln.

Strukturell sind sie/wir auch KonkurrentInnen. Gerade deshalb halte ich die Arbeit an Kollegialität und Solidarität für unabkömmlich.

Ich wünsche mir gemeinsames Denken und Tun von *uns* Basisbildnerinnen.

Ich wünsche mir, dass *wir* BasisbildnerInnen nicht nur unsere Wünsche, Bedürfnisse und Forderungen in den Mittelpunkt stellen, sondern auch der Wege und Möglichkeiten zu deren Erfüllung eingedenk sind. Ich halte es für unabdingbar, gemeinsam darüber nachzudenken, welche Arbeitsverhältnisse *wir* gerne hätten, wie *wir* sie einfordern, was *uns* (größtenteils als Frauen) daran hindert, adäquate Bezahlung zu fordern, ein Nachdenken, wie *wir* uns gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können undsoweiter und so weiter.

Ich freue mich schon darauf.

Literatur

- Aschemann, Birgit (2012), BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen. Berufsmonitoring, Arbeitszufriedenheit, Professionalisierung. – ein Zwischenbericht im Rahmen von MIKA Migration – Kompetenz – Alphabetisierung, Frauenservice Graz.
- Stoppbacher, Peter, Silvia Paiarl (2009), BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht – eine Kurzstudie im Rahmen des Projektes in.Bewegung II. IFA Steiermark, Graz.

Perspektiven integrierter Ausbildungen

Anmerkungen zur kritischen Professionalisierung in der Alphabetisierung und Basisbildung

Obwohl international¹ und historisch betrachtet die Erwachsenenbildung zu einer ihrer besonderen Kernaufgaben die Alphabetisierung und Basisbildung zählt, ist die Aus- und Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagog_innen für die Erwachsenenbildung erst seit kurzer Zeit ein geförderter Bestandteil. Bei näherer Betrachtung erschließen sich hier mehre beachtenswerte Zusammenhänge und machen aktuelle bildungspolitische Herausforderungen und Entwicklungen auf europäischer und nationaler österreichischer Ebene sichtbar.

Eine relativ neue bildungspolitische Herausforderung – die sich andererseits als gesellschaftspolitische Aufgabe darstellt – ist die Tatsache, dass die so benannten Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und der Umgang mit den neuen Kommunikationstechniken (Stichwort digital literacy) auch in unserer wohl organisierten und entwickelten Gesellschaft trotz hoher Investitionen ins Bildungssystem nicht mehr allgemein vorausgesetzt werden können.

Nicht nur Hilfsorganisationen, die sich um soziale Randgruppen bemühen, haben in den letzten Jahren verstärkt erfahren, dass zahlreiche Mitbürger_innen den Umgang mit Schriftlichkeit „verlernt“ haben. Auch in Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen (des Arbeitsmarkts) werden nicht nur Lese- und Schreibdefizite von Erwachsenen sichtbar, vor allem auch der lange verdeckt gebliebene mangelhafte Umgang mit Rechnen und Mathematik. Vor diesem Hintergrund wird die Krise

1 Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning. The Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI), hosted by the Government of Brazil in Belém from 1 to 4 December 2009; <http://www.unesco.org/en/confinteavi/> (25.2.2013).

des österreichischen Schul- und Bildungssystems nicht nur durch internationale Testergebnisse (Stichwort PISA²) sichtbar, sondern auch durch statistische Evidenz der Kohorten von Schulabgängern, welche die Pflichtschule nicht positiv absolviert haben (early school leavers³).

Eine „Zielgruppe“ wird hiermit sichtbar gemacht, und *die* Mitbürger_innen benannt, die Deutsch als ihre „Muttersprache“ bezeichnen oder als „Erstsprache“ sprechen und Basisbildungsbedarf aufweisen, also in den „Kulturtechniken“ (der Begriff „Kulturtechnik“ bedarf selbst wieder kritisches Hinterfragen, das sei hier nur am angemerkt) Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit Internet, digitaler Kommunikation bzw. digitaler Geräte im öffentlichen Raum und entpersonalisierter Dienstleistungen (z.B.: „Bankomaten“, elektronischen Schalter der Verkehrsbetriebe).

Im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs, der durch OECD- und EU- Studien bedrängt wird, kommt der Begriff Bildungsferne⁴ gerne zur Anwendung und verweist nur allzu oft auf Probleme und Risiken der Migrationsgesellschaft. Vielfältige Herkunftssprachen von Einwanderern treffen auf den Imperativ der Mehrheitsgesellschaft: „Lernen Sie Deutsch! Be-

2 PISA (Programme for International Student Assessment); <http://www.oecd.org/pisa/> (25.2.2013).

3 Erna Nairz-Wirth, Alexander Meschnig und Marie Gitschthaler (2010), Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers, Wien (Studie der Arbeiterkammer); http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23889/nbb_2012_b02_kapitel05.pdf [25.2.2013]; ebenso die OECD Studie: OVERCOMING SCHOOL FAILURE: POLICIES THAT WORK, OECD PROJECT DESCRIPTION (APRIL 2010); <http://www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf> (25.2.2013).

4 Ingolf Eler (2010/10), Der Bildung ferne bleiben. Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (25.2.2013) und Pierre Bourdieu, Patrick Champagne (1997), Die intern Ausgegrenzten. In: Pierre Bourdieu u. a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. UVK, Konstanz 1997, S. 527–533 (Edition discours 9).

weisen Sie Ihren Erfolg durch Leistung!⁵“. Ausgenommen von wenigen Experimenten des so genannten „integrativen“ Unterrichts⁶ – welche gerne am UNESCO Welttag der Muttersprachen⁷ vorgeführt werden – plagen sich Schule so wie auch die Erwachsenenbildung, an vorgefassten Meinungen, die sich als „Wissen“ und „Expertise“ medial und in der veröffentlichten politischen Rede festfressen.

Nicht selten fehlt klare Analyse und offener Diskurs. Pamphlets zum lebenslangen Lernen und populistische Öffentlichkeitsarbeit (Marketing) des Lernens als Wohlstandssymbol verdecken dahinter liegende unreflektierte Zusammenhänge, die nun vor allem für das Thema Alphabetisierung und Basisbildung höchst relevant sind. Somit ist dieses Thema nicht nur ein sozioökonomisches, sondern auch ein demokratiepolitisches: Wie nämlich mit Vielfältigkeit, Selbstbestimmung (Autonomie) und Bildung umgegangen wird.

Die Erwachsenenbildung (und die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften sind davon nicht ausgenommen) zeichnet ein sehr kurzes historisches Gedächtnis aus. In diesem aktuellen bildungspolitischen Zusammenhang gilt es auch historisches Gedächtnis wachzurufen: Verschüttet ist vor allem im deutschsprachigen Raum die erste große Bildungskonferenz nach dem Zweiten Weltkrieg 1946 in Paris von der eben gegründeten UNESCO vorbereitet und 1947 in Mexiko-City durchgeführt.⁸ Sie

5 Nachzulesen im Leitbild des österreichischen Staatssekretariats für Integration: http://www.integration.at/wir_ueber_uns/leitbild/ (23.2.2013).

6 Pressemeldung integrativer Unterricht Muttersprachen <http://derstandard.at/1361240699942/Fast-32000-Schueler-besuchen-muttersprachlichen-Unterricht> (21.2.2013).

7 Auf Vorschlag der UNESCO haben die Vereinten Nationen haben auf Vorschlag der UNESCO den 21. Februar als Internationalen Tag der Muttersprache ausgerufen. Er wird seit 2000 jährlich begangen. http://www.unesco.de/welttag_muttersprache.html (25.2.2013).

8 Second Session of the UNESCO General Conference, sie wurde am 6. November 1947 im Kulturpalast „Bellas Artes“ in Mexico City eröffnet. Beachtenswert die historische Bedeutung des Veranstaltungsortes, wo im Frühjahr 1938 eine internationale Veranstaltung gegen Faschismus und Nationalsozialismus stattgefunden hatte.

stand unter dem Generalthema *Fundamental Education*.⁹ Die Vertreter von 48 Nationen aus 5 Kontinenten waren sich 1947 nach langer Vorbereitung einig: Erwachsenenbildung ist eine der zentralen Aufgaben nach dem Zweiten Weltkrieg. „Alphabetisierung“ ist ein zu eng verstandener Begriff. Vielmehr ist Erwachsenenbildung als „demokratische Bildung“ gleichermaßen von essentieller Bedeutung sowohl für die Entwicklungsländer als auch für die hochentwickelten. Weder diese „hochentwickelten“ Staaten noch die „Dritte Welt“ können sich der Aufgabe einer „permanenten“ Bildung entziehen.¹⁰

[...] Literacy is not enough, for by itself it by no means guarantees the benefits mentioned above. [Literacy is a prerequisite for scientific and technical advance ...]. Nor is Literacy necessarily to lead to democracy, or if it does so, to a right development of society. Nazi Germany demonstrated all too clearly the way in which one of the most thoroughly literate and highly educated peoples of the world could be led into false ways [...]; and in democratic countries the manipulations of the press [...] Again, knowledge may easily be incomplete and information distorted, and these are among the most potent sources of international ill-will.¹¹

Alphabetisierung und Basisbildung hat sich in der bisherigen Bildungstradition immer auf einen relativ homogenen Begriff von kulturellem Raum und Sprache bezogen; somit Sprache, Schrift, Umwelt, Gemeinschaft, Geschichte und Kommunikation in einem „monokulturellen“ Kontext betrachtet. Alphabetisiert („eingeschult“) wurde (wird) man in der „Muttersprache“ – in der von der „ersten Welt“ so bezeichneten „Dritten Welt“ oft nicht einmal in diese „Muttersprache“, sondern in die Mehr-

9 Fundamental Education. Common Ground for all Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris 1946, New York 1947, 272 p.

10 Vergleiche mit: Christian Kloyber (2010), Vergessene und verdrängte Zusammenhänge. Über die internationale Dimension von Basisbildung, in: Mitteilungen VHS 21, Programm- und Bildungszeitschrift der Volkshochschule Floridsdorf, S. 7 f.

11 Ebd. S. 15.

heitssprache; Sprache und Macht¹² sind untrennbar miteinander verbunden und stehen permanent im Konflikt.

Alphabetisierung und Basisbildung sind daher bewusst ungenaue (diffus gehaltene) Begriffe, die sich immer in der Domäne (im Einflussbereich) des Politischen und der Absichten von verdeckten Dritten befinden, sie sind dem Spiel von Interpretationen, Definitionsmacht durch Entfremdung (Alienation¹³) und Manipulation ausgesetzt.

Der Begriff „Alphabetisierung“ wird im gegenwärtigen Fachdiskurs als diskriminierend empfunden und durch Basisbildung ersetzt, erfährt Erweiterungen (Beispiel: Internet und die Anwendung digitaler Kommunikationstechnologie) und Einschränkungen (Diskussion, ob ein Niveau 1 für ein kompetenzbasierte Alphabetisierung und Basisbildung im österreichischen NQR/Nationalen Qualifikationsrahmen¹⁴ eingeführt werden soll).

Doch zurück zur verhängnisvollen Verknüpfung von Vorurteilen, die auf die geopolitischen und ökonomischen radikalen Veränderungen der letzten zwei Dekaden zurückgeht und weder von Politik noch von Bildung übersetzt und somit dem Verstehen und der kritischen Urteilsfähigkeit der Bürger_innen nahegebracht werden konnte; vielmehr sind es die Massenmedien, die diese Verknüpfung von Vorurteilen weiter befördern. So eine Aussage lautet: Die mangelnden Deutschkenntnisse von Schüler_innen mit Migrationshintergrund sind Ursache für das Scheitern der Schule und die Bildungsdefizite unterer Bildungsschichten (oft im Kontext der „Auswertung“ von PISA-Ergebnissen argumentiert). Eine nicht explizit Analogie entsteht: Gute Deutschkenntnisse machen „Integration“ erfolgreich (als erbrachte Leistung) sichtbar (und

12 Rafael Roncagliolo (1975), La lectura ideológica de textos escolares, en Educación e Ideología, revista de ciencias de la educación, Argentina: Axis, 1975. 2.

13 Devorah Kalekin-Fishman (1996), Tracing the Growth of Alienation: Enculturation, Socialization, and Schooling in a Democracy. In: F. Geyer (ed.) Alienation, Ethnicity, and Postmodernity. Connecticut: Westwood, pp. 107–120.

14 Österreichische NQR Koordinierungsstelle bei der Nationalagentur für Lebenslanges Lernen; http://www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle/ (25.2.2013).

verdeckt hingegen als implizite Botschaft: wenn das nicht gelingt, liegt Alphabetisierungs- und Basisbildungsbedarf nahe). Große gesellschaftliche Sektoren (Milieus¹⁵) werden – nicht zuletzt auch durch veröffentlichte Studien und deren verkürzte mediale und politisch Darstellung – gegeneinander ausgespielt.

Die dahinter liegenden Fragestellungen sind weitaus komplexer, und werden durch kategorische Imperative (wie der durchaus populäre: „Lernen Sie Deutsch!“) und gut gemeinte emanzipatorische Welttage (der Muttersprachen zum Beispiel) überlagert und verdeckt (Argument der Entfremdung).

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) darf nicht mit Alphabetisierung/Basisbildung gleichgesetzt, oder vorschnell in ein besonderes Naheverhältnis gebracht werden. Und ein Zusammenhang eines staatlich verordneten Integrationsprozesses („Vereinbarung“) kann auf keinen Fall mit „Basisbildungsbedarf“ verknüpft werden, obwohl es in der Praxis zu Verschiebungen und Verwerfungen kommt, wenn Lernerfahrungen und Erstsprachhintergrund sich wesentlich vom österreichischen Deutsch und Alphabet unterscheiden und dann oft vorschnell Alphabetisierungs- und Basisbildungsbedarf zugeschrieben wird. Die unreflektierte Verknüpfung von Lernschwierigkeiten der deutschen Sprache (Lesen und Schreiben) mit einem „diagnostizierten“ und auf ganze Migrant_innengruppen übertragenen oder kolportierten allgemeinen Basisbildungsbedarf ist verhängnisvoll und transportiert Xenophobie (Fremdenfeindlichkeit). Die österreichische (gesetzlich regulierte) Integrationsvereinbarung verhindert diese Fehlinterpretationen nicht: „Die Integrationsvereinbarung (IV) dient der Integration rechtmäßig im Bundesgebiet niedergelassener Fremder und bezweckt den Erwerb von vertieften Kenntnissen der deutschen Sprache.“¹⁶ „Vertiefte

15 Helmut Bremer (2010/10), Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus, in: Magazin erwachsenbildung.at; http://erwachsenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=3753&aid=3756 (25.2.2013).

16 Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsvereinbarungs-Verordnung, Fassung vom 25.02.2013; siehe: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004468> (25.2.2013).

Kenntnisse“ bedeuten implizit und in der Praxis des Unterrichts natürlich auch das sinnerfassende Lesen und Schreiben, wie es als Lernergebnis auch für Alphabetisierungs- und Basisbildungskurse definiert wird.

Welche Herausforderung stellt diese doppelte Verknüpfung (Deutsch als Erstsprache/Deutsch als Zweitsprache und Basisbildungsbedarf für heterogene Gesellschaftsgruppen mit geringer Aus- und Weiterbildungserfahrung) für unsere Gesellschaft im Allgemeinen und für die Erwachsenenbildung im Besonderen dar?

Stellen wir als Lösungsansätze aktuelle Entwicklungen und Innovationen im Bereich der Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt der nächsten Betrachtungen und Perspektiven:

Der Zugang zu Basisbildung und das Nachholen von Bildungsabschlüssen (Pflichtschulabschluss für Erwachsene) muss kostenlos und flächendeckend in Österreich mit hohen professionellen Standards ausgestattet angeboten werden. Lehrende, Leitende und Programmentwickler_innen von Basisbildungsangeboten agieren professionell und sind fachlich hoch qualifiziert.¹⁷

Diese Einladung stärkt Institutionen der Erwachsenenbildung, die ihr Engagement und ihre *Kompetenz* als Hauptakteure und Partner des lebenslangen Lernens (als kooperatives System¹⁸) einbringen und ausbauen. Zielgruppen der so genannten Bildungsfernen sind angesprochen, von denen erwartet wird, selbst aktiv zu werden, unterstützt durch Konzeptversuche von

17 Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung; (die „Initiative Erwachsenenbildung steht für die Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene. Ihr Ziel ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich zu ermöglichen.“) <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/> (25.2.2013).

18 Im Rahmen der Professionalisierungs- und Qualitätsinitiative der Konferenz der Österreichischen Erwachsenenbildung mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung bildete sich das „kooperative System“ als Träger der Weiterbildungsakademie; http://wba.or.at/ueber_uns/kooperatives_system.php (25.2.2013).

„Niederschwelligkeit“ und „Kompetenzentwicklung“. Jochen Krautz (2009) weist in seinem Aufsatz *Bildung als Anpassung?* auf folgendes Missverhältnis zwischen einem personalen Bildungsverständnis (das motiviert, aktiv zu werden) und der „Indienstnahme“ im Sinne einer Kompetenzorientierung hin: *„Während wir in einem personalen Bildungsverständnis das ‚Attribut des Personalen als die radikale Absage an alle Versuche ihrer Indienstnahme‘ verstehen, zielt das Kompetenz-Konzept der OECD¹⁹ gerade auf diese Indienstnahme.“*²⁰ Vor diesem schwierigen und komplexen Hintergrund ökonomischer Prämissen und Erwartungen an die Erwachsenenbildung, die zunehmend nur mehr als Ort von Aus- und Weiterbildung verstanden wird und sich selbst so darstellt, steht Professionalisierung der Erwachsenenbildung als Lösungsansatz im Mittelpunkt. Hoch qualifizierte Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagog_innen sollen für den Erfolg von Bildungsmaßnahmen sorgen.

Durch europäische und nationale Mittel geförderte Pilotprojekte haben in Österreich Ausbildungslehrgänge entwickelt und durchgeführt, Curricula erprobt, die im Netzwerk Alphabetisierung²¹ erfasst sind. Am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und in Kooperation mit der Wiener VHS (VHS Floridsdorf) entstand ein Lehrgang universitären Charakters, der bis 2012²² durchgeführt wurde. Die Wiener Volkshochschule bietet im „lernraum.wien“ (Alfa Zentrum²³) österreichweit eine Ausbil-

19 OECD (2005), Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung, S.6; <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (25.2.2013).

20 Jochen Krautz (2009), *Bildung als Anpassung?* Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung, in: Fromm Forum 13/2009, S. 93; dieses Zitat beruft sich auf Marin Heitger (2002), *Personale Pädagogik. Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung?* In: Harth-Peter/Wehner/Frithjof (Hrsg.), *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung*, Würzburg, S. 61.

21 <http://www.basisbildung-alphabetisierung.at/home/> (25.2.2013).

22 Lehrgänge universitären Charakters durften in Österreich nur mehr bis Ende 2012 angeboten werden, Neuanträge waren noch bis Ende 2003 möglich.

23 AlfaZentrum der VHS Wien, https://www.vhs.at/lernraum_lg-basisbildung.html (5.1.2012).

derung für Basisbildungspädagog_innen mit der Zielgruppe Migrant_innen an, und das Netzwerk MIKA²⁴ verfolgt das Ziel, die Ausbildung von Unterrichtenden im Bereich Alphabetisierung, Basisbildung (Grundbildung) und Zweitspracherwerb mit MigrantInnen österreichweit zu professionalisieren.

Bis 2012 war die Aus- und Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagog_innen in zwei fachlich und zielgruppenorientierte Zweige getrennt: in eine Ausbildung für die Zielgruppe von Migrant_innen mit dem Schwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache und eine Ausbildung für die Zielgruppe von Personen mit Basisbildungsbedarf in der Erstsprache (Muttersprache) Deutsch.

Die Arbeitsgruppe der Leiter_innen des Lehrgangs universitären Charakters für Basisbildungspädagog_innen mit der Zielgruppe Deutsch als Erstsprache (der am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung angesiedelt ist) und des Lehrgangs des Alfa Zentrums der Wiener VHS vereinbarten 2011, im Rahmen einer Klausur am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung einen ersten Schritt für eine „verschränkte“ Ausbildung von Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagog_innen durch folgende Präambel²⁵.

Sprachenlernen und Alphabetisierung braucht einen integrativen Zugang; die Zielgruppen sind vielfältig; Sprache und Schrift bilden die Grundlage für den Zugang zu Wissen und Partizipation für alle. Der integrative Zugang ist vom Europarat in den letzten Jahren für den Schulbereich entwickelt worden; hieraus leitet sich die Begründung ab, eine integrative Ausbildung zu entwerfen: für Deutsch als Erstsprache- (DaE-) und Deutsch als Zweitsprache- (DaZ-) Zielgruppen gemeinsam: unter einem Dach konzeptualisiert, um spezifische Bedürfnisse der einzelnen Zielgruppen zu beschreiben, zu bedienen und auf diese Weise den gesellschaftlichen Realitäten gerecht zu werden.

24 Das Netzwerk MIKA Projekt (Migration – Kompetenz – Alphabetisierung) ist ein durch Mittel des Europäischen Sozialfonds mitfinanziertes Projekt; <http://www.netzwerkmiika.at/site/> (25.2.2013).

25 Treffen zur Planung zukünftiger Ausbildungen (7.–8. September 2011) in Strobl, teilgenommen haben: Angelika Hrubesch, Rudolf de Cillia, Thomas Fritz, Christian Kloyber, Antje Doberer-Bey.

Ein nächster Schritt wurde durch die Initiative Erwachsenenbildung eingeleitet, von wo der Auftrag kam, ein Rahmencurriculum für die fachliche Aus- und Weiterbildung von Alphabetisierungs- und Basisbildungstrainer_innen zu entwickeln und für die konkrete Durchführung vorzubereiten. Eine Vereinbarung (basierend auf den § 15a der österreichischen Bundesverfassung) regelt zwischen den Bundesländern und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur die Förderung und Qualität der Angebote des Zweiten Bildungswegs und im speziellen Fall für den geförderten Zugang zur Basisbildung. Die fachlich ausgewiesene Erfahrung und Ausbildung der Trainer_innen ist ein zentrales Förderkriterium. Für eine Übergangsperiode wurde vereinbart ein Rahmencurriculum und ein Lehrgangskonzept zu erarbeiten, um allen Institutionen zu ermöglichen für die Förderung einzureichen und ihre Mitarbeiter_innen (Trainer_innen) nach den vereinbarten Kriterien zu qualifizieren. Dieser Auftrag ermöglichte es, ein modellhaftes prinzipiengeleitetes Rahmencurriculum und ein Portfolio (als Anerkennungsinstrument für erfahrene Trainer_innen ohne entsprechende Nachweise laut Programmplanungsdokument der Fördergeber) zu entwickeln, das auf der unabhängig davon erarbeiteten Präambel aufbaut.

Der kritische Ansatz ist ein Kernelement dieses Vorhabens. Die professionelle Aus- und Weiterbildung basiert auf kritischen Prinzipien, die an Stelle von leitenden Taxonomien, Kompetenzdefinitionen und Lernergebnisbeschreibungen treten. Sie fördern die Professionalität der Lehrenden in der Erwachsenenbildung und vor allem in der Alphabetisierung und Basisbildung. Diesen Prinzipien sind Beschreibungen von Lernzielen untergeordnet, die als „Lernergebnisse“ durch die Lernenden selbst sichtbar, nachvollziehbar und in die Praxis umgesetzt werden können.

Rahmencurriculum „Fachspezifische Erstausbildung für Basisbildungstrainer_innen“²⁶

Ausgangslage und Prinzipien: Basisbildung braucht einen integrativen und transformativen Zugang; die Zielgruppen sind vielfältig; Sprache und Mehrsprachigkeit, Schrift, Rechnen und IKT bilden die Grundlage für den Zugang zu Wissen und Partizipation für alle. Ein integrativer Zugang für Menschen mit Deutsch als Erstsprache (DaE) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird der gesellschaftlichen Realität gerecht. Ein integratives Ausbildungskonzept basiert demnach auf den spezifischen und gemeinsamen Bedürfnissen und dem Bedarf der Teilnehmenden.

Leitende Prinzipien: Die hier angeführten leitenden Prinzipien sind Grundlage für die Planung und Durchführung der Erstausbildung von BasisbildungstrainerInnen. Basisbildung im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext reflektiert und berücksichtigt die Ursachen für das Entstehen von Basisbildungsbedarf. Vor diesem Hintergrund ergeben sich allgemeine Prinzipien für Aus- und Weiterbildung. Die individuellen Stärken und Lebenserfahrungen der Zielgruppe sind wertvolle und wesentliche Grundlagen für das „neue“ Lernen. Vorhandene Kompetenzen²⁷ bewusst zu machen und sie in die Gestaltung von Lern-

26 Die Fachgruppe wurde 2012 von der Abteilung Erwachsenenbildung, BMUKK auf eingerichtet und erarbeitete ein Rahmencurriculum sowie ein Fachportfolio zur Anerkennung von sehr erfahrenen Alphabetisierungs- und Basisbildungstrainer_innen (Pionier_innen), die keinen Nachweis ihrer Fachkompetenzen – wie sie im Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung festgelegt wurde. Mitglieder der Fachgruppe sind Rubia Delgado, Antje Doberer-Bey, Thomas Fritz, Angelika Hrubesch, Christian Kloyber, Regina Rosc, Anna Stiftinger so wie die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats Rudolf de Cillia und Erich Ribolits.

27 Der in diesen Prinzipien intendierte Kompetenzbegriff hebt sich von den auf Taxonomien (Lernergebnisorientierung) begründeten ab und ist weiter gefasst, als der von der OECD definiert: „[Schlüsselkompetenzen sollen dazu befähigen] sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen [sic].“, vlg. OECD (2005), Definitionen und Auswahl von Schlüsselkompetenzen.

und Bildungsangeboten einzubeziehen, ist ein wesentlicher Bestandteil der Basisbildungsarbeit.

Basisbildungsarbeit

- stellt Teilnehmer_innen in den Mittelpunkt,
- orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen,
- ist transparent, dialogisch und wechselseitig,
- verschränkt Handlung und Reflexion und ermöglicht dadurch Orientierung und Transparenz im Lehr-Lernprozess,
- ist wissenskritisch (hinterfragt, welches Wissen anerkannt und welches ausgeschlossen wird),
- fördert die Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden,
- unterstützt die Teilhabe (Partizipation) im gesellschaftlichen und demokratischen Zusammenleben,
- orientiert sich in Inhalten und Themen an den Lebenswelten der Zielgruppe bzw. am Bedarf und den Bedürfnissen, die sich aus den jeweiligen beruflichen und privaten Kontexten der Lernenden ergeben,
- setzt auf Lernsettings und Lernmaterialien, die diese Orientierung reflektieren,
- wirkt durch individuelles Arbeiten, durch bewusstseinsbildende Interventionen und eine diversitäts- und gendersensible Bearbeitung von Inhalten und Themen jeder Spielart von Diskriminierung entgegen,
- fördert die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden als Akteur/innen ihrer Lernprozesse, indem sie diese im Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen unterstützt,
- betrachtet Lernkompetenz, digitale Kompetenz und politische Handlungskompetenz nicht nur als Inhalt, sondern als Querschnittsmaterien und
- fordert von Lehrenden die systematische Reflexion der eigenen Bildungspraxis und deren Verknüpfung mit den Ausbildungsinhalten.

Besonderer Wert bei der Erstellung des Rahmencurriculums wurde neben den Prinzipien auf zwei wesentliche handlungsanleitenden Themen gelegt, die verdeutlichen sollen, welche Orientierung bei der Fragestellung für Kompetenz (Lernergebnisorientierung) und Professionalität der Trainer_innen (der Lehrenden) einzunehmen ist. Es sind dies „Kontext und Hintergründe von Basisbildung“ sowie „Pädagogische Verhältnisse“:

Thema	Inhalt
Kontext und Hintergründe von Basisbildung	<ul style="list-style-type: none"> • aktuelle Datenlage und Entwicklungen • Ursachen und Auswirkungen für nicht erworbene Literalität (auf individueller, sozialer, gesamtgesellschaftlicher/politischer/ökonomischer und institutioneller Ebene) • gesetzliche Rahmenbedingungen der Zielgruppen • Zusammenhang von Sprachenpolitik und Migrationspolitik • gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit • Konzepte von „Basisbildung“ und „Partizipation“ • Begrifflichkeiten und Definitionen im Zusammenhang mit Basisbildung • kritische Auseinandersetzung mit Bildungspolitik und -strategien
Pädagogische Verhältnisse	<p>pädagogische Reflexivität in der Migrationsgesellschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der eigenen Verstricktheit innerhalb hegemonialer Strukturen • Umgang mit dem Widerspruch zwischen der emanzipatorischen und der systemerhaltenden Funktion von Bildung • Gestaltung von demokratischen und partizipativen Lernprozessen im Bewusstsein des Machtverhältnisses und Unterschiede zwischen Lernenden und Lehrenden <p>Verhältnis Lehrende – Lernende in der Basisbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung, Aufwertung und kritische Reflexion des Wissens und der Kompetenzen der Lernenden • Wechselseitigkeit der Beziehung • Dialog als Methode <p>Selbstreflexivität</p> <p>Rollendefinitionen, -anforderungen, -grenzen (Beratung; Training, selbstgesteuertes/autonomes Lernen)</p>

Das Ziel eines integrativen Ansatzes in der Basisbildung und Alphabetisierung ist Offenheit und kritische Reflexion. Praxis und theoretische Rahmung beziehen sich auf ausformulierte Prinzipien. Sie benennen konkrete Zustände, Hintergründe und den Kontext der Basisbildung: Diese Haltungen und Prinzipien gestalten entscheidend die pädagogischen Verhältnisse auf gesellschaftlicher und auf individueller Ebene, wie im Verhältnis von Lehren und Lernen (Lehrenden und Lernenden) prozesshaft in beiden Richtungen. Perspektiven einer integrierenden und integrierten Ausbildung von Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagog_innen in der Erwachsenenbildung werden sichtbar und die Entwicklung von Handlungsorientierung gegeben.

Diese Perspektive verschränkt Unterschiede von vielschichtigen Dimensionen und Hintergründen, die gerade die „Zielgruppen“ Einwanderer, Personen mit Migrationshintergrund, Asylanten, im Exil Lebende, Vertriebene, Migrant_innen – wie unterschiedlich auch die dahinter liegenden Absichten und Erwartungen auch sein mögen. Zu diesen „Zielgruppen“ der Alphabetisierung zählen ebenso Personengruppen mit deutscher Erstsprache, die aus ebenso vielfältigen Gründen (eine Ursache ist oft eine biographische Bruchlinie im Schulalter) nicht mehr in der Lage sind, zu lesen, zu schreiben, zu rechnen, sich schriftlich auszudrücken, um aktiv und selbstbewusst teilzuhaben am gesellschaftlichen und politischen (demokratischen) Prozess. In beiden Fällen ist das Ziel der Alphabetisierung und Basisbildung Selbstermächtigung und Partizipation, sie sind der gemeinsame perspektivische Punkt der integrierenden Ausbildung und Professionalisierung.

2. PROGRAMME UND MASSNAHMEN

Martin Netzer

Kostenlose Bildungsangebote für Erwachsene

***Initiative Erwachsenenbildung* – ein gemeinsames Förderprogramm des Bundes und der Länder**

Mehr als 50.000 junge Menschen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren, die ihre Schullaufbahn bereits beendet haben, verfügen über keinen positiven Pflichtschulabschluss. Mindestens ebenso viele Personen haben massive Schwierigkeiten in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, wie sich auf Grundlage der Mikrozensus-Daten belegen lässt. Diese alarmierenden Befunde führten dazu, dass in jüngerer Vergangenheit parallel zu den bildungspolitischen Bemühungen im Bereich des Schulwesens, mit denen die Zahl der sogenannten *Early school-leaver* verringert werden soll, auch die Anstrengungen im Bereich der Erwachsenenbildung – und damit im Bereich des Nachholens von Bildungsabschlüssen – deutlich ausgeweitet wurden.

Herausragendes Beispiel dafür ist die im Juli 2011 von der Österreichischen Bundesregierung beschlossene *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen/LLL:2020*, in der eine von insgesamt zehn Aktionslinien explizit auf das „Kostenlose Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und die Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter“ abzielt. Für den Umsetzungszeitraum bis 2020 wurde hierzu eine Reihe konkreter Ziele und Maßnahmen formuliert.

Von unmittelbarer Bedeutung ist insbesondere die strategische Partnerschaft zwischen dem Bund und den Ländern, die seit 1. 1. 2012 unter dem Titel *Initiative Erwachsenenbildung* besteht. Diese Initiative, der ein föderal konzertierter Planungs- und Entwicklungsprozess vorangegangen ist, hat den quantitativen Ausbau sowie die gleichzeitige qualitative Weiterentwicklung der Bil-

dungsprogramme im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen sowie im Bereich des Nachholens des Pflichtschulabschlusses zum Ziel.

Im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung* (www.initiative-erwachsenenbildung.at) werden erstmals in Österreich unentgeltliche Bildungsangebote in diesem fundamentalen Bildungssegment flächendeckend implementiert. Die Budgetmittel zur Umsetzung des Programms werden im Wege eines Kofinanzierungsmodells vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und den Ländern zu gleichen Teilen bereit gestellt, womit es gleichfalls erstmals seit Bestehen der 2. Republik gelungen ist, eine föderal konzertierte Förderaktion im Bereich der Erwachsenenbildung zu etablieren.

Die Abwicklung des Programms folgt dem Prinzip, dass die Qualität bundesweit einheitlich gesichert wird, die konkrete Förderentscheidung über das Ansuchen eines Bildungsträgers jedoch ausschließlich durch das jeweilige Land erfolgt und der Bund in weiterer Folge seinen Finanzierungsanteil im vertraglich vereinbarten Rahmen an das Land refundiert (One-stop-shop als Prinzip der Förderabwicklung).

Eckpunkte und Kriterien des Länder-Bund-Förderprogramms

Folgende Gesichtspunkte sind für das Länder-Bund-Förderprogramm ausschlaggebend:

1. Gemeinsame Zieldefinitionen

- Einheitliche Definition der Zielgruppen:

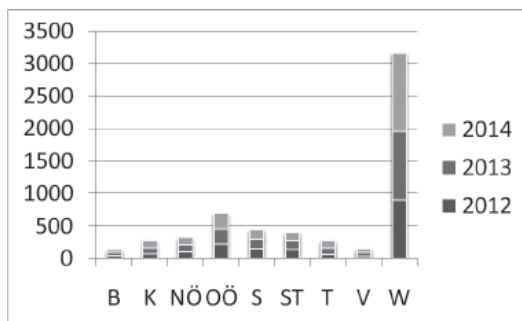
Die Praxis, dass die Zielgruppen – und damit auch der tatsächliche Bedarf – regional unterschiedlich interpretiert wurden, gehört weitgehend der Vergangenheit an. Zwar ist eine unterschiedliche Prioritätensetzung zwischen einzelnen Bundesländern, wie z.B. hinsichtlich bestimmter Altersgruppen, nach wie vor festzustellen, doch wird der Handlungsbedarf damit nicht mehr insgesamt in Frage gestellt.

- Bundesweit einheitliche Zugangskriterien für die betroffenen Menschen:
Länder und Bund verständigten sich darauf, als einziges

Kriterium für die Förderfähigkeit den entsprechenden Bildungsbedarf festzulegen. Die höchst unterschiedlichen Förderkriterien der Länder, die zum Teil auf den Beschäftigungsstatus der geförderten Personen, auf ihr Lebensalter oder auf die Staatsangehörigkeit abzielten, konnten damit im Sinne einer größtmöglichen Angebotsöffnung vereinheitlicht werden.

2. Wissenschaftlich fundierte Mengengerüste:

Auf Basis entsprechender Daten aus dem Mikrozensus sowie unter Mitarbeit namhafter Wissenschaftler/innen wurde eine differenzierte Bedarfsschätzung je Bundesland vorgenommen. Darüber hinaus wurden unter Berücksichtigung der erschwerten Erreichbarkeit der Zielgruppe sowie der unterschiedlichen Budgetspielräume in den Ländern konkrete Zielgröße pro Programmjahr und Bundesland formuliert.



Nachholen des Pflichtschulabschlusses: Angestrebte Zahl der TeilnehmerInnen nach Bundesländern und Jahr

3. Bundesweit einheitliche Durchführungsstandards:

Ausgehend von bestehenden Modellen guter Praxis und unter Einbeziehung von Praktiker/innen und Expert/innen wurden nunmehr einheitliche qualitative Mindeststandards für die Bildungsangebote im Rahmen des neuen Fördermodells festgelegt, die folgende Kriterien abdecken:

- Raumausstattung, Infrastruktur etc. der Anbieter
- Inhalte und pädagogische Gesamtstruktur der Bildungsmaßnahmen

c) Qualifikation der Berater/innen und Trainer/innen
Die Schlüssigkeit und Validität des Angebotskonzepts im Hinblick auf die konkreten Bedürfnisse der Zielgruppe ist ausschlaggebend für die erfolgreiche Akkreditierung und damit auch für die Zuerkennung der entsprechenden Fördermittel.

4. Länder-Bund-Kofinanzierungsmodell:

Für den Programmbereich *Basisbildung/Grundkompetenzen* wurde ein Bandbreitenmodell zwischen 100 und 400 Unterrichtseinheiten und förderfähigen Kosten von EUR 100 bis EUR 200 je Unterrichtseinheit gewählt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen innerhalb der Zielgruppe gerecht zu werden und die erforderliche Flexibilität in der pädagogischen Ausgestaltung der Maßnahmen zu gewährleisten.

Im Programmbereich *Kostenloses Nachholen des Pflichtschulabschlusses* werden die TeilnehmerInnen mit bis zu € 6.600,- gefördert. Insgesamt werden vom Bund und den Ländern im Umsetzungszeitraum 2012 bis 2014 rund EUR 55 Mio. für die Durchführung der kostenfreien Angebote bereit gestellt.

Neues Bundesgesetz für einen erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss

Mit Herbst 2012 konnte schließlich der letzte wichtige Baustein der Initiative erarbeitet werden. Mit 1. September ist das Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch Jugendliche und Erwachsene (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz, BGBl. I Nr. 72/2012) in Kraft getreten.

Damit ist der Pflichtschulabschluss erstmals in erwachsenengerechter Prüfungsform möglich. Statt den bisher geforderten 13 Einzelprüfungen, die den Prüfungsanforderungen der Hauptschule entsprachen, erfolgt in Zukunft eine altersgruppenadäquate, kompetenzorientierte Absolvierung in 4 Pflichtgegenständen sowie 2 Wahlfächern. Unterrichtsinhalte und Prüfungsfächer sind auf die Lebenswelt und den Erfahrungshorizont von Personen abgestimmt, die ihre Schulpflicht bereits erfüllt haben und ihren Abschluss im 2. Bildungsweg absolvieren möchten.

Die vier Pflichtgegenstände sind

- Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft
- Englisch – Globalität und Transkulturalität
- Mathematik
- Berufsorientierung

Aus folgenden Gebieten sind wahlweise zwei Prüfungen zu absolvieren:

- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Soziales
- Weitere Fremdsprache

Mit Ausnahme von Deutsch und Mathematik, wo sowohl eine einstündige Klausurarbeit zu schreiben als auch eine mündliche Prüfung abzulegen ist, können die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten zwischen der schriftlichen und mündlichen Prüfungsform wählen. In den beiden Wahlfächern ist zudem als dritte Option eine Projektarbeit möglich. Im Prüfungsgebiet „Berufsorientierung“ erstellen die Kandidatinnen und Kandidaten ein Portfolio, welches der Prüfungskommission präsentiert wird.

Neu ist weiters, dass nach dem Modell der Berufsreifeprüfung fünf der insgesamt sechs Teilprüfungen an einer anerkannten Einrichtung der Erwachsenenbildung absolviert werden können. Dies bedeutet eine höhere Betreuungsqualität für die Kandidatinnen und Kandidaten, für die der Gang vor die Externistenprüfungskommission oft eine psychologische Barriere und zusätzliche Stresssituation darstellt. Die Verbindung zum Schulwesen bleibt jedoch weiterhin gewahrt, indem die bzw. der Vorsitzende der Prüfungskommission von der Schulaufsicht entsendet wird.

Damit die pädagogische Umsetzung erfolgreich gelingt und die Trainerinnen und Trainer bei der Umstellung auf das neue Modell optimal unterstützt werden, hat das Unterrichtsministerium gemeinsam mit einer Reihe von Expertinnen und Experten ein kompetenzorientiertes Curriculum sowie eine Sammlung von erwachsenengerechten Unterrichtsbeispielen erarbeitet. Sämtliche Materialien, die eine Hilfestellung für die pädagogi-

sche Umsetzung des neuen Modells bieten, werden über www.erwachsenenbildung.at kostenlos zum Download bereitgestellt.

Aktuelle Diskussion und Perspektiven

Auch wenn die *Initiative Erwachsenenbildung* einen Meilenstein in der Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung und in der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern darstellt, sind damit längst nicht alle Herausforderungen bewältigt und weiterhin wichtige Fragen offen. Erst die für 2013 geplante Evaluierung des Förderprogramms wird Aufschluss darüber geben können, inwieweit die qualitativen Ziele tatsächlich erreicht werden konnten, da das Monitoringsystem nur Einblicke in die quantitativen Entwicklungen gewährt. Vor allem wird abzuwarten sein, ob das Programm gemeinsam mit allen neuen Bundesländern budgetär so abgesichert werden kann, dass in der Folgeperiode 2015 bis 2017 regionale Unterversorgungen kompensiert und dem Bedarf insgesamt noch besser entsprochen werden kann.

Ebenso wird näher zu analysieren sein, wie sich das Förderprogramm auf das Qualifikationsniveau der TrainerInnen sowie auf deren Beschäftigungssituation ausgewirkt hat. Von strategisch weitreichender Bedeutung ist jener Prozess, der mit der Entwicklung des Portfolios zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen von TrainerInnen angestoßen wurde, die im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen tätig sind: Die im Dezember 2012 vom Rat der Europäischen Bildungsminister verabschiedete Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens wird diesem Prozess deutlich an Schubkraft verleihen und neue Entwicklungen fördern, die der österreichischen Erwachsenenbildung insgesamt zu Gute kommen werden.

Auf der Website der *schulhefte* (www.schulheft.at) finden sich weitere Beiträge von Sonja Muckenhuber, Birgit Aschemann, Markus Bönisch und Eduard Stöger zu dieser Thematik:

3. BEISPIELE AUS DER PRAXIS

Elisabeth Simm

„Wenn Sie das bitte eben ausfüllen ...“

Wie nehmen Ämter und Beratungsinstitutionen

Basisbildungsbedarf wahr?

Was kann verbessert werden?

Als ich begann, mich für das Thema „Basisbildung“ zu interessieren, war ich seit zwölf Jahren als Opferschutzberaterin tätig – in einer Beratungsstelle, die nach Polizeieinsätzen aktiv Kontakt mit den jeweiligen Gewaltopfern aufnimmt und Unterstützung anbietet. Im Verlauf der Jahre und der Beratungen fiel mir dabei wiederholt auf, dass viele Schritte zum Schutz vor Gewalt, in die Unabhängigkeit und in die Sicherung der eigenen Existenz immer auch dann von äußersten Schwierigkeiten begleitet waren, wenn sich herausstellte, dass die betroffenen Personen selbst nicht oder kaum (sinnerfassend) wichtige Texte lesen konnten und dass sie ohne fremde Hilfe die von ihnen geforderten Daten, Informationen, Positionen und Wahrnehmungen nicht verschriftlichen konnten. Immer wieder zeigte sich dabei: Grundsätzlich lesen und schreiben zu können, bedeutet – gerade im Zusammenhang mit behördlichen Dokumenten – keineswegs, Texte auch zu verstehen und sich selbst erfolgreich schriftlich artikulieren zu können.

Neben dem ohnehin oft sperrigen „Amtsdeutsch“ bzw. „Juristendeutsch“ verändert sich unsere gesamte gesprochene Alltagssprache in einem Tempo, dem die normativen Sprach- und Grammatikregeln der Bürokratiesprache bzw. auch der schulisch vermittelten Sprache nicht folgen.¹ Gerade Polizeiinspektionen, Sozialämter und weitere Behörden werden oftmals als

1 Vergl. Hinrichs, Uwe in Der Spiegel 7/2012, S. 104–105.

Orte der Beklemmung wahrgenommen, zumal es um existenziell wichtige Dinge geht, die ordnungsgemäß kommuniziert werden müssen, um bearbeitet zu werden. Auch in niederschwelligeren Beratungsstellen ist es keineswegs selbstverständlich, dass Hilfsbedarf in Bezug auf Lesen, Schreiben und Verstehen frühzeitig oder überhaupt erkannt wird.

Aber welche Methoden können dabei helfen, individuelle und gesellschaftliche Hemmschwellen des Zugangs zu Lernmöglichkeiten auch im Erwachsenenalter zu mindern – gerade an „Schnittstellen“ wie Ämtern und Beratungsinstitutionen, wo sich entscheiden kann, ob Erwachsene nochmals ermutigt werden, Lernangebote aufzugreifen?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, führte ich im Jahr 2011/2012 Leitfadeninterviews mit VertreterInnen einer Auswahl von zehn Beratungsinstitutionen und Ämtern der Stadt Salzburg² durch.

Folgender Gesamteindruck ergab sich aus diesen Interviews:

Durch die Institutionen wird durchaus wahrgenommen, dass ein Teil der Aufsuchenden einen verdeckten Unterstützungsbedarf hat und das Thema vor allem aufgrund von vermuteter Scham oft nicht angespricht.

Es liegt an der/dem jeweiligen MitarbeiterIn einer Beratungsinstiution/eines Amtes, wie sich der weitere Ablauf eines Dialogs für die Aufsuchenden gestaltet: Sie können direkt gefragt werden oder ein Unterstützungsangebot erhalten, sie suchen in einigen Fällen auch Hilfe bei einer privaten Bezugsperson (etwa aus der Familie) und kommen dann zurück, oder aber es kommt zur Flucht, Vermeidung, Aggression oder Resignation aus Hilflosigkeit.

Genauerer Nachfragen, um einen möglichen Unterstützungsbedarf der Aufsuchenden zu ermitteln, scheint oft auch seitens

2 Simm, Elisabeth. „Wenn Sie das bitte eben ausfüllen. Über das Bekanntwerden von Basisbildungsbedarf bei Erwachsenen und den Umgang mit diesem Bedarf im Alltag von öffentlichen Stellen/Ämtern und Beratungsinstitutionen der Stadt Salzburg. Salzburg, April 2012, Abschlussarbeit für das BIFEB Strobl im Rahmen des Lehrgangs 5 „Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen“.

der befragenden Institutionen-VertreterInnen zum Teil mit (Fremd-)scham gegenüber den Aufsuchenden verbunden zu sein bzw. teilweise mit der Angst zu verletzen. Dass mit dem Thema „direktes Nachfragen“ durchaus unterschiedlich umgegangen wird – von großer Vorsicht oder sogar der Befürchtung, das Gegenüber zu verletzen, über Nachfragen bis hin zu sehr direkter Konfrontation – zeigt den Diskussionsspielraum, den das Thema eröffnet. Es geht dabei immer wieder um die Kompetenz von BeraterInnen/MitarbeiterInnen, den Aufsuchenden „ein Stück des Weges entgegenzugehen“, durch Nachfragen das Verständnis oder möglichen Hilfsbedarf zu eruieren und gleichzeitig Respekt vor der Entscheidung zu haben, ob dieses Angebot angenommen wird oder nicht.

Folgende Unterstützungsmaßnahmen sind zu empfehlen:

Hilfe in der Akutsituation: Vorlesen, erklären, stellvertretend schreiben, Hilfe beim Formulieren

Das Unvermögen, Worte oder Sachverhalte in Schrift umzusetzen, wird von den Befragten häufig als Ursache von existenzgefährdenden Fehlleistungen der Aufsuchenden beschrieben – es wird aber auch beschrieben, dass der Wortschatz/das eigene Lexikon vieler der Aufsuchenden offenbar zu begrenzt ist, um komplexe Sachverhalte darzustellen, Begründungen oder Anliegen präzise zu formulieren.

Kurzfristig können bei all diesen Formulierungsproblemen bei komplexen Sachverhalten die MitarbeiterInnen – sofern ihnen das Problem auffällt und die zeitlichen Rahmenbedingungen gegeben sind – unterstützend eingreifen: Es kommt im Idealfall zum ausführlichen Dialog, zum stellvertretenden Schreiben zwecks Abfangen einer akuten Notlage; es kommt zum Vorlesen und Erklären von Inhalten. Immer dann, wenn also der Unterstützungsbedarf erkannt und in einer Akutsituation – wie sie bei den befragten Stellen im Regelfall gegeben ist – geholfen werden konnte, wurde das Problem kurzfristig abgewendet: ein Antrag auf Mindestsicherung rechtzeitig gestellt, eine Berufung gegen einen falschen Bescheid rechtzeitig geschrieben, ein Verfahrenshilfeantrag ausgefüllt, eine Niederschrift vor der Unterschriftenleistung vorgelesen etc.

Beschämung vermindern – nachfragen – ermutigen – Entscheidungen respektieren

Ermütigung, etwas selbst zu probieren, ist eine der Möglichkeiten von Beratungsstellen, die in einem Vertrauensverhältnis zu ihren BesucherInnen stehen und die Ressourcen haben, gegebenenfalls korrigierend einzugreifen. Ermutigung in diesem Sinne funktioniert dort, wo es darum geht, zu eigenen Erfolgserlebnissen zu animieren, bei denen „Fehler“ keine Folgen haben, die das eigene Fortkommen infrage stellen (wie etwa bei einem falsch ausgefüllten Antragsformular). Ermutigung – immer einhergehend mit dem Respekt, dass die Entscheidung letztlich von der aufsuchenden Person getroffen wird – muss sich aber nicht auf diese in Beratungsstellen praktizierte Form beschränken. „Ermütigung bei Ämtern“ könnte etwa bedeuten zu sagen: „Wir wissen, wie schwierig dieser Text ist, und das kann keiner beim ersten Durchlesen so leicht verstehen, aber wir haben eine(n) Mitarbeiter(in), die/der bei diesen Dingen jetzt gleich hilft, wenn Sie möchten.“ Dies ist keinesfalls zu verwechseln mit einer Entmündigung, welche dann gegeben ist, wenn es etwa – den Äußerungen vieler folgend, oft auch noch unwirsch – heißt: „Das brauchen S' eh nur zu unterschreiben!“, ohne auf die Möglichkeit hinzuweisen, dass auf Wunsch beim vorherigen Durchlesen des meist sehr wichtigen Textes gern geholfen wird.

Scham wird unter anderem empfunden, wenn eine Atmosphäre der Peinlichkeit entsteht angesichts des Unvermögens, eine geforderte Leistung zu erbringen. Ein weiteres Wort, das seit kurzem Eingang in die Alltagssprache gefunden hat, ist das so genannte „Fremdschämen“, das ausdrücken soll, dass Menschen sich auch stellvertretend für andere schämen können oder Angst haben, diese zu beschämen, indem sie eine für sie selbst peinliche Beobachtung zur Sprache bringen – und deswegen am liebsten nicht hinschauen. Auch dies kommt im Kontakt von Behörden und Beratungsstellen immer wieder vor – dass BeraterInnen Angst haben, eine Person zu beschämen, wenn sie zum Beispiel deren möglichen Unterstützungsbedarf beim Lesen/Schreiben ansprechen. Diese Atmosphäre der Peinlichkeit und potenziellen Beschämung wird auch dadurch geschürt, dass of-

fenbar stillschweigend Fähigkeiten des Lesens, Schreibens, Verstehens angenommen und damit als selbstverständlich vorausgesetzt werden, diese aber für viele nicht selbstverständlich sind. Dass es eben *nicht* selbstverständlich ist, dass die etwa bei einer Behörde geforderten Leistungen (sofort) erbracht werden können, ließe sich wiederum mit einer aktiv nachfragenden und Unterstützung anbietenden Vorgehensweise im dortigen Dialog verdeutlichen, bei dem genau umgekehrt als selbstverständlich angenommen wird, dass Personen Hilfe beim Lesen/Schreiben/Verstehen benötigen könnten. Diese proaktive Vorgehensweise würde bedeuten, dass grundsätzlich *immer und an jede(n) Besucher(in)* im Behördenkontext das Angebot erfolgt, Unterstützung zu bekommen. Letztlich geht es darum, Beschämung angesichts der großen Bedeutung von Basisbildung in der Gesellschaft abzubauen und das Thema neu und positiv zu besetzen – auch im Bewusstsein derer, die von Basisbildungsangeboten Gebrauch machen möchten.

Vernetzung, Informationsaustausch, Fortbildung

Der notwendige Aufbau von Vertrauen, das Thema Scham in Bezug auf Lese-/Schreib- und Verständnismängel, die richtige Art der Aufmerksamkeit auf einen möglichen Unterstützungsbedarf und die Art des richtigen Anbietens/Ansprechens – diese Punkte wurden von einigen Institutionen angeführt im Zusammenhang mit ihrem aktiv bekundeten Interesse, sich im Sinne einer Vernetzung mit Basisbildungsangeboten intensiver mit Lösungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen.

Vision für Ämter und Beratungsinstitutionen

Aktiv angebotene Unterstützung und „Basisbildung-to-go“

Unter dem Titel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde bereits im Jahr 2005 durch die österreichische UNESO-Kommission festgehalten: „Die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ möchte allen Menschen Bildungschancen eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft

erforderlich sind.“³ Dies kann als weltweites Konzept und in Bezug auf Gesellschaftsteile mit hoher Bildungsbenachteiligung begriffen werden, welche in manchen Gebieten der Welt bedeutet, nicht einmal die Möglichkeit eines Schulbesuches zu haben. Man kann aber auch gleich in Österreich oder in einer Region/ Stadt mit dieser Grundidee beginnen. Wie ist nun alltagsnah ein Prozess förderbar, in dem Bildungschancen eröffnet werden sollen? Eine Antwort könnte darin liegen, den tatsächlich vorhandenen Basisbildungsbedarf aktiv zu ermitteln – nicht nur auf globaler und statistischer Ebene, sondern alltagsnah dort, wo sofort Unterstützung benötigt wird mit dem weiteren Fokus auf gelingende Vernetzung.

Frühzeitiges und zielgerichtetes Handeln im Bereich einer möglichst flächendeckenden Erkennung von Basisbildungsbedarf bedeutet daher auch die Sensibilisierung maßgeblicher Ämter/Beratungsinstitutionen für eine Art des Dialogs mit den Aufsuchenden, welcher ein geeignetes aktives Nachfragen durch die MitarbeiterInnen und in weiterer Folge ggf. das Anbieten geeigneter Unterstützungsmöglichkeiten (einerseits Soforthilfe, andererseits Angebot von Basisbildung) beinhaltet. Damit ließe sich verhindern, dass es zu weiteren Benachteiligungen und Sanktionen von Personen kommt, die aufgrund ihrer bisherigen Bildungsbiografie sowie aufgrund eines gesellschaftlichen Klimas, in welchem Basisbildungsbedarf noch immer tabuisiert wird, bisher nicht ausreichend Ermutigung erfahren haben, um auf ihren Unterstützungsbedarf aufmerksam zu machen. Es geht darum, Aufsuchenden von Behörden und Beratungsstellen einerseits auf diese Weise „ein Stück des Weges entgegen zu gehen“, andererseits aber ihre Entscheidung, Unterstützungsangebote anzunehmen oder nicht, zu respektieren.

Wie kann dieser Anspruch umgesetzt werden?

Basisbildungseinrichtungen sind im Regelfall Anlaufstellen, bei denen sich InteressentInnen/TeilnehmerInnen – allein oder durch Vermittlung einer Bezugsperson – melden können, um an

3 IIS for the UN-Decade of Education for Sustainable Development, Unesco 2005, S. 6, zit. n. <http://www.unesco.at/bildung/nachhaltigkeit.htm> (2.9.2012).

einem Bildungsangebot teilzuhaben. Beim „Basisbildungszentrum abc Salzburg“ zum Beispiel findet zunächst Einzelberatung statt, dann kommt es – wegen hoher Auslastung vieler bestehender Basisbildungsangebote oft mit hoher Zeitverzögerung – evtl. zur Teilnahme in einer geeigneten Gruppe. Bis dieser für die/den TeilnehmerIn wichtige Prozess in Gang kommen kann, ist jedoch, wie die Befragung der Ämter und Institutionen im Rahmen dieser Arbeit gezeigt hat, oft schon viel Verhinderungswürdiges passiert – dies vor allem bei Ämtern und Behörden, die unter großem Zeitdruck arbeiten. Aufsuchende müssen dann – und tun es nur im besten Fall – oft noch eine weitere Beratungsstelle kontaktieren. Beratungsstellen versuchen hier in weiterer Folge oft abzufangen durch Erklären, stellvertretendes Schreiben, Nachtelefonieren, um wichtige Papiere einzufordern etc. Sie werden jedoch selten dann, wenn es notwendig wäre, und oft auch zu spät aufgesucht. (Einspruchsfristen verstreichen, Bescheide werden nicht gelesen etc.). Auf diese Weise bleiben wichtige Leistungen und Ansprüche immer wieder „auf der Strecke“ – oft mit weitreichenden negativen Folgen für die einzelnen Personen.

In einem ersten Schritt lässt sich dies verhindern und eine positive Entwicklung in Gang setzen, wenn Schulungen und Vernetzungen durch die Basisbildungseinrichtungen mit Ämtern und Behörden forciert werden.

Wünschenswert und auch ablaufentlastend gerade im Bereich von Ämtern, die ihren Aufsuchenden oft nur wenig Zeit zur Verfügung stellen können, wäre es, in einem zweiten Schritt, einzelne BasisbildnerInnen für die o.g. Institutionen als „Unterstützungsperson in der Akutsituation auf Abruf“ verfügbar zu haben. Das Szenario einer Umsetzung dieser Vision: Anstelle von Schweigen oder aber einer brachialen Konfrontation im Sinne von: „Warum haben Sie nicht gleich gesagt, dass Sie nicht lesen können“ oder „Das müssen Sie schon selber ausfüllen!“ könnte ein Ergebnissatz einer w.o. genannten Schulung/Vernetzung beispielsweise gleich zu Beginn eines Behördenprozesses lauten: „Wir wissen, dass dieses Formular sehr kompliziert ist. Deswegen gibt es bei uns die Mitarbeiterin Frau X/den Mitarbeiter Herrn Y, die/der dafür da ist, Ihnen dabei zu helfen, wenn Sie

das möchten. Wir könnten gleich dort anrufen ...“ Wenn es sich bei diesen einzeln abgestellten Unterstützungspersonen gleichzeitig um MitarbeiterInnen einer Einrichtung mit weiterführendem Basisbildungsangebot handelt, dann würde die MultiplikatorInnen-Funktion hier sowohl auf institutioneller als auch auf individueller Ebene greifen: Die/der Aufsuchende eines Amtes mit einem konkret gegebenen Akutbedarf an Unterstützung (z.B. Ausfüllen eines Formulars) kann so gleichzeitig Kenntnis von der Möglichkeit einer weiterführenden Basisbildung erlangen und aufgrund seiner Erfahrung der sofortigen „Basisbildung-To-Go“ entscheiden, ob sie/er von diesem Angebot Gebrauch machen möchte.

Lernangebote – Angebote zu gesellschaftlicher Teilhabe

Eine möglichst flächendeckende Erfassung an Basisbildungsbedarf auch im Erwachsenenalter und vor allem die bildungspolitisch befürwortete und finanzierte Bedienung dieser Lerninteressen an alltagsrelevanter Stelle, sollte auch Resultat des Umstands sein, dass das Bildungssystem in der bisherigen starren, stark normierten Form einen Großteil der zunehmend unterschiedlich und divers verlaufenden menschlichen Einzelbiografien in einer sich immer schneller verändernden Kommunikationsgesellschaft offensichtlich nicht erreichen konnte. „Lernen“ als positive Erfahrung und als Handeln mit dem Ziel von innerer wie äußerer Freiheit und Beweglichkeit in unserer Gesellschaft – und damit letztlich Teilhabe an dieser – konnte nicht von allen gleichermaßen erfahren werden. „Lernen, Wissen zu erwerben“, „Lernen zu handeln“, „Lernen für das Leben und Lernen miteinander zu leben⁴“ sollten daher zu Prinzipien werden, die einerseits die Freiheit von Einzelpersonen, Lernangebote wahrzunehmen, aktiv ansprechen. Gleichzeitig muss aber auch bildungspolitisch eingefordert werden, dass diese Lernangebote sich an den Realitäten der Menschen orientieren, damit diese davon Gebrauch im Sinne einer ganzheitlichen Bildung machen

4 „Delors-Bericht 1996“, zit.n. <http://www.unesco.at/bildung/index.htm> (2.9.2012).

können. Es muss für alle gleichermaßen möglich sein, etwa das Recht auf materielle Absicherung einzufordern, selbst einen Brief zu schreiben, Sachverhalte müssen auf Wunsch anders als in schriftlicher Form vermittelt werden; es kann aber auch – umfassender begriffen – bedeuten, dass alle Menschen einer Gesellschaft unabhängig von ihrer individuellen Ausgangsposition die Möglichkeit haben sollen, ihre Fähigkeiten jederzeit (weiter) zu entwickeln und aktiv daran teilzuhaben – und dass dies auch entsprechend der Grundidee einer demokratischen Gesellschaft offiziell und offensichtlich gewünscht und gefördert wird.

In diesem Sinne sollte eine Kultur etabliert werden, in der Basisbildung als Möglichkeit und Angebot auch in der mündlichen Kommunikation mit Aufsuchenden der verschiedensten Institutionen noch deutlicher präsent und damit von ihrem Tabu-Charakter befreit wird. Der Weg von der Wahrnehmung und Bedeutung dieser Thematik über eine gelungene Kooperation zwischen Behörden/Beratungsinstitutionen und Basisbildungseinrichtungen hin zu einer gelungenen Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit auf breiter Ebene wird eine immer wichtigere Aufgabe im Sinne der eingangs zitierten „vier Säulen des Lernens“: Wissen zu erwerben, zu handeln, für das Leben zu lernen und miteinander zu leben.

Edda Hahn-Zimmermann

Me no speak gut Deutsch

Erfahrungen aus der Lernberatung und Lernbegleitung im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache

Man hat sich eingelesen in Lerntheorien, weiß Bescheid darüber, dass Lernen ja neuronales Verknüpfen bedeutet, dass viele ähnliche Aktivierungsmuster zur Entstehung zahlreicher Synapsen führen, dass das Gehirn einem Datengenerator entspricht und nicht etwa einem Datenspeicher. Man weiß, dass Emotionen, Motivation und Aufmerksamkeit wesentliche Faktoren sind in einem gelingenden Lernprozess (vgl. Fachprofil 2010, S. 26) und ist sich des Unterschieds von trägem und intelligentem Wissen bewusst. Ist ersteres „eingekapselt, mit der Lernsituation verlotet, nur mechanisch verwertbar“, so ist letzteres „flexibel nutzbar, lebendig, (inter-)disziplinär, lebenspraktisch, vernetzt, situativ leicht anpassungsfähig.“ (ebd. S. 43)

Man versucht sich im neuen „Haus des Lernens“ zu orientieren, seinen Platz in diesem Haus einzunehmen, nachdem man seiner eigenen Lernbiographie nachgegangen ist und sich selbst nicht mehr in erster Linie als Lehrende sieht, sondern als jemand, die aufmerksam beobachtend und begleitend die Freiräume gewährt und die jeweiligen Lernprozesse unterstützt. Man weiß EVA als „Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen“ zu interpretieren (ebd. S. 42) und versucht die Anwendbarkeit dieses Wissen für den Bereich der Basisbildung mit Deutsch als Zweitsprache zu modifizieren.

Bedürfnisorientiertheit ist ein wesentlicher Aspekt: Der Lernprozess soll sich nicht entlang von außen vorgegebenen Normen vollziehen, das heißt, aufoktruierten, fixen Lernzielen folgen, die in einem bestimmten Zeitraum erreicht werden oder auch nicht, sondern auf den individuellen Notwendigkeiten und Interessen der Lernenden aufbauen. Zahlreich ist die wissenschaftliche Literatur mittlerweile, zahlreich sind die Aufsätze zu diesem Thema: Lernberatung, Lernbegleitung, Coaching, Empowerment.

Man kennt die Charakteristika verschiedener Lerntypen, weiß von Trainingsspiralen oder der 7-Stufen-Leiter der Kompetenzentwicklung.

Man hat sich mit den verschiedenen Prinzipien von Beratung und Lernprozessbegleitung auseinandergesetzt und nickt innerlich gewissermaßen, wenn man Aussagen wie die folgenden liest:

„Jede lernbegleitende Person sollte eine Ahnung davon haben, dass

1. Lernen ein subjektiver Konstruktionsprozess ist, der ohne die Beteiligung der lernbegleitenden Person nicht möglich ist.
2. Lernen ein hohes Maß an Selbststeuerung und Selbstkontrolle erfordert.
3. Lernen nur gelingen kann, wenn es an bestehende Wissensstrukturen und vorgängige individuelle Erfahrungen anknüpft.
4. Lernen umso leichter erfolgt, je verständlicher, anschaulicher und interessanter gelehrt wird.
5. Lernen an eine angstfreie und aufmunternde Atmosphäre geknüpft ist.“

(vgl. Neubert 2002, S. 10)

Strategien zu entwickeln, die den individuellen Lernprozess unterstützen sollen, das eigene Lernen zu reflektieren, in einem kontinuierlichen Dialog die Ziele so zu formulieren, dass sie realistisch erreichbar werden, diese Faktoren können, einmal grob umrissen, Grundpfeiler für eine Lernberatung sein. Man bekommt den Eindruck, dass die Erwartungen an die Lernberatung sehr hoch sind, dass sie alles abdecken können soll, was im regulären Kursgeschehen – noch – nicht gelingt, sowohl von Seiten der potentiellen Interessenten als auch manchmal von Seiten der Unterrichtenden. Die Lernberaterin, die für jeden Strategien, Methoden, Kniffe und Tricks kennt und eine Lösung für jede Art von Lern-Problem?

Aus der oft immer wiederkehrenden Erfahrung des Scheiterns – noch immer nicht *GUT* schreiben und lesen und Deutsch sprechen zu können – kann in manchen Fällen die Lernberatung die kleinen Schritten sichtbar machen helfen, den Mut machen

und anregen, sich weiter zu bewegen in der Welt der Schrift und in der neuen Sprache.

Nun bedarf aber die Auseinandersetzung mit dem Lernen eines Mindestmaßes an gemeinsamer Sprache. „Die metakognitive Kommunikation soll angeregt werden.“ (Fachprofil 2010, S. 17) Im konkreten Fall richtet sich deshalb das Angebot der Lernberatung und Lernbegleitung an die fortgeschritteneren Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen, die die Stufen 3 und 4 der Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache an der VHS Ottakring und VHS Favoriten besuchen. Ein solcher Kurs umfasst 120 Unterrichtseinheiten, wobei zwischen den beiden Semesterblöcken jeweils – bedauerlicherweise – lange kursfreie Zeiten liegen. Der Großteil der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen besucht einen Kurs üblicherweise mehrmals.

Das Angebot zur Beratung soll niederschwellig sein. Ein paar fixe Stunden in den immer gleichen Räumen an der VHS sollen es den InteressentInnen leichter machen, eine vielleicht vorhandene Hemmschwelle zu überwinden. Von vorn herein nur auf der Basis vereinbarter Termine zu arbeiten, scheint schwierig. Man nimmt eher den „Nachteil“ in Kauf, dass mehrere Personen gleichzeitig mit sehr unterschiedlichen Fragen zu den Beratungsstunden kommen. Würde es denn jemand auf sich nehmen, eine Beraterin anzurufen, die er oder sie nur vom Sehen her kennt oder von der Erstberatung oder die überhaupt ganz „neu“ ist an der Institution? Es muss sichergestellt sein, dass niemand von den KursteilnehmerInnen in einen Loyalitätskonflikt gerät und glaubt, bei der eigenen „richtigen Lehrerin“ nachfragen zu müssen, ob sie böse ist, wenn man auch zur „anderen Lehrerin“ zur Beratung gegangen ist. Es muss Zeit dafür da sein, das im Kursgeschehen miteinander zu klären.

Es ist zu Beginn unklar, wer kommen würde und mit welchen Anliegen. Es ist unklar, ob jemand kommen würde.

Aber: Die Tür zur Beratung ist offen. Und die Leute kommen. Oder einige.

Deutschkurs? Deutschkurs!

Sehr bald zeigt es sich, dass ein großer Teil der InteressentInnen in der Annahme kommt, dass diese Stunden ein zusätzlicher Deutschkurs seien, obwohl bei der Vorstellung des Projekts darauf hingewiesen wurde, dass es sich eben nicht um einen solchen handelt. Die Leute erwarten sich, dass sie endlich schneller Deutsch sprechen und lesen und schreiben lernen. Bei dem Versuch, mehr darüber herauszufinden, wo denn das Lernen außerhalb des Kurses noch stattfindet oder stattfinden kann, ist das Ergebnis ziemlich ernüchternd. Die meisten Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen geben an, kaum eine Möglichkeit für sich zu sehen. Diejenigen, die berufstätig sind, arbeiten entweder isoliert, wie etwa ein paar Stunden täglich als Zeitungsverkäufer, wobei sich das Deutschsprechen auf „Hallo, guten Tag, wie geht’s?“ zu beschränken scheint. Die übrige Zeit wird allein verbracht oder in der jeweiligen Community. Für andere wieder stellen die räumliche Beengtheit und die Beeinträchtigung durch Lärm und Musik etwa in einem Heim für Asylsuchende ein Hindernis dar. Jobs als Küchenhilfe oder stundenweise Reinigungskraft ermöglichen vielleicht ein Mindestmaß an Deutsch-Austausch, doch sind die GesprächspartnerInnen ja oft in der gleichen unbefriedigenden, sprach-misslichen Lage.

Ein zusätzlicher Deutschkurs wird gewünscht: Was hätte man sagen können, damals bei der Polizei, nachdem einem die Geldbörse gestohlen worden war oder damals, als man einen Unfall mit dem Auto hatte? Froh ist man darüber, dass einem nun so etwas nun nicht mehr passieren kann wie vor nicht allzu langer Zeit, als man bei der U-Bahnhaltestelle von der Polizei kontrolliert worden war und nicht einmal den eigenen Namen schreiben konnte und deshalb stundenlang festgehalten worden war, bis einen der (Ehe-)Partner auslösen konnte, als er dann kam mit dem Ausweis und damit dem Beweis des rechtmäßigen Aufenthaltes. Es wird versucht, der Hilflosigkeit Worte zu geben, um zu schildern, wie das war, als man von vermeintlichen Polizisten aufgefordert worden war, 36 Euro Strafe zu zahlen, dafür, dass man eine der umherliegenden Gratiszeitungen wieder auf die Bank bei der Haltestelle zurückgelegt und nicht richtig „ent-

sorgt“ hatte, so viel Geld, wie einem ungefähr in einem Monat zur Verfügung stand. H. hörte aus dem, was die Ordnungshüter sagten – Waste Watchers der MA 48, wie es sich später nach einem Telefonat herausstellte – nur „Bundesasylamt“ heraus und hatte Angst um sich und seine Familie. Und die Zeitung konnte er noch dazu ja nicht einmal wirklich lesen!

Ein zusätzlicher Deutschkurs wird gewünscht, nicht etwa, weil der andere „schlecht“ wäre, sondern weil man wegkommen will von zu Hause, es ein paar Stunden in der Woche rechtfertigen kann, seinen häuslichen Pflichten nicht nachkommen zu müssen. Der Ehemann hat der seine Arbeit verloren oder das Geld, das er verdient, verspielt und sie beide sind von Obdachlosigkeit bedroht. Immer wieder wird erwähnt, dass man ja zu Hause lernen wolle, aber: „Deutsch lesen, Deutsch lesen, schlafen.“

Die Frau, die das erzählt, gibt an, gerne zu lernen, zeigt aber vor, wie sie zu Hause etwas liest, dabei immer wieder einschläft, so wie es einem selbst vielleicht auf einer langen Bahnfahrt manchmal geht, wenn der Kopf nach vor fällt. C. liest sie wieder, und wieder sackt der Kopf nach vorn. Dann schreckt sie wieder hoch. Im wahrsten Sinne des Wortes? „Deutsch lesen!“ „Mit Lehrerin lernen besser.“, ist ihre Schlussfolgerung. Die anderen Anwesenden kennen diese Erfahrung. Müde werden viele vom Alleinlernen.

Wie findet man da den Weg zur Beratung zurück zur Unterstützung beim selbständigen Lernen, durch das es möglich werden soll, „Gelerntes auf unbekannte Situationen zu transferieren“ (Fachprofil 2010, S. 43)? Die Beratung ist ja nicht als Konversationskurs angelegt. Wie viel an Lernhinderndem steckt hinter den Aussagen über die Müdigkeit?

Die Maslow'sche Bedürfnispyramide fällt einem dazu ein mit ihren Grundbedürfnissen, Sicherheitsbedürfnissen, sozialen Bedürfnissen, den Ich-Bedürfnissen und dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Wie viel an oft sehr problematischen Lebensumständen, die zu thematisieren schon rein sprachlich nicht möglich sind, sind ein Grund für diese Müdigkeit? Und selbst wenn die Deutschkenntnisse ausreichen würden, wären diese Themen nicht Themen einer Lernberatung im Basisbildungsbe-

reich mit Deutsch als Zweitsprache. Wie viel an Einsicht kann man erwarten, dass das Lernen letztendlich etwas ist, das man selbst tun muss? „Teaching does not lead to learning“, eine Aussage eines Referenten im Lehrgang Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache.

Gelingende Lernberatung braucht das Wissen darüber, wie Lernen geschieht, eine geschulte Wahrnehmung ist unabdingbar, um Diagnose- und Interventionsmaßnahmen ergreifen zu können, aber das allein kann nicht wiedergeben, was an Anliegen und Wünschen in die Lernberatung hineingetragen wird.

„Lernbegleitung ist ein sehr persönliches zwischenmenschliches Geschehen und überaus situationsabhängig. In dem Maße, wie die Beteiligten die Situation erleben, aktualisieren sich Probleme und Bedürfnisse, treten Spannungen auf, eröffnen sich Handlungsmöglichkeiten, werden Kräfte mobilisiert. Auf diese persönliche und situative Dynamik muss situationsgemäß reagiert werden, und zwar in pragmatisch-kluger wie in praktisch-ethischer Hinsicht. Das für ein derart situationsbewältigendes Handeln notwendige Wissen ist nicht das theoretische Wissen, sondern ein pädagogisches Alltagswissen, das in [...] intuitiven Einsichten, pädagogischen Weltbildern, Haltungen, theoretischen Relikten und einfachem Rezeptwissen wurzelt.“ (Neubert 2002, S. 11)

Ein zusätzlicher Deutschkurs wird gewünscht, weil man einfach viel Zeit hat. Zu viel, da man ja eigentlich gern einen Job hätte, mit dem man ein bisschen Geld verdienen kann, aber man darf nicht arbeiten. Man möchte gerne schneller lernen. Mehr. „Übungen machen.“ Schreibheft und Stift liegen bereit. Vielleicht kommen die Leute zu zweit, mit jemandem aus dem Kurs, vielleicht sind bei einem offenen Termin vier Leute oder mehr aus verschiedenen Kursen da. Vielleicht nur eine oder einer. Vielleicht wird es als angenehm empfunden oder vielleicht auch ein bisschen einschüchternd. Die Erwartungen sind bei manchen hoch. Doch im Kurs macht man die Erfahrung, dass das Lesen-Schreiben-Deutschlernen in kleinen Schritten erfolgt und man manchmal mit der Enttäuschung umgehen muss, dass die Kenntnis der Buchstaben keineswegs dazu geführt hat, alles lesen und schreiben zu können und vieles noch im-

mer eine große Herausforderung ist. Oft genug muss man jemanden um Hilfe bitten. Man vergleiche hierzu den Text am Ende meines Artikels.

Als Beraterin ist man notgedrungen oft in der Position zu enttäuschen, ent-täuschen zu müssen. Man muss in einer Sprache, deren Verständnis noch recht begrenzt ist, vermitteln zu müssen, dass man keine Wundermittel kennt, die nach dem Besuch einiger Lernberatungsstunden den Alphabetisierungsprozess so beschleunigt haben, dass sich die Teilnahme an einem Kurs erübrigen würde.

Bei manchen Deutschlernenden, und ich schließe hier den Schreib- und Leselernprozess ein, ist es möglich, dass sie sich so weit mit dem Lernprozess auseinander setzen, dass es zu einer realistischen Einschätzung kommt und kleinere realistische Ziele sichtbar gemacht werden können.

Diese Personen werden immer wieder kommen, und man kann sie dabei unterstützen, sich nicht mehr über eine Defizitorientierung zu identifizieren, sondern sie dabei stärken, das zu sehen, was sie an Lernfortschritten schon erreicht haben. In diesem Zusammenhang spielt oft auch die Wahrnehmung durch den jeweiligen Partner oder die Partnerin eine große Rolle: Man muss den Lernenden bewusst zu machen, dass ein Kurs eben nur 120 Stunden umfasst, und daher Vorwürfe wie „Jetzt lernst du schon zwei oder drei Jahre Deutsch – *und kannst noch immer so wenig ...*“ stark relativiert werden müssen. Unsere Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen sollen sehen, dass sie nicht von Anfang September bis Anfang Juli jeden Tag mehrere Stunden Unterricht haben wie Kinder und Jugendliche im regulären Schulsystem.

Wie fragil das Selbstbewusstsein mancher Menschen in unseren Kursen manchmal ist, zeigt sich auch dann, wenn ein Vorschlag, zur Lernberatung zu kommen, ganz anders aufgefasst wird als intendiert. Die Kursteilnehmerin kennt man doch seit längerer Zeit. Sie bringt ab und zu Schokolade oder Obst aus ihrem Garten mit. Sie ist immer sehr schick gekleidet, wenn man sie sieht, würde man R. für eine selbstbewusste Mittvierzigerin halten. Im Kurs aber stellt man immer wieder fest, dass es Situationen gibt, wo sie ganz nervös wird und eigentlich völlig beliebige Buchstabenkombinationen aufschreibt, sich mit beiden

Händen an den Kopf greift und dann gar nicht mehr denken zu können scheint. Die vage ausgemachten Termine werden immer wieder verschoben. Ich wollte ihr in der Lernberatung die Möglichkeit geben, in aller Ruhe herauszufinden, was sie so nervös macht. Empfundener hat sie es wohl so, wie wenn eine „schlimme Schülerin“ zum „Direktor“ muss. Als ich ihr – wieder – sagte, dass sie nicht kommen muss, aber kommen kann, wenn sie möchte, bedankt sie sich, umarmt mich und die Tränen kommen. Vermeidungsstrategien? Sie muss sich damit auseinandersetzen, dass sie es sich leichter vorgestellt hat in einem neuen Land, in der neuen Sprache. Hat ihr österreichischer Mann es sich leichter vorgestellt? Und dann fragt auch der Bürgermeister des kleinen Ortes bei ihm nach, warum seine Frau die B1-Prüfung noch nicht gemacht hat, durch die sie die österreichische Staatsbürgerschaft erreichen könnte!

Aber nicht nur der Alphabetisierungsprozess braucht Zeit. Den Gründen für Schwierigkeiten beim Lernen, wenn es tatsächlich um „lerntechnische“ Aspekte geht, wirklich näher zu kommen, ist nicht immer einfach, will man doch vermeiden, dass die, die die Beratung aufsuchen, sich in einer prüfungsähnlichen Diagnostik-Situation wiederfinden, in der man ja dann doch wieder nur herausarbeitet, was es, bezogen auf den Schrift- und Zweitspracherwerb, an Nicht-Wissen und Nicht-Können gibt. Zeit als Beratende braucht man auch deshalb, weil die Beratung institutionell nicht in das Kursgeschehen eingebunden ist. Das heißt, was immer es an inhaltlichem Austausch zwischen Kursleiterinnen und Beraterin gibt, findet in deren Pause oder in der Freizeit statt. Organisatorisch hat das zur Folge, dass es auch vereinbarte Einzeltermine gibt. Wie wichtig wäre es, regelmäßige Teamsitzungen zu haben, den Austausch als qualitatives Kriterium einer Teamarbeit zu sehen. Erst seit Kurzem ist der Kontakt zu Sozialberatern im Haus möglich.

Ein Deutschkurs wird also von nicht wenigen gewünscht. Eine Lernberatung wird angeboten. Wenn man dem genauer nachgeht, so ist es bei den InteressentInnen eigentlich auch das Bedürfnis nach einer Möglichkeit, nicht in erster Linie ihre Lernstrategien zu überdenken, womit so manche einfach noch überfordert sind, sondern zusätzlich der neuen Schrift und neuen

Sprache „ausgesetzt“ zu sein, sich mehr mit ihr zu umgeben oder sich auf sie einzulassen.

Braucht man also einen Raum zum Lernen für die, die zu Hause nicht lernen können? Braucht man einen Raum zum Lernen für die, die die Erfahrung mit der – neuen – Schrift und Sprache über das Kursgeschehen hinaus lebendiger gestalten wollen? Einen einladenden Raum, der Deutsch-Sprech-Möglichkeiten und vielseitig einsetzbares Übungsmaterial anbietet und die Anwesenheit einer Person, die beratend und begleitend zur Seite stehen kann? Korrigierend? Ermutigend? Braucht man einen Lern-Raum für Lernende?

Brauche A2-Prüfung

Eine nicht kleine Gruppe von Personen, die die Lernberatung aufsucht, kommt mit dem Anliegen an mich, etwas „zu machen“, damit die A2-Prüfung erfolgreich bestanden werden kann, sei es im Rahmen des Familiennachzugs, sei es, um schon ein- oder mehrmals negativ beschiedene Asylanträge doch noch ins Positive zu wenden.

Es ist nun nicht der Inhalt einer Lernberatung, die verfügbaren Stunden für ein Einzelcoaching A2 aufzuwenden. Inhalt kann es aber schon sein, miteinander eine Prüfung anzusehen und den Ablauf zu erklären, zumal es sich ja bei den meisten Leuten um die erste schriftliche Prüfung überhaupt handelt. Ich möchte mich in diesem Zusammenhang nicht auf die Debatte einlassen, inwieweit eine solche Prüfung sinnvoll oder gerechtfertigt ist. Tatsache ist, dass es sie gibt. Dies ist auch alles vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen selbst oft nicht wissen, wo genau sie sich – rein formal – im Kursgeschehen befinden. Begriffe wie Volkshochschule Ottakring, Stufe 3 oder Stufe 4, Basisbildungskurs oder Deutschkurs, „richtiger Deutschkurs“ sind nicht immer klar. Wieso sind die „Stufen“ nicht mit der Anzahl der absolvierten Kurse identisch? Ist die „Stufe“ das Stockwerk, in dem sich der Kursraum befindet? Wie schwer handhabbar ist der Begriff „Basisbildung“ für die Kursteilnehmer, obwohl sie durch diese Bezeichnung für einen Alphabetisierungskurs und dessen erweiterten Kursinhalt

natürlich profitieren sollen. Dennoch ist all das im Kursalltag verankert und irgendwann klarer.

Ominös wirkt für viele dann der Begriff A2-Prüfung. Leider war die Installierung eines Prüfungsvorbereitungskurses für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Alphabetisierungskurse aus finanzierungsbedingten Gründen nicht mehr länger möglich. Es erscheint mir nun bei einer solchen Besprechung in der Lernberatung wichtig, dass diejenigen, die eine solche Prüfung machen möchten oder machen müssen, selbst zu der Einschätzung gelangen, wie realistisch es für sie ist, so eine Prüfung zu bestehen, natürlich mit der Information, dass man für so eine Prüfung gezielt üben kann und auch nicht unbedingt die Höchstpunktzahl erreichen muss. Die Interessenten sollen selbst sehen, inwieweit sie die Anleitungen für die jeweiligen Prüfungsaufgaben verstehen sollen, sehen, dass es unterschiedliche Lese- und Hörverstehensaufgaben gibt, dass der Gesprächsteil einem bestimmten Setting folgt und ähnliches. Sie sollen selbst überlegen, wie es mit dem Zeitmanagement bei der Bewältigung dieser Aufgaben aussieht, damit nicht der Eindruck entsteht, dass es die jeweilige Kursleiterin ist, die entscheidet, ob sich jemand zur Prüfung anmelden „darf“ oder nicht.

Begleiten oder beraten?

Wesentlich erscheint es mir auch zu erwähnen, dass in meinem Artikel Beitrag die Begriffe Lernberatung bzw. Lernbegleitung sehr offen gehalten werden. Es gibt in der Literatur sicher unterschiedliche Interpretationen vor allem auch in Abgrenzung zur Diagnostik. So wird Lernberatung eben nicht als „Hilfe für lernschwache Menschen“ verstanden (Ludwig 2012, S. 13), sondern als „didaktische Handlungsweise zur Unterstützung von Lernprozessen, in denen üblicherweise Schwierigkeiten auftreten.“ (ebd.) Auch wenn sich Lernberatung auf unterschiedliche Modelle des Lernens bezieht, steht sie doch in einem Ergänzungsverhältnis zu diagnostischen Verfahren. Dass diese sehr stark auf sprachlichen und metasprachlichen Verfahren beruhen, macht das Dilemma deutlich, wenn man an die Zielgruppe denkt. Auch in einem Lehrgang zur Lernbegleitung und Lernberatung

hält man sich diesbezüglich eher bedeckt. Hält man sich vor Augen, dass auch Menschen mit der Erstsprache Deutsch, die an Basisbildungsmaßnahmen teilnehmen, Schwierigkeiten haben können, Fragen wie etwa: „Wo fühle ich mich überfordert? Wo fühle ich mich unterfordert? Womit komme ich im Kurs nicht zurecht? Welches Wissen fehlt mir?“ (vgl. Ludwig 2012, S. 64) zu beantworten, so kann man sich vorstellen, dass auch einfacher formulierte Fragen eine sehr große Herausforderung für die Beratung-Suchenden darstellen und sie sich lieber wieder auf das Terrain eines „Extra-Deutschkurses“ begeben wollen.

Nicht unreflektiert zu lassen ist auch das Postulat der angestrebten Selbständigkeit. In nicht wenigen Beziehungen hat sich über längere Zeit eine Rollenverteilung bei den betroffenen Personen eingespielt, die gewisse Abhängigkeiten von beiden Seiten als gegeben und selbstverständlich erscheinen lassen oder manchmal auch erwünscht sind. Das in der Lernberatung – und sicher auch immer wieder im Unterricht – angesprochene Ziel, durch verbesserte Sprach-, Schreib- und Lesekenntnisse bestimmte Dinge allein – selbst – machen zu können, erscheint in manchen Fällen als gar nicht so attraktiv, auch wenn man das als Beratende nicht gut nachvollziehen kann. Ist es manchmal auch die Angst vor Veränderungen, die manche Menschen hemmt?

Was muss ich *wissen*, was muss ich *können*, was soll ich *tun*?

Was auf den ersten Blick Fragen zu sein scheinen, die sich Lernende stellen, sind hier Fragen, die Hansjörg Neubert die Lernberatenden sich selber stellen lässt. (vgl. Neubert 2002, S. 8) Dass auf Basis des fachdidaktischen Wissens die Lehrenden die passenden Texte auszusuchen, diese anzuleiten und richtig auszuwerten versuchen (vgl. Ludwig 2012, S. 36), um die Gelingensbedingungen des Lernprozesses zu verbessern, ist einleuchtend, aber bei unserer Zielgruppe nicht so einfach durchführbar, wenn Sprache und Metasprache dieselbe sind.

Es ist ein sehr kleinteiliger Prozess herauszufinden, welches Selbstbild die Menschen haben, die zur Lernberatung kommen. Für manche scheint es schon eine Unterstützung zu sein, die Un-

terlagen aus dem Kurs gemeinsam durchzugehen, zu sehen, welche Art von Ordnung ihnen am ehesten entspricht. Sind es Raster, sind es nummerierte Seiten? Oder hat diese Person ihren eigenen Überblick in einem vermeintlichen Durcheinander, so wie man auch allgemein von horizontalem und vertikalem Ordnungssinn spricht. Bedeutet ein „schön“ geführter Ordner für jeden tatsächlich eine Hilfe beim Lernen? Kann man vermitteln, dass lautes und lautloses Lesen unterschiedliche Funktionen haben, bei denjenigen, die kommen und sagen, dass sie nicht so gut lesen können? Man muss vermitteln können, dass es besser ist – und das sind ja auch immer wieder Themen im Kursgeschehen – nur einen Teil der Hausübung selbständig zu machen, es jedoch nicht viel hilft, wenn jemand anderer für einen alles macht.

Selbstständig weiter zu lernen scheint in diesem frühen Stadium des Schrift- und Spracherwerbs für viele noch eine Überforderung zu sein, zumal die Lebensumstände bei den meisten der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen eher prekär sind. Dennoch kann es nicht genug an Angebot geben für die, die lesen und schreiben und Deutsch lernen möchten. Vielleicht müssen es bescheidenere Ziele sein. Und vielleicht kommt man dazu, auf der Basis dieser kleinen „Bausteine“ ein anderes „Haus des Lernens“ zu errichten. Vielleicht noch keines mit einem kühnen Design. Eines vielleicht mit Tür, Fenstern und Dach.

Als Beratende versucht man auf dem Laufenden zu bleiben, was Veröffentlichungen zu diesem breiten Thema betrifft und ist bei jedem Termin zur Lernberatung mit dem konfrontiert, was Hansjörg Neubert als „Theorie-Praxis-Bruch“ (vgl. Neubert 2002, S. 10) bezeichnet. Diejenigen, die zur Beratung kommen, wollen möglichst schnell konkrete Hilfe. Beispielsweise soll V. schnell Mathematik lernen und innerhalb weniger Wochen einen Hauptschulabschluss machen, obwohl er sich mit Schwierigkeiten im Schreiblernprozess noch eher am Anfang befindet. Man soll M. „helfen“, „bitte“, eine Wohnung zu finden. Man soll S. „helfen“, in einem unglaublichen Redeschwall herauszufinden, welche Probleme durch missverständliche Äußerungen in einer Facebook-Kommunikation in der Beziehung zu ihrem offensichtlich eifersüchtigen Mann entstanden sind. Man soll schnell herausfinden, man spürt die Ungeduld, was da los ist bei A: „Me no

speak gut Deutsch. Me speak Portuguese, me speak Spanish, me speak English, me speak Umbundu, me speak ... nine Jahre in Austria, but me no speak gut Deutsch.“

Der nächste Termin ist da.

Die Tür zur Beratung ist offen.

Die Verfasserin der untenstehenden Zeilen ist Mitte 40. Sie lebt schon seit langer Zeit in Österreich. Sie arbeitet als Reinigungskraft. Dass sie den Richter, den Rechtsanwalt und einen guten psychologischen Berater erwähnt, hat vermutlich mit ihren beiden Scheidungsverfahren zu tun. Es war für mich leider nicht alles rekonstruierbar, was sie geschrieben hat.

ich Prochien Leizein unF
 Schrabien nuf matikatik unF
 tes Maein Wüchi sich Tram
 Var Richta nuf Reichzawalt
 Wüncb var Mabeit Dizan
 Klaba hakot SuchoLok Berafa
 ich pitakm fib LeLink hab
 mit myc Wik Giehub Libei
 Heit Saen Wilbannei?

Literatur

- EduMedia (Hg.) (2010): Fachprofil Lernbegleitung. Fachbuch und Fortbildungskonzept. EduMedia. Helliwood media & education im fjs e.V. (Hrsg.), 2010.
- Ludwig, Joachim (2012): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Perspektive Praxis.
- Neubert, Hansjörg (2002): was muss ich *wissen*, was muss ich *können*, was soll ich *tun*? In: Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP, Zollikofen.

Von Menschen, die ihre Leselust entdecken

Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung¹

Menschen mit Basisbildungsbedarf können den soziokulturellen Anforderungen von „Informations- und Wissensgesellschaften“ (Hussain 2010: 203) meist nicht entsprechen. Aufgrund der Dynamik von gesellschaftlichen Mindestanforderungen nimmt die Zahl der Menschen, die diese nicht erfüllen, zu. Da es nicht anders vermittelt wird, suchen Betroffene die Verantwortung für den Lernbedarf oft bei sich selbst (vgl. Christof 2008). Dies verstärkt wiederum die Stigmatisierung der „gesellschaftlichen RandwandlerInnen“ (Stoppacher 2010: 20). Durch ermächtigende Basisbildung soll den Betroffenen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. In den Kursmaßnahmen der Basisbildung sind neben dem Erwerb von Schriftsprachenkenntnissen und grundlegenden Kompetenzen auch (Selbst-) Ermächtigung und selbstbestimmte Lebensführung sowie die Erweiterung der individuellen Einflussphären zentral.

Empowerment-Prozesse in der Basisbildung

Bildung kann Empowerment fördern. Dabei ist vor allem deren Qualität ausschlaggebend: Durch bewusstseinsfördernde Bildung (im Gegensatz zu *schooling* – Lernprozesse in hegemonialen Strukturen, vgl. Longwe 1998) können Unterdrückte an einer sozialen Transformation zu ihren Gunsten teilhaben. Ein Bildungssystem, welches einem ganzheitlichen Bildungsverständnis folgt, wirkt sich inkludierender aus als eine marktorientierte Bildung; sie beinhaltet damit eine Vielzahl von Vorteilen für die gesamte Gesellschaft. Menschen werden nicht allein

1 Diplomarbeit mit gleichnamigem Titel im Jahr 2011 an der Universität Wien anerkannt. Online verfügbar im Verzeichnis der Universitätsbibliothek Wien: www.opac.univie.ac.at

über ihr Funktionieren definiert. Im vorliegenden Artikel wird Empowerment als Erweiterung und Nutzung von individuellen Möglichkeiten definiert (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006). Als bedeutsame Elemente von Empowerment gelten *Veränderungen von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation*. Auch in Anbetracht wachsender soziokultureller Pluralität gewinnt die Förderung von gesellschaftlicher Partizipation an Wichtigkeit. Der Kurs als Begegnungsraum und wohlwollendes Lernumfeld ist ein vitales Element von Empowerment-Prozessen. Empowerment basiert auf zunehmender individueller Handlungsfähigkeit sowie auf Rahmenbedingungen, welche die Nutzung von Kompetenzen zulassen.

Selbstverantwortung und respektvoller Umgang in der Gruppe sind Säulen des Empowerment in der Basisbildung. In den untersuchten Kursen ist *Ressourcen- und Bedürfnisorientierung* – entgegen der gesellschaftlich tradierten Defizitorientierung – zentral, und so finden neben dem Erwerb der Kulturtechniken Empowerment-Prozesse statt. In teilnehmerInnenzentrierten Lernprozessen setzen sich KursteilnehmerInnen Lernziele und bestimmen Lerninhalte selbst. Selbstgewählte Lerninhalte haben *Alltagsrelevanz*, und durch die Anwendung wird dem so genannten „Verlernen“ vorgebeugt. Begleitend werden *Selbstständigkeit und Eigenverantwortung* trainiert und den KursleiterInnen kommt dadurch eine – vermindert hierarchische – Rolle der Lernbegleitung zu. Die tradierten Rollen von Wissenden und Unwissenden werden aufgebrochen und es kann *dialogisch mit- und voneinander gelernt werden*, auch im Austausch mit KurskollegInnen. Das Ziel, eine selbstbestimmte Lebensführung und die Basis für selbstständiges Weiterlernen (im Sinne von lebenslangem Lernen) zu schaffen, wird verfolgt.

Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist die Analyse der Möglichkeiten eines (bestimmten) Kursmodells, Empowerment-Prozesse gezielt zu unterstützen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchung von Empowerment-Potenzial in den Basisbildungskursen gezeigt werden². Die Untersuchung

2 Neben der ausführlichen Darstellung des Kursmodells in der Diplomarbeit kann auch in Dergovics (2010) nachgelesen werden.

fand anhand von Methoden der Aktionsforschung statt³. Ein Anspruch der Aktionsforschung ist es, Datenmaterial mit direktem Bezug auf soziale Realitäten zu erzeugen, um so Theorien für die Praxis zu entwickeln (vgl. Altrichter/Posch 2007).

Ergebnisse der Untersuchung

Eine zentrale Frage der Untersuchung lautet, inwiefern bzw. mit welchen Methoden Empowerment-Prozesse in der Basisbildung unterstützt werden können. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass das Kursmodell von TeilnehmerInnen und ExpertInnen insgesamt positiv bewertet wird. Die Zunahme von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation wird bestätigt, was auf Empowerment-Prozesse hinweist. TeilnehmerInnenzentriertes Lernen steht sowohl für die ExpertInnen als auch für die TeilnehmerInnen in Zusammenhang mit Empowerment-Prozessen der Basisbildung. Da die TeilnehmerInnen in der Regel intrinsische Motivation für den Kursbesuch aufweisen, ist Selbstbestimmung der Lernziele und -inhalte naheliegend. Gerade für stigmatisierte und exkludierte Individuen ist der Schritt aus der Isolation bedeutend. Unterstützend wirkt die Möglichkeit, Kompetenzen und Fähigkeiten im sicheren Rahmen – im Kurs – zu trainieren. Schamgefühle werden in Empowerment-Prozessen langsam abgebaut – eine anerkennende, respektvolle Atmosphäre im Kurs bildet die Grundlage dafür. Nachhaltigkeit in Empowerment-Prozessen setzt einen gründlichen Selbstwertaufbau bzw. den Abbau von negativen Selbstbildern voraus. Die Kursdauer dafür ist je nach individuellen Bedürfnissen unterschiedlich. Am teilnehmerInnenzentrierten Lernen in den Kursen werden folgende Elemente positiv bewertet:

- Die Bedürfnis- und Kompetenzorientierung, welche Lernen im eigenen Tempo mit individuell gewählten Lerninhalten und je nach Lernzielen ermöglicht.

3 Aktionsforschung ist eine systematische Untersuchung sozialer Situationen, die Bedürfnisse Betroffener stehen im Zentrum der Forschung (vgl. Altrichter/Posch 2007: 15). Es wurden semistrukturierte Interviews mit ExpertInnen sowie TeilnehmerInnen von zwei Basisbildungskursen an der Volkshochschule Floridsdorf (Wien) durchgeführt.

-
- Die Alltagsrelevanz der Lerninhalte ist für die Nachhaltigkeit von Lern- und Empowerment-Prozessen zentral; dadurch wird eine unmittelbare Anwendbarkeit des Wissens sichergestellt und sowohl gesellschaftliche Partizipation als auch gestärkter Selbstwert werden langfristig unterstützt.
 - Die positive Kursatmosphäre, welche unter anderem durch humorvolle Momente eine Vertrauensbasis schafft, in welcher auch persönliche Anliegen Raum haben⁴.
 - Teamteaching unterstützt diese positive Atmosphäre, da die KursleiterInnen u.a. Vorbilder sozialer Interaktion sind. Auch in größeren Gruppen ist durch *Teamteaching* ein individueller Bezug zwischen TeilnehmerInnen und KursleiterInnen gegeben⁵.
 - Die Gruppengröße ist ausschlaggebend für positive Lernerfahrung – eine niedrige Maximalgrenze (in den untersuchten Kursen liegt sie bei 12 TeilnehmerInnen) ist notwendig, um Gruppenprozesse und zugleich individuelles Lernen zu ermöglichen. Kleingruppen (bei gleichzeitigem individuellem Lernen) werden positiver bewertet als Einzellernen, da viele positive Dynamiken nur durch die Gruppe entstehen können.
 - Indem in der Gruppe unterschiedliche Themen erarbeitet werden, entsteht gegenseitige Inspiration; TeilnehmerInnen wagen sich an Lerninhalte heran, welche nicht im ursprünglichen Lernvorhaben vorgesehen waren. So sind zum Beispiel Mathematik, sowie Informations- und Kommunikationstechnologien oft unerwartete (weil gefürchtete) Lerninhalte. Ein

4 Dies ist wichtig, da ungelöste persönliche Probleme lernhemmend sein können bzw. meist auch alltagsrelevante Lerninhalte bergen. Nicht nur die KursleiterInnen, sondern auch die KurskollegInnen haben oft hilfreiche Informationen, die zur Lösung von persönlichen Problemen beitragen können; gerade für Menschen, die lange isoliert gelebt haben, ist die Erfahrung von unterstützenden sozialen Netzwerken hilfreich für den Empowerment-Prozess. Menschen, die sich zum ersten Mal als illiterat outen oder dies außerhalb des Kurses verbergen, haben oft das Bedürfnis, endlich darüber sprechen zu können und ihre Probleme in der Gruppe zu reflektieren.

5 *Teamteaching* ist allerdings nur dann positiv, wenn die KursleiterInnen harmonisieren und ihre Lehrziele und Andragogik aufeinander abgestimmt sind, sodass LernerInnen keinen Nachteil erleben.

Kursmodell, in welchem parallel an unterschiedlichen Themen gearbeitet wird, birgt somit die Möglichkeit der „unvorhergesehenen“ Horizont- und Kompetenzerweiterung.

- Durch die Heterogenität der Gruppe findet automatisch soziales Lernen statt; Toleranz, wie sie auch im gesellschaftlichen Miteinander zentral ist, kann trainiert und reflektiert werden. Heterogenität ist die gesellschaftliche Norm und somit auch Thema in der Basisbildung. Dies betrifft unter anderem Erstsprache, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Ausbildung, Familienstand, kognitive Fähigkeiten (vgl. Dergovics 2010: 18). Ebenso unterschiedlich sind Lernressourcen, Fertigkeiten und individuelle Lernziele. Die Betonung des Andersseins der TeilnehmerInnen (wie auch der KursleiterInnen) muss mit dem Bewusstsein der Wertfreiheit vermittelt werden. Der Kurs ist ein Good-Practice-Modell (ebd.: 7). Im Gegensatz zur Tradition der österreichischen Basisbildung sind für sogenannte MigrantInnen keine eigenen Kurse vorgesehen, sofern sie über ein für den Alltag ausreichendes Mindestmaß an sprachlichen Kenntnissen verfügen. In den Intensivkursen lernen Menschen deutscher Erstsprache gemeinsam mit Menschen anderer Erstsprachen. Trotz individueller Lernziele und -inhalte ist die Gruppe im Lernprozess wichtig. Von- und miteinander lernen, vor allem durch gemeinsame Reflexion zu bestimmten Themen, wird von den KursleiterInnen unterstützt. Soziale Kompetenz ist, nicht nur aufgrund der Diversität in den Kursen, sondern auch in Bezug auf das alltägliche Leben wichtig.
- Der Vergleich mit KurskollegInnen kann die Überwindung von Schamgefühlen unterstützen, wenn TeilnehmerInnen realisieren, dass sie nicht alleine mit ihren Lese- und Schreibnöten sind.
- Methodenvielfalt und Verfügbarkeit von Materialien sowie digitalen Medien und Lernprogramme sind die Grundlage für flexible Lernprozesse, in welchen unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen parallel erworben werden; auch freies Schreiben und die spontane Erstellung von Arbeitsblättern werden positiv bewertet.

- Flexibilität von Kursbeginn und Kursdauer sowie im Lernprozess selbst sind ein positives Element des Kursmodells⁶.
- Durchgehende Niederschwelligkeit und wohlwollender Umgang von Beginn an.

Eine zentrale Rolle in Lern- und Empowerment-Prozessen der Basisbildung spielen KursleiterInnen. Sie beeinflussen maßgeblich die Lernatmosphäre im Kurs. In der Gruppe neben Lernen auch Spaß zu haben sowie eine Vertrauensbasis zur/zum KursleiterIn herzustellen, ist den TeilnehmerInnen wichtig. Die Forschungsergebnisse beschreiben positiv bewertete Charakteristika der KursleiterInnen: Sie sollen menschlich und tolerant sein, Einfühlungsvermögen und Geduld haben. Wenn sie Freude an der Arbeit haben, würden sie ihre Arbeit automatisch gut machen. Um die Freude an der Arbeit aufrecht zu erhalten, sind bestimmte Rahmenbedingungen hilfreich bzw. notwendig:

- Für den Abbau von Lernhemmungen in ermächtigenden Lernprozessen ist es von fundamentaler Wichtigkeit, ohne Prüfungsdruck lernen zu können. Die (externe) Überprüfung von Lernerfolgen würde für das Lernen der Zielgruppe eine große Einschränkung bedeuten und den Kursverlauf grundlegend verändern⁷.
- Alle InterviewpartnerInnen betonten, (und auch die Kursevaluationen machen es deutlich), dass eine durchschnittliche Kursdauer von zehn Wochen (120 Unterrichtseinheiten) deutlich zu kurz ist, um die Kenntnisse für ein Weiterlernen ausreichend zu vertiefen und zu festigen. Dies bedeutet die Not-

6 Der Besuch der Kurse wird meist über Förderungen von Arbeitmarktservice oder dem Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds ermöglicht. Es wird auf Niederschwelligkeit geachtet: Unkomplizierte Anmeldeverfahren von Seiten der Volkshochschule Floridsdorf (Wien), Erstgespräch in Form einer Beratung (keine Kenntnisstand-Tests), keine oder geringe Kurskosten für die TeilnehmerInnen und Unterstützung beim Umgang mit finanzierenden Institutionen.

7 Meine Erfahrung als Kursleiterin zeigt, dass LernerInnen sehr von einem offenen Lernprozess profitieren, wenn außer den eigenen Zielen, keine Interessen beachtet werden müssen. Die Offenheit beeinträchtigt die Lernmotivation meines Erachtens nicht, viel eher unterstützt sie das Entdecken der Lust am Lernen.

wendigkeit finanzieller Mittel für anbietende Institutionen bzw. für die Förderung von TeilnehmerInnen über längere Zeiträume.

- Von den KursleiterInnen als zentrale AkteurInnen der ermächtigenden Basisbildung wird viel erwartet und gefordert, wie zum Beispiel multiple Aus- und Weiterbildung, um alle Themenbereiche abzudecken: Alphabetisierung, Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Lernschwächen, Mathematikvermittlung, Einführung in die Verwendung von Informations- und Kommunikationsmedien, Umgang mit stigmatisierten und zum Teil traumatisierten KursteilnehmerInnen, interkulturelle Kompetenz, etc. Der Großteil der Aus- und Weiterbildungskosten wird von den KursleiterInnen selbst getragen. Trotz der hohen Anforderungen befindet sich der Großteil von ihnen in äußerst prekären und niedrig entlohnten Arbeitsverhältnissen. Um Qualitätsstandards zu sichern, gibt es hier Änderungsbedarf.
- In Anbetracht der Arbeitsrealität von KursleiterInnen kann nicht in allen Fällen von einer Kontinuität ausgegangen werden. In den Interviews betonten KursteilnehmerInnen die Wichtigkeit von personell gleichbleibender Kursleitung – zu wissen, was und wer den/die LernerIn erwartet, ist für diese vulnerable Zielgruppe von großer Bedeutung.
- Begleitende interne Weiterbildungen, Supervision, (bezahlte) Teambesprechungen etc. sind wichtige Maßnahmen für die Qualitätssicherung.
- Für qualitatives Arbeiten mit Randgruppen ist die Möglichkeit, an eine/n SozialarbeiterIn weiterverweisen zu können, zentral.
- Ein breites Angebot an Materialien, inklusive PCs mit Internetanschluss.

Um Empowerment-Prozesse zu ermöglichen, müssen neben Rahmenbedingungen und Kursleitung auch die TeilnehmerInnen gewisse Bedingungen erfüllen. Die Grundlage stellt eine Bereitschaft für Veränderung und Empowerment an sich dar. Hilfreich für eine Beständigkeit im Lernprozess und rasche Lernerfolge ist die Bereitwilligkeit, auch außerhalb des Kurses zu

lernen. Dafür sollte im Kurs die Grundlage (in Form von Lern-techniken etc.) geschaffen werden.

Durch nicht-stigmatisierendes Thematisieren von Illiterarität in der Öffentlichkeit, ihrer Ursachen sowie Präventionsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Betroffenen, können soziokulturelle Strukturen – als ein Element von Empowerment-Prozessen – beeinflusst werden. Es kann das Stigma der Randgruppe minimiert werden, wenn verdeutlicht wird, dass die *Schuld* nicht bei den Betroffenen selbst liegt und einschlägige Kurse für Erwachsene bei Lese- und Schreibnöten Abhilfe schaffen können. Sowohl die Betroffenen als auch die gesamte Gesellschaft profitiert von Empowerment-Prozessen in der Basisbildung, da die Zielgruppe nach erfolgter Basisbildung aktiv an gesellschaftlichen Vorgängen teilhaben kann bzw. dem Arbeitsmarkt zu Verfügung steht. Eine Herausforderung liegt in den wachsenden Bildungsanforderungen am Arbeitsmarkt; Literarisierung muss nicht in allen Fällen mit der Aussicht auf einen Arbeitsplatz einhergehen. Die Anforderungen der Erwerbsarbeit in einer wissensbasierten Ökonomie steigen weiter und erhalten so beständig eine „Unterschicht“⁸.

Da der Empowerment-Begriff in vielen Verwendungsbereichen von seiner ursprünglichen Bedeutung entfremdet wurde, ist es zunehmend wichtig, ihn zu definieren. Das vorliegende *Good-Practice-Modell* der Basisbildung ist ein Beispiel für Empowerment mit seinen ursprünglichen Inhalten, nämlich Übertragung von Verantwortung (bzw. Eigenverantwortlichkeit), Beteiligung an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und sozialer Wandel. Die empirischen Daten bestätigen, dass dies in teilnehmerInnenzentrierten Lernprozessen der untersuchten Kurse erreicht wird.

Wenn in der Bekämpfung von Illiterarität strukturelle Ursachen von Illiterarität und Exklusion außer acht gelassen und nur Symptome auf individueller Ebene geändert werden, greift dies zu kurz. Allerdings kann individuelles Empowerment mitunter zu kollektiver Aktion, zu kollektivem Empowerment beitragen.

8 Vergleichbar mit *underclass* in der US-amerikanischen Debatte (vgl. Kronauer 2010: 51).

Da Basisbildungskurse vor allem individuelle Handlungspotenziale fokussieren, wären weitere Forschungen hilfreich, um festzustellen, inwiefern individuelles Empowerment Auswirkungen auf strukturelle Rahmenbedingungen hat, bzw. welche Prozesse es benötigt um diese zu verändern.

Literatur

- Alsop, Ruth/Bertelsen, Mette/Holland, Jeremy (2006): Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation. World Bank: Washington.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1998/2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Christof, Eveline (2008): Macht, Scham, Stigmatisierung bei mangelhafter Basisbildung – ein verdeckter Zusammenhang. In: Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber (Hg.): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft; Schulheft 131/2008. Innsbruck: StudienVerlag. S. 105–113.
- Dergovics, Elke (2010): Verschiedene Menschen, verschiedene Sprachen – ein Kurs. Überlegungen und Einblicke in Basisbildungskurse für Menschen deutscher Erstsprache und anderen Erstsprachen. Wien: in.Bewegung II/VHS21 (Hg.).
- Hussain, Sabina (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 185–210.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 24–58.
- Longwe, Sara Hlupekile (1998): Education for women's empowerment or schooling for women's subordination? In: Gender & Development 6: 2, London: Routledge, S. 19–26.
- Rührlinger, Julia (2011): Von Menschen, die ihre Leselust entdecken. Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Stoppacher, Peter (2010): Der Stigmatisierung entkommen. Lesen, Schreiben, Rechnen wie andere auch. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hg. 2010): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: Isop/in.Bewegung (Hg.). S. 18–23.

Dietrich Eckardt

„Mein Leben wäre anders verlaufen, wenn ich hätte lesen und schreiben können.“

Alphabetisierung von erwachsenen weiblichen Roma am Beispiel der Justizvollzugsanstalt für Frauen Berlin

Einleitung

Als freier Mitarbeiter in der Justizvollzugsanstalt für Frauen Berlin (JVAFB) führe ich dort derzeit (2012) drei Alphabetisierungskurse durch. Diese Kurse werden von Frauen unterschiedlicher Nationalität besucht; mehrheitlich von Roma, welche aus Polen, Serbien, Kroatien, dem Kosovo, aus Rumänien und aus Deutschland kommen. Die Frauen sind zu ca. 85% primäre und zu 15% funktionale Analphabetinnen.

Parallel dazu arbeite ich vormittags in einer Kindertagesstätte als Sprachförderkraft. Die Einrichtung liegt in einem Berliner „Problembezirk“. Von den ca. 200 Kindern der Kita haben 185 einen Migrationsintergrund. Über 20 Kinder gehören zur Volksgruppe der Roma, deren Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus Rumänien emigriert sind.

Mit der Alphabetisierung der erwachsenen Frauen, die alle auch Mütter, bzw. Großmütter sind, sowie der sprachlichen Förderung und vorschulischen Bildung von Roma-Kindern begegne ich in meinen beiden Arbeitsfeldern den zwei Seiten des gleichen Problems: Da die Mütter in der Regel Analphabetinnen sind, weder eine Schule besucht noch einen Beruf erlernt haben, fehlt Ihnen die Fähigkeit und in einigen Fällen auch die Einsicht, die eigenen Kinder vor dem Eintritt in die Schule auf die Anforderungen der formalen Bildung vorzubereiten und sie später, während des Schulbesuchs, ausreichend zu unterstützen.

So geraten die Kinder, wie zuvor ihre Eltern, in den gleichen Teufelskreis von unzureichender schulischer Bildung, fehlendem Schulabschluss, keiner beruflichen Mindestqualifikation,

Arbeitslosigkeit und Armut. „Die Bildungsverläufe und die damit verbundene soziale Reproduktion von Bildungsdefiziten verläuft somit häufig zirkulär: Da die Kinder im schulischen und Berufsausbildungssystem ebenso wie auf dem Arbeitsmarkt häufig diskriminiert, ausgegrenzt und abgehängt sind, bekommen sie Tätigkeiten und Fertigkeiten von ihren Eltern weiter vermittelt, was wiederum in das soziale und kulturelle Werte- und Handlungssystem der Elterngeneration rückbindet“ (Strauss 2011). Dass dieses Handlungssystem wiederum ein Leben in einer Parallelgesellschaft fördert und Bettelei, Ausbeutung, Prostitution und Kriminalität begünstigt, darf im Zusammenhang meiner Tätigkeit in der JVAFB und meinem Lebensraum Berlin nicht unerwähnt bleiben.

„Die Suche nach einem besseren Leben treibt Roma-Familien nach Berlin. Im Bezirk Neukölln sorgt die Zuzugswelle für sozialen Zündstoff“, schreibt die Berliner Morgenpost (16.04.2012). Im „Problembezirk“ Neukölln leben derzeit¹ über 6.000 Roma, für ganz Berlin wird ihre Anzahl auf über 20.000 geschätzt. Fast 700 Roma-Kinder gehen inzwischen in Neukölln zur Schule; für ganz Berlin wird ihre Anzahl mit etwa 1.400 angegeben – Schüler, die ohne jegliche Deutschkenntnisse in den Klassenräumen sitzen. „Wir müssen gucken, wie die Schulen das überhaupt verkraften“, sagt der Bezirksbürgermeister Buschkowsky und spricht von einer „Armutswanderung in der EU“; seine Bildungsstadträtin ergänzt: „Wir müssen akzeptieren, dass es sich um eine neue Zuzugswelle nach Deutschland handelt“ (ebda.).

Es stellt sich die Frage, wie die deutsche Gesellschaft mit diesem „Strandgut aus einer vergangenen Zeit am Ufer der Moderne“ (Bogdal 2011) umgehen will. Diese Frage stellt sich aber auch allen anderen westeuropäischen Ländern, in welche die Roma in den letzten Jahren emigriert sind und, wenn die Grenzen des Schengen Raums für Bulgarien und Rumänien fallen, auch wegen der prekären Lebenssituation in diesen Ländern, emigrieren werden.

1 Alle angegebenen Zahlen vom Frühjahr 2012.

Die Aufgabe jener Länder, in welche die Roma in den letzten Jahren eingewandert sind, besteht nach Auffassung der Europäischen Kommission (2011) in einer umfassenden Eingliederung, insbesondere durch Bildung, Verbesserung der Lebensbedingungen und Beschäftigungsmöglichkeiten. Neben einer intensiven Unterstützung der Kinder im vorschulischen und schulischen Bereich wird die Alphabetisierung der erwachsenen Roma als der wichtigste und nächstliegende Weg gesehen, um mittel- bis langfristig eine nachhaltige Integration durch Bildung und berufliche Qualifikation erzielen zu können.

Alphabetisierung und Grundbildung sind die ersten Schritte auf dem Weg zu Bildung, Ausbildung und lebenslangem Lernen. Damit diese Schritte auch von Roma erfolgreich vollzogen werden können, sollten Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte diese bildungsungewohnte Zielgruppe bestmöglich kennen und verstehen. Dieser Erfahrungsbericht will dazu Anregungen und methodische Hinweise geben und weiterhin jene Aspekte abbilden, welche Bildungsprozesse für Roma unterstützen und jene, welche Bildungsprozesse behindern und gefährden.

1. Die ethnische Minderheit der Roma

Die Roma sind die größte ethnische Minderheit in der EU, welche häufig unter schwierigen sozialen und ökonomischen Bedingungen lebt. Schätzungen zufolge beträgt die Gesamtbevölkerung der Roma in Europa etwa 8–12 Millionen. Roma haben kein eigenes Staatsterritorium.

Die meisten Roma leben heute im Südosten Europas. Die größten Gemeinschaften befinden sich in der Slowakei, in Rumänien, in Bulgarien und Mazedonien. Dort entspricht ihre Anzahl jeweils einem Bevölkerungsanteil von ca. 10%. Fast die Hälfte der Roma in Südosteuropa sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (UNICEF 2007).

„Roma sind jedoch keine homogene Ethnie, sondern setzen sich aus vielen Gruppen mit unterschiedlichen Dialekten und Lebensstilen zusammen“ (Rombase 2004). Allein in Rumänien gibt es ca. 30 verschiedene Gruppierungen, die sich in ihrer Lebensart und in ihrer Sprache deutlich voneinander unterscheiden.

den. Und so sind die Geschichte und die Tradition der Kalderaš aus Moldawien deutlich anders, als die der Sinti² in Deutschland oder die der Burgenland-Roma in Österreich. Es gibt Roma-Gruppen (die sich selber auch als Stämme bezeichnen), die weltweit verbreitet sind, und es gibt Gruppierungen, die bereits seit Jahrhunderten auf einem bestimmten Territorium leben.

Was die verschiedenen Roma-Gruppen verbindet, ist ihre Herkunft und ihre Sprache. Das Romani (im deutschsprachigen Raum „Romanes“ genannt) ist zu ca. 70–80% identisch. Jeweils 20–30% der Grammatikkonstruktionen und der Wörter des Romani sind durch die Sprache des jeweiligen Lebensraums oder durch dortige regionale Dialekte eingefärbt.

Der Begriff des „Zigeuners“, als Fremdbezeichnung der Mehrheitsgesellschaft, bezog sich lange Zeit nicht nur auf Roma, sondern auch auf Jenische und Obdachlose. Er ist stigmatisierend und wird von ihnen selbst als Herabwürdigung empfunden.

2. Geschichte der Roma

Da sich die kulturellen Eigenarten, die internen Gesetze, Regeln, Denk- und Verhaltensmuster der Roma *nur* vor dem Hintergrund ihrer Geschichte erklären lassen, soll der Geschichte der Roma an dieser Stelle ausreichend Platz eingeräumt werden.

Herkunft und erste Wanderungen

Da Roma selbst keine eigene Geschichtsschreibung haben³ und die wenigen historischen Quellen nicht verlässlich sind, wurde deren Herkunft durch ihre Sprache erschlossen. Das Romani ist zu 80% mit Sanskrit verwandt und weist Gemeinsamkeiten mit weiteren zentral- und nordwestindischen Sprachen auf, so dass

-
- 2 Die Sinti sind eine der größten Untergruppen der Roma, die sich bereits vor Jahrhunderten in Deutschland, Italien und Frankreich angesiedelt haben.
 - 3 Das Romanes (Romani) war bis in die Mitte des 20. Jahrhundert eine ausschließlich gesprochene und mündliche überlieferte Sprache. Die Sprachkommission der Internationalen Romani Union bemüht sich seitdem eine standardisierte Schriftsprache und Orthographie zu etablieren.

die Herkunft der Roma aus Indien als gesichert gilt. Vermutlich haben die Roma bereits vor dem 10. Jahrhundert ihre Heimat in Folge einer Hungersnot oder auf der Suche nach Arbeit verlassen. Eine andere Theorie besagt, dass Roma als Sklaven verschleppt worden seien. Die Wanderung der Roma lässt sich aus den Lehnwörtern und der Grammatik des Romani erschließen. Romani enthält Lehnwörter aus dem Persischen, dem Armenischen sowie dem Griechischen. Teile der Grammatik und des Satzbaus sind deutlich vom Griechischen beeinflusst.

Vermutlich wegen der Bedrohung des Byzantinischen Reiches durch die Türken brachen die Roma im 14. Jahrhundert in Richtung Norden auf. Bereits 1348 wurden erste „dunkelhäutige Fremde“ in Serbien, später in Moldawien, der Walachei, in Böhmen und in Deutschland (erstmalig 1407) urkundlich erwähnt. Zunächst sind die Roma wegen ihrer handwerklichen Fähigkeiten willkommen, doch es gab auch Ängste vor den „gräulichen, schwarzen Menschen“ (Rombase 2004). Um dennoch Akzeptanz zu erwirken, gaben sich die Roma als Pilger aus und wiesen Schutzbriefe der Kirche vor. Gleichwohl wurden sie abgelehnt und des Diebstahls und der Hexerei bezichtigt. Man hielt Roma für „ungezähmt und sittenlos“, für „unordentlich und schmutzig“ oder „unnützig“ (ebda.).

Assimilationspolitik unter Maria-Theresia und Joseph II

Mit den Idealen des Humanismus trat zeitweilig eine Wende in der Politik der Abwehr und Vertreibung der Roma ein. Statt Verfolgung wurde nun Assimilation verfügt: Kaiserin Maria-Theresia versuchte so, aus den Roma sesshafte „Neubürger“ und „gute Christenmenschen“ zu machen: Zunächst wurden die Ausübung der Wandergewerbe und der Besitz von Pferden und Kutschen untersagt. Die bis dahin übliche eigene Rechtsprechung wurde entzogen und die Roma der örtlichen Gerichtsbarkeit unterstellt. Ehen zwischen Roma wurden verboten aber Mischehen zur „anständigen“ (katholischen) Lebensweise gefördert. Viele Kinder wurden ihren Familien entrissen und Bauernfamilien zur christlichen Erziehung anvertraut. Für die Verwendung der „Zigeunersprache“ waren 24 Stockhiebe vorgesehen (ebda.).

Vergleichbare Maßnahmen zur „Zivilisierung“ der Roma wurden auch in anderen europäischen Ländern durchgesetzt. Als Folge gingen viele Roma wieder auf Wanderschaft, weil sie dadurch für die Behörden nicht mehr so leicht greifbar waren. Die gescheiterte Assimilationspolitik führte im 19. Jahrhundert wiederum zu einer Reihe von „zigeunerspezifischen“ Verordnungen, deren Folge die sukzessive Zerstörung der traditionellen Lebensweise und Sozialstruktur der Roma war und sie so vielfach in Elend und Verarmung trieb.

In den folgenden Jahrhunderten wurde die Politik gegenüber den Roma durch eine Reihe von Verordnungen, Sanktionen und Maßnahmen der Unterdrückung wieder verschärft. Ende des 19. Jahrhunderts hatten deutsche Behörden damit begonnen „Zigeunerakten“ anzulegen. Die ab 1920 vollständige Erfassung aller „Zigeuner“ bildet nach 1933 die Grundlage für deren Entrechtung, Deportation und Vernichtung (ebda.).

Die Vernichtung der Roma

In den „Nürnberger Rassengesetzen“ (1935) wurden Roma als „rassisch minderwertig“ eingeordnet. Der „Zigeunerforscher“ Robert Ritter versuchte, „die Erblichkeit kriminellen und asozialen Verhaltens“ der Roma wissenschaftlich nachzuweisen und der burgenländische NS-Politiker Tobias Portschy (1938) veröffentlichte eine „Denkschrift zur Zigeunerfrage“, in welcher er die Roma als „Totengräber des nordischen Blutes“ und „orientalische Pestträger“ bezeichnete.

Heinrich Himmler kündigte bereits 1938 „die Regelung der Zigeunerfrage aus dem Wesen der Rasse“ heraus an und veranlasste erste Deportationen von Roma in Konzentrationslager. Nach dem „Festsetzungserlass“ (Himmler und Heydrich) war es Roma verboten, ihre Wohnorte zu verlassen. Ab 1939 wurden die ersten Roma in Sammellager deportiert, wo aufgrund der menschenunwürdigen Behandlung und Zustände Kinder wie auch die Erwachsenen an Epidemien, Hunger und Misshandlungen verstarben.

Die planvolle Ermordung der Roma begann 1941 mit Massenhinrichtungen in den besetzten Gebieten Osteuropas. Mit dem „Auschwitz-Erlass“ erteilte Himmler im Dezember 1942 den Be-

fehl, alle noch im Deutschen Reich lebenden Roma nach Auschwitz zu deportieren. Dort starben etwa 20.000 Roma. Die Gesamtzahl der ermordeten Roma in Europa wird zwischen 250.000 und 500.000 geschätzt (Gilsenbach 1989).

Umgang mit Roma nach 1945

Nach 1945 wurden Roma nicht als Opfer des Nationalsozialismus anerkannt, denn deren Ermordung wurde nicht als Völkermord gesehen. Mit dieser Begründung wurden den Überlebenden jedwede Entschädigungen sowie eine Anerkennung als Opfer verweigert. Auch die deutsche Staatsbürgerschaft, die ihnen die Nazis entzogen hatten, wurde ihnen verweigert, was dazu führte, dass Roma staatenlos blieben. Doch der Nachweis der deutschen Staatsbürgerschaft war eine der Voraussetzungen, um als Opfer des NS-Regimes anerkannt und entschädigt zu werden.

3. Selbstorganisation der Roma

Vor diesem historischen Hintergrund begannen Roma sich auf nationaler, und später auch auf internationaler Ebene, zu organisieren. 1971 wird der „Internationale Romani-Kongress“ gegründet, dessen Ziel der Kampf gegen gesellschaftliche Ausgrenzung und für die Anerkennung der Ethnie ist. Als Motto wird *Opře Roma!* – „Roma, erhebt euch!“ gewählt, „*Gelem, Gelem*“ zur offiziellen Hymne der Roma erklärt, „Roma“ als offizielle Selbstbezeichnung gewählt und eine gemeinsame Flagge entwickelt (Rombase 2004)

4. Bildungssituation und Bildungsgeschichte der Roma

Es liegen nur sehr wenige Untersuchungen über die Bildungssituation der Roma vor. Angaben zum Anteil der Roma aus den Balkanstaaten, die nicht lesen und schreiben gelernt haben, finden sich in der Studie „Breaking the Cycle of Exclusion“ der UNICEF Serbien (2007). Sie zeigt, dass das Bildungsniveau der Roma in den Ländern Südosteuropas nach der Wende 1989/1990 deutlich zurückgegangen ist. Der Anteil der AnalphabetInnen

unter den 25 bis 34-Jährigen ist erheblich höher als bei den über 45-Jährigen, also bei den Personen, die vor der Wende eine Schule besucht haben. Auch bei den 15–24-jährigen Roma sind viele AnalphabetInnen zu verzeichnen (Stand 2007).

Nicht quantitativ belegt, aber erwähnt wird in der Studie die besonders schlechte Rate der Alphabetisierung von Roma Frauen (ebda.). Die sich aus diesen Umständen ergebende Bildungsferne in den Familien hat erhebliche Konsequenzen für die Kinder der Roma: Kinder, deren Eltern selbst nie zur Schule gegangen sind, können vor dem Eintritt in die Schule nicht auf die Anforderungen der formalen Bildung vorbereitet werden; dabei würden aber gerade diese Kinder die Unterstützung für einen nachhaltigen Bildungserfolg und die gesellschaftliche Integration bereits im Vorschulalter benötigen.

In einer Studie der Stiftung „Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma (Strauß 2011) wurde untersucht, ob für diese nationale Minorität in Deutschland ein gleichberechtigter Zugang zum Bildungswesen, speziell im schulischen Bereich, besteht. Obwohl hier lediglich 275 qualitative Interviews mit in Deutschland lebenden Roma geführt wurden⁴, lassen die Ergebnisse auch Rückschlüsse auf die Bildungssituation der europäischen Roma zu.

Die wichtigsten Ergebnisse sind:

1. Die offenen und verdeckten Diskriminierungserfahrungen der Roma (81%) in deutschen Bildungseinrichtungen. In den Schulen sind dies offene und verdeckte antiziganistische Beschimpfungen und Vorurteile seitens einzelner Schüler. Die Lehrer sind häufig nicht schützend eingeschritten.
2. Die traumatischen Erfahrungen von Verfolgung im Nationalsozialismus, welche in den Familien intergenerationell weiter gegeben werden und selbst noch in der dritten Generation der 14-25-jährigen erkennbar ist. „Wenn die erste Generation keine Trauerarbeit leistet, muss häufig die zweite dies stell-

4 Da eine Befragung durch deutsche Interviewer auf Ablehnung gestoßen wäre, wurden Roma von Sozial- und Geschichtswissenschaftlern dafür ausgebildet.

vertretend für sie tun“, heißt es in einem Artikel über Psychotherapie mit Holocaust-Überlebenden in der Zeitschrift für Politische Psychologie (2000, S. 537).

3. Als weiteres Ergebnis der Studie wird der Zusammenhang zwischen dem Schulbesuch der Eltern oder der Großeltern und dem schulischen Erfolg der Kinder gesehen. So konnten diese mehrheitlich keine Hilfen bei den Hausaufgaben in ihren Familien erhalten, da „keine oder zu geringe schulische Bildung der Eltern“ und „niemand aus meiner Familie kann lesen oder schreiben“ die notwendige Unterstützung verhinderten.

Florian Lindemann (2005) berichtet in seinem Buch: „Schule muss schmecken!“ hingegen von ermutigenden Erfahrungen junger Roma in deutschen Bildungseinrichtungen. Anhand verschiedener Projekte für und unter Beteiligung (!) von Roma belegt Lindemann, dass jene Lehrer das Selbstbewusstsein fördern und Lernerfolge ermöglichen konnten, welche die Individualität und die Kultur der Schüler achteten und wertschätzen.

Schule, so schreibt er, „ist nach wie vor für die Roma eine Schule der Anderen“. Sie bleibt ihnen, die traditionell in der Familie lernen, was sie fürs Leben brauchen, fremd und unverständlich. Leistungsdenken, Konkurrenz, Karriere, Zeugnisse und Elternabende sind ihnen nach wie vor fremd. Die Projekterfahrungen aber zeigen, dass „die Einbeziehung der Roma in Bildungsprozesse, offener und freier Projektunterricht bei zwangloser Auslegung der Lehrpläne, Orientierung an den Lebensverhältnissen und der Mentalität der Roma die Erfahrung für sie zulässt, dass schulisches Lernen eine äußerst wichtige Dimension aller Menschen im 21. Jahrhundert ist, Freude bereiten kann und neue Lebensentwürfe ermöglicht“ (ebda.).

5. Bildung unter den Bedingungen des Berliner Justizvollzugs

Einen ursächlichen Zusammenhang zwischen unzureichender Bildung und Kriminalität weisen Entorf und Sieger in einer Studie für die Bertelsmann Stiftung nach. „Bessere Bildung führt zu deutlich weniger Verbrechen“, so das Ergebnis der Studie und

weiter: „Für die Erklärung der Verurteilungen im Allgemeinen als auch für Eigentums- und Gewaltdelikte im Besonderen spielt der fehlende Hauptschulabschluss eine signifikante, zumeist hochsignifikante Rolle“ (Entorf/Sieger 2010, S. 32).

Nach neueren Schätzungen ist der Anteil der Menschen, die nicht lesen und schreiben können, im Strafvollzug gestiegen und deutlich höher als in der übrigen Gesellschaft: Für Deutschland bewegen sich die geschätzten Zahlen von 20 bis zu 50 Prozent.

Aufgaben des Berliner Justizvollzugs

Wesentliches Element des Berliner Justizvollzugs ist die erzieherische „Besserung“ der Inhaftierten, welche ein Leben „in sozialer Verantwortung“ ohne Straftaten und eine Eingliederung in „das Leben in Freiheit“ erwirken will. Um diese Ziele zu erreichen, werden von den Anstalten verschiedene Behandlungs-, Bildungs- und Freizeitmaßnahmen für die Inhaftierten angeboten. Diese dienen der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Übernahme von Selbstverantwortung der Inhaftierten durch Bildungszuwachs und Kompetenzerweiterung.

Alphabetisierungsarbeit im Justizvollzug

Der spezifische Lernort „Gefängnissschule“ generiert im Idealfall Fähigkeiten für eine Erwerbstätigkeit nach der Entlassung und dadurch eine Stärkung und Entwicklung der Persönlichkeit der Betroffenen. Andererseits aber nötigt er ihnen aber auch das Eingeständnis ihrer Hilfsbedürftigkeit ab, welche von den Mitinhaftierten, in der mehrheitlich hierarchisch strukturierten Subkultur des Vollzugs, als Schwäche interpretiert wird.

Dieses Eingeständnis der Hilfsbedürftigkeit bleibt deshalb nicht aus, weil sich Schriftunkundige im Gefängnis mit unüberwindbaren Hindernissen konfrontiert sehen: Eine Justizvollzugsanstalt ist auch eine „Antragswelt“, in der die Inhaftierten für alle sie betreffenden Angelegenheiten (Aushändigung eines Fernsehers, Kontakt zum Anwalt, Gespräch mit PsychologInnen, Besuch von Angehörigen) einen Antrag schreiben müssen.

Im Vollzug ist es aber nicht möglich, auf jene Verhaltensmuster, die sie „draußen“ praktizierten, zurückzugreifen und Hilfe von Familienangehörigen oder Freunden zu erhalten. „Drin-

nen“, im Gefängnis, wird jede Angelegenheit schriftlich vollzogen. Die Bewältigung des Alltags ist für AnalphabetInnen im Vollzug daher noch schwerer als „draußen“.

Somit haben die Betroffenen zwei Möglichkeiten: Entweder sie stellen sich ihrer Schwäche und besuchen den Alphabetisierungsunterricht oder sie werden von Mitinhaftierten, den Nutznießer dieser Schwächen, abhängig. Hilfestellungen, die andere Insassinnen für sie leisten, werden entweder mit Tabak oder in einer anderen „Knastwährung“ bezahlt.

Durch dieses zwangsläufige „Geoutet“-Werden, ist die Teilnahme an Alphabetisierungskursen häufig mit Scham der Betroffenen, sowie auch mit Lästereien und Gespött der Mitinhaftierten verbunden. Andererseits bietet ein Gefängnisaufenthalt durch die im Strafvollzugsgesetz festgelegte Aufgabenstellung der Anstalten die Gelegenheit zu Weiterbildung, Entwicklung und zur „Nachreifung“. Paradoxiertweise haben Inhaftierte im Justizvollzug dadurch mehr Chancen, an Schulungen und Programmen teilzunehmen, als sie sie „draußen“ je haben würden (Langenfelder 2007).

6. Ein Erfahrungsbericht

Auch im Berliner Justizvollzug bilden Roma eindeutig eine Randgruppe, und so bleiben sie weitestgehend unter sich. Die Beamten und die Anstaltsverantwortlichen schützen die Roma vor Übergriffen und Beleidigungen, insbesondere vor Insassen mit einer rassistischen Weltanschauung.

Organisation der Alphabetisierungskurse

Die derzeit angebotenen Alphabetisierungskurse werden mehrheitlich von Angehörigen der Roma wahrgenommen. Nach meinem jetzigen Erfahrungsstand lasse ich zwar Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Nationen in einer Gruppe zu⁵, würde aber Deutsche und Roma nicht mehr gemeinsam in eine Gruppe aufnehmen; insbesondere dann nicht, wenn diese ein fremdenfeindliches Verhalten zeigen.

5 Die Mischung von Roma mit Frauen aus Afrika, Polen und arabischen Ländern war bisher unproblematisch.

Da die Ankündigung für die Kurse von den Roma nicht gelesen werden kann, erfahren diese entweder über Mitinhaftierte, die bereits einen Kurs besuchen, oder durch die zuständigen Beamten von dem Bildungsangebot. Die Teilnahme erfolgt freiwillig.

Die Alphabetisierungskurse werden von den Mitarbeitern der Sozialpädagogischen Abteilung der Justizvollzugsanstalt initiiert und organisiert. Die stellvertretende Anstaltsleiterin sowie die Mehrheit der Vollzugsbediensteten stehen der Arbeit positiv gegenüber und unterstützen diese in allen organisatorischen und administrativen Angelegenheiten.

Motivation für den Kursbesuch

Die Frauen, zwischen 16 und 55 Jahren alt, sind erstaunlich hoch motiviert. Nicht nur, dass sie nach der Arbeit (in einem der Arbeitsbetriebe der Anstalt) „in die Schule gehen“ wie sie sagen; oft müssen sie auch Spott und Lästereien auf dem Weg zum Unterrichtsraum ertragen. Die Frauen kommen regelmäßig; selbst wenn sie erkrankt sind.

Auf die Frage, warum sie den Kurs besuchen wollen, werden folgende Gründe angeführt:

1. Sie wollen nach ihrer Entlassung „eine bessere Arbeit“ haben und zum Beispiel „nicht mehr Klos putzen müssen“. Sie sind sich darüber im Klaren, dass sie diese bessere Arbeit nur dann erhalten, wenn sie auch lesen und schreiben können.
2. Sie wollen ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können. Diese sollen es einmal „besser haben“ als sie. Wobei dieses „besser“ für sie eine solide Schulbildung und auch einen Berufsabschluss bedeutet.
3. Vereinzelt geben Frauen an, dass sie, wenn sie endlich lesen und schreiben könnten, „nicht mehr klauen müssen“, um den Lebensunterhalt für ihre Familie aufzubringen.
4. Nicht bei der ersten Befragung, aber in kleinen inoffiziellen Pausengesprächen nach einiger Zeit der gemeinsamen Arbeit, wird als Grund für den Kursbesuch auch der Wunsch nach weitestgehender Unabhängigkeit vom Ehemann, bzw. von der Familie genannt (meist in Verbindung mit Grund 1).
5. Die Teilnahme an den Bildungsangeboten einer JVA hat erheblichen Einfluss auf die Vollzugsplanung für die betref-

fende inhaftierte Person. Insbesondere die Aussicht auf eine vorzeitige Entlassung auf Bewährung motiviert die Frauen nachhaltig.

6. Ein weiterer Grund für die Teilnahme, der zwar nicht angegeben, aber durchaus angenommen werden kann, ist der, dass Menschen, die nicht lesen und schreiben können, kein Recht auf Einbürgerung haben.

Sprachkenntnisse

Fast alle Frauen sprechen drei Sprachen:

1. Romani in einer speziellen Einfärbung durch die Sprache des jeweiligen Herkunftslandes. Die inhaftierten Roma können sich, unabhängig vom Herkunftsland, in Romani verständigen, da ca. 70–80% der Sprache identisch sind.
2. Die Sprache ihres jeweiligen Herkunftslandes.
3. Deutsch: je nachdem, wie lange die Frauen schon in Deutschland leben. Bemerkenswert ist, dass die Roma fast durchgängig sehr schnell Deutsch lernen, so dass sich bei mir der Eindruck einer ausgeprägten Sprachbegabung aufdrängt.
4. Einige Frauen haben zudem Kenntnisse in Italienisch, Spanisch und Französisch.

Das Lernverhalten der Frauen

Die Frauen sind mehrheitlich neugierig, zeigen ein reges Interesse am Lernstoff und begegnen dem Unterricht mit einer unverfälschten Freude am Lernen. Da sie mehrheitlich keine Schule besucht haben, ist der Lernprozess nicht negativ besetzt und ich spüre den Wunsch, neues Wissen „aufzusaugen“. Je lebendiger und vielfältiger die eingesetzten Unterrichtsmethoden sind, desto aktiver beteiligen sie sich.

Bemerkenswert sind weiterhin der sichtbare Stolz und die ungezügelte Freude der Frauen über ihren Bildungszuwachs. Extrovertierte Frauen springen nach einer positiven Rückmeldung von mir auf, juchzen laut auf oder klatschen ihre Nachbarin ab⁶.

6 Seit über 10 Jahren arbeite ich in der Erwachsenenbildung und habe solch intensive Freude und Stolz über Lernerfolge niemals erlebt. Diese Szenen gehören zu den schönsten Augenblicken meiner Arbeit.

Die eher introvertierten Teilnehmerinnen reagieren auf Lob und Ermutigung mit einem verschämten Lächeln oder auch mit freudiger Ungläubigkeit, wenn ihnen ein Lernschritt geglückt ist.

Kaum engagiert sind die Frauen bei der Entwicklung einer gut leserlichen Handschrift. Bis auf wenige Ausnahmen haben die Frauen kein Interesse an Schönschrift und sind auch mit „tanzenden“ Buchstaben und einer krakeligen Handschrift zufrieden. Die Heftführung und der Umgang mit den Lernmaterialien sind nachlässig bis schlampig.

Sozialverhalten innerhalb der Lerngruppe

Das Verhalten der Frauen untereinander ist geprägt von einem wohlwollenden Miteinander und von Toleranz. So werden die Leistungsunterschiede zwar gegenseitig wahrgenommen, aber weder abwertend noch neidisch kommentiert oder bewertet. Auffällig ist, dass sich die Frauen gegenseitig nicht unterstützen. Die in anderen Lerngruppen durchaus übliche kurzzeitige Übernahme der Lehrerrolle durch fortgeschrittene KursteilnehmerInnen zur Unterstützung des Lehrkörpers und jener Person, die einen Lernschritt noch nicht vollzogen hat, fand in meinen Alphabetisierungskursen für Roma bisher zu keinem Zeitpunkt statt.

Meine (Arbeits-)Beziehung zu den Kursteilnehmerinnen

(Inhaftierte) Roma zu alphabetisieren, erfordert (von mir) extreme Feinfühligkeit, Erfahrung in der psychosozialen Arbeit und einen breitgefächerten Methodenkanon. Eine solide Mischung aus Empathie und professioneller Distanz sowie aus sorgfältiger Unterrichtsvorbereitung und der Fähigkeit zur Improvisation ermöglichen eine tragfähige Arbeitsbeziehung. Die Frauen verhalten sich mir gegenüber respektvoll und wertschätzend, weil sie in mir eine positive Autorität sehen, die keine anderen Interessen verfolgt, als die, sie auf dem Weg zur Veränderung ihrer Lebenssituation zu unterstützen.

Lernerfolge

Die Lernerfolge der einzelnen Teilnehmerinnen sind sehr unterschiedlich, da die Frauen, bedingt durch ihre unterschiedlich lange Haftzeit, die Kurse mehrheitlich nur für wenige Wochen,

zum Teil aber auch über Monate und in besonderen Fällen auch über Jahre besuchen. Einige Frauen erlernen aus diesem Grund nur wenige Buchstaben und erste Wörter; andere Teilnehmerinnen verlassen den Vollzug auf den Niveaustufen A1 oder A2.

Um eine Fortführung der Bildungsbemühungen zu ermöglichen, erhalten die Frauen vor ihrer Entlassung eine Liste der Bildungsträger bei denen sie in weiterführenden Kursen ihr Wissen festigen und vertiefen können.

7. Erfolgskriterien und Rahmenbedingungen

Folgende Faktoren und Stärken unterstützen den Bildungsprozess

Roma dieser LernerInnengruppen

- sehen das Bildungsangebot als eine Chance, ihr Leben nachhaltig zu verändern
- sie sind hoch motiviert, da sie sehr konkrete Ziele vor Augen haben
- sie kommen regelmäßig, selbst bei Krankheit und seelischer Belastung
- sie lernen mit Freude und mit Engagement
- sie sind offen für unterschiedliche Unterrichtsmethoden⁷
- sie behindern sich nicht gegenseitig; sie zeigen keinerlei Konkurrenzdenken.

Folgende Faktoren und Schwächen behindern den Bildungsprozess

- Heftführung, Ordnung und der Umgang mit dem Arbeitsmaterial sind nachlässig
- sie können negative Stimmungen und Stimmungsschwankungen schlecht steuern
- starke Konflikte werden sehr laut und ohne Selbststeuerung ausgeführt (keifend)
- soziale, kulturelle, politische oder geistige Interessen sind nicht vorhanden

⁷ Je unorthodoxer und abwechslungsreicher eine Unterrichtsmethode ist, umso besser wird sie von den Frauen angenommen. „Tafeldeutsch“ und „Buchlernen“ finden hier keine Akzeptanz.

- sie zeigen keine Leistungsbereitschaft (im bildungsbürgerlichem Sinne)
- das Selbstbild der Frauen ist von dem Gefühl bestimmt, „dumm“ zu sein.

Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse

Selbstkritisch muss ich einräumen, dass ich vor der Reflexion dieser Arbeit mir selber einen größeren Anteil am Erfolg meiner Tätigkeit zugeschrieben habe. Inzwischen bin ich allerdings der Meinung, dass es vor allem das sehr spezifische Setting, insbesondere die Rahmenbedingungen dieser Kurse in einer Justizvollzugsanstalt sind, welche den Bildungserfolg der Roma ermöglichen.

Die langen und oft einsamen Stunden während des Einschlusses in einem 6 m² großen Haftraum und das Abgeschnittensein vom bisherigen Leben, werfen die meisten Inhaftierten auf sich selber zurück und so wird die Zeit des Vollzugs auch zur Besinnung und zur selbstkritischen Bilanz des bisherigen Lebens genutzt. Als Ergebnis kann oft eine hohe, wenn auch häufig nur vorübergehende, Bereitschaft der Veränderung der eigenen Lebensumstände festgestellt werden. Im Falle der Roma ist dieses mehrheitlich der Wunsch „auch endlich lesen und schreiben zu können“.

Weiterhin ist es das Bildungsangebot als solches, welches den Frauen überhaupt erst die Möglichkeit der Alphabetisierung gibt. Ob Roma auch außerhalb des Vollzugs, im Kontext ihres normalen Lebens, überhaupt von einem solchen Bildungsangebot erfahren würden (zudem mit einem speziellen Zuschnitt auf ihre Bedürfnisse), erscheint fraglich.

Ein weiteres Spezifikum des Alphabetisierungsangebots im Frauenvollzug ist jenes, dass die Frauen ohne ihre alltäglichen, familiären und ehelichen Verpflichtungen an diesen Kursen teilnehmen können. Generell stellen „familiäre und eheliche Verpflichtungen“ z.B. für deutsche Frauen kein großes Problem dar; für Roma aber sehr wohl: Ihre Verpflichtungen sind derart bindend und einengend, dass ihnen vom Ehemann/der Familie derartige persönliche Interessen oft verwehrt bleiben. Dieser Widerstand gegenüber schulischer Bildung für Frauen reicht sogar bis in den Vollzug. Er ist auch der Grund dafür, dass die Frauen

in aller Regel ihre Teilnahme an den Alphabetisierungskursen gegenüber ihren Familienangehörigen verschweigen⁸.

Der Umstand, dass die Roma in den Kursen der JVAFB weitestgehend unter sich sind, gibt ihnen eine emotionale Sicherheit, verringert ihre Scham und erleichtert den Lernprozess deshalb, da ihr Gefühl der Minderwertigkeit nicht noch zusätzlich von Nichtroma scheinbar oder auch real – bestätigt wird. Auch entfallen so der Druck von Konkurrenz und der Zwang, gegenüber den anderen Teilnehmerinnen bestehen und sich beweisen zu müssen. Weiterhin hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass der Focus ausschließlich auf den Bildungszuwachs der Frauen ausgerichtet ist und nicht noch zusätzlich komplexe gruppendynamische Prozesse aushalten muss.

Mein Umgang mit den Frauen ist von (ehrlichem) Respekt und Wertschätzung geprägt. Roma, die in ihrem Leben vielfach Ausgrenzung und heftigsten Diskriminierung ausgesetzt waren, haben sehr feine Antennen dafür, welche innere Haltung ihnen ihr Gegenüber entgegen bringt. Aus diesem Grund, und ich behaupte, nur aus diesem Grund, haben sie Vertrauen zu mir und finden – weil sie meine Wertschätzung und Anerkennung als ehrlich empfinden – dadurch nach und nach auch zu sich selber, bzw. zu ihrem eigenen Leistungsvermögen.

8. Fazit

„Mein Leben wäre anders verlaufen, wenn ich hätte lesen und schreiben können!“ Diese Aussage meiner ersten Roma-Kursteilnehmerin „Sofia“ ging mir, während ich diese Arbeit anfertigte, immer wieder durch den Kopf. Aber auch die provokative Schlagzeile des Berliner Tagesspiegel (12.08.2011): „Machen es sich Roma in der Opferrolle bequem?“. In beiden Zitaten klingen nicht nur all jene Fragen an, die zur Beantwortung dieses komplexen Sachverhalts gestellt werden müssen; auch die Lösungsansätze zur Integration der Roma in unsere westeuropäischen Gesellschaften werden angedeutet:

8 Diese Aussagen beziehen sich auf Äußerungen der Frauen in meinen Kursen und können nicht verallgemeinert werden.

Zum Beispiel Gernot Haupts (2010) These, dass nicht mangelnde Bildung, sondern der Antiziganismus das Kernproblem sei. Oder Marion Döberts (1997) Ansatz, dass Bildung neu definiert werden müsse, „nicht als Vorbereitung auf die Arbeitswelt [...], sondern als lebensbegleitendes Medium der Ich-Entwicklung in der gemeinsamen, solidarischen Lebensgestaltung mit anderen“. Auch der Gedanke, Bildung als Empowerment zu begreifen, also den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Individuen oder einer (Roma-) Gemeinschaft zu erhöhen, kommt mir in den Sinn. Ich erinnere mich an Freires Befreiungspädagogik und Alphabetisierungskampagnen, welche sozialen Wandel und Teilhabe von Randgruppen bewirken wollte. Oder an die inhaltlichen Ansätze der frühen Frauenbewegung, die Bildung „als Waffe“ in der Selbstbehauptung gegenüber einer Männergesellschaft begriff.

Nicht „entweder-oder“, sondern „sowohl als auch“ ist das Fazit meiner Arbeit. Die Alphabetisierung weiblicher erwachsener Roma hat viele Facetten: Antiziganismus und Opferrolle, aber auch Ich-Entwicklung und Empowerment, Teilhabe, sozialer Wandel und „Bildung als Waffe“ für die Selbstbehauptung und persönliche Entwicklung dieser Frauen.

Für Bildungsanbieter und TrainerInnen kommt jedoch eine weitere Dimension dazu: der sehr spezifische, persönliche Umgang mit den Frauen, die in ihrem Leben mehrheitlich Ausgrenzung, Demütigungen, Ablehnung, Unterdrückung und auch Traumata erfahren haben. Andrea Fritsch (2007) bringt es auf den Punkt: „Dass im Rahmen der Basisbildung nicht ausschließlich auf eine reine Wissensvermittlung hingearbeitet werden kann, sondern dass die Person als Ganzes mit ihren Ängsten, Zweifeln, Hoffnungen und Wünschen, mit ihrem Selbstbild, ihrer gesamten Entwicklung, ihrer Geschichte und ihrer Zukunft betreut werden muss, zeigt sich in der Praxis binnen kürzester Zeit“.

In der Nationalhymne „Gelem, Gelem“⁹ der Roma heißt es: „Ake vriama, usti Rom akana, men khutasa misto kai kerasa!“

9 Auf www.youtube.de finden sich viele Interpretationen von „Gelem, Gelem“.

Übersetzt bedeutet es ungefähr: „Es ist jetzt die Zeit, dass wir Roma uns erheben. Wir werden Erfolg haben, wenn wir handeln“. Den Frauen, die ich in meinem Unterricht begleiten durfte, wünsche ich, dass sie „sich erheben“ und dass sie Erfolg haben durch ihr Handeln!

Quellen

- Bogdal, Michael (2011), *Europa erfindet die Zigeuner*, Surkamp Verlag, Prolog, S. 13.
- Döbert, Marion (1997): *Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen*, http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Doebert-Schriftsprachunkundigkeit.pdf, S.13, (abgerufen am 15.4.2012).
- Entorf, Horst, Sieger, Philip (2010) *Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Europäische Kommission (5.4.2011), *EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020*, Brüssel.
- Fritsch, Andrea, Kohsem, Friederike (2007), *Basisbildung mit Strafgefangenen*, <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> (abgerufen am 15.02.2011).
- Gilsenbach, Reimer (1998) *Weltchronik der Zigeuner*, Wien.
- Haupt, Gernot (2010), *Thesen über Roma und Bildung*, Vortrag im Rahmen eines Vernetzungstreffens von Roma-Projekten am Balkan in Banja Luka.
- Langenfelder, Bettina (2007), *H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug*, http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_12_langenfelder.pdf (abgerufen am 20.03.2011).
- Lindemann, Florian (2005), *Schule muss schmecken – Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen*, Belz Verlag.
- Rombase (2004), *Didactically edited information on Roma*, <http://romani.uni-graz.at/rombase/> (abgerufen am 6.4.2012).
- Strauß, Daniel (Hg.), (2011): *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma*, Dokumentation und Forschungsbericht, Marburg. http://www.stiftung-evz.de/w/files/roma/2011_strauss_studie_sinti_bildung.pdf (abgerufen am 12.1.2012).
- UNICEF Serbien, (2007): *Breaking the Cycle of Exclusion*.

AutorInnen

Birgit Aschemann, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Psychologin und Bildungswissenschaftlerin, tätig im Frauenservice Graz (Fachbereich Forschung und Entwicklung) und an der Universität Graz (Lehrbeauftragte/Pädagogik), seit 2008 im Netzwerk MIKA vertiefte Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Begleitung, Professionalisierung und Qualitätssicherung der Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen.

Markus Bönisch, Mag., seit 2005 wissenschaftlicher Projektleiter bei Statistik Austria und nationaler Projektmanager für PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzforschung, Bildung und Arbeitsmarkt, Survey methodology.

Antje Doberer-Bey, Dr.ⁱⁿ, Lehrgangsführerin und Basisbildungsexpertin in verschiedenen Gremien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Schwerpunkte Professionalisierung von TrainerInnen und Qualitätssicherung.

Dietrich Eckardt, seit über zehn Jahren in der Erwachsenenbildung tätig, hat überwiegend mit Menschen am Rande der Gesellschaft gearbeitet. Derzeit freier Mitarbeiter für Grundbildung und Alphabetisierung in der Justizvollzugsanstalt für Frauen Berlin sowie Sprachförderkraft in einer Brennpunkt-Kita.

Gerhild Ganglbauer, Mag.^a, Studium der Philosophie und anderes, Uni Wien, seit 2004 als Kursleiterin in der Basisbildung mit MigrantInnen tätig.

Edda Hahn-Zimmermann M.A., Trainerin im Bereich Basisbildung und Deutsch als Zweitsprache, Referentin im Lehrgang Alphabetisierung/Basisbildung und Deutsch mit MigrantInnen, Lernberaterin (im Versuch), an vielerlei Sprachen sehr interessiert.

Angelika Hrubesch, Mag.^a, seit 1999 im Bereich DaZ und Alphabetisierung/Basisbildung seit 2011 Leiterin des AlfaZentrums für MigrantInnen im lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen und des Lehrgangs Alphabetisierung/Basisbildung und Deutsch mit MigrantInnen.

Christian Kloyber, Dr., Leiter des Geschäftsfeldes Bildungsentwicklung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang.

Werner Mayer, ehemals Leiter und Lehrer einer Grundschule in Wien, war am Aufbau des Sprachförderzentrums Wien beteiligt.

Sonja Muckenhuber, Mag.^a, Soziologin; Leiterin des Grundbildungszentrums der Volkshochschule Linz; Koordinatorin des Projekts in.Bewegung-Lernergebnisorientierung, des Alfatelefon Österreichs und des Internetportals www.basisbildung-alpha-bildung.at; Leitung der StarterInnenpakete und der Kompaktausbildung für BasisbildungstrainerInnen.

Martin Netzer, Mag., Bereichsleiter für Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Vorsitzender der Nationalen Plattform für lebensbegleitendes Lernen.

Julia Rührlinger, Mag.^a, zertifizierte Erwachsenenbildnerin, hat 2011 das Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien beendet und ihre Diplomarbeit zum Thema Empowerment in der Basisbildung verfasst. In den letzten Jahren als Kursleiterin an der VHS Floridsdorf in unterschiedlichen Basisbildungskursen tätig.

Elisabeth Simm, Dr.ⁱⁿ, seit 1999 Beraterin und Prozessbegleiterin bei der Opferschutzeinrichtung „Gewaltschutzzentrum Salzburg“. Als Deutsch-Philologin sowie Lebens- und Sozialberaterin galt ihr besonderes Interesse zuletzt den möglichen Zusammenhängen von Literarität und Chancen der nachhaltigen Befreiung aus Gewaltbeziehungen. Seit 2012 arbeitet sie nebenberuflich als Trainerin für Basisbildung am Salzburger Berufsförderungsinstitut.

Eduard Stöger, Dr., seit 2008 als wissenschaftlicher Projektleiter bei der Statistik Austria. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen u.a. Erwachsenenbildung, Kompetenzforschung sowie die Berufs- und Betriebspädagogik.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
69	Was Lehrer lesen	€ 7,20	112	Schwarz-blaues Reformsparen € 8,70
70	Behindertenintegration	€ 10,90	113	Wa(h)re Bildung € 14,00
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	114	Integration? € 14,00
72	Friedenserziehung	€ 8,70	115	Roma und Sinti € 14,00
74	Projektunterricht	€ 7,20	116	Pädagogisierung € 14,00
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau € 14,00
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule € 14,00
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	119	Religiöser Fundamentalismus € 14,00
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	120	2005 Revisited € 14,00
80	Reformpädagogik	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	131	Alphabetisierung € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	132	Sozialarbeit € 14,00
94	Behinderung, Integration in der Schule	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	136	Bildungsqualität € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulleft	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	149	leben = lesen? € 14,50
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60		
			In Vorbereitung	
			150	Technische Bildung € 14,50
			151	Mehrsprachigkeit € 14,50