

einfach:komplex

Impulse für einen nachhaltigen Transfer von
Studienergebnissen in die Alphabetisierungspraxis

Tagungsdokumentation

einfach:komplex

Impulse für einen nachhaltigen Transfer von
Studienergebnissen in die Alphabetisierungspraxis

Tagungsdokumentation entstanden im Rahmen des Projektes **einfach:komplex**
gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Frauen,
der Arbeiterkammer Wien und der Arbeiterkammer Niederösterreich

www.bmbf.at
www.erwachsenenbildung.at
www.arbeiterkammer.at

Herausgeber:
Verein inspire
Marienplatz 1
8020 Graz
www.inspire-thinking.at

Für den Inhalt verantwortlich: **Otto Rath**

Fotos: **Johannes Gellner, Sissi Furgler** (S. 40)

Grafik: **Johannes Gellner** www.gellner.at

Tagungsdokumentation
herausgegeben von inspire thinking

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

- 6 Christian Dorninger
- 7 Dwora Stein
- 8 Otto Rath

Vorträge

- 10 Uwe H. Bittlingmayer
Alphabetisierungsarbeit zwischen Ökonomie und Menschenrecht
- 16 Lyn Tett
Literacy, the social practices approach and community based learning
- 22 Manfred Krenn
Aus dem Schatten des Bildungsdünkels
- 28 Wibke Riekman
Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Veränderung durch Forschung?
- 34 Biografien

Studien, Untersuchungen und Publikationen

Ein Reader.

- 40 Monika Kastner
Einige Überlegungen zu lohnenden Forschungsvorhaben zur Stärkung der Alphabetisierung/ Basisbildung in Österreich
- 44 Tamara Ofner
Schreiben ist anders als Sprechen
- 45 Gitta Stagl und Eva Ribarits
**Literarität
LiteraritätsForschungsPraxis.**
- 46 Robert Klinglmair
Determinanten von Bildungsarmut bei Jugendlichen in Kärnten. Eine empirische Analyse.

- 48 Katrin Pittner
Die Basis (für) Bildung
- 49 Antje Doberer-Bey
„Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“
- 50 Birgit Aschemann
Forschung und wissenschaftliche Unterstützung für die Basisbildung durch das Frauenservice Graz
- 53 Elisabeth Cepek, Inci Dirim, Matthias Drexel, Paul Mecheril, Claudia Ohmle, Elisabeth Romaner, Rubia Salgado und Matthias Weiss
Ist (sprachliche) Ermächtigung möglich? DaZ-Erwachsenenkurse im Spannungsfeld migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse
- 54 Simone Philipp
Lücken im Recht auf Bildung?
- 56 Doris Kapeller und Alexandra Hofer
Standpunkt. Bildung
- 59 Karl Edtbauer, Peter Härtel, Marion Höllbacher, Michaela Marterer
Bildungsanforderungen an Lehrlinge.
- 60 Peter Stoppacher
**BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt
Basisbildung Oberes Murtal
Im Blickpunkt: Lernmotive, Erwartungen und Erfolge von TeilnehmerInnen und Teilnehmern von Basisbildungsangeboten**
- 62 Monika Kastner und Marion Bock
**Kompetenzen erfassen -
Kompetenzen erweitern:**
- 64 Otto Rath, Mariella Hahn (Hg.)
Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Theorie und Praxis.
- 65 Peter Schlögl, Regine Wieser, Krisztina Dér (Hg.)
Kalypso und der Schlosser.

Christian Dorninger

Sektionsleiter für Berufs- und Erwachsenenbildung im BMBWF

Vorwort „einfach:komplex“

Schätzungen der UNESCO-Kommission gehen davon aus, dass zwischen 300.000 und 600.000 Menschen in Österreich über keine ausreichenden Kompetenzen in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Mathematik verfügen – um am gesellschaftlichen Leben im Land teilnehmen und am Arbeitsmarkt langfristig bestehen zu können.

Daher sind Bildungsprogramme für Erwachsene, die dazu beitragen, dass die Chancen in den so genannten Grundkompetenzen verbessert werden, besonders wichtig. In diesem Zusammenhang wird oft ein Kostenbeitrag angefordert – muss sich doch die Erwachsenenbildung selber finanzieren! Dies trifft dann oft auf einkommensschwache oder gar armutsgefährdete Menschen, die sich die Teilnahmegebühren oft schlicht nicht leisten können.

Daher ist es wichtig, Bildungsprogramme zu den Grundkompetenzen über die Erwachsenenbildungseinrichtungen, die viel Know-how haben, wie der Weg zu diesen Menschen führt, anzubieten – und diese kostenfrei anzubieten. Genau dies macht die „Initiative Erwachsenenbildung“ mit einer Bund-Länder-Finanzierungskonstruktion, die einige Mittel aufwendet, um bis Ende 2014 geplanten 6770 Personen die Möglichkeit einer Basisbildung angedeihen zu lassen.

Basisbildung heißt Lesen und Schreiben und einfache Berechnungen durchführen können. Vor allem heißt es Teilnahme am sozialen und gesellschaftlichen Leben und Aufbau eines Orientierungswissens in der Demokratie, um wichtige gesellschaftliche Entscheidungen gut verstehen und mitbestimmen zu können.

Die Veranstaltung einfach:komplex hat gezeigt, dass die einfache Tatsache – alle müssen die grundsätzlichen Kulturtechniken beherrschen, durchaus komplexe Maßnahmen und Begleitmaßnahmen erfordert. Die Berufs- und Erwerbskarrieren von Analphabet/innen sind durchaus unterschiedlich und im täglichen Leben nicht entscheidbar.

Dann ist es allerdings schon berührend, wenn Vertreter/innen von Selbsthilfegruppen über den ersten geschriebenen Brief an die Tochter oder von ersten Erfolgserlebnissen einer Selbstbehauptung bei Behördengängen berichten können. Die Veranstaltung einfach:komplex war ein wichtiger Bestandteil einer umfassenden Sensibilisierung, wie wichtig Basisbildung ist. Nun geht es darum, die mit der Initiative Erwachsenenbildung eingegangene Verpflichtung nachhaltig für die nächsten fünf Jahre einzulösen.

Dwora Stein

Vizepräsidentin AK Wien und Bundesgeschäftsführerin GPA-djp

Weg von den Risikogruppen!

Seinen Platz in einer „Wissensgesellschaft“ zu behaupten, wenn die sogenannte „Schriftsprachkompetenz“ fehlt – da braucht es schon sehr ausgeklügelte individuelle Strategien. Die Risikogruppen der PISA- und PIAAC-Studien sind jedenfalls ein lauter Weckruf für die österreichische Bildungspolitik.

Was tun wir mit jenen, die die „Schriftsprachkompetenzen“ nicht haben? Lassen wir sie dort stehen, wo sie sind, und schaffen wir für sie arbeitsmarktpolitische oder sozialpolitische Nischen? Schicken wir sie zwangsweise in Alphabetisierungslehrgänge? Nach Auffassung der AK weder das eine noch das andere: Wir brauchen ein flächendeckendes Angebot an Kursen und Lehrgängen für Alphabetisierung und Basisbildung, mit gut ausgebildeten TrainerInnen, damit alle, die das wollen und anstreben, die Chance auf bessere Lese- und Schreibkenntnisse haben.

Die mit 2012 eingeführte „Initiative Erwachsenenbildung“ zeigt: Die Lehrgänge im Bereich Basisbildung sind voll, die Nachfrage übersteigt das Angebot! Für die AK steht völlig außer Frage, dass die erfolgreiche „Initiative Erwachsenenbildung“ verlängert werden muss, am besten gleich für fünf Jahre.

Wir haben uns seit Mitte des letzten Jahrzehnts vehement dafür eingesetzt, dass Österreich bei der OECD-Studie „PISA für Erwachsene“ (PIAAC) mitmacht – endlich wird es nun ab Oktober 2013 wissenschaftlich valides Datenmate-

rial geben, auf dessen Grundlage wir unsere nationalen Alphabetisierungsstrategien weiterentwickeln können.

Die AK Wien unterstützt mit ihrem AK Bildungsgutschein, der 2002 eingeführt wurde und der ab 2014 auf 120 Euro erhöht wird, Kurse im Bereich Lesen und Schreiben. Die AK Wien finanziert das Projekt „Perfektioniere deine Muttersprache“ am bfi Wien, in Deutsch und BKS, Türkisch und Polnisch. Auch die AK NÖ unterstützt mit ihrem Bildungsbonus die Teilnahme an Basisbildung, auch sie erhöht ab 2014 auf 120 Euro.

Wir stehen vor großen bildungspolitischen Herausforderungen: Wir wollen keine 15-Jährigen mehr, die in die PISA-Risikogruppe fallen und dann auch als Erwachsene Probleme haben. Parallel zur Initiative Erwachsenenbildung brauchen wir mehr Investitionen im Bereich Kindergarten und Volksschule: das heißt KindergartenpädagogInnen im tertiären Bereich ausbilden und die vorschulische Förderung ausbauen, also den verpflichtenden Kindergartenbesuch verlängern. In der Volksschule brauchen wir Team-Teaching im Deutschunterricht, verstärkte Lehrerfortbildung für die Leseförderung und mehr Legastheniebetreuung. All das möglichst sofort.

Wir alle sind aufgerufen, unsere Beiträge dafür zu leisten, dass die Menschen in Österreich auf ein ausreichendes Niveau an-Schriftsprachkompetenz kommen – egal wie alt sie sind, egal wo sie gerade stehen.

Otto Rath

Bildungsmanager bei *inspire-thinking*, Experte für Basisbildung

einfach:komplex

Über Erwachsene ohne ausreichende Basisbildung spricht man nach wie vor nicht gerne. Das Thema wirkt stigmatisierend, nicht ausreichende Kenntnisse in diesen Bereichen müssen nach wie vor „gestanden“ werden, ehe Hilfe in Anspruch genommen werden kann. Viele der Betroffenen ziehen es vor, sich zu tarnen. Im breiten öffentlichen Diskurs geht es nach wie vor eher um Schuldzuweisung als um Lösungsansätze. Gleichzeitig hat sich in Österreich mittlerweile eine beachtliche Gruppe von Einrichtungen und Menschen herausgebildet, die kontinuierlich Know-how zum Thema entwickelt und dies unterstützt von der öffentlichen Hand auch in Kursangeboten umsetzt.

In diesem Kontext stellt die Übersetzung von komplexen Inhalten in verständliche Informationen eine große Herausforderung dar. Bewährt hat sich in den letzten Jahren neben der Nutzung von Plattformen, Publikationen und Social Media die Möglichkeit des direkten Austausches im Rahmen von Veranstaltungen. Veranstaltungen ermöglichen Vernetzung und Transfer, sie machen das Thema öffentlich, sie ermöglichen das gemeinsame Setzen von Entwicklungsschwerpunkten und eröffnen potenziellen und strategischen Partnern Anschlussmöglichkeiten an die Aktivitäten des Netzwerks von Expert/innen und Trainer/innen.

Die Tagung „einfach:komplex - Impulse für einen nachhaltigen Transfer von Studienergebnissen in die Alphabetisierungspraxis“ verstand sich als ein weiterer Beitrag zur Sensibilisierung und zur Stärkung eines Diskurses, der wissenschaftliche Expertise und die jahrelange Praxis der Erwachsenenbildung an einen Ort bringt. Die in der vorliegenden Publikation dokumentierte Tagung machte es sich zum Ziel, einfach zu zeigen, was es schon an Publikationen und Studien zum Thema Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich gibt.

Was sich als vordergründig einfach darstellte, erwies sich in der Umsetzung als einigermaßen komplex, die ganze Komplexität eröffnete sich in der vorbereitenden Recherche und in Gesprächen mit den ExpertInnen im Rahmen von Interviews, aus denen dann auch ein Film entstanden ist, der wie die gesamte Tagungsdokumentation unter www.zukunft-basisbildung.at/tagungen/einfach-komplex zu finden ist. Nicht nur die Definition des Forschungsgegenstandes präsentierte sich (erwartungsgemäß) schwierig, auch die Frage nach der Funktion und Sinnhaftigkeit von Studien, sowie nach notwendigen Untersuchungsbereichen.

Die österreichischen ExpertInnen sind sich offensichtlich auch gar nicht einig: während manche mehr Informationen über die Zielgruppe einfordern monieren andere, dass diesbezügliches Wissen hinterfragenswert ist, da dadurch ein Bild einer Zielgruppe konstruiert wird, welches ohne entsprechende Reflexion zur Verfestigung von Zuschreibungen führt. Meinen die einen, dass Studien zur Didaktik und Methodik fehlen, halten andere diesen Bereich für marginal bedeutend.

Im Zuge der Tagung stellten ExpertInnen aus Deutschland, Schottland und Österreich aktuelle Ansätze vor, die Vorträge von Uwe H. Bittlingmayer, Lyn Tett, Manfred Krenn und Wibke Riekman sind in der vorliegenden Dokumentation enthalten. Der zweite Teil der Dokumentation ist ein Reader mit Informationen zu aktuellen Studien und Publikationen zum Thema Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich.

Umgesetzt wurden Tagung und Publikation mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für Bildung und Frauen und der Arbeiterkammer Wien sowie der Arbeiterkammer Niederösterreich.

einfach:komplex Vorträge



Uwe H. Bittlingmayer

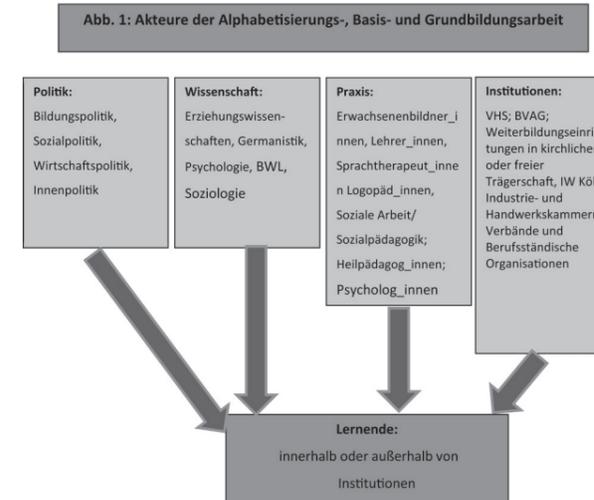
Alphabetisierungsarbeit zwischen Ökonomie und Menschenrecht¹

Anmerkungen zum Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft, Praxis und Betroffenheit

Der Blick, den ich auf die seit ca. zehn Jahren im deutschsprachigen Raum *expandierende Alphabetisierungspraxis und Alphabetisierungsforschung* im Rahmen dieses kurzen Beitrags werfen möchte, geht von einer wissens- und wissenschaftssoziologischen Perspektive aus.² Dabei wird eine Sichtweise deutlich, die im Rahmen der Erwachsenenbildung nicht alltäglich ist und die Interessen der professionell Helfenden mit in den objektivierenden Blick aufnimmt (vgl. hierzu grundlegend Bittlingmayer 2005: Kap. 5; Bittlingmayer 2011). Ich werde meine Argumentation in zwei knappen Schritten darlegen: Zunächst will ich einen kurzen Überblick über relevante Akteurinnen und Akteure in der Alphabetisierungs-, Grundbildungs- bzw. Basisbildungsarbeit und ihre wechselseitigen Verhältnisse geben.³ Im zweiten Abschnitt werde ich mit der Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft und dem ökonomischen Impetus von Bildung zwei für die Legitimation von Alphabetisierungsarbeit maßgebliche Argumentationslinien betrachten. Ein kurzes Fazit schließt den Beitrag ab.

1. Die Akteurinnen und Akteure der Alphabetisierungsarbeit

Die maßgebliche Selbstbeschreibung der in der Alphabetisierungsarbeit tätigen Professionellen, in der Regel Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus der Erwachsenenbildung, Sozialen Arbeit oder Sozialpädagogik, basiert auf der Idee, anderen Menschen, die als benachteiligt, ressourcenschwach oder unterprivilegiert adressiert werden, zu helfen. Die Hilfe soll dabei in den fortgeschrittenen Konzepten so angelegt werden, dass es am Ende eine *Hilfe zur Selbsthilfe* bzw. ein *Empowerment* wird, durch das die Adressatinnen und Adressaten der Hilfe ein selbstbestimmtes Leben führen können (Herriger 2010). Diese Selbstbeschreibung ist aus soziologischer Perspektive in vielerlei Hinsicht unterkomplex und im Hinblick auf die Machtfelder, in denen die Pädagogik als Disziplin und Akteurin mitwirkt, unbefriedigend (vgl. z.B. Foucault 1976/1994: 220 ff.; Hasse/Schmidt 2012). Eine etwas erweiterte Perspektive bringt zwei zusätzliche Gesichtspunkte in die Analyse von Alphabetisierungspraxis ein: *erstens* die politische und kontextuelle Rahmung der Alphabetisierungspraxis, *zweitens* die Eigeninteressen der an der Alphabetisierungspraxis beteiligten Akteurinnen und Akteure, einschließlich ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung.



Die lose und sicher nicht vollständige Zusammenstellung in der Abbildung 1 illustriert zunächst, dass unterschiedliche Strukturebenen an der Alphabetisierungsarbeit beteiligt sind. Unterscheiden lassen sich zunächst die unterschiedlichen politischen Felder und Politikbereiche, die Alphabetisierungsarbeit direkt oder indirekt kontextualisieren. Unterschiedliche Einzelne Politikfelder greifen ganz unterschiedlich auf die vorhandenen Sprachkompetenzen der Bevölkerung zu. Zum Beispiel wird in Deutschland seit Jahren eine starke familienpolitische Linie verfolgt, Akademikerinnen und Akademiker dazu zu bewegen, Nachwuchs zu haben, weil man sich dadurch eine für die Wissenschaft besser ausgerüstete jüngere Generation verspricht (hier spielen entweder krude genetische Theorien eine Rolle oder man traut den eigenen Bildungsinstitutionen selbst gar nicht mehr zu, Kinder aus unterprivilegierten und ressourcenarmen Haushalten bilden zu können). Ferner versprechen sich die Innenpolitik und die Ausländerpolitik von einer gezielten Aufrüstung der sprachlichen Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten, bestehende Desintegrationsphänomene durch individuelle Bildungskompetenzen zu bekämpfen. Der Erfolg in verpflichtenden Sprach- und Integrationskursen wird für die Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund für den weiteren Verbleib in Österreich zur Voraussetzung gemacht.⁴ In Verbindung mit der aktuellen (skandalösen) Sozialpolitik wird Bildung – für alle Bezieherinnen und Bezieher von sozialen Transferleistungen – damit in die Logik der aktivierenden Sozialstaatspolitik integriert (vgl. hierzu v.a. Lessenich 2009; Gerdes/Bittlingmayer 2012).

Daneben ist als *zweite* maßgebliche Akteurin die Wissenschaft zu identifizieren, die im Sinne Robert Reichs (1991) als Symbolanalytikerin auftritt und die Probleme zu lösen verspricht, die sie vorher selbst identifiziert hat (etwa über Leistungsstandserhebungen wie PISA oder über International Adult Literacy Surveys). Dabei ist nicht zu übersehen – und dieser Artikel ist selbst Ausdruck davon – dass die Wissenschaft keineswegs mit einer Stimme spricht, sondern dass sich innerhalb der Disziplinen Kämpfe um die Vorherrschaft der richtigen Theorie finden und sich auch zwischen den (sozialwissenschaftlichen) Disziplinen, also

zwischen der Ökonomie, der Pädagogik, der Soziologie, der Politikwissenschaft usw., Kämpfe über die Deutungshoheit ausmachen lassen, in denen es darum geht, die Perspektive der eigenen Wissenschaft zum Maßstab aller gesellschaftlichen Beurteilungen zu machen und auf diese Weise einen Denkhorizont zu etablieren, der mit der Perspektive der Disziplin unmittelbar konform geht. Ein gutes Beispiel für die aktuell starke Deutungshoheit der Ökonomie ist etwa, dass auch Bereiche wie selbstverständlich einem Kosten-Nutzen-Denken unterworfen werden, die lange Zeit nicht so stark ökonomisch formatiert wurden, weil sie als Errungenschaften sozialer Bewegungen galten wie Gesundheit oder Bildung. Wie wirkmächtig die Erziehungswissenschaften sind, zeigt sich daran, dass die Notwendigkeit lebenslangen Lernens in Wissensgesellschaften von niemandem mehr ernsthaft bestritten werden kann – im Unterschied etwa zu einer Vorstellung von Bildung, die stets auf etwas Abgeschlossenes bezogen war (vgl. z.B. Liessmann 2011).

Die *dritte* maßgebliche Akteurin ist die Praxis der Alphabetisierungsarbeit; hier sind ganz unterschiedlich ausgebildete Expertinnen und Experten versammelt, das heißt die Praktikerinnen und Praktiker kommen auch aus ganz unterschiedlichen Bereichen. Neben Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die Kurse für Autochthone und Migrantinnen und Migranten anbieten, arbeiten hier Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten, Logopädinnen und Logopäden, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Psychologinnen und Psychologen. Aus der Perspektive der Praxis ist überall ein Unterstützungsbedarf da, denn zu ihrem Professionswissen gehört die Identifikation von Hilfsbedürftigen. Nur so sind Aussagen zu erklären, dass 60% der Kinder im Kindergartenalter oder die Mehrheit der Grundschul Kinder nicht über die durchschnittlichen Sprachkompetenzen verfügen. Der zunehmende Bedarf von allen Formen von Sprachförderung – lebensbegleitend – ist aus wissenssoziologischer Perspektive vor allem Ausdruck einer zunehmenden Anzahl von akademisch ausgebildeten Personen, die im Bereich der Alphabetisierungspraxis und Sprachförderung arbeiten. Insbesondere dort, wo Professionelle sich von entsprechenden Kursangeboten selbst ernähren müssen, ist eine – nicht böse gemeinte – Bedarfskonstruktion für die eigenen Wissensbestände schlicht naheliegend.

Viertens schließlich werden im Schaubild Organisationen, Institutionen und Verbände als eigenständige soziale Akteurinnen und Akteure in der Alphabetisierungspraxis verstanden. Hier folge ich Ansätzen aus der Organisationsforschung und Professionssoziologie, die auf die Eigeninteressen von Organisationen und (Berufs-)Verbänden, mehr oder weniger unabhängig vom Einzelwillen der beteiligten Akteurinnen und Akteure, fokussieren. Beispielsweise hat der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. in Münster ein berechtigtes Interesse daran, dass das Thema des funktionalen Analphabetismus oder der Grundbildung keine Eintagsfliege bleibt, sondern kontinuierliche massenmediale Aufmerksamkeit erzeugt.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um die nur überarbeitete Version eines auf der Tagung „einfach komplex“ gehaltenen Vortrags. Ich danke Sarah Lurz für technische Unterstützung.

² Ich werde im Rahmen dieses kurzen Textes notwendig plakativ und thesenartig argumentieren müssen. Für eine ausführlichere Auseinandersetzung und eine soziologische Perspektive auf funktionalen Analphabetismus muss ich auf andere Arbeiten verweisen vgl. Bittlingmayer et al. 2010; Sahrai et al. 2012; Bauer/Bittlingmayer 2012; Krenn 2013; Drucks 2013.

³ Ich verwende diese beiden Begriffe synonym, auch wenn es akademische Differenzen und Differenzierungen gibt (Rath 2007; isop/Rath/Hahn 2010). Die haben meiner Ansicht in diesem Kontext mehr mit nationalen Drittmittelausschreibungen und Förderböfen als mit starken sachlichen Unterscheidungen zu tun.

⁴ Nach meinen Kenntnissen ist maiz (Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen; www.maiz.at) aus Linz die einzige Organisation, die es in Österreich offensiv ablehnt, solche Integrationskurse in Österreich anzubieten.

Andererseits lässt sich nachzeichnen, dass der Professionalisierungsgrad der Heil- und Sonderpädagogik und die damit verbundene Fähigkeit, die Beschulung von in irgendeiner Weise eingeschränkten Kindern und Jugendlichen monopolartig zu übernehmen, die nationalstaatliche Ausdehnung des Sonder- und Förderschulwesens determiniert (vgl. Powell 2009; Pfahl 2011; van Essen 2012). Auch Verbände wie Handwerkskammern oder Industrie- und Handelskammern oder deren sprechenden Institute wie das Institut für Wirtschaft Köln, aber auch Gewerkschaften mischen sich als Akteurinnen und Akteure in den Diskurs um Alphabetisierung nach Maßgabe ihrer eigenen ständischen Interessen ein.⁵

Ganz unten in der Abb. 1 stehen die Lernenden und zwar innerhalb und außerhalb von Institutionen. Lernende innerhalb von Institutionen meint etwa Teilnehmende von Grund- oder Basisbildungsgruppen.⁶ In der Abbildung wird dargestellt, dass die verschiedenen Akteursebenen in unterschiedlicher Weise auf die Lernenden oder auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen zugreifen (wollen). Der zentrale Aspekt, den die Abbildung veranschaulichen soll ist, dass sich die, in der Alphabetisierungspraxis im weitesten Sinne beteiligten Akteurinnen und Akteure, untereinander nicht neutral und wertschätzend verhalten, sondern selbst in spezifische Kämpfe verwickelt sind. Diese Kämpfe sind harte Konkurrenzkämpfe: Bildungspolitik steht zum Beispiel nicht nur im Konkurrenzkampf zur Innenpolitik, sondern im Kabinett stehen die Regierungsverantwortlichen auch insgesamt vor der Frage: Neuer Panzer oder neuer Kindergarten? Es geht hierbei um Macht und Ressourcen, also um Verteilungskämpfe. Diese Dimension ist bei helfenden Gruppen und Organisationen bis heute sehr verschämt und wird selten zum offenen Thema.

Es geht aber auch um die Definitionsmacht, beispielsweise dessen, was unter Bildung überhaupt verstanden werden soll. Das „Volk der Dichter und Denker“? In Deutschland und Österreich ist in den letzten Jahrhunderten einiges dazu gesagt worden. Aber in den letzten Jahren ist Bildung durch psychologische Kompetenzmessung bestimmt worden – das ist mittlerweile die Standarddefinition von Bildung (Liessmann 2011). In funktionalistischer Hinsicht ist Bildung das, was auf Arbeitsmärkten einen Job sichert. Diese Vorstellung geht auch in die Standarddefinitionen des funktional(istisch)en Analphabetismus ein, denn es wird bis heute unterstellt, dass die Schriftsprachkompetenzen dieser Menschen nicht hinreichen, um sich im ökonomischen Feld zu behaupten. Eine solche Zurüstung auf Employability ist hoch problematisch; denn gerade jüngere Studien haben gezeigt, dass die Vorstellung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen als isolierte Einzelgänger ohne Job, Perspektive und sozialer Unterstützung schlicht falsch ist (Bittlingmayer et al. 2010; Sahrai et al. 2012; Grotlüschen/Riekmann 2012; Drucks 2013).

⁵ Allein dass die (sehr gute) Veranstaltung „einfach komplex“ von der Arbeiterkammer Wien mit veranstaltet wurde und die Zusammenarbeit von Kultus- und Bildungsministerien und gewerkschaftlichen oder ökonomienahen Institutionen zeigt dies an.

⁶ Allerdings ist dieser Begriff mit einiger Vorsicht zu genießen, weil allein aus sozialisationstheoretischen Gründen nicht davon auszugehen ist, dass Menschen außerhalb von organisierten Lerngruppen nicht lernen würden.

Allerdings lässt sich nicht einfach ein naives bildungsbürgerliches Ideal dagegen halten. Das würde bedeuten, vollkommen zu vergessen, dass das Bildungsbürgertum selbst eine Herrschaftsdimension hat (vgl. u.a. Bourdieu 1982, 1991, 2001; Bittlingmayer/Sahrai 2013). Es handelt sich dabei nicht zuletzt um die Definitionsmacht dessen, was überhaupt Bildung bzw. zureichende Bildung, funktionale Bildung, zweckfreie Bildung ist, aber auch um Konkurrenzkämpfe und Verteilungskämpfe. Das alles spielt sich auch in dem Bereich der Basisbildung, Grundbildung und Alphabetisierungspädagogik ab, ohne dass diese Dimensionen in den öffentlichen Diskursen, soweit sie mir bekannt sind, überhaupt thematisiert werden. Ich möchte im Folgenden in aller Kürze die Legitimationsformen von Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit genauer beleuchten, die aus dem aktuellen Diskurs bgeleitet werden.

2. Die problematischen Begründungen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

Im Überblick lassen sich mit der ökonomischen und der menschenrechtlichen Legitimation zwei fundamentale Begründungslinien finden, die im Diskurs um funktionalen Analphabetismus stets angerufen werden. Die ökonomische Begründungslinie funktioniert über den Umweg der Zeitdiagnose der (globalisierten) Wissensgesellschaft. Im Kontext eines Indikators, der sich auf Akademisierungsquoten, Internetanschlüsse pro Haushalt, Patentanmeldungen pro Jahr und Alphabetisierungsquoten stützt (Technology Achievement Index), lässt sich eine Globalized Knowledge Society konstruieren, die den Denkhorizont aktueller Bildungsdiskurse absteckt. Ohne das hier im Einzelnen ausführen zu können (siehe Bittlingmayer 2005), lassen sich Nationalstaaten in Leader, Potential Leader, Dynamic Adopters und Marginalized einteilen und eine dynamische Situation beschwören, in der alle Nationalstaaten gezwungen sind, ein Maximum an Bildung (immer gemessen an ökonomieorientierten Bildungsindikatoren) zu erzeugen, um im globalen Konzert einen angemessenen Platz zu erstreben oder zu behaupten. Konstruiert wird eine dynamische Einteilung in erste, zweite, dritte und vierte Welt vor dem Hintergrund einer globalisierten Wissensgesellschaft. Die offizielle politische Linie Österreichs, aber auch Deutschlands, der OECD, der World Trade Organisation und der Weltbank ist die scheinbar alternativlose Strategie – und dazu lassen sich eine Unmenge bildungspolitischer Papers oder die Homepages der Bildungsministerien heranziehen – die jeweilige Nation angesichts dieses globalen Rennens um Knowledge und um die ersten Plätze in der globalisierten Wissensgesellschaft bestens auszustatten und alle Begabungsreserven auszuschöpfen, um eine maximale ökonomische Leistung zu erreichen, denn in den Begabungsreserven auch der Unterprivilegierten und Schriftsprachschwachen liegt der Zugang zum ökonomischen Wachstum (UNESCO 2002).

Diese Argumentationslinie ist die mehr oder weniger offizielle bildungspolitische Linie aller OECD-Länder. Das Kernargument aus dieser Argumentationslogik des wissenschaftlichen und gleichermaßen ökonomischen Wandels für Alphabetisierungspädagogik und Basisbildung lautet: Keine Nation kann es sich leisten 8–15 Prozent eines Schülerinnen und Schülerjahrgangs ohne Abschluss zu entlassen. Das schädigt die nationale Ökonomie und verursacht Folgekosten aufgrund der unzureichenden Bildung (Allmendinger et al. 2011). Hier gibt es überhaupt keinen Verweis auf „Menschenrechte“ oder „Bildung für alle“. Diese Sachen sind nicht zentral. Die zentrale Botschaft gegenüber Menschen ohne Bildungsabschluss, Menschen mit geringen formalen Qualifikationen oder Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen lautet in einer weiteren Argumentationsrichtung aus der neoliberalen Volkswirtschaftslehre nicht nur, dass sie Kosten verursachen, sondern dass sie wegen der überragenden Bedeutung von Bildung für die Ökonomie auch noch Wachstumsbremsen sind (Wößmann/Piupionik 2010).

Diese hochproblematischen normativen Zuschreibungen und Konsequenzen sind aus meiner Sicht Beschimpfungen auf hohem Niveau, die von hochrangigen wissenschaftlichen (und bildungspolitisch einflussreichen) Akteurinnen und Akteuren vorgetragen werden. Neben den problematischen normativen Konnotationen, die Alphabetisierungsarbeit in die symbolische Nähe aktivierender Arbeitsmarktpolitik rücken, werden hier Kausalitätsmodelle über den Zusammenhang von Bildung und Ökonomie verwendet, die abenteuerlich sind. Ein Blick auf die unterschiedlichen Jugendarbeitslosigkeitsquoten von mittelmäßigen und schlechten PISA-Ländern wie Deutschland und Österreich sollte genügen, um zu erkennen, dass die ökonomische Regulation mehr umfasst als eine angewandte Bildungspolitik. Wenn ein sehr starker Zusammenhang von Bildung und Ökonomie postuliert wird, dann ist es erklärungsbedürftig, dass Deutschland und Österreich wirtschaftlich so stark dastehen, obwohl sie schlechte Akademikerinnen- und Akademikerquoten innerhalb der OECD-Länder haben. Ferner ist unklar, warum die so extrem kompetenten finnischen Jugendlichen dreimal häufiger arbeitslos sind als die deutschen und die österreichischen. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Ökonomie ist in den Diskursen um die Wissensgesellschaft im Allgemeinen und um Bildungsungleichheit und Alphabetisierungsarbeit im Besonderen dermaßen reduktionistisch, dass die Modelle teilweise vulgärökonomischen Charakter annehmen und orthodox marxistischen Positionen näher sind als ihnen von ihrer eigenen ideologischen Ausrichtung her lieb sein kann. Es gibt keine kausalen Ableitungsverhältnisse, sondern das Verhältnis von Bildung und Ökonomie ist wesentlich komplexer und sozial umkämpfter als im Diskurs um „Bildungsferne“, „Ausbildungsreife“ usw. veranschlagt wird. Die ökonomische Begründungslinie für die Ausdehnung von Basisbildung und Alphabetisierungsarbeit funktioniert nicht gut – nicht zuletzt deswegen, weil sie Strukturgesetze einer kapitalistischen Ökonomie vollkommen außer Acht lässt.

Die zweite Argumentationslinie zur Begründung von Alphabetisierungsarbeit geht davon aus, dass Bildung ein Menschenrecht ist, dass allen zur Verfügung stehen soll. Diese Linie ist umfassender, normativ zunächst weniger problematisch, nimmt dann in der Begründung eines Programms „Bildung für alle“ eine Wendung, die zur (nicht intendierten) Verohnmächtigung von schriftsprachschwachen oder schriftsprachlosen Menschen führt. Sie setzt bei dem Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe und auf Persönlichkeitsentwicklung an und ist somit mit dem traditionellen und bildungsbürgerlichen Verständnis von Bildung ganz eng verbunden. Im Rahmen der UNESCO wird ein Menschenrecht auf Bildung in den Millennium Developmental Goals so begründet: „Eduaction is a major catalyst for human development.“ Das bedeutet: Für die Entfaltung der menschlichen Entwicklung ist Bildung unverzichtbar. Daraus ergibt sich ein menschenrechtlicher Anspruch eines jeden auf Bildung, denn *Bildung wird als individuelle Bedingung für kulturelle Teilhabe* verstanden. In dieselbe Richtung argumentiert das Bildungsministerium unter Bezugnahme auf die in Deutschland öffentlich stark wahrgenommene LEO-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2012). Auf der Homepage des BMBF (2013) ist folgendes zu finden: „Etwa 7,5 Millionen beziehungsweise 14 Prozent der erwerbsfähigen Deutschen können zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, nicht jedoch zusammenhängende, auch kürzere Texte wie zum Beispiel eine schriftliche Arbeitsanweisung verstehen. Bisher gingen Schätzungen von etwa vier Millionen Menschen aus, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind. Fehlerhaftes Schreiben bei gebräuchlichen Worten betrifft laut der Studie rund 21 Millionen Menschen in Deutschland beziehungsweise knapp 40 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung. Eine angemessene Form der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist bei funktionalem Analphabetismus nicht möglich.“

Der letzte Satz markiert die normativ problematische Wendung in der Problematisierung von funktionalem (oder anderen Arten von) Analphabetismus, denn er trifft eine Aussage über die Lebensrealität, aber auch über die Selbstwahrnehmung solcher Menschen und projiziert eine Art kulturelle Unselbstständigkeit auf sie. Die Kombination der Vorstellung, dass eine angemessene Form der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bei funktionalem Analphabetismus nicht möglich ist und dem Befund, dass in Deutschland 7,5 Millionen Menschen davon betroffen sind (schon das ist eine Zuschreibung), suggeriert, dass knapp 10% aller Deutschen und Ausländerinnen und Ausländer mehr oder weniger vollständig gesellschaftlich desintegriert vor sich hin leben.

In dieser Vorstellung wird Bildung zu einem normativen Fundament für Teilhabe insgesamt aufgeladen und das ist aus meiner Perspektive hochgradig gefährlich. Denn diese zunächst sehr plausible Argumentation hat zwei gewichtige Haken: *Erstens* geht sie davon aus, dass Menschen mit Basisbildungsbedarf eine homogene (und ausgegrenzte) Gruppe bilden. Das ist vor dem Hintergrund soziologischer Forschung nicht haltbar (Bittlingmayer et al. 2010; Sahrai et al. 2012; Drucks 2013; Krenn 2013).

Die Schriftsprachkompetenz ist keinesfalls die einzige Ressource für kulturelle Teilhabe und sie ist auch nicht die Bedingung für Möglichkeit für kulturelle Teilhabe. *Zweitens* koppelt sie die Möglichkeiten kultureller Teilhabe mehr oder weniger direkt an die bildungsbezogenen Leistungen von Menschen. Das ist eine normativ hochproblematische Perspektive und bezeichnet den (struktur-)konservativen Zug der gesamten Alphabetisierungs- und Basisbildungsdebatte.

Fazit

Das Anliegen meines Beitrags war keineswegs die Verunglimpfung der Alphabetisierungsarbeit oder das prinzipielle Bezweifeln ihrer Notwendigkeit. Vor dem Hintergrund einer soziologischen Perspektive ist aber doch darauf hinzuweisen, dass im laufenden Diskurs um Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit zum Teil normativ hochproblematischen Argumentationsmustern gearbeitet wird, um die eigenen Arbeit zu legitimieren. Die immer stärkere Nähe von Bildungsarbeit als angewandte ökonomischen Integrationsarbeit ist eine Richtung, von der sich die Alphabetisierungsarbeit abwenden sollte, will sie nicht immer stärker mit der – menschenrechtlich höchst frag-

würdigen – Aktivierungspolitik verschmelzen. In Hinblick auf die menschenrechtliche Begründung der Alphabetisierungsarbeit muss das paradoxe Kunststück gelingen, für das Recht ihrer Klientinnen und Klienten auf Bildung für einzutreten, ohne ihnen bei ihrem jetzigen Bildungsstand die Kompetenzen einer kulturellen Teilhabe abzusprechen. Sie muss für ihre Klientinnen und Klienten sprechen, ohne sie gleichzeitig zum Verstummen zu bringen. Die Alphabetisierungsarbeit bewegt sich mit dieser paradoxen Situation in den Fahrwassern einer postkolonialen Situation inmitten hochindustrialisierter Nationalstaaten und würde nach meiner Einschätzung von der Auseinandersetzung mit solchen Theorien erheblich profitieren. Zentral bleibt aber nach meiner Ansicht, dass in dem Moment, in dem die gesamtgesellschaftliche Dimension von Alphabetisierungsarbeit [u.a. garantiertes Grundeinkommen, Mindestlohn, „administratives Stalking“ (Jürgen Gerdes), Aktivierungspolitik, Bildungs-, Gesundheits- und Wohlfahrtspolitik usw.] ausgeblendet wird, das Phänomen der Produktion und Reproduktion von Schriftsprachschwächen zu einem Individualmerkmal schrumpft – und das obwohl die Erziehungswissenschaften nach Freire wissen könnten, dass die individuelle Aneignung von Wissen, Können und Fähigkeiten ein durch und durch kollektives Projekt ist.



Literatur

- Allmendinger, J./Giesecke, J./Oberschachtsiek, D. (2012):** Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Gütersloh: Bertelsmann; online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33657_33658_2.pdf; [Zugriff am 5.11.2013].
- Bauer, U/Bittlingmayer, UH (2012):** Funktionaler Analphabetismus. Zur Individualisierung einer Strukturproblematik. In: Jahrbuch für Pädagogik 2012. Frankfurt/Main, 179-196.
- Bittlingmayer, UH (2005):** „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK
- Bittlingmayer, UH (2011):** Die Diskussion um funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Bildungs- und Herrschaftssoziologie Pierre Bourdieus. In: Schulheft, Nr. 142, 37-54.
- Bittlingmayer, UH/Drucks, St/Gerdes, J/Bauer, U (2010):** Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, G/Hurrelmann, K (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden: VS, 341-374.
- Bittlingmayer, UH/Sahrai, D (2013):** Kritikinstrument oder perfide Herrschaftsverlängerung? Differenzen und Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis zwischen Bourdieu und der Frankfurter Schule, in: Bauer, Ullrich et al. (Hrsg.), Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus, Bielefeld: transcript, 215-249.
- Bourdieu, P (1982):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P (1991):** Die Intellektuellen und die Macht. Hrsg. von Irene Dölling. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P (2001):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hrsg. von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA.
- Drucks, St (2013):** Schrift und Teilhabe. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen von Bildungsarmut und der Entstehung von funktionalem Analphabetismus unter besonderer Berücksichtigung von Herkunft- und Belastungseffekten. Unveröff. Diss. an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Foucault M (1976/1994):** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gerdes, J/Bittlingmayer, UH (2012):** Assimilation und Wissensgesellschaft. Bildungsgesteuerte Integrationsimperative im deutschen parteipolitischen Diskurs seit den Debatten um das Zuwanderungsgesetz, in: Sociologia Internationalis, 49 (1), 103-138.
- Grotlüschen, A/Riekmann, W (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Erste Ergebnisse der Leo – Level One Studie. Münster: Waxmann.
- Hasse, R/Schmidt, L (2012):** Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, U/Bittlingmayer, UH/Scherr, A (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, 883-899.
- Herriger, N (2010):** Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Isop/Rath, O/Hahn, M (Hrsg.) (2010):** Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: InBewegung.
- Krenn, M (2013):** Aus dem Schatten des ‚Bildungsdünkels‘: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Unveröff. Diss. an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Lessenich, St (2009):** Die Neuerfindung des Sozialen. Bielefeld: transcript.
- Liessmann, KP (2011):** Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft,
- Pfahl, L (2011):** Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Powell, Justin J.W. (2009):** „To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany“. In: Comparative Education Review, 53 (2), 161-187.
- Rath, O (2007):** Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [Zugriff 2.11.2013].
- Reich, R (1991):** The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism. New York: Vintage.
- Sahrai, D/Gerdes, J/Drucks, St/Tuncer, H (2012):** Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann, 33-58.
- van Essen, F (2012):** Soziale Ungleichheit, Bildung, Habitus. Eine Studie zu den Möglichkeitsräumen ehemaliger Förderschüler. Unveröffentl. Dissertation an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität zu Köln.
- Wößmann, L./Piopiunik, M. (2010):** Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: Bertelsmann; online unter: www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30280_30281_2.pdf; [Zugriff am 5.11.2013].



Lyn Tett

Literacy, the social practices approach and community based learning

Defining literacy

Definitions of what it means to be literate are always shifting. The common way to think about literacy is by seeing it as a ladder that people climb up. This begins at school where children are ranked according to their examinable achievements and adult literacy is the extension of the process in post-school contexts. The emphasis is, therefore, on standardising literacy accomplishments, tests, core skills, and uniform learning outcomes that are specified in advance of the learning process. People are ranked from bottom to top with the emphasis on what they can't do rather than what they can. This leads to a deficit model where those on the bottom rungs are positioned as lacking the skills that they need. The frameworks used to define this ladder are top-down ones constructed largely in terms of pre-vocational and vocationally relevant literacy requirements that lead to employment. Consequently, they do not recognise the validity of people's own definitions, uses and aspirations for literacy and this means that the literacies people are expected to gain are not negotiable or learner-centred and not locally responsive (see Hamilton et al, 2012).

Popular conceptions of literacy can easily stigmatise adults as lacking competence and media panics can lead politicians and policy-makers to address these perceived deficits in stigmatising ways. However, the selection and distribution of literacy to different social groups is not something that happens neutrally because literacy is deeply

bound up with producing, reproducing and maintaining unequal arrangements of power. Consequently, the dominant model of literacy systematically fails to address issues of power relations in people's lives and what they can do about them (Crowther et al, 2001).

Supporting learning

Supporting the learning of adult literacy students is important because many will have experienced difficulties in their earlier learning experiences. Illeris (2004) argues that the complex issues affecting learning coalesce into three dimensions, the cognitive, the social and the emotional that are always integral to any learning experience. This means we should ensure that all three dimensions are recognised if learners are to have positive, successful experiences of lifelong learning. However, traditional constructs of teaching still frame literacy as the acquisition of a body of standardised reading, writing and mathematical skills that can be formally assessed and so position adult learners as if they were child-like rather than capable independent adults through, for example, describing their skills in terms of children's reading ages.

Learning also involves emotional and social development both as an individual and also in relation to our various communities of place, family and work. Through learning we are able to feel we belong to our communities, are more able to change our negative identities towards learning and to gain meaning from our experiences. This me-

ans it is important that tutors and learners have an awareness of the values of equality and activity in the learning/teaching situation and understand that learning has a variety of dimensions. Rogers (2003) distinguishes the everyday learning that we engage in through living and acting in the world around us from acquisitional or 'task-conscious' learning (p. 16). He maintains, however, that many adults with negative experiences of compulsory education struggle to marry their construction of themselves as capable 'task-conscious' learners with their sense of self as learners in structured educational contexts. Although adults may recognise their competence in relation to the acquisitional learning that they regularly encounter such as caring for children or elders, their perceptions and experience of education inhibit the transfer of this positive self-construct into formalised learning contexts. They can therefore revert to constructing themselves as not competent, because they equate learning primarily with formal education.

For these reasons literacy programmes that are based in the life situations of adults and communities in response to issues that are derived from their own knowledge are more likely to be successful. When the emphasis is put on how adults can and want to use their literacies then the focus moves to what people have, rather than what they lack, what motivates them rather than what is seen by others as something they need (see Tett et al, 2006). In addition, where the power to determine the content of the curriculum lies primarily with the participants, rather than the provider, then it can be instrumental in challenging these imbalances in deciding what is to be learnt. Interventions that aim to promote initial participation and continuing retention in adult literacies provision should therefore take cognizance of all these dimensions if learners are to have positive, successful experiences of learning.

Social practices approach

Recent research and practice has shown that it is more appropriate to talk about literacies as plural, rather than singular. This approach, known as the New Literacy Studies (as in Barton 2007; Street and Lefstein, 2008), has been at the forefront in undermining the discourse of deficit because it grounds literacies in real people's lives and starts from the local, everyday experience of literacy in particular communities of practice. This means that there are different literacy practices in different domains of social life, such as education, religion, workplaces, families, community activities. These change over time and different literacies are supported and shaped by the institutions and social relationships that people are part of and do not transfer easily across contexts. Detailed studies of particular situations are revealing about these differences and in turn these help identify the broader meanings, values and uses that literacy has for people in their day-to-day lives.

The new literacy studies dispenses with the idea that there is a single literacy that can be unproblematically taken for granted, rather we have to think in pluralistic terms about

the variety of literacies that are used in different contexts in order to make such practices meaningful to people.

The underpinning assumption behind the social practices approach is that literacies are complex cognitive activities that integrate feelings, values, routines, skills, understandings and activities. They are located within the social, emotional and linguistic contexts that give them meaning. The complexity of adult literacy is acknowledged in the definition used in Scotland:

- To be literate and numerate is not only to have the mechanical skills of encoding and decoding symbols but also the knowledge, skills and understanding that enable us to do what we want to do in our private, family, community and working lives;
- The key life areas and social contexts in which literacy and numeracy are used are important in deciding on what is to be learned;
- Literacy and numeracy skills are almost always employed for a purpose - such as making decisions or solving problems - and in a particular social context (Learning Connections, 2005: 13).

This definition is based on a view of literacies that emphasises the importance of the context in which people use their abilities (Barton, 2007; Papen, 2005). It also assumes that people are part of social networks and will rely on work colleagues, family or friends to help them with some literacy tasks. Research by Bynner and Parsons (2006: 10) confirmed this perspective as they found in their analysis of the 1958 and 1970 British birth cohort studies that there was a 'continuing low awareness of literacy and numeracy difficulties, which is not surprising among adults, most of whom manage their lives well and learn to cope with any skills difficulties they have'.

Another important strand of thinking about literacies has developed from the changes in communication technologies that are also shaping literacy practices. The juxtaposition of icons, imagery and text particularly in the Internet is presenting new challenges for the process of communication and the literacies associated with it (see Kress, 2009). In an information rich world there is an increasing gap between those with access to information and those that are denied it. Redistributing information and making it accessible to the 'information poor' is an important educational and political task. Moreover, the demands of a 'knowledge economy' and the so-called 'information society' cannot simply be constrained within the traditional conventions of literacy understanding. Rather than seeing literacy as a tool for organising our knowledge that is consistent with the economic vision of the global economy (see Tett, 2010), other ways are needed that shift from seeing literacy as a deficit in people to an examination of the literacies that people engage in. This shift needs to recognise difference and diversity and challenges how these differences are viewed in society.

From this perspective the deficit, if there is one to be located, is in a society that excludes, reduces and ridicules the rich means of communication that exist amongst its people (see Hamilton et al, 2012).

Literacy & community

As I have argued literacy is always employed for a purpose - such as making decisions or solving problems - and in a particular context. Moreover it is more than an individual skill, it is a communal resource, integral to the social actions, relationships and institutions within which it is used and developed. Using literacy therefore helps people living in a variety of communities to define and take action on the issues that affect them and needs to be placed in the wider context of social justice and human rights.

In order to work effectively with people in communities we need to build on their knowledge and understanding through creating a curriculum that assumes that people are knowledge rich and base it on their life situations. We also need to regard adults as key partners whose views are recognised as relevant and taken seriously. In order to do this we need to prioritize working together rather than individualism and enable people to fulfill their social and personal, as well as their economic needs.

Within the community context it is also important that learning progress is assessed through the distance that learners have travelled in reaching their own goals rather than pre-set tests. The focus on learners identifying their own goals then lends itself to processes of formative assessment that in turn leads to setting new goals in a virtuous cycle of achievement. Learning goals are recorded in Individual Learning Plans owned by the learners that records progression towards the goals that the learner identified at the beginning of their programme.

Family literacy case study

This case study project was based in an outer-city housing estate in a poor working-class area of a Scottish city (more details can be found in Tett, 2010). The participants were parents of children who attended the primary schools in the area who had identified themselves as having literacy problems that they would like to work on in order to help themselves and their children. Groups of up to ten, of whom the vast majority were mothers, engaged in an educational programme that is detailed below.

When they began the programme participants were asked to identify the literacy practices that they used in the home and community. Although the programme participants regularly used a wide range of numeracy, reading and writing practices, they considered them unimportant and not 'real' literacy. Everyday uses included: working out time tables and schedules; budgeting; scanning the TV pages to find out what was on; checking on their horoscopes; understanding a range of signs and symbols in the local en-

vironment; writing brief notes for family members; making shopping lists; keeping a note of birthdays and anniversaries and sending cards; texting using their mobile phones; finding information from the Internet and sending emails. Recognising the importance of these literacy practices and working on them provided an appropriate starting point for the curriculum. This approach based education in everyday literacy concerns and practices and built on what people already knew and did, rather than emphasising what they could not do. It was coupled with a curriculum based on the students' concerns and aspirations about their own and their children's learning and relationships to their teachers. Combining this range of approaches provided a real incentive for learning because it concentrated on what really mattered to the participants.

Negotiating work in this way was not, however, simply a matter of passing responsibility for developing the curriculum from the tutor to the student; that would be an abdication of their critical, interpretative role. Tutors remained responsible for organising a pedagogical context where participants could collectively realise their best potential, where they all become subjects reflecting together on the process rather than passive individualised objects of the process. From this perspective education was seen as a co-operative activity involving respect and trust. The emphasis on the process of teaching and learning foregrounded the lived experience of the participants where 'no one teaches another, nor is any one self-taught. People teach each other, mediated by the world' (Freire, 1972: 53). The project tutors were also committed to a particular understanding of their practice. One example was the valuing of home and community literacies and the fostering of effective understanding between home and school literacy practices. So was the way they emphasised the wealth of the knowledge that parents contributed to the educational development of their children.

Curriculum approaches were developed that built on a range of strategies that supported, rather than undermined, what parents did. For example, the project staff explicitly encouraged adults to think critically about their own school experiences and worked to avoid simplistic, pathological explanations of failure at school. In order to help participants think critically about these experiences they were asked to share their most positive and negative school learning episodes, which enabled the wide range of experience in the group to be discussed. This was coupled with student-led presentations that included reflecting upon their own experiences of school in ways that problematised their earlier internalised understandings of failure. In addition, they were asked to discuss the differences between their own school experiences and those of their children in order to identify changing pedagogical practices. Similarly, participants were encouraged to identify and value their own educative role with their children. This included teaching their children local songs and games as well as talking about daily events. The emphasis was on the positive ways in which parents already successfully educated their children and was based on a group process, where the tutor

and students learnt together, beginning with the concrete experience of the participants, leading to reflection on that experience in order to effect positive change.

The project staff also focused on developing critical language awareness through enabling learners to see language and the reading of texts as problematic. This involved, for example, collecting texts that the participants came across in everyday use from a range of genres (advertisements, newspapers, letters from school, bills, cereal packets, 'junk mail', emails and family photograph albums) to work on as a group. They were asked to identify: to whom the text was primarily addressed; who produced it; why it was interesting and what message the producer was trying to get across so that they could see that all writing was created for a particular purpose. Such decoding challenged the participants' taken-for-granted assumptions that there was just one form of writing and helped them to see that the writing that they created could vary in form too. Student-led investigations, which involved taking Polaroid photographs of a range of public writing including graffiti, public notices, shop signs, posters, and then coming together to decode these pictures, enabled discussion to take place about the concerns in the community and the messages that were presented to them. Both these approaches enabled the participants to see the ways in which literacy is constructed in different contexts and for different purposes and led to lively discussions.

Sometimes the materials produced by the students were used to create a group poem around the theme of the discussion so that individual contributions led to a collective, cooperative outcome. On other occasions, the theme generated letters of complaint to the appropriate authorities, for example, in relation to the removal of racist graffiti. The general approach of the project was to link reading with writing and talking so that these three important facets of literacy could be brought together into a seamless web. Oral language, especially in relation to rhymes, story telling and word games, was used to highlight the importance of using the language of the home and community in other contexts including the school.

Another important aspect of the project was the use of authentic assessment situated in real life contexts, which is done with, not to, participants. The ability to make changes in their practices and take action was used to assess their progress rather than standardised tests. This process oriented focus involved students developing a 'portfolio' of examples of their literacy work as evidence of what they had learnt. Portfolios included the titles of books that participants had read with their children; stories that they had created about their own family life; letters and emails written to friends and families; diaries; examples of reading and writing from a variety of contexts including church, neighbourhood meetings, work; as well as photographs of writing that had interested them.

This type of assessment helped the students to reflect both on what they had learned and also how they learned and gave them opportunities to test out their newly acquired skills, knowledge and understanding. Reflection was enhanced when the portfolio was brought along to the group and formed part of a 'show and tell' session that could also be shared with the children. Assessment was based on the extent to which students had been able to change their literacy practices from their own baselines - the distance that they had travelled. This also allowed changes in relationships, particularly with their children and the school, to be recorded and was a very different approach from the way in which people's learning is normally assessed, through the use of standardised outcome-based methods, and was empowering to both students and tutors. For students it enabled them to take responsibility for their own learning and have an equal say in the direction it should take based on their own goals. For tutors it provided feedback on the programme design, content and delivery and the strengths and weaknesses of their approaches.

In summary the strengths of this project were: the flexible curriculum that responded to the learners and gave them both choice and challenge; the group work that built a positive learner identity; good tutor-student and student-student relationships; a sense of shared experiences and values amongst participants.



Positive outcomes

Research carried out by myself and colleagues (Crowther et al, 2010) found that there were a number of changes in people's perceptions about what they could do as a result of their participation in literacy programmes. These included a range of psychological differences in how people felt about themselves. Students reported: increases in their self-esteem; a greater belief in their own potential and achievements; they had greater independence; they were happier; more able to voice their opinions; more aware of others. Confidence was also related to increasing skills. For example students reported that they were more able to: speak to other people confidently; use computers; read newspapers and books; fill in forms; go shopping and calculate the best value items. Students also reported changes in facets of their lives such as: approaching strangers for information; feeling safer in their neighbourhood; more able to deal with conflict and stand up for themselves; able to engage in conversations without needing an interpreter. Below are a number of examples that individuals reported.

'I am now able to help my children with their homework and that means we are happier together as a family as I'm not so worried about not understanding how they learn to read'.

'I have got a job as a gardener now that I can read and write better and this has always been my goal'.

'I am now the Trade Union representative at work and doing this course has helped me to give advice to other staff'.

'Learning makes you feel better about yourself you know. Now that I know I can learn I want to go on and do more and so I have now enrolled for a computing course at my local college'.

'It motivates me that the tutors are working so hard to help me. I've already been able to write a letter and had a good result from it. I feel it's the first time anyone's reacted to anything I've said'.

Conclusion

Freire (1972) talks of reading the world in reading the word and sees such literacy learning as enabling adults to learn, not their place in society, but about their place in society so that they may collectively act to change it for the better. In learning communities where power and meaning are mutually negotiated learners do begin to recognise their personal worth and power and its impact in the wider world. Learning provides a space where the discourse of deficit can potentially be challenged, first within the group and then in the wider world (see Rogers, 2003). We make meaning with others because learning is a social activity as well as a cognitive process, and part of that meaning for literacies learners is learning who they are, that they are not different or alone in struggling to master the technicalities of our literacies conventions.

Adult literacy groups can provide the opportunity for learners to share their apprehensions, their experiences of learning, of being labelled as 'wanting' and of the effects that this has had upon their sense of self. The curriculum should therefore lead to the development of a critical understanding of the social, political and economic factors that shape experience. The challenge is to capture the positive belief in the power of learning and in the potential of all people that comes from engaging in more democratic decision-making about what is important knowledge. This type of learning would provide some real choices about what being a citizen means and show how everyone can contribute to democratic processes.

This approach to learning and developing the curriculum is about changing the assumptions about what it means to learn and how it is assessed that challenges individually-based, deficit views of learners and instead focuses on their ability to do what they want in their lives. However, whilst participating in learning has a positive effect on individuals and communities, the structures must be in place to provide the necessary resources of money, time and emotional support for this to take place.

References

- Barton, D. (2007)** *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language* 2nd edition, Oxford: Blackwell.
- Bynner, J and Parsons, S. (2006)** *New Light on Literacy and Numeracy*. London: National Research and Development centre for adult literacy
- Crowther, J. Hamilton, M. & Tett, L. (2001) (Eds.)** *Powerful Literacies*, Leicester: NIACE.
- Crowther, J, Maclachlan, K. and Tett, L. (2010)** 'Adult literacy, learning identities and pedagogic practice', *International Journal of Lifelong Education*, 29: 6, 651 — 664
- Hamilton, M. Tett, L. and Crowther, J. (2012)** 'Introduction' in Tett, L. Hamilton, M. and Crowther, J., *More Powerful Literacies*, (pp. 31-57) Leicester: NIACE
- Freire, P. (1972)** *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.
- Illeris K. (2004)** *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Leicester, UK: NIACE.
- Kress, G. (2009)** *Multimodality: Exploring Contemporary Methods of Communication*. London: Routledge.
- Learning Connections (2005)** *An adult literacy and numeracy curriculum framework for Scotland*, www.aloscotland.com/alofiles/ALNCurriculumFramework.pdf
- Papen, U. (2005)** *Adult Literacy as Social Practice: more than skills*, London: Routledge
- Rogers, A. (2003)** *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester: NIACE.
- Street B. and Lefstein, A. (2008)** *Literacy: An Advanced Resource For Students*. London: Routledge.
- Tett, L. Maclachlan, K. Hall, S., Edwards, V. Thorpe, G. and Garside, L. (2006)** *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy Strategy*, Glasgow: Scottish Executive www.scotland.gov.uk/Publications/2006/03/20102141/0
- Tett, L. (2010)** *Community education, learning and development*, Edinburgh: Dunedin Academic Press





Manfred Krenn

Aus dem Schatten des Bildungsdünkels

Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen

Der Beitrag stellt die Ergebnisse meiner Studie¹ vor, die durchaus mit vielen Annahmen des bisherigen Diskurses bricht und die den Anspruch verfolgt, das Problem geringer Schriftsprachkompetenzen aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Es handelt sich dabei um einen konsequent soziologischen Zugang, der das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen nicht als Folge individueller Lerndefizite, sondern als komplexes soziales Problem und damit als Problem sozialer Ungleichheit konzipiert.

Dem Titel meines Beitrags kann man bereits wichtige Elemente meines soziologischen Verständnisses entnehmen. Es wird deutlich, dass bei der Betrachtung des Phänomens der Entstehungszusammenhang, die Zuschreibungsprozesse und ihre Folgen für die Betroffenen ebenso in den Blick genommen werden, wie eine Veränderung der Perspektive von einer rein defizitären Bewertung hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise erfolgt.

Ich gehe mit Werner Lenz davon aus, dass die Wahrnehmung von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen von einem Bildungsdünkel geleitet wird, der sie nur als „defizitär“ zu erkennen weiß. Diese verzerrte und nicht der Realität entsprechende Perspektive zu vermeiden und die Betroffenen damit aus dem Schatten dieses Bildungsdünkels treten zu lassen, ist daher ein wichtiges Anliegen meiner Studie.

¹ Aus dem Schatten des Bildungsdünkels: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen, Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr.1/2013, Wien

Lassen sie mich daher gleich zu Beginn die in der behaupteten „Wissensgesellschaft“ zutiefst ketzerische Frage stellen: mit welcher Berechtigung werden Schriftsprachkompetenzen und insbesondere Rechtschreibkompetenzen zur quasi einzigen Grundlage für weit reichende defizitäre Zuschreibungen an und Bewertungen von Menschen herangezogen? Es sind nämlich zu einem großen Teil diese Zuschreibungen und das darin enthaltene soziale Beschämungspotenzial, die die sozialen Teilhabechancen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen empfindlich einschränken.

Eine der größten Barrieren für ein angemessenes Verständnis von Schriftsprachmängeln in unserer Gesellschaft ist deren Konzeption als universelle Kulturtechniken. Damit wird der Eindruck erzeugt, dass Lesen und Schreiben neutrale, unter rein technischen Aspekten zu betrachtende, individuelle Fertigkeiten sind. Die sog. *New Literacy Studies* aus dem angelsächsischen Raum kritisieren dieses universelle und fertigkeitzentrierte Modell, das darüber hinaus Literalität als Indiz für Intelligenz wertet. Sie verstehen Literalität dagegen als Form sozialer Praxis, d.h. als kulturell geformte Art und Weise der Nutzung von Schriftsprache im Alltag. Sie siedeln daher Literalität nicht als Summe von einzelnen Fertigkeiten im Individuum an, sondern verstehen sie als eine in soziale Beziehungen eingebettete Ressource. Deshalb plädieren sie auch dafür, zu untersuchen, wie Texte in Lebenspraxis passen und nicht umgekehrt.

Die Vertreterinnen und Vertreter der *New Literacy Studies* betonen darüber hinaus, dass die Anwendung und Bedeutung von Literalität immer in Machtbeziehungen eingebettet ist. In diesem Zusammenhang sprechen sie von einer „dominanten“ Literalität als jener Form der Schriftsprachnutzung, die der sozialen Praxis der machtstärksten Gruppen in einer Gesellschaft entspricht.

Wenn wir den Ansatz der *New Literacy Studies* ernst nehmen – und ich sehe nicht zuletzt auf Grundlage meiner empirischen Ergebnisse darin einen Schlüssel für das Verständnis dieses Phänomens – dann müssen wir die dominante Literalität als die einzig legitime Form der Schriftsprachnutzung in Frage stellen. Mir ist klar, dass dies ein schwieriges Unterfangen ist, da es die Form der Schriftsprachnutzung all jener ist, die sich mit dem Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen beschäftigten und daher auch ihre Perspektive darauf bestimmt.

Wir sind die Virtuosen der dominanten Literalität, in der wir uns wie ein Fisch im Wasser bewegen. Wir können uns daher nur schwer vorstellen, dass es jenseits dieser dominanten Form der Schriftsprachnutzung, die insofern ganz die unsere ist, als sie Teil unseres Lebenskonzepts, unserer Lebensweise, ja unserer Identität ist, dass es jenseits davon noch andere legitime Formen gibt, die ebenfalls einen spezifischen Realitäts- und Wissensgehalt aufweisen, allerdings für Menschen, deren Position im sozialen Raum eher unten angesiedelt ist.

Ich spreche in meiner Studie nicht von „funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten“, da dieser Begriff die Vorstellung eines individuellen Kompetenzminimums als Voraussetzung für soziale Teilhabe beinhaltet. Ich verwende stattdessen den Begriff der Bildungsbenachteiligung. Meine zwar sprachlich etwas sperrige aber hinreichend differenzierte Definition lautet daher: Es handelt sich in unserem Zusammenhang um Benachteiligungen im Hinblick auf die eingeschränkte Aneignung der ‚dominanten Literalität‘ als eine spezifische Form sozialer Praxis, die sich in einer bestimmten Schul- und Amtssprache materialisiert.

Ich kann hier nicht alle Ergebnisse meiner Studie vorstellen und werde mich daher auf einige ausgewählte Aspekte beschränken. Die Studie basiert auf 30 qualitativen, biographischen Interviews mit bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Das *Sampling* der Untersuchung war darauf ausgerichtet, eine möglichst große Vielfalt unterschiedlicher Situationen und Rahmenbedingungen der Untersuchungsgruppe einzufangen. Es sollte also der aus vielen Studien bekannten Heterogenität des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen Rechnung getragen und nicht versucht werden, eine quantitative Verteilung abzubilden. In Bezug auf die Schriftsprachlevels habe ich eine pragmatische Dreiteilung vorgenommen:

Level 1: (gravierende) Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben – 8

Level 2: geringe Lesekompetenzen (mühsam und langsam) und gravierende Schreib- bzw. Rechtschreibprobleme – 9

Level 3: relativ flüssiges Lesen, aber (deutliche) Rechtschreibmängel – 7

Level 2-3: 5

Prozesse der Bildungsbenachteiligung - der Entstehungszusammenhang

Ich wende mich zunächst dem Entstehungszusammenhang des Phänomens zu. Die drei Risikofaktoren für das Entstehen von Schriftsprachmängeln, die ich aus der Analyse der Lebensverläufe herausdestilliert habe, sind soziale Herkunft, kritische Lebensereignisse und institutionelle, also schulische, Diskriminierung. Es ist gerade die Verzahnung dieser Aspekte von Bildungsbenachteiligung im vorschulischen und schulischen Bereich, die entscheidend zum Entstehen des Phänomens geringer Schriftsprachkompetenzen beiträgt.

So etwa wird erkennbar, dass sich Schwierigkeiten beim normativen Übergang ins Schulsystem aufgrund von kulturellen Anpassungsproblemen, die sich v.a. für Kinder aus unteren sozialen Milieus stellen, durch kritische Lebensereignisse entscheidend verschärfen können. Kritische Lebensereignisse zeichnen sich durch eine Störung der Person-Umwelt-Passung aus, die mit den der Person zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht bewältigt werden kann. In einer solchen Situation können sich in der Folge (möglicherweise nur temporäre) Lernschwächen durch Prozesse der institutionellen Diskriminierung – entweder in direkter Form durch das aktive Handeln von Lehrerinnen und Lehrern oder aber in stärker indirekt struktureller Weise – in chronische verwandeln.

Am Beispiel von Herrn Danzer kann man nachvollziehen, wie die Mechanismen von Bildungsbenachteiligung ineinander greifen und sich dabei gegenseitig verstärken. Aus den Schilderungen über seinen Schuleintritt wird deutlich, dass dieser für Herrn Danzer aufgrund seiner sozialen Herkunft aus einer von Armut betroffenen Kleinbauernfamilie zu einem kritischen Lebensereignis wurde – die fehlende Person-Umwelt-Passung geht daraus eindeutig hervor. In dieser für ihn ohnehin schon prekären biografischen Situation wird seine soziale Herkunft zum Anlass für wiederholte Abwertungen durch den Lehrer. Dies verstärkt wiederum die durch den Schuleintritt ohnehin schon vorhandene Irritierung der Person-Umwelt-Passung.

Herr Danzer kommt im Interview von selbst auf den Grund für seine Lernschwäche zu sprechen:

„Na, wenn ma zruckkumman auf mei Leanschwäche. Ich waß schon, warum i ned guad lean: Hean. ... wennsd jung bisd, ängstlich, bist schlecht in da Schui, du heast imma im Umföd: „Wos sogn's denn üwa di?“ Du heast ned, wos da Lehra sogt, waü do heast, wos da Freund sogt. Und daham is a sou: Sogt die Mama eh nix üwa mi oda da Freind? Und durch deis, bin ich jetz a draufkumman, durch deis kaun ma ned leanan. ... Ma fühd afoch weid aus: Wos is rundumadam? Geht's scho wieda um mi? Des is a ... a Schutzschüd is jo des. ... Des schützt owa a nochhea, dass'd sou vü Sochn ned heast, wos dea ane sogt. Waü du muassd amoi schau, dass' dia guad geht, ned dem, dea do vuatrog, jo. Waü ... wauns dia guat geht, muasst du ... do muasst jo ned lesn und schreibn keinnan, kaun's da so a guat gehn.“ (29)

Was sich in der Kommunikation im Interview zunächst als Hörschwäche darstellt, entpuppt sich bei der nachfolgenden Erklärung von Herr Danzer als ihr Gegenteil: nämlich als ein besonders sensibles Hören, das ich als *soziales Hören* bezeichnet habe. Es beschreibt einen beständigen Modus der Aufmerksamkeit – ein mit allen Sinnen bestücktes Sensorium ist darauf ausgerichtet, die nächsten Anzeichen der Wiederholung bereits erfahrener sozialer Zurücksetzung, Abwertung und Beschämung durch die Lehrerin oder den Lehrer oder durch Mitschülerinnen und Mitschüler bereits im Ansatz zu erfassen. Es handelt sich also eine Art soziales Radar oder einen sozialen Seismografen, dessen Aktivierung eine fundamentale soziale Verunsicherung zum Ausdruck bringt, die alles andere überlagert und sensibel auf minimale Bewegungen oder Erschütterungen reagiert.

Am Beispiel von Herrn Danzer lässt sich unschwer erkennen, dass hier Mechanismen von *Stereotype Threat*, also der Angst vor negativer Stereotypisierung aufgrund sozialer Herkunft, am Werk sind. Es handelt sich um eine Erkenntnis, die inzwischen durch eine Reihe von (ausschließlich quantitativen) sozialpsychologischen Studien zum *Stereotype Threat* untermauert wird, aber im Zusammenhang mit dem Entstehen von Schriftsprachschwächen bisher noch nicht thematisiert wurde.

Bei Herrn Danzer führte dieses spezifische, von ihm aufgrund seiner geringen Ressourcen entwickelte Bewältigungsmuster auf diese kritische Situation zu einer weiteren Beeinträchtigung seiner ohnehin schon angeschlagenen schulischen Leistungsfähigkeit, mit dem Effekt, dass die möglicherweise nur temporären Lernschwierigkeiten sich in ein manifestes und in der Folge chronisches Problem für den Schriftspracherwerb verwandelten. Die wiederum darauf folgende Reaktion des Bildungssystems, nämlich seine Separierung in die Sonderschule aufgrund schlechter schulischer Leistungen, ratifiziert schließlich in endgültiger Weise seine zum Schriftsprachmangel mutierte Bildungsbenachteiligung.

Soweit in aller Kürze und damit sicherlich auch verkürzt zum Entstehungszusammenhang.

Bewältigungsstrategien extremer Bildungsbenachteiligung

Ich habe mich in meiner Studie auch ausführlich und detailliert mit den Bewältigungsstrategien von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen beschäftigt. Damit meine ich nicht in erster Linie den Umgang mit diesen Schriftsprachmängeln, sondern, in einem soziologischen Sinne, die Strategien der Akteurinnen und Akteure, sich mit dieser spezifischen Form der Bildungsbenachteiligung im Leben und in der Gesellschaft zurechtzufinden und zu behaupten. Dementsprechend geht es im Folgenden um *Lebensbewältigungsstrategien* im Zeichen des Schriftsprachmangels.

Die Schriftsprachmängel stellen jedoch eine besondere Herausforderung für den weiteren Lebensweg dar, erzeugen sie doch in einer auf Schriftsprache basierenden Gesellschaft/Kultur ein schwergewichtiges Handicap. Die davon Betroffenen starten gewissermaßen mit einem negativen Vorzeichen in Form von (schul)bildungsbezogenen Minuskompetenzen in die vorwiegend arbeitsmarktbezogenen Wettbewerbsspiele einer Gesellschaft, in der kognitivem, auf Schriftsprache basierendem und über Bildungstiteln ausgewiesenem Wissen ein immer höherer Wert zugeschrieben wird. Anders als beim Golf werden allerdings in den sozialen Spielen, in die die davon Betroffenen nach der Schulpflicht eintreten, keine Vorgaben eingerechnet, sodass sie in einen zumeist höchst ungleichen (und in diesem Sinne unfairen) Konkurrenzkampf einsteigen müssen. Das Handicap des Schriftsprachmangels fungiert dabei als ein zusätzliches Gewicht, das die Betroffenen im sozialen Raum nach unten zu ziehen droht.

Ich habe in der Analyse die unterschiedlichen Bewältigungsformen zusammengefasst und in zwei differente Bewältigungsmuster unterteilt. Je nachdem, ob in den erzählten Biografien bei der Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen eher Aktivität und Formen von Selbstbestimmtheit dominieren oder im Kontrast dazu eher Passivität und Fremdbestimmung, habe ich sog. „aktive“ von „passiven“ Bewältigungsmustern unterschieden. Im Zentrum steht dabei der Aspekt, ob sich die Interviewten in ihrer Lebensgeschichte eher als Objekt oder als Subjekt erleben.

Aufgrund des beschränkten Raums für diesen Beitrag werde ich mich im Folgenden auf das Muster der aktiven Bewältigungsstrategien konzentrieren, da dieses in Bezug auf den vorherrschenden Diskurs doch neue Akzente setzt. Das bedeutet nicht, dass ich das Muster der passiven Bewältigungsstrategien für weniger relevant halte, jedoch halte ich es für ein aus anderen Studien eher bekanntes Phänomen. An dieser Stelle sollen jedoch kurz die Risikofaktoren für passive Bewältigungsstrategien skizziert werden.

Als Risikofaktoren für passive Lebensbewältigungsmuster von erworbenen Schriftsprachmängeln konnte Geschlecht und ein sozialer Außenseiterstatus identifiziert werden. Mädchen bzw. Frauen finden in den geschlechtsspezifisch strukturierten und in die Strukturen des Alltags eingelassenen Mentalitäten spezifischer sozialer Milieus kaum oder in weitaus geringerem Maße ermöglichende Gelegenheiten vor, die ihnen die Aneignung von Kompetenzen jenseits von Schriftsprache ermöglichen, die im weiteren Lebensverlauf zur Behauptung in spezifischen Segmenten am Arbeitsmarkt oder anderen öffentlichen Sphären der Gesellschaft in Wert gesetzt werden können. Dies ist ein entscheidender Unterschied zu vielen männlichen Biographien. Aber auch hier gilt wiederum der Hinweis, dass der Begriff des Risikofaktors keine kausale determinierende Wirkung behauptet.

Als günstige Bedingungen für aktive Lebensbewältigungsmuster von Bildungsbenachteiligung beim Schrifterwerb wirken demnach Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen jenseits von Schule sowie gesellschaftliche (meistens regionale) Rahmenbedingungen, ein milieuspezifisches Arbeitsethos und eine entsprechende Leistungsorientierung als *ermöglichende Gelegenheitsstrukturen*. Auch hier ist wiederum das Ineinandergreifen verschiedener günstiger Bedingungen im Lebensverlauf entscheidend für das Entstehen, Anwenden und das Gelingen aktiver Bewältigungsstrategien. Ich möchte im Folgenden kurz zwei Beispiele aktiver Bewältigungsstrategien skizzieren.

Beispiele aktiver Bewältigungsstrategien

Mit Volksschulabschluss zum erfolgreichen Unternehmer: Herr Walder

Herr Walder kommt aus einer Bauernfamilie und bringt seine gesamte Schulzeit in der Volksschule. Er wird solange zurückgestellt bis er die Schulpflicht erfüllt hat. Das permanente „Sitzenbleiben“, wie die Rückstellungen oder kompetenzbedingten Klassenwiederholungen in der Alltagssprache genannt werden, erhält in seinem wie auch in anderen Fällen einen fast wortgemäßen Sinn: Seine gesamte (Volks)Schulzeit besteht in einem Absitzen der Zeit. Er sagt im Interview über seine Schulzeit:

„Ochd Joa. De gaunze Zeit woa umsunst, sog i heit.“

Er verlässt die Schule mit einem Schriftsprachlevel, der zwar die Kenntnis der einzelnen Buchstaben, jedoch nicht das Zusammenlauten von Buchstaben zu Wörtern umfasst – er kann gerade seinen Namen schreiben.

Nach zwanzig Jahren als Waldarbeiter in einem großen Forstbetrieb wird er durch den EU-Beitritt von seinem Arbeitgeber gewissermaßen gezwungen sich selbständig zu machen. Gegen den Rat seiner gesamten Familie nimmt er die Herausforderung an. Seine Abfertigung investiert er

in die notwendige Grundausstattung an Maschinen und Werkzeugen, während seine Schwester die notwendigen Schreibearbeiten für ihn erledigt. Nach mittlerweile 17 Jahren Selbständigkeit hat er zwei Angestellte (in Voll- und Teilzeit), verfügt über einen Fuhrpark von ca. zwanzig Maschinen und über einen materiellen Wohlstand, der sich in einem eigenen, großzügigen Haus, zwei Autos der durchaus gehobenen Klasse (Mercedes, ...) und dem kontinuierlichen Zukauf von Wald- und anderen Grundstücken ausdrückt. Er ist, so könnte man es salopp formulieren, ein „gemachter Mann“.

Im Laufe seines Berufslebens entwickelt er bemerkenswerte kognitive Kompetenzen zur Kompensation seiner eklatanten Schriftsprachschwächen. Diese spielen v.a. im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit als Selbständiger eine wichtige Rolle, da er nicht nur die Kostenvorschläge für seine Arbeitsofferte im Kopf ausrechnet. Auch sein gesamter Terminkalender, in dem die aufgrund seiner (kleinteiligen) Kundenstruktur anfallende Vielzahl an unterschiedlichen Kundenaufträge gespeichert ist, existiert aufgrund seiner fehlenden Schreibkenntnisse ausschließlich virtuell in seinem Gehirn. Er selbst meint dazu lapidar im Interview:

„Na, des merk i ma. I hob scho mein Hian do. Am schlechtastn is, waunn ... jetz is wieda ruiga, owa waunn, waß i, 15 oda wos aunruafn, und daun host nou 3, 4, die da auf's Bandl redn ... Owa do muass i sogn, des is am sötenstn, dass i wos ... dass i do iagandwos ned find.“ (17)

Die wichtigste Handlungskompetenz, die Herrn Walder auszeichnet und sein Leben und seine Karriere wesentlich prägt, ist sein Arbeitsethos, das Fleiß, Disziplin und Leistungsbereitschaft vereint. Seit er selbständig ist, arbeitet er in der Regel 10 bis 12 Stunden täglich und das an sechs Tagen in der Woche. Aber auch im Forstbetrieb hat er häufig Überstunden gemacht. In seiner ganzen Arbeitskarriere war er nie arbeitslos. Ich komme damit zu meinem zweiten Beispiel: Herrn Schrader

Aus sozial deprivierten Verhältnissen über den Profiradrennsport zum Programmierer: Herr Schrader

Herr Schrader kommt aus einer sozial deprivierten Familie mit insgesamt sieben Kindern und wächst in einer Armensiedlung auf. Der Vater ist Alkoholiker und „funktionaler Analphabet“. Auch Herr Schrader verlässt die Hauptschule mit Schriftsprachlevel 1, d.h. er hat sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben massive Probleme. Er bricht eine Malerlehre ab, weil er in der Berufsschule aufgrund seiner Schriftsprachschwächen scheitert.

Herr Schrader übt bereits früh sportliche Aktivitäten (Schifahren und Radrennfahren) aus, denen er im Verein nachgeht. Er entwickelt dabei motorisch-sportliche Fähigkeiten, die ihm auch einen entsprechenden sportlichen Erfolg einbringen. Das sichert ihm soziale Integration und

Anerkennung in einem gesellschaftlich akzeptierten und durchaus hoch bewerteten Bereich jenseits von formaler Bildung und Schriftsprachkenntnissen und spielt für sein Selbstwertgefühl eine wichtige Rolle. Insofern kann man sagen, dass den sportlichen Aktivitäten in seinem Fall eine zentrale Rolle bei der Bewältigung seiner Schriftsprachmängel zukommt.

Nach seiner Radrennsportkarriere tritt Herr Schrader als ungelernter Arbeiter in einen renommierten internationalen Konzern der Metallindustrie ein, was ihm eine äußerst stabile und kontinuierliche Berufslaufbahn sichert. Das Bemerkenswerte an seiner innerbetrieblichen Laufbahn ist allerdings, dass eine Kombination von mathematischen Kompetenzen und gesteigerter Merkfähigkeit bei Herrn Schrader dazu führt, dass er sich ohne nennenswerte Lese- und Schreibkenntnisse im hochmodernen Industriebetrieb über mehrere Weiterbildungskurse bis zum Maschineneinsteller – und das bedeutet in seinem Fall zum Programmierer von computergesteuerten Produktionsmaschinen – hocharbeitet. Auch in seinem Fall haben wir es mit einer außergewöhnlichen kognitiven Höchstleistung zu tun. Dies sichert ihm darüber hinaus eine starke Stellung am Arbeitsmarkt. Als er aus privaten Gründen einen Wohnortwechsel vornimmt, lässt ihn der internationale Konzern, der 70.000 Euro in seine Ausbildung investiert hat, nur äußerst ungern ziehen. Er hingegen hat überhaupt keine Probleme am neuen Wohnort einen Job als Maschinenprogrammierer zu finden. Er ist mit seinen (trotz massiver Schriftsprachmängel erworbenen) Kompetenzen am Arbeitsmarkt ein gefragter Mann.

Meine auf Grundlage qualitativer Interviews gewonnenen Ergebnisse, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen jenseits von Schule und ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen als zentrale Faktoren für positive Bewältigungsmuster und gelungene soziale Integration wirken, werden aber auch durch quantitative Befunde gestützt. So kommt eine Schweizer Längsschnittstudie zu dem Schluss, dass das Vorhandensein von Mikro- und Kleinbetrieben sowie positive Selbstwirksamkeitserwartungen jene zentralen Faktoren sind, die die in der Schweiz recht guten Chancen von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen eine berufliche Ausbildung aufzunehmen, erklären.

Schlussfolgerungen

Schriftsprachkompetenzen und soziale (Des-) Integration – ein komplexer Zusammenhang jenseits von Defizitperspektiven

Auf Basis meiner Ergebnisse kann ich die vorherrschende pauschale Defizitsichtweise auf Menschen mit Schriftsprachmängeln, die sie zum einen nur negativ als Menschen mit fundamentalen Mängeln konstruiert und nicht selten von den Mängeln in Schriftsprachkompetenzen auf umfassende Mängel in der „Gestaltung des eigenen Lebens“ schließt, zurückweisen.

Ich habe in meiner Untersuchung sogar eine Vielfalt an institutionellen Bildungsanstrengungen festgestellt: So verfügen 7 Personen über einen Lehrabschluss, und mehrere weisen z.T. recht umfangreiche Weiterbildungsaktivitäten auf. Dazu kommt die Heterogenität von außerschulischen Bildungsprozessen der untersuchten Personen aber auch v.a. die im Hinblick auf soziale Integration höchst „erfolgreichen“ Bewältigungsstrategien und Biographien. Diese Aspekte verweisen nicht nur auf die Unangemessenheit einer von der Dominanz legitimer Bildungsvorstellungen gespeisten Defizitperspektive auf Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen sondern zeigen auch, dass Schriftsprachmängel mitnichten umfassende Grundbildungsschwächen nach sich ziehen. Die Interviewten weisen auch keine umfassenden Defizite in Bezug auf die in den Bildungsinstitutionen geforderten Kompetenzen auf. An vielen Beispielen wird etwa deutlich, dass Schwächen in der Schriftsprache durchaus kombiniert mit Stärken in Mathematik auftreten können.

Ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen statt Konzentration auf individuelle Qualifizierung

Auf Basis der vorherrschenden Sichtweisen zur zentralen Bedeutung individueller Kompetenzlevels für soziale und Arbeitsmarktintegration wird individuelle Qualifizierung als Königsweg nicht nur aber auch zur Lösung des Phänomens des sog. „funktionalen Analphabetismus“ betrachtet.

Gerade in den Biographien jener Personen, die eine erfolgreiche Bewältigungsstrategie ihrer Schriftsprachmängel belegen, zeigt sich aber, dass *ermöglichende gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen* als Ressource eine richtungsweisende Rolle für die Verläufe der Lebenswege spielen. Sie ermöglichen den Protagonistinnen und Protagonisten Handlungskompetenzen und Befähigungen auszubilden, stellen aber in der Folge auch entscheidende Rahmenbedingungen dar, diese Handlungsbefähigungen anzuwenden, weiter zu entwickeln, ja gesellschaftlich überhaupt in Wert zu setzen. Ohne entsprechende gesellschaftliche Rahmendingungen im Sinne ermöglichender Gelegenheitsstrukturen sind die trotz (häufig gravierender) Schriftsprachmängel erfolgreichen Biographien nicht denkbar, nicht erklärbar.

Dazu gehört die Ermöglichung eines Berufseinstieges durch (tolerante) Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber (zumeist Kleinunternehmerinnen und Kleinunternehmer) und zwar entgegen dem dominanten gesellschaftlichen Trend zur Verabsolutierung von Schulabschlüssen und Noten. Aber auch die Einbindung in das soziale Leben eines Dorfes oder eines Stadtteils über die Beteiligung in (Sport) Vereinen sowie institutionelle „Angebote“, wie etwa jene (erst vereinzelt existierenden) Fahrschulen, die audiovisuelle Lernmethoden im Repertoire führen. Auf diese Weise wird auch Menschen mit Schriftsprachmängeln die (für viele wichtige) Ablegung der Führerscheinprüfung ermöglicht, was ebenfalls sozialintegrative Wirkungen entfaltet.

Die Ergebnisse meiner Studie (aber auch von anderen, etwa jener von Birte Egloff) lenken damit die Aufmerksamkeit in eine bis jetzt in der öffentlichen Diskussion völlig unbeachtete Richtung. Es schließt sich daran die Frage an, wie „institutionalisierte Solidaritätsmechanismen“ bzw. „ermöglichende Gelegenheitsstrukturen“ in Österreich konzipiert, gezielt aufgebaut und gesichert werden können, um die sozialen Teilhabechancen für Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen entscheidend zu erhöhen. Dies scheint auf Grundlage des hier verfolgten soziologischen Ansatzes und vor dem Hintergrund des aufgearbeiteten Wissens ein in höherem Maße zielführender Weg zu sein als der weithin als Kardinalsweg angesehene Ansatz individueller „Basisqualifizierung“.

Damit stelle ich keineswegs die Sinnhaftigkeit von Basisbildungskursen in Frage, sondern nur deren Effekte für soziale Teilhabe in einem umfassenden Sinn. Selbstverständlich erfüllen auch Basisbildungskurse sozialintegrative Funktionen, wie auch aus meiner Studie hervorgeht. Allerdings kann ihnen nicht die gesamte Last der Sozialintegration von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aufgebürdet werden, da dies nicht nur eine unangemessene Überforderung der Basisbildung darstellt, sondern auch nicht durchgehend der Realität entspricht.

Ich möchte in diesem Zusammenhang aber auch noch auf einen anderen Aspekt hinweisen. In Österreich stammen fast alle verfügbaren Informationen über Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen aus Untersuchungen über Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Die Levelone Studie in Deutschland, die auf einer repräsentativen, geschichteten Zufallstichprobe der deutschen Bevölkerung beruht, zeigt jedoch gravierende Unterschiede zum Alpha-Panel, das sich ausschließlich auf Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer stützt, und zwar im Hinblick auf ein höheres Ausmaß an sozialer Integration. Daran wird deutlich, dass Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer eine spezielle Subgruppe mit spezifischen Besonderheiten darstellen, die nicht umstandslos für die Gesamtgruppe der sog. „funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten“ verallgemeinert werden können.

Symbolische Gewalt und soziale Beschämung durch Schriftsprache

Einen wichtigen Aspekt der Schlussfolgerungen bildet das symbolische Gewalt- und soziale Beschämungspotenzial, dass der legitimen Bildung im Allgemeinen und der (Schrift)sprache, also der dominanten Literalität, im Besonderen innewohnt und das sich in der Schule als zentralem Ort der Produktion dieser symbolischen Gewalt durch Schriftsprache entfaltet. Symbolische Gewalt ist eine „sanfte“ Form von Gewalt, die nicht im Gewande des Zwangs daherkommt sondern über Symbole wirkt. Ihre Wirkung besteht darin, dass die Benachteiligten sich selbst an den abwertenden Maßstäben messen, sich selbst also, wie es Pierre Bourdieu formuliert, mit den Augen der Herrschenden betrachten und bewerten. Dieser Aspekt ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil ohne dessen Be-

rücksichtigung ein wesentlicher Teil der gesellschaftlichen Wirkung von Schriftsprachmängeln, die in ihrer hohen Beschämungskraft zum Ausdruck kommt sowie ihre Funktion für soziale Marginalisierung und Exklusion nicht verstanden werden kann. Die über symbolische Gewalt sichergestellte Anerkennung der legitimen Schriftsprache durch die dadurch sozial Beschämten beinhaltet die Abwertung und Illegitimität der sprachlichen Ausdrucksformen der im Sozialraum unten angesiedelten sozialen Milieus. Es ist die hohe Bedeutung der Kodifizierung der legitimen Schriftsprache (also die Rechtschreibung) und deren Verknüpfung mit (mangelnder) Intelligenz, durch die die darin enthaltene symbolische Gewalt eine ständige Präsenz und damit Wirkung im Leben der Betroffenen entfaltet. Sie macht bspw. Rechtschreibschwächen zu einer ständigen Quelle von sozialer Angst bei den davon Betroffenen. Die Wirkung dieser symbolischen Gewalt über Schriftsprache muss daher meines Erachtens breit öffentlich thematisiert und kritisiert werden, denn sie ist einer der entscheidenden Faktoren, der Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen in ihren Handlungsmöglichkeiten und Teilhabechancen beschneidet.

Die vielfältigen Kompetenzen sichtbar zu machen, gibt Menschen mit Schriftsprachmängeln den so wichtigen Subjektstatus zurück, der ihnen auf Grundlage einer verengten schul- und schriftsprachbildungszentrierten Sichtweise häufig abgesprochen wird. Dieser Subjektstatus basiert auf der Ausbildung von Handlungsfähigkeit unter den besonders schwierigen Bedingungen extremer Bildungsbenachteiligung und gesellschaftlicher Ächtung und Stigmatisierung und stellt daher eine eigenständige Leistung auch im Sinne von Kompetenzen dar, die entsprechender Anerkennung und Würdigung bedarf. Der in meiner Studie verfolgte Fokus auf die bildungsbenachteiligenden Prozesse, die zur Ausbildung von Schriftsprachmängeln führen, bedeutet nicht, die Betroffenen ausschließlich als „Opfer“ zu konzipieren. Dies entspricht, wie die Lebensverläufe vieler zeigen, nicht der Realität. Ein differenzierter, genauerer Blick fördert vielmehr eine Fülle unterschiedlicher, häufig erstaunlicher und bisweilen höchst erfolgreicher Handlungsstrategien zutage. Diese Lebensverläufe legen auf plastische Weise den Subjekt- und Akteurscharakter von bildungsbenachteiligten Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen frei. Diese analytisch-verstehend nachzuzeichnen verstehe ich als Beitrag, den verzerrenden Schleier des dominanten Defizitblicks zu lüften und sie auf diese Weise auch in der öffentlichen Wahrnehmung aus dem Schatten des Bildungsdünkels treten zu lassen.



Wibke Riekmann

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Veränderung durch Forschung?

Im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade der UNESCO (2003-2012) wurde auch in Deutschland die Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung vorangetrieben. Im Folgenden werden einige wesentliche Resultate der bisherigen Alphabetisierungsforschung in Deutschland dargestellt: Erstens die Fokussierung der neueren Förderung auf die arbeitsplatzorientierte Grundbildung; zweitens die erkannte Differenz von Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten; drittens die Ergebnisse zum Thema Kompetenzverlust und viertens die Fragen von Erreichbarkeit und Ansprache. Unter diesen vier Punkten lässt sich natürlich nur ein Teil der Forschungsergebnisse subsumieren. Eine Übersicht über die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland geförderten Projekte ist unter www.alphabund.de zu finden.

Ein Projekt, auf das im Folgenden immer wieder Bezug genommen wird, ist die leo. – Level-One Studie (im Folgenden: leo.-Studie). Diese hatte das Ziel, ein Benchmark zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei deutsch sprechenden Erwachsenen zu definieren, da bisher nur Schätzungen hierzu existierten. Zur Einordnung und Bewertung wurden Zusammenhänge zu bereits bestehenden Erhebungen zur Literalität, wie z.B. zur IALS (International Adult Literacy Survey) hergestellt. Die Studie sollte nicht die Literalität der gesamten Bevölkerung ausdifferenzieren, sondern gezielt die Lese- und Schreibfähigkeit im niedrigsten Kompetenzbereich, dem so genannten ‚Level One‘ ermitteln.

Die Vorgaben, unter denen die leo.-Studie startete, waren neben der Repräsentativität, die Kompetenzen der deutschen Bevölkerung unterhalb des Niveaus B1 zu testen sowie kurze Testzeiten einzuhalten. Die Herausforderung bestand darin, zunächst eine komplette Neuentwicklung von Testitems vorzunehmen sowie Kompetenzdiagnostik im Haushalt durchzuführen. Letzteres war bisher nicht erprobt (siehe dazu im Detail: Grotlüschen et al. 2012b). Die Hauptergebnisse der leo.-Studie lauten:

Analphabetismus im engeren Sinne betrifft mehr als **vier Prozent** der erwerbsfähigen Bevölkerung (18-64 Jahre). Davon wird bei Unterschreiten der *Satzebene* gesprochen, das heißt, dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen.

Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als **vierzehn Prozent** der erwerbsfähigen Bevölkerung (18-64 Jahre). Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland. Von funktionalem Analphabetismus wird bei Unterschreiten der *Textebene* gesprochen, das heißt, dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.

Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichem Wortschatz zeigt sich bei weiteren **fünfundzwanzig Prozent** der erwerbsfähigen Bevölkerung (18-64 Jahre), dies betrifft vor allem die Rechtschreibung. Das entspricht einer Größenordnung von über 13 Millionen Menschen in Deutschland. Von fehlerhaftem Schreiben wird gesprochen, wenn auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.

Neben diesen Hauptergebnissen liefert die leo.-Studie Ergebnisse zur weiteren Differenzierung der Zielgruppe unter anderem zu den Aspekten Alter, Geschlecht, Erwerbstätigkeit, Erstsprache, Lebenssituation, Schulabschluss und Schulerleben sowie Weiterbildung (vgl. zu den einzelnen Themen: Grotlüschen und Riekmann 2012).

Forschungsförderung in Deutschland

Konkret wurde und wird die Alphabetisierungsforschung in Deutschland maßgeblich durch zwei Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vorgebracht. Der erste Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ lief von 2007 bis 2012, der daran anschließende Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ hat eine Laufzeit von 2012 bis 2015 (vgl. www.alphabund.de). Zusätzlich werden Einzelprojekte gefördert. Während der erste Förderschwerpunkt ohne inhaltliche Schwerpunktsetzung gearbeitet hat, ist der zweite thematisch auf den Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsfähigkeit von Betroffenen gerichtet. Mit dieser Schwerpunktsetzung folgt Deutschland zum einen den Vorbildern von Norwegen und Schottland, aber auch den Ergebnissen der leo.-Studie, nach der 57 Prozent der betroffenen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in den Arbeitsmarkt integriert sind (vgl. Grotlüschen et al. 2012a). Den 57 Prozent Erwerbstätigen der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten stehen 66 Prozent Erwerbstätige in der Bevölkerung gegenüber.

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Die Fokussierung der deutschen Förderung auf die Beschäftigungsfähigkeit der Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen führt einerseits zu einer klaren Schwerpunktsetzung und Vernetzung der relevanten Akteurinnen und Akteure in diesem Bereich der Alphabetisierungsforschung und Alphabetisierungspraxis, fördert aber auch eine einseitige Sichtweise auf das Phänomen. Die Forschungsthemen des zweiten Förderschwerpunktes sind sehr viel weniger breit angelegt als

dies noch im ersten Förderschwerpunkt der Fall war und führen zu einer Einschränkung der beforschten Zielgruppen, so dass beispielsweise Themen der Familie, der Kommune oder die Grundlagenforschung ausgeklammert bleiben. Trotzdem ist der Arbeitsplatz natürlich ein sehr relevanter Bereich und es zeigt sich, dass die 57 Prozent Beschäftigten der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern tätig sind.

„Etwa zwölf Prozent der Erwerbstätigen sind funktionale Analphabet/innen. Fehlerhaftes Schreiben findet sich bei weiteren 25,1 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung. Insofern ist ein nicht unerheblicher Teil der erwerbstätigen Männer und Frauen in der Lage, ihre jeweilige Tätigkeit trotz ihrer geringen literalen Kompetenz auszuüben.“ (Grotlüschen 2012, S. 138f.)

Von allen arbeitenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten sind 37 Prozent in un- und angeleiteten Tätigkeiten beschäftigt, weitere 18 Prozent finden sich in ausführender Angestellten-tätigkeit. Ungelernte, Angelernte und ausführende Angestellte decken dementsprechend 55 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse bei den Betroffenen ab, in der Bevölkerung sind dies etwa 35 Prozent der Beschäftigungsverhältnisse (vgl. ebd., S. 142).

Der Blick auf die Beschäftigungsfelder zeigt darüber hinaus, dass es sich oft um körperliche Arbeit handelt. Dabei kann schwere körperliche Arbeit wie im Bau oder in der Gastronomie ebenso vorherrschen wie leichte körperliche Tätigkeit, die oft mit Maschinenbedienung einhergeht wie in der industriellen Fertigung oder in der Logistik.

Der Anteil der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten an allen Beschäftigten einer Berufsgruppe zeigt, dass die Berufsgruppen der Bauhilfsarbeiterinnen und -arbeiter, der Führerinnen und Führer von Erdbewegungs- und ähnlichen Maschinen, der Hilfskräfte, des Reinigungspersonals in Büros und Hotels etc., der Transport- und Frachtarbeiterinnen und -arbeiter, der Personenkraftwagen-, Taxi- und Kleinlastkraftwagenfahrerinnen und -fahrer, der Hausmeisterinnen, Hausmeister und Hauswarte, der Hilfsarbeiterinnen und -arbeiter in der Fertigung, der Gärtnerinnen und Gärtner, Saat- und Pflanzenzüchterinnen und -züchter, sowie der Köchinnen und Köche, Malerinnen und Maler sowie Tapeziererinnen und Tapezierer besonders hohe Anteile von Betroffenen aufweisen (vgl. dazu im Einzelnen ebd.).

Aufgrund dieser Ergebnisse wird die Forschungsförderung in Deutschland vor allem auf den Arbeitsplatz bezogen. Da aber auf der anderen Seite 43 Prozent der Betroffenen nicht in den Arbeitsmarkt integriert sind und etwa Hausfrauen oder Hausmänner, Rentnerinnen und Rentner oder Menschen ohne Erwerbsarbeit sind, bleiben sie in der neuen Förderrichtlinie nicht berücksichtigt. Die Trägerinnen und Träger der Alphabetisierungspraxis stehen damit gleichzeitig vor der Aufgabe, neue Zielgruppen hinzuzuge-

winnen, die Ansprache zu verändern, gleichzeitig aber bestehende Strategien zu erhalten, um auf der anderen Seite Zielgruppen nicht zu verlieren.

Dabei scheint es im neuen Förderschwerpunkt ein Hauptproblem zu sein, Zugang zu den Betrieben zu bekommen und die Erreichbarkeit der Betroffenen am Arbeitsplatz zu realisieren. Deutlich wird, dass eine einseitige Fokussierung auf das Thema „Alphabetisierung“ für die Ansprache am Arbeitsplatz nicht geeignet ist, sondern vielmehr eine Erweiterung des Themenspektrums für die Erreichbarkeit von Betroffenen mit Grundbildungsangeboten anzustreben ist. Hier könnte es sich um direkte arbeitsrelevante Weiterbildungsthemen handeln wie etwa Fremdsprachen- oder Computerkenntnisse.

Während also die Auswirkungen des Forschungsergebnisses, dass Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen mit einem hohen Prozentsatz in den Arbeitsmarkt integriert sind, auf die Alphabetisierungspraxis als ambivalent angesehen werden können, ist die Erkenntnis, dass es sich bei den Gruppen der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und den Adressatinnen und Adressaten um zwei sehr verschiedene Zielgruppen handelt, für die Praxis grundsätzlich hilfreich.

Differenz von Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten

In Deutschland führten zwei parallel durchgeführte Studien zu der Möglichkeit, die Population der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen mit der Gruppe der Betroffenen in der Bevölkerung zu vergleichen. Die Teilnehmendenstudie war die Alpha-Panel-Studie, durchgeführt von der Humboldt-Universität Berlin (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011), die repräsentative Bevölkerungsstudie war die leo-Studie, angesiedelt an der Universität Hamburg (vgl. Grotlischen und Riekmann 2012).

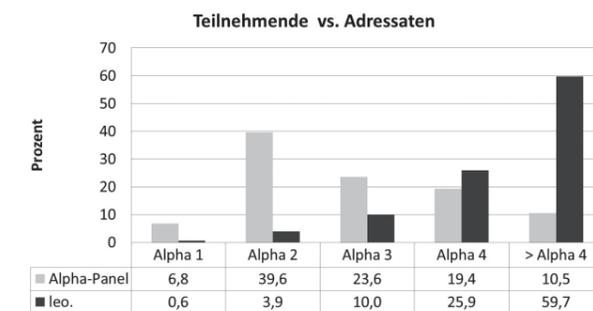
Beide Studien arbeiteten mit der Diagnostik der leo-Studie, so war es möglich, Ergebnisse der Erhebungen direkt miteinander in Beziehung zu setzen. Zwischen den Ergebnissen dieser beiden Studien und damit zwischen den beiden Gruppen, nämlich den Kursteilnehmenden und den Betroffenen in der Bevölkerung, gibt es teilweise gravierende Unterschiede. Diese beziehen sich insbesondere auf die Bereiche Schulerfahrung, Erwerbsstatus und soziale Integration. Bisher wurden Ergebnisse der Forschung mit den Teilnehmenden mit der Gruppe der Adressatinnen und Adressaten gleichgesetzt – das ist jedoch ein Fehlschluss.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich die Lernenden in den Kursen bezüglich ihrer Kompetenzstufen im Lesen und Schreiben von den Betroffenen in der Bevölkerung unterscheiden (vgl. Abb.1). Die Kompetenzstufen Alpha-Level 1 bis Alpha-Level 4 lassen sich dabei folgendermaßen charakterisieren: Personen auf dem Alpha-Level 1 erreichen

die Buchstabenebene, Personen auf dem Alpha-Level 2 können einzelne Wörter schreiben, erreichen aber nicht die Satzebene, Personen auf dem Alpha-Level 3 können zwar mit kurzen Sätzen umgehen, scheitern aber an Texten und vermeiden das Lesen und Schreiben. Die Schriftsprache von Personen auf dem Alpha-Level 4 ist auch bei gebräuchlichem Wortschatz fehlerhaft. Die Gruppe der funktionalen Analphabetinnen Analphabeten umfasst alle Personen vom Alpha-Level 1 bis einschließlich Alpha-Level 3.

Sehen wir in der leo-Studie einen kontinuierlichen Anstieg bei der Anzahl der Personen auf den Kompetenzstufen – es gibt am wenigsten Personen auf Alpha-Level 1 und am meisten Personen auf über Alpha 4-Level – ist dies in der Alpha-Panel-Studie nicht festzustellen. Es gibt proportional zwar am meisten Betroffene auf dem Alpha-Level 3, aber in den Kursen sind überwiegend Personen auf dem Alpha-Level 2 und nicht, wie es proportional zutreffend wäre, auf dem Alpha-Level 3 zu finden. Das heißt, Personen auf dem Alpha-Level 3 werden durch die Alphabetisierungskurse im Schnitt nicht so gut erreicht, obwohl sie in der Bevölkerung die am stärksten betroffene Gruppe darstellen. Das kann verschiedene Gründe haben, die erst einmal nicht Gegenstand dieser beiden Studien waren.

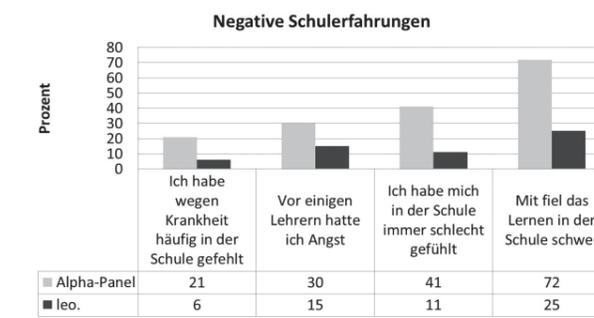
Abbildung 1: Kompetenzstufen von Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten



Neben dieser Differenz in den Kompetenzstufen gibt es einige weit verbreitete Vorurteile über funktionale Analphabetinnen und Analphabeten, was ihre Erwerbs- und Lebenssituation betrifft. So würden Betroffene nur prekäre Jobs bekommen, von sozialer Isolation betroffen sein, alleine leben und schlechte Schulerfahrungen haben. Diese Aussagen treffen zwar zu einem großen Teil auf die Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen zu, aber eben nicht auf die Adressatinnen und Adressaten. So sind zum Beispiel lediglich 48 Prozent der Teilnehmenden erwerbstätig, während es bei den Adressatinnen und Adressaten zehn Prozentpunkte mehr sind. Demgegenüber ist die Zahl der von Arbeitslosigkeit betroffenen Kursteilnehmenden sehr viel höher, in den Kursen ist etwa jede Dritte bzw. jeder Dritte arbeitslos. Unter den Adressatinnen und Adressaten sind es noch 17 Prozent. Besonders auffällig ist die Differenz in punkto Erwerbssituation bei dem Verdienst der Personen. In den Kursen sind 36 Prozent auf einen Verdienst unter 400 Euro angewiesen, während es bei den Adressatinnen und Adressaten noch 20 Prozent und in der Bevölkerung 15 Prozent sind.

In Bezug auf die Lebenssituation der Personen kann gesagt werden, dass sich die funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten der leo-Studie nur sehr gering vom Durchschnitt der Bevölkerung unterscheiden. 14 Prozent der Adressatinnen und Adressaten leben alleine (Bevölkerung 13 Prozent) und 68 Prozent leben mit einer oder einem Partner zusammen (Bevölkerung: 69 Prozent). Demgegenüber sind die Kursteilnehmenden mit 36 Prozent allein lebend und leben nur zu 38 Prozent mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen. Sie befinden sich also im Schnitt in einer sozial isolierten Position, wenn man das mit diesen wenigen Daten so beschreiben möchte. Der dritte Punkt, in dem sich die Teilnehmenden von den Adressatinnen und Adressaten stark unterscheiden, sind die negativen Schulerfahrungen (siehe Abb. 2).

Abbildung 2: Negative Schulerfahrungen im Vergleich von Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten



Wie aus der Abbildung zu entnehmen ist, ist die Thematisierung von Krankheit, Angst vor Lehrern, sich in der Schule immer schlecht gefühlt zu haben oder auch, dass das Lernen in der Schule schwer fiel, bei den Kursteilnehmenden sehr viel ausgeprägter als bei den Adressatinnen und Adressaten.

Es kann also eine große Differenz zwischen Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten festgestellt werden. Durch die qualitative Forschung, die vor allem mit Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse geführt wurde, wurde meistens zu schnell auf ein falsches Bild der „typischen funktionalen Analphabetin und des typischen funktionalen Analphabeten“ geschlossen. Festzuhalten bleibt nach diesen Ergebnissen, dass die Zielgruppe sehr viel heterogener und breiter gestreut ist und wir bisher sehr wenig über diese Gruppe wissen. So ist zum Beispiel nicht klar, inwieweit die Adressatinnen und Adressaten ein Bedarf an Weiterbildung haben, ob sie ihre niedrigen Schreibkompetenzen als einschränkend empfinden, und ob sie dadurch in ihrem Alltag Schwierigkeiten haben.

Das dritte Resultat der Forschung, über das hier berichtet werden soll, betrifft den Punkt des Kompetenzverlustes. Hier geht es darum festzuhalten, dass ein einmal erreichtes Kompetenzlevel (etwa nach Abschluss der Schule) in der Regel nur gehalten wird, wenn diese Kompetenzen auch benutzt werden. Und dies trifft auch auf die Lese- und Schreibfähigkeiten zu.

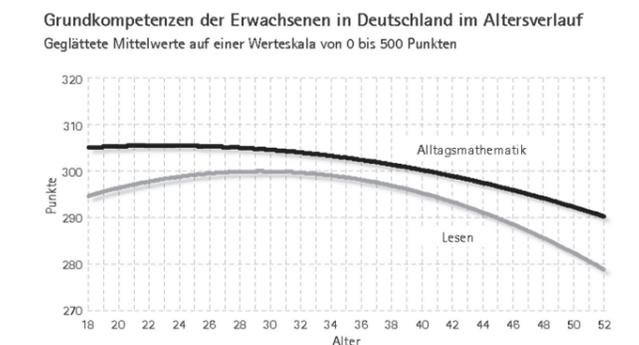
Kompetenzverlust

Eine Reaktion auf die Veröffentlichung der Ergebnisse der leo-Studie war, dass sich das Problem des funktionalen Analphabetismus aus der deutschen Bevölkerung „rauswachsen“ würde und die erhöhte Quote von Schulabgängerinnen und -abgängern mit Abschluss dazu beitragen würde, dass wir zukünftig nicht mehr mit dem Phänomen des funktionalen Analphabetismus trotz Schulbildung zu tun haben würden. Allerdings zeigte die leo-Studie, dass 80 Prozent der Personen, die von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, einen Schulabschluss haben und die Frage gestellt werden muss, ob der damalige Kompetenzlevel gehalten werden konnte.

Die leo-Studie liefert dazu zunächst als Querschnittseffekt das Ergebnis, dass die jüngeren Altersgruppen besser sind als die älteren Altersgruppen. Während im Durchschnitt der untersuchten Bevölkerung 14,5 Prozent von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, variiert dieser Anteil im Vergleich von vier Altersgruppen zwischen 13 Prozent unter den 18- bis 29-Jährigen und 16 Prozent unter den 50- bis 64-Jährigen. Innerhalb der dazwischen liegenden Gruppen (30-39 Jahre und 40-49 Jahre) liegt der Anteil bei rund 15 Prozent. Auch wenn die Unterschiede zwischen den Gruppen bei Kontrolle anderer soziodemografischer Variablen nicht signifikant sind, so lässt sich doch bereits an dieser Stelle konstatieren, dass die kulturpessimistische Annahme, nach der jüngere Personen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs gegenüber älteren ins Hintertreffen geraten, zumindest im Bereich der Literalität nicht zutrifft. Im Gegenteil lässt sich vielmehr vermuten, dass ältere Personen stärker zum Gesamtphänomen beitragen, als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht (vgl. zur Bedeutung des Alters im Detail: Buddeberg 2012).

Das bedeutet, wir müssen den Effekt des Kompetenzverlustes mit einbeziehen, dem man bei nicht Gebrauch oder geringen Gebrauch der literalen Kompetenzen unterliegt. Den Kompetenzverlust im Lebenslauf hat die ALWA-Studie untersucht, die die Grundkompetenzen von Erwachsenen im Altersverlauf ermittelt hat. Abbildung 3 zeigt eine Abnahme der Kompetenzen im Lesen und in der Alltagsmathematik im Lebenslauf.

Abbildung 3: Grundkompetenzen der Erwachsenen in Deutschland im Altersverlauf



Des Weiteren gibt es erste Hinweise dazu, dass funktionaler Analphabetismus eben nicht nur dadurch entsteht, dass man das Lesen und Schreiben nicht richtig erlernt, sondern der Kompetenzverlust möglicherweise durch bestimmte Lebenssituationen begünstigt wird. Hinweise ergeben sich auf schriftferne Arbeit (Baethge et al. 2004), auf Arbeitslosigkeit sowie auf Schädigung durch Krankheit und Sucht (Dies betrifft laut WHO 2011: 15 Prozent der deutschen Bevölkerung). Eine letzte Thematik, die hier präsentiert und in Deutschland viel diskutiert wird, ist die Erreichbarkeit und die Ansprache von betroffenen Personen.

Erreichbarkeit und Ansprache

Deutschland hat ein Erreichbarkeitsproblem in Bezug auf die Alphabetisierungskurse. 7,5 Millionen Betroffenen stehen etwa 20.000 Teilnahmefällen an den Volkshochschulen gegenüber. Und auch wenn man davon ausgeht, dass nicht alle Betroffenen einen eigenen Bedarf an Weiterbildung haben, sind doch die Berichte von Kursteilnehmenden über die weiterhin starke Tabuisierung des Themas auch dahingehend zu werten, dass die Schwelle zum Kursbesuch immer noch zu hoch ist.

Wie bereits erwähnt, ist in der Forschung noch viel zu wenig über die Personen bekannt, die zwar betroffen sind, aber nicht in den Kursen lernen. Auch über die Rolle des Umfeldes ist bisher nur wenig bekannt. Hinweise auf die Ausdifferenzierung der Adressatinnen- und Adressatengruppe liefern die Ergebnisse der HABIL-Studie, für die auch Interviews mit Nicht-Teilnehmenden geführt wurden (vgl. u.a. Bauer et al. 2010). Ein differenzierteren Blick auf das Umfeld von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ergibt sich aus einem Ergebnis des Verbundes der „Verbleibstudie“. Bisher war man davon ausgegangen, dass es eine Vermeiden-Outing-Dichotomie gibt: Entweder man gibt sich als Betroffener zu erkennen oder nicht. Stattdessen scheint es ein partielles Outing zu geben. Das heißt, es gibt sehr wohl einige Vertrauenspersonen, die von dem eigenen Problem wissen, aber es ist längst nicht das gesamte Umfeld informiert. Vermeiden und Outing stellen damit keine Dichotomie dar, sondern sind Enden eines Kontinuums. Dazwischen befinden sich Varianten des partiellen Outings (vgl. Nienkemper/Bonna 2010).

An diese Ergebnissen lässt sich möglicherweise bei der Frage der Erreichbarkeit anknüpfen. Hier setzt die derzeit laufende „Umfeldstudie“ an, die nicht die Betroffenen in den Mittelpunkt rückt, sondern die Rolle der Personen erforscht, die als Vertrauenspersonen fungieren oder auch nur eine Ahnung von den Schwierigkeiten haben. Die Vertrauten, die es gibt, decken vermutlich die geringe Literalität und unterstützen die Betroffenen ganz konkret im Alltag. Können diese Personen eventuell als eine Brücke zu den Weiterbildungsträgern fungieren? Ermutigen sie zum Lernen oder sehen sie gar keine Notwendigkeit, dass die Betroffenen ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten verbessern? Sind sie durch ihre Rolle belastet? Diese Fragen sollen im Laufe des Projektes beantwortet werden (zur Projektbe-

schreibung vgl. www.alphabund.de/1865.php). Eine nicht-repräsentative Vorstudie bei so genannten „Ein-Euro-Jobbern“ ergab, dass immerhin 66 Prozent der befragten Personen jemanden kennen, die oder der nicht gut lesen und schreiben kann. Die Thematik wird aber häufig nicht angesprochen und mehrheitlich werden die Personen auch nicht auf Weiterbildungsangebote aufmerksam gemacht, da immer wieder die Informationen über Kurse fehlen.

Auch die Alpha-Panel-Studie hat herausgefunden, dass es im Umfeld der funktionalen Analphabetinnen Analphabeten in der Regel mindestens zwei Personen gibt, die von den geringen Lese- und Schreibkompetenzen der betroffenen Personen wissen, zum einen Eltern, Familie, Freundinnen und Freunde und Partnerinnen und Partner, zum anderen aber Menschen aus dem beruflichen Umfeld.

Wenn es bei jedem Betroffenen mindestens zwei Personen gibt, die von den Schwierigkeiten wissen, stellt sich noch viel drängender die Frage der Tabuisierung der Thematik, denn dann sprechen wir von etwa 15 Millionen Menschen, die eine funktionale Analphabetin oder einen funktionalen Analphabeten kennen, es aber nicht offen ansprechen. Bei der Frage der Erreichbarkeit sollte demzufolge auch das Umfeld mit einbezogen und auf ihre oder seine Potenziale und Einflüsse geschaut werden.

Schlussbemerkung

Es bleibt festzuhalten, dass die Forschung in Deutschland durchaus dazu beigetragen hat, das Phänomen des funktionalen Analphabetismus besser zu verstehen. Die Zielgruppe wird mittlerweile auch von der Praxis und der Politik differenzierter betrachtet und in ihrer Heterogenität anerkannt. Allerdings herrscht immer noch der Blick auf die Defizite vor und diese werden meistens voreilig mit geringerer Beschäftigungsfähigkeit oder sozialen Problemlagen in Verbindung gebracht. Dies führt zu einer Individualisierung des funktionalen Analphabetismus und zu einer einseitigen Schuldzuweisung an die Betroffenen. Hier müssen die Forschungsergebnisse noch stärker in Politik und Praxis hereingetragen werden.

Darüber hinaus ist eine Enttabuisierung der Thematik in der Öffentlichkeit dringend notwendig. Erst wenn der Kursbesuch nicht mehr beschämend ist und verheimlicht werden muss und die niedrigeren Lese- und Schreibkompetenzen nicht mehr als individuelle Fehlleistung angesehen werden, kann ernsthaft darüber gesprochen werden, Grundbildung in Deutschland als selbstverständlich zu betrachten. Bis dahin könnten die Zugänge zu den Betroffenen über das Umfeld eine gute Möglichkeit der Erreichbarkeit bieten. Außerdem scheint für die Erreichbarkeit von betroffenen Personen auch die Erweiterung des Themenspektrums sinnvoll zu sein. Nicht nur Alphabetisierungskurse, auch Angebote der Weiterbildung zum Thema mediale oder Fremdsprachenkompetenzen, bieten die Möglichkeit, den Zugang zur Weiterbildung zu erleichtern. Die Anerkennung des Ergebnisses, dass Arbeitneh-

merinnen und Arbeitnehmer im Laufe ihres Lebens einen Kompetenzverlust durch literalitätsferne Arbeit erleiden können, fordert dann auch die Unternehmen auf, Verantwortung zu übernehmen.

Bereits im Februar 2011 haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland bekanntgegeben und alle gesellschaftlichen Gruppen aufgefordert, sich an diesem Bündnis zu beteiligen. Der Wortlaut der Strategie ist auf den Seiten des BMBF nachzulesen ([www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung\(1\).pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung(1).pdf)). Was politisch aus diesem Bündnis folgen wird, bleibt abzuwarten.

Literaturverzeichnis

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Woderich, Rudolf (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster.

Bauer, Ulrich; Bittlingmayer, Uwe; Drucks, Stephan; Gerdes, Jürgen; Hastaoglu, Tuba et al. (2010): Zwischenbericht: Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Online verfügbar unter www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf, zuletzt geprüft am 28.09.2013.

Bilger, Frauke; Rosenblatt, Bernhard von (2011): AlphaPanel: Studie zur Lebenssituation bei Teilnehmenden an Grundbildungskursen. Überblick über die Ergebnisse aus Panelwelle 3. Online verfügbar unter: www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf. Zuletzt geprüft am 29.09.2013.

Buddeberg, Klaus (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 187-209.

Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 135-166.

Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster.

Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012a): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 15-53.

Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012b): leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 54-76.

Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabeten/-innen. In: *Der pädagogische Blick* 18 (4), S. 212-220.



Biografien

Brigitte van der Velde

61 Jahre alt und Frührentnerin. "Es macht mich stolz, mein Leben selbstbestimmt zu leben. Ich spreche immer gerne von meinen zwei Leben, eins vor der Schrift und eines mit der Schrift. Mein Leben mit der Schrift ist heute bunter und positiver und zeigt, dass Lernen glücklich machen kann. Mit 45 Jahren habe ich noch einmal begonnen, lesen und schreiben zu lernen. Heute arbeite ich ehrenamtlich als Lehrassistentin und bin Mitgründerin der ABC- Selbsthilfegruppe Oldenburg. 2012 wurde ich als Botschafterin für Alphabetisierung und Grundbildung ausgezeichnet.

Ernst Lorenzen

58 Jahre, verheiratet, zwei Kinder (25 und 28 Jahre), gelernter Bau- und Möbeltischler. "Ich habe mit 55 richtig lesen und schreiben gelernt. Von diesem Tag an sind für mich die Türen ganz weit auf gegangen. Und ich habe angefangen, so richtig zu leben. Das Schönste für mich war der erste Brief an meine Tochter mit 55 .

Die Angst ist weg, ich bin gelandet. Jeder Tag ist wunderschön und ich bin froh, hier zu sein. Was heißt es schon, nicht lesen und schreiben zu können? Was es heißt? Es ist das Schlimmste. Ein Mensch muss funktionieren. (Ernst Lorenzen)

Lyn Tett

has been involved in adult literacy since 1979. She initially worked as a practitioner in a rural area of Scotland and after 10 years moved on to a post as a policy advisor to the Scottish Government. For the last 20 years she has been conducting research into adult literacy practices and this has resulted in numerous publications the most recent being *More Powerful Literacies* (edited with Mary Hamilton and Jim Crowther, published by the National Institute of Adult and Continuing Education).

Uwe Bittlingmayer

Prof. für Allgemeine Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung am Institut für Soziologie der PH Freiburg.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Gesundheitssoziologie, Gesellschafts-theorie und Zeitdiagnose, die Soziologie Pierre Bourdieus und Kritische Theorie der Gesellschaft

Zahlreiche Projekte in der empirischen Bildungs- und bildungsbezogenen Evaluationsforschung. Letzte wichtige Veröffentlichung: Handbbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, hrsg. zus. mit Ullrich Bauer und Albert Scherr, Wiesbaden 2012: VS.

Manfred Krenn

Arbeitssoziologe, senior researcher der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA) in Wien. Forschungsschwerpunkte: Prekarisierung, "Wissensgesellschaft" und soziale Exklusion, personenbezogene Dienstleistungsarbeit (Pflege), Arbeitsbedingungen

Wibke Riekmann

ist seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg und hat gemeinsam mit Prof. Dr. Anke Grotlüschen die „leo. – Level-One Studie“ durchgeführt, die das Ziel hatte, eine Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu ermitteln. Nach ihrem Studium der Diplom-Pädagogik war Sie zunächst wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sozialpädagogik an der Universität Hamburg und wurde mit einer Arbeit zur Bedeutung von Vereinen für die demokratische Bildung von Jugendlichen promoviert. Arbeitsschwerpunkte: Literalitätsforschung, politische und demokratische Bildung sowie Jugendarbeit.



Dwora Stein



Christian Dorninger



Brigitte van der Velde und Ernst Lorenzen



vlnr: Renate Ömer, Edith Draxl, Ruth Riedel, Monika Klengel, Regine Rebernig-Ahamer, Elke Beneke



vlnr: Peter Schlögl, Manfred Krenn, Monika Kastner, Rubia Salgado, Christian Kloyber



Theater im Bahnhof

einfach:komplex

Studien, Untersuchungen und Publikationen

Ein Reader.



Monika Kastner

Einige Überlegungen zu lohnenden Forschungsvorhaben zur Stärkung der Alphabetisierung/Basisbildung in Österreich

Aus meiner Sicht gibt es drei Schwerpunkte, deren (verstärkte) Bearbeitung sich in nächster Zeit lohnen würde. Im Folgenden möchte ich diese drei Themen kurz skizzieren:

Konsolidierung des Forschungs- und Entwicklungsstandes

Die österreichische Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung ist auf einem sehr guten Stand. Nun ist es an der Zeit, für eine Konsolidierung im Sinne einer Sicherung der Wissensbestände zu sorgen. Anlass dazu könnte die Auswertung der Ergebnisse von „alphabund“, des deutschen Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 – 2012) und des aktuellen Förderschwerpunktes „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“, bieten. Die Sichtung und Bewertung der deutschen Forschungs- und Entwicklungsergebnisse (u.a. Projektträger im DLR 2011a, 2011b, 2012) böte Anlass zur Reflexion des Praxisfeldes und zur Formulierung von weiterführenden, auf die österreichische Situation bezogenen Forschungsfragen. Ergebnis eines solchen Vorhabens wäre die Dokumentation des österreichischen „state of the art“ und dessen Bewertung. Es sollte von einem Konsortium, bestehend aus Expertinnen und Experten (Kursleitende, Beraterinnen und Berater, Bildungsmanagerinnen und

-manager, Konzeptentwicklerinnen und -entwickler, Projektleiterinnen und -leiter, Ausbilderinnen und Ausbilder, Entscheidungsträgerinnen und -träger im Bereich Alphabetisierung/Basisbildung) sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Erwachsenenpädagogik, Berufspädagogik, Fachdidaktiken, Soziologie etc.), durchgeführt werden. Die Ergebnisse könnten in fachspezifische Aus- und Weiterbildungen für Alphabetisierung/Basisbildung eingespeist werden, was als Beitrag zur Forschungsorientierung solcher Angebote zu sehen wäre.

Intensivierung der Zielgruppen- und Teilnehmerinnen- und Teilnehmerforschung

Adressatinnen und Adressaten-, Zielgruppen- sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmerforschung sind bedeutsame erwachsenenpädagogische Arbeitsfelder, lassen sich daraus u.a. doch Hinweise für Programm- und Angebotsplanung gewinnen; darüber hinaus gehören Adressatinnen und Adressaten-, Zielgruppen- sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer-Orientierung zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung (vgl. Hippel/Tippelt 2010). Adressatinnen und Adressaten sind „(...) diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um Zielgruppen. Teil-

nehmende sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 101). Österreich leistet sich mit der Teilnahme an der PIAAC-Studie, der internationalen Vergleichsstudie zu Alltagsfähigkeiten Erwachsener (siehe dazu Stöger/Bönisch 2011), eine umfassend angelegte Adressatinnen- und Adressatenforschung. Im nationalen PIAAC-Expertinnen- und Expertenbericht, der in Vorbereitung ist, sind zwei Artikel zu Personen mit niedrigen Grundkompetenzen vorgesehen. Zur Teilnehmerinnen- und Teilnehmerforschung schaffen das Institut für Höhere Studien mit der ESF-Evaluierung (Steiner et al. 2010, 2011, 2013) sowie das Monitoring der Initia-

tive Erwachsenenbildung für den Programmbereich Basisbildung/Grundkompetenzen gerade eine belastbare Datengrundlage. Darauf aufbauend müsste ein gesamtösterreichisches, anbieterübergreifendes Monitoring zu den Teilnehmenden an Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen (Anzahl der Teilnehmenden, Dauer der Teilnahme, soziodemografisches Profil, Bildungsbiografie etc.) etabliert werden bzw. müssten vorhandene Datenerfassungssysteme zusammengeführt und ausgewertet werden. Damit können interessante Fragestellungen zur Gruppe an sich und darüber, wer durch Angebote erreicht wird und wer nicht, beleuchtet werden.



Wirkungsforschung: Prozesse des Lehrens und Lernens sowie Bildung sichtbar machen

Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung ist wegen der Vielzahl an Einflussfaktoren, die einen Lernprozess beeinflussen, „schwierig, aber nicht unmöglich“ (Schüßler 2012, S. 63). Gleichwohl gehen sowohl Forschung als auch Praxis davon aus, dass über Erwachsenenbildungsprozesse positive Lernwirkungen zu erzielen sind (vgl. ebd., S. 53). Das Praxisfeld der Alphabetisierung/Basisbildung ist gekennzeichnet durch Heterogenität in vielerlei Hinsicht: Es liegen unterschiedliche Trainerinnen- und Trainerausbildungen vor, es gibt verschiedene Kursformate, es gibt unterschiedliche didaktisch-methodische Zugänge und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bringen vielfältige Lernvoraussetzungen und Lernziele mit. Schüßlers Hinweis auf die Notwendigkeit der Aneignungs- und Verwendungsforschung zur Untersuchung der Wirkung aus subjektiver Sicht der Lernenden (vgl. ebd., S. 60) hat für

Forschung zur Alphabetisierungs- und Basisbildung besondere Bedeutung, weil die Lernthemen, Aneignungsprozesse und Verwendungssituationen aufs engste mit der eigenen Lern- und Bildungsbiografie, der jeweiligen Lebenswelt und damit der Person selbst verbunden sind. Damit ist auch klar, dass Wirkungsforschung in der Alphabetisierung/Basisbildung begleitend angelegt sein muss, weil in Kursen und durch Kurse jeweils individuelle Entwicklungsprozesse angestoßen und eingeleitet werden. Ich sehe diese Forschung im Anschluss an das Forschungsthema der „Wider Benefits of Adult Education/Learning“ (u.a. Schuller et al. 2004) und Paul Bélangers Konzept der „Intimacy of Learning“, des tiefen Blicks in die Individualebene der Lernenden (vgl. Nuissl 2009, S. 3). Für die Sichtbarmachung von personenbezogenen Effekten habe ich das in Ansätzen versucht (Kastner 2011). Antje Doberer-Bey (2013) hat zur Untersuchung von Lernfortschritten im Lesen und Schreiben (Schriftspracherwerb/Kompetenzentwicklung) einen wesentlichen Beitrag geleistet. Auch im Zuge der erwähnten ESF-Evaluierung durch das Institut für Höhere Studien sind Wirkungsanalysen geplant

bzw. bereits erarbeitet worden. Für Deutschland liegen ebenfalls Forschungsergebnisse zum Verbleib von ehemaligen Teilnehmenden vor (Egloff/Grotlüschen 2011). Ein ganz aktueller Befund aus Deutschland zu den Lernerfolgen in Alphabetisierungskursen (Rosenblatt/Lehmann 2013) verweist auf nur eingeschränkt feststellbare Lernfortschritte im Lesen und Schreiben.

Wirkungsforschung leistet einen fundamentalen Beitrag zur Frage der pädagogischen Qualität von Erwachsenen-

bildungsangeboten. Es geht dabei sowohl um Prozessdimensionen (gelingende Prozesse) als auch um die Sichtbarmachung von Lernwirkungen (gelungene Prozesse). Ich würde die Wirkungsforschung in der Alphabetisierung und Basisbildung weniger in Hinblick auf Kosten-Nutzen-Analysen sehen, sondern vielmehr als einen Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung und Zielgruppenforschung, nicht zuletzt mit dem Ziel der Optimierung von Praxis.

Literatur

Doberer-Bey, Antje (2013): 'Sonst hat man ja gar nichts, wenn man nix lesen kann.' Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Wien.

Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten (3. Aufl.). Weinheim; München.

Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (2010): Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmerforschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung (4. Aufl.). Wiesbaden, S. 801-812.

Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung". Wien.

Nuissl, Ekkehard (2009): Die dritte Dimension (Editorial). In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 2, S. 3.

Projekträger im DLR (Hg.) (2011a): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld.

Projekträger im DLR (Hg.) (2011b): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld.

Projekträger im DLR (Hg.) (2012): Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007-2012. Bielefeld.

Rosenblatt, Bernhard von/Lehmann, Rainer H. (2013): Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis. Bonn (DIE aktuell, veröffentlicht am 7.8.2013). Download unter: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?ID=11016 [Zugriff am 25.9.2013].

Schuller, Tom/Preston, John/Hammond, Cathie/Brassett-Grundy, Angela/Bynner, John (2004): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London; New York.

Schüßler, Ingeborg (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H.3, S. 53-65.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede/Plate, Marc (2010): ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien (Institut für Höhere Studien).

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede (2011): ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Halbzeitbewertung 2011. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien (Institut für Höhere Studien).

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede (2013): ESF Beschäftigung Österreich 2007-2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien (Institut für Höhere Studien).

Stöger, Eduard/Bönisch, Markus (2011): Ziele und Design von PIAAC: Ein Statusbericht zur Studie über Alltagsfähigkeiten Erwachsener in Österreich. In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér, Krisztina (Hg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien, S. 131-151.

Weiterführende Internetquellen

„alphabund“: www.alphabund.de

Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (England): www.learningbenefits.net

Initiative Erwachsenenbildung: www.initiative-erwachsenenbildung.at



Tamara Ofner

Schreiben ist anders als Sprechen

Ist Ihnen schon einmal aufgefallen, dass wir üblicherweise ein mathematisches Problem „beschreiben“? Wenn wir jedoch einen Autor zitieren – Platon beispielsweise – dann sagen (schreiben) wir: „Platon sagt“, obwohl doch anzunehmen ist, dass er es aufgeschrieben hat und wir den geschriebenen Text meinen, da wir kaum wissen können, was Platon tatsächlich gesagt hat.

Die Schrift schafft eine Weltgesellschaft und eine Gesellschaft der Wissenschaften, die auf Grund der Schrift überhaupt erst ihre Entwicklung erfährt, die ihren Schriftgebrauch jedoch bei aller Wissenschaft nicht wirklich vorbehaltlos, selbstkritisch, umfassend und vorausschauend analysiert, sondern ihn eher in oft schon blind erscheinendem Aktionismus je nach Bedarf gebraucht und einsetzt, jedoch selten darüber nachdenkt, welche Möglichkeiten das Schreiben und die Schrift tatsächlich in sich bergen. Ausschlaggebend für diese Haltung ist unter anderem das von der Antike und vom frühen Christentum geprägte Bild, dass alleine der Geist lebendig ist, der Buchstabe jedoch sei tote Materie.

Das Schreiben und die Schriftlichkeit erhielten auf Grund der technischen Errungenschaften des 20. und 21. Jahrhunderts – durch und mit der Entwicklung von PC und Internet – eine gesamtgesellschaftlich noch wesentlichere Bedeutung, als sie davor bereits hatten und verändern diese Bedeutung und den Schriftgebrauch noch einmal gravierend. Wissen über das Schreiben betrifft Jede und Jeden, während jedoch vor allem mit dem Aufschwung der Sprachphilosophie die Sprache an sich untersucht wird und die Schrift oder besser gesagt das Zeichen im Mittelpunkt steht, wird vernachlässigt, was das Schreiben mit dem Menschen macht.

L. von Werder ist einer der Gründerväter des Kreativen Schreibens im deutschsprachigen Raum und der Vater des Studienganges Biografisches und Kreatives Schreiben an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In seinem „1. Manifest des kreativen Schreibens“ finden sich folgende Worte:

„(...) Seit 1900 n. Chr. kann jeder schreiben. Und schon zerlöst sich diese Basis der Identität und Kultur. Wir haben in Deutschland schon wieder fünf Prozent Analphabeten. Jeder 5. Deutsche zwischen 18 – 25 Jahren kann immer noch nicht schreiben. Jeder 3. Deutsche über 65 Jahre kann nicht mehr schreiben. (...) Sophia geht noch barfuß.“ (v. Werder, Berlin, 2001, S 13 ff).

Tendenz steigend! Was ist passiert? Das Historische Wörterbuch der Philosophie (vgl. Ritter, Gründer, 1995, S 1423) bemerkt zum Thema Analphabetismus: „Was früher den Lebensunterschied zwischen Illetristen und Schriftkundigen ausmachte, ist ein anderer Zusammenhang als jener zwischen dem Analphabeten und der Schriftlichkeit des 20. und 21. Jahrhunderts.“ Soweit das Lexikon. Ist das tatsächlich so? Dieser Zusammenhang bedarf sowohl des Nachdenkens, des Forschens als auch des praxisbezogenen Handelns – unter anderem auch im Sinne des kreativen Schreibens wie es Lutz von Werder vermittelt.

Die vorliegende Masterarbeit geht nun den philosophischen Grundlagen des Schreibens nach. In einem weitläufigen Überblick beleuchtet sie einige Eckpfeiler der Philosophie, die den Stellenwert des Schreibens in der Gesellschaft mit begründen. Ein persönlicher Ausgangspunkt der Autorin dazu ist Hannah Arendt und ihr Werk „Vita Activa, die den

politischen Aspekt menschlicher Tätigkeit und Handelns an sich scharf beleuchtet und somit auch Relevanz zur Tätigkeit und Handlung des Schreibens aufzeigt. Ein zweiter Ansatz findet sich in den Philosophien Platons und Aristoteles'. Insgesamt wird in der Arbeit eine ganzheitliche Sichtweise auf das Schreiben angestrebt, die soziale und individuelle Faktoren ebenso berücksichtigen wie den Nutzen und die Wirkung von Schreiben. Als Einflussfaktoren stellen sich die Geschichte der Rezeption von Platon und Aristoteles heraus, die frühchristliche Hermeneutik, das Aufkeimen der Sprachwissenschaften unter Saussure, Humboldt usw., sowie der Linguistic Turn infolge der Sprachphilosophie, als deren Vertreter und Mitbegründer Wittgenstein sowie die moderne Hermeneutik untersucht werden. Derridas „Grammatologie“, als bisher einzige als solche ausgewiesene „Schreibphilosophie“, ist sowohl sozialphilosophischer als auch metaphysischer Beitrag. Zusätzlich zu dieser Literaturübersicht und Auswertung enthält die Arbeit auch eigene Aufzeichnungen und Beobachtungen über das Schreiben, die aus der jahrelangen Schreibpraxis der Autorin in den unterschiedlichen Schreibkontexten entstanden sind.

Die Autorin möchte mit dieser Arbeit einen Beitrag zur Schreibforschung leisten. Sie bietet einen Zugangsweg zur Schreibforschung, zeigt sowohl Verbindungen als auch Grenzen zwischen Schreibforschung, Sprachwissenschaften und Sprachphilosophie auf und ist eine allgemein verständliche Einführung in die Thematik. Sie gibt Anstoß und Anregungen für weitere Forschungsarbeiten zum Schreiben in der Alltagspraxis als auch in den Wissenschaften.

Grundlage für die Arbeit sind folgende Arbeitsthesen, die nach weiterer interdisziplinärer Forschung verlangen:

1. Schreiben ist von der gesprochenen Sprache abzugrenzen, da Schreiben eine eigenständige Dynamik beinhaltet
2. Die Unterschiedlichkeit liegt:
 - a) in einem anderen Verwendungszweck
 - b) in einer anders gearteten Wechselwirkung zwischen Schreiben und Denken als zwischen Sprechen und Denken
 - c) in einer anderen Nachhaltigkeit des Geschriebenen
3. Schreiben kann nicht lediglich als Werkzeug des Denkens definiert werden, da die Wechselwirkung zwischen Schreiben und Denken das Denken so tiefgreifend verändert, wie es kein Werkzeug je tun könnte
4. Schreiben hat Bezug und Wirkung auf der individuellen- und sozialen Ebene sowie der Umweltebene
5. Schreiben hat eine kulturelle, wissenschaftliche und alltägliche Bedeutung und Funktion
6. Fragen der Ethik im Allgemeinen sind auch für das Schreiben relevant – welche speziellen ethischen Fragen sich für das Schreiben ergeben, ist abhängig vom Schreibkontext

Gitta Stagl und Eva Ribarits

Literarität

eine zentrale Frage der Wissensvermittlung. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2010

Die hier vorliegende Studie behandelt „Lesen und Schreiben“ als Grundlagenthema. Dabei geht es eben nicht um „einfache“ Buchstaben- oder Schriftkenntnis, sondern um die Fähigkeiten, über Akte des Lesens Sinnvolles für die eigenen Lebenszusammenhänge zu erkennen, eine Brücke zwischen sich, den Formen des Zusammenlebens und der Welt herzustellen und dies zu einem Bestandteil des eigenen Erfahrungshorizontes zu machen. Um diese essentielle Dimension der inneren Anteilnahme und gestaltenden Beteiligung bei der Sinnbildung – ein Kennzeichen von Literatur im weitesten Sinn – zu betonen, verwenden die Autorinnen den Begriff Literarität für die Übertragung des englischen Denkkonzepts „literacy“.

Die Studie bietet einen Abriss der transdisziplinären Entwicklungsgeschichte des Forschungsfeldes. Sie zeigt die gemeinsame Essenz der Fragestellungen und die Vielfalt der Gebrauchsformen und Bedeutungskontexte von Literarität. Exemplarisch dargestellt werden Vorgangsweise und Ergebnisse internationaler Untersuchungen zur Erfassung und Beschreibung von Literaritäten sowie spezifische Formen und Kontexte der Literarität wie etwa Gesundheitsliterarität und mathematische Literarität. Beispiele aus der Praxis von intensiver Auseinandersetzung mit Literarität in Österreich sollen das Verständnis für diese Materie und ihre Rolle im sozialen Leben, für Kultur und Bildung vertiefen. Mittlerweile wird bereits an einer Folgestudie gearbeitet.

Gitta Stagl und Eva Ribarits

Literaritätsforschungspraxis.

Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2012

Die hier vorliegende Studie – eine Folgearbeit der bereits 2010 in dieser Reihe erschienenen Studie „Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung“ – untersucht Literarität als entscheidendes Werkzeug, um die Zusammenhänge zwischen Praxis und Forschung klarer erfassen und entschlüsseln zu können. Als Anschauungsmaterial für das schrittweise Entwickeln von Unterscheidungsvermögen verschiedener Praxisaspekte dient eine Auswahl von Arbeitsfeldern und ihrer Arbeitspraktiken. Aus Gesprächen mit Expertinnen und Experten und Textdokumenten entsteht eine Detailanalyse, die nachzuvollziehen hilft, wie im jeweiligen Bereich konzeptiv und methodisch vorgegangen wird. Das erleichtert herauszufinden, welche Rolle unterschiedliche Lesarten und Beschreibungsweisen bei der Betrachtung und Gestaltung von Praxis spielen.

Die Studie präsentiert die forschende Praxisanalyse auch als einen Modellfall des Lernens und trägt somit zur Vertiefung des Verständnisses von Lernentwicklung bei. Indem sie die zur Anwendung kommenden Methoden und Verfahren kontinuierlich reflektiert, wird immer wieder hinterfragt, wie präzise und umfassend die verschiedenen Dimensionen der untersuchten Praxis abgedeckt sind und wo es ergänzender Stimmen, Materialien und Perspektiven der Betrachtung von Praxis bedarf. Auf diese Weise lotet die Studie das Potenzial lernender Forschung aus und präsentiert prototypische Forschungswege, um mehr über das Gefüge aus gesellschaftlichen Praxiskonstellationen und gesellschaftlichen Lernprozessen in Erfahrung zu bringen und aus deren Aufbereitung zu lernen.

Robert Klinglmair

Determinanten von Bildungsarmut bei Jugendlichen. Eine empirische Analyse für Kärnten.

Zusammenfassung wesentlicher Untersuchungsergebnisse

Trotz der beobachteten Bildungsexpansion der vergangenen Jahrzehnte fällt in Österreich ein nach wie vor hoher Anteil von Personen mit maximal Pflichtschulbildung und der im internationalen Vergleich niedrige Anteil an Tertiärabschlüssen auf. Daneben präsentiert sich das österreichische Bildungssystem als äußerst sozial selektiv und die Bildungsmobilität (zwischen den Generationen) ist gebremst. Häufig hängt es von der sozialen Herkunft ab, welche Bildung Kinder und Jugendliche erhalten; die Bildungsexpansion hat demnach nicht alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen erreicht.

Obwohl sich der Trend zu höherer Bildung vor allem im Bildungsstand der jüngeren Bevölkerung niederschlägt, kann ein unverändert hoher Anteil von Jugendlichen keine über die Pflichtschule hinausgehenden schulischen oder beruflichen Qualifikationen vorweisen. Die davon betroffenen „bildungsfernen“ Jugendlichen weisen vielfach abgebrochene oder atypische Bildungs- und Berufsverläufe auf und machen einen wesentlichen Teil der „Problemgruppe“ der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik aus, da Wirtschaftssysteme, die verstärkt von Wissen und Innovation geprägt sind, zunehmend zur Verdrängung Geringqualifizierter führen. Für bildungsferne Personen wird eine nachhaltige Integration in das Beschäftigungssystem bedeutend schwieriger; dieser Zusammenhang ist äußerst persistent und setzt sich im Erwachsenenalter fort.

Neben individuellen Konsequenzen wie einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko, geringerer Erwerbsbeteiligung, einem limitierten Zugang zu qualifizierter Beschäftigung oder der Gefahr sozialer Ausgrenzung sind durch Bildungsarmut auch gesellschaftliche Auswirkungen und hohe volkswirtschaftliche Folgekosten zu erwarten, die sich im Zuge des voranschreitenden demographischen Wandels weiter verstärken werden. Ein rückläufiges Erwerbspotential gepaart mit einem steigenden Durchschnittsalter der Erwerbs- wie auch Wohnbevölkerung sowie einem rückläufigen Anteil an Jugendlichen wird – neben dem Arbeitsmarkt – auch im Bereich der sozialen Sicherungssysteme (etwa im Gesundheits- oder Pensionssystem) bzw. in der Aufrechterhaltung der speziell ländlichen Infrastruktur und Daseinsvorsorge zu (weiteren) Problemen führen und ist als Gefahr für die wirtschaftliche Entwicklung Kärntens zu sehen.

Aufgrund des demographischen Wandels ist in Österreich und vor allem in Kärnten ein Mangel an jungen und hochqualifizierten Arbeitskräften zu erwarten; sowohl politische Entscheidungsträgerinnen und -träger als auch Unternehmen sind demnach gefordert, entsprechende Maßnahmen zu setzen. Eine ausschließliche Fokussierung auf bildungsferne Jugendliche wird jedoch nicht ausreichend sein, um den demographisch bedingten Herausforderungen zu begegnen; vielmehr ist ein umfassendes Gesamtkonzept notwendig, das auf mehreren Ebenen – wie etwa bei der Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen und Älteren oder bei „gezielter Migrationspolitik – ansetzt. Doch gilt es speziell den vorzeitigen Bildungsabbruch verstärkt in den politischen Fokus zu rücken, da sich der bereits gegenwärtig diskutierte Fachkräftemangel weiter zu spitzen wird und keinesfalls auf das Potential von rund 10% eines Altersjahrgangs (je nach verwendetem Indikator) „verzichtet“ werden kann.

Trotz der weitreichenden Konsequenzen von Bildungsarmut zeigte sich im Zuge der durchgeführten Literatur- und Sekundäranalyse, dass zur multikausalen Problemlage eines frühzeitigen Bildungsabbruchs forschungsbasierte Erkenntnisse in Österreich gering sind und vor allem nur wenige Daten vorliegen. Für die Bildungsforschung impliziert dieser Umstand einen verstärkten Forschungsbedarf, da mögliche Interventionsstrategien zur Reduktion des vorzeitigen Bildungsabbruchs auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauen müssen, wenn diese effektiv und effizient sein sollen.

Aus diesem Grund wurde, um tiefere Einblicke in die multikausale Problemlage von Bildungsarmut in Kärnten zu erhalten, ein modular aufgebauter Fragebogen (mit insgesamt 67 Fragen zur Bildungs- und Berufskarriere, sozialen Herkunft sowie zu allgemeinen und freizeitbezogenen Merkmalen) entworfen, der nach einem umfangreichen „Pre-Test“ an insgesamt 6.700 Kärntner Jugendliche im Alter zwischen 15 und 24 Jahren postalisch versendet wurde. Diese Vorgangsweise ermöglichte es, neben der interessierenden „Testgruppe“ (bildungsferne Jugendliche) auch eine „Kontrollgruppe“ von bildungsnahen Jugendlichen zu identifizieren, bei denen der Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung bzw. den Ar-

beitsmarkt im Wesentlichen friktionsfrei verlaufen ist. Trotz der Länge des Fragebogens konnte eine repräsentative und qualitativ hochwertige Zufallsstichprobe mit 1.537 wertbaren Fragebögen erhoben werden, die für statistische Analysen zur Verfügung stand.

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, einen vertieften Blick auf die Entstehungszusammenhänge von Bildungsarmut zu geben sowie Ursachen für ein frühzeitiges Verlassen des Bildungssystems aufzuzeigen, um daraus Handlungsoptionen für präventive Maßnahmen der Bildungspolitik im Sinne eines „Frühwarnsystems“ abzuleiten, die im aktuellen Maßnahmenspektrum unterrepräsentiert sind, sich jedoch stärker bezahlt machen als kurative Interventionen. Neben univariaten Vergleichen zwischen Test- und Kontrollgruppe, die etwa Unterschiede in der Freizeitgestaltung oder den nicht-kognitiven Fähigkeiten von bildungsnahen und bildungsfernen Jugendlichen zeigen, konnten – auf Basis eines logistischen Regressionsmodells – insgesamt elf statistisch signifikante Faktoren identifiziert werden, die einen Einfluss auf das frühzeitige Ausscheiden aus dem Bildungssystem haben. Diese lassen sich grundsätzlich in schulische bzw. strukturelle Faktoren und jene der sozialen Herkunft unterteilen.

Damit konnten zum einen Befunde bestehender Forschungsarbeiten – wie etwa der Einfluss der sozialen Herkunft (Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund etc.) – auch für Kärnten bestätigt werden und zum anderen neue Entstehungszusammenhänge, wie beispielsweise die Auswirkungen von Klassenwiederholungen auf einen Schulabbruch, generiert werden. So wurde ermittelt, dass Jugendliche, die während der Pflichtschule (mindestens einmal) eine Klasse wiederholen mussten, ein rund 4,7-faches Risiko aufweisen, ihre Bildungskarriere vorzeitig abzubrechen. Da – nicht zuletzt aufgrund der bestehenden Datenlücke – als Ursache für ein frühzeitiges Verlassen des Schulsystems oft vorschnell die soziale Herkunft als alleinige Erklärung herangezogen wird, ist es umso Wesentlicher, dass auch schulbezogene Einflussfaktoren (z.B. Überforderung mit dem Stoff der Pflichtschule) identifiziert werden konnten, die Ansatzpunkte für eine Neugestaltung des Erstausbildungssystems liefern.

Zusätzlich zum Risiko bildungsfern zu werden, konnte darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsabbruchs für bestimmte Personencharakteristika errechnet werden. Diese Wahrscheinlichkeitsberechnungen stellen die Basis für das entwickelte Frühwarnsystem dar, welches dazu beitragen soll, über eine „einfache“ Identifikation von Risikoschülerinnen und -schülern ein vorzeitiges Verlassen des Bildungssystems präventiv zu verhindern; ist es doch gerade das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Faktoren, das einen Schulabbruch maßgeblich beeinflusst. Dieses Frühwarnsystem – im Sinne eines „Ampelsystems“ – bricht die multikausale Problemlage von Early School Leaving auf drei Ebenen herunter: liegt die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsabbruchs über 50 % („Rot“), sind gezielte individuelle Interventionsmaßnahmen im

Schulsystem notwendig. Bei einem Risiko zwischen 10 % und 50 % („Orange“) ist eine Beobachtung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sinnvoll, um – bei Bedarf – frühzeitig und präventiv reagieren zu können; bei einer Abbruchwahrscheinlichkeit von unter 10 % („Grün“) sind keinerlei Maßnahmen notwendig, da kaum Friktionen in der Bildungskarriere zu erwarten sind. Eine konkrete Ausgestaltung möglicher Maßnahmen wäre – aufbauend auf den Ergebnissen – in Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Bildungsexpertinnen und -experten zu erarbeiten; die beschriebene Untersuchung liefert in einem ersten Schritt vielmehr die empirische Basis für die Bestimmung des Drop-out-Risikos bzw. die Identifikation von Risikoschülerinnen und -schülern.

Zwei Aspekte sind dabei jedoch besonders zu beachten: zum einen müssen Interventionsmaßnahmen zur präventiven Vermeidung eines Bildungsabbruchs verstärkt im Bildungssystem selbst ansetzen, da neben schulischen Faktoren vor allem die soziale Herkunft – auf Basis der durchgeführten Analysen – maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf der Bildungskarriere hat; diese muss seitens der Bildungspolitik allerdings als gegeben betrachtet werden. Demnach gilt es zu versuchen, fehlende Ressourcen im Elternhaus durch eine Neugestaltung bzw. eine Neuorientierung des Schulsystems (Stichwort: „Gesamtschule“) zu kompensieren oder durch frühzeitige und gezielte, individuelle Förderung von Risikoschülerinnen und -schülern die Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem zu erhöhen. Zum anderen muss darauf geachtet werden, das Frühwarnsystem „umsichtig“ anzuwenden, um einer Stigmatisierung und/oder daraus folgenden Demotivation bzw. einem Schulfrust vorzubeugen und so die Situation nicht noch zusätzlich zu verschlimmern. Zahlreiche weitere Empfehlungen an die Bildungspolitik runden das Forschungsprojekt ab.

Institut für Volkswirtschaftslehre, Alpen-Adria-Universität (AAU) Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt, E-Mail: robert.klinglmair@aau.at

Katrin Pittner

Die Basis (für) Bildung

Strategien zur Professionalisierung von Basisbildungsangeboten für Erwachsene. Eine Delphi-Befragung über die Zukunft der Basisbildung in Österreich

Basisbildung eröffnet viele Möglichkeiten:

Im Erwachsenenalter erscheinen Kompetenzen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen selbstverständlich zu sein. Tatsache ist jedoch, dass es einige Personen gibt, die diese Grundkompetenzen nicht erlernt haben oder nur in einem geringen Ausmaß beherrschen. Bildungsmaßnahmen für Erwachsene ermöglichen das Nachholen bzw. den Ausbau dieser Basiskompetenzen. Diese sind dann erfolgreich, wenn sie professionell aufgestellt sind. Sie müssen gewissen Qualitätsstandards entsprechen und die Zielgruppe muss sich mit ihren Bedürfnissen und Bedarfen angesprochen fühlen. Die Professionalisierung der Basisbildung erhält einen hohen Stellenwert, da diese in hohem Maße das Gelingen solcher Maßnahmen beeinflusst.

ExpertInnen über Strategien zur Professionalisierung:

Die Studie soll die Frage klären, welche Strategien nach Einschätzung von Expertinnen und Experten verfolgt werden können, um zur Professionalisierung der Basisbildung für Erwachsene in Österreich beizutragen. Expertinnen und Experten wurden befragt, welche relevanten Maßnahmen bereits in verschiedenen österreichischen Bildungseinrichtungen gesetzt werden und wie sie das zukünftige Feld der Basisbildung einschätzen. Ebenso wurde ermittelt, wie der Expertinnen- und Expertenpool die aktuell von Bund und Land initiierte Initiative Erwachsenenbildung betrachtet und welche mit dieser Entwicklung verbundenen Chancen und Risiken ihrer Meinung nach bestehen. Das Zusammenführen von Expertinnen- und Expertenmeinungen aus relevanten Netzwerken und das Verknüpfen von Ansichten aus Wissenschaft, Forschung und Praxis erschienen dabei wegweisend, um fundierte Erkenntnisse und konstruktive Strategien zur Professionalisierung der Basisbildung in Österreich zu generieren. Zehn Expertinnen und Experten erklärten sich bereit, ihre Expertise im Feld der Basisbildung einzubringen.

Ein kurzer Einblick in die Arbeit:

Nach einer anfänglichen Beschreibung der gesellschaftlichen Entstehung von Basisbildungsangeboten für Erwachsene und den dahinterstehenden Konzepten werden einige relevante Begriffsklärungen vorgenommen: Definitionen, die für die Basisbildung kennzeichnend sind, werden ausformuliert und Begriffe wie Profession, Professionalität und Professionalisierung miteinander in Beziehung gesetzt. Im Anschluss daran wird die Professionalisierung in der Basisbildung erläutert und die Situation in Österreich beschrieben. Neben der Vorstellung von aktuellen Professionalitätsbestrebungen wie der Initiative Erwachsenenbildung und des österreichischen Rahmenmodells für Qualität in Österreich (Ö-Cert) wird versucht, eine Eingrenzung der Zielgruppe für Basisbildungsangebote vorzunehmen. Relevante Netzwerke, die für die österreichische Basisbildung von großer Bedeutung sind, werden ebenso vorgestellt.

Für die Erhebung von Expertinnen- und Expertenmeinungen wurde der methodische Rahmen einer, vor allem qualitativ und in geringen Anteilen quantitativ ausgerichteten Delphi-Befragung gewählt. Die Antworten im Zuge der drei Befragungswellen wurden aufbereitet und an die befragten Personen zurückgespielt. Nach einer Interpretation der Ergebnisse wird ein abschließendes Resümee in Hinblick auf die Bedeutung für die österreichische Basisbildung gezogen, sowohl für die Wissenschaft, die sich mit diesem Thema auseinandersetzt, als auch für die Bildungsinstitutionen, die praktisch in diesem Bereich der Erwachsenenbildung tätig sind.

Pittner, Katrin: Die Basis (für) Bildung: Strategien zur Professionalisierung von Basisbildungsangeboten für Erwachsene.

AV Akademikerverlag
ISBN-13: 978-3-639-48527-1
ISBN-10: 3639485270

Erhältlich über amazon und morebooks

Antje Doberer-Bey

„Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“

Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Eine qualitative Untersuchung zu Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter.

Welche Faktoren verhindern, dass Schriftsprachlichkeit erworben wird? Welche Rolle spielen Sprache und die Bedingungen der Sprachentwicklung im Prozess der Literalisierung? Aus historisch-gesellschaftlicher, psycholinguistischer und soziolinguistischer Perspektive wird in diesem Band das Zusammenspiel verschiedener Wirkungsfaktoren beim Erwerb von Schriftsprachlichkeit beleuchtet. In einem historischen Rückblick wird zunächst dargelegt, wie die Entwicklung von Technologien und gesellschaftlicher Strukturwandel ineinandergreifen und ihrerseits den Stellenwert und die Funktion von Literalität neu bestimmen. Weiters werden Begrifflichkeiten und Konzepte von Literalität diskutiert und ein Überblick über die spezifische Situation in Österreich gegeben.

Die theoretischen Grundlagen zur Literalität bilden psycholinguistische und soziolinguistische Theorien zur Sprachentwicklung und zum Verhältnis von Sprache und Schrift. Sie beziehen sich auf die verschiedenen Einflüsse, Rahmenbedingungen sowie benachteiligende Faktoren im sozialen und schulsystemischen Umfeld. Konzepte von Literalität und Modelle des Schriftspracherwerbs werden dargestellt und ihr Einfluss auf die erwachsenenbildnerische Arbeit skizziert.

Die qualitative empirische Untersuchung wurde mit Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern der Basisbildung eines Jahrganges an einer Wiener Volkshochschule durchgeführt. Im Zentrum stehen biografische Interviews. Sie werfen ein Licht sowohl auf die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auf das Leben der Befragten als auch auf die systemischen Faktoren, die Illiteralität bedingen. Die Interviews zeigen aber auch, in welcher Weise sich der Kursbesuch auf das Alltagsleben der Einzelnen auswirkt und welche Entwicklungsmöglichkeiten sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erschließen. Zusätzlich zeigen die Auswertungen der Tests den konkreten individuellen Zugewinn an sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten auf.

Aus den Ergebnissen werden Schlussfolgerungen für die Alphabetisierungspraxis und die Ausbildung der Trainerinnen und Trainer im Bereich Basisbildung abgeleitet sowie Perspektiven für zukünftige Forschungen und erforderliche Entwicklungen in der Basisbildung formuliert.

Wien: Praesens Verlag, 218 Seiten,
30,00. ISBN-978-3-7069-0737-8.



Birgit Aschemann

Forschung und wissenschaftliche Unterstützung für die Basisbildung durch das Frauenservice Graz

Mit dem Fachbereich Forschung und Entwicklung ist das Frauenservice Graz Ansprechpartnerin für Forschungsarbeiten, Qualitätsentwicklung, Evaluationen und die Entwicklung und Erprobung neuer pädagogischer Materialien und Programmplanungshilfen. Wir bearbeiten hier Fragen zu praktischen Bedarfslagen und aktuellen gesellschaftspolitischen Handlungsfeldern und konzentrieren uns dabei auf die Themen soziale Gerechtigkeit, Migration, Diversität und lebensbegleitendes Lernen.

Unsere Forschungsarbeiten sind stark auf die Anwendung ausgerichtet und basieren in der Regel auf einer multiperspektivischen empirischen Erhebung, die dann (möglichst in einem diskursiv-partizipativen Prozess) in ein Praxistool

übersetzt wird (das kann z.B. ein Handbuch für Programmplanerinnen und -planer, ein Weiterbildungskonzept, ein konkretes Arbeitsmaterial oder eine Politikempfehlung sein).

Vor allem im Kontext des Netzwerks MIKA (Migration – Kompetenz – Alphabetisierung) konnten wir in diesem Arbeitsbereich seit 2008 unsere spezifische Expertise im Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung mit Migrantinnen und Migranten auf- und ausbauen.

Einige Arbeiten in diesem Bereich sind im Folgenden kurz vorgestellt – im Versuch ihre Komplexität entsprechend dem Tagungstitel „einfach“ zu reduzieren.

Aschemann, Birgit

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

Graz: Frauenservice. ISBN: 978-3-200-02981-1. Entstanden im Rahmen von MIKA II und gefördert aus Mitteln des ESF und des BMBF.

Das Good-Practice-Handbuch basiert auf einem kriteriengeleiteten Recherche-Projekt und ist als Ideenpool und Gestaltungshilfe für Bildungsanbieterinnen und -anbieter im Bereich der Basisbildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten konzipiert.

Ziel war es, internationale, innovative Beispiele guter Praxis von Basisbildung für Migrantinnen und Migranten aufzuzeigen und für Österreich fruchtbar zu machen. In diesem Sinne wurden für das Handbuch 43 entsprechende

Good Practice-Beispiele nach definierten Kriterien recherchiert und in Form von neun Clustern systematisch für eine mögliche Umsetzung in Österreich aufbereitet.

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

Download: www.netzwerkmika.at

Aschemann, Birgit

Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden.

Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2011. Wien. Gefördert aus Mitteln des BMBF.

Gemeinsame Alphabetisierungskurse, in denen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen einschließlich Deutsch Lesen und Schreiben lernen, sind in der Praxis recht verbreitet und werden gleichzeitig anhaltend kontrovers diskutiert; die vorliegende Studie leistet eine kritische Reflexion dieser Angebote aus Sicht der damit befassten Professionistinnen und Professionisten sowie Praktikerinnen und Praktiker.

Zu klären war, wie gemeinsame Alphabetisierungskurse erfolgreich abgehalten werden können bzw. welche Faktoren für ihr Gelingen ausschlaggebend sind.

Dafür wurden auf Basis einer Literaturanalyse und mehrerer Expertinnen- und Experten-Interviews zwei Workshops mit Unterrichtenden abgehalten, und eine Delphi-Erhebung in 2 Wellen wurde mit Vertreterinnen und Vertretern von Anbietereinrichtungen durchgeführt. Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse konnten auf den Ebenen der Trainerinnen und Trainer, der Gruppen-Zusammensetzung und der strukturellen Rahmenbedingungen festgemacht werden.

Zusammenfassend wird eine Erstsprachen-Mischung einschließlich Deutsch überall dort befürwortet, wo

- alle Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer sich in der Unterrichtssprache Deutsch verständigen können
- explizit auf interkulturelles und soziales Lernen abgezielt wird
- die Mischung absichtsvoll und anhand eines spezifischen pädagogischen Konzepts erfolgt
- die Gruppenzusammensetzung bewusst (mit)gestaltet wird
- die Bereitschaft besteht, für diese Zielsetzung größere Mittel zu investieren

Download: erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2011_1_gelingen_alphabetisierungskurse.pdf

BasisbildungstrainerInnen für MigrantInnen: Berufsmonitoring, Arbeitszufriedenheit, Professionalisierung.

Ein laufendes Forschungsprojekt im Rahmen von MIKA II. Gefördert aus Mitteln des ESF und des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.

Europaweit gibt es erhöhte Anstrengungen hinsichtlich der Professionalitätentwicklung im Bereich Basisbildung. Professionalisierung wird dabei nicht nur von der Politik initiiert, sondern vor allem auch von der Basisbildungsszene selbst (vgl. Tröster 2010, S.171f).

Gleichzeitig wird Qualität in diesem Tätigkeitsfeld weiterhin stark mit den Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer in Verbindung gebracht – sie sind die zentralen Hoffnungsträgerinnen und -träger in der Qualitätsdebatte:

„[Es] ... wird an die Professionalität von Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen ein besonders hoher Anspruch gestellt. Sie sind ein zentrales Element für das Gelingen der Integration der Zielgruppen in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen, und sie tragen wesentlich zur Entwicklung und zum Erfolg der Lernenden bei.“

(Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 80).

Zur Arbeitssituation von Basisbildnerinnen und -bildnern wurde bereits 2009 vom Frauenservice Graz eine schriftliche Befragung mit den Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung „Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen“ aus sieben Jahrgängen durchgeführt. In einer detaillierteren Erhebung im Jahr 2012 mit einer Beteiligung von 64 Trainerinnen und Trainern konnten zentrale Faktoren für Arbeitszufriedenheit, Werte und Erwartungen, Motivatoren und Belastungen der Trainerinnen und Trainer geklärt und das vorherrschende Professionalisierungs- und Qualitätsverständnis erhoben werden.

Das Ergebnis bestätigt unter anderem, dass überwiegend hoch ausgebildete Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen (häufig ohne Anstellungsverhältnis) als Alphabetisierungstrainerinnen und Basisbildnerinnen mit Migrantinnen und Migranten arbeiten. Ihre Situation ist häufig gekennzeichnet durch geringe soziale Absicherung, schlechte Planbarkeit, fehlende Abgeltung für Vorbereitung und Administration sowie niedrige Gehälter, zugleich aber durch

Ergebnisdruck und hohe soziale Anforderungen im Unterrichtsalltag – ähnliche Variablen wie sie kurz davor für Unterrichtsalltag im Bereich deutscher Erstsprache identifiziert wurden (vgl. Stoppacher/Paierl 2009).

Wir haben es mit einem traditionell weiblichen Tätigkeitsfeld zu tun, in dem mit hohem Einsatz und Idealismus gearbeitet wird, aber die Unzufriedenheit mit Perspektiven, Absicherung und monetärer Anerkennung hoch ist. Dass die Trainerinnen und Trainer dennoch eine hohe Gesamtzufriedenheit beschreiben, ergibt sich aufgrund der menschlich-inhaltlichen Befriedigung.

Von solchen Rahmenbedingungen geht ein latenter Druck zur Qualitätsabsenkung aus: Trainerinnen und Trainer werden in das Professionalitätsverständnis eines Ein-Personen-Unternehmens gedrängt, das versucht, den eigenen Bankrott zu vermeiden. Sie (müssen) lernen, ihr Engagement zu begrenzen und Ergebnisansprüche zu reduzieren, um ihre Arbeitsfähigkeit zu erhalten, was der Gesamtqualität im Arbeitsfeld genauso wenig dient wie ihr Abwandern in andere Berufsfelder.

Insgesamt sind die Strukturmerkmale der „Profession Basisbildnerin oder Basisbildner“ (wie etwa eine berufs eigene Interessensvertretung, explizite Rechtsgrundlagen, ein gesellschaftliches Mandat, eine tertiäre Ausbildung und öffentliche Anerkennung) sehr schwach ausgeprägt und scheinen zu stagnieren. Gleichzeitig erfolgt eine beachtliche inhaltliche Professionalitätsentwicklung, erkennbar z.B. an erhöhter Reflexivität, Zielgruppenorientierung, wissenschaftlicher Fundierung, begründeter Didaktik, expliziten Qualitätsrichtlinien usw.

Diese kompensatorische „Professionalitätsentwicklung statt Professionalisierung“ kann den Zweck einer Qualitätsentwicklung nur begrenzt erfüllen: das Fehlen einer standesrechtlich-sozialen Verfestigung der Berufsgruppe mit

entsprechender Absicherung und gesellschaftlicher Wertezusage macht sich in zunehmendem Maße durch Abwanderungen des (spezifisch und aufwändig qualifizierten) Personals bemerkbar, das alle andere Qualitätsbemühungen konterkariert. Ein rechtlicher Diskurs steht hier an, um den Basisbildnerinnen und -bildnern auch durch entsprechende Rahmenbedingungen zu ermöglichen, in ihrer täglichen Arbeit die Qualitätsversprechen von Anbieterinnen und Anbietern und Planenden zu erfüllen.

Das laufende Monitoring im Netzwerk MIKA wird in der laufenden Förderperiode mit dem Fokus auf Wünsche und Bedürfnisse der Basisbildnerinnen und -bildnern abgeschlossen: Potenzielle Unterstützungsangebote und Medien wurden auf ihre Akzeptanz hin getestet, und ein Austausch über Ressourcen im Sinne der persönlichen Stärkung im Trainingsalltag wurde gestartet¹.

Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011): Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Wien. Online verfügbar unter www.initiative-erwachsenenbildung.at [zuletzt abgerufen: 7.8.2013]

Stoppacher, Peter/ Paierl, Silvia (2009): BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht- eine Kurzstudie im Rahmen des Projekts In. Bewegung II. Graz.

Tröster, Monika (2010): Professionalisierung im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung – Trends in Europa. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.): Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Baltmannsweiler: Schneider. S. 158-173.

¹ Eine kleine Sonderauswertung in Form von Trainerinnen- und Trainer-Tipps steht auf www.netzwerkmika.at zum Download zur Verfügung.

Elisabeth Cepek, Inci Dirim, Matthias Drexel, Paul Mecheril, Claudia Ohmle, Elisabeth Romaner, Rubia Salgado und Matthias Weiss

Ist (sprachliche) Ermächtigung möglich? DaZ-Erwachsenen-kurse im Spannungsfeld migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse

Die Migrationsgesellschaft ist durch die machtvolle Unterscheidung zwischen Migrantinnen und Migranten und Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten gekennzeichnet, die zu Ungleichheitsverhältnissen und ungerechten Verteilungsstrukturen führt. Kurse für Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene sind innerhalb dieses gesellschaftlichen Kontextes angesiedelt und damit unweigerlich auch politisch situiert. Die Analyse der Eingebundenheit in spezifische Herrschafts- und Dominanzstrukturen ist der Anspruch der Untersuchung, die Thema des geplanten Buches ist. Unter verschiedenen gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen, die behandelt werden, wird besonders auf die Frage der „(sprachlichen) Ermächtigung der Kurs Teilnehmerinnen und -teilnehmer“ fokussiert. Die Ausgangsposition ist, dass die Herstellung der Handlungsfähigkeit in der in Österreich vorrangigen Sprache, dem Deutschen, unumgänglich ist, weil sie eine wesentliche Voraussetzung für erhöhte Chancengleichheit und Teilhabe innerhalb politischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Lebensbereiche darstellt. Zugleich ist damit jedoch die Gefahr der Reproduktion eben jener Machtverhältnisse gegeben, die Migrantinnen und Migranten benachteiligen. Der Anspruch der Ermöglichung von Aneignung der deutschen Sprache sollte daher nicht dazu führen, auf die Kritik von (lingualen) Macht- und Herrschaftsstrukturen zu ver-

zichten. Im Gegenteil: diese Ambivalenz ist der Ausgangspunkt des pädagogischen Tuns und fordert eine analytisch-kritische Perspektive auf die Ermächtigungsprozesse und deren Reflexion, zumindest um sich als Kursleiterin oder Kursleiter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegenüber (selbst)reflexiv auf diese Verhältnisse beziehen zu können.

Die vorgestellte empirische Untersuchung versucht durch die Analyse von Interviews mit Kursleiterinnen und Kursleitern und teilnehmender Beobachtung von Deutschkursen in Österreich Reflexionsangebote auf unterschiedlichen Ebenen zu realisieren. Insgesamt geht es darum, das pädagogische Handeln in DaZ-Kursen durch empirisch-analytisches Herangehen aus einer machtkritischen Perspektive zu beleuchten, um damit Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, die zur Skizzierung einer (selbst)reflexiven Praxis pädagogischer Professionalität führen können. Kennzeichnend für diese Professionalität ist es, dass sie sich dessen bewusst ist, selbst in gesellschaftliche (Re-)Produktionsmechanismen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen eingebunden zu sein. Das Autorinnen- und Autorenteam setzt sich aus den Mitgliedern des Forschungsprojektes zusammen.

„DaZ-Kurse im Rahmen kritischer Bildungsarbeit“ und des begleitenden Projektes „DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung“ zusammen, die in den Jahren 2011 und 2012 in Linz, Innsbruck und Wien durchgeführt wurden. Die Autorinnen und Autoren sind an den Universitäten Innsbruck, Oldenburg und Wien sowie in der antragstellenden Migrantinnen- und Migranten-Selbstorganisation MAIZ (Linz) tätig, in der auch Deutschkurse für Erwachsene angeboten werden.

Kontakt: Rubia Salgado daz.kritisch@maiz.at www.maiz.at

Das Forschungsprojekt wurde von BMBF/Abteilung Erwachsenenbildung finanziert.

Simone Philipp

Lücken im Recht auf Bildung?

Eine Studie zur Erreichbarkeit von Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte durch Angebote und Maßnahmen zur Bildungs- und Berufsorientierung im Raum Steiermark

Bildungs- und Berufsorientierung (BBO) ist für viele Menschen an unterschiedlichen Punkten in ihrer Berufsbiografie relevant. Hier stellt auch die Gruppe der Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte keine Ausnahme dar. Da Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund weder eine einheitliche, homogene Gruppe darstellen, noch untereinander die gleichen Bedürfnisse und Lebenssituationen aufweisen, kann sich die Inanspruchnahme von Angeboten und Maßnahmen zur BBO sowohl für sie selbst auch als für die Anbieterinnen und Anbieter entsprechender Maßnahmen als Herausforderung darstellen.

Bildungs- und Berufsorientierung als ein (wichtiger) Teil von Bildung, ist im Recht auf Bildung inkludiert und somit auch gesetzlich verankert. Bildung ist dabei weder durch ein bestimmtes Lebensalter noch durch eine bestimmte Maximaldauer der Inanspruchnahme begrenzt. Wesentliche Ziele des Rechts auf Bildung umfassen die vollständige Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, die Entwicklung von Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern, Religionen etc. und die Erhöhung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. All diese Ziele sind gerade auch für Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte besonders relevant.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die in der Steiermark angebotenen Maßnahmen der BBO anhand des von der UNO ausgearbeiteten 4-A-Schemas zur Überprüfung der Umsetzung des Rechts auf Bildung analysiert. Demnach verlangt das Recht auf Bildung die Verfügbarkeit, die Zugänglichkeit, die Annehmbarkeit/Eignung sowie die Anpassungsfähigkeit aller angebotenen Bildungsmaßnahmen.

Ausgehend von einer detaillierten Bestandsaufnahme wurden Interviews sowohl mit Expertinnen und Experten und Trainerinnen und Trainer unterschiedlicher Einrichtungen im BBO-Bereich sowie auch mit Teilnehmerinnen und Klientinnen geführt. Hieraus konnten die folgenden Ergebnisse gewonnen werden:

Verfügbarkeit: Im Raum Steiermark gibt es eine Vielzahl an Angeboten und Maßnahmen im BBO-Bereich. Zwar gibt es kaum Angebote speziell für Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte bzw. sind diese auf den Raum Graz begrenzt, aber Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte können an zahlreichen anderen Angeboten teilnehmen. Besonders viele Angebote finden sich für

die Zielgruppen Jugendliche, Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen sowie Wiedereinsteigerinnen, für die Maßnahmen steiermarkweit zur Verfügung stehen. Die Qualität der angebotenen Maßnahmen kann durchwegs als sehr gut bezeichnet werden. So setzen die einzelnen Einrichtungen hohe Anforderungen an die Aus- bzw. Weiterbildungsqualifikationen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Methoden und Materialien werden stets für die jeweilige Zielgruppe der Maßnahme adaptiert. Allerdings übersteigt nach Auskunft der Expertinnen und Experten die Nachfrage das Angebot bei weitem und auch einige der befragten Teilnehmerinnen gaben an, dass sie einige Monate auf einen Kursplatz warten mussten. Eine gebündelte Bedarfserhebung zur Verdeutlichung der Nachfrage wäre hier wünschenswert.

Zugänglichkeit: Trotz des großen Angebots an Maßnahmen der BBO und der hohen Qualität kann der Zugang zu diesen Maßnahmen für manche Personen erschwert sein. Besonders die Unübersichtlichkeit der Angebote kann sich hier als eine Barriere erweisen. Weiters kommt die Tatsache hinzu, dass nur für bestimmte Gruppen ein steiermarkweites Angebot besteht, andere Personen müssen dagegen Fahrtwege in Kauf nehmen, um an entsprechenden Maßnahmen teilnehmen zu können. Sind die Personen gar nicht oder nur erschwert mobil, kann ihnen die Teilnahme an Maßnahmen gänzlich verwehrt bleiben. So gestaltet sich der Zugang gerade für Personen mit beschränkter Freiheit (durch Haft, PAZ sowie psychiatrische Einrichtungen) oder auch für Personen, sie selbst nicht aktiv sind, beschränkt. Mehr aufsuchende Arbeit durch die Einrichtungen wäre hier wünschenswert.

Je gezielter eine Maßnahme ihre Klientinnen und Klienten auf einen tatsächlichen Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten soll, desto rigider gestalten sich auch die Zugangsvoraussetzungen, durch die bestimmte Personengruppen sogar gänzlich ausgeschlossen werden können. Über formale Barrieren oder Ausschlusskriterien hinaus, können sich auch persönliche Schwierigkeiten, wie eine schlechte finanzielle Situation, als Hindernisse bei der Zugänglichkeit erweisen. Für Frauen oder Mädchen mit Migrationsgeschichte kommen hier noch nachweisbare Kenntnisse der deutschen Sprache auf einem bestimmten Niveau hinzu. Zwar entstehen bei den Angeboten der BBO keine (oder nur sehr geringe) Kosten, doch können sich hier die Nebenkosten (Fahrkarten, Kleidung) als hinderlich erweisen. Die Möglichkeit der DLU über das AMS entspannt die

finanzielle Situation nur für Klientinnen weniger Maßnahmen. Auch gaben einige der befragten Teilnehmerinnen an, im Vorfeld der Maßnahme finanzielle Schwierigkeiten gehabt zu haben.

Annehmbarkeit/Eignung: Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte nehmen zu hohen Prozentzahlen an den angebotenen Maßnahmen teil. Die Nachfrage unter dieser Gruppe nach Angeboten im BBO-Bereich ist also sehr hoch. Obwohl es von Seiten der befragten Expertinnen und Experten wünschenswert wäre, wenn die Trainerinnen und Trainer über mehr Kompetenzen hinsichtlich der speziellen Zielgruppe verfügten, äußerten sich die befragten Teilnehmerinnen sehr positiv über die Inhalte, die Methoden und Materialien sowie das Verhältnis unter den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern und zu den Trainerinnen und Trainern. Auch die von den befragten Expertinnen angesprochenen Konflikte hinsichtlich unterschiedlicher Werte und Vorstellungen, wurden von ihnen nicht erwähnt. Besonders positiv hervorgehoben wurden die Unterstützung durch die Kursleiterinnen und -leiter, das Arbeiten an Lebenslauf und Bewerbungsunterlagen, die Simulation von Bewerbungsgesprächen sowie die Heterogenität und der enge Zusammenhalt unter den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern.

Ein Viertel der befragten Klientinnen gab allerdings an, mit Verständnisschwierigkeiten konfrontiert zu sein und den Kursen nicht immer sprachlich sowie inhaltlich folgen zu können.

Nach Angaben der Expertinnen und Experten überschätzen viele Klientinnen und Klienten zu Beginn der Kurse die eigenen Fähigkeiten und unterschätzen die Situation des Arbeitsmarktes. Daher bemühen sie sich darum, im Verlauf des Kurses realistische Ziele zu erarbeiten. Als problematisch dürfte die Aussage der befragten Klientinnen angesehen werden, wonach etwa ein Drittel von ihnen zu Ende der Kurse noch überhaupt keine Perspektive für sich entwickeln konnte. Zwei Drittel gaben zwar an, dies getan zu haben, es stellte sich dann aber in den Einzelgesprächen heraus, dass keine einzige befragte Frau oder Mädchen schon sicher sein konnte, dieses Ziel auch tatsächlich weiterverfolgen und realisieren zu können. Darüber hinaus wurde in den Einzelgesprächen mit den Klientinnen deutlich, dass es selbst Frauen, die schon über (qualifizierte) Ausbildungen in Österreich verfügten, nicht gelang, sich erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Einige von ihnen hatten schon eine Vielzahl an BBO-Kursen und auch Ausbildungen absolviert, dennoch blieb ihre Position am Arbeitsmarkt unverändert. Angebote im BBO-Bereich sind also nur zu einem sehr geringen Teil dazu geeignet, strukturelle Benachteiligungen und bestehende diskriminierende Einstellungen bei potentiellen Dienstgeberinnen und Dienstgebern (wie z.B. sexistische Zuschreibungen an das weibliche Geschlecht der Bewerberin oder rassistische Zuschreibungen aufgrund eines bestimmten Akzentes oder einer bestimmten Herkunft) auszugleichen. Weiters war auch auffällig, dass die befragten Klientinnen

während der Kurse nicht darin unterstützt wurden, ihre Abschlüsse aus dem Herkunftsland anerkennen zu lassen. Bildungsabschlüsse und damit auch Qualifikationen aus den Herkunftsländern bleiben also ungenützt.

Anpassungsfähigkeit: Die Anpassungsfähigkeit der verwendeten Materialien und Methoden konnte im Rahmen der Studie nur aus den Aussagen der befragten Expertinnen und Experten erschlossen werden. Nach ihrer Ansicht werden Materialien und Methoden ständig an die Erfordernisse der jeweiligen Zielgruppe angepasst. Darüber hinaus werden auf Nachfrage auch neue Angebote entwickelt. Die Heterogenität in den Kursen hinsichtlich der Zusammensetzung der Klientinnen und Klienten wird zwar von den Teilnehmerinnen sehr geschätzt, von den Kursleiterinnen und -leitern wird sie jedoch als Herausforderung empfunden, gerade auch in der Verwendung unterschiedlicher Materialien und Methoden, die dann schnell von einem Teil als zu hochschwierig, von einem anderen als zu niederschwierig empfunden werden können.

Im Anschluss an die 4-A Analyse werden in der Studie Herausforderungen für Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte bei der Inanspruchnahme von Maßnahmen der BBO sowie Herausforderungen für die Anbieterinnen und Anbieter solcher Maßnahmen dargelegt. Eine Auflistung notwendiger Kriterien für eine erfolgreiche BBO-Arbeit für Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte sowie die Nennung diesbezüglich offener Punkte schließt die Studie ab.

Die Studie *Lücken im Recht auf Bildung?* wurde im Rahmen des Projektes FAMME erstellt. Projektpartnerinnen und -partner sind der **Verein Frauenservice Graz** (Projektträgerin), das **ETC Graz**, das **Mädchenzentrum Amazone**, das **Mädchenzentrum Klagenfurt** sowie **maiz - Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen**.

Das Projekt FAMME wird vom Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) gefördert.

Doris Kapeller und Alexandra Hofer

Standpunkt. Bildung

Bildungswünsche und -bedarfe von Frauen der Zweiten Generation. Eine Studie zur Erreichbarkeit von Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte durch Angebote und Maßnahmen zur Bildungs- und Berufsorientierung im Raum Steiermark

PERIPHERIE – Institut für praxisorientierte Genderforschung, Graz¹

1. Einleitung

Mit der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen verfolgt die Österreichische Bundesregierung unter anderem das Ziel, bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen in längerfristige Lern- und Bildungsprozesse zu bringen und somit Basisbildung für Frauen zu forcieren. Denn wer zu Lernen und Bildung keinen Zugang hat, bleibt aus der Wissensgesellschaft bzw. aus der dauerhaften Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen weitgehend ausgeschlossen. Aus diesem Grund legt „Standpunkt.Bildung“ den Schwerpunkt auf Frauen mit Migrationshintergrund, die selbst in Österreich geboren sind, deren Eltern jedoch im Ausland geboren und im Laufe ihres Lebens nach Österreich eingewandert sind. Diese Frauen werden als „Zweite Generation“ bezeichnet. In Österreich existiert wenig Wissen bzw. existieren wenige Statistiken über diese sogenannte „Zweite Generation“, da der Fokus der Studien bisher zumeist auf die „Erste Generation“ von Einwanderinnen und Einwanderern gelegt wurde.

Zuerst bearbeiteten wir die Literatur zu dem Thema und die analysierten sekundärstatistische Daten. Wir wählten zwei Regionen, eine städtische (Wien) und eine ländliche (Pinzgau), die auch eine enge Anbindung an die beteiligten Erwachsenenbildungsinstitutionen haben. Danach führten wir in jeder Region Interviews mit Expertinnen und Experten und im Anschluss mit Frauen aus der Zweiten Generation. Die Interviewten wurden nach dem „Theoretical Sampling“ (Strauss/Corbin 1994) ausgewählt, um bei der geringen Fallzahl eine große Bandbreite von Fällen zu interviewen und damit die Vielfältigkeit abzubilden. Im Anschluss daran werden zum einen Workshops für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner entwickelt und erprobt. Zum anderen wurden auf Grundlage der empirischen Ergebnisse Empfehlungen auf struktureller Ebene entwickelt, die in einem weiteren Schritt auf konkrete Handlungsoptionen heruntergebrochen werden.

Durch die quantitative „Beschäftigung“² mit der Zweiten Generation wurden verstärkt Problemlagen dieser Migrationsgeneration sichtbar. Für das vorliegende Forschungsprojekt sind Frauen mit einem türkischen Hintergrund oder mit Wurzeln aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien (exklusive Slowenien) deshalb relevant, weil sie zum einen zu den größten Einwanderungsgruppen³ in Österreich zählen, zum anderen auch oft als „Problemgruppen“ in der Öffentlichkeit dargestellt werden.

Zentrale Zielsetzungen des Projekts sind, durch mehr Wissen über weibliche Angehörige der Zweiten Generation Handlungsoptionen für die Erwachsenenbildungspraxis zu entwickeln und die Bildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen der Zweiten Generation zu erhöhen. Mit der Studie wird Grundlagenwissen über bildungsbenachteiligte Frauen der Zweiten Generation (ehemaliges Jugoslawien und Türkei) erzeugt, damit Bildungseinrichtungen für diese Gruppe zugänglicher werden und sie ihre Bildungsangebote und ihre Zielgruppenerreichung für diese Gruppe erweitern können.

In unserem Beitrag werden wir primär auf den Forschungsteil eingehen, da dieser zum Zeitpunkt der Konferenz abgeschlossen sein wird. Demnach werden die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung näher ausgeführt.

¹ Für den Forschungsbereich zeichnen Doris Kapeller (Peripherie) und Anna Stifftinger (agenda) verantwortlich. Den praktischen Teil haben abz*austria (Lead Partnerin) und Bildungszentrum Saalfelden übernommen. Das Projekt wird über das BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen und den ESF – Europäischer Sozialfonds in Österreich - finanziert.

² Analyse von sekundärstatistischen Daten, Österreich, Wien, Salzburg/Pinzgau

³ Die größte Einwanderungsgruppe in Österreich stellen Personen aus Deutschland dar (Statistik Austria et al. 2013: 8). Diese waren jedoch aufgrund ihrer deutschen Muttersprache ausgenommen.

2. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

2.1 Institution Schule

Die empirischen Befunde sowie die Schulstatistik zeigten, dass Angehörige der „Zweiten Generation“ aus den Herkunftsländern Türkei und Ex-Jugoslawien überproportional häufig Sonderschulen und Hauptschulen besuchten und in höheren Schulen bzw. weiterführenden Bildungsinstitutionen stark unterrepräsentiert waren. Als möglicher Grund hierfür kann die Tendenz des österreichischen Schulsystems, die Zweite Generation zu diskriminieren, genannt werden. Denn zum einen wird Mehrsprachigkeit in der Regel nicht als Vor-, sondern als Nachteil ausgelegt. Das Kind konnte zu wenig Deutsch oder ihm wurden mangelnde Sprachkenntnisse unterstellt, es kam somit entweder in die Sonderschule, bekam „Sonderbedarf“ oder landete in der Hauptschule. Zum anderen kannten die Eltern oft das österreichische Schulsystem nicht, konnten sich aufgrund von geringen Deutschkenntnissen nicht wehren, und wenn sie sich wehrten, wurden sie nicht ernst genommen. Auch wurden einige Erlebnisse mit Lehrerinnen und Lehrern berichtet, in denen Migrantinnen- und Migrantenkinder klar diskriminiert wurden. Die Diskriminierung des österreichischen Schulsystems lässt sich außerdem im „Außerordentlichen Status“ erkennen. Viele Migrantinnen- und Migrantenkinder wurden aufgrund dieses Status nicht benotet.

Die Eltern der befragten Frauen der Zweiten Generation wiesen durchwegs eine sehr starke Bildungsaspiration für ihre Kinder auf und wurden dabei als zum Großteil sehr unterstützend geschildert, wobei diese Rolle zumeist ihren Müttern zukam, die sich insbesondere für ihre Töchter eine gute Ausbildung wünschten. Die Unterstützung der Eltern scheiterte aber oft an mangelnden Kenntnissen des Schulsystems, an den geringen Deutschkenntnissen, an mangelnder Zeit oder an mangelnden finanziellen Ressourcen. Zudem übte die hohe Bildungsaspiration der Eltern einen Druck auf ihre Kinder aus. Manche Frauen scheiterten daran, die Wünsche ihrer Eltern zu erfüllen, die umso unrealistischer waren, je geringer die Bildung der Eltern war.

2.2 Ausbildungsentscheidung (Schule - Berufsausbildung)

Die befragten Frauen und auch die Expertinnen und Experten waren der Ansicht, dass ihnen und ihren Eltern an der Schnittstelle Berufsausbildung-Besuch einer weiterführenden Schule Informationen darüber fehlten, was sie überhaupt machen konnten. Einige erhielten Unterstützungen von Verwandten oder aus dem sozialen Umfeld mit demselben Herkunftshintergrund, die sich sehr bemühten, eine Lehrstelle oder eine passende Schule zu finden. Manche gingen zum AMS und berichteten von unterschiedlichen – sowohl positiven als auch negativen – Erfahrungen.

Viele der befragten Frauen der Zweiten Generation wurden in der gesamten Schulzeit benachteiligt, besonders bei der Schnittstelle Schulwahl und/oder Berufsausbildung.

Sie meinten, dass Frauen der Zweiten Generation mit türkischen Wurzeln es besonders schwer gehabt hätten, da sie sich in der Regel im Aussehen und anderen äußeren Merkmalen wie dem Namen mehr von der Mehrheitsgesellschaft unterschieden als Frauen aus Ex-Jugoslawien. Zudem würde ihnen unabhängig von ihren Leistungen eher unterstellt, leistungsmäßig nicht mitzukommen. Diese Etikettierungen und Vorurteile der Lehrerinnen und Lehrer wirkten sich besonders bei der Berufsentscheidung aus. Bei der Lehrstellensuche erlebten die meisten ebenfalls starke Diskriminierungen, insbesondere die Frauen, die ein Kopftuch trugen. Ein kleiner Teil berichtete jedoch auch, dass sie von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern große Förderung erfahren hätten und dies sehr wichtig für ihre weitere Karriere gewesen wäre.

Auffallend ist, dass je weniger befragte Frauen Ausbildungen gemacht haben bzw. überhaupt eine Ausbildung bzw. Schule abgeschlossen haben, desto mehr flüchteten sie sich in unrealistische Berufswünsche (zumeist beeinflusst durch die Eltern). Dies unterscheidet sie jedoch nicht von Frauen österreichischer Herkunft, die die Schule abgebrochen haben.

2.3 Arbeitssituation

Es gab zum Teil Wiener Frauen der Zweiten Generation, die nur die Pflichtschule abschlossen, relativ bald Kinder bekamen und es dann schwer hatten, eine Ausbildung fortzusetzen oder in einen Beruf einzusteigen. Faktoren, die hierbei eine Rolle spielten, waren unter anderem Diskriminierung bei der Ausbildung und bei der Suche nach einem Arbeitsplatz, fehlende soziale Netzwerke, der Aspekt der fehlenden Staatsbürgerschaft bzw. des unsicheren Aufenthaltsstatus⁴, das Hindernis einer Drogensucht oder Haft, ebenso wie die Tatsache, dass sich Frauen der Zweiten Generation immer wieder in denselben, oft schlecht bezahlten Berufen wiederfanden, die ihnen von der Mehrheitsgesellschaft „vorgegeben“ wurden.

Ein Teil der interviewten Frauen berichtete, dass sie sich aufgrund frustrierender Ausbildungs- und Berufserfahrungen in das Privatleben zurückgezogen hätten. Die Mehrheit der Wiener befragten Frauen war zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos bzw. gab an, arbeitssuchend zu sein. Ein anderer Teil war in Karenz oder noch in Ausbildung, wobei vor allem Letztere in einigen Fällen während dieser Zeit auch einer (Neben)Beschäftigung nachgingen. Nur ein kleiner Teil ging in Wien einer Beschäftigung nach. Sie hatten oft das Gefühl in ihrer Erwerbstätigkeit ausgenutzt worden zu sein, vor allem im Bezug auf Arbeitszeiten und Löhne. Manche der Befragten wünschten sich eine Beschäftigung bei der sie mehr gefördert worden wären bzw. einen Beruf, der besser zu ihren Fähigkeiten gepasst hätte. Ein kleinerer Teil berichtete, dass mit ihrer Situation in der Erwerbslosigkeit zufrieden gewesen seien. Auch bei den

⁴ Hier beziehen wir uns natürlich auf die Ergebnisse der Interviews. Dabei ist zu beachten, dass was die befragten Frauen erlebt haben, in der Vergangenheit liegt, und seit dem in einigen Bereichen gesetzliche Änderungen stattgefunden haben. Die Problematik des fehlenden Aufenthaltsstatus zum Beispiel ist seit dem EU-Beitritt (Assoziationsabkommen Türkei) und dem Integrationspaket 2008 für die Zweite Generation nicht mehr relevant.

Erwerbsverläufen im Pinzgau zeigten sich bei beinahe allen Frauen Phasen der Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatz- und Branchenwechsel sowie prekäre Arbeitsverhältnisse. Entsprechend unzufrieden bzw. auch perspektivenlos ist die überwiegende Mehrheit dieser Frauen.

Die Arbeitssuche beschrieben die Frauen der Zweiten Generation vielfach als langwierigen Prozess. Unterstützung haben sie von Verwandten/Bekanntem, vom AMS und – in Wien – von Vermittlungsfirmen erfahren. Die Erfahrungen mit dem AMS waren – in Wien – zumeist eher negativ. Einen Job zu finden, erfordert auch Motivation, die bei vielen Befragten nicht zu erkennen war.

Neben Unzufriedenheit wurden als weiterer Grund für Nicht-Erwerbstätigkeit die zumeist unzureichenden Deutschkenntnisse erwähnt. Diese stellten für viele befragte Frauen eine erhebliche Hemmschwelle dar, wobei sie jedoch sehr gut Deutsch sprachen. Hier verbindet sich eine Etikettierung mit dem eigenen Selbstbewusstsein.

2.4 Stellenwert von Bildung

Einerseits nahm Bildung bei Frauen der Zweiten Generation einen sehr hohen Stellenwert ein, andererseits taten sie sich vielfach schwer bzw. fehlte ihnen, wie bereits erwähnt, die Unterstützung, diese umzusetzen. Grundsätzlich wusste die Zweite Generation, dass sie weniger Chancen als die Mehrheitsgesellschaft hatte und sich mehr anstrengen müsste, um dasselbe zu erreichen. In Kombination mit dem Negativ-Image von Bildung wirkt sich das doppelt fatal auf die Bildungsmotivation aus. Expertinnen und Experten in Wien verwiesen auf Frauen der Zweiten Generation, die verunsichert wären und trotz abgeschlossener Ausbildung das Gefühl hätten, zu wenig zu können. Diese Frauen wüssten zumeist nicht, wie sie ihre Ausbildung in Österreich nutzen könnten und flüchteten sich in weitere Ausbildungen. Im Pinzgau wiederum standen Frauen der Zweiten Generation vor der Problematik, dass sie ihre absolvierten Ausbildungen real nicht verwerten konnten bzw. dass ihnen in der Region wenige Möglichkeiten der Ausbildungen, auch im Zweiten Bildungsweg, zur Verfügung standen.

2.5 Weiterbildung

In den Weiterbildungswünschen unterschied sich die Zweite Generation der Frauen in den Inhalten und der Gestaltung kaum von vergleichbaren Gruppen der Mehrheitsgesellschaft. Aus- und Weiterbildung müsste für Frauen der Zweiten Generation leistbar sein, das würde sich nicht nur auf die Kosten für die Bildungsaktivität an sich, sondern auch auf die Lebenshaltungskosten beziehen. Verfügbarkeit von leistbaren Kinderbetreuungseinrichtungen, zeitlicher Rahmen und Intensität der Ausbildung sowie Mobilitätsanforderungen spielten hier ebenfalls zusammen.

Viele Frauen der Zweiten Generation verfügten über kein bzw. wenig Wissen, wie sie sich systematisch über Weiterbildungsmöglichkeiten, deren Rahmenbedingungen, Voraussetzungen für die Teilnahme bzw. auch über deren Wertbarkeit bzw. späteren Berufsaussichten ausführlich informieren könnten. Vor allem die Suche im Internet beschrieben sie häufig als frustrierend bzw. nicht erfolgreich.

2.6 Das System Familie

Die meisten Eltern der befragten Frauen hatten die Intention, früher oder später wieder in ihre Herkunftsregion zurückzukehren weshalb sie zumeist noch eine enge Beziehung zur Herkunftsregion haben.

Der Großteil der interviewten Frauen der Zweiten Generation wurde in Österreich geboren und ist auch hier aufgewachsen, sodass ihre Sozialisation in Österreich stattfand. Manche der befragten Frauen lebten für einige Jahre bei den Großeltern in der Herkunftsregion der Eltern. Dies wirkte sich hemmend auf den Aufbau von kontinuierlichen Freundschaften unter Kindern sowie auf die Deutschkenntnisse aus. Entsprechend beschrieben manche ihre Kindheit als isoliert oder auf die (Groß-)Familie und das soziale Umfeld der Familie (mit derselben Herkunftsregion) reduziert. Die meisten Eltern legten Wert darauf, dass die Kinder die Sprache ihres Herkunftslandes erlernten und sich im familiären Kreis ausschließlich in dieser unterhielten. So wurde für die meisten die Kindergartenzeit besonders bedeutend für das Erlernen der deutschen Sprache und in der Folge für den weiteren Schulverlauf. Dass die Eltern zumeist nur sehr geringe bis gar keine Deutschkenntnisse hatten, hatte für viele zur Folge, dass sie für ihre Eltern bereits als Volksschulkinder dolmetschen mussten.

Quellen

Denzin, Norman K. (1994) (Hg.): Handbook of Qualitative Research. London, New York.

Statistik Austria et al. (2013): migration & integration 2013. Zahlen. Daten. Indikatoren. online unter: www.integrationsfonds.at

Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet (1994): Grounded Theory Methodology. An Overview: 273-285 in: Denzin, Norman K. (Hg.): Handbook of Qualitative Research. London, New York.

Die Gesamtpublikation finden Sie nach Fertigstellung unter: learnforever.at/standpunkt-bildung

Karl Edtbauer, Peter Härtel,
Marion Höllbacher, Michaela Marterer

Bildungsanforderungen an Lehrlinge.

Kompetenzen und Qualifikationen zu Lehrbeginn aus der Sicht österreichischer Unternehmen.

Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, 2011.

Für die vorliegende Studie wurden Ausbildungsbetriebe in Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, in der Steiermark und in Tirol, zu Anforderungen bei der Lehrlingsaufnahme in den fachlichen sowie in persönlich/sozialen Bereichen befragt. Erhebungszeitraum war 2011 (Steiermark 2008). Als Basis für das Erhebungsdesign dienten die in Einführung begriffenen österreichischen Bildungsstandards für Mathematik, Deutsch und Englisch, ergänzt durch international verfügbare Kategorien für soziale und persönliche Kompetenzen. Die Basis der Bildungsstandards wurde gewählt, da diese eine österreichweite Vergleichsmöglichkeit der Unterrichtsergebnisse sicherstellen sollen. Sie legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in der 4. und 8. Schulstufe in einzelnen Unterrichtsgegenständen nachhaltig erworben haben. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Zukunft der Jugendlichen von zentraler Bedeutung sind. Eine erstmalige österreichweite Überprüfung der Bildungsstandards auf der 8. Schulstufe erfolgte im Schuljahr 2011/12.

Die Betriebsbefragung wurde mit Unterstützung der Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Tirol (2011) sowie Steiermark (2008) und mit Unterstützung der Volkswirtschaftlichen Gesellschaften im März 2011 durchgeführt. Die Befragung von insgesamt 10.800 Betrieben wurde online und anonym durchgeführt. Insgesamt wurden 1.448 Datensätze ausgewertet.

In Abstimmung mit den Lehrlingsstellen wurden vorerst ca. 30 unterschiedliche „Kern Lehrberufe“ ausgewählt. Diese Liste wurde pro teilnehmendem Bundesland um jeweils typische Lehrberufe erweitert. Kriterium für die Auswahl der Berufe war, dass aktuell jeweils mehr als 50 Lehrlinge je Beruf ausgebildet werden.

Die Gesamtheit der Ergebnisse lässt eine große Diskrepanz zwischen den Erwartungshaltungen seitens der Unternehmen und deren Einschätzung der tatsächlich vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der Jugendlichen erkennen. Sowohl Anforderungen, als auch die Differenzen zwischen Anforderungen und Kenntnissen variieren zum Teil stark zwischen den durch die Erhebung erfassten Berufen.

Die Erhebung weist auf eine große Herausforderung für das Bildungswesen hin, das Leistungs- und Kompetenzniveau generell anzuheben. Darüber hinaus erscheint es jedoch sinnvoll, im Zusammenhang mit der Vorbereitung junger Menschen auf ihre Ausbildungs- und Berufswahl bzw. deren Orientierung, die in den angestrebten Berufsfeldern besonders wichtigen Kompetenzen auch besonders zu fördern. Damit kann Jugendlichen die Chance geboten werden, einen erfolgreichen Zugang in die von ihnen angestrebten Lehrberufe zu finden. Ziel führend ist ein kontinuierlicher Austausch zwischen Schule und Wirtschaft hinsichtlich der Anforderungen an Lehrstellensuchende.

Die Einführung eines verlässlichen Systems der Kompetenzbeschreibung und -messung in Form von Bildungsstandards in der 8. Schulstufe kann dazu als Orientierungssystem für alle Beteiligten genutzt werden.

Empfehlungen können in Richtung Informationsarbeit bei Ausbilderinnen und Ausbildnern, Schulen und in Richtung der Jugendlichen (Workshops), Unterstützungsarbeit bei Auswahlprozessen und intensivere Auseinandersetzung mit dem Wunschberuf – unterstützt durch diese Publikation „Bildungsanforderungen an Lehrlinge“ – abgeleitet werden.

Peter Stoppacher

BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt

Basisbildungstrainerinnen und -trainer arbeiten in einem speziellen Bereich der Erwachsenenbildung und ihre Arbeit ist – mehr als in anderen Bereichen – ein zentraler Faktor für den Maßnahmenerfolg. Prägend für ihre Arbeitssituation ist einerseits, dass sie es – von wenigen Ausnahmen vor allem im Bereich von AMS-geförderten Maßnahmen für Jugendliche abgesehen – mit hoch motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu tun haben. Andererseits kommt hinzu, dass viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer negative Lern- und/oder Schulerfahrungen mitbringen und ihr bisheriger Bildungsweg zumeist nicht von Erfolg gekrönt war. Die Erreichung der Lernziele wird oft durch vielfältige und komplexe Problemstellungen der Zielgruppe wie geringe berufliche Stabilität, Schulden, Armutsgefährdung, Mangel an Selbstvertrauen, soziale Isolation u.a.m. erschwert. Vor allem diese Faktoren machen ein spezielles Lernsetting notwendig, das in hohem Ausmaß auf die jeweiligen individuellen Ziele, Hürden und Potenziale Bezug nimmt.

In der Basisbildungslandschaft Österreichs ist der öffentliche Diskurs über Qualitätsstandards und Qualitätssicherung eng mit der Diskussion über Berufsbilder, Rollenverständnis und Qualifikationsvoraussetzungen der Trainerinnen und Trainer verbunden. Dies bildet auch den Hintergrund der gegenständlichen Befragung von Trainerinnen und Trainern, die von der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung II – gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds' und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur – initiiert wurde. Aufgabe der Erhebung war es, einen ersten Überblick über die Situation von Basisbildungstrainerinnen und -trainern zu gewinnen. Das betrifft ihre Formalqualifikationen, Grundberufe und fachspezifischen Erfahrungen, ihre spezielle zielgruppenspezifische Vorbereitung, die Motivation, diese Tätigkeit aufzunehmen, ihre beruflichen Erwartungen, ihre Arbeitsbedingungen und Fortbildungsmöglichkeiten, ihr Rollenverständnis und ihr Bild von den Bedürfnissen ihrer Klientel und notwendigen Unterstützungen. Dieses Wissen soll eine gesicherte Basis für die Weiterführung des Diskurses um Berufsbild, Qualitätsstandards und Qualifikationsvoraussetzungen bieten.

Basisbildung Oberes Murtal

Die Definition dessen, was als ausreichende Basisbildung gelten kann, ist eng an die jeweiligen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen gekoppelt. Die Rückbindung der Basisbildung an konkrete Alltagserfordernisse verdeutlicht auch die Relativität des Begriffs. Je nach Lebenssituation bestehen auch unterschiedliche Vorstellungen darüber, was mit einem Nachholen von Basisbildungskompetenzen erzielt werden soll. Diese unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Nutzebenen sollten sowohl bei der Information der Zielgruppen als auch der Gestaltung der Angebote im Mittelpunkt stehen.

Über die Größe und Zusammensetzung der Zielgruppen, ihre Erwartungen, ihren Bedarf bzw. die Faktoren, die eine Weiterbildung für sie attraktiv machen könnten, ist der Wissensstand nach wie vor ungenügend. Verschiedene empirische Befunde der letzten Jahre und unmittelbare Konfrontationen mit der Problematik in Betrieben, Behörden, Institutionen, arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen etc. aber machen zunehmend klar, dass die Zahl derjenigen, die nicht ausreichend für die Erfordernisse des aktuellen Arbeitsmarktes und der gesellschaftlichen Teilhabe „gerüstet“ sind, trotz der bestehenden neunjährigen Schulpflicht beträchtlich ist. Deutlich ist aber auch, welcher massiver Anstrengungen es bedarf, um den politischen Anspruch, „niemanden auf dem Weg [zur vollen gesellschaftlichen Partizipation] zurück zu lassen“, umsetzen zu können.

Für eine Angebotsentwicklung ist ein genaues Wissen über die Zielgruppen, ihre Lebenslagen und Bedürfnisse und vor allem auch ihre Wünsche und Hoffnungen, die dazu führen könnten, dass sie Basisbildungsprobleme nicht länger verstecken müssen, sondern Angebote in Anspruch nehmen, notwendig. Im Idealfall enthält ein solches Angebot die maßgeschneiderte Antwort auf die individuellen, auf den Arbeitsalltag abgestimmten praktischen Bedürfnisse und orientiert sich zugleich an regional nachgefragten und wertbaren Qualifikationen. Beispielsweise könnten Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten und sonstige Schlüsselqualifikationen mit einer Holzverarbeitungs- oder Gastronomieausbildung bzw. praktischen arbeitsweltbezogenen Anforderungen verknüpft werden.

Aufgabe des gegenständlichen Forschungsprojekts im Rahmen des Kooperationsprojekts „Basisbildung Oberes Murtal“ war es, in der Pilotregion praxisrelevantes quantitatives und qualitatives Wissen über die Zielgruppe zu gewinnen, das als Basis für eine zielgruppenadäquate, maßgeschneiderte Angebotsentwicklung dienen kann. Daraus sollte sich auch ein übertragbares Modell für eine Zielgruppenanalyse in anderen Regionen ergeben.

Im Blickpunkt: Lernmotive, Erwartungen und Erfolge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Basisbildungsangeboten

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, strukturierte Informationen über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Basisbildungskursen zu gewinnen. Wie schon einleitend betont liegen kaum Informationen über die Zielgruppengröße vor, aber auch nur wenige – abgesehen von den Beobachtungen der Trainerinnen und Trainer in den einzelnen Kursen sowie vereinzelter (grauer) Literatur aus geförderten Initiativen wie In.Bewegung oder LearnForever gesammelte Erfahrungen – über Erwartungen an und Erfolge der Maßnahmen aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Sofern es gelingt, Betroffene nach zumeist frustrierenden Schul- und Lernerfahrungen überhaupt wieder für erneute Lernprozesse zu gewinnen, handelt es sich bei ihnen um eine sehr heterogene Zielgruppe mit divergierenden Ausgangskompetenzen, Lernzielen und Lernmotiven. Über die Zusammensetzung der Zielgruppen, ihre Erwartungen, ihren Bedarf bzw. die Faktoren, die eine Weiterbildung für sie attraktiv machen könnten, ist der Wissensstand nach wie vor ungenügend. Je nach Lebenssituation und konkreten Alltagserfordernissen bestehen auch unterschiedliche Vorstellungen darüber, was mit der Verbesserung von Basisbildungskompetenzen erzielt werden soll. Diese unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Nutzebenen sollten sowohl bei der Information der Zielgruppen als auch der Gestaltung der Angebote im Mittelpunkt stehen. Jegliche zielgerichtete Pla-

nung von Angeboten bedarf als Planungsgrundlage valider Erkenntnisse über die quantitative und qualitative Zusammensetzung der Zielgruppe, ihre Lebenslagen und Erwartungen. Solche planerischen Grundlagen über Zielgruppen, ihren konkreten Bedarf sowie ihre Weiterbildungsmotive stehen bislang kaum zur Verfügung.

Dieses Manko zu verringern ist das Ziel der vorliegenden Studie, die sich vor allem mit den Adressatinnen und Adressaten von Basisbildungsmaßnahmen beschäftigt. Thematischen Schwerpunkt bilden Informationen über und Zugänge zu Basisbildungsangeboten, Erwartungen an die Teilnahme, der subjektiv erfahrene Nutzen sowie die Bewertung von methodisch-didaktischen Aspekten durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst. Dabei sollen nicht nur der unmittelbar aus den Maßnahmen gezogene (kurzfristige) Nutzen, sondern auch mittel- und langfristige Effekte sichtbar gemacht werden. Um auch solche längerfristigen Effekte abschätzen zu können, wurden auch Personen, die schon vor Jahren mit Basisbildungsmaßnahmen gestartet haben, befragt. Der mögliche „Nutzen“ wurde möglichst breit in allen relevanten Lebensbereichen erfasst – beginnend bei der Erleichterung vieler Alltagshandlungen durch die bessere Beherrschung grundlegender Kompetenzen und das damit verbundene Selbstbewusstsein über eine verstärkte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bis hin zu beruflichen Auswirkungen oder den Einstieg in längere Bildungsprozesse.



Kompetenzen erfassen - Kompetenzen erweitern:

Technisch-handwerkliche Grundqualifikation auf NQR-Niveau 1 und 2

Soziale Integrationsunternehmen (sozialökonomische Betriebe und gemeinnützige Beschäftigungsprojekte) sind arbeitsmarktpolitische Instrumente und bieten erwerbsarbeitslosen Personen befristete Beschäftigung. Soziale Integrationsunternehmen (SIU) stellen lernförderliche Arbeitsplätze für ihre Transitarbeitskräfte bereit und ermöglichen durch arbeitsintegriertes und handlungsorientiertes Lernen – Unterweisung, Anleitung, Einarbeitung durch Arbeitsanleiterinnen und -anleiter bzw. Fachschlüsselkräfte sowie Beratung durch Personalentwicklerinnen und -entwickler – deren fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung. Ein Teil dieser Transitarbeitskräfte verfügt über keine oder nur geringe formale Qualifikationen. Das Fehlen von formalen Qualifikationen ist selbstverständlich nicht mit einem Mangel an Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichzusetzen. Daher ist es sinnvoll, Kompetenzfeststellungsverfahren einzusetzen. Bildungsbenechtigte Personen können in berufspraktischen Lernumgebungen, die ihnen SIU bieten, vorhandene, d.h. mitgebrachte Kompetenzen weiterentwickeln und neue Kompetenzen im Prozess der Arbeit aufbauen. In diesem arbeitsintegrierten und handlungsorientierten Lernen liegt für diese Gruppe ein besonderes Potenzial: Die eigene Lernfähigkeit zu erkennen und positive Lernerfahrungen (Selbstwirksamkeitserfahrung) zu machen ist für Personen mit wenig und teilweise wenig positiven Erfahrungen mit institutionalisierten, formalen Lernprozessen von immenser Bedeutung und zwar als Voraussetzung für die Beteiligung an weiterführenden Lernprozessen.

Kompetenzfeststellung in SIU: das Entwicklungsprojekt KOMKOM

In dem Projekt KOMKOM – Kompetenzerweiterung durch Kompetenzfassung¹, gefördert vom BMUKK/Abteilung Erwachsenenbildung², wird ein Instrument zur Erfassung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickelt. Dieses Kompetenzfeststellungsverfahren ist zugleich anforderungsorientiert und entwicklungsorientiert. Es macht die branchenspezifischen Anforderungen (in diesem Fall des technisch-handwerklichen Bereichs³) sichtbar und ist gleichzeitig ein Instrument zur personenbezogenen Stärkung im Sinne von Empowerment. Es beruht auf

Matrizen zur Fach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalen Kompetenz, dargestellt in Form von Lernergebnissen und konkretisiert über Feststellungsmerkmale. Damit wird das Vorhandensein der jeweiligen Kompetenz einschätzbar.⁴ Vorgesehen sind Selbst- und Fremdeinschätzung zu zumindest zwei Zeitpunkten – zu Beginn des Transitarbeitsverhältnisses und gegen Ende hin – sowie jeweils ein Gespräch über die Einschätzungsergebnisse, den Lernstand sowie sichtbare Fortschritte und (weitere) Entwicklungsmöglichkeiten. Insofern kann das Instrument bewährte Beratungs- und Personalentwicklungsprozesse in SIU⁵ unterstützen und einen Nachweis über fachliche und überfachliche Lernergebnisse liefern.

Nationaler Qualifikationsrahmen und KOMKOM

Die KOMKOM-Grundqualifikation ist an den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) angebunden und zwar an die Niveaus 1 und 2. Der NQR ist ausgehend von dem Europäischen Qualifikationsrahmen ein Referenzinstrument, mit dessen Hilfe nationale (und europäische) Qualifikationen vergleichbar gemacht werden. Neben formalen Qualifikationen können auch auf anderen Wegen (nicht-formal, informell) erworbene Qualifikationen/Kompetenzen eingeordnet werden. Der Schlüssel dazu sind Lernergebnisse, also Aussagen darüber, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.

Die unteren Niveaus des NQR (1 und 2) stellen eine breite allgemeine und berufsbezogene Basis dar und sind daher ideal für eine Anbindung an die Aufgabenfelder der SIU. Bildungspolitisch ist es ein wichtiges Signal, das Niveau 1 tatsächlich als Einstieg zu verstehen und niemanden auszuschließen. Diesem Ansatz wird im Projekt KOMKOM dadurch Rechnung getragen, dass die für den NQR formulierten Deskriptoren sehr niederschwellig und damit erreichbar formuliert wurden. Zudem ist die Kompetenzfeststellungsmatrix in leichter Sprache formuliert, was die Zugänglichkeit erhöht.⁶

⁴ Das Kompetenzfeststellungsverfahren ist in einer vorläufigen Version auf der Homepage des Projektes zur Ansicht bereitgestellt (www.komkom.at). Aktuell wird an der Software-Entwicklung für das Computer-Tool gearbeitet. Für 2014 ist die Pilotierung, d.h. die probeweise Einführung des Kompetenzfeststellungsverfahrens in interessierten SIU, vorgesehen.

⁵ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Entwicklungsarbeiten unter Einbeziehen von SIU-Vertreterinnen und Vertretern in einem mehrstufigen partizipativen Prozess durchgeführt werden, um deren Erfahrungen und Expertise einzubinden sowie den Anforderungen und betrieblichen Abläufen Rechnung zu tragen.

⁶ Im Projekt wird daran gearbeitet, Lösungen für Personen mit anderen Erstsprachen

In Österreich wurde eine Simulationsphase für die Zuordnung von Ausbildungen im nicht-formalen Bereich zum NQR im Frühjahr 2013 abgeschlossen. KOMKOM wurde als eine von insgesamt zehn Qualifikationen vom BMUKK zur Teilnahme an der Simulation eingeladen und hat diese erfolgreich durchlaufen. Zukünftig wird es möglich sein, dass SIU auf Basis des Kompetenzfeststellungsverfahrens den daran interessierten Transitmitarbeiterinnen und -mitarbeitern ein offiziell anerkanntes Zertifikat ausstellen, womit sich Anschlussmöglichkeiten an bestehende Aus-/Weiterbildungsangebote eröffnen. Für stark bildungsbenachteiligte Personen müssen kleinteiligere und sehr niederschwellige Systeme erdacht werden – dann ist für einen Teil dieser Zielgruppe Höherqualifizierung im formalen Bereich möglich. Der Zielgruppe kommt berufspraktisches, arbeitsbezogenes Lernen, wie es in SIU stattfindet, zugute; der Einstieg in den NQR in Form eines anerkannten Zertifikates dürfte positiv motivierend sein. Diesbezüglich ist nach erfolgter Implementierung eine Phase der Wirkungsforschung vorgesehen. Leitend müssten u.a. folgende Fragen sein: Trägt die Kompetenzfassung tatsächlich zur – individuell so empfundenen – Stärkung bei (Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserfahrung)? Ist der Erwerb eines NQR-Zertifikates tatsächlich von Interesse und von den Betroffenen gewünscht? Ist eine nachfolgende Höherqualifizierung erwünscht und auch möglich?

„Grundkulturtechniken“ im NQR: Literalität als soziale Praxis in KOMKOM

Die Kompetenzfeststellungsmatrix bildet auch Lernergebnisse und Feststellungsmerkmale ab, die einen Bezug zu den sogenannten Grundkulturtechniken gemäß NQR-Deskriptor auf Niveau 1 aufweisen⁷; diese wurden im Sinne der *Literalität als soziale Praxis* anforderungsbezogen und niederschwellig definiert und somit in konkrete Arbeitsanforderungen eingebettet. Im österreichischen interministeriellen EQR-Zuordnungsbericht (BMUKK/BMWF 2011, S. 57) sind die Grundkulturtechniken als NQR-Deskriptor für Niveau 1 (entsprechend dem EQR-Deskriptor für den Bereich „Kenntnisse – grundlegendes Allgemeinwissen“) sehr anspruchsvoll und in einer Absolut-Setzung wie folgt definiert worden: „Er/Sie verfügt über eine elementare Allgemeinbildung, einschließlich grundlegender Kenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen sowie im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien“. In der KOMKOM-Feststellungsmatrix sind Lernergebnisse und Feststellungsmerkmale bestimmt worden, die den realen Arbeitsanforderungen, denen sich die Transitarbeitskräfte gegenüber sehen, entsprechen. Eine solche Anerkennung von grundlegenden arbeitsweltbezogenen Anforderungen schließt an das Konzept von Literalität als soziale Praxis an. Der Schlüssel zu dem hürdenlosen Einstieg in den NQR liegt

zentral in folgender Formulierung des NQR-Deskriptors der Kompetenz (als Befähigung) für Niveau 1: „Er/Sie ist in der Lage, in seinem/ihrer Arbeits- oder Lernbereich einfache Situationen unter vorgegebenen Rahmenbedingungen und **bei entsprechender Hilfestellung** zu bewältigen“ (BMUKK/BMWF 2011, S. 57; Hervorh. d. Verf.). Bei entsprechender Hilfestellung, d.h. also mit konkreter Unterstützung, unter direkter Anleitung und/oder gefestigt durch regelmäßiges Üben, sollten diese, auf die sogenannten Grundkulturtechniken bezogene Lernergebnisse, für alle Transitarbeitskräfte im Prinzip erreichbar sein.

Verwendete und weiterführende Literatur:

Bindl, Anne-Kristin/Schroeder, Joachim/Thielen, Marc (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn.

BMUKK/BMWF (Hrsg.) (2011): Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht. Wien. Online unter: www.oead.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/EQR-Zuordnungsbericht/OEsterreichischer_EQR_Zuordnungsbericht.pdf [letzter Zugriff: 20.9.2013].

Kastner, Monika/Bock, Marion (2013): Arbeitsweltbezogene Qualifizierung für bildungsbenachteiligte Erwachsenen: Lernräume eröffnen. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Ausgabe 2, S. 30-32.

Zeuner, Christine/Pabst, Antje: „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – eine ethnographische Studie. Bielefeld 2011.

Internetquellen:

Projekt KOMKOM: www.komkom.at

Koordinierungsstelle für den Nationalen Qualifikationsrahmen in Österreich: www.lebenslanges-lernen.at/home/nationalagentur_lebenslanges_lernen/nqr_koordinierungsstelle

und (noch zu) wenig Lesekompetenz in der Zweitsprache Deutsch zu erarbeiten. Verfolgt wird die Idee, sprachkompetente Kolleginnen und Kollegen aus dem eigenen SIU oder benachbarten sozialen Einrichtungen/Beratungseinrichtungen u.ä. für Übersetzungsunterstützung zu gewinnen. Andere Sprachversionen (für gängige Erstsprachen, vermutlich: türkisch, BKS-Sprachen) könnten in das Computer-Tool nachträglich eingespielt werden.

⁷ Für die folgenden Ausführungen verweisen wir auf unseren Artikel „Arbeitsweltbezogene Qualifizierung für bildungsbenachteiligte Erwachsenen: Lernräume eröffnen“ (Kastner/Bock 2013).

Otto Rath, Mariella Hahn (Hg.)

Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Theorie und Praxis.

Zentrale Handlungsfelder des Themas Basisbildung spiegeln sich in dieser Publikation. Dazu trugen Anbieterinnen und Anbieter sowie Trainerinnen und Trainer aus dem Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung bei, aber auch Partnerinnen und Partner außerhalb des Netzwerks, Expertinnen und Experten sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Das Ziel ist, die aktuelle inhaltliche Diskussion der Basisbildung aus theoretischer und praktischer Sicht zu beleuchten.

Im Fokus der Aktivitäten in der Basisbildung stehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Kursen. An der Zielgruppe orientieren sich die Entwicklung von Angeboten, die Öffentlichkeitsarbeit und die Methodik. Erwachsene mit nicht ausreichender Basisbildung sollten genau das Angebot bekommen, das sie brauchen, daher beschreibt die Zwischenbilanz ein möglichst klares Bild ihrer Lebenswelt, ihrer Motive und ihrer Nutzenerwartungen. Im ersten Kapitel nähert sich die Publikation den Bildern der Zielgruppe an.

Basisbildung und Alphabetisierung sind wesentliche Teile des bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurses. Definitionsversuche und die Frage nach den Größenordnungen spielen ebenso eine Rolle wie die Schnittstellen zu anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeitsmarkt, Schule und Gesundheit. Aktuelle bildungspolitische Diskussionen – etwa die Umsetzung von Lernergebnisorientierung und die Relevanz eines nationalen Qualifikationsrahmens für das Thema Basisbildung – prägen den Diskurs mit.

Mit der stärkeren Orientierung des Diskurses in Richtung Kompetenzen und Qualifizierung drängt sich der funktionale Aspekt von Bildung stark in den Vordergrund und wird auch in der Arbeit am Thema Basisbildung nicht ausgeblendet. *In Bewegung* setzt in diesem Zusammenhang seine Aktivitäten in Bezug zur Arbeitsbiografie: Erste Probleme am Arbeitsmarkt durch nicht ausreichende Bildung ergeben sich schon am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, sie setzen sich in der Lehre fort und führen letztlich zu Schwierigkeiten im Beruf. Zugänge und Modelle werden im Kapitel 3 beleuchtet, das sich mit dem Thema Basisbildung im beruflichen Kontext beschäftigt.

Basisbildung und Alphabetisierung orientieren sich immer an der Zielgruppe. Damit sprechen wir von einem Teil der Bevölkerung, der hauptsächlich negative Schulerfahrungen gemacht hat und für den Bildung an sich kein Motiv

darstellt. Damit diese Personen für Bildungsprozesse überhaupt nachhaltig gewonnen werden können, brauchen sie ein qualitativ hochwertiges Angebot, welches sicherstellt, dass frustrierende Lernerfahrungen nicht reinszeniert werden. Diesem Zugang entsprechend wird das Thema der Qualitätsentwicklung intensiv beleuchtet.

Welche Rahmenbedingungen und Organisationsformen die Basisbildung braucht, und von welchen Erfahrungen Anbieterinnen und Anbieter der Erwachsenenbildung profitieren können, zeigt das fünfte Kapitel zur Organisation und Praxis der Basisbildung. Wissen wird zunehmend in Netzwerken und durch Teilung produziert, entsprechend widmet sich diese Kapitel nicht der Einzelorganisation sondern der Arbeit in Netzwerken.

Als Download verfügbar unter: de.slideshare.net/rathinspire/zwischenbilanz

Peter Schlögl, Regine Wieser, Krisztina Dér (Hg.)

Kalypso und der Schlosser.

Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens

Reihe: Austria: Forschung und Wissenschaft - Erziehungswissenschaft Bd. 9, 2011

Im Rahmen eines aus Mitteln des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie des Europäischen Sozialfonds' geförderten Projekts mit dem generellen Ziel, lebensbegleitende Lernprozesse zu forcieren und zu einer weiteren Verbesserung des Zugangs zu höherer Bildung beizutragen, wurde von Seiten des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien ein Verbund von Erwachsenenbildungseinrichtungen wissenschaftlich begleitet. Eines der Ergebnisse dieser Arbeit ist der Sammelband „Kalypso und der Schlosser“ mit Beiträgen zur theoretischen Reflexion der Arbeit der Basisbildung mit Erwachsenen.

Der Sammelband vereint sehr unterschiedliche Beiträge zum Themenkomplex Basisbildung für Erwachsene. Gemeinsam werfen sie theoriegeleitet und aus verschiedenen disziplinären Zugängen Licht auf das Phänomen und die Prämissen, die in Konzepte und die Praxis von Basisbildung eingeschrieben sind. Dabei wird sowohl auf den Status quo Bezug genommen als auch der eine oder andere Ausblick auf mögliche Entwicklungen geboten.

Basisbildungsarbeit ist natürlich Bildungsarbeit wie andere auch und hat deren typische Merkmale. Dennoch kann sie – wie wohl kaum ein anderes Segment des Bildungsangebots – als ein Brennglas für die Sichtbarmachung impliziter Annahmen, sowohl was Konzeption als auch Praxis für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen betrifft, dienen.

Der eher ungewöhnliche Titel des Bandes wird in einem Beitrag von Peter Schlögl dechiffriert. Er führt zu einer, tief ins 19. Jahrhundert zurückreichende Gedankenbewegung zu Überlegungen des Werts des Menschseins überhaupt und der Unmenschlichkeit der Ungleichheit. Der Wille als wesentliches Element eines Lernprozesses wird herausgearbeitet und bildet den Gelingensfaktor für emanzipatorische Bildungsarbeit schlechthin.

Regine Wieser und Krisztina Dér geben einen Überblick über die Entwicklungen und den aktuellen Stand der Basisbildungslandschaft in Österreich und stellen Ansätze aus anderen Ländern vor, die – auch wenn sie nicht immer auf Österreich übertragbar sind – interessante Anregungen beinhalten.

Monika Kastner beschäftigt sich eingehend mit dem Begriff „Bildungsbenachteiligung“, fasst die aktuellen Diskurse der österreichischen Basisbildung zusammen und wirft einen kritischen Blick auf die Benennungspraxis in diesem Themenfeld und die damit

erzeugten Zuschreibungen, die bildungsbenachteiligte Menschen weiter marginalisieren.

Peter Schlögl und Roland Loos diskutieren die Dimensionen der unterschiedlichen Begriffe wie etwa Illiteralität und Basisbildung und widmet sich auch der Frage, inwiefern es sich bei fehlender Schriftsprachenkompetenz allein um einen Aspekt von individuellem oder kollektivem Versagen von Bildungsprozessen handelt, das es durch Optimierung oder Intensivierung bisheriger Praxis zu minimieren gilt.

Sarah Kumar und Klaus Starl beleuchten in ihrem Beitrag das Themenfeld Basisbildung aus menschenrechtlicher Sicht und gehen der Frage nach, inwiefern Personen Recht auf Grundbildung haben und in welchem Ausmaß der Staat die Verpflichtung hat, die Grundbildungsbestrebungen von Erwachsenen zu fördern.

Nadja Kerschhofer-Puhalo diskutiert die Situation von Migrantinnen und Migranten, deren Erstsprache nicht die Sprache des Landes ist, in dem sie leben, und in der sie nur über geringe oder keine Kenntnisse verfügen. Dabei thematisiert sie die Herausforderungen und Aufgaben, die die spezifischen Bildungshintergründe und -bedürfnisse dieser Menschen an die Erwachsenenbildung stellen.

Der Beitrag von Margit Ergert erörtert die Gründe, warum einzelne Maßnahmen zum Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen nicht greifen und beschäftigt sich mit der Frage, wie die richtigen Lösungsansätze zu finden wären, um zunächst jene Hindernisse zu identifizieren, die einen erfolgreichen Schrifterwerb behindern.

Eduard Stöger und Markus Bönisch stellen die internationale Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) – eine Untersuchung der Alltagsfähigkeiten Erwachsener – vor, die 2011/2012 zum ersten Mal auch in Österreich durchgeführt wurde und eine valide Datengrundlage im Bereich der Schlüsselkompetenzen Erwachsener liefern soll.

Im abschließenden Teil diskutiert Roland Loos die Möglichkeiten der Anwendung ausgewählter gestufter Modelle im Hinblick auf Lernerträge. Er stellt vier unterschiedliche Ansätze vor, die hinsichtlich ihres Nutzens für ein besseres Verständnis von Basisbildung und ihrer effizienteren Vermittlung an Erwachsene untersucht werden.

Link zur Verlagsinformation: www.lit-verlag.de/isbn/3-643-50212-4

