

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 33, 2018

Basisbildung aktuell

Verbindlichkeiten, Abgrenzungen,
Gemeinsamkeiten



Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 33, 2018

Basisbildung aktuell

Verbindlichkeiten, Abgrenzungen,
Gemeinsamkeiten

Herausgeberinnen der Ausgabe:

Mag.^a Julia Schindler und

Mag.^a Sonja Muckenhuber

Wien

Online verfügbar unter:

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Julia Schindler und Sonja Muckenhuber

Thema

02 **Alphabetisierung als Teil von Basisbildung.
Basisbildung ist mehr als eine Anpassungsleistung**
Angelika Hrubesch

03 **Wer unterrichtet hier eigentlich?
Zum Umgang von Basisbildner_innen mit eigenen und auferlegten „Werten“**
Lisbeth Kovačič

04 **Mehrsprachigkeit in der Basisbildung.
Prinzipien, Anregungen, Perspektiven**
Verena Hofstätter

05 **Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie**
Birgit Aschemann

06 **Auf der Suche nach den „Analphabeten“.
... und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche!**
Thomas Fritz

07 **Sechs Jahre Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung.
Wirksamkeit und Gelingensfaktoren**
Franz Jenewein

08 **Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven**
Alfred Berndl, Irene Cennamo, Monika Kastner, Astrid Klopff-Kellerer, Ricarda Motschilnig, Gloria Sagmeister

09 **Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung.
Stand, Bedarfe und Herausforderungen**
Ewelina Mania, Monika Tröster

Praxis

- 10** **Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation!**
Martin Wurzenrainer, Thomas Laimer
- 11** **Keine zwei gleichen Kurse und doch alles Basisbildung. Ein Plädoyer für eine offene, inhomogene und vielfältige Basisbildungslandschaft am Beispiel der ISOP-Basisbildungspraxis**
Christine Weiss, Barbara Andree, Alfred Berndl, Melanie Wiedner
- 12** **Basisbildung als Herausforderung. Begriffliche Abgrenzung und methodische Gestaltung der Basisbildungspraxis bei „Frauen aus allen Ländern“**
Kathrin Fleckl, Verena Sperk

Rezension

- 13** **Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Cordula Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.)**
Angelika Atzinger

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen die Rezension).

Editorial

Julia Schindler und Sonja Muckenhuber

Schindler, Julia/Muckenhuber, Sonja (2018): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 33, 2018. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Basisbildung, Grundbildung, Abgrenzung, Eingrenzung,
Vielfalt, Dialog, Diskurs



Kurzzusammenfassung

Was ist Basisbildung? Sollen wir das überhaupt wissen wollen? Und wem würde eine endgültige Definition von Basisbildung nutzen? Eine Ein- und Abgrenzung von Basisbildung wäre sowohl für die berufliche Identität der Lehrenden als auch für die Wahrung der Qualität der Angebote wichtig. Andererseits stehen in der Basisbildung die individuellen Lernbedürfnisse der TeilnehmerInnen im Vordergrund, denen eine enge und starre Definition von Basisbildung nicht Rechnung tragen kann. Die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ versammelt vor diesem Spannungsbogen aktuelle Positionen zu Basisbildung. Die einzelnen Beiträge leisten eine kritische Diskussion unterschiedlicher Konzepte von Basisbildung und der Bilder über die Lernenden, die diesen Konzepten zugrunde liegen. Sie setzen sich auch mit den BasisbildnerInnen auseinander – wie sie mit eigenen Werten umgehen und mit ihren oftmals prekären Arbeitsbedingungen. Und sie ziehen ein Zwischenresümee über das seit 2012 bestehende Förderprogramm für Basisbildung, die „Initiative Erwachsenenbildung“ (IEB). Anschauliche Beiträge aus der Praxis von BasisbildnerInnen zeigen auf, wie Basisbildungskurse konkret gestaltet werden können und wie – entgegen dem vorherrschenden Deutsch-Lern-Imperativ – Mehrsprachigkeit als Ressource in der Basisbildung nutzbar gemacht werden kann. (Red.)

01

Aus der Redaktion

Editorial

Julia Schindler und Sonja Muckenhuber

„Früher war der Schmied des Dorfes X ja nicht einfach irgendein Typ. Er war der Schmied des Dorfes X! Das war seine Identität. Wenn er gefragt wurde, wer er sei, konnte er antworten: ‚ich bin der Schmied des Dorfes X!‘“

Marc-Uwe Kling, QualityLand (2017)

„Was ist Basisbildung?“, fragten wir im Call for Papers zur Ausgabe 33 des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb). Aber auch: „Sollen wir das wirklich wissen wollen und wem würde eine endgültige Definition von Basisbildung nutzen?“ Viele der vorliegenden Beiträge kreisen um diese Fragen – und zeichnen in dieser Ausgabe ein facettenreiches Bild von dem, was Basisbildung sein *kann*.

Vom Tunnelblick einer „ordentlichen“ Ein- und Abgrenzung...

Auf den ersten Blick sieht eine „ordentliche“ Ein- und Abgrenzung von Basisbildung ja wirklich vielversprechend aus: „Wider die inflationäre Verwendung des Begriffs!“ „Für Qualitätswahrung und Professionalisierung!“ – „Sonst kann sich heutzutage ja jeder Kurs den Titel ‚Basisbildung‘ umhängen.... gäbe es doch eine Kriterienliste, anhand derer sich ableiten ließe: Ja, das ist Basisbildung und das sicher nicht!“

Aber gibt es nicht schon ausreichend Abgrenzung? Reicht es möglicherweise, sich darauf zu berufen, dass Basisbildung alles umfasst, was sich Erwachsene an Kompetenzen erwerben wollen und was sie in außerhalb der Basisbildung bestehenden Bildungsangeboten nicht können, weil in diesen Wissen und Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die sie nicht haben? Natürlich, das ist kein Kriteriensatz

und keine Checkliste, sondern eine Grundhaltung, die wiederum einem der Basisbildung inhärenten Mechanismus geschuldet ist: der Lerner_innenzentriertheit. Denn: Die individuellen Lernbedürfnisse und die jeweiligen Kontexte und Rahmenbedingungen, in denen Adressat_innen von Basisbildungsangeboten stehen, sind sehr divers – eine knappe und konkrete Beschreibung von Basisbildung kann dem nicht gerecht werden. Zudem: Auch eine über Lerninhalte definierte Auffassung von Basisbildung hat durchaus Klärungspotential. Sie greift nämlich zu kurz – schließt sie doch weltanschauliche oder ethische Aspekte nicht mit ein, also alle Bereiche, die nach dem „warum?“ und „wozu?“ von Basisbildungsangeboten fragen, aber auch nach dem „auf welche Art und Weise?“ und „mit welcher inneren Haltung?“. Dass hierzu sehr verschiedene Ansichten unter jenen zu finden sind, die sich zu Basisbildung äußern, wurde während der Arbeit an dieser Ausgabe sehr evident.

Hin zu einem Kaleidoskop an Verschiedenheiten und Unklarheiten...

Diese Verschiedenheiten und damit verbundenen Unklarheiten aushalten zu müssen, ist möglicherweise der Preis, den der Facettenreichtum von Basisbildung fordert. Nicht wenige Akteur_innen der Basisbildung bewegen sich in diesem Spannungsfeld

aus Bekenntnis zur Vielfaltigkeit der Basisbildung und dem Wunsch, der allgemeinen Verwirrung, die dieser Begriff zu stiften vermag, zu entkommen. Klarheit und Eindeutigkeit fordern regelmäßig mit durchaus unterschiedlicher Eindringlichkeit und Überzeugung nicht nur Anbieter_innen, die durch unmissverständliche Informationen über ihre Kurse die Adressat_innen möglichst zielgerichtet informieren wollen, sondern vor allem auch Basisbildner_innen selbst.

Manche beklagen, „Basisbildner_in“ sei nicht ausreichend fassbar, schaffe kein Berufsbild, keine Gruppenidentität. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass auch Basisbildner_innen leibliche und leidenschaftliche Wesen sind, sind solche sozialen Mechanismen durchaus relevante Faktoren. Schließlich wollen Menschen auf die Frage: „Und, was machst du?“ auch ohne langen Erklärtext antworten können: „Ich bin Basisbildner_in“. So fehlt es also den Akteur_innen der Basisbildung oft an Möglichkeiten, ihre Arbeit zu kommunizieren – und das nicht nur Außenstehenden, sondern in gleichem Maße auch den Adressat_innen von Basisbildungsangeboten oder anderen systeminternen Gegenübern wie Vernetzungspartner_innen, öffentlichen Institutionen oder Fördergeber_innen (Geldgeber_innen). Wenn sogar Expert_innen im Feld diese Klarheit vermissen, wie wenig selbsterklärend muss für die Adressat_innen der Basisbildungsangebote der Begriff sein? Kann das gewünschte Bild des Angebotes kommuniziert werden?

Für mehr Weitblick auf und für die Adressat_innen...

Wie können Menschen über die unterschiedlichen Möglichkeiten von Basisbildung informiert werden, die erst durch diese Information auf die Idee kommen könnten, ein bestimmtes Angebot in Anspruch zu nehmen? Braucht es wirklich ein Mehr an „ordentlicher“ Ein- und Abgrenzung eines Begriffs oder einfach nur einer kompetenteren Kommunikation? Hier ist besondere Sensibilität gefragt. Möglicherweise ist es nötig, auf Anbieterebene detailliert Angebote zu beschreiben und gleichzeitig klar zu machen, dass das beschriebene Angebot nur ein Aspekt von Basisbildung ist. Der Begriff „Basisbildung“ eignet sich unseres Erachtens für den theoretischen

Diskurs, für eine Kommunikation auf der Metaebene, während die Information über konkrete Angebote eine sehr viel spezifischere sein muss.

Damit der Dialog über unterschiedliche Ideen von Basisbildung gelingen kann...

Dass es so viele Interpretationen des Basisbildungsbegriffs gibt, weil jede/r etwas anderes meinen darf, wenn über Basisbildung gesprochen wird, ist einerseits inspirierend, erschwert aber gleichzeitig gegenseitiges Verstehen. Nicht nur aber auch deshalb braucht es eine ständige Reflexion der eigenen Bildungspraxis. Und vor allem: Offenheit! Alle Akteurinnen und Akteure sind gefordert, ihre eigene Bildungspraxis laufend zu reflektieren, und zwar persönlich, systematisch und gemeinsam mit anderen.

In Österreich ist es das weite Dach der „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“, die Grundlage aller durch die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) geförderten Angebote sind und die das Potential haben, die Basisbildung auf einer gemeinsamen Basis zu sammeln. Die in den Prinzipien und Richtlinien enthaltenen Beschreibungen, wie Basisbildung sein soll, und die Anregungen zur Gestaltung von Basisbildungsangeboten geben Orientierung beim Erstellen der Angebotskonzepte. Aber: Ist eine derartige Beschreibung dafür geeignet, ein gleichwertiger Ersatz für eine eindeutige Definition zu sein? Oder: Steht diese Beschreibung einer eindeutigen Definition sogar entgegen?

Raus aus der Bubble!

Zielführender, als vorderhand eine verbindliche Definition oder einen Kriterienkatalog anzustreben, scheint es derzeit, einen Dialog über unterschiedliche Ideen von Basisbildung zu führen. Denn: Wie in so vielen kontemporären Diskursen auch verbleibt jede Denkschule sich immer selbst bestätigend in ihrer Echokammer, echte Diskussionen von Vertreter_innen abweichender Meinungen passieren selten. Wir wissen: Nur im – manchmal mühsamen – Abgleich mit Andersdenkenden kann wirkliche Weiterentwicklung einer Idee stattfinden. Deshalb sollte es für die Basisbildung(en) heißen: Raus aus der

Bubble! Ergebnis einer solchen Auseinandersetzung außerhalb der Komfortzone auf Augenhöhe könnte im Idealfall eine Einigung auf Gemeinsamkeiten, eine Annäherung unterschiedlicher Interpretationen und Wertigkeiten von zentralen Prinzipien wie Freiwilligkeit, Ressourcenorientierung, Wissenskritik und Teilnehmer_innenorientierung sein. Oder es wird sichtbar, dass die Vorstellungen von Basisbildung so unterschiedlich sind, dass sie auch unterschiedlich benannt werden müssen. In jedem Fall würde ein solcher Austausch der Sache – dem Bildungsgedanken – dienen.

Zu den einzelnen Beiträgen

In der vorliegenden Ausgabe öffnen die Autorinnen und Autoren ihre Echokammern und beschreiben aus ihrer jeweiligen Perspektive Entwicklungen, Vorstellungen und aktuelle Diskurse, sowohl auf theoretischer Ebene in Rückblicken, Bestandsaufnahmen und kritischer Hinterfragung als auch mit konkreten Beispielen aus der Praxis. Mit dem Nebeneinander der unterschiedlichen Stimmen wollen wir den geforderten Diskurs eröffnen.

Angelika Hrubesch wurde vom Fachbeirat des Meb eingeladen, ein kurzes Schlaglicht auf den Begriff „Basisbildung“ respektive „Alphabetisierung“ im Rahmen jüngster staatlicher Integrationsgesetzgebungen in Deutschland und Österreich zu werfen und die Bestrebungen der Reduzierung des sog. „funktionalen Analphabetismus“ im Kontext der nationalen Dekade für Alphabetisierung in Deutschland mit den österreichischen „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ zu kontrastieren. Fazit der Autorin: Statt mit „Alphabetisierungsarbeit“ scheinbare „Defizite auszugleichen“, sollte Basisbildung als permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe gesehen werden.

Ist Basisbildung nur (mehr) eine Voraussetzung für Employability oder doch mehr? Welches Menschenbild verbirgt sich hinter begrifflichen Konstruktionen wie dem sog. „funktionalen Analphabetismus“? Ist Bildungsverweigerung zu einem kriminellen Delikt geworden oder essenziell? – Diesen und weiteren Fragen widmet sich **Thomas Fritz** in seinem kritischen Beitrag und stellt ein Modell der Basisbildung vor, das sich der gegenwärtigen Ökonomisierung

und Funktionalisierung von Basisbildung entzieht: Critical Literacy. Versöhnlicher Ausblick des Autors: Wir sind in der österreichischen Basisbildung in der Lage, uns nicht an vorgegebenen Kompetenzniveaus, sondern an realen Menschen und ihren Wünschen und Notwendigkeiten orientieren zu können.

Ewelina Mania und **Monika Tröster** tasten in ihrem Überblicksbeitrag die aktuelle Basisbildungslandschaft in Deutschland mit Bezugnahme auf Österreich hinsichtlich der dominanten Inhalte ihrer konkreten Angebote ab und zeigen die Relevanz dreier weiterer Inhaltsbereiche auf: Finanzen, Politik und Gesundheit. Hierfür führen sie bereits vorhandene didaktische Konzepte, einzelne Projekte und Angebote zusammen, klären Begrifflichkeiten und liefern einen umfassenden Überblick über relevante Literatur. Abschließend plädieren sie für die Weiterentwicklung der Inhaltsbereiche der Grundbildung/Basisbildung.

Bezugnehmend auf die für drittstaatsangehörige Migrant_innen und Flüchtlinge verpflichtende „Werte-Prüfung“ fragt **Lisbeth Kovačič** in ihrem Beitrag, wie Basisbildner_innen, die mit jungen Geflüchteten arbeiten, mit ihren eigenen Werten umgehen respektive mit der gesellschaftlichen Erwartung an die Lernenden, sich den Wertvorstellungen und Normen einer „konstruierten Aufnahmegesellschaft“ anzupassen. Hierfür setzt sich Kovačič nicht nur kritisch mit den inhaltlichen Fassungen von „Werten“ und „Normen“ auseinander, sondern auch mit den Lehrmaterialien als Instrumente der Normen-Indoktrination und lässt zwei Basisbildner_innen zu Wort kommen.

Birgit Aschemann spricht in ihrem Beitrag über das, was zumeist ausgeblendet bzw. wenn dann nur „hinter vorgehaltener Hand“ diskutiert wird: die oft prekären Arbeitsbedingungen von Basisbildner_innen. Die von ihr aufgezeigten Missverhältnisse ließen sich in einem ersten Schritt u.a. mit der Gründung einer Fachvertretung lösen: Denn Aktivwerden, Mitbestimmen und Verhandeln, das über appellative Forderungskataloge hinausgeht, können nur gelingen, wenn sich eine große Zahl an BasisbildnerInnen organisiert.

Während Deutsch zum sozialen Ausschlusskriterium instrumentalisiert wird, von dessen Beherrschung

der Zugang zu Arbeit, Bildung oder gar die Chance auf ein Leben in Österreich abhängt, wird im wissenschaftlichen Diskurs der positive Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Lernprozess immer stärker betont. **Verena Hofstätter** fragt in ihrem Beitrag, welche Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der österreichischen Basisbildung tatsächlich zukommt und geht hierfür auf eine Spurensuche in den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“. Hofstätter stellt die „Mehrsprachigkeitsbildung“ vor, deren leitende Prämisse das Wissen um die Macht von Sprache und Mehrsprachigkeit ist, mit dem Ziel, den Lernenden Wege zu ermöglichen, in ihre eigene Sprachlichkeit – und damit ihre individuelle sprachliche Handlungsmacht – zu investieren.

Wie aber kann der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Basisbildungsunterricht als Ressource konkret erfolgen? Welche Ziele können dabei verfolgt und wie können dadurch neue Ressourcen geschaffen werden? Antwort auf diese Fragen geben auf Einladung des Fachbeirates **Martin Wurzenrainer** und **Thomas Laimer**. Sie berichten exemplarisch von konkreten Unterrichtsaktivitäten im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL (mehrsprachig – vielfältig). Ihr Fazit: Es bleibt ein Auftrag der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft, sich der Herausforderung migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität in Bildungs- und Beratungsprozessen anzunehmen und den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu forcieren.

Christine Weiss, Barbara Andree, Alfred Berndl und **Melanie Wiedner** plädieren in ihrem Praxisbeitrag wider einem zu eng gesetzten Begriff von Basisbildung für Vielfalt in der Basisbildungslandschaft, für soziales Lernen, für offene Lernformate und inhomogene Teilnehmendengruppen. Sie geben hierfür einen tiefen Einblick in die konkrete Basisbildungspraxis von ISOP – Innovative Sozialprojekte GmbH und zeigen ganz praktisch, wie eine alltagsorientierte Basisbildungsarbeit mit und für eine inhomogene Teilnehmendengruppe aussehen kann, ohne zu verschweigen, welchen Herausforderungen und Grenzen sich den Trainer_innen und Teilnehmer_innen stellen. Abschließend bringen sie eine wichtige aktuelle Entwicklung auf den Punkt: Wie lange wird es in Österreich noch Basisbildung mit freiem Zugang, unbestimmter Kursdauer, Alltagsverwertbarkeit, kleiner Gruppengröße, vielfältigen, inhomogenen

Gruppen geben? Kann und will sich unsere Gesellschaft dieses Nischenangebot weiterhin leisten?

Ebenfalls aus der Praxis beschreiben **Kathrin Fleckl** und **Verena Sperk** die methodische Gestaltung und die damit verbundenen Herausforderungen der Basisbildungspraxis bei „Frauen aus allen Ländern“ (FAAL), einer Bildungs- und Beratungseinrichtung für Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrung in Innsbruck. Damit Basisbildung in der breiten Öffentlichkeit mehr Anerkennung findet, gilt es ihnen zufolge, sich von starren Definitionen von Basisbildung zu verabschieden und braucht es für fachfremde Personen mehr Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit sowie Schulungsangebote u.a. für Sozialpädagog_innen zu den Inhalten und den Lerner_innen von Basisbildungskursen. Geschieht das nicht, sind die Teilnehmer_innen immer wieder mit Missverständnissen und falschen (Selbst-)Erwartungen konfrontiert.

Franz Jenewein trägt nach einem Blick auf die Anbieter und Angebote der Initiative Erwachsenenbildung (IEB), aussagekräftige Zahlen aus dem österreichweiten Monitoring der ersten beiden Programmperioden der IEB zusammen, die ihren Erfolg belegen helfen. Er beschreibt, wie die Bildungsangebote im Rahmen der IEB aussehen und wie das politische Bekenntnis zur IEB gewachsen ist, nicht ohne immer wieder mit dem Blick nach vorne künftige Herausforderungen und Aufgaben zu benennen. Abschließend formuliert er Gelin-gensbedingungen für Basisbildungsangebote und bekräftigt, dass die Bildungsangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung in ihrer Einzigartigkeit nicht nur ein Erfolgsmodell und eine bildungspolitische Notwendigkeit sind, sondern eine menschliche Verpflichtung.

Alfred Berndl, Irene Cennamo, Monika Kastner, Astrid Klopff-Kellerer, Ricarda Motschilnig und **Gloria Sagmeister** erprobten gemeinsam mit (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmer_innen und weiteren Projektbetreiber_innen im Bereich Basisbildung einen partizipativen Forschungszugang, um über das Lernen in der Basisbildung auf Augenhöhe sprechen zu lernen. Die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Forscher_innen, ihre Erfahrungen und so manches Aha-Erlebnis werden im vorliegenden Beitrag „vielstimmig“ und eindrucklich beschrieben.

Den theoretischen Hintergrund bildet die „Transformative Learning Theory“ nach Jack Mezirow. Fazit der Autor_innen: Die Stimmen der Lernenden, der Bildungsteilnehmenden, aber auch die Stimmen der Nicht-/Noch-nicht-/Nie-Teilnehmenden würden das Bild der sozialen Wirklichkeit und gerade die Definition von Basisbildung vermutlich erweitern, korrigieren und letztlich verändern.

Den Schlusspunkt der Ausgabe bildet **Angelika Atzingers** Rezension des 2016 erschienenen umfangreichen Sammelbandes „Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“.

Aus der Redaktion

Die auf diese Magazinausgabe folgende Ausgabe 34, die im Juni 2018 erscheint, setzt sich mit

Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen in Österreich auseinander. Was ermöglicht oder behindert den Zugang zu Bildung? Was bedeutet und beeinflusst Aufstieg durch Bildung?

Ausgabe 35 fragt nach den Lern- und Bildungsräumen in der Erwachsenenbildung. Wie gestaltet sich das Spannungsfeld zwischen der räumlichen, zeitlichen und örtlichen Entgrenzung des Lernens und dem gleichzeitigen Bedarf einer Verortung von Bildung, um „wirken“ zu können? Welche örtlichen und räumlichen Dimensionen eröffnen sich für Lern- und Bildungsräume? Beiträge können noch bis 1. Juni 2018 eingereicht werden, die Ausgabe erscheint im Oktober 2018.

Den Call zur Ausgabe sowie weitere Informationen dazu finden Sie unter:
<https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>



Foto: K.K.

Mag.ª Julia Schindler

julia.schindler@frauenausallenlaendern.org
<http://www.frauenausallenlaendern.org>
+43 (0)512 564778

Julia Schindler ist seit ihrem Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä) bei „Frauen aus allen Ländern“ tätig: Anfangs als Trainerin, seit 2010 auch als Leiterin des Bildungsbereichs. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit dem Themenkomplex Bildung in der Migrationsgesellschaft und mit den Möglichkeiten, die sich durch IKT in der Basisbildung eröffnen. Weiters ist sie als Vortragende in der Aus- und Weiterbildung für BasisbildnerInnen (IKT) sowie als Lehrende an der Universität Innsbruck (DaZ) tätig. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin und wird – laut eigener Aussage – auch ihr Informatikstudium irgendwann abschließen.



Mag.ª Sonja Muckenhuber

aufmucken@me.com
<http://www.bildungsentwicklung.at>
+43 (0)650 5858154

Sonja Muckenhuber studierte an der Johannes Kepler Universität Linz. Sie ist zertifizierte Basisbildnerin, Leiterin der österreichweit agierenden zentralen Beratungsstelle für Basisbildung sowie Gründerin und Leiterin von BILL – Institut für Bildungsentwicklung Linz. Darüber hinaus ist sie Referentin in Aus- und Weiterbildungen für BasisbildnerInnen und für TrainerInnen im Pflichtschulabschluss für Erwachsene, gehört zum Lehrgangsteam „Basisbildung und Alphabetisierung“ am bifeb und ist Mitglied der Fachgruppe Basisbildung. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Entwicklung von Angeboten zur Kompetenzfeststellung, von Validierungsformen im erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss (ePSA) sowie die Entwicklung und Umsetzung von Professionalisierungsangeboten im Bereich Basisbildung und Pflichtschulabschluss für Erwachsene. 2015 wurde sie mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung – Kategorie ErwachsenenbildnerIn 2015 – ausgezeichnet.

Editorial

Abstract

What is basic education? Should we be interested in this at all? And who would benefit from a conclusive definition of basic education? A limitation and delineation of basic education would be important for the professional identity of trainers as well as for the preservation of the quality of course offerings. On the other hand, the individual learning needs of the participants are the focus of basic education; they are not reflected in a narrow and fixed definition of basic education. Against this backdrop, this issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education ([Magazin erwachsenenbildung.at](http://Magazin-erwachsenenbildung.at)) gathers together current positions on basic education. The individual articles provide a critical discussion of different basic education concepts and the image of learners upon which they are based. They also discuss basic education instructors – how they deal with their own values and with their often precarious working conditions. In addition, they come to a provisional conclusion about the Adult Education Initiative (*Initiative Erwachsenenbildung* – IEB in German), a funding programme for basic education that started in 2012. Articles illustrating the practice of basic education instructors demonstrate how basic education courses can be specifically structured and how plurilingualism can be exploited as a resource in basic education. (Ed.)

Alphabetisierung als Teil von Basisbildung

Basisbildung ist mehr als eine Anpassungsleistung

Angelika Hrubesch

Hrubesch, Angelika (2018): Alphabetisierung als Teil von Basisbildung. Basisbildung ist mehr als eine Anpassungsleistung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Alphabetisierung, Basisbildung, Integrationsvereinbarung, Buchstabenlernen, Handlungsorientierung, Teilhabe



Kurzzusammenfassung

Die Autorin des vorliegenden Beitrags plädiert im Sinne der österreichischen „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ dafür, statt mit einer Alphabetisierungsarbeit „Defizite auszugleichen“, Basisbildung wieder als permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe zu sehen. Anstelle eines autoritären Verständnisses von Alphabetisierung im Sinne von Lesen, Schreiben oder Rechnen können (müssen), fokussiert sie auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch-handlungsorientierte Dimensionen des Lernens. Defizitorientiert sind, wie die Autorin ausführt, jene Bestrebungen, in denen es darum geht, den „funktionalen Analphabetismus“ zu verringern, um in der Gesellschaft „funktionieren“ zu können wie auch das österreichische Integrationsgesetz, in dem es ausschließlich darum geht, die deutsche Sprache (und Werte) zu erlernen. Der Begriff der „Alphabetisierung“ wird dabei rein „mechanisch“, im Sinne des Buchstabenlernens verwendet. (Red.)

Alphabetisierung als Teil von Basisbildung

Basisbildung ist mehr als eine Anpassungsleistung

Angelika Hrubesch

Basisbildung in Österreich grenzt sich „von einem autoritären Verständnis von Alphabetisierung im Sinne von lesen, schreiben oder rechnen lernen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens. [...] Basisbildung ist die permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der eigenen Zukunft zu ermöglichen. Basisbildungsbedarf benennt daher keine individuellen Defizite.“

Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote 2017, S. 3

Bis zum Ende der 2000er Jahre wurden Lernangebote und die Diskussion über Basisbildung in Österreich weitgehend getrennt für Menschen „mit Deutsch als Erstsprache“ und „mit Deutsch als Zweitsprache“ geführt. Im Kontext einer Auseinandersetzung mit den Realitäten der Migrationsgesellschaft und einer Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit löste sich diese Abgrenzung aber zunehmend auf – heute werden zwar Angebote oder Recherchen dort differenziert, wo unterschiedliche Lernbedürfnisse vorherrschen, um diesen gerecht zu werden, doch die ehemalige „Trennlinie“ Österreicher_innen vs. Migrant_innen bildet sich so stark nicht mehr ab. Besonders deutlich wird dies ab 2010 in der Begründung der „Initiative Erwachsenenbildung“ (IEB), mit der ein Bildungsprogramm initiiert wurde, das bundesweit Basisbildung und das Nachholen des Pflichtschulabschlusses kostenlos ermöglichen

sollte. Bemerkenswert ist diese Initiative auch insofern, als dort als Adressat_innen „*in Österreich wohnhafte Erwachsene mit Basisbildungsbedarf, ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Erstsprache und eventuell vorliegender Schulabschlüsse*“ zählen.¹

Alphabetisierung im Rahmen staatlicher Integrationsgesetzgebung ist nur...

In Deutschland werden Lernangebote für Alphabetisierung/Grundbildung bundesweit unterschiedlich organisiert und finanziert. Die „Dekade für Alphabetisierung“ – von Bund und Ländern gemeinsam verantwortet – dürfte sich in ihren Angeboten und Entwicklungen auf Personen mit sehr guten Deutschkenntnissen bzw. Deutsch als Erstsprache konzentrieren, während der „Alphabetisierungskurs“

¹ Nachzulesen auf der Webseite der Initiative Erwachsenenbildung unter: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung>

für Migrant_innen in den Zuständigkeitsbereich des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge fällt, wo auch ein einheitliches Konzept/Curriculum für Kurse dieser Art vorliegt. In diesem „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ wird ausführlich auf die Rahmenbedingungen und das Lesen und Schreiben lernen in der Zweitsprache Deutsch eingegangen und das im Rahmen der Integrationsvereinbarung in Deutschland vorgegebene Kursmodell (im Ausmaß von 900 bzw. 1200 Stunden) detailliert (inklusive Beratung etc.) beschrieben.

Auch in Österreich gibt es solche Kurse für Zugewanderte, die im Rahmen der Zuwanderungs-/ Integrationsgesetzgebung vorgeschrieben bzw. geregelt sind. Von 2006 bis 2011 umfasste die „Integrationsvereinbarung“ für Drittstaatsangehörige in Österreich ein „Modul 1 – Alphabetisierung“ im Ausmaß von 75 Unterrichtsstunden. Dieses Modul gibt es seit 2011 nicht mehr – vermutlich im Zusammenhang mit der damaligen Einführung eines verpflichtenden Nachweises von Deutschkenntnissen auf A1-Niveau für Drittstaatsangehörige und der damit verbundenen Vorstellung, es gäbe dadurch keinen Alphabetisierungsbedarf dieser Zuwander_innen mehr in Österreich. Seit 2017 taucht der Begriff der „Alphabetisierung“ im neu beschlossenen Integrationsgesetz wieder auf – interessanterweise ausschließlich im ersten Hauptstück bei den verpflichtenden Kursbesuchen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte. Nur für diese hat der Bund *„Deutschkurse zu fördern, die – wenn erforderlich – die Alphabetisierung in lateinischer Schrift und das Erreichen eines Sprachniveaus zumindest von A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ermöglichen.“*² Die Abwicklung dieser Kurse und die Erstellung der Curricula dafür erfolgt durch den Österreichischen Integrationsfonds.

Es fällt auf, dass ein großer Unterschied zum vorliegenden Konzept in Deutschland besteht. Die zu diesen Kursen gehörigen Curricula lieferten bzw. liefern keine ausführliche Grundlage für die Kursgestaltung, sondern sie umfassen nur jeweils 1-2 Seiten, in deren Mittelpunkt das Erlernen von Buchstaben vor dem Besuch eines Deutschkurses

steht. Es wird in beiden Ländern in diesem Kontext der Begriff der Alphabetisierung (statt Grund-/Basisbildung) verwendet, und in den österreichischen Curricula dürfte diesem Begriff ein rein „mechanisches“ Verständnis des Buchstabenlernens zugrunde liegen. Die Frage nach Kontexten, Themen oder den Zielen im Sinne des Sprachhandelns wird gar nicht gestellt, ebenso wenig wie Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung in diesem Zusammenhang in Österreich genannt oder diskutiert werden.

Basisbildung ist mehr....

Anders in den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“, die die Grundlage für die Planung und Gestaltung von Lernangeboten im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung darstellen (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014): Hier steht die Handlung im Zentrum und bestimmt das, was in den Lernfeldern (Sprachen, IKT und Mathematik) behandelt wird. Das Lernfeld „Sprachen“ – dem das Lesen- und Schreiben lernen natürlich zuzuordnen ist – wird beschrieben als eines, in dem kommunikative Sprachkompetenz entwickelt werden soll, wobei dies für Lernende – ungeachtet dessen, ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache haben – bedeutet, dass „Alphabetisierung“ nur ein Teil dessen ist, Sprache verstehend und reflektierend zu verwenden und damit auch gehört und gelesen zu werden. Explizit erwähnt wird hier auch die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und sprachlichen Normen, deren Anerkennung bzw. Aneignung (z.B. im Sinne einer korrekten Rechtschreibung) nicht automatisch das übergeordnete Ziel von Basisbildung sein muss.

Den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ liegt ein nicht defizitorientierter Zugang und die Auseinandersetzung mit critical literacy zugrunde³, in deren Tradition diese Prinzipien zu verorten sind.

Während im Kontext der nationalen Dekade für Alphabetisierung in Deutschland von der „Optimierung und Erweiterung von Lernangeboten für Grundbildung“ die Rede ist, wobei Lerninhalte alltags- und praxisbezogen konzipiert sein müssen

2 Nachzulesen unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891>

3 Thomas Fritz behandelt critical literacy in seinem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ausführlicher. Nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/06_fritz.pdf; Anm.d.Red.

und es das deklarierte Ziel der Dekade ist, den sog. „funktionalen Analphabetismus“ in Deutschland zu verringern, beschränkt sich das österreichische Grundlagenpapier auf eine Betrachtung von Basisbildung als „permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe“. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung ist das Ziel, den sog. funktionalen Analphabetismus zu bekämpfen nicht explizit genannt, und es werden weder Themen noch Inhaltsbereiche für die Lernangebote festgelegt, was die Vorgaben und Vorstellung von Basisbildung von der in Deutschland im Rahmen der Dekade festgeschriebenen Beschreibung des Begriffs der Grundbildung als „*Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe [...], darunter: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen*“ (BMBF/Kultusminister Konferenz o.) doch unterscheidet.

Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung möchte ...

Freiwilligkeit als Grundprinzip der Erwachsenenbildung wird im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung vorausgesetzt: Basisbildung möchte Möglichkeiten aufzeigen und eröffnen, möglichst aber nicht „lenkend“ oder „belehrend“ sein und schon gar nicht sog. „funktionale Analphabet_innen“ aufspüren und/oder ihnen vorschreiben, was sie zu lernen hätten um – besser oder anders als bisher – zu „funktionieren“.

Basisbildung in Österreich „*grenzt sich [...] von einem autoritären Verständnis von Alphabetisierung im Sinne von lesen, schreiben oder rechnen lernen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimensionen des Lebens. [...] Basisbildung ist die permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe, durch Bildung immer wieder die aktive und selbstermächtigende Gestaltung der*

eigenen Zukunft zu ermöglichen. Basisbildungsbedarf benennt daher keine individuellen Defizite“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2017, S. 3).

Die Förderinitiative Erwachsenenbildung legt also mit den „Prinzipien und Richtlinien“ den Lernangeboten kein Curriculum im „herkömmlichen Sinn“ zugrunde, das Themen, Inhalte oder „learning outcomes“ vorgibt, sondern ein Dokument, das eine der Basisbildung zugrunde liegende Haltung festmacht. Die inhaltliche Rahmung der Lernangebote erfolgt – und genügt – durch die Beschreibung von „Lernfeldern“ und „Filtern“. Die Teilnehmer_innen bringen ihre thematischen bzw. inhaltlichen Interessen und Bedürfnisse in die Lernangebote ein, diese werden nicht vorgegeben. Gesundheitsfragen, der Umgang mit Institutionen (wie z.B. Kindergarten, Schule oder auch AMS) spielen da ebenso eine Rolle wie etwa die Beschäftigung mit mannigfaltigen Diskriminierungs- oder Alltagserfahrungen – jedes Lernangebot kann sich auf das konzentrieren und darf sich auf das beschränken, was von seinen Teilnehmenden gewünscht und als wichtig erachtet wird.

Politische Bildung wird in den Prinzipien und Richtlinien nicht (nur) als „Inhalt“ der Basisbildung beschrieben, sondern (vor allem) als Filter bzw. Querschnittsmaterie. Demnach wird „Alphabetisierung“ bzw. sprachliches Handeln auch immer verstanden als eines, mit dem politische Gegebenheiten, Verhältnisse und Missverhältnisse benannt werden und die eigene Position dargestellt bzw. andere Positionen verstanden werden können. Es geht weniger um Bildung im Sinne von Wissen über staatliche Institutionen, sondern besonders auch darum, sich selbst grundsätzlich als veränderndes und politisches Subjekt zu begreifen.

Dieser Beitrag entstand auf Anregung und Einladung des Fachbeirats, um für unsere LeserInnen ergänzende Inhalte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe aufzubereiten.

Literatur

BMBF/Kultusminister Konferenz (o.J.): Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026.

Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online im Internet: https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf [Stand: 2018-01-25].

Fachgruppe Basisbildung (2017): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-25].



Foto: K.K.

Angelika Hrubesch

angelika.hrubesch@vhs.at
<https://www.vhs.at>

Angelika Hrubesch studierte Germanistik und Französisch auf Lehramt mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie absolvierte den Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung und war von 1999 bis 2010 als Kursleiterin für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Alphabetisierung an den Wiener Volkshochschulen und im Wiener Integrationshaus tätig. Seit 2011 ist sie Leiterin des AlfaZentrums für MigrantInnen der Volkshochschule Wien (lernraum.wien) und des dort ansässigen Ausbildungslehrgangs für Alphabetisierung/Basisbildung mit Erwachsenen. Darüber hinaus ist sie Vortragende in verschiedenen Lehrgängen und Workshops zum Thema, Mitglied der Fachgruppe Basisbildung im BMBWF. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Alphabetisierung und Basisbildung in der Migrationsgesellschaft (mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache).

Literacy as Part of Basic Education

Basic education is more than assimilation

Abstract

In the spirit of the Austrian Principles and Guidelines for Basic Education Offerings (*Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* in German), the author of this article argues that instead of eradicating deficits with literacy work, basic education should once again be seen as a permanent task of socio-political development. In lieu of an authoritative understanding of literacy in the sense of people having to be able to read, write, and do arithmetic, she focuses on social, democratic, participative self-critical and critically action-oriented dimensions of learning. As the author explains, attempting to reduce “functional illiteracy” in order to be able to “function” in society is just as deficit oriented as the Austrian Integration Agreement, in which learning the German language is the sole purpose of Basic Education. The term “literacy” is used purely “mechanically” in the sense of learning letters. (Ed.)

Wer unterrichtet hier eigentlich?

Zum Umgang von Basisbildner_innen mit eigenen und auferlegten „Werten“

Lisbeth Kovačič

Kovačič, Lisbeth (2018): Wer unterrichtet hier eigentlich? Zum Umgang von Basisbildner_innen mit eigenen und auferlegten „Werten“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/33-18/meb33-18.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Basisbildung, DaZ Unterricht, Normen, Werte, Geflüchtete



Kurzzusammenfassung

Basisbildung in der Erwachsenenbildung ist ein Kommunikationsprozess. Ethische Werte und moralische Standards der Lernenden und der Lehrenden sind Grundlage für das gemeinsame Lernen. Wie gehen Basisbildner_innen, die mit jungen Geflüchteten arbeiten, mit ihren eigenen Werten um? Wie mit der gesellschaftlichen Erwartung an die Lernenden, sich kollektiven Wertvorstellungen und Normen anzupassen? Und welche Auswirkungen auf die Lehrmaterialien hat in diesem Zusammenhang das 2017 geschnürte Integrationspaket? Fazit der Autorin: Es ist wichtig, als Lehrende in der Basisbildung die Werte, die das eigene Handeln bestimmen, zu kennen, um bestimmen zu können, welche von ihnen Grundprinzipien des menschlichen Miteinanders sind, die auch im Unterricht gegenüber den Lernenden genauso wie gegenüber anderen Menschen verteidigt werden sollten. Und: Im Kurs sollte immer Platz sein, um Normen zu diskutieren. (Red.)

Wer unterrichtet hier eigentlich?

Zum Umgang von Basisbildner_innen mit eigenen und auferlegten „Werten“

Lisbeth Kovačič

In vielen Lehrunterlagen zur Basisbildung in Österreich sind die Lehrenden bei genauerer Betrachtung unsichtbare Ausführende der Lehrinhalte; ihre individuellen Zugänge sind nicht Teil des Lehr-/Lernverhältnisses. Diese mechanistische Herangehensweise entzieht der Basisbildung meiner Meinung nach ein großes Potenzial, nämlich jenes, dass im prozesshaften gemeinsamen Lernen Themen von unterschiedlichen Seiten beleuchtet werden können, um die Autonomie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden zu stärken, aber auch um als Lehrende_r die eigenen Positionen hinterfragen und dazulernen zu können.

Selten ist im aktuellen Diskurs zudem die Rede davon, inwieweit und wie oft Basisbildungstrainer_innen ihre eigenen ethischen wie moralischen Grundsätze (un-)bewusst und (un-)reflektiert zur Grundlage für die Themen und Methoden ihres Unterrichts machen. Meine Frage ist, wie weit ein kritischer, nicht-normativer Ansatz in der Basisbildung einerseits möglich und andererseits gewünscht ist. Darüber hinaus möchte ich untersuchen, wie sehr Kursleiter_innen sich verpflichtet fühlen oder von den Kursinstituten, die sonst von Sanktionen bedroht wären, dazu gedrängt werden, nach Österreich zugewanderten Kursteilnehmer_innen vorgeschriebene Standards, die nicht ihre eigenen, sondern die einer konstruierten „Aufnahmegesellschaft“ sind, weiterzugeben.¹

Übereinkünfte

Da die Basisbildung in der Erwachsenenbildung keinem Curriculum folgen kann, gibt es Übereinkünfte, wie Inhalte in einem Prozess vermittelt werden können, an dem alle als lernende und als lehrende Individuen beteiligt sind. Zwei dieser Übereinkünfte sind die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014) und der „Beutelsbacher Konsens“.

Die von der Fachgruppe Basisbildung erarbeiteten Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote bilden die Grundlage für die Ausbildung zum/zur Basisbildner_in in Österreich. Will ein/e Basisbildner_in diese Richtlinien streng beachten,

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine gekürzte Version der Abschlussarbeit der Verfasserin zum Lehrgang Basisbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Die Arbeit beschränkt sich auf Österreich, besonders der Ansatz der „Wertevermittlung“ ist jedoch ein europäischer Trend, in Deutschland beispielsweise müssen Zugewanderte schon seit 2005 „Integrationskurse“ besuchen.

verlangt ihm/ihr das eine hohe Reflexivität der eigenen moralischen Standards und Sichtweisen auf die Lerninhalte ab sowie die Reflexion des eigenen Verhaltens als Lehrende_r, um mit den Lernenden über Möglichkeiten der Teilnahme diskutieren zu können (siehe Fritz 2017). Sie/Er muss sich möglicher eigener Privilegien sowie Wünsche an die Gesellschaft bewusst sein und wissen, welche Normen sich daraus für sie/ihn selbst ergeben. Des Weiteren muss ein Verständigungsweg darüber gefunden werden, ob sich die eigenen Normen mit denen der Lernenden decken und wie mit gegebenenfalls unterschiedlichen Wertvorstellungen umzugehen ist. Und schließlich sollten die Lehrenden in dem gewünschten dialogischen Lehr-Lernverhältnis bereit sein, ihre eigenen Ansichten und Normen laufend zu betrachten und neu gewonnene Einsichten wahrzunehmen.

Der „Beutelsbacher Konsens“ aus dem Jahr 1976 entsprang dem Geist des Aufbruchs und des Hinterfragens von Werten und Normen der 1960er und 1970er Jahre und legte in Deutschland und Österreich Grundsätze für Politische Bildung fest – ursprünglich an Regelschulen für Kinder und Jugendliche, später auch in der Erwachsenenbildung. Die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses sind Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schülerorientierung.² Der Beutelsbacher Konsens kann meines Erachtens eine gute Grundlage bilden, um durch ein Verständnis von Politik als Widerstreit unterschiedlicher Kräfte die Lernenden zu mündigen demokratischen Subjekten zu machen, wenn er nicht als ein Sich-Einigen auf den kleinsten gemeinsamen politischen Nenner, sondern als ein Verständnis von Demokratie als Zone des ständigen Neu-Aushandelns verstanden wird. Der/Die Trainer_in muss dabei mit der eigenen Meinung sehr vorsichtig umgehen, um die Lernenden nicht aus ihrer/seiner privilegierten Lehrendenposition heraus zu indoktrinieren. Themen sollen kontrovers dargestellt werden, um allen die Möglichkeit zu geben, sich zu ihnen zu positionieren und eine eigene Meinung zu bilden und formulieren zu können. Schwierigkeiten ergeben sich für mich jedoch aus dem Ansatz, dass die eigene Meinung des/der Lehrenden

und seine/ihre politischen wie theoretischen Standpunkte für den Unterricht unerheblich sein sollen. Ich denke vielmehr, dass auch diese, genauso wie die Meinungen und Standpunkte der Lernenden, offengelegt werden sollen, um sie diskutierbar zu machen. Wenn das nicht passiert, schreiben die Lernenden der/dem Lehrenden automatisch eine „neutrale Position“ zu, die diese/dieser als Teil einer Gesellschaft nicht einnehmen kann. Besonders wenn die Lernenden Diskriminierung erleben (in ihrem Alltag, seitens Behörden etc.), bin ich der Ansicht, dass die/der Lehrende parteiisch für sie sein soll, um die Lernenden in ihrer Position zu stärken. Das Überwältigungsverbot soll nach dem Beutelsbacher Konsens die Lehrenden vor „Druckausübung von außen“ schützen (siehe Breit 2017). Wie das passieren soll, ist jedoch nicht klar, müsste es doch hierfür eine Vereinbarung zwischen den Lehrenden und „dem Außen“ geben, um diesen Schutz in Anspruch nehmen zu können. So widerspricht beispielsweise die „Integrationsvereinbarung 2017“ meines Erachtens massiv dem Überwältigungsverbot, da die Trainer_innen gezwungen werden sollen, vordefinierte „Werte“ zu unterrichten und damit wiederum die Lernenden in ihrer Urteilsfähigkeit zu beschneiden. Im Gegensatz zu einem Schutz vor einer „Druckausübung von außen“ wird diese (für DaZ-Trainer_innen) vertraglich festgelegt und die Lehrenden sollen nicht mehr selbst über die Inhalte und die mit ihnen verbundenen Wertvorstellungen der Lehre bestimmen können.

Meist Normen gemeint, wenn von Werten gesprochen wird

Individuelle und mit einer Gruppe geteilte Werte bilden die Grundlage unseres moralischen Handelns und somit auch des Lehrens und des Lernens. Der Werte-Begriff erlebt zurzeit ein Hoch als Instrument, mit dem Neuankommenden in Österreich gesellschaftliche Regeln erklärt werden sollen. Er wird jedoch in den Lehrunterlagen und selbst in den entsprechenden Gesetzestexten ungenau verwendet. Ich möchte deswegen kurz auf die Begriffe „Werte“ und „Normen“ eingehen.

² Informationen zur Entstehung und Wirkung des „Beutelsbacher Konsens“ sowie die Ausformulierung der Grundsätze können nachgelesen werden unter: <http://www.lpb-bw.de/wiebeutelsbacherkonsensentstand.html> und <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>; Anm.d.Red.

„Werte“ sind Vorstellungen und ethische Positionierungen, die in einer Gesellschaft als wünschenswert anerkannt sind und so Orientierung in dieser schaffen können. So kann eine Gesellschaft etwa moralische, religiöse, politische, ästhetische oder materielle Werte pflegen, ergänzt und teilweise widersprochen durch persönliche oder Firmen-, Familien- oder ähnliche Kleingruppen-Werte. Um Werte zu manifestieren, werden sie an formelle und informelle gesellschaftliche Organisationen delegiert, damit diese sie mittels Normen und Regeln in die Wirklichkeit umsetzen. Im aktuellen „Wertediskurs“ sind meist Normen gemeint, wenn von „Werten“ gesprochen wird.

Normen sind Regeln, auf die sich eine Gemeinschaft geeinigt hat, sie sind in Gesetzen verschriftlicht oder allgemeingültig, ohne verschriftlicht zu werden. Eine Norm dient somit dem Zweck, in einer bestimmten Situation eine bestimmte Verhaltensweise erwarten zu können. Eine Schwierigkeit im Umgang mit Normen ist, dass nur ein Teil von ihnen in Gesetzen und Verträgen verankert ist und viele einfach vorausgesetzt werden, in der Annahme, dass sie einerseits alle kennen und andererseits alle mit ihnen einverstanden sind. Bei genauer Betrachtung werden aber auch in scheinbar homogenen Gemeinschaften Unterschiede in den Werten und in der Folge auch in deren Normen sichtbar.

Das Integrationspaket – „Werte“ als gesetzlich vorgeschriebener Teil von Deutschkursen

2017 wurde eine Änderung des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes und des Asylgesetzes beschlossen (zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Textes war das Gesetz noch nicht in Kraft). Es verpflichtet Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte in Österreich zusätzlich zur bereits bestehenden Deutschkurspflicht, „Werte- und Orientierungskurse“ zu besuchen, um nicht ihre Ansprüche auf Sozialleistungen zu gefährden (siehe Bundeskanzleramt Österreich 2017). Die Inhalte dieser Kurse müssen nach einem vom ÖIF (Österreichischen Integrationsfonds) festgelegten Curriculum

auch in A1-Deutschkurse³ integriert werden. In Österreich niedergelassene Drittstaatsangehörige müssen, je nach Dauer ihres Aufenthalts, A2- bzw. B1-Deutschkurse positiv abschließen. Auch diese Kurse umfassen „Werteinhalte“, diese sind „dort vertiefend zu behandeln“.

Diese staatlich verordnete „Wertevermittlung“ ersetzt meines Erachtens eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und der eigenen Rolle in ihnen durch eine Systemerhaltung, die den nationalstaatlichen Rahmen bestätigt. DaZ-Trainer_innen (TrainerInnen für Deutsch als Zweitsprache) werden dazu verpflichtet, den Teilnehmenden Wissen und Kompetenzen zu lehren, die von der Politik erhobene Normen des Aufnahmelandes Österreich sind. Obwohl für Basisbildungsangebote keine Werte-Module vorgesehen sind, wird das Integrationspaket doch auf deren Inhalte Einfluss nehmen, da Basisbildungsangebote meistens parallel oder vorbereitend auf Deutschkurse in Anspruch genommen werden und sich so Lehrende wie Lernende auch mit den Inhalten der Deutsch- und Wertekurse auseinandersetzen müssen.

Beeinträchtigung von Unterricht und Materialien

Im September 2017 veröffentlichte der ÖIF das Curriculum der „Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen“. Es beinhaltet neben Daten und Fakten über Österreich auch durchaus zu diskutierendes „Wissen“, beispielsweise „Das Bildungssystem ist für alle offen. Der Staat Österreich finanziert diese Bildung zu einem großen Teil“.

DaZ-Trainer_innen und jene Basisbildner_innen, die für die Vermittlung von Schreib- und Lesekompetenzen auf Deutsch Lehrwerke verwenden, müssen nun mit Lehrwerken umgehen, die Werte und Normen nicht wie bisher implizit, sondern explizit vermitteln. Diese „Wertemodule“ vermitteln ein eurozentristisches Idealbild mit fix ausverhandelten Normen und Regeln. Die/Der Lehrende hat die Aufgabe, diese, ohne sie zu hinterfragen, zu vermitteln. Zusätzlich werden Migrant_innen in vielen Materialien als

³ Informationen zu den sechs Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sind nachzulesen unter: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>; Anm.d.Red.

defizitäre Subjekte dargestellt, denen grundsätzliche Werte des menschlichen Zusammenlebens erst erklärt werden müssen. Diese Aufgabe kommt dem/der Trainer_in zu, die Gefahr einer paternalistischen Indoktrination ist dabei groß.⁴

In einem Setting, in dem die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ beachtet werden (können), könnten die Darstellungen dieser Regeln als Diskussionsgrundlage für soziale Normen gelten, Normen und Gewohnheiten der/des Lehrenden und der Lernenden können einander gegenübergestellt und besprochen werden. Oft fehlt jedoch die Zeit dafür und es kann zu einem Teaching to the (Werte-)Test kommen, bei dem einfach nur Regeln gelehrt werden.

Kritische Betrachtungen von Werte-Lehrunterlagen

Anlässlich des beschlossenen Gesetzes hat sich im Frühjahr 2017 eine Gruppe von DaF-/DaZ- und Basisbildungstrainer_innen der „IG DaZDaFBasisbildung“ entschieden, sich gegen die Aufgabe zu wehren, die Durchführenden des neuen Gesetzes zu sein. Auf ihrem Blog setzen sie sich detailliert mit der ihnen zugeschriebenen Rolle als „Werte- oder Sprachpolizist_innen“ auseinander, deren Aufgabe es zu sein scheint, rückständigen Anderen die eigene Fortschrittlichkeit zu lehren. Sie weisen darauf hin, dass es auch davor keinen Werte-freien Deutschunterricht für Zugezogene in Österreich gab, da die Lehrbücher bereits vor den expliziten Werte-Kapiteln auf Bildern und Beispielen aufgebaut waren, die diese „Herrschaftsfantasien zelebrieren“ (siehe Rechling 2017). Jetzt sei der Werte-Erziehungsauftrag aber definiert und soll anhand von Deutsch-Lehrmaterialien unterrichtet werden. Eine Gruppe von Kursleiterinnen in der IG DaFDaZBasisbildung hat das Lernmaterial des ÖIF kritisch begutachtet, diskutiert und mit Kommentaren versehen. Sie sind zu folgenden Erkenntnissen gekommen: „Das Material ist methodisch und didaktisch wenig abwechslungsreich gestaltet, steckt Lernziele ab, die auf A1 teilweise kaum umsetzbar sind, bewegt sich nicht immer im Rahmen der Kann-Beschreibungen für A1 des GER, ist teilweise unnötig kompliziert

und inhaltlich nicht korrekt bzw. stimmt nicht mit den realen Erfahrungen von Kursteilnehmer_innen überein. Es vermittelt ein Bild des österreichischen Sozialsystems, das völlig frei von allen Benachteiligungen und Problemen ist. Von den Kursleiter_innen wird hier ein großes Vorwissen zu den Inhalten erwartet, um diese für die jeweiligen Teilnehmer_innen aufzuarbeiten bzw. um auf auftretende Fragen informiert eingehen zu können. Dieses erschließt sich nicht aus dem Material, weitere Informationen zur Vertiefung lassen sich ebenso nicht finden“ (IG DaFDaZBasisbildung 2017, o.S.).

Auf der Seite Semiosisblog – Politik, Recherche, Analysen von Sebastian Reinfeldt und Christoph Ulbrich werden einige Lehrunterlagen zum Thema „Werte“ kritisch untersucht, unter anderem ein Video⁵ einer vom ÖIF produzierten Reihe: „Dieses Beispiel stammt aus einem Video, das der ÖIF als zusätzliches Werte-Lehrmaterial anbietet. Ein neuer Nachbar (links) stellt sich seiner Nachbarin (rechts) vor. Das Händeschütteln zur Begrüßung und zum Abschied wird dabei als wesentlicher Teil des hiesigen Umgangs dargestellt und unnatürlich deutlich betont. Es gibt seit neuestem eine regelrechte Händeschüttel-Obsession in den Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. Hier ist der mitgedachte Kontrast ganz offensichtlich. Bei streng gläubigen Moslems gibt ein Mann einer Frau die Hand nicht – und umgekehrt. Das ist eine religiöse Vorschrift, die in der Mehrheitsgesellschaft als unhöflich empfunden werden kann. Wenn der religiöse Hintergrund unbekannt ist. Der oder die Fremde habe also pauschal ein religiös bedingtes Defizit, so die indirekte Aussage. Es wird nicht das Individuum gesehen und die Frage gestellt, wie er oder sie die Begrüßung handhabt. Denn das Verbot betrifft eine Minderheit der im Gesetz genannten Zugewanderten. Die Mehrheitsgesellschaft setzt eine Höflichkeitsgeste, die in dieser Gesellschaft oft als formal und steif empfunden wird, als absoluten Wert. Im Alltag stehen aber viele verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, sich wertschätzend zu begrüßen. Der Händedruck ist dabei nur eine Möglichkeit von vielen“ (Reinfeldt/Ulbrich 2017, o.S.).

Einige Basisbildungsangebote haben nach den Anforderungen des „50 Punkte“-Plans (in Langform:

4 Beispiele dafür finden sich unter: <https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org>

5 Das Video findet sich unter: <https://uebungen.sprachportal.at/videoswerte/wohnen-und-nachbarschaft/sich-vorstellen-arabisch.html>

50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich; siehe ÖIF 2015) die Werte, die sie ihren Kursteilnehmer_innen vermitteln und die sie mit ihnen diskutieren wollen, definiert. So schreibt etwa der Verein Peregrina, ein Bildungs-, Beratungs- und Therapiezentrum für Immigrantinnen jeglicher Herkunft in einer Selbstdefinition: „Die Teilnehmerinnen sollen die eigenen und die in der österreichischen Gesellschaft vorhandenen Wertvorstellungen in ihrer Differenz erkennen und mit dieser Differenz umgehen können. Hier soll es nicht nur um eine bloße Vermittlung von Werten gehen, sondern um die Ermächtigung der Teilnehmerinnen, diese Werte bzw. die damit verbundenen gesetzlich garantierten Rechte auch für sich und ihre Familie in Anspruch nehmen zu können. Genannt seien hier v. a. der Bereich Menschenrechte, insbesondere Frauenrechte: Gleichberechtigung, Selbstbestimmung der Frau, Bildung und gesellschaftliches Empowerment.“

In weiterer Folge werden die genannten Werte genau definiert und erklärt, wie sie als implizierter Inhalt der DaZ-Kurse behandelt werden.

Wer unterrichtet hier eigentlich?

Um herauszufinden, wie Trainer_innen in der Basisbildung mit ihren eigenen Werten im Unterricht umgehen und welche Wege sie im Umgang mit den gesellschaftlich geforderten Werten gefunden haben, habe ich für meine Abschlussarbeit zwei Interviews mit Basisbildner_innen geführt.⁶ Beide Interviewten sind in Wiener Institutionen tätig, die Basisbildungsangebote für junge geflüchtete Menschen anbieten, und beide orientieren sich in ihren pädagogischen Konzepten sehr an den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote.

Meine erste Interviewpartnerin (I1) erzählte mir, dass die Institution, in der sie seit einem Jahr arbeitet, die Reflexion von möglicher Partizipation in der Gesellschaft als Querschnittsthema für alle Fächer des bis zu 18-monatigen Basisbildungsangebots definiert habe. Es gehe darum, dass sich Kursteilnehmer_innen sowie Kursleiter_innen ihre Werte und Positionen bewusst machen, um sich eine

eigene Meinung bilden zu können. Möglichkeiten der kritischen Partizipation sollen unabhängig vom Deutschniveau diskutiert werden, aus diesem Grund gäbe es einige Trainer_innen, die die Erstsprachen der Teilnehmenden sprechen. Als einen grundlegenden Wert für sie und ihre Kolleg_innen nennt I1 das dialogische Lern-/Lehrverhältnis. Zu Beginn eines Unterrichtsblocks bespreche sie mit den Teilnehmer_innen, dass es ein Ziel sei, Meinungen nebeneinander stehen zu lassen, damit sich alle ihre eigene Meinung bilden können. Die Teilnehmenden seien anfangs oft unzufrieden oder enttäuscht, weil sie gerne Meinungen hören würden, die sie übernehmen können. I1 nennt hier die Tatsache, dass die Lernenden sich nicht nur in einer neuen Umgebung zurecht finden müssen, sondern auch noch Jugendliche in der Pubertät seien, als schwierigen Faktor.

Ein weiterer wichtiger Grundsatz für I1 ist, dass Wissen nie objektiv ist. Sie möchte daher die Lernenden dazu anleiten, immer zu hinterfragen, wer welches Wissen aus welchem Grund auf welche Art präsentiert. So könne ausgehend von einem konkreten „Faktum“ allgemeine Deutungsmacht diskutiert werden, um auf diesem Weg auch über andere „Fakten“ zu reflektieren. I1 erzählt, sie mache am Anfang eines Kurses eine Sammlung von Themen, über die diskutiert werden soll. Oft käme dann der Wunsch, über „die österreichische Kultur“ zu lernen. Sie versuche dann, den Kulturbegriff zu zerlegen, beispielsweise in „Schulkultur“ oder „Fußballkultur“. Oder sie gebe die Frage zurück: „Gibt es eine allgemeingültige afghanische Kultur?“ Dann komme oft die Antwort, dass es Unterschiede zwischen Stadt und Land, Reich und Arm oder zwischen Sprachgruppen gäbe. So käme es oft zu einer detaillierteren Auseinandersetzung.

Einige der Lernenden haben bereits Wertekurse absolviert. Wenn es sprachlich möglich war, nahm sie diese zum Anlass für das Experiment, den Kurs zu analysieren: Sie fragte die Lernenden, warum sie glaubten, dass sie die Themen des Wertekurses (Gleichberechtigung, keine Gewalt gegen Frauen etc.) besprechen müssten. So konnten die Lernenden reflektieren, wie sie im Wertekurs gesehen wurden, und dieses Bild mit ihrem eigenen Bild von sich selbst vergleichen.

⁶ Da eine der beiden Institutionen aufgrund förder- und öffentlichkeitsrechtlicher Vorgaben nicht genannt werden darf, anonymisiere ich hier beide Kursanbieter und die beiden Interviewten.

I1 ist der Meinung, dass ein wertneutraler Unterricht nicht möglich ist, da Lehrende genauso wie Lernende ihre eigenen Überzeugungen mitbrächten. Obwohl sie sich viele Gedanken über ihre Werte und ihre eigene Machtposition im Unterricht mache, sei sie nicht davor geschützt, die Lernenden mit ihren Überzeugungen indoktrinieren zu wollen. Sie sehe keinen Ausweg aus diesem Dilemma, außer den, dieses Spannungsverhältnis im Blick zu behalten und ihre eigene Meinung möglichst lange zurückzuhalten. Wenn sie von den Lernenden nach ihrer Meinung gefragt werde, versuche sie immer, erst unterschiedliche Möglichkeiten und Positionen mit ihnen zu besprechen, so dass sie die Möglichkeit haben, sich eine eigene Meinung zu bilden, bevor sie ihnen ihre Meinung darlege. Des Öfteren merke sie jedoch, dass sie die Jugendlichen mit zu viel Dekonstruktion überfordere. Sie habe im Zuge ihres Unterrichts lernen müssen, dass die jungen Lernenden oft auf der Suche nach Sicherheiten seien, und es in ihrem sonstigen Leben nicht viele Angebote dafür gäbe. Sie nannte mir das Beispiel der Gendernormen und deren häufige Befragung in den Lehrwerken und Kursen. Einmal fragte sie ein Schüler, warum Frauen und Hunde in Österreich mehr Rechte hätten als Männer. Sie habe versucht, sich in seine Lage zu versetzen: ein junger Mann, der nach Österreich kommt und dem viele Privilegien genommen werden, während von ihm, nicht nur in Werte-Kursen ständig verlangt wird, sich mit Frauenrechten auseinanderzusetzen. Es gab die glückliche Situation, dass der Kurs nur aus männlichen Teilnehmern bestand. I1 konnte das Thema in den Kurs bringen und sich dann zurücknehmen, so dass die jungen Männer ihre Position in der österreichischen Gesellschaft untereinander besprechen konnten, sie nahm die Rolle der „Expertin“ fürs Frau-Sein in Österreich ein und die jungen Männer konnten sie dazu befragen.

Mein zweiter Interviewpartner (I2) arbeitet seit fünf Jahren als Basisbildner mit jungen geflüchteten Menschen. Seine Herangehensweise ist, seine eigenen Werte, Prinzipien und moralischen Standards im Unterricht im Vorfeld zu reflektieren und dann seine Positionen eher aufzuzeigen als zu erklären, um sie nicht zu stark in den Vordergrund zu stellen. Es gäbe für ihn jedoch auch Werte, die er auf jeden Fall gegenüber den Lernenden sowie gegenüber anderen Menschen verteidigen würde,

so etwa die Ablehnung von Praxen und Theorien der Ungleichheit (Sexismus, Rassismus, Homophobie, Antisemitismus, Transphobie etc.), die Ablehnung von totalitären Systemen und Ideologien oder den Laizismus. Wenn sich ein_e Lernende beispielsweise diskriminierend äußere, sähe er es als seine Aufgabe klarzumachen, dass es sich hier nicht um eine Meinung handle, über die sich diskutieren lässt.

Neben dem Unterricht mit der Spezialisierung auf Deutsch und Politische Bildung leitet er auch einen Vertrauensraum für männliche Kursteilnehmer. In der Selbstdefinition des Basisbildungsangebotes heißt es: „Das Lernfeld Vertrauensraum, bei welchem in separaten Vertrauensräumen für Frauen und Männer die Möglichkeit gegeben wird, geschlechtsspezifische Themen und Fragestellungen in einer ‚geschützten‘ Umgebung zu diskutieren, erweist sich als weitere vertrauensbildende Maßnahme. Gerade dieses Lernfeld erleichtert eine gemeinsame Kursgestaltung, in welcher die zu erwerbenden Basiskompetenzen mit ideologischen, sozialen und individuellen Fragestellungen interdisziplinär ineinandergreifen.“ Im Männer-Vertrauensraum findet das Lernen in einem entspannten Rahmen statt, es werden viele kreative Methoden angewandt, um traditionelle Rollenbilder, unhinterfragte Raumnahmen, dominantes Gesprächsverhalten oder sexistische Wertesysteme zu besprechen, wie etwa Theater der Unterdrückten, Rollenspiele, Lieder, Kleindiskussionsgruppen, Weltcafé oder Bildimpulse. Hier werden auch der Selbstdefinition des Basisbildungsangebotes zufolge „Kulturalisierungen, welche Differenzen als produktives Movens erachten, und die Reflexion von Norm- und Werteerwartungen in den Herkunfts- und Aufnahmegesellschaften thematisiert“. Durch die kleine Gruppengröße ist, so I2, immer eine respektvolle Diskussion möglich, bei der Differenzen in den Einstellungen besprochen werden und nebeneinander bestehen bleiben können.

Resümee

Ich halte gerade in diesem Europa, in dem scheinbare Grundvoraussetzungen einer Demokratie wie Vielfalt und Chancengleichheit aktuell nur für einen Teil seiner Bewohner_innen gelten, es für eine Aufgabe der Basisbildung, mit Migrant_innen politisches Ungleichgewicht und Möglichkeiten der Teilhabe

zu diskutieren, um die Lernenden zu motivieren, aktiv am politischen Geschehen teilzunehmen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich Lernende sowie Lehrende so weit als möglich ihrer eigenen Positionen bewusst sind. Die Beschäftigung mit diesen Themen und die Interviews haben mir gezeigt, dass es wichtig ist, als Lehrende in der Basisbildung die Werte, die mein Handeln bestimmen, zu kennen, um bestimmen zu können, welche von ihnen Grundprinzipien des menschlichen Miteinanders sind, die ich auch im Unterricht gegenüber den Lernenden

genauso wie gegenüber anderen Menschen verteidigen werde. Es sollte jedoch immer Platz sein, um im Kurs gemeinsame Normen zu diskutieren und festzulegen und diese immer wieder im Alltag zu testen und dann wieder zu besprechen, ob sie standhalten. Ich freue mich, in meiner Tätigkeit als Basisbildnerin nicht nur von den Kursteilnehmer_innen zu lernen, sondern auch im Spivak'schen Sinn meine Privilegien und damit vielleicht auch manche meiner bisher als feststehend angesehenen Werte verlernen zu können.

Literatur

Arens, Susanne/Mecheril, Paul (2009): „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: forum schule heute, Jg. 23, H. 2/2009, S. 7-9.

Baumgartner, Rahel (2009): Eine kleine Geschichte der Politischen (Erwachsenen) Bildung in Österreich. In: Reader zum 13. Bildungsseminar des Vereins LEFÖ „[Politische] Bildungsarbeit und Migrantinnen – ganzheitliche Ansätze, kritische Auseinandersetzungen“, Juli 2009 Wien.

Breit, Gotthard (2017): Beutelsbacher Konsens. In: Reader Politische Basisbildung. Hrsg. von der Österreichischen Gesellschaft für politische Bildung. Wien.

Bundeskanzleramt Österreich (2017): Regierungsvorlagen. Bundesgesetz, mit dem ein Integrationsgesetz und ein Anti-Gesichtshüllungsgesetz erlassen sowie das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Asylgesetz 2005, das Fremdenpolizeigesetz 2005, das Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 und die Straßenverkehrsordnung 1960 geändert werden. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?ResultFunctionToken=7bbf852e-86df-42c6-8c0f-fd3ada1c2393&Abfrage=RegV&Einbringer=&Titel=&BeschlussdatumVon=&BeschlussdatumBis=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=50&Suchworte=&Dokumentnummer=REGV_COO_2026_100_2_1357825 [Stand: 2018-01-29].

Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Aktualisiert: August 2017. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-29].

Fritz, Thomas (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=11657&aid=11662 [Stand: 2018-01-29].

IG DafDazBasisbildung (2017): Kommentierte ÖIF Materialien: Warum wir das nicht nutzen wollen/können/sollen. Online im Internet: https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/files/2017/06/Kommentar_Was_wir_mit_unserer_Arbeit_beisteuern.pdf [Stand: 2018-01-29].

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2015): 50 Punkte – Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Wien. Online im Internet: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf [Stand: 2018-01-29].

Rechling, Daniela (2017): Werte müssen diskutierbar bleiben. Online im Internet: <https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/post/2017/07/10/werte-mussen-diskutierbar-bleiben/2017> [Stand: 2018-01-29].

Reinfeldt, Sebastian/Ulbrich, Christoph (2017): Integrationskurse: Die Regierung checkt die Werte. Online im Internet: <https://www.semiosis.at/2017/06/13/integrationskurse-die-regierung-checkt-die-werte> [Stand: 2018-01-29].



Foto: Bettina Frenzel

Mag.ª Lisbeth Kovačič

lisbeth.kovacic@vielmehr.at

Lisbeth Kovačič schloss ihr Studium an der Akademie der Bildenden Künste in Wien mit einer künstlerischen Arbeit über das Deutschlern-Diktat ab. Sie ist als DaZ-Trainerin und Basisbildnerin tätig, seit 2013 bei „PROSA – Projekt Schule für Alle!“. 2012 hat sie den „Lehrgang für SprachkursleiterInnen“ an der VHS Wien und 2017 den Lehrgang „Basisbildung und Alphabetisierung“ am bifeb in Strobl abgeschlossen.

Who is Actually Doing the Teaching Here?

How basic education instructors deal with their own and imposed “values”

Abstract

Basis education in adult education is a communication process. The ethical values and moral standards of the learners and the trainers provide the foundation for joint learning. How do basic education trainers who work with young refugees deal with their own values? How do they deal with society’s expectation that the learners adapt to collective ideals and standards? And what impact has the 2017 legislation on the integration of refugees had on teaching materials? The authors’ conclusion: it is important that a basic education trainer recognises the values that govern his or her own actions so that he or she can determine which basic principles of human interaction should be defended in the classroom for the benefit of the learners as well as of other people. In addition, it should always be possible to discuss standards in the course. (Ed.)

Mehrsprachigkeit in der Basisbildung

Prinzipien, Anregungen, Perspektiven

Verena Hofstätter

Hofstätter, Verena (2018): Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.d>

Schlagworte: Basisbildung, Mehrsprachigkeitsbildung, Mehrsprachigkeitsunterricht, Initiative Erwachsenenbildung, Mehrheitssprache, Macht, Sprache



Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Selbstverständnis der Basisbildung in Österreich aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung auseinander und nimmt dabei eine migrationspädagogische Perspektive ein. Diese fasst Mehrsprachigkeit nicht nur auf der Ebene der Sprachkompetenz, sondern bezieht auch soziale und gesellschaftliche Dimensionen von Sprache mit ein. Deutsch wird heute zunehmend zum sozialen Ausschlusskriterium instrumentalisiert, von dessen Beherrschung der Zugang zu Arbeit, Bildung oder gar die Chance auf ein Leben in Österreich abhängt. Im wissenschaftlichen Diskurs hingegen wird der positive Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Lernprozess immer stärker betont. Welche Bedeutung kommt nun der Mehrsprachigkeit in der Basisbildung tatsächlich zu? Hat diese überhaupt Platz in den vorwiegend in der Mehrheitssprache Deutsch angebotenen Basisbildungsangeboten? Der Beitrag geht diesen und weiteren Fragen mittels einer systematischen und kritischen Lektüre der „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ auf den Grund und bietet eine Zusammenschau von Materialien und Methoden zur Umsetzung der sog. „Mehrsprachigkeitsbildung“. Deren leitende Prämisse ist das Wissen um die Macht von Sprache und Mehrsprachigkeit; ihr Ziel ist es, den Lernenden Wege zu ermöglichen, in ihre eigene Sprachlichkeit – und damit ihre individuelle sprachliche Handlungsmacht – zu investieren. (Red.)

Mehrsprachigkeit in der Basisbildung

Prinzipien, Anregungen, Perspektiven

Verena Hofstätter

Wir schreiben das Jahr 2018. Vor nunmehr vier Jahren hat sich das Selbstbild der Basisbildung mit der Veröffentlichung der „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014)¹ erstmals konkretisiert. Der emanzipatorische Anspruch dieses Grundlagenpapiers ist heute mehr denn je mit Sprache verbunden. Auf der einen Seite wird Deutsch in der österreichischen Sprachenpolitik zunehmend zum sozialen Ausschlusskriterium instrumentalisiert, von dessen Beherrschung u.a. der Zugang zu Arbeit, Bildung oder gar die Chance auf ein Leben in Österreich abhängt (Stichwort: Integrationsvereinbarung). Auf der anderen Seite häufen sich aber auch Beiträge zum wissenschaftlichen Diskurs, wonach die Sensibilisierung für (die) sowie die Auseinandersetzung mit (der eigenen) Mehrsprachigkeit einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben können.

Besonders für Migrant_innen zählt die sog. „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ zu einer herausragenden Kompetenz (vgl. Wurzenrainer/Hrubesch 2014, S. 14). Doch wie steht es konkret um Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht? Fakt ist, dass Basisbildung für Migrant_innen in Österreich weitestgehend in der Mehrheitssprache Deutsch angeboten wird (vgl. ebd., S. 15). Bleibt die Frage: Hat Mehrsprachigkeit denn überhaupt Platz in primär auf die Mehrheitssprache ausgerichteten Angeboten? Und was ist im Bereich der Basisbildung eigentlich unter Mehrsprachigkeit zu verstehen? Aus einer migrationspädagogischen Perspektive (siehe Mecheril et al. 2010) ist der Begriff „Mehrsprachigkeit“ nicht (nur) auf der Ebene der Sprachkom-

petenz zu fassen, sondern verweist darüber hinaus auf soziale und gesellschaftliche Dimensionen von Sprechen und Sprache.

Sprache und Sprechen in der Basisbildung

Sprache und Sprechen sind von einem migrationspädagogischen Standpunkt aus zentrale Elemente in der Herstellung gesellschaftlicher Ordnung. Der österreichische Staat – auch wenn er sich dies (noch) nicht in seine Verfassung geschrieben hat – und seine Bildungseinrichtungen sprechen Deutsch. Auch in der Basisbildung ist die Hinführung

¹ Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote in der Version von 2014, da zum Zeitpunkt seiner Verfassung die 2017 aktualisierte Version noch nicht verfügbar war. Die wesentlichen Aussagen und Schlussfolgerungen der Autroin in Bezug auf die Richtlinien und Prinzipien für Basisbildungsangebote sind aber ebenso für die aktualisierte Version gültig; Anm.d.Red.

zu ökonomisch verwertbaren Schreib- und Sprechweisen auf Deutsch immer noch ein wesentliches Ziel (siehe Holzer 2007). Ein wertschätzender und kritischer Blick auf Mehrsprachigkeit gilt in der Konzeption von Basisbildungsangeboten als wesentliche Voraussetzung für gute Praxis; ein solcher Blick führt in der praktischen Umsetzung jedoch nicht automatisch zu Mehrsprachigkeitsbildung. Angebote, in denen Formen des Mehrsprachigkeitsunterrichts praktiziert werden, sind bis dato selten und finden in der Literatur wenig bis gar keine Resonanz.

Das ursprünglich soziologische Konzept des sprachlichen Repertoires (für eine kritisch soziolinguistische Perspektive siehe Busch 2012; in der Spracherwerbsforschung spricht man auch von „Multikompetenz“; siehe Fritz 2011) nimmt diese heterogene Idee auf und steht für die Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen, die einem Sprecher oder einer Sprecherin zur Verfügung stehen. Aufgrund dieser Definition kann das sprachliche Repertoire für die Beschreibung der angeeigneten und angewendeten Varietäten sowohl von ein- als auch von mehrsprachigen Sprecher_innen dienen.

Das Bild einer vielsprachigen Welt wird vom Standpunkt der „repertoire view“ aus sehr viel komplexer, und es zeigt sich, dass es für uns alle wichtig ist, sich in dieser Welt *„zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen“* (Krumm/Reich 2011, S. 2). Mit eben diesen Anforderungen vor Augen haben Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich 2011 ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (CM) für Schüler_innen des Regelschulwesens entwickelt. *„Das Curriculum Mehrsprachigkeit richtet den Blick über die fachliche Dualität von ‚Muttersprache‘ und ‚Fremdsprache‘ hinaus auf die tatsächliche Vielsprachigkeit, wie sie die sprachliche Situation in der Welt an vielen Orten [...] kennzeichnet“* (ebd.). Mit dem Ziel, persönliche Sprachenprofile auszubilden, sollen *„Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und zur Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und ihre Bedeutung für Gruppen von Menschen, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, ein Repertoire von Sprachlernstrategien sowie sprachliches Selbstbewusstsein“* (ebd.)

vermittelt werden. Die Autoren sprechen sich für die sog. „Mehrsprachigkeitsbildung“ aus, die sich – zumindest auf konzeptueller Ebene – von der gesellschaftlichen Realität Mehrsprachigkeit insofern abgrenzt, als sie als bewusster Umgang mit der Ressource Sprache aufzufassen ist. Es handelt sich dabei um ein integratives Konzept, das nicht die Ausbildung „technischer“ – also semantischer und grammatischer – Fähigkeiten in mehreren Einzelsprachen beabsichtigt, sondern es sich zum Ziel setzt, Sprecher_innen mit allgemeinem Wissen über Sprache und konkreten Lernstrategien vertraut zu machen, um es ihnen zu ermöglichen, in vielsprachigen Situationen kompetent und selbstbestimmt zu handeln. Aus dieser Perspektive zeigt sich nun die Frage nach dem Verhältnis von Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsbildung und Basisbildung besonders relevant.

Das theoretische Verständnis von „Basisbildung“ befindet sich in einer wechselseitigen Abhängigkeit mit historischen Gegebenheiten. Der Schwerpunkt der Kursangebote liegt mittlerweile auf Angeboten für Teilnehmer_innen mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache) (siehe Wurzenrainer/Hrubesch 2014). Umso unverständlicher wirkt die Beobachtung, dass aktuelle Lehrpläne für die Alphabetisierung von Erwachsenen die Erstsprachen der Teilnehmer_innen weitestgehend aussparen (vgl. Feldmeier 2015, S. 120). Im Bereich der Integrationskurse mit zusätzlichem Basisbildungs- und Alphabetisierungsangebot für Menschen nichtdeutscher Erstsprachen im deutschsprachigen Raum zeigt sich ebenso, dass es nicht nur kaum Konzepte für muttersprachliche und zweisprachige Alphabetisierung gibt, sondern auch Mehrsprachigkeit im Allgemeinen vernachlässigt wird (vgl. Ritter 2010, S. 1119).

Nach diesem kursorischen Überblick über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit innerhalb der aktuellen Kurslandschaft bietet sich ein Blick auf das theoretische Fundament an, auf dem diese Kursangebote basieren.

Mehrsprachigkeit in den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote

Wie in der Erwachsenenbildung allgemein stehen Qualitätssicherung und -entwicklung auch in der

Basisbildung und Alphabetisierung ganz vorn auf der Agenda. Im Auftrag des damaligen BMBF wurde von der Fachgruppe Basisbildung 2014 ein Referenzdokument ausgearbeitet, das geförderten Lernangeboten im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) als Grundlage dienen soll: die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“. Das Papier steckt den grundlegenden theoretischen Rahmen ab, in dem sich Angebote der Initiative Erwachsenenbildung bewegen sollten. Mit einem expliziten Bezug auf kritische pädagogische Zugänge (Freire), die Migrationspädagogik (siehe Mecheril et al.) und postkoloniale Autor_innen (Castro Varela, Said, Spivak) leitet es einen „Paradigmenwechsel im pädagogischen Handeln“ im Bereich Basisbildung ein (vgl. Ahmetovic/Gonzalez de Pilz/Stranner 2015, S. 2).

Pädagogisches Handeln orientiert sich demnach nicht nur am aktuellen gesellschaftlichen Kontext, sondern greift in diesen auch (selbst-)reflexiv und kritisch ein. Im Einzelnen sollen es niederschwellige und handlungs- sowie anwendungsorientierte Angebote den Lernenden ermöglichen, individuelle Stärken auszubauen und Lernprozesse selbst zu gestalten. Zudem richtet sich das Dokument in einem globaleren Zusammenhang unmissverständlich gegen Praxen des gesellschaftlichen Ausschlusses und fordert deren kritische Reflexion: *„Basisbildungsarbeit ermöglicht Weltoffenheit und Bewusstsein für Transkulturalität und lässt gesellschaftliche Ausschlussmechanismen und Diskriminierung erkennen sowie kritisch reflektieren“* (Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 4).

Doch ist nicht die Alphabetisierung der Teilnehmer_innen (ausschließlich) in der Mehrheitsprache Deutsch ein potenziell diskriminierender Akt? Wird dieser Umstand in den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote kritisch reflektiert bzw. wird die Reflexion auch von den pädagogisch Handelnden gefordert? Diese Überlegungen bieten einen interessanten Einstieg zur Beantwortung der leitenden Fragen dieses Beitrags:

- Welche Rolle spielt das Thema Mehrsprachigkeit in der Basisbildung?
- Kann auch Mehrsprachigkeitsbildung Teil der Basisbildung sein? Wenn ja, wie?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, schlage ich eine systematische und kritische Lektüre der für

die Basisbildungsarbeit richtungsweisenden Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote vor.

Mehrsprachigkeit in den Prinzipien

Mehrsprachigkeit als Thema kommt im ersten Teil des Grundlagenpapiers zwar nicht explizit vor, aber an einigen Stellen öffnen sich Räume, in denen Mehrsprachigkeitsbildung einsetzen könnte (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014):

- Basisbildung ist dialogisch und wechselseitig.
- Basisbildung orientiert sich an vorhandenen und aufzubauenden Kompetenzen.
- Basisbildung ist wissenschaftlich.

Um die Potenziale dieser Räume exemplarisch darzustellen, greife ich den letzten Punkt als Beispiel heraus.

Basisbildung erfordert einen kritischen Zugang zu hegemonial anerkanntem Wissen, um vorhandene Potenziale der Lernenden überhaupt als solche zu erkennen und – so im Wortlaut – wertzuschätzen. Dieser Punkt ist für die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Basisbildung besonders relevant. Hier wird zwischen den Zeilen eine produktiv kritische Distanz zu hegemonial (re-)produziertem Wissen aufgebaut, die im Idealfall auch im konkreten Unterricht fortwirken soll. Als Beispiel dient etwa der Begriff „mehrsprachig“, der von vielen unhinterfragt zur Unterscheidung zwischen „Migrant_innen“ und „Nicht-Migrant_innen“ eingesetzt wird. Ein wissenschaftlicher Zugang, wie er in den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote gefordert wird, müsste demnach dieses hegemonial anerkannte Wissen kritisch reflektieren und entweder einen Austausch darüber im Unterricht ermöglichen oder auch „ausgeschlossenes“, wenig verbreitetes Wissen – etwa die Überlegung *„Niemand ist einsprachig“* (Busch 2012, S. 5) oder: Basisbildung bedeutet nicht nur „lesen, schreiben, rechnen lernen“, sondern u.a. auch kritisch denken können, sozialen Austausch und Zusammenhalt ermöglichen usw. (vgl. Holzer 2007, S. 3) – zum Thema machen. Was hier nur an einem kurzen Beispiel gezeigt wurde, gilt für das Prinzipienpapier generell: Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit muss in systematischer Kleinarbeit zwischen den Zeilen herausgelesen werden. In den anschließenden Richtlinien wird die Rolle

der Mehrsprachigkeit in der Basisbildung etwas deutlicher.

Mehrsprachigkeit in den Richtlinien

In den Richtlinien wird das Thema Mehrsprachigkeit zweimal offen angesprochen: einmal in der Beschreibung des Lernfelds „Sprachen“ und ein weiteres Mal im Zusammenhang mit den pädagogischen Verhältnissen. Für das Thema Mehrsprachigkeit bedeutet das konkret (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014):

- Mehrsprachigkeit muss kritisch hinterfragt werden.
- Mehrsprachigkeit stellt einen Grundstein der didaktischen und methodischen Konzeptionen dar.

Auch an dieser Stelle möchte ich diese Grundsätze an einem Beispiel verdeutlichen:

Der zweite Richtsatz erweckt zunächst den Anschein, als könnte er uns tatsächlich in Richtung Entwicklungsmöglichkeiten individueller Mehrsprachigkeit führen. Obwohl diese Idee hier nicht explizit zum Ausdruck gebracht wird, ist ein deutlicher Fokus auf das Thema zu erkennen. Sowohl in der Konzeption als auch in seiner Umsetzung sollte ein Basisbildungsangebot u.a. an Mehrsprachigkeit ausgerichtet sein. Ob die Basisbildungsarbeit dadurch auch automatisch auf Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist, lässt sich ausschließlich anhand dieser Formulierung jedoch nicht beurteilen. Um in diesem Abschnitt (zusätzlich) eine Empfehlung für Mehrsprachigkeitsunterricht zu sehen – also eine Aufforderung zum Einsatz konkreter Unterrichtsmethoden, um Mehrsprachigkeit auch für den Sprachunterricht nutzbar zu machen –, fehlt es dem Absatz an klareren Worten.

Zwischenfazit

Generell geht aus dem Referenzdokument eindeutig hervor, dass Mehrsprachigkeit als Thema sehr wohl Teil der Basisbildung im Allgemeinen ist. Um Mehrsprachigkeit im Sinne einer ressourcen- und teilnehmerInnenorientierten Basisbildung ernst zu nehmen, liegt es allerdings nahe, über den (durchaus notwendigen) kritisch-konzeptionellen Ansatz

hinaus einen praktischeren, am konkreten Unterrichtsgeschehen orientierten Zugang zur Thematik zu wählen.

Im Lichte des bereits oben vorgestellten Curriculums Mehrsprachigkeit sowie einer allgemeinen migrationspädagogischen Perspektive handelt es sich beim Sprachenunterricht um einen laufenden, dialogischen Prozess, in dem Lernen gestaltet wird und Kompetenzen entwickelt werden. Aus dieser Perspektive geht auch das Verständnis von Mehrsprachigkeit über die Kategorien „Prinzip“ und „Richtlinie“ hinaus.

Mehrsprachigkeit als grundlegende Kompetenz oder besser: Ressource der Lernenden ist m.E. viel eher als „Querschnittsmaterie“ zu sehen; ähnlich den Querschnittsthemen politische Handlungs-, Medien- und Lernkompetenz. Als „Querschnittsmaterie“ findet nämlich nicht nur Mehrsprachigkeit als Thema Beachtung, das kritisch reflektiert werden muss, sondern auch Mehrsprachigkeitsbildung als Handlungsdimension, der in der Migrationsgesellschaft große Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, es den Lernenden zu ermöglichen, gezielt und autonom aus ihrem Sprachrepertoire zu schöpfen. Ebenso wie Mehrsprachigkeit als Thema Kontexte, pädagogische und politische Verhältnisse durchzieht, sollte Mehrsprachigkeitsbildung als pädagogische und didaktische Handlungsaufforderung im Rahmen aller Lernprozesse innerhalb der Basisbildung – im Lernfeld Sprachen ebenso wie in Mathematik und IKT – stärker hervorgehoben werden.

Das Konzept der „kontrastiven Alphabetisierung“

Das Konzept der „kontrastiven Alphabetisierung“ versucht, die Vorteile der zweisprachigen Alphabetisierung, die bei Kindern bereits erfolgreich erprobt wurde (vgl. Feldmeier 2005, S. 42), in der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen.

Handreichungen: MEVIEL, KIESEL

Unter dem Motto „gelebte Mehrsprachigkeit“ dienen die verschiedenen Materialien und Aktivitäten dieser beiden Handreichungen der Sichtbar- und Nutzbarmachung der

Mehrsprachigkeit jugendlicher und junger Migrant_innen (MEVIEL) oder Schüler_innen im Regelunterricht (KIESEL).

Sprachenporträts/Sprachenbiographien

In dieser (nicht unumstrittenen, siehe exempl. Panagiotopoulou/Rosen 2016) Aktivität werden die Teilnehmer_innen dazu aufgefordert, Körper-silhouetten mit bunten Stiften auszumalen, um so „ihre“ Sprachen zu repräsentieren. Gibt man den Teilnehmer_innen anschließend die Möglichkeit, über ihre Bilder zu erzählen, dient die Aktivität auch dem „*Einstieg in sprachbiographisches Erzählen*“ (Krumm 2010, S. 13).

LernKwa.tier (Kunstlabor Graz)

In einem gemeinsamen Projekt mit dem Kunstlabor Graz (lernKwa.tier) und dem Radio Helsinki gestalten Jugendliche Radioprogramme. Die Besonderheit dieses Projekts besteht darin, dass bei der Herstellung der Sendungen aus dem Reichtum des eigenen Sprachrepertoires geschöpft werden darf.

Materialien und Impulse im Bereich Mehrsprachigkeitsbildung

Ein abschließender Blick auf ausgewählte Impulse im Bereich Mehrsprachigkeitsbildung rundet diese auf theoretischen und analytischen Ergebnissen beruhende Forderung praktisch ab.

Möglichkeiten und Herausforderungen

Die erwähnten Materialien und Impulse stammen aus verschiedenen Bereichen und sind bislang in unterschiedlichem Ausmaß und zu unterschiedlichen Zwecken erprobt und eingesetzt worden. Dennoch zeigt sich, dass jede einzelne Anregung wertvolle Impulse für die Basisbildung liefert.

Sprachenporträts/-biographien in etwa fordern die Teilnehmer_innen heraus, sich mit Wertigkeiten von Sprachen auseinanderzusetzen, die „kontrastive

Alphabetisierung“ stellt sich der Herausforderung, mit Kindern erprobte Konzepte direkt in die Erwachsenenbildung zu übersetzen, Publikationen wie etwa im Rahmen des Projekts MEVIEL² bieten eine detaillierte Ausarbeitung konkreter Unterrichtssequenzen, die bei Bedarf nur noch an die jeweilige Kursgruppe angepasst werden müssen, und kreative Projekte wie z.B. die Kooperation des Kunstlabors in Graz mit dem Radio Helsinki zeigen, wie in der Basisbildung lebensweltliche Mehrsprachigkeit in andere (mediale) Dimensionen gehoben werden kann. Allen Materialien gemein ist allerdings, dass sie den Konnex Sprache(n)-Macht herausstreichen und mit dem Ziel entwickelt worden sind, Mehrsprachigkeit als (be-)greifbare Ressource im (Sprach-)Unterricht erlebbar zu machen. Während einige Ideen zur Anwendung multimodaler Methoden (Sprachenporträts, Radioprojekte etc.) anregen, bieten andere Material für ganz unterschiedliche Handlungsdimensionen (z.B. MEVIEL). Die Einsatzmöglichkeiten im Unterricht sind divers, auch wenn die Vorlagen und Vorgehensweisen zum Teil an (erwachsene) Kursteilnehmer_innen angepasst werden müssen. Besondere Beachtung sollte v.a. auch der Tatsache geschenkt werden, dass diesen Materialien das Wissen um die (zum Teil disruptive) Macht von Sprache und Mehrsprachigkeit als leitende Prämisse zu Grunde liegt, sie ihr Ziel jedoch darin sehen, den Lernenden Wege zu ermöglichen, in ihre eigene Sprachlichkeit – und damit ihre individuelle sprachliche Handlungsmacht – zu investieren.

Alles auf Anfang

Wir schreiben also das Jahr 2018. Ist Basisbildung mittlerweile für den Einsatz in der Migrationsgesellschaft Österreich gewappnet? Werden Basisbildungsangebote den vielzähligen, aber oft kaum beachteten Kompetenzen der Teilnehmer_innen, wie etwa Mehrsprachigkeit, gerecht? Es stellt sich heraus, dass sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit zwar als allgemein gültige Prämisse für professionelles Handeln in der Basisbildung vorausgesetzt wird, es

² Im Rahmen des Projekts MEVIEL sind neben der bereits erwähnten Handreichung weitere Produkte entstanden, die sich an Akteure und Akteurinnen in unterschiedlichen Bildungs- und Beratungskontexten wenden. Martin Wurzenrainer und Thomas Laimer zeigen in ihrem Beitrag in der vorliegenden Magazinausgabe konkrete Unterrichtsaktivitäten im Rahmen von MEVIEL auf. Nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/10_wurzenrainer_laimer.pdf; Anm.d.Red.

den wegweisenden Prinzipien und Richtlinien für Basisbildung jedoch an konkreten Hinweisen auf die, geschweige denn Aufforderungen zur Einbindung von Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht fehlt.

Offensive Basisbildungs- und Alphabetisierungsarbeit, die Mehrsprachigkeit nicht nur als Herausforderung im (Kurs-)Alltag, sondern in erster Linie als unschätzbar wertvolle Ressource der Lernenden begreift, um die „Fähigkeit zu kritischem Denken“ auszubauen, „streitbar [zu] sein“, „sich gegen Zumutungen [zu] wehren, sozialen Austausch und Zusammenhalt [zu] ermöglichen“ (Holzer 2007, S. 3), ermöglicht einen emanzipatorischen Zugang, der gesellschaftlich weniger hoch bewertete Fähigkeiten im Unterricht aufgreift und für das „Lernen lernen“ und das „Anwenden lernen“ nutzbar macht. Mit Daniela Holzers Worten ebnet die in diesem Beitrag vorgeschlagene Ergänzung des Rahmendokuments um Mehrsprachigkeit als Querschnittsmaterie den Weg für „reflexive Bildungsräume“ (ebd., S. 3), in denen auch verstärkt „andere“ Basiskompetenzen – Kompetenzen, die in den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildung ohnehin deutlich hervorgehoben werden – in den Vordergrund rücken können.

Sieht man Mehrsprachigkeitsbildung als Querschnittsaufgabe, die alle Lernfelder durchzieht, so kann es m.E. tatsächlich gelingen, die vorhandenen Kompetenzen der Lernenden mit adäquaten Mitteln wertzuschätzen, aufzugreifen und weiterzuentwickeln und so der Realität Mehrsprachigkeit in der Basisbildung – und in der Gesellschaft – auf allen Ebenen gerecht zu werden.

Schritte in die Zukunft

Mehrsprachigkeit als Wert muss Selbstverständlichkeit werden und in alle gesellschafts- und bildungspolitischen Maßnahmen einfließen.

ÖDaF 1994, These 6

Das Nachdenken über die sowie vor allem auch das Setzen weiterer Schritte zur Einbindung der Handlungsdimension Mehrsprachigkeit in die Basisbildung erfordern jedoch zunächst einen Schritt heraus aus dem konkreten Feld. Ein abschließender Rekurs auf die „Stobler Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik“³ (siehe ÖDaF 1994) erweitert den fachspezifischen Blick und stellt (auf den ersten Blick rein) bildungsbezogene Fragen in einen weiteren sprachpolitischen Kontext.

So trifft etwa das in den Stobler Thesen geforderte „Prinzip der Nicht-Segregation“ das im vorliegenden Beitrag vertretene Verständnis von Integration, die nicht mit Anpassung (z.B. an eine Mehrheitsprache) gleichgesetzt werden kann. Integration muss im Sinne einer sog. „multilingualen Pädagogik“ aber noch einen Schritt weiter gehen und – unter anderem – auch für die Aufnahme der Herkunftssprachen von Migrant_innen in Basisbildungskurse stehen. Neben dem Rückgriff auf multilinguale Zugänge in jenen Kursen, die (noch) nach Kenntnissen in Deutsch als Erstsprache bzw. Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache eingeteilt sind, bietet sich hier auch die vermehrte gemeinsame Arbeit mit Teilnehmer_innen unterschiedlicher Erstsprachen (u.a. auch Deutsch) an, die quasi aus sich heraus nach mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen verlangt. Dadurch wird Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung nicht nur als Wert, sondern v.a. auch als Praxis sicht- und greifbar.

In der praktischen Umsetzung eines auch auf sprachlicher Ebene integrativen pädagogischen Konzepts ist in erster Linie an eine fundierte mehrsprachigkeitsdidaktische Aus- bzw. Fortbildung der Kursleiter_innen zu denken, um diesen zum einen Sicherheit im und zum anderen kreative Impulse für den Arbeitsalltag zu geben. Elemente einer solchen Ausbildung können theoretische und konzeptuelle Einführungen, Module zur Materialerstellung und -anwendung, aber auch Angebote spezifischer Sprachkurse sein. Gleichzeitig wird das erweiterte Verständnis von Mehrsprachigkeit in der Basisbildung aber auch eine Erweiterung des Curriculums der Aus- und Fortbildung von Basisbildner_innen

³ Mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit durch sprachpolitisches Engagement zu fördern, wurde vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) ein Positionspapier geschaffen, das als Drehscheibe zwischen wissenschaftlichem und öffentlichem bzw. politischem Diskurs fungieren soll.

zur Folge haben müssen. Konkret bedarf es hier u.a. der Materien „Politische Bildung/(Sprachen-)Politisches Engagement“ und „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ als fixe Programmpunkte zukünftiger Lehrgänge. Besonders auf didaktischer Ebene empfiehlt sich die Erstellung eines bzw. Erweiterung bestehender Materialienpools.

Nicht zuletzt spiegeln die genannten Hinweise auf erste Desiderata in diesem Feld aber auch eine

wichtige Grundannahme der Strobler Thesen wider: „Man kann nicht nicht Sprachenpolitik betreiben.“ Dieser Beitrag schließt also mit der Hoffnung, über die kritische Lektüre der eigenen Grundsätze sprachpolitische Perspektiven in der Basisbildung aufgezeigt zu haben und zukünftige wie auch bereits aktive Akteurinnen und Akteure in diesem Bereich zu (sprachen-)politischem Engagement zu motivieren, damit die Basis der Basisbildung in Österreich (auch weiterhin) eine emanzipatorische sein kann.

Literatur

- Ahmetovic, Hamzalina/Gonzalez de Pilz, Orlanda/Stranner, Julia (2015):** Einblicke in Rollen und Standpunkte von Basisbildner_innen. Ein reflexives Auseinandersetzen mit den „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ aus der Praxis. In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, Wien. Online im Internet: https://erwachsenbildung.at/magazin/15-26/08_ahmetovic_gonzalez_stranner.pdf [Stand: 2018-01-29].
- Busch, Brigitta (2010):** Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, LiLi 40 (2010), S. 58-82.
- Busch, Brigitta (2012):** Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Celovec: Drava.
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Aktualisiert: August 2017. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-29].
- Feldmeier, Alexis (2005):** Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: DaZ 2/2005, S. 42-50.
- Feldmeier, Alexis (2015):** Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Fritz, Thomas (2011):** Erstsprachenförderung. Eine Bestandsaufnahme. In: Haider, Barbara (Hrsg.): Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule.
- Holzer, Daniela (2007):** Über die Klugheit, „dumm“ zu bleiben. In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1, Wien. Online im Internet: <https://erwachsenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> [Stand: 2018-01-29].
- Hrubesch, Angelika/Plutzar, Verena (2008/2013):** Mehrsprachigkeit. Online im Internet: https://erwachsenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/mehrsprachigkeit.php#in_der_eb [Stand: 2018-01-29].
- Krumm, Hans-Jürgen (2010):** Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: AkDaF Rundbrief 61/2010, S. 16-24.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011):** Curriculum Mehrsprachigkeit. Online im Internet: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Stand: 2018-01-29].
- Mecheril, Paul/CastroVarela, Mario do Mar/Inci, Dirim/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.) (2013):** Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- ÖDaF – Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (1994):** Strobler Thesen zu einer österreichischen Sprachenpolitik. Online im Internet: <http://www.oedaf.at/site/interessenvertretungsprac/stroblerthesen> [Stand: 2018-01-29].

Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Dođmuş, Aysun/Karakaşođlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Springer, S. 241-259.

Ritter, Monika (2008): Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Schulheft 131/2008, S. 85-95.

Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Mouton: De Gruyter, S. 1116-1129.

Wurzenrainer, Martin/Hrubesch, Angelika (2014): Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus. Wien: Verein Projekt Integrationshaus.

Weiterführende Links

Entwicklungspartnerschaft MEVIEL – Publikationen und Literatur: http://www.vhs.at/meviel_handreichung/lit.html

KIESEL – Materialien zur Mehrsprachigkeit: http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33

Kunstlabor Graz: <http://kunstlabor-graz.at/lernkwar-tier>

Radio Helsinki: <https://cba.fro.at/333695>



Foto: K.K.

Dr.ⁱⁿ Verena Hofstätter

verena_hofstaetter@hotmail.com
+43 (0)660 5474696

Verena Hofstätter studierte Französisch und Sprachwissenschaft an der Universität Wien und an der Université de Montréal. Nach dem Abschluss ihrer Doktorarbeit im Bereich Minderheitensprachen und ihrem Quereinstieg als Trainerin für DaF/DaZ absolvierte sie den Diplomlehrgang Basisbildung und Alphabetisierung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Neben ihrer freiberuflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung leitet sie seit 2016 ihr eigenes Lerninstitut für Jugendliche und Erwachsene in Wien.

Plurilingualism in Basic Education

Principles, suggestions, perspectives

Abstract

This article examines the self-conception of basic education in Austria from the perspective of plurilingualism research and takes the point of view of migration education. It understands plurilingualism not only at the level of language competence but also factors in social and societal dimensions of language. Today German is being exploited more and more as a social exclusion criterion on which access to work, education or a chance at life in Austria all depend. In academic discourse, on the other hand, the positive influence of plurilingualism on the process of learning is increasingly stressed. What significance does plurilingualism actually have in basic education? Is there any space for it in basic education courses, which are predominantly offered in German, the language of the majority? The article gets to the bottom of these and other questions based on a systematic and critical reading of “Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote” (Principles and Guidelines for Basic Education Offerings, 2017). In addition, the article provides a survey of materials and methods for cultivating plurilingualism in basic education courses. Its main premise is knowledge of the power of language and plurilingualism; its goal is to provide learners with ways to invest in their own linguisticality – and thus their individual language agency. (Ed.)

Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie

Birgit Aschemann

Aschemann, Birgit (2018): Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Basisbildung, Grundbildung, Arbeitsbedingungen, Arbeitsverhältnisse, Prekariat, Berufsvertretung, Beschäftigungsformen, Berufsgruppe



Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag tritt ein Thema vor den Vorhang, das in der erwachsenenbildnerischen Fachdiskussion zumeist ausgeblendet bzw. wenn dann nur „hinter vorgehaltener Hand“ – so die Autorin – diskutiert wird: die oft prekären Arbeitsbedingungen von BasisbildnerInnen. Konstatiert wird ein Missverhältnis zwischen den Anforderungen an BasisbildnerInnen und der Anerkennung und den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. So sind BasisbildnerInnen meist hochqualifiziert, arbeiten jedoch vielfach unter schwierigen Vertragsbedingungen, sind aus finanziellen Gründen oft mehrfach beschäftigt und müssen ihre Kurse zu einem großen Teil in ihrer Freizeit vorbereiten. Ändern ließe sich dieses Missverhältnis ExpertInnen zufolge auf diesen Wegen: Am Anfang steht die Gründung einer Fachvertretung, denn Aktivwerden, Mitbestimmen und Verhandeln, das über appellative Forderungskataloge hinausgeht, können nur gelingen, wenn sich eine große Zahl an BasisbildnerInnen organisiert. Eine Selbstdefinition von Kernkompetenzen und -tätigkeiten wäre nötig, um den Grundstein für eine professionelle Selbststeuerung zu legen. Des Weiteren braucht es eine stärkere Formalisierung der Basisbildung, um reguläre Arbeitsverhältnisse ähnlich dem schulischen Bereich zu erwirken. (Red.)

Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie

Birgit Aschemann

Die hohe Bedeutung der Basisbildung in bildungspolitischen Deklarationen steht im auffallenden Widerspruch zum prekären Leben der BasisbildnerInnen. Dieser Widerspruch wird nicht thematisiert, sondern es herrscht bezüglich der Arbeitsbedingungen eine „eigentümliche, beklemmende Sprachlosigkeit“. Das gilt in Österreich genauso wie in Deutschland und im laufenden EU-Diskurs. In Österreich ist das Thema auch kein Pflichtinhalt in den Ausbildungslehrgängen für BasisbildnerInnen. Auch im Programmplanungsdokument der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) wurde das Thema der Arbeitsbedingungen bis vor kurzem ausgespart – und darf dort bis heute nicht „Arbeitsbedingungen“ heißen.

Bestandsaufnahme: Zwischen Professionalität und Prekariat

Professionalisierung wird in der Erwachsenenbildung zurzeit mit individueller Professionalitätsentwicklung gleichgesetzt. Der Abschied von den klassischen Professionsmerkmalen¹ wurde beschlossen, obwohl (oder weil) die Erwachsenenbildung Merkmale wie ein Berufsbild, die berufliche Selbstkontrolle, ein Handlungsmonopol und eine Berufsvertretung nicht ausreichend entwickeln konnte. Investiert wird in die Professionsmerkmale der Qualifikation und der Weiterbildung (als Angebot und Verpflichtung). Dies gilt für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen und ebenso für die Basisbildung. Parallel dazu wurden in Europa Basisbildungsdefizite als wirtschaftshemmender Faktor erkannt (und mit der PIAAC-Studie betont), und „basic skills“ wurden um 2010 auch als

Schwerpunkt der Europäischen Erwachsenenbildung etabliert. Im Zuge dessen werden Basisbildungsangebote in den meisten Ländern Europas national stärker gefördert und wurden in Österreich seit 2012 mit der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) verstärkt institutionalisiert. Seit Start der IEB erfolgten eine Formalisierung und (über gemeinsame Qualitätskriterien und Rahmencurricula) teilweise Standardisierung von Aus- und Weiterbildungen. Die Beschäftigungsverhältnisse wurden im Programmplanungsdokument bis vor kurzem nicht thematisiert.

Als Regelungsinstrument in Bezug auf Beschäftigungsverhältnisse in der Basisbildung wird meist auf den Kollektivvertrag für private Bildungseinrichtungen (BABE-KV) verwiesen, und BasisbildnerInnen werden hier in aller Regel im

¹ Die in der Berufssoziologie beschriebenen klassischen Strukturmerkmale von Professionen sind: klare Ausbildungsanforderungen, eine hauptamtliche und hauptberufliche Tätigkeit, ein gesellschaftliches Mandat, eine wissenschaftliche Ausbildung als Zugangsvoraussetzung, eine geregelte Fortbildungsverpflichtung, berufsspezifische Leitziele (Berufsethos), eine berufsrelevante Forschung, eine berufs eigene Interessensvertretung (Berufsverband), Rechtsgrundlagen für den Berufszugang (Lizenz), ein eindeutig beschriebenes Berufsbild und das soziale Prestige als Experte/Expertin.

Verwendungsbereich 4a² eingestuft. Anstellungsverhältnisse werden in der Basisbildung aufgrund rechtlicher Bestimmungen tendenziell häufiger. Dennoch weist die Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung von Peter Stoppacher und Marina Edler aus dem Jahr 2014 noch immer einen hohen Anteil nicht angestellter Personen aus: „Über beide Programmbereiche hinweg: 60% der Befragten sind angestellt beschäftigt, 40% der Befragten arbeiten auf Honorarbasis, [aufgeteilt in] 33% als freie DienstnehmerInnen, 7% auf Werkvertragsbasis. [...] Im Bereich Basisbildung sind 25% der TrainerInnen/BeraterInnen Vollzeit, 38% Teilzeit und 37% auf Werkvertragsbasis beschäftigt. [...] Etwa ein Drittel der Befragten hat bereits für vier und mehr Träger gearbeitet“ (Stoppacher/Edler 2014, S. 74).

Eine wenig ältere Erhebung unter BasisbildnerInnen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache (DaZ) belegte einen noch geringeren Anteil von Anstellungsverhältnissen im DaZ-Bereich (vgl. Aschemann 2014, S. 6): Demnach war die häufigste Beschäftigungsform mit rund 41% ein freier Dienstvertrag, erst mit rund 38% gefolgt vom Anstellungsverhältnis. 11% der Antwortenden arbeiteten mit Werkvertrag und knapp 10% in Praktika oder unbezahlt. Das Bruttojahreseinkommen lag bei rund 70% der Antwortenden unter 20.000 Euro. Dabei waren die Antwortenden zu über einem Drittel bei zwei oder mehr DienstgeberInnen beschäftigt (im Durchschnitt: 1,48 Beschäftigungsverhältnisse) (vgl. ebd., S. 6).

Diese Mehrfachbeschäftigung ist oft aus finanziellen Gründen nötig, aber praktisch meist schwer zu leben, denn BasisbildnerInnen finden (eigenen Berichten

zufolge) mit der bezahlten Arbeitszeit oft nicht das Auslangen, und ihre reale Arbeitszeit³ ist deutlich höher als die am Papier, wobei vor allem unbezahlte Vorbereitungszeiten ein großes Problem darstellen. Peter Faulstich (1996) und Wiltrud Gieseke (2001 zit.n. Schume 2009, S. 39) hatten schon vor rund 20 Jahren die Erwartung dieser „nebenberuflichen Hauptberuflichkeit“ in der Erwachsenenbildung formuliert und recht behalten⁴. Meist geht es dabei um Personen, die den Großteil ihrer Arbeitszeit in einer, zwei oder drei Einrichtungen als KursleiterInnen verbringen, aber nirgends angestellt sind (in der deutschen Fachliteratur taucht dafür auch der Begriff der „Pseudoselbstständigkeit“ auf).

Die Zahlen zu den Beschäftigungsformen in der österreichischen Basisbildung aus dem Jahr 2014 belegen: Kursleitung in der Basisbildung wird zu einem beachtlichen Prozentsatz über Werkverträge oder freie Dienstverträge abgegolten. Das gibt zu denken, da der wahre wirtschaftliche Gehalt⁵ der Tätigkeiten fast immer einem Anstellungsverhältnis entspricht: Kursleitung bzw. Unterricht in der Basisbildung findet zu festgelegten Arbeitszeiten an vorgegebenen Arbeitsorten mit Arbeitsmitteln der DienstgeberInnen und ohne Vertretungsbefugnis statt. Werkverträge sind daher rechtlich nicht korrekt, und auch freie Dienstverträge sind fragwürdig: Überwiegen nämlich die Merkmale der persönlichen Abhängigkeit (z.B. Vorgabe von Arbeitszeit und Arbeitsort), handelt es sich um ein Anstellungsverhältnis. Der Unterschied für Unterrichtende besteht im Anspruch auf bezahlten Urlaub und Krankenstand.⁶

Verglichen mit aktuellen Daten aus Deutschland – wo eine Beschäftigungsform wie der „freie

2 Der BABE 4a bedeutet ein AnfängerInnengehalt von 1.585,00 € netto bei Vollzeitbeschäftigung (oder umgelegt auf den Stundenlohn 13,34 € auf DienstnehmerInnen- bzw. rund 20,00 € auf DienstgeberInnenseite). BABE 4a ist beschrieben als Unterrichts- oder Beratungstätigkeit mit allgemeiner Gestaltungsmöglichkeit, aber ohne Entwicklungs- und Konzeptionsaufgaben (letztere charakterisieren den Verwendungsbereich 5). Gleichzeitig wird im für die Basisbildung verpflichtend umzusetzenden Grundlagenpapier „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014) als Unterrichtsprinzip postuliert: „Lernsettings und Lernmaterialien werden laufend an die Lernabsichten und Themen der Lernenden angepasst“ (ebd., S. 5) – laufende Entwicklung auf mikrodidaktischer Ebene also explizit verlangt. Der enthaltene Widerspruch scheint in der Praxis nicht zu irritieren.

3 Zu ihren Tätigkeiten gehören außerhalb des Unterrichts z.B. Vorbereitung und Nachbereitung (Stundenplanung, Materialsuche und Materialmodifizierung); Entwicklung von Lernplänen; inhaltliche Materialentwicklung, Recherche und Didaktisierung, Administration sowie Team- und Reflexionszeiten (siehe dazu auch Autor_innenkollektiv IG D_a_/Basisbildung 2016).

4 Das betrifft natürlich nicht nur die österreichische Basisbildung (siehe Elias et al. 2015).

5 Laut ASVG §539a werden die realen Charakteristika eines Dienstverhältnisses („wahrer wirtschaftlicher Gehalt“) für seine Bewertung herangezogen (und die Bezeichnung als „Werkvertrag“ oder „freier Dienstvertrag“ ist demgegenüber nachrangig).

6 Zu den Ansprüchen, Rechten und Pflichten freier DienstnehmerInnen siehe z.B. die diesbezügliche Broschüre der Arbeiterkammer Wien. Nachzulesen unter: https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Publikationen/ArbeitundRecht/Freier_Dienstvertrag_2017.pdf

Dienstvertrag“ nicht etabliert ist –, muss die österreichische Situation als relativ erfreulich gelten. Jens Korfkamp und Susanne Kley (2016) berichten von Ergebnissen aus dem alpha-Monitor, der insgesamt dreimal durchgeführt wurde (2008, 2010 und 2012). Demnach waren über drei Viertel der in der Alphabetisierung und Grundbildung beschäftigten Kursleitenden (vor allem an Volkshochschulen) als Honorarkräfte tätig⁷. Die Relation von Angestellten, Honorarkräften und ehrenamtlich Tätigen blieb in den Erhebungsjahren annähernd konstant. Die „hauptberufliche Honorartätigkeit“ als ungesicherte Mehrfachbeschäftigung machte einen großen Anteil aus; ein Stundensatz von 20 Euro pro Unterrichtsstunde liegt den AutorInnen zufolge im oberen Bereich. Das resultierende Einkommen liege mit monatlich netto 990,00 € auf „Hartz IV-Niveau mit Aussicht auf Altersarmut“ (Korfkamp/Kley 2016, S. 347) und beträgt zirka 45% des Gehalts eines Lehrers/einer Lehrerin bei Berufsantritt in Deutschland.

Das ist eine in jeder Hinsicht prekäre Situation: unsicher, was Gegenwart und Zukunft betrifft, ungeschützt und mit geringen Existenzsicherungschancen⁸. Geringe Planungssicherheit, geringe betriebliche Integration und geringe soziale Anerkennung (in Relation zur Ausbildung) sind die Folgen⁹. In Summe ist der Beruf Basisbildung durch die Kombination von Professionalität und Prekariat charakterisiert.

Das Kräftespiel der Hindernisse

Es stellt sich die Frage nach den Faktoren, die dieses Missverhältnis von Anforderung/Leistung einerseits und Anerkennung/Rahmenbedingungen andererseits ermöglichen bzw. aufrechterhalten.

Da ist zum einen die historische Nebenberuflichkeit in der Erwachsenenbildung, an der argumentativ über die faktischen Entwicklungen hinaus festgehalten wird. Hauptberuflich tätige BasisbildnerInnen (aber auch andere KursleiterInnen wie AMS-TrainerInnen etc.) passen nicht in das hartnäckig persistierende Bild der Abendkurse. Auch wenn von der IEB geförderte Bildungsträger (ähnlich wie AMS-beauftragte Träger) hunderte ErwachsenenbildnerInnen beschäftigen (die sich selbst als hauptberuflich definieren würden), wird ihre genaue Anzahl und Beschäftigungsform weiterhin in keiner Statistik erfasst.¹⁰ Hinzu kommt (wo in der Kausalkette?) die Tatsache, dass Basisbildung noch stärker als die generelle Erwachsenenbildung ein Beruf ist, in dem überwiegend Frauen arbeiten. Einzelne Ausbildungsanbieter wie bspw. die Wiener Volkshochschulen steuern in ihren fachspezifischen Ausbildungen mittlerweile dagegen, indem sie bevorzugt Männer aufnehmen.¹¹

Die Situation ruft nach einer aktiven Berufsvertretung. Real hat die Berufsgruppe der BasisbildnerInnen (ebenso wie die Erwachsenenbildung allgemein) keine solche Vertretung, die für die berufsausübenden ArbeitnehmerInnen spricht (wenngleich ihre Anliegen von der gpa-djp-Gruppe „work at education“ mit vertreten werden). Vielmehr treiben vor allem die Anbieterverbände die Professionalitätsentwicklung voran und verhandeln die Arbeitsbedingungen. Die Formierung einer Berufsvertretung wird einerseits behindert durch die vielzitierte hohe Segmentierung in der Erwachsenenbildung. Petra Steiner (2016) stellt dazu fest: „Genau jene Elemente, die Zusammenhalt innerhalb von Subgruppen ermöglichen, sind auch jene, die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Subgruppen behindern“ (ebd., S. 229). Die prekären Arbeitsverhältnisse selbst sind ebenfalls

7 Das entspricht den Zahlen von Klaus Dörre (2007) zur Erwachsenenbildung in Deutschland generell, wonach nur 14% der im Weiterbildungsbereich Tätigen über ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis verfügten und über 74% als Honorarkräfte oder Selbstständige tätig waren. In der Basisbildung ist das insofern ein besonderer Anlass zur Sorge, als hier die reale Wochenarbeitszeit höher und die faktische Nebenberuflichkeit geringer sind.

8 Siehe hierzu die Definition von Prekariat der ILO (International Labour Organization).

9 Auch diese Aspekte definieren „Prekariat“ (siehe Greussing/Häfele 2008).

10 In der KEBÖ-Statistik beispielsweise wird (seit über 20 Jahren unverändert) „Hauptberuflichkeit“ als Vollzeitstelle definiert, und „nebenberufliche“ MitarbeiterInnen liegen per def. darunter: Die „nebenberufliche“ Kategorie umfasst somit die Kursleiterin mit 32 Wochenstunden (die sich selbst als hauptberuflich definieren würde) genauso wie den Kursleiter für zwei Wochenstunden, ungeachtet deren Beschäftigungsform.

11 In den Informationen zum Lehrgang „Alphabetisierung/Basisbildung mit Erwachsenen“ Mai 2017 – November 2017 heißt es auf S. 1 bezüglich der Adressat_innen: „[...] bevorzugt auch Männer, die in den Bereichen Basisbildung und Alphabetisierung tätig werden wollen.“ Nachzulesen unter: http://www.vhs.at/fileadmin/Dokumente/Allgemeines/Infoblatt_Anmeldung_BMB_LG_Wien_17.pdf

eine gewichtige Barriere für das berufspolitische Engagement der BasisbildnerInnen. Es fehlt schlicht die Kraft, sich zu engagieren, aber auch der Mut der Einzelnen, durch offensives Engagement ihren Arbeitsplatz aufs Spiel zu setzen. Ein Zusammenschluss der BasisbildnerInnen wird weiters durch aktuelle Entwicklungen im DaZ-Bereich behindert. Zunächst identifizieren sich DaZ-Unterrichtende selten als „BasisbildnerInnen“ (eher noch als „DeutschlehrerInnen“), was ein Zusammenfinden unter dem Fokus „Basisbildung“ nicht fördert.¹² Ein zusätzliches Professionalisierungshindernis besteht in der Ehrenamtlichkeit und dem unbezahlten Deutschunterricht für Erwachsene, der sich im Zuge der Flüchtlingswelle 2015 formiert hat – gefolgt von der infolge des aktuell gültigen Integrationsgesetzes entstandenen Dominanz des Integrationsfonds in puncto Deutschunterricht, welche Anlass für eine intensive politische Auseinandersetzung gibt.

Stakeholder einer internalisierten Ideologie

Die hohe Bedeutung der Basisbildung in bildungspolitischen Deklarationen steht im auffallenden Widerspruch zum prekären Leben der BasisbildnerInnen. Dieser Widerspruch wird nicht thematisiert, sondern es herrscht bezüglich der Arbeitsbedingungen eine „*eigentümliche, beklemmende Sprachlosigkeit*“ (Korfkamp/Kley 2016, S. 341). Das gilt in Österreich genauso wie in Deutschland und im laufenden EU-Diskurs¹³. In Österreich ist das Thema auch kein Pflichtinhalt in den Ausbildungslehrgängen für BasisbildnerInnen. Auch im Programmplanungsdokument der IEB wurde das Thema der Arbeitsbedingungen bis vor kurzem ausgespart – und darf dort bis heute nicht „Arbeitsbedingungen“ heißen. Reden darüber scheint quasi – wenn überhaupt – nur hinter vorgehaltener Hand möglich, und ein Engagement für Arbeitsbedingungen scheint zunehmend anrühlich, „gestrig“ und peinlich zu wirken.

So frappierend das sein mag – auf individueller Ebene ist es leicht zu erklären. Potenziell einflussreichere „Stakeholder“ erhalten monatlich ein gutes Gehalt, möchten ihre Situation stabil halten und essen nicht mit einer Basisbildnerin, sondern mit ihren VerhandlungspartnerInnen zu Mittag. Eine solidarische Aktivität jeglicher Art könnte ihnen nicht nützen, sondern nur schaden. Dass sie Teil einer inhumanen Ideologie sind und diese durch ihre Passivität stärken, ist angesichts der durchdringenden Präsenz dieser Ideologie individuell leicht zu verdrängen – am besten mithilfe des Mantras „so schlimm ist es bestimmt nicht“ (wahlweise auch: „welche Studie belegt das?“, „das System funktioniert aber“ oder „wir würden ja gern, aber wir können nicht“).

Der großflächig diagnostizierte „Basisbildungsbedarf“ und das Sozialdumping bei dessen Bekämpfung wachsen ja auf einem gemeinsamen ideologischen Boden. Es geht in beiden Fällen letztlich um preiswertes und preiswert erzeugtes Humankapital für eine Wirtschaft im interkontinentalen Wettlauf. Dass es auch in der Bildung vor allem darum geht (oder gehen soll), scheint mittlerweile von AkteurInnen auf allen Ebenen so sehr internalisiert zu sein, dass Sozialdumping als „Normalverhalten“ erscheint und jede Gegenbewegung als anrühlich.

Dieter Nittel bezeichnete das aktuelle Professionalisierungskonzept der Erwachsenenbildung (mit dem alleinigen Schwerpunkt auf Weiterbildung) bereits 2014 zu Recht als politisch unreflektierten Reflex auf die Individualisierungstendenzen (vgl. Nittel 2014, S. 2). Dieser opportunistische Reflex hat die Erwachsenenbildungsforschung und -praxis gleichermaßen erfasst. Wenn in Diskussionen auch von namhaften AkteurInnen der Erwachsenenbildung Fakten wie die traditionelle Gemeinnützigkeit und Nebenberuflichkeit in der Erwachsenenbildung als ernstgemeinte Argumente gegen eine weitere Professionalisierung ins Feld geführt werden, spricht hier die Erwachsenenbildung mit ihrer unkritischen, systemerhaltenden Stimme.

12 Ähnliches gilt übrigens generell für die Erwachsenenbildung, wo sich Identität vorrangig über die vermittelten Kompetenzen (Fachkompetenz) und weniger über eine spezifische andragogische (methodisch-didaktische) Kompetenz herausbildet (siehe Hartig 2008; vgl. Steiner 2016, S. 104).

13 In der vorigen Arbeitsperiode der ET2020-Arbeitsgruppe „Adult Learning“ war Basisbildung ein intensiver Arbeitsschwerpunkt, das Thema der Arbeitsbedingungen wurde jedoch (aktiv) gemieden. Deklarationen für faire Arbeitsbedingungen wie im European „Pillar of Social Rights“ existieren unabhängig davon.

Fairness? Verfügbarkeit? Qualität? Effizienz!

Korfkamp und Kley (2016) empfehlen, den kapitalistischen Arbeitsmarkt auch unter dem Aspekt der sozialen Integration zu sehen. Argumente wie dieses sind es, die in öffentlichen Diskussionen zum Thema peinlich berührtes Schweigen auslösen. Wer Gespräche zum Thema Arbeitsbedingungen führt, beobachtet, dass Werte wie Teilhabe, Fairness oder Verteilungsgerechtigkeit kaum noch auf Resonanz stoßen.

Mehr Resonanz finden Überlegungen zur dauerhaften Sicherung des Basisbildungsangebots. Die längerfristige Verfügbarkeit spezifisch ausgebildeter BasisbildnerInnen ist dafür ein zentraler Faktor, und eine hohe Fluktuation wäre ungünstig. Diese Fluktuation wurde bislang nicht in Form belastbarer Daten erhoben, sie dürfte aber hoch sein. Obwohl es in Österreich geschätzt an die 1.000 akkreditierte oder in Akkreditierung befindliche BasisbildnerInnen gibt¹⁴, sind Nachakkreditierungen aufgrund von Personaländerungen in der IEB ein Regelfall, und die Wartelisten für fachspezifische Lehrgänge sind (auch bei aufwändigen Bewerbungsverfahren) ungebrochen lang. Die mit der Fluktuation einhergehenden Knowhow-Verluste können von Anbietern noch ausgeglichen werden, solange die öffentliche Hand für immer neue AbsolventInnen der zahlreichen Ausbildungslehrgänge sorgt. In Österreich sehen jedoch die Akkreditierungsgrundlagen zur dritten Programmperiode der Initiative Erwachsenenbildung (2017) vor, dass zu Beginn eines Bildungsangebots zu 50% Qualifizierte im Team sein müssen, damit es zu einer Akkreditierung kommt. Der Verbleib qualifizierter KursleiterInnen ist für die Akkreditierung wichtig – im Sinne der Qualität eine sinnvolle Regelung.

Als Folgen prekärer Bedingungen sind jedoch Abwanderungen und Qualitätsprobleme unvermeidlich.

Qualitätsprobleme entstehen einerseits aufgrund der Fluktuation (Negativauslese: BasisbildnerInnen mit entsprechender Kompetenz verlassen das Arbeitsfeld potenziell als erste), andererseits auch unabhängig davon (wer unter beengten Bedingungen arbeitet und bleibt, wird notgedrungen sein Engagement reduzieren). Dabei ist Qualität unter Ökonomisierungsbedingungen gar nicht das höchste Ziel. Das höchste Ziel ist vielmehr Effizienz. Das gilt auch und gerade für schwer messbare Dienstleistungen mit geringer politischer Priorität. Solche Dienstleistungen können recht einfach „effizienter“ gestaltet werden, indem man (mehr) menschliches Leid in Kauf nimmt.

Auf der Suche nach „guter Praxis“

Eine Recherche nach guter Praxis für die Arbeitsbedingungen von BasisbildnerInnen ist nicht sehr ertragreich, bringt jedoch einzelne interessante Hinweise.

Zunächst zur Situation in Österreich: Anstellungen sind mittlerweile die häufigste Beschäftigungsform, bei manchen Trägern sogar (leicht argumentierbar) mit der TrainerInnen-Einstufung im BABE Verwendungsbereich 5. Unbefristete Anstellungen werden als Absichtserklärung von DienstgeberInnenseite eingesetzt (auch wenn sie unter Umständen mit vorsorglichen Kündigungen kombiniert werden müssen). Lange Durchrechnungszeiträume werden teilweise verwendet, um sommerliche Kurspausen zu überbrücken, und teilweise werden auf Wunsch auch öffentlich geförderte Weiterbildungsphasen als zusätzliches Instrument genutzt. Die aktuelle Abgeltung der Vor- und Nachbereitungszeiten variiert Berichten zufolge zwischen 10 min und 60 min pro Unterrichtseinheit.

Zugleich zeigt sich in Österreich die begrenzte Wirkung der IEB-Akkreditierung: Fördergeber (Länder)

¹⁴ Diese Schätzung beruht auf folgenden Zahlen: 124 Unterrichtende wurden in den Jahren 2003 bis 2008 und weitere 638 Unterrichtende wurden in den Jahren 2008 bis 2017 als BasisbildnerInnen ausgebildet (schriftliche Auskunft des BMB, Abt. Erwachsenenbildung, im September 2017: inkludiert Ausbildungen bei bifeb, VHS Wien, FEA und Anbietern im Rahmen des ESF-Calls zur Professionalisierung). Von diesen 762 TeilnehmerInnen haben bis September 2017 insgesamt 480 den Lehrgang mit Zertifikat abgeschlossen (mehrere Lehrgänge laufen noch). Nicht enthalten sind nur einzelne freifinanzierte Lehrgänge (z.B. vom Institut für Bildungsentwicklung Linz). Es kann also grob geschätzt von rund 800 ausgebildeten oder in Ausbildung befindlichen BasisbildnerInnen ausgegangen werden. Dazu kommen Personen, die über den Portfolioprozess am bifeb anerkannt wurden. Weitere Personen wurden bereits in der ersten Programmperiode der Initiative Erwachsenenbildung auf der Basis kürzerer Ausbildungen (z.B. „StarterInnenpaket“) akkreditiert und sind nun als qualifizierte BasisbildnerInnen „im System“ der IEB. Die Annahme, dass es derzeit in Österreich an die 1.000 akkreditierte oder in Akkreditierung befindliche BasisbildnerInnen gibt, scheint realistisch.

deckeln auch bei akkreditierten Kursangeboten die verfügbaren Gelder (auch bei Angeboten, die sich im vorgegebenen Normkostenmodell bewegen). Bei gleichen Fördersummen können ArbeitgeberInnen ihren BasisbildnerInnen nur dann mehr bezahlen, wenn sie bereit sind, bei anderen Kostenposten zu kürzen. Bei einer solcherart forcierten Interessensabwägung ist es als unwahrscheinlich anzusehen, dass TeilnehmerInnenzahlen oder Leitungsgehälter reduziert werden, um BasisbildnerInnen besserzustellen.

Innerhalb anderer Länder Europas ist gute Praxis bezüglich der Arbeitsbedingungen in der Basisbildung ebenfalls nicht leicht zu finden.

In den stärker marktorientierten Ländern wie Großbritannien oder den Niederlanden werden die Unterrichtenden eher von Firmen beschäftigt und sind öfter FreelancerInnen. So waren beispielsweise die Unterrichtenden in den Niederlanden bis vor kurzem überwiegend reguläre Angestellte der Berufsbildungszentren. 2017 kam es zu Reduktionen öffentlicher Gelder und zu Privatisierungen, die sich ungünstig auf die Arbeitsbedingungen der Unterrichtenden auswirken.¹⁵

Die Recherche nach Ländern mit einer stärker staatlich organisierten und finanzierten Basisbildung führt beispielsweise nach Frankreich, Schweden, Norwegen, Dänemark, evtl. auch nach Portugal, Slowenien und Deutschland. Die Länderberichte des Basisbildungsnetzwerks ELINET (2016) zeigen jedoch: Höchstens Dänemark und eventuell Finnland haben in einzelnen Aspekten eine bessere Situation zu verzeichnen als Österreich. Überall sonst werden ähnliche, tendenziell schlechtere Situationen beschrieben als hierzulande.

Länder wie Italien oder Norwegen sind für den Vergleich insofern interessant, als sie Basisbildung für Erwachsene sowohl durch Angebote im Schulkontext als auch durch Angebote von NGOs bzw. privaten Trägern abdecken. In diesen Fällen ist jeweils die Situation der Unterrichtenden im formalen System eine abgesicherte (und entspricht den Verträgen von LehrerInnen) – bei den anderen Anbietern dagegen eine tendenziell prekäre. Behält

man die Arbeitsbedingungen im Fokus, deutet sich hier eine mögliche Entwicklungsperspektive an.

Welche Perspektiven lassen sich ableiten?

Perspektive politische Verantwortung

Die Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung entschloss sich 2017, als Akkreditierungsgrundlage für die dritte Programmperiode 2018 bis 2021 einen Passus zu den „Qualitätssichernden Rahmenbedingungen für TrainerInnen“ einzuführen. Sie folgte dabei konkreten Vorschlägen der Akkreditierungsgruppe zur IEB, der Fachgruppe Basisbildung, des Netzwerks MIKA (Migration – Kompetenz – Alphabetisierung) und weiterer ExpertInnen, die einen etwas umfangreicheren Passus mit dem Titel „Qualitätssichernde Arbeitsbedingungen“ empfohlen hatten. Der (gekürzte) Passus, der letztlich in die Akkreditierungsgrundlagen Eingang fand (und den Begriff „Arbeitsbedingungen“ nicht mehr enthält), lautet unter der Abschnittsüberschrift „Qualitätssichernde Rahmenbedingungen“: *„Voraussetzungen für die Qualität und Nachhaltigkeit der Basisbildungs-Angebote sind auf Basis der rechtlichen Bestimmungen unterstützende Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der BasisbildnerInnen, wie die angemessene inhaltliche Einbeziehung in die Programmgestaltung, transparente Vertragsbedingungen und ein angemessenes Entgelt, das auch die erforderliche Vor- und Nachbereitung berücksichtigt. Das diesbezügliche Selbstverständnis der Anbieter und die jeweils realisierten qualitätssichernden Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der BasisbildnerInnen sind Teil des Akkreditierungsverfahrens“* (IEB 2017, S. 24).

BasisbildnerInnen selbst haben in einer Workshopreihe am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung eine Expertise erstellt, in der sie die einzelnen Aspekte qualitätssichernder Rahmenbedingungen erläuterten (siehe Strobler Arbeitsgruppe „Basisbildung als Beruf“ 2016/17).

Praktisch bedeutet der neue Passus in den Akkreditierungsgrundlagen für alle Anbietereinrichtungen

¹⁵ Persönlicher Bericht von Simon Broek, Consultant der Europäischen Kommission, Ockham Institute for Policy Support, bei einem europaweiten Austausch über Basisbildung am Arbeitsplatz in Manchester, April 2017.

die Notwendigkeit, die Arbeitsbedingungen ihrer Unterrichtenden zu reflektieren, zu deklarieren und zu explizieren. Länder und Bund zeigen durch diese Neuerung im Akkreditierungsverfahren, dass sie sich der Bedeutung der BasisbildnerInnen und ihrer Arbeitsbedingungen grundsätzlich bewusst sind. Wie sehr der Passus ein Feigenblatt oder das Ausgangsmaterial für weitere konkrete Schritte darstellt, wird erst die Zukunft zeigen. Klar ist, dass nicht nur AntragstellerInnen und ProgrammplanerInnen, sondern auch Finanziers und FördergeberInnen gefordert sind, eine echte Umsetzung zu unterstützen.

Perspektive Selbstvertretung

Erfahrungen mit Zusammenschlüssen im Bereich Basisbildung/Deutsch als Zweitsprache zeigen bisher: Der gemeinsame Nenner ist aufgrund der großen Heterogenität und diverser Partikularinteressen nur aufwändig zu erarbeiten. Eine Berufsvertretung für BasisbildnerInnen ist dennoch ausschlaggebend und muss von innen heraus entstehen: Kein/e Nicht-BasisbildnerIn wäre als Vertretung akzeptiert und glaubwürdig, kein/e einzelne/r BasisbildnerIn könnte sich ohne Mandat einer großen Gruppe im Sinne der Arbeitsbedingungen exponieren. Jegliches Aktivwerden, Mitbestimmen und Verhandeln, das über appellative Forderungskataloge hinausgeht, gelingen nur vor dem Hintergrund der großen Zahl, die sich organisiert. Ein ernstzunehmender Zusammenschluss ist in der Praxis sogar die Voraussetzung für unterstützende Aktivitäten durch die Gewerkschaft. Selbstvertretung ist nicht ein Mosaikstein, sondern der zentrale Hebel für Veränderung.

Petra Steiner (2016) empfiehlt eine Berufsvertretung für die Erwachsenenbildung, die eine moderierende und integrierende Funktion ausübt und weitere Teilverbände zulässt (vgl. ebd., S. 103). Im Rahmen eines „*ausgemittelten Professionskonzepts*“ (ebd., S. 78) müsse es strukturell verankerte und dynamisch-offene Elemente geben. Zu den fixen Elementen zählt sie das Herausbilden einer gemeinsamen Professionsvertretung und die Definition von Kernqualifikationen und -tätigkeiten.

Eine solche Selbstdefinition von Kernkompetenzen und -tätigkeiten ist im Bereich Basisbildung noch ausständig und wäre – folgt man den Erfahrungen bei der erfolgreichen Gründung der „Interessengemeinschaft LektorInnen und WissensarbeiterInnen“ – eine erste wichtige Aufgabe einer Interessensvertretung von BasisbildnerInnen. Nach Günter Hefler¹⁶ ließe sich über die Beschreibung der Tätigkeiten, Herausforderungen und Stufen des Kompetenzaufbaus eine Kernidentität aufbauen, die den Grundstein für eine professionelle Selbststeuerung legt. Dabei könnten Überschneidungen mit anderen Berufsfeldern bewusst angestrebt und ausformuliert werden (Mehrfachqualifikation), wobei eine derartige Diversifizierung letztlich Ausdruck im BABE-KV finden müsste.

Für die Vernetzung im Bereich Basisbildung mit Schwerpunkt DaZ hat die „Interessengemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]/Basisbildung DaZ, DaF, DaE“ bereits 2014/15 einen Anlauf unternommen und unter anderem sehr nützliche Ressourcen produziert. Darauf aufbauend trafen sich 2016 erstmals BasisbildnerInnen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung zum Thema „Basisbildung als Beruf“ und erarbeiteten ein Empfehlungspapier für qualitätssichernde Arbeitsbedingungen in der Basisbildung (siehe Stobler Arbeitsgruppe „Basisbildung als Beruf“ 2016/17). Wenig später initiierte der Politikwissenschaftler Sebastian Reinfeldt zusammen mit einer gewerkschaftlichen Interessensgemeinschaft in Wien einen Organizing-Prozess der DaZ-Unterrichtenden, der zur Gründung des Vereins „DIE Deutschlehrende in der Erwachsenenbildung“ und zur Ausarbeitung konkreter Forderungen führte. Auch im Fachverband für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (ÖDaF) gibt es mittlerweile einen definierten Bereich „Arbeitsfeld DaZ“, der sich mit den Arbeitsbedingungen beschäftigt und von zwei Personen betreut wird.

Die hier angeführten Interessensvertretungen nahmen am 3./4.11.2017 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung an einem Workshop mit BasisbildnerInnen teil. Die ersten Schritte zur Gründung einer Selbstvertretung von BasisbildnerInnen wurden dort angedacht, die Weiterarbeit ist für Anfang 2018 in Planung.

16 Günter Hefler ist für die 3s Unternehmensberatung im Horizon 2020-Projekt ENLIVEN bis Sept. 2019 mit der Erforschung von Lern- und Arbeitsbedingungen in der österreichischen Basisbildung befasst.

Perspektive Formalisierung

Der mit der IEB bereits eingeschlagene Weg ist ein Weg der Formalisierung und Standardisierung. Unter europäischen AkteurInnen wird aktuell diskutiert, ob die Basisbildung für Erwachsene dem non-formalen Bereich zuzuordnen ist oder dem formalen. Der Druck zur Einordnung der Basisbildung in die nationalen Qualifikationsrahmen der Mitgliedstaaten wirkt noch mehr in Richtung ihrer Formalisierung.

Sehen wir uns in Europa um, finden wir vergleichsweise bessere Arbeitsbedingungen nur im formalen Bereich. Auch Korfkamp und Kley (2016, S. 348ff.) plädieren dafür, das Handlungsfeld Basisbildung der Schule anzunähern. Eine solche Annäherung ist nur unter Aufrechterhaltung und weiterer Ausdifferenzierung der bereits erarbeiteten fachspezifischen Grundlagen denkbar (eine generelle pädagogische Ausbildung qualifiziert nicht für die Basisbildung). Das bestehende Rahmencurriculum (siehe Fachgruppe Basisbildung 2017a) und die Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote (siehe Fachgruppe Basisbildung 2017b) wären dafür die Basis. Mittelfristig würde es eine postsekundäre Ausbildung der Unterrichtenden bedeuten, um eine Einstufung entsprechend dem LehrerInnengehalt (mit vergleichbarer Spezialausbildung) erfolgreich zu argumentieren. Das wäre konkret über a) eine postsekundäre pädagogische Ausbildung plus entsprechender Spezialisierung für die Basisbildung (etwa in den bestehenden Lehrgängen) oder b) über eine postsekundäre Ausbildung beliebiger Fachrichtung plus einem Masterstudiengang Basisbildung¹⁷ denkbar. Reguläre „schulische“ Arbeitsverhältnisse

(wie Anstellung, vollständig bezahlte Vorbereitung sowie Urlaubsregelungen und Gehaltschemata analog den LehrerInnen mit ähnlicher Ausgangsqualifikation) wären auf dieser Basis anzustreben. Mit der Durchführung im schulischen Umfeld wäre auf erwachsenengerechtes Arbeiten und eine kritische Grundhaltung weiterhin und noch verstärkt zu achten (diese Aspekte spiegeln sich bereits jetzt in den fachspezifischen Ausbildungen für BasisbildnerInnen).

Korfkamp und Kley sind sich bewusst, dass sie sich mit dem Vorschlag „auf ein politisch vermintes Feld historisch gewachsener föderaler Bildungsstrukturen“ (Korfkamp/Kley 2016, S. 344) begeben. Solche Minen sind auch in Österreich vergraben. Zweifellos wäre es ein Stück Tabubruch, die Basisbildung dem schulischen Kontext anzunähern, und Widerstände wären vorprogrammiert. Aber müssten die Identität als ErwachsenenbildnerIn oder der Hintergrund der Andragogik aufgegeben werden? Ich glaube das keinesfalls, ist diese Identität doch stark mit einer wissenschaftlichen Reflexion und Ausbildung verbunden. Möglicherweise wäre nur so die all-gemeinbildende Ausrichtung der Basisbildung zu sichern. Ein Hand-in-Hand-Gehen von Verwissenschaftlichung und Annäherung an den formalen Bereich könnte eine sinnvolle Richtung sein, um die Basisbildung unter Wahrung würdiger und qualitätsermöglichender Bedingungen in die Zukunft zu führen. Die Durchführung der Angebote könnte damit potenziell von Zusatzförderungen unabhängiger werden. Ein inhaltlicher Normierungsdruck hinge (nur) von der förderverantwortlichen Behörde ab. Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten ist diese Option jedenfalls diskussionswürdig.

17 Vergleichbar etwa dem Masterstudiengang „Alphabetisierung und Grundbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Literatur

- Aschemann, Birgit (2014):** KursleiterInnen-Monitoring 2011-2013 (Abschlussbericht zur Situation von ErwachsenenbildnerInnen in der Basisbildungsarbeit mit MigrantInnen). Online im Internet: https://www.netzwerkmika.at/download_file/view/424/182 [Stand: 2018-01-26].
- Aschemann, Birgit (2015):** „Empowern sollen wir nur die anderen“: ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/02_aschemann.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (2015):** Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> [Stand: 2017-12-28].
- Autor_innenkollektiv IG D_a_/Basisbildung (2016):** Geforderte Verteilung der Normalarbeitszeit pro Jahr auf die unterschiedlichen Arbeits- und Aufgabenbereiche von Kursleiter_innen. Online im Internet: <https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/files/2016/07/Verteilung-der-Normarbeitszeit-pro-Jahr.pdf> [Stand: 2018-01-26].
- BABE – Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (2017):** Kollektivvertrag. Stand 1. Mai 2017. Online im Internet: <http://www.babe.or.at/folder/index.php?ID=4702> [Stand: 2018-01-26].
- Dörre, Klaus (2007):** Prekarisierung und Geschlecht. Ein Versuch über unsichere Beschäftigung und männliche Herrschaft in nachfordistischen Arbeitsgesellschaften. In: Aulenbacher, Brigitte/Funder, Maria/Jacobsen, Heike (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285-301.
- Elias, Arne/Dobischat, Rolf/Cywinski, Robert/Alfänger Julia (2015):** Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf> [Stand: 2018-01-26].
- ELINET – European Literacy Policy Network (2016):** ELINET Country Reports. Online im Internet: <http://www.eli-net.eu/research/country-reports> [Stand: 2018-01-26].
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien.
- Fachgruppe Basisbildung (2017a):** Rahmencurriculum „Fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Rahmencurriculum_FA_2017.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Fachgruppe Basisbildung (2017b):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Faulstich, Peter (1996):** Qualifizierung des Pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): Qualifizierung des Pädagogischen Personals in der Erwachsenenbildung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: DIE, S. 7-13.
- Greussing, Kurt/Häfele, Eva (2008):** Schicksal Prekarität? Feldkirch: Arbeiterkammer Vorarlberg.
- Hartig, Christine (2008):** Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen. Berlin: Springer VS.
- Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger (2014):** Vollversicherung – ABC der Berufsgruppen – Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen zur einheitlichen Vollzugspraxis der Versicherungsträger im Bereich des Melde-, Versicherungs- und Beitragswesens Nr. 004-ABC-E-002. Online im Internet unter 004-ABC-E-002 auf <http://www.sozdok.at> [Stand: 2018-01-26].
- Hefler, Günter (2017):** Wie kann eine neues Berufsfeld eine Berufsvertretung bekommen? Das Beispiel der Basisbildung in Österreich (= unveröff. Vortragsunterlagen zum Workshop „Basisbildung als Beruf“ am 3./4.11.2017, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung).
- IEB – Initiative Erwachsenenbildung (2017):** Akkreditierungsgrundlagen 3. Programmperiode. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Akkreditierungsgrundlagen_3PP.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Interessengemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]Basisbildung DaZ, DaF, DaE (2016):** Forderungen. Online im Internet: <https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org/forderungen> [Stand: 2018-01-26].

- Korfkamp, Jens/Kley, Susanne (2016):** Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann, S. 341-350.
- Nittel, Dieter (2014):** Professionalitätentwicklung als Element der (kollektiven) Professionalisierung! – Anforderungen und Ausblick. Vortrag am GEW-Kongress vom 25.10.2014. Online im Internet: <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24042&token=e08df1a6bfec66852afa1db3ff0d77944faafd4&sdownload=> [Stand: 2018-01-26].
- Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015):** Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien. Online im Internet: : https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/03_schloegl_glaeser.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Schröder, Sabine/Stranner, Julia (2015):** Für faire und wertschätzende Lehr- und Lernbedingungen! Zwei Stimmen aus der Interessensgemeinschaft Arbeitsbedingungen [d_a_]Basisbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 26, 2015. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/09_schroeder_stranner.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Schume, Claudia (2009):** Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974-2007 (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2009). Wien: BMB. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2009_1_OEEB.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Steiner, Petra H. (2016):** Subkulturen und Soziale Welten der Erwachsenenbildung. Eine professionstheoretische Verortung (= unveröff. Dissertation, Wien).
- Stoppacher, Peter/Edler, Marina (2014):** Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Stoppacher, Peter/Paierl, Silvia (2009):** BasisbildungstrainerInnen im Blickpunkt. Werkstattbericht – Eine Kurzstudie im Rahmen des Projektes In.Bewegung II. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/IFA-Steiermark_Werkstattbericht_InBewegung-II_Juni-2009.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Strobl Arbeitsgruppe „Basisbildung als Beruf“ (2016/17):** Qualitätssichernde Arbeitsbedingungen in der Basisbildung: Empfehlungen der Strobl Arbeitsgruppe „Basisbildung als Beruf“. Online im Internet: https://netzwerkmika.at/application/files/6015/0244/1149/Empfehlungen_Arbeitsbedingungen_final.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (1986-2015):** Knowledge Base Erwachsenenbildung: Auswertungen – Leistungsberichte. Online im Internet: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/keboe/auswertungen> [Stand: 2018-01-26].

Weiterführende Links

IG DAZ DAF Basisbildung: <https://igdazdafbasisbildung.noblogs.org>

Interessensgemeinschaft LektorInnen und WissensarbeiterInnen: <http://www.ig-elf.at>

Verein DIE Deutschlehrende in der Erwachsenenbildung: <https://www.facebook.com/events/404269269926527>



Foto: Egon Lauppert

Mag. a Dr. in Birgit Aschemann

office@aschemann.at
<http://www.aschemann.at>
 +43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Bildungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin und bei CONEDU und Frauenservice Graz angestellt tätig, weiters Lehrbeauftragte an der Universität Graz sowie freiberufliche Referentin, Forscherin und Gutachterin. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Basisbildung, Professionalisierung, technologiegestütztes Lernen und Europäische Bildungskooperation.

Basis Education as a Profession: Perspectives on a Paradox

Abstract

In this article, a topic takes centre stage that – according to the author – is dismissed in professional discussions of adult education or is only discussed “on the sly”: the often precarious working conditions for basic education trainers. The author sees a disparity between the requirements for the trainers and recognition and the conditions in which they work. Basic education trainers are usually highly qualified yet work under difficult contractual conditions, have multiple jobs for financial reasons and must prepare their courses to a great extent during their leisure time. According to experts, ways that can contribute to a change in these disparities are: The way to start is by establishing professional representation, for becoming active, codetermination and negotiating that goes beyond calling for catalogues of demands can only succeed if a large number of basic education trainers self-organise. To lay the groundwork for professional self-monitoring, self-definition of core competences and skills is necessary. Moreover, a stronger formalisation of basic education is required in order to obtain regular working conditions similar to those in the schools. (Ed.)

Auf der Suche nach den „Analphabeten“

... und wenn wir keine finden,
dann machen wir uns welche!

Thomas Fritz

Fritz, Thomas (2018): Auf der Suche nach den „Analphabeten“. ... und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche!

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Critical Literacy, Basisbildung, Zielgruppe, Bildungsverweigerung, sozialer Aufstieg, Employability, Skills



Kurzzusammenfassung

Hans Magnus Enzensberger adressierte 1985 in seiner Rede „Das Lob des Analphabeten“ die Stigmatisierung von Menschen mit Basisbildungsbedarf und die seit der Aufklärung erkennbare ökonomische Verwertbarkeit von Wissen sowie die Machtausübung der literaten, elitären Gesellschaftsschichten gegenüber den „Ungebildeten“. Wie steht es diesbezüglich um die Basisbildung in Österreich? Ist Basisbildung nur (mehr) eine Voraussetzung für Employability oder doch mehr? Welches Menschenbild verbirgt sich hinter begrifflichen Konstruktionen wie dem „funktionalen Analphabetismus“? Ist Bildungsverweigerung zu einem kriminellen Delikt geworden oder essenziell, um über sich selbst noch frei verfügen zu können? Der Beitrag stellt neben diesen und weiteren kritischen Fragen ein Modell der Basisbildung vor, das sich der gegenwärtigen Ökonomisierung und Funktionalisierung von Basisbildung entzieht: Critical Literacy. Hier wird das Individuum nicht im Sinne neoliberalistischer, pseudo-individueller Schuldzuschreibungen und Verantwortungsübertragungen begriffen, erklärt der Autor. Vielmehr beschreibt Critical Literacy das Individuum als fähiges Subjekt, das seine vorhandenen Handlungsmöglichkeiten auszubauen trachtet. Die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (2017) in Österreich verstehen sich als ein Beitrag, um Critical Literacy auch programmatisch umzusetzen. (Red.)

Auf der Suche nach den „Analphabeten“

... und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche!

Thomas Fritz

Fragen, die sich immer wieder im Kontext der Basisbildung stellen, sind die nach einer eindeutigen Definition von Basisbildung und nach den Menschen, die die Kursangebote auch wahrnehmen wollen: Was gehört dazu und was nicht und wie weit geht Basisbildung? Wer soll, kann und wenn ja, wie erreicht werden? Wem nützt Basisbildung? Ist Basisbildung nur eine Voraussetzung für Employability oder mehr?

Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt und ist wissenskritisch – prinzipiell

Beginnend mit der „Initiative Erwachsenenbildung“ im Jahr 2011 liegt seit 2014 eine konzeptionelle Rahmung der Basisbildungsangebote in Form der „Prinzipien und Richtlinien“ vor, in der die grundlegenden pädagogischen Parameter festgelegt sind (siehe Fachgruppe Basisbildung 2017). Diese Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote stellen das Individuum und seine Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Zwei der Prinzipien lauten denn auch wörtlich: „*Basisbildung stellt Lernende in den Mittelpunkt ... [und] ist wissenskritisch*“ (ebd., S. 3f.).

Im Widerspruch dazu stehen meines Erachtens aber politische Forderungen nach der Nutzbarmachung und Ökonomisierung der Basisbildung, begriffliche Konstruktionen wie der sog. „funktionale Alphabetismus“, das Versprechen des sozialen Aufstiegs und die Suche nach den „MitwieserInnen freilaufender AnalphabetInnen“, die der vorliegende Beitrag in Streiflichtern aufzeigt und kritisch hinterfragt.

Denn – hier schließt sich der Kreis – in der österreichischen Basisbildung sind wir – zumindest prinzipiell – im Sinne der Critical Literacy in der Lage, uns nicht an vorgegebenen Kompetenzniveaus, sondern an realen Menschen und ihren Wünschen und Notwendigkeiten orientieren zu können.

Nutzbarmachung und Ökonomisierung von (Basis-)Bildung

When I was young, she said, it wasn't so serious that I couldn't read or write, because people discussed everything that mattered, but today so much happens in silence, and you need to be able to read in order to know what people are deciding.

John Bergers Protagonistin in dem Briefroman „From A to X“ (2009)

Der Diskurs um die Notwendigkeit und Verwertbarkeit von Basisbildung ist eng mit dem Diskurs um die sog. „Wissensgesellschaft“ und mit ökonomischen

Daten verbunden. Eine veränderte Lebenswelt und die sich verändernden Kommunikationsmedien, ausgelöst durch die sog. „Wissensgesellschaft“, verlangen immer mehr schriftbasierte Kommunikationsformen. So stellt Anke Grotlüschen im einleitenden Beitrag zur „Umfeldstudie“ (siehe Riekmann/Buddeberg/Grotlüschen 2016) fest, dass: „*Ein Land, das seine Erwachsenen-Literarität um ein Prozent steigert, [...] zugleich das Bruttoinlandsprodukt um 2,5 Prozent und die Arbeitsproduktivität um 2,5 Prozent (vgl. UNESCO 2006, Indikator A10) [steigert]*“ (Grotlüschen 2016, S. 21). Zugleich führt sie aus, dass einerseits sehr oft über die Menschen mit Basisbildungsbedarf gesprochen wird, diese aber andererseits nicht oft genug in den Kursen sind, die für sie angeboten werden. Sie zitiert in diesem Kontext den Schriftsteller Hans Magnus Enzensberger, der in seiner Rede „Das Lob des Analphabeten“ anlässlich der Büchnerpreisverleihung 1985 ausführte: „Der Analphabet ist nie zur Stelle, wenn von ihm die Rede ist.“

Enzensberger adressierte in seiner Rede aber noch andere, für den vorliegenden Beitrag viel wesentlichere Aspekte: die Stigmatisierung von Menschen mit Basisbildungsbedarf und die bereits, wie er formulierte, seit der Aufklärung erkennbare Machtausübung der literaten, elitären Gesellschaftsschichten gegenüber den „Ungebildeten“: „*Der Zweck, den die Alphabetisierung der Bevölkerung verfolgte, hatte nichts mit der Aufklärung zu tun. Die Menschenfreunde und die Priester der Kultur, die für sie eintraten, waren nur die Handlanger der kapitalistischen Industrie, die vom Staat verlangte, daß er ihr qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung stellte. Um das Gute Wahre Schöne, von dem die patriarchalischen Vertreter des Biedermeiers sprachen und das ihre heutigen Nachfahren immer noch gerne zitieren, ist es nie gegangen*“ (Enzensberger 1985, S. 4). Visionär spricht Enzensberger auch die gesellschaftliche Stratifizierung in Wissende und Unwissende sowie die ökonomische Verwertbarkeit von Wissen an: „*Der Fortschritt bestand darin ‚die Analphabeten‘, diese ‚allerniedrigste Menschenklasse‘ zu zähmen, ihnen ihre Phantasie und ihren Eigensinn auszutreiben und fortan nicht nur ihre Muskelkraft und ihr handwerkliches Geschick, sondern auch ihre Gehirne auszubeuten*“ (ebd., S. 4f.).

Mit Enzensberger gedacht, inkludiert die eingangs gestellte Frage nach der Erreichbarkeit der

Zielgruppe die Frage nach deren „Bildungsverweigerung“, nach der Haltbarkeit der These des sozialen Aufstiegs durch Basisbildung und nach dem Konzept des sog. „funktionalen Analphabetismus“.

Unauffindbarkeit und Bildungsverweigerung

Auf Konferenzen zur Grundbildung ist immer wieder die Klage zu hören, dass es ja viele gute, qualitativ wertvolle Angebote gäbe, allein die Menschen kommen nicht.

Die Umfeldstudie besagt nun, dass potenzielle Lernende über ihr „mitwissendes Umfeld“ aufgespürt werden können. Befragt wurden in der Untersuchung Menschen, die MitwisserInnen sind, also Menschen kennen, die einen Basisbildungsbedarf aufweisen. Auch wurde untersucht, inwiefern diese MitwisserInnen unterstützend wirken, zum Lernen oder zu einem Kursbesuch raten und welche Annahmen sie über die Menschen mit Basisbildungsbedarf haben (siehe Riekmann/Buddeberg/Grotlüschen 2016).

Daniela Holzer (2007, 2016 u. 2017) nimmt eine Gegenposition ein, indem sie kritisch die durch ein vermehrtes und umfangreiches Bildungsangebot verursachten Auswirkungen für Menschen mit Basisbildungsbedarf reflektiert: In ihrem Beitrag zur „Dark Side of Literacy 2016“ formulierte sie Thesen zu eben jenen Widersprüchen, die den gut gemeinten, aber im Endeffekt Diskriminierungen festschreibenden Angeboten innewohnen (Holzer 2016, S. 19 u. S. 20):

- „*Gerade weil es Basisbildungsangebote und eine Forcierung von Basisbildung gibt, werden illiterate Personen noch mehr beschämt.*“
- „*Gerade weil Basisbildung nachzuholen ermöglicht wird, wird der gesellschaftlichen Norm Vorschub geleistet, dass nur so gesellschaftliche Teilhabe möglich ist.*“

Bildungsverweigerung stellt somit die Grundannahme in Frage, dass Lernen sowohl als berufliche und somit ökonomische Chancenerweiterung wesentlich ist. Sie verweigert auch die „*quasireligiöse Verehrung [von Bildung] als wertvolles, nützliches und brauchbares, emanzipatorisches Gut*“ (Holzer 2017, S. 13) und stellt damit die bildungsbezogenen

Werte unserer postmodernen Gesellschaften in Frage und damit auch die Erwachsenenbildung. Damit scheint auch das Problem, das die Erwachsenenbildung mit nicht erreichbaren Gruppen hat, erklärbar. Die Suche nach den Lernenden, also jenen, die noch nicht lernen, oder „freilaufende funktionale AnalphabetInnen“¹, wie sie Grotlüschen nennt, stellt meines Erachtens nämlich zudem nur ein weiteres Element in der Konstruktion von Teilhabe dar, wie wir sie aus dem Kontext von Migration und der sog. „Integration“ kennen. „Wenn sie lernen, dann können sie teilhaben“, lautet hier das neopaternalistische Argument (siehe Dorostkar 2012). Es wird also nicht festgestellt, dass es sich eine Wissensgesellschaft „in Hinblick auf gesellschaftliche Wertschöpfung und Prosperität nicht leisten kann, einen Teil der Wohnbevölkerung schulbildungsfern zu belassen“ (Bittlingmayer 2016, S. 9), sondern die Schuld am Basisbildungsbedarf wird eindeutig den (noch nicht) Lernenden zugewiesen. Das legt auch der Begriff der „Mitwisserschaft“ aus der Umfeldstudie nahe: Er wurde der Kriminologie entlehnt.

Der soziale Aufstieg

Der soziale bzw. berufliche Aufstieg von erfolgreichen Basisbildungslernenden wird in mehreren Studien zumindest problematisiert. So kommen August Gächter und Manfred Krenn in ihrer vertiefenden Studie zu Erwachsenenkompetenzen (siehe Gächter 2006; Gächter/Krenn 2014) zum Ergebnis, dass die in PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) gemessenen Kompetenzen sehr wohl eine Auswirkung auf die Beschäftigungssituation haben. *„Allerdings trifft dies nicht in dem Maße zu, wie dies der öffentliche Diskurs suggeriert, wird die Beschäftigungsquote doch von vielen anderen Einflussfaktoren bestimmt“* (Gächter/Krenn 2014, S. 326). Und weiters: *„Die in PIAAC erhobenen kognitiven ‚Schlüsselkompetenzen‘ stellen in modernen Gesellschaften zweifellos eine wichtige Handlungsressource sowohl im Alltagsleben als auch im Hinblick auf Arbeitsmarktteilnahme dar. Allerdings machen unsere Analysen deutlich, dass die Frage der sozialen Teilhabechancen nicht*

allein auf den Aspekt individueller Ressourcen und Kompetenzen reduziert werden kann“ (ebd., S. 327). Diese Erkenntnis von Krenn und Gächter ist nicht neu, denn die komplexen Zusammenhänge zwischen Bildung und Arbeit haben bereits die Verfasser des Manifests von Cuernavaca (1974) Paulo Freire, Ivan Illich, Erich Fromm und andere deutlich gemacht, wenn sie schreiben: *„the main cause of unemployment is that there are more workers than jobs; retraining cannot create jobs that do not exist“*².

Im Rahmen des Diskurses um die Funktion von Bildung und Können werden grundsätzliche Haltungen zu und Perspektiven auf Menschen sichtbar. Auch wenn einige SoziologInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen das Versprechen, dass Basisbildung Karrieren und beruflichen Aufstieg ermöglicht, grundsätzlich in Frage stellen (siehe z.B. Bittlingmayr/Bauer 2006; Sprung 2009; Krenn 2013; Gächter/Krenn 2014; Krenn 2015; Bittlingmayer 2016), debattiert der Mainstream der neoliberalistisch gelenkten Bildungspolitik vor allem diverse „skills agendas“, leo.-Levels und vor allem die arbeitsplatznahe Basisbildung.

Skills – Allmacht der Verwertbarkeit

In der internationalen Diskussion um Basis- (oder Grund-)Bildung können wir zwei Hauptströmungen erkennen: die individualisierende und fertigkeitstbasierte und die auf Empowerment abzielende. Da Skills in der internationalen Debatte um Basisbildung derzeit im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, sollen sie hier ein wenig genauer und kritisch betrachtet werden.

Skills, also Fertigkeiten, werden als *die* Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und vor allem für „Employability“ angesehen. Die Last und Verantwortung für das Erlangen der Skills liegen beim einzelnen Individuum (vgl. Papen 2005, S. 10), wie unter anderem aus dem folgenden Zitat erkennbar ist. *„A person is literate when he has acquired the essential knowledge and skills which enable him to engage in all those activities in which literacy*

1 Anke Grotlüschen bei der Fachtagung zu Basisbildung und Öffentlichkeit, November 2016

2 Der Preis lebenslanger Erziehung: Das Manifest von Cuernavaca, CIDOC 1974 ist auf Deutsch nachzulesen unter: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/MANIFESTvon_Cuernavaca.pdf

is required for effective functioning in his group and community, and whose attainments in reading, writing and arithmetic make it possible for him to continue to use these skills towards his own and the community's development“ (UNESCO 1962, o.S.).

Die Diskussion um die sog. „Skills“ wird im angelsächsischen Raum unterschiedlich zum deutschsprachigen geführt. Skills werden hier oft als Kompetenzen verhandelt, also etwas weiter gefasst als im deutschsprachigen Raum, die Kompetenzen sind jedoch durchwegs mit konkreten Handlungsmustern verbunden. Vor allem in der „New Skills Agenda for Europe“, die von der Europäischen Kommission formuliert wurde, ist der Erwerb von Skills eng mit den Arbeitsmarktchancen und den damit einhergehenden Chancen auf ein besseres Leben verbunden, wenn als eines der drei Ziele formuliert wird: *„improve information and understanding of trends and patterns in demands for skills and jobs (skills intelligence) to enable people make better career choices, find quality jobs and improve their life chances“ (European Commission 2016, S. 1).*

Eng verbunden mit dem Konzept der Fertigkeiten ist das der sog. „funktionalen Analphabeten“. Verkürzt formuliert dienen die Fertigkeiten hier dem Individuum dazu, sowohl in seiner beruflichen als auch alltäglichen Umwelt zu „funktionieren“. Diese wahrnehmbare Allmacht der Verwertbarkeit produziert pädagogische und soziologische Haltungen, die einerseits Output orientierte und abprüfbare Methoden der Vermittlung befördern, andererseits den Beweis einer ökonomischen Relevanz von (Basisbildungs-)Fertigkeiten zu erbringen trachten. Methodisch gesehen werden damit Einzelfertigkeiten auf genau bestimmbaren Niveaustufen zum Lerngegenstand und das Erreichen aller einer solchen Stufe zuordenbaren Fertigkeiten als Erfolg sowohl des Individuums als auch – oder vielmehr – der Bildungsmaßnahme – angesehen. Aus diesem Grund erscheint es in der Basisbildung auch notwendig, einen facettenreichen und komplexen Prozess des Entwickelns von Alphabetisierung innerhalb eines soziolinguistischen Sprachenrepertoires (vgl. Blommaert 2008, S. 5) auf normierte und vorgegebene Resultate zu reduzieren. Das Lernen in Stufen einzuteilen, wie es im Sprachenbereich der Europäische Referenzrahmen GERS (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen) gemacht hat,

bedeutet eine Fokussierung auf von außen messbare Ergebnisse und einen Verlust des individuellen Lernens orientiert an konkreten Bedürfnissen. Denn in dessen Wirkungsbereich können wir beobachten, dass Unterrichtende und Planende nicht mehr über die Leistungen Einzelner diskutieren, sondern über Niveaustufen, die zumeist auch noch ungenau verwendet werden. Wer sich auf welcher Stufe befindet, ist dem GERS folgend Teil eines Diagnoseverfahrens und Teil der Voraussagen über berufliche Eignungen und Chancen: *„[...] the debate about ‚basic‘ skills that occupies a central place in current employment policies, Literacy is seen to have high economic value and it serves as an indicator for economic and societal development“ (Papen 2005, S. 9).* Und weiter: *„In terms of education practice the functional model sees literacy as a fixed set of discrete skills, which are believed to be universal and transferable to all kinds of situations that require the use of written language“ (ebd., S. 10).*

„Funktionale Analphabeten“

Mit dem problematischen, weil von außen und oben im Sinne des „strategischen Essentialismus“ (siehe Grotlüschen/Riekmann 2012) vergebenen Label des „funktionalen Analphabetismus“ wird eine Gruppe von Menschen konstruiert, deren Fertigkeiten im Lesen und Schreiben *„niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Grotlüschen/Riekmann 2012, S. 17).* Die Verallgemeinerungen werden damit begründet, dass die Gruppe der Menschen, die hier gemeint sind, in einer weiteren Differenzierung ihre eigenen Interessen nicht *„mehr kollektiv“ (ebd., S. 16)* durchsetzen kann. Die Frage, die sich hier unweigerlich stellt, ist die der Legitimität einer strategischen Essentialisierung von außen, also einer „Essentialisierung im klassischen Sinn“. Eine weitere Frage wäre die nach der differenzierten Sicht, die notwendig wäre, um den Menschen Bildungsangebote zur Verfügung stellen zu können, die sie in ihren konkreten Kontexten und innerhalb ihres persönlich und gesellschaftlich notwendigen und bedingten Repertoires benötigen. An dieser Stelle sei nochmals an die eingangs zitierte Rede Enzensbergers erinnert, der auf die Funktion des Analphabetismus

in unseren „modernen Wissensgesellschaften“ hinweist: *„Eine Wirtschaft, deren Problem nicht mehr die Produktion, sondern der Absatz ist, kann keine disziplinierte Reservearmee mehr brauchen. Sie benötigt qualifizierte Konsumenten“* (Enzensberger 1985, S. 5). Es geht um *„ökonomisch verwertbares und anwendungsbezogenes Wissen“* (ebd., S. 6). Und eigentlich handelt es sich nicht mehr um Wissen, sondern um Können, um Fertigkeiten, die im Interesse der ökonomischen Umwelt eingesetzt werden sollen, also nicht um Employability, sondern im engeren Sinne um „Exploitability“.

Das Lernen in der Basisbildung wird in diesem Sinne vor allem aus der Perspektive der Verwertbarkeit von Wissen und Können gesehen. Die Lernenden erwerben also Fähigkeiten, die sie auf dem Arbeitsmarkt besser anbieten können und damit wird ihr „Wert“ auf dem Arbeitsmarkt erhöht. Sie können also besser verwertet (ausgebeutet im klassischen Marx'schen Sinne) werden. Dieses Spannungsfeld ist am deutlichsten in der betriebsnahen Basisbildung, in der der Bedarf des Arbeitgebers oftmals entgegengesetzt zu den Bedürfnissen der Lernenden steht. Als konkretes Beispiel kann das Lesen eines Arbeitsvertrages stehen, das die Voraussetzung für ein „Empowerment“ in der Arbeitsbeziehung darstellen kann, aber oftmals von ArbeitgeberInnen nicht intendiert ist.

Die Beschreibung von „funktionalen Analphabeten“ und die Zuschreibung ihrer Nicht-Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen mangels ausreichender „Skills“ hat außerdem eine weitere Kehrseite. Nochmals Enzensberger: *„Hier geht es nicht um Statistik, sondern um Ausgliederung und Stigmatisierung“* (Enzensberger 1985, S. 1). Die großen Zahlen (laut PIAAC können 1 Mio. ÖsterreicherInnen nicht ausreichend lesen) haben einerseits die Funktion der *„politischen Skandalisierung“* (Riekmann 2016, S. 36). Das mag bildungspolitisch gerechtfertigt sein, um Gelder für Kurse zu lukrieren. Andererseits werden damit die Menschen, um deren Anliegen man sich zu engagieren vorgibt, diskriminiert, essentialisiert, indem man ihnen die gesellschaftliche Teilhabefähigkeit *grasso modo* abspricht.

In anderen Worten: *„Die Transformation vom arbeitslosen zum permanent arbeitssuchenden Menschen im Kontext des Umbaus des deutschen*

Wohlfahrtsstaats hat bewirkt, dass die Grenze der Respektabilität stärker bildungsbezogen definiert wird: als Unterschreitung des als in der Gesellschaft selbstverständlich vorausgesetzten Minimums an Bildung (nicht an Arbeitslohn) oder kurz: funktionaler Analphabetismus“ (Bittlingmayer 2016, S. 3; Hervorh.i.Orig.). Dies gilt auch für die Situation in Österreich.

Auf der Ebene der Erwachsenenbildung eröffnen die „Funktionalen“ eine neue Perspektive für Entwicklungen und Geschäftigkeit; das soziale Engagement der Erwachsenenbildung, das eine lange Tradition aufweist und in Zeiten von Bildung als Ware schwer zu rechtfertigen war, ist nunmehr in den ökonomischen Kontext eingebettet: *„Die Betonung des ökonomischen Potenzials ist denn auch eine Standardlegitimation der Erwachsenenbildung, Fort- und Weiterbildungen für schwer erreichbare Zielgruppen zu legitimieren“* (ebd., S. 11).

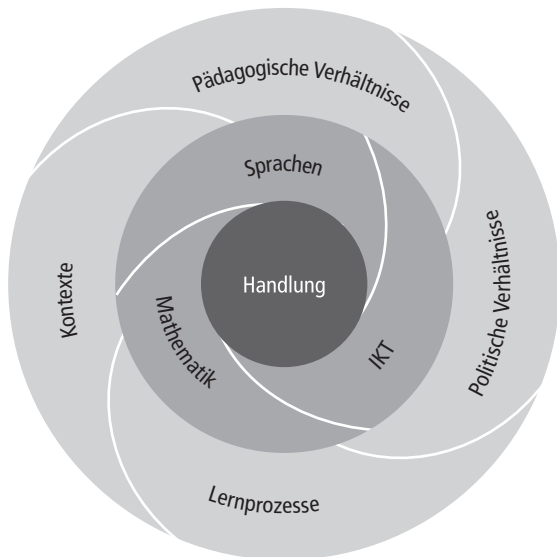
Ein Ausblick: Critical Literacy

Ein Modell der Basisbildung, das sich der Ökonomisierung und Funktionalisierung von Basisbildung entzieht, ist das der Critical Literacy. *„Critical literacy, as Freire developed it, moves away from the utilitarian-vocational meanings [...] towards a pedagogy that aims to allow participants to understand their world in terms of justice and injustice, power and oppression, and so ultimately, to transform it. In this framework, literacy is conceptualized as a variable of power and it is linked to a transformative project“* (Papen 2005, S. 10f.).

In dieser Tradition wird das Individuum nicht im Sinne neoliberalistischer, pseudo-individueller Schuldzuschreibungen und Verantwortungsübertragungen begriffen, sondern als fähiges Subjekt, das seine vorhandenen Handlungsmöglichkeiten, sein soziolinguistisches Repertoire auszubauen trachtet. Die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2017) verstehen sich als ein Beitrag, um Critical Literacy auch programmatisch umzusetzen. Im Zentrum der Richtlinien steht die Handlungsfähigkeit des Individuums in drei Lernfeldern (Sprache, Mathematik und IKT), die jeweils durch einen der Filter (pädagogische Verhältnisse, Kontexte, politische

Verhältnisse und Lernprozesse) betrachtet und bearbeitet werden sollen, wie dies in der folgenden Abbildung dargestellt wird.

Abb. 1: Richtlinien für die Gestaltung von Basisbildungsangeboten



Quelle: Fachgruppe Basisbildung 2017

Wir sind in der österreichischen Basisbildung daher in der Lage, uns nicht an vorgegebenen Kompetenzniveaus, sondern an realen Menschen und

ihren Wünschen und Notwendigkeiten orientieren zu können. Damit kann auch eine Antwort auf Daniela Holzers Frage gegeben werden: „*Warum ist überhaupt von Basisbildung die Rede? Die dann aber nur ganz bestimmte ‚Bildung‘ beinhaltet als eben z.B. die sogenannten ‚Kulturtechniken‘, warum nicht kritisches Denken, Herrschaftskritik, Reflexion, politisches Engagement, solidarisches Handeln?*“ (Holzer 2016, S. 22)

Kritisches Denken (siehe das Prinzip des wissenskritischen Umgangs), Herrschaftskritik und Reflexion, politisches Engagement und solidarisches Handeln sind über den Filter der politischen Verhältnisse abgedeckt, oder könnten es sein, wenn die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ sowohl in der Konzeption von Lernangeboten als auch in deren Umsetzung angewandt werden. Die Prinzipien können aber auch als Orientierung für Forschungsvorhaben jenseits der großen statistischen Projekte dienen, was zum Teil auch schon geschieht, wie die Studie Manfred Krenns (siehe Krenn 2013) beweist. Es müssen jedoch weitere qualitative Studien folgen, um der quantitativen Übermacht an Zahlenwerken und Gruppenbildungen entgegenwirken zu können und die Essentialisierung und Diskriminierung von Menschen zu verhindern, sondern im Gegenteil: sie in ihrer Komplexität sichtbar zu machen.

Literatur

Bittlingmayer, Uwe (2016): Der funktionale Analphabetismus aus bourdieuscher Sicht. Ambivalenzen der Erwachsenenbildung. In: Dokumentation | Dark Side of Literacy, S. 5-16. Online im Internet: http://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/Dokumentation-Dark_Side_Literacy_2016.pdf [Stand: 2018-01-26].

Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ulrich (Hrsg.) (2006): Die „Wissengesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blommaert, Jan (2008): Grassroots Literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa. London, New York: Routledge.

Dorostkar, Niku (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus: Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über „Sprachigkeit“. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 8 (1), S. 61-84.

Enzensberger, Hans Magnus (1985): „Lob des Analphabeten“. In: Die Zeit 49/1985. Online im Internet: <http://www.zeit.de/1985/49/lob-des-analphabeten> [Stand: 2018-01-26].

European Commission (2016): New Skills Agenda for Europe. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> [Stand: 2018-01-26].

- Fachgruppe Basisbildung (2017):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Gächter, August (2006):** Qualifizierte Einwanderinnen und Einwanderer in Österreich und ihre berufliche Stellung. Online im Internet: <https://www.zsi.at/attach/desk-dp.pdf> [Stand: 2018-01-26].
- Gächter, August/Krenn, Manfred (2014):** Geringe Kompetenzen und ihre Folgen am Arbeitsmarkt. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien, S. 312-339.
- Grotlüschen, Anke (2016):** Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Paradigmenwechsel in der Adressatenforschung. In: Rieckmann, Wibke/Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann (= Alphabetisierung und Grundbildung 12), S. 11-34.
- Grotlüschen, Anke/Rieckmann, Wibke (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann (= Alphabetisierung und Basisbildung 10).
- Holzer, Daniela (2007):** Über die Klugheit, „dumm“ zu bleiben. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Praxis, Forschung und Diskurs. Ausgabe 1, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_09_holzer.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Holzer, Daniela (2016):** Einsprüche, Zwischenrufe, Randnotizen – kritisch-theoretische Fragen an die Basisbildung. In: Dokumentation | Dark Side of Literacy, S. 17-26. Online im Internet: http://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/Dokumentation-Dark_Side_Literacy_2016.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transkript.
- Krenn, Manfred (2013):** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013). Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf [Stand: 2018-01-26].
- Krenn, Manfred (2015):** Symbolische Gewalt und Bildungsbenachteiligung. Zum sozialen Beschämungspotential von Schriftsprache. In: Erler, Ingolf/Krenn, Manfred/Rittberger, Michael (Hrsg.): Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung. Studien Verlag: Innsbruck (= Schulheft 157/2015), S. 52-67. Online im Internet: <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-157.pdf> [Stand: 2018-01-26].
- Papen, Uta (2005):** Adult literacy as social practice. More than skills. Oxon: Routledge.
- Rieckmann, Wibke/Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2016):** Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann (= Alphabetisierung und Grundbildung 12).
- Rieckmann, Wibke (2016):** Mitwissende und Unterstützende von Menschen mit geringer Schriftsprachkompetenz. In: Rieckmann, Wibke/Buddeberg, Klaus/Grotlüschen, Anke (Hrsg.) (2016): Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie. Münster: Waxmann (= Alphabetisierung und Grundbildung 12), S. 35-49.
- Sprung, Annette (2009):** Lifelong Learning – MigrantInnen partizipieren an Weiterbildung. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadine (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, S. 85-98.
- UNESCO (1962):** Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris: UNESCO Press.



Thomas Fritz

thomas.fritz@vhs.at
<http://www.vhs.at/lernraumwien.html>
+43 (0)1 8917410000

Thomas Fritz hat an der Universität Wien Germanistik und Anglistik studiert und ein PhD-Studium an der Universität Manchester absolviert. Er ist Leiter des lernraum.wien, Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der VHS Wien, Vorsitzender des Kuratoriums des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) und Lektor am Institut für Germanistik an der Universität Wien.

In Search of “Illiterates”

... and if we don't find any, we will make some!

Abstract

In his 1985 speech “*Das Lob des Analphabeten*” (Praise for the Illiterate), Hans Magnus Enzensberger addressed the stigmatisation of people who need basic education and the perceptible economic exploitability of knowledge and exertion of power over the “uneducated” by the literate, elite social classes since the Enlightenment. How does this apply to basic education in Austria? Is basic education (merely) a requirement for employability or something more? What image of a human being is concealed behind abstract concepts such as “functional illiteracy”? Has refusal of education become a criminal offence or is it essential in order to remain in command of oneself? In addition to asking these and other critical questions, the article presents a model of basic education that evades the current economisation and functionalisation of basic education: critical literacy. The author explains that the individual is not understood in the sense of neoliberal, pseudo-individual accusations and transfers of responsibility. Instead, critical literacy describes the individual as a capable subject who seeks to expand his or her existing opportunities for action. The Principles and Guidelines for Basic Education Offerings (*Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* in German) (2017) in Austria sees itself as contributing to the implementation of critical literacy in future programmes. (Ed.)

Sechs Jahre Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung

Wirksamkeit und Gelingensfaktoren

Franz Jenewein

Jenewein, Franz (2018): Sechs Jahre Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Wirksamkeit und Gelingensfaktoren.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Initiative Erwachsenenbildung, IEB, Kompetenzen, Bildungsangebot, Pflichtschulabschluss, PSA, Tirol, Bildungsanbieter, Monitoring



Kurzzusammenfassung

Seit 2012 fördert die österreichische Initiative Erwachsenenbildung (IEB) bundesweit die Realisierung von Bildungsangeboten, in denen Jugendliche und Erwachsene unentgeltlich grundlegende Kompetenzen erwerben und den Pflichtschulabschluss nachholen können. Sie schafft darüber hinaus Rahmenrichtlinien für diese Angebote, um einen hohen Qualitätsstandard zu gewährleisten. Der vorliegende Beitrag beschreibt, wie die Bildungsangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung aussehen: Sie orientieren sich nicht am klassischen Fächerkanon, sondern sind entlang von Kompetenzfeldern ausgestaltet; sie sind inhaltlich nicht nur auf Lesen/Schreiben, Mathematik und digitale Kompetenz gerichtet, sondern auch auf Politische Bildung und Lernkompetenz und sie beinhalten immer auch individuelle Beratung und sozialpädagogische Begleitung. Nach einem Blick auf die Anbieter und Angebote der Initiative Erwachsenenbildung in Tirol, trägt der Autor aussagekräftige Zahlen aus dem Monitoring der ersten beiden Programmperioden der Initiative Erwachsenenbildung zusammen und leitet schließlich Gelingensbedingungen für Basisbildungsangebote ab. (Red.)

07

Thema

Sechs Jahre Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung

Wirksamkeit und Gelingensfaktoren

Franz Jenewein

Die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) mit den zwei Programmschwerpunkten „Basisbildung“ und „Nachholen des Pflichtschulabschlusses“ zählt nach zwei Programmperioden (2012-2014; 2015-2017) nicht nur inhaltlich, sondern auch organisatorisch und vom didaktischen Ansatz her zu einem der erfolgreichsten Erwachsenenbildungsmodelle in Österreich, das 2018-2021 in seine dritte Programmperiode geht. Nach sechs Jahren ist es Zeit, Schlüsse in Hinblick auf die Wirksamkeit und Gelingensfaktoren dieses Angebots zu ziehen.

Entstehung und Zielsetzung der Initiative Erwachsenenbildung

Das Recht auf Alphabetisierung ist eine zentrale Komponente des in der Deklaration der Menschenrechte festgeschriebenen Rechts auf Bildung und damit selbst ein Menschenrecht (siehe UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013). Primäres Ziel der von Ländern und Bund gemeinsam getragenen Initiative Erwachsenenbildung ist es, die Zugangsmöglichkeiten zum lebensbegleitenden Lernen für bildungsferne bzw. gering qualifizierte Personen nachhaltig zu verbessern. Um dies zu erreichen, wird durch das Programm allen Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase der Erwerb jener grundlegenden Bildungsabschlüsse und Kompetenzen unentgeltlich ermöglicht, die eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an den gesellschaftlichen, kulturellen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen sind (vgl. Gutknecht-Gmeiner 2017, S. 5). 2011 wurde auf Einladung des damaligen Bundesministeriums für Bildung gemeinsam mit den

VertreterInnen der Länder und der Wissenschaft ein Programmplanungsdokument für die Bereiche Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses entwickelt. Ausgehend von einer Bedarfserhebung wurden konkrete Überlegungen in Bezug auf Inhalt, Zielsetzung, Zielgruppe, Finanzierungsmodell und Qualitätssicherung angestellt. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung umfasst Basisbildung Lesen/Schreiben, Mathematik, IKT (digitale Kompetenz), Politische Bildung und Lernkompetenz. Das entspricht einem ganzheitlichen Verständnis von Basisbildung, wie es 1997 in Hamburg auf der UNESCO-Weltkonferenz zum Lernen Erwachsener formuliert wurde (siehe UNESCO Institute for Education 1997). Die in Österreich vertretene Interpretation von Basisbildung kommt damit der „Adult Basic Education“ nahe, einem Terminus, der eher in der akademischen Literatur verwendet wird und weniger in EU-Papieren oder Evaluationsstudien (vgl. Aschemann 2015, S. 15).

Bei der Initiative Erwachsenenbildung handelt es sich um ein österreichweit kohärentes Programm mit

einer klaren gesetzlichen Grundlage (das gesamte Programm der IEB beruht auf einer zwischen dem Bund und den Ländern im Rahmen einer Art. 15a B-VG geschlossenen Vereinbarung), einem Curriculum für die jeweiligen Bereiche, einer spezifischen Ausbildung für BasisbildnerInnen, einem klar definierten Finanzierungsmodell, einer zentralen Qualitätssicherung und einer guten Einbettung in die nationale Strategie LLL:2020. Die Angebote umfassen integrierte Beratungsleistungen, der Fokus wird auf die Bedürfnisse der Lernenden gerichtet. Die Anbietereinrichtungen werden nach bestimmten Qualitätsstandards von einer unabhängigen Akkreditierungsgruppe überprüft und bei Erfüllung aller Standards bekommen die Bildungseinrichtungen von den jeweiligen Ländern den Auftrag, das Bildungsangebot umzusetzen. Im Sinne eines effizienten und effektiven Bildungscontrollings werden die Bildungsangebote kontinuierlich ausgewertet und in den vierteljährlich stattfindenden Steuerungsgruppensitzungen besprochen. Somit ist auch eine permanente Weiterentwicklung der Programmbereiche gegeben.

Programmbereiche der IEB: Basisbildung und Pflichtschulabschluss

Der Erwerb von Basisbildung und die Vermittlung von Grundkompetenzen zielen darauf ab, Menschen mit grundlegendem Bildungsbedarf in ihrer sprachlichen Kompetenz, ihrer Literarisierung, ihren grundlegenden Mathematikkenntnissen sowie in weiteren Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern. Basisbildung soll sie zur Lösung von Alltagssituationen

befähigen und damit Voraussetzungen für eine aktive und umfassende gesellschaftliche, politische und berufliche Partizipation schaffen. Der positive Pflichtschulabschluss wird immer stärker zur Voraussetzung, um eine Lehrstelle zu finden, eine Berufsausbildung zu absolvieren und damit insgesamt über intakte Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verfügen. Dem Nachholen des Pflichtschulabschlusses kommt deshalb als bildungspolitisches Bindeglied zu höheren Bildungsabschlüssen und weiterführenden Qualifizierungsmaßnahmen eine große Bedeutung zu. Die Inhalte dieses Programmbereichs (kurz: Pflichtschulabschluss – PSA) sind im Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses geregelt.

Bei beiden Programmbereichen der IEB wird neben dem didaktischen und methodischen Ansatz auf eine professionelle Beratung Wert gelegt. In der Eingangsphase werden die Kursteilnehmenden bei der Kompetenzfeststellung und der Erarbeitung eines individuellen Entwicklungsplans unterstützt. Darüber hinaus gibt es eine kontinuierliche Lernhilfe und eine sozialpädagogische Begleitung. Hinzu kommt eine Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung.

Die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Programmbereichen ermöglicht es AbsolventInnen von Basisbildungskursen, mit gezielter Förderung erfolgreich in ein Bildungsangebot zum Pflichtschulabschluss übertreten zu können. Aus den Erfahrungen der ersten Programmperiode wurden in Tirol eigene „Brückenkurse“ entwickelt. Hier zeigt sich die Flexibilität beider Programmbereiche, aber auch die nötige Professionalität der Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Umsetzung der Initiative Erwachsenenbildung in Tirol

Ähnlich wie in den Erwachsenenbildungseinrichtungen der anderen Bundesländer gab es in Tirol schon vor Einführung der IEB reiche Erfahrungen mit Angeboten in den Bereichen Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Frauen aus allen Ländern

Die Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ spricht ausschließlich Frauen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung an. In der Zielgruppenreichung gibt es eine enge Kooperation mit anderen Bildungs- und Sozialeinrichtungen. Die Stärken dieser Bildungs- und Beratungseinrichtung liegen in der professionellen Durchführung der Bildungsangebote, den Beratungsleistungen, der zusätzlich angebotenen Kinderbetreuung und in der Flexibilität des Angebots. Teil des Beratungsteams ist eine ausgebildete Sozialarbeiterin, die sich mit der

psychosozialer Beratung von Frauen mit Fluchterfahrung zudem auch wissenschaftlich auseinandergesetzt hat. Das pädagogische Konzept wird inhaltlich und methodisch-didaktisch entsprechend den Anforderungen des Programmplanungsdokuments (PPD) umgesetzt. Eine weitere Stärke der Einrichtung liegt im lernfeldübergreifenden Vermittlungsansatz – die Themen generieren sich in der Gruppe oder es werden bestimmte Alltagssituationen als Basis für die Lerneinheiten genommen. Dieser zusätzliche Aufwand in der Vorbereitung und Durchführung kann nur durch engagierte Volontärinnen geleistet werden, die sich zusätzlich zu den Trainerinnen aktiv im Kursgeschehen einbringen. Dank der guten Kommunikation zwischen Pädagoginnen und Beraterinnen können Kursabbrüche der Lernerinnen oft vermieden werden. Bei Wohnortwechsel, Schwangerschaft oder Jobwechsel kommt es dennoch immer wieder zu Kursabbrüchen. Sehr viel investiert wird von der Einrichtung in die Aus- und Weiterbildung der Trainerinnen und Beraterinnen. Alle Trainerinnen und Beraterinnen haben eigene Arbeitsplätze, sind fix angestellt und können auf die Lehr- und Lernmaterialien zugreifen.

Verein Multikulturell

Der Verein Multikulturell ist ein gemeinnütziger Verein mit interkultureller Ausrichtung und hat in Tirol eine lange Tradition als Bildungs- und Berufsberatungseinrichtung. Hauptziel ist die Förderung der beruflichen und sozialen Integration. Angeboten werden multilinguale Bildungs- und Berufsberatung für Menschen mit Migrationshintergrund, interkulturelle Seminare und Fortbildungskurse. Eine große Stärke des Vereins liegt in der guten europäischen Vernetzung mit anderen Bildungseinrichtungen und in der dezentralen Ausrichtung. Somit ist es möglich – wie auch von der IEB erwünscht –, dass auch in den Regionen Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden. Das TrainerInnenteam ist sehr breit aufgestellt und einige TrainerInnen haben selbst Migrationshintergrund, womit zusätzliche Sprachkompetenzen eingebracht werden können. Die inhaltliche, didaktische und methodische Durchführung der Basisbildungskurse ist seitens des PPD vorgegeben und wird auch entsprechend umgesetzt.

Volkshochschule Tirol

Die Volkshochschule Tirol ist eine klassische Erwachsenenbildungseinrichtung in Tirol mit einem sehr guten Netzwerk hin zum Verband der Volkshochschulen in Österreich. Das ursprüngliche Konzept der Grundbildung wurde nach Einführung der IEB rasch überarbeitet und 2012 konnten mit den ausgebildeten TrainerInnen die ersten Kurse im Bereich Basisbildung starten. Die Stärken der VHS liegen im Erfahrungswissen und der Professionalität einer Erwachsenenbildungseinrichtung – somit gibt es sehr viele Synergieeffekte mit dem klassischen Bildungsbetrieb. Die Einrichtung ist erwachsenengerecht ausgestattet, es stehen Gruppenräume in unterschiedlicher Größe und medientechnischer Ausstattung zur Verfügung und es gibt eine eigene Bibliothek und einen Sozialraum. Die VHS hat in den Bezirksorten regionale Bildungseinrichtungen aufgebaut, sodass auch dezentral Basisbildungskurse angeboten werden können. Das pädagogische Konzept folgt nicht nur dem klassischen Kurssystem, sondern ermöglicht auch eine gewisse flexible Kursgestaltung – je nach inhaltlichem Schwerpunkt. Das erlaubt eine gewisse Flexibilität im Erlernen der Kursinhalte im Rahmen der IEB.

Berufsförderungsinstitut Tirol

Das Berufsförderungsinstitut Tirol bietet seit Jänner 2017 den Brückenkurs „Boarding Kurs Junior – Vorbereitung auf den Einstieg in den Pflichtschulabschluss“ an. Hintergrund dieser Entscheidung war, dass in der Eingangsphase für den Bereich des Pflichtschulabschlusses immer wieder festgestellt wurde, dass die TeilnehmerInnen nicht oder in bestimmten Fächern noch nicht über die nötigen Eingangsvoraussetzungen verfügen. Früher wurden diese TeilnehmerInnen an andere Bildungseinrichtungen verwiesen. Um möglichst gut und professionell auf den Pflichtschulkurs vorzubereiten, wurde der Brückenkurs auf Basis der IEB-Richtlinien aufgebaut. In der Zielgruppenarbeit gibt es eine enge Kooperation mit anderen Einrichtungen wie den Tiroler Sozialen Diensten, dem Verein Multikulturell, der VHS und Frauen aus allen Ländern. Das pädagogische Konzept basiert auf einem lernfeldübergreifenden Vermittlungsansatz und gibt in den Bereichen den nötigen Unterstützungsbedarf, in denen „Aufbauarbeit“ notwendig ist. Das kompetenzorientierte Kurskonzept sieht vor, dass auf freiwilliger Basis das Gelernte im Open Learning Center (OLC) des BFI vertieft werden kann. Mit Computer-Unterstützung und einer Pädagogin werden nach dem Prinzip des selbstorganisierten Lernens Lerninhalte vertieft. Die Kurse „Nachholen des Pflichtschulabschlusses“ sind sehr gut gebucht und künftig sollen verstärkt auch Kurse in den Bezirken angeboten werden.

Monitoring und Evaluation der Wirksamkeit: Zielwerte mehr als erreicht

Bei der Entwicklung des Konzepts für die erste Programmperiode waren alle am Prozess Beteiligten auf Schätzungszahlen und Rohdaten der Statistik Austria angewiesen. Ein begleitendes Monitoring gibt nun der Steuerungsgruppe, aber auch den Weiterbildungseinrichtungen und speziell dem Bund und den Ländern die Möglichkeit eines Bildungscontrollings. Nicht zuletzt spielen die statistischen Zahlen auch eine wichtige Rolle bei der externen Evaluation.

Die Initiative Erwachsenenbildung zielt auf eine quantitativ bedeutsame Gruppe ab. Den Berechnungen des IHS (Institut für höhere Studien) zufolge beträgt die Zielgruppengröße für Basisbildung 243.000 Personen und jene für den Pflichtschulabschluss 337.000 Personen in Österreich (vgl. Steiner et al. 2017, S. 13f.). Die Zielgruppe der Initiative Erwachsenenbildung ist sehr stark sozial selektiv zusammengesetzt. Bereits aus der Grundlagenanalyse für die vorangegangene Periode ist bekannt, dass Personen mit Migrationshintergrund ein viel höheres Risiko aufweisen, keinen Arbeitsplatz zu bekommen, und die Betroffenheit mit dem Alter steigt (siehe Steiner/Vogtenhuber 2014). Für die Zielgruppe Pflichtschulabschluss ist darüber hinaus bekannt, dass Kinder arbeitsloser Eltern das doppelte, Jugendliche mit Migrationshintergrund das dreifache und Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern das viereinhalbfache Risiko aufweisen, die Pflichtschule nicht abzuschließen (siehe Steiner/Pessl/Bruneforth 2016).

Die quantitative Bedeutung der Initiative Erwachsenenbildung wird auch deutlich, wenn die Umsetzungszahlen aus den Jahren 2012 bis 2017 betrachtet werden. Mehr als 37.200 Teilnahmen an Basisbildungsangeboten und über 11.700 TeilnehmerInnen an Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses machen die Initiative Erwachsenenbildung zu einem der größten Weiterbildungsprogramme in ganz Österreich (vgl. Stoppacher/Edler 2014, S. 41 u. S. 47; Steiner et al. 2017, S. 21). Dabei kann im Vergleich der Planzahlen der IEB entsprechend der Art. 15a B-VG-Vereinbarung mit den tatsächlichen Umsetzungszahlen festgestellt werden, dass die Zielwerte erreicht und teilweise sogar deutlich überschritten werden konnten.

Eine Analyse der TeilnehmerInnenstruktur ist ebenfalls sehr aussagekräftig. Insgesamt ist die Verteilung nach Geschlecht mit einem leicht erhöhten Anteil an weiblichen TeilnehmerInnen (53,2%) ausgewogen. Differenziert nach den beiden Programmschienen zeigt sich in der Basisbildung mit 58,3% (1. Programmperiode 60%) ein Frauenüberhang, während der Männerüberhang im Bereich PSA mit 65,2% (1. Programmperiode 56%) noch deutlicher ausgeprägt ist. Von der Altersstruktur her betrachtet dominieren die jungen Jahrgänge. Dies trifft insbesondere auf den PSA-Bereich zu, wo mehr als drei Viertel der TeilnehmerInnen bis zu 25 Jahre alt sind. Dieser Anteil liegt in der Basisbildung bei „nur“ 43% (vgl. Steiner et al. 2017, S. 7). Der Anteil der TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund ist erwartungsgemäß sehr hoch. Insgesamt weisen 83,5% der TeilnehmerInnen einen Migrationshintergrund auf. Dieser Anteil liegt im Bereich PSA mit 70% (1. Programmperiode 59%) darunter und erreicht im Bereich Basisbildung einen Wert von 87,4% (1. Programmperiode 69%) (vgl. Steiner et al. 2017, S. 8; Stoppacher/Edler 2014, S. 41). Der wichtigste Weg in die Angebote der IEB führt über Gatekeeper aus Institutionen, die für die Zielgruppen relevant sind, wie Beratungsstellen, AMS, Bildungseinrichtungen oder Jugendcoaching. Für den Zeitraum von 2018 bis 2021 sind im Bereich Basisbildung Budgetmittel in der Höhe von € 62.120.704,00 geplant und es sollen 9.050 Personen die Kurse besuchen. Die Budgetmittel kommen wiederum vom Bund, den Ländern und dem Europäischen Sozialfonds. Im Bereich „Nachholen des Pflichtschulabschlusses“ wird mit 7.800 TeilnehmerInnen gerechnet und ist ein Budget von € 49.417.247,00 geplant, wozu noch weitere Mittel aus dem ESF-Fonds für Kurse für Frauen dazukommen, um den Frauenanteil zu erhöhen.

Die Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen ist nicht nur aus der Sicht der Fördergeber, sondern auch aus der Sicht der Bildungseinrichtungen und der TrainerInnen sehr interessant. Es gibt unterschiedliche Instrumente der Wirkungsmessung, allein die Wirkung von Bildungsmaßnahmen zu messen, vor allem aus der ökonomischen Sicht ist ganz schwierig. Sogenannte Wider Benefits lassen sich eindeutiger belegen als die ökonomischen Outcomes. Birgit Aschemann hat in einer eigenen Studie mit dem Titel „Basisbildung wirkt. Wie

wirkt Basisbildung?“ internationale Belege für die Wirkung von Basisbildungsangeboten im Erwachsenenalter gesammelt, ausgewertet und geordnet dargestellt (siehe Aschemann 2015). Sie kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Effekte von Basisbildungsangeboten erwiesenermaßen deutlich umfassender sind, als die in den Kursen intendierten Lernergebnisse. Dazu gehören Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und ein verändertes Selbstkonzept sowie eine veränderte Alltagspraxis. *„Positive Auswirkungen auf Gesundheit, soziales Engagement und die eigene Elternschaft sind belegt und reichen bis in die Familien und Gemeinschaften hinein. Sie betreffen in Summe gesehen die soziale Sicherheit, das Sozialkapital und das mentale Kapital der Staaten und ihrer Gemeinschaft. [...] Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Wirkungen von Basisbildung ‚länger‘ (langfristiger) und ‚breiter‘ (umfassender, aber auch indirekter) sind als erwartet“* (Aschemann 2015, S. 44f.). Schwieriger, weil auch Langzeitstudien fehlen, sind die ökonomischen Effekte nachzuweisen. Basisbildung ist ein Langzeitprojekt, das oft erst über das vermehrte Lesen, Schreiben und Rechnen im Alltag eine messbare Wirkung entfaltet.

Hohe Qualität der Angebote bei gleichzeitig hohem administrativem Aufwand

Die Bedeutung der IEB umfasst neben einer quantitativen auch eine qualitative Komponente. Diese Bedeutung drückt sich in der Qualität des Angebots sowie den Standards, die in der TrainerInnenqualifikation gesetzt werden, aus. Laut einem externen Evaluationsbericht der 1. und 2. Programmperiode waren 80% der befragten TeilnehmerInnen mit den besuchten Kursen sehr zufrieden und bewerteten „ihr“ Angebot in Schulnoten ausgedrückt mit „Sehr Gut“. 93% gaben an, dass ihre Erwartungen erfüllt wurden und sie ihre Ziele erreicht haben. Fast immer führten die Befragten an, dass sie durch den Kurs mehr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen erlangten. Darüber hinaus wurden in den Interviews immer wieder Faktoren wie eine verbesserte Sozialkompetenz, ein erhöhtes soziales Wohlbefinden, aktives Engagement für die Gemeinschaft, Lebenszufriedenheit und Glück und auch Gesundheitseffekte genannt (vgl. Stoppacher/Edler 2014, S. 1). *„Besonders für Personen mit Fluchterfahrung oder*

Migrationshintergrund werden die Kurse als Starthilfe und als Chance erlebt, sich in die österreichische Gesellschaft mit ihren Regeln und Umgangsformen zu integrieren“ (Steiner et al. 2017, S. 76). Neben diesen psychosozialen Faktoren wird im Bereich der Basisbildung von TrainerInnen und Projektleitungen eine Kompetenzsteigerung der AbsolventInnen festgestellt und positiv vermerkt, dass nach dem Abschluss häufig ein Übertritt in weiterführende Bildungsangebote, wie Pflichtschulabschlusskurse, stattfindet, eine Lehre absolviert oder die Führerscheinprüfung bestanden wird (vgl. ebd.).

Auch ein Arbeitmarkteffekt von Basisbildungskursen war feststellbar. Waren vor dem Kurs 30% berufstätig, so standen zum Befragungszeitpunkt 34% in Arbeit oder Ausbildung. Von den erfolgreichen AbsolventInnen nahmen nach den Kursen 18% an weiterführenden Ausbildungen teil. Im Bereich Pflichtschulabschluss ist der Arbeitsmarkt- bzw. Weiterbildungsertrag der Kurse deutlich höher. Hier waren vor den Kursen 40% in Arbeit oder Weiterbildung, nach den Kursen waren es 60% (vgl. Stoppacher/Edler 2014, S. 43). Die nachweisbare Qualifikation ist ein starker Beitrag zur Beschäftigungschance und wird vom AMS in Österreich als eine wichtige Weiterbildungsschiene gesehen. *„Als zentrale Wirkung der PSA-Kurse wird das österreichische PSA-Zeugnis als Türöffner für den Zugang zur Lehrausbildung bzw. Fortsetzung der Bildungslaufbahn in weiterführende Schulen geschildert. Einige der AbsolventInnen haben die Erfahrung gemacht, dass es erst mit dem PSA-Zeugnis möglich war, eine Lehrstelle zu finden, während sie vor dem Kurs bei der Lehrstellensuche erfolglos waren“* (Steiner et al. 2017, S. 83). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich diese Aussagen sehr stark mit den Ergebnissen der BeLL-Studie decken, die 2014 unter der Leitung des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) durchgeführt wurde (siehe BeLL-Konsortium 2014). Während die Benefits der Basisbildung im personalen und sozialen Bereich in großer Breite und eindeutig belegt sind, sind Nachweise für Kompetenzzuwächse bzw. Lernerträge eher unzureichend und Nachweise unmittelbarer ökonomischer Benefits manchmal nicht möglich (vgl. Aschemann 2015, S. 30). Neben der Zielgruppenanalyse und Zielgruppenerreichung wird bei jeder Evaluation auf das inhaltliche Konzept, die TrainerInnen, das Finanzierungsmodell

und die Arbeitsbedingungen geschaut. Die Qualitätssicherung der Bildungseinrichtungen erfolgt durch den Prozess der Akkreditierung. Die Finanzierung basiert auf der Basis von Normkostenmodellen. Diese österreichweit gültigen Standards geben den Bildungseinrichtungen einen gewissen Spielraum in der Abrechnung, sind aber laut der bisherigen Evaluationsstudie für die nächste Programmperiode anzuheben. Durch Inanspruchnahme von Mitteln des Europäischen Sozialfonds seitens des Bundes im Bereich Basisbildung ist es gelungen, die Mittel für die Basisbildung zu verdoppeln, allerdings gibt es von den Bildungseinrichtungen immer mehr Beschwerden über den bürokratischen Aufwand in der Abrechnung. Konkret geht es um die Vorgaben des ESF in Österreich, zumal die Formalkriterien stark in den Vordergrund gerückt wurden und die Förderabwicklung im Nachhinein anders definiert wurde. Vor allem kleinere Bildungseinrichtungen kämpfen mit dem großen bürokratischen Aufwand und tragen ein hohes finanzielles Risiko, wenn die zugesagten Mittel nicht oder nur mit Abstrichen ausbezahlt werden. Aufgrund des heftigen Widerstandes nach den ersten First Level Kontrollen durch den ESF wurden in der Steuerungsgruppe Überlegungen angestellt, wie zukünftig bei der Vergabe der öffentlichen Mittel vorgegangen werden soll. Speziell im Hinblick auf die dritte Programmplanungsperiode soll der administrative Aufwand reduziert werden und muss dennoch gesichert sein, dass die öffentlichen Mittel nach den Grundsätzen der Sparsamkeit, Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit eingesetzt werden.

Politisches Bekenntnis zur Initiative Erwachsenenbildung gewachsen

Nicht außer Acht zu lassen ist auch der politische Aspekt. Mittlerweile ist das Bekenntnis der PolitikerInnen zur Initiative Erwachsenenbildung stark gewachsen wie auch die Bereitschaft, Bildungsangebote für bildungsbenachteiligte Menschen bereitzustellen. Dennoch gibt es immer wieder in einzelnen Bundesländern konkrete Nachfragen oder Anfragen an die zuständigen Regierungsmitglieder über den zweckmäßigen Einsatz der Finanzmittel. In diesen Bundesländern wird vor allem hinterfragt, warum der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund so hoch ist. „Einheimische“, die mangelnde Basisqualifikationen aufweisen, kämen noch in

verschiedenen Berufssparten als Hilfskräfte unter, während Menschen mit Migrationshintergrund in Ermangelung an Deutschkenntnissen am Arbeitsmarkt keine Chancen hätten. Daher nützten v.a. MigrantInnen diese Bildungsangebote, um sich Grundkompetenzen anzueignen oder auch um den Pflichtschulabschluss zu erwerben, so die Kritik. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass vom AMS immer wieder die Rückmeldung kommt, dass diese Bildungsmaßnahmen greifen und die Chancen für die Vermittlung von MigrantInnen in den ersten Arbeitsmarkt steigen. Bildung ist zudem ein wichtiger Faktor in der Integration von Menschen in unser Gesellschaftssystem. Obwohl die Nachfrage nach weiteren Kursen sehr hoch ist und die Dringlichkeit, sie anzubieten, gesehen wird, ist es nicht gelungen, die Finanzmittel zu erhöhen, auch wenn der Bund Bereitschaft dafür gezeigt hätte. Hier ist die föderale Struktur sicher von Nachteil, denn nur wenn alle Bundesländer die Fördermittel erhöhen, steht ein höheres Budget zur Verfügung. Als großer Erfolg kann bewertet werden, dass sich alle Bundesländer an diesem Programm beteiligen und über einen längeren Zeitraum verpflichtet haben, zusätzliche Mittel für die Weiterbildung bereit zu stellen.

Hohes Engagement der TrainerInnen – Arbeitsverhältnisse verbesserungswürdig

Die Qualität der Bildungsangebote wird in hohem Maß von den TrainerInnen mitbestimmt. Ihr großes Engagement für die TeilnehmerInnen wird von diesen auch als solches geschätzt und ist neben dem Programmplanungsdokument und den Kurskonzepten eine zentrale Voraussetzung für die qualitätsvolle Umsetzung bedürfnisadäquater Bildungsangebote. Durch die Akkreditierung der Bildungsangebote wird auch ein hoher Qualitätsstandard der TrainerInnen gesichert. Zudem wurden im Rahmen dieser Initiative zusätzliche TrainerInnen in beiden Programmbereichen geschult. Dennoch ergeben sich Engpässe, zumal TrainerInnen im Bereich PSA immer wieder auf einen fixen Posten im formalen Bildungswesen wechseln. Den Evaluationsstudien zufolge sind auch die Arbeitsbedingungen der TrainerInnen verbesserungswürdig (vgl. Steiner et al. 2017, S. 56; Stoppacher/Edler 2014, S. 74). Im Rahmen der Evaluationsstudien war teilweise von prekären Arbeitsverhältnissen die Rede. TrainerInnen weisen

auf die Problematik hin, dass jene ohne fixes Arbeitsverhältnis oft mit der Ungewissheit zu leben hätten, ob ein Kurs zustande komme oder nicht, was ihnen erst eine Beschäftigung ermöglichen würde. Laut Erhebung im Rahmen der Evaluationsstudie 2 sind im Bereich der Basisbildung TrainerInnen mit rund 80% sehr viel häufiger angestellt als im Bereich PSA, wo es nur ca. 50% sind. Die anderen TrainerInnen sind auf Basis eines Werkvertrages oder als FreieR DienstnehmerIn beschäftigt (vgl. ebd., S. 52). Das Bestreben geht daher in die Richtung, dass die TrainerInnen nach Möglichkeit bei den Bildungseinrichtungen fix angestellt werden oder entsprechend entlohnt werden müssen. Im Hinblick auf eine bessere Planbarkeit und Sicherheit für die Bildungseinrichtungen und die TrainerInnen wurde die dritte Programmplanungsperiode auf vier Jahre festgelegt. In der Evaluationsstudie zur zweiten Programmperiode wurde nach der Qualität des Unterrichts und den TrainerInnen gefragt und es ist in beiden Programmbereichen ein sehr hohes Ausmaß an Zufriedenheit unter den befragten KursteilnehmerInnen zu erkennen. So werden die Praxisrelevanz des Kurses und bereitgestellte Lernunterlagen in hohem Maße (85 bis 90%) als gegeben und hilfreich erachtet. Die Zufriedenheit mit der fachlichen Kompetenz der TrainerInnen und mit der Interaktion mit den anderen TeilnehmerInnen ist sehr hoch, was sich in einem allgemein hohen Maß an Wohlbefinden im Kurs äußert (vgl. ebd., S. 55).

Gelingensfaktoren für die Basisbildung als Erfahrungswert aus zwei Programmperioden

Abschließend werden Gelingensbedingungen für die Basisbildung vorgestellt in Anlehnung an Birgit Aschemann, die in „Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung?“ aus verschiedenen Studien Gelingensbedingungen bzw. Charakteristika erfolgreicher Basisbildungsprogramme ableitete (u.a.: Motivation und Lernenden-Akquise, Freiwillige Teilnahme und Kostenfreiheit, das Schaffen von ungestörten Lernzeiten und -räumen, Qualifikationen der Unterrichtenden, Zielgruppenspezifität und Individualisierung und die Anschlussfähigkeit und konkrete Möglichkeiten zum Weiterlernen). Diese Gelingensbedingungen werden neben weiteren Bereichen, die der Autor als gelingensrelevant ausmacht, beschrieben und mit

den Erfahrungswerten des Autors aus den letzten beiden Programmperioden abgeglichen.

Motivation und Lernenden-Akquise

„Das Erkennen des Lernbedarfs und die Motivation zur Weiterbildungsbeteiligung sind die erste (und vielleicht größte) Hürde. Sie erfordern, wie die Erfahrungen der TrainerInnen und BeraterInnen der Bildungseinrichtungen zeigen, aktive Bewusstseinsbildung und Motivation durch Kampagnen, Information und Guidance, aber auch durch soziale Netzwerke und am Arbeitsplatz“ (Aschemann 2015, S. 39). Eine gezielte und professionelle Beratung und Information sowie die ersten Lernfortschritte sind ausschlaggebend für einen erfolgreichen Start. Eine kontinuierliche Begleitung und Beratung sind im Sinne einer „Lernenden-Bindung“ entscheidend und wirken einem Drop-out entgegen. Die Einstiegsberatung und begleitende Sozialberatung sind besonders wichtig. Bei Menschen mit Fluchterfahrung kommt eine professionelle psychologische Beratung als wesentlich dazu.

Freiwillige Teilnahme und Kostenfreiheit

Die freiwillige Teilnahme und Kostenfreiheit waren von Beginn an ein „Must-Kriterium“. Durch die Übernahme der Kosten durch die öffentliche Hand (Bund, Länder, ESF) konnten die Kurse kostenfrei für die TeilnehmerInnen angeboten werden.

Ungestörte Lernzeiten und Lernräume

Das Schaffen von ungestörten Lernzeiten und -räumen ist ein wichtiger Erfolgsfaktor. Bildungseinrichtungen, die mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar sind, haben einen Vorteil. Sehr geschätzt werden von den KursteilnehmerInnen Bildungsangebote mit begleitender Kinderbetreuung und der Möglichkeit, sich über das Programm hinaus sozial auszutauschen. Eine erwachsenengerechte Ausstattung, Sozialräume, die freie Benutzung einer Bibliothek und der Zugang zum Internet wirken weiters förderlich.

Lernzeiten, Kursdauer und Kursintensität

Im Programmbereich Pflichtschulabschluss gibt es ein Curriculum mit klaren Vorgaben bezüglich

der Kursdauer. Im Programmbereich Basisbildung wurde eine flexiblere Form der Kursdauer und Kursintensität definiert, abhängig von den Kenntnissen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen. Erfahrungen zeigen, dass es bei Kompaktkursen mit einem dichteren Kursprogramm weniger Abbrüche gibt (vgl. ebd., S. 40).

Im Bereich Basisbildung brachen in der ersten Programmperiode 16% (22,5% in der 2. Programmperiode) der Teilnehmenden einen Kurs ab, im Bereich Pflichtschulabschluss haben 14% (in der 2. Programmperiode 22,1 %) den Kurs vorzeitig abgebrochen (vgl. Stoppacher/Edler 2014, S. 45 u. S. 50). Die Unterschiede nach Geschlecht fallen in beiden Programmbereichen nur gering aus: 78% Abschlussquote bei den Frauen stehen 77% Abschlussquote bei den Männern gegenüber (vgl. Steiner et al. 2017, S. 60). Um Abbrüche zu verhindern, ist es wichtig, den TeilnehmerInnen ihre Erfolge bzw. Teilerfolge sichtbar zu machen und individuelle Lernziele zu berücksichtigen. Dies gilt sowohl für den Bereich Basisbildung, wobei in diesem Bereich eine verbale Beurteilung der Leistungen sicher von Vorteil ist, als auch für den Programmbereich Pflichtschulabschluss, wobei hier als gesetzlich anerkannter Abschluss ein Zeugnis auszustellen ist. In mehreren Längsschnittstudien korrelierte die Kursbesuchsdauer positiv mit dem Kompetenzzuwachs. Lesen, Schreiben, Rechnen und die digitale Kompetenz sind keine Fähigkeiten, die sich in einer einmaligen Anstrengung (Crashkurs) erlernen lassen, sondern sie brauchen Geduld, konstante Motivation und das Überwinden von Hindernissen (siehe Carpentieri 2014). Präventive Maßnahmen gegen drohende Kursabbrüche gehören zum Repertoire aller Träger. Der persönliche Kontakt, Recherche der Gründe für die Abwesenheit sowie persönliche Gespräche werden von nahezu allen Trägern praktiziert, auch gibt es sozialpädagogische Unterstützung von über 80% der Träger (vgl. Steiner et al. 2017, S. 71).

Qualifikation der Unterrichtenden

Hochqualifizierte Unterrichtende nehmen in beiden Programmbereichen eine wichtige Rolle ein. Während im Programmbereich Pflichtschulabschluss zum Teil auf einschlägig ausgebildete LehrerInnen zugegriffen werden kann, kommen im Bereich Basisbildung vorwiegend TrainerInnen der Erwachsenenbildung zum Einsatz, die sich mit der

fachspezifischen Ausbildung für BasisbildnerInnen zusätzliche Kompetenzen in den Bereichen Didaktik und Methodik sowie in den jeweiligen Lernfeldern angeeignet haben. Der Großteil der TrainerInnen verfügt über ein Zertifikat der Weiterbildungsakademie (wba). Aufgrund der starken Nachfrage nach TrainerInnen wurden im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) oder auf Verbandsebene (z.B. Volkshochschulverband) eigene Lehrgänge durchgeführt und es gibt laufend Fortbildungskurse, die aufgrund der gestärkten Nachfrage auch regional angeboten werden. *„Ein erwachsenengerechter Unterricht berücksichtigt die Erkenntnisse der Andragogik und bietet einen Lernkontext, der auf dem jeweiligen Vorwissen der Lernenden aufbaut, kontextualisiert ist und die Lernenden in ihrem Austausch unterstützt. Ein starker Alltagsbezug und eine abwechslungsreiche Didaktik sind Erfolgsfaktoren in Basisbildungsprogrammen“* (Aschemann 2015, S. 40). TrainerInnen mit Mehrsprachenkompetenz sind ein großer Gewinn und bereichern den Unterricht. Neben einer professionellen kontinuierlichen Weiterbildung muss aber darauf geachtet werden, dass diese Leistungen entsprechend entlohnt werden.

Zielgruppenspezifität und Individualisierung

„Zielgruppenspezifische Angebote sind ein Kriterium erfolgreicher Programme, zumal es eine hohe Diversität innerhalb der Erwachsenen mit Basisbildungsbedarf gibt. Individuelle Lernpläne und Lernberatung/-begleitung helfen, die Lernenden im Fokus zu halten und auf ihre individuellen Fragen einzugehen. Laut wissenschaftlichen Studien erhöht die Berücksichtigung von individuellen Ressourcen und Problemlagen den Kurserfolg“ (ebd.). Durch die Vielfalt der Bildungseinrichtungen gibt es unterschiedliche Zugänge zu den Zielgruppen. Im Vordergrund steht ein professionelles Weiterbildungsangebot, darüber hinaus gibt es aber eine Reihe von anderen Unterstützungsleistungen in Form von Beratung, der Ermöglichung von sozialen Treffs und in der Unterstützung von Alltags- und Lebensfragen.

Anschlussfähigkeit und konkrete Möglichkeiten zum Weiterlernen

Die Anschlussfähigkeit des Gelernten und konkrete Möglichkeiten zum Weiterlernen nach Kursabschluss

sind nach Aussagen der KursabsolventInnen wesentlich. „*Konkrete Lernangebote und Guidance zu Kursende sind dafür wichtig; das inkludiert auch eine arbeitsmarkt- und arbeitsplatzbezogene Beratung*“ (ebd., S. 41). Die Evaluationsdaten der ersten und zweiten Programmperiode bestätigen, dass die bisweilig erbrachten Beratungsleistungen sehr gut und effektiv sind.

Ausreichende und langfristige Finanzierung

Nicht zuletzt ist für den Programmerfolg eine ausreichende und langfristige Finanzierung notwendig. Die Programmbereiche Basisbildung und Pflichtschulabschluss sind in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft fix integriert und es gibt seitens der Bundespolitik und der Politik der Länder ein klares Bekenntnis zur Fortführung dieses Programms. Eine Planungssicherheit fördert auch die Bereitschaft der Bildungsanbieter, sich in diesem Bereich verstärkt zu engagieren, und gibt den TrainerInnen und BeraterInnen ein Stück Sicherheit für ihre Arbeit.

Vertrauensbasis auf Verwaltungsebene

Auf der Ebene der Verwaltung in den Ländern und im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft

und Forschung wurde eine wichtige Vertrauensbasis aufgebaut, die es ermöglicht, dass sachorientiert, zielorientiert und nachhaltig gemeinsam am Programm weitergearbeitet wird.

Ausblick in die Zukunft

Die Bildungsangebote der Initiative Erwachsenenbildung nehmen in der österreichischen Bildungslandschaft eine einzigartige Stellung ein. Bei beiden Programmbereichen handelt es sich um niederschwellige Angebote, die Kurse sind von hoher Qualität und es gibt eine kontinuierliche Projektsteuerung. Die externen Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Zielgruppe erreicht wird und dass die Bildungseinrichtungen auf einem sehr hohen Niveau arbeiten. Der hohe Grad an Zufriedenheit der TeilnehmerInnen ist somit das Ergebnis vieler Faktoren, die zum Gelingen beitragen. Im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung fließen Anregungen aus dem externen Evaluationsbericht und den Bildungseinrichtungen in die dritte Programmperiode ein. Der Bedarf nach Angeboten beider Programmbereiche ist gleichbleibend sehr hoch und die Aufrechterhaltung und Sicherung der Angebote ist daher nicht nur bildungspolitische Notwendigkeit, sondern eine menschliche Verpflichtung.

Literatur

Aschemann, Birgit (2015): Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? Eine internationale Forschungsübersicht. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2015_1_wiewirktbasisbildung_aschemann.pdf [Stand: 2018-01-29].

BeLL-Konsortium (2014): Benefits of Lifelong Learning – BeLL. Final Report. Public Part. Online im Internet: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Final-Report1.pdf> [Stand: 2018-01-29].

Bundesministerium für Bildung (2017): Rahmencurriculum „Fachspezifische Ausbildung für BasisbildnerInnen“. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Rahmencurriculum_FA_2017.pdf [Stand: 2018-01-29].

Carpentiere, Jon D. (2014): Unproving basic skills in adulthood: Participation and Motivation. Literature Review prepared for the European Commission Working Group on Adult Learning (= unpublished).

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2017): Monitoring. 2. Halbjahresbericht 2016 Initiative Erwachsenenbildung. Monitoringstudie im Auftrag des BMB (= unveröffentlicht).

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Bruneforth, Michael (2016): Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christine (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S.175-220. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/NBB_2015_Band2_Kapitel_5.pdf [Stand: 2018-01-29].

Steiner, Mario/Vogtenhuber Stefan (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Online im Internet: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/BLI-PPD-Grundlagenanalysen-end.pdf> [Stand: 2018-01-29].

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Egger-Steiner, Michaela/Metzler, Barbara (2017): Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung – 2. Programmperiode. IHS-Studie im Auftrag des BMB (= unveröffentlicht).

Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung (2017): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Wien: BMB. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf [Stand: 2018-01-29].

Stoppacher, Peter/Edler, Marina (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung. Graz: Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf [Stand: 2018-01-29].

UNESCO Institute for Education (1997): Confintea. Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education 14 – 18 July 1997. Online im Internet: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> [Stand: 2018-01-29].

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013): 2nd Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy. Hamburg. Online im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf> [Stand: 2018-01-29].



Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
<http://www.grillhof.at>
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Bildung und Frauen, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Europäisches Forum Alpach, Tiroler Bildungsforum und amg-Tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Six Years of Basic Education as Part of the “*Initiative Erwachsenenbildung*” (Adult Education Initiative)

Effectiveness and success factors

Abstract

Since 2012 the Austrian Adult Education Initiative (*Initiative Erwachsenenbildung – IEB* in German) has promoted free educational offerings throughout Austria in which young people and adults acquire basic skills and can finish their compulsory education as an adult. In addition, it creates guidelines for these offerings in order to guarantee a high standard of quality. This article describes what the educational offerings of Initiative Erwachsenenbildung are like. They are not oriented to the classic subject canon but arranged according to fields of competence; in terms of content, they do not just focus on reading/writing, mathematics and digital competence but also on political education and learning competence and they always include individual counselling and support in social pedagogy. After examining the providers and offerings of the initiative in Tyrol, the author compiles significant figures from the monitoring of the first two programming periods of the Initiative and finally derives success factors for basic education offerings. (Ed.)

Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven

**Alfred Berndl, Irene Cennamo, Monika Kastner,
Astrid Klopf-Kellerer, Ricarda Motschilnig, Gloria Sagmeister**

Berndl, Alfred/Cennamo, Irene/Kastner, Monika/Klopf-Kellerer, Astrid/Motschilnig, Ricarda/Sagmeister, Gloria (2018): Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

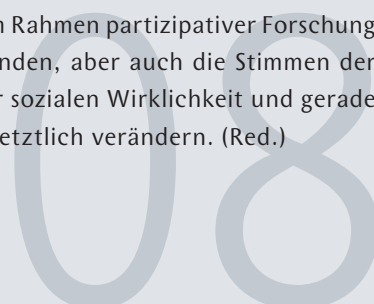
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Basisbildung, partizipative Forschung, Forschungskurs
Lernen, Mezirow, Transformation, Lernen, Co-ForscherInnen



Kurzzusammenfassung

Wie kann über das Lernen in der Basisbildung auf Augenhöhe mit den Lernenden gesprochen werden? Der vorliegende Beitrag stellt ein partizipativ angelegtes Forschungsprojekt vor, das als Vorstudie für ein größeres, mit Februar 2018 noch in Planung befindliches Forschungsprojekt diente: den „Forschungskurs Lernen“. In diesem vorgelagerten Forschungskurs erprobten (ehemalige) BasisbildungskursteilnehmerInnen gemeinsam mit ProjektbetreiberInnen im Bereich Basisbildung und mit BerufswissenschaftlerInnen den partizipativen Forschungszugang. Die verschiedenen Perspektiven der beteiligten ForscherInnen, ihre Erfahrungen im Forschungskurs und so manches Aha-Erlebnis werden im Beitrag eindrücklich beschrieben. Den theoretischen Hintergrund des Forschungskurses bildet die „Transformative Learning Theory“ nach Jack Mezirow, die den Prozess der Transformation von Perspektiven als eine grundlegende Dynamik im Bereich des Lernens, der Entwicklung und der Bildung von Erwachsenen fasst. Eine zentrale Erkenntnis aus dem vorgestellten Forschungsprozess ist die Unplanbarkeit von Lernen, Empowerment und Transformation. Die Unverfügbarkeit des Lernens und der Lernenden bedeutet, Lernen nicht verordnen zu können. Und: Die im Rahmen partizipativer Forschung erhobenen Stimmen der Lernenden, der Bildungsteilnehmenden, aber auch die Stimmen der Nicht-/Noch-nicht-/Nie-Teilnehmenden können das Bild der sozialen Wirklichkeit und gerade die Definition von Basisbildung erweitern, korrigieren und letztlich verändern. (Red.)



Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven

**Alfred Berndl, Irene Cennamo, Monika Kastner,
Astrid Klopff-Kellerer, Ricarda Motschilnig, Gloria Sagmeister**

Basisbildung in einem gesellschaftskritischen Verständnis ist von dem emanzipatorischen Geist beseelt, nicht ausschließlich formativ zu handeln, sondern transformativ auf Lernende, Lehrende und auf Gesellschaft und Wissenschaft zu wirken (siehe Cennamo/Kastner/Schlögl i.E.). Partizipative Forschung möchte lebens- und arbeitsnah wirken, für die Eingebundenheit von Lern- und Bildungsprozessen in kulturelle, ökonomische, gesellschaftliche wie lebensweltliche Gesamtzusammenhänge sensibilisieren und gleichzeitig Handlung und Veränderung auf der strukturellen Ebene anstreben. Geteilte Erfahrungen im partizipativen Forschen können einen Beitrag zum transformativen Lernen aller Beteiligten leisten.

Im Call zu dieser Ausgabe wurde Basisbildung in Anlehnung an die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (2014) als „permanente gesellschaftspolitische Entwicklungsaufgabe“ skizziert: *„Sie fördert die aktive Mitwirkung in der Gesellschaft. Denn sie ermutigt die Einzelnen, die Welt mitzugestalten und zu verändern, anstatt ‚nur‘ in der Welt zu leben“* (Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 3). Beim Nachdenken fiel eine mögliche Unterstellung auf, dass nämlich die Einzelnen *nur* in der Welt leben würden, sie würden nicht aktiv mitgestalten, sie müssten ermutigt werden, die Welt zu gestalten und zu verändern. Die Position von potenziellen Basisbildungskursteilnehmenden bzw. Menschen, die der Zielgruppe (vermutlich) angehören, könnte sein, dass es Lebenswelten gibt, wo sie sehr wohl gestalten und verändern. Zeigt sich damit ein generelles Problem der Fremdzuschreibung, die in

Dichotomien denkt und potenziell Abwertung (Ich, Wir und die Anderen) befördert? Wie kann über das Lernen in der Basisbildung überhaupt gesprochen werden – miteinander und auf Augenhöhe? Partizipative Forschung, vertreten wir, eröffnet solche Zugänge. Vorliegend sollen einige Mitwirkende des „Forschungskurses Lernen“ zu Wort kommen, die zwischen April und Juli 2017 gemeinsam einen Brückenschlag der Perspektiven unternahmen.¹ Es waren das (ehemalige) Basisbildungskursteilnehmende, erwachsenenpädagogisches Personal (Basisbildungsanbieter) und Berufswissenschaftlerinnen. Wir forschten gemeinsam zum Lernen, um eine gemeinschaftliche Erkenntnisanstrengung vorzunehmen. Diese partizipative Zusammenarbeit hatte und hat einen experimentellen Charakter, weil sich die Forschungsgruppe darin erprobte, partizipativ-pädagogisch zu handeln und zu forschen.

¹ Der Beitrag beruht auf der Zusammenarbeit im „Forschungskurs Lernen“. An dieser Stelle wollen wir uns daher bei allen ForscherInnen bedanken. Wie sich insbesondere (ehemalige) Basisbildungskursteilnehmende an der schriftbasierten Verbreitung von Forschungsergebnissen im Rahmen partizipativer Forschung beteiligen können, hat uns in der Reflexion beschäftigt. Im vorliegend dargestellten Projekt konnte dies allein aus zeitlichen Gründen nicht erprobt werden. Irene Cennamo ergänzte, insbesondere im Hinblick auf partizipative Forschung sowie Reflexion und Analyse des „Forschungskurses Lernen“, in wertvoller Weise unsere Aktivitäten.

Kooperation zwischen Bildungspraxis und Wissenschaft

Im Zuge des Entwicklungsprojekts In.Bewegung, gefördert seit März 2016 von der Abteilung Erwachsenenbildung im Bildungsministerium, kooperiert die Alpen-Adria Universität (AAU) mit drei der Pioniereinrichtungen der österreichischen Basisbildung: der Volkshochschule Wien-Floridsdorf, den Kärntner Volkshochschulen und ISOP GmbH Steiermark. Ausgangspunkt für die Kooperation war die praxisgesättigte Beobachtung von Astrid Klopff-Kellerer (Projektmanagerin an der Wiener Volkshochschule, VHS Floridsdorf), dass ein Teil der Kursteilnehmenden das Lesen und Schreiben nicht ausreichend erlernt, um Sicherheit in der alltäglichen Anwendung zu erlangen.

Um das Lernen in der Basisbildung von vielen Perspektiven aus zu beleuchten, fiel die Entscheidung auf einen partizipativen Forschungsansatz – Forschungsgegenstand wurde die partizipative Erforschung des Themas Lernen. Im Jahr 2017 haben wir das partizipativ angelegte Forschungsdesign in dem von der AAU verantworteten „Forschungskurs Lernen“ erprobt. Diese zeitlich verdichtete Vorstudie dient als Exploration für ein in Planung befindliches, größer angelegtes partizipatives Forschungsprojekt.

Forschungskurs Lernen

Im April 2017 wurde der „Forschungskurs Lernen“ in Zusammenarbeit mit den Kärntner Volkshochschulen ins Leben gerufen: Potenzielle Forschende – (ehemalige) Basisbildungskursteilnehmende sowie Programmverantwortliche, Kursleitende und in Kursen tätige SozialpädagogInnen – wurden von Monika Kastner und Ricarda Motschilnig von der AAU und der Projektkoordinatorin von In.Bewegung, Gloria Sagmeister, über einen Flyer zur Mitarbeit eingeladen. Im Mai 2017 konstituierte sich die Forschungsgruppe im Rahmen eines ersten Arbeitstreffens, wo wir über das Vorhaben, über Besonderheiten partizipativer Forschungszugänge vor dem Hintergrund eher konventioneller Forschung und über die Bedeutung von Communities in der und für die partizipative Forschung informierten. Alle Anwesenden entschieden sich für eine Beteiligung. Danach folgten zwei weitere Arbeitstreffen zur Erarbeitung der Forschungsfragen und Planung und Einübung der Datenerhebung mittels Interviews, Gruppendiskussion und Photovoice (siehe Bergold/Thomas 2012; von Unger 2014). Über den Sommer erhoben wir die Daten gemäß Forschungsplan und teilten diese als Audiofiles über unsere WhatsApp-Gruppe. Beim vierten Arbeitstreffen im September 2017 nahmen wir die Datenauswertung gemeinsam vor. Dazu adaptierten wir ein Verfahren für die gruppenbasierte Auswertung qualitativer Daten (siehe Jackson 2008).

Wissenschaftlicher Rahmen

Die forschungsmethodologische Begründung für die Wahl des Community-basierten partizipativen Forschungszugangs (vgl. von Unger 2014, S. 27-32) ist das Anknüpfen an die Tradition der österreichischen Basisbildungspraxis (siehe Cennamo/Kastner/Schlögl i.E.; Kastner/Cennamo/Motschilnig 2017). Als lerntheoretischer Rahmen dient die Transformative Learning Theory nach Jack Mezirow, der den Prozess der Transformation von Perspektiven als eine grundlegende Dynamik im Bereich des Lernens, der Entwicklung und der Bildung von Erwachsenen beschrieb (siehe Fisher-Yoshida/Geller/Schapiro 2009a; auch Cranton/Taylor 2012; Fisher-Yoshida 2009; Fisher-Yoshida/Geller/Schapiro 2009b; King/Heuer 2009; Kroth/Cranton 2014; Mezirow 2012; Mezirow/Associates 2000; Nohl/von Rosenberg 2012; Zeuner 2012 u. 2014). Daran anknüpfend besagt eine praxisgesättigte Beobachtung von Alfred Berndl (Projektleiter bei ISOP Steiermark), dass sich Teilnehmende bereits mit der Entscheidung, an einem Basisbildungskurs teilzunehmen, in einem Transformationsprozess befinden.² Zudem wurde Mezirows „Perspektivenwechsel“ bereits im ersten österreichischen Pilotprojekt für Erwachsene mit deutscher Muttersprache an der VHS Wien-Floridsdorf als Erklärung herangezogen, warum sich Erwachsene für eine Teilnahme entschieden (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, S. 104-106). Damit ist auch die Frage verknüpft, inwiefern partizipatives Forschen potenziell transformative Lerngelegenheiten für alle Beteiligten schaffen kann (u.a. Teilen und Übernehmen von Macht, Reflexion von Hierarchien, potenziell veränderte Sichtweisen auf sich selbst und Andere; potenzielles Einüben neuer Kommunikations-, Denk- und Handlungsweisen) und wie partizipativ hervorgebrachte Forschungsergebnisse an Erwachsenenbildungseinrichtungen auch und gerade als Forschungsgruppe kommuniziert werden können und ob und wie diese von der Bildungspolitik, der Scientific Community und der Gesellschaft insgesamt aufgenommen werden.

2 Protokoll des Projektsteuerungstreffens von „In.Bewegung“, 19. April 2017, Graz.

Abb. 1: Die Mitglieder des Forschungskurses Lernen



v.l.n.r.: Monika Kastner, Gerlinde Wedenig, Gloria Sagmeister, Michael Hübner, Berta Lobnig, Veronika Kleiner, Ricarda Motschilnig, Rosi Rindler, Gordana Gotownik, Isis Pravdic, Astrid Klopff-Kellerer, Monika Kaspret, Alexandra Plattner und Harald Mayr

nicht am Bild: Tanja Leitner, Walter Wolf

Foto: Cindy Wrann

Partizipative Forschung aus Sicht des „Forschungskurses Lernen“

Nachfolgend reflektieren wir in Form ausgewählter Statements das forschungspraktische Handeln.³

Astrid Klopff-Kellerer: Gelingendes Lernen verstehen

Seit Beginn meiner Arbeit in den Kursen der Basisbildung an der VHS Floridsdorf beschäftigt mich die Frage der Rolle und der Beteiligung von Teilnehmenden an und in den Lernprozessen. Wenn wir uns im Rahmen dieses partizipativen Forschungsprojekts mit den Grundlagen des Lernens beschäftigen, mit Lernerfolgen bzw. mit Lernbarrieren von Teilnehmenden, die in Österreich das Schulsystem durchlaufen haben, oder von Erwachsenen mit Migrationserfahrung, die die Sprache Deutsch erlernen wollen oder/bzw. gezwungen sind, diese Sprache zu

erlernen, müssen wir die Bedeutung und Macht von „Schriftsprache“ auf individueller, aber auch gesellschaftlicher Ebene ebenso miteinbeziehen wie die Bedeutung von persönlichen Veränderungen durch Basisbildung selbst. Eine Auseinandersetzung mit gelingenden Lernfaktoren in der Basisbildung muss Teilnehmende als aktiv am Geschehen beteiligte und für das eigene Lernen verantwortliche Erwachsene unter Berücksichtigung individueller Erfahrungen sowie der aktuellen Eingebundenheit in lernförderliche bzw. lernhinderliche soziale Kontexte verstehen. Unser Forschungsvorhaben berücksichtigt dieses Verständnis erstmalig.

Alfred Berndl: Lernende als Gestaltende

Ein besonderes Merkmal der Basisbildungs- und Alphabetisierungsarbeit ist die Einbeziehung der Lernenden in alle Entscheidungen, die ihr Lernen beeinflussen können. Von der gemeinsamen

³ Um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, wurde eine Auswahl getroffen. Auch fehlen die Stimmen der (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmenden. Wir streben im nachfolgenden Forschungsprojekt nach Lösungen für dieses Ausblenden der Forschungsgruppe als Gesamtheit.

Erstellung eines Lernplans über die sich ändernden an die Kursleitenden oder BeraterInnen geäußerten Lernwünsche bis hin zur gemeinsamen Kursraumgestaltung. Ein Prinzip der Basisbildung war also immer das Ernstnehmen der Lernbedürfnisse und die Begegnung auf Augenhöhe mit den Lernenden. Sie sind die wahren Expertinnen und Experten der Basisbildung. Denkt man diesen Ansatz konsequent weiter, kommt man unweigerlich zu dem Schluss, dass Teilnehmende auch als Forschende eingesetzt werden müssen, nicht als Beforschte, sondern als Gestaltende: gemeinsame Entwicklung von Forschungsfragen und -design, Umsetzung von Datenerhebung und -auswertung sowie Reflexion im Kollektiv. Eine echte Innovation, die die (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmenden ohne Zweifel mit großer Begeisterung ausführen. All das ist Teil dieses partizipativen Forschungsansatzes, der von den Initiatorinnen dieser Idee eine große Portion Flexibilität, ein Einlassen auf Partizipation und meiner Meinung nach auch eine Menge Mut verlangt. Ernstnehmen, Beteiligung und Begegnung auf Augenhöhe – die Prinzipien der Basisbildung und Alphabetisierung spiegeln sich hier perfekt wider.

Gloria Sagmeister: Der Funke sprang über...

Mit diesem partizipativen Ansatz haben wir ein neues Gebiet in der Basisbildungsforschung betreten. (Ehemalige) Basisbildungskursteilnehmende sind mit Mut und Selbstbewusstsein zu Forschenden geworden. Von Beginn des Vorhabens an war sehr große Euphorie im Projektteam zu spüren. Die Planungstreffen waren sehr zielgerichtet und wir freuten uns darauf, diesen neuen Forschungsansatz auszuprobieren. Die große Unbekannte im Forschungsprozess waren anfangs die (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmenden. Wie würden sie auf die Idee reagieren? Werden sich alle beteiligen? Nach dem ersten Treffen der Forschungsgruppe im Mai 2017 konnte diese Frage mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortet werden. Sie waren von Beginn an am Thema Lernen interessiert, erarbeiteten gemeinsam mit den Kolleginnen der AAU und dem erwachsenenpädagogischen Personal die Forschungsfragen und entschieden, wie sie forschen möchten. Die Beiträge in der WhatsApp-Forschungsgruppe sind einfach großartig. (Ehemalige) Basisbildungskursteilnehmende sind zu professionellen und engagierten

Forschenden geworden. „Wenn man für eine Sache brennt, springt manchmal ein Funke über.“

Ricarda Motschilnig: Wir forschen tatsächlich gemeinsam!

Im zweiten Arbeitstreffen wurden die Forschungsfragen im Kollektiv erarbeitet. Am darauffolgenden Tag stellte das Uni-Team im Rahmen des dritten Arbeitstreffens eine begründete Auswahl an Datenerhebungsmethoden forschungstheoretisch und -praktisch vor. Anschließend wurden die Datenerhebungsmethoden in Form einer praktischen Anwendungsübung innerhalb der Forschungsgruppe ausprobiert. Dabei wurde ersichtlich, dass einige zum ersten Mal als Fragende aktiv wurden. Während es leichtfiel, die Forschungsfragen zu beantworten, stellten die Gesprächsführung sowie insbesondere die Leitung der Gruppendiskussion eine Herausforderung dar. Nach der Übungsphase stand die Festlegung des Forschungsplans an: Alle mussten entscheiden, welche Datenerhebungsmethode(n) sie einsetzen würden. In diesem Moment kam es zur konkreten Festlegung von Forschungsaktivitäten. Dieser Augenblick des Rollenwechsels und der selbstaktiven Entscheidung und Fixierung schien bei einigen Forschenden zu einem Aha-Erlebnis zu führen. Aufgrund von Gesichtsausdrücken (Überraschung, Unsicherheit) und Reaktionen (Zögern, Nervosität) erschien die Erfahrung ganzheitlich, als ob es zur schlagartigen Erkenntnis gekommen wäre, dass auch die (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmenden selbst tatsächlich als Forschende aktiv sein werden.

Nachdenken über partizipative Forschung

Nachfolgend reflektieren die „Berufswissenschaftlerinnen“ vor den geteilten Erfahrungen die forschungs- und lerntheoretischen Zugänge in Form von Blitzlichtern.

Hierarchien wahrnehmen – und verändern?

Als Berufswissenschaftlerinnen leitet uns ein Gefühl der Solidarität mit dem Feld, ein Gefühl der Verbundenheit mit den Ideen, Zielsetzungen und Aktivitäten und den handelnden Personen selbst,

den (potenziellen) Basisbildungskursteilnehmenden und dem erwachsenenpädagogischen Personal. Es fühlt/e sich daher sehr stimmig an, partizipativ zu forschen. Beim Sprechen über das Forschungsprojekt und bei der Erarbeitung dieses Beitrags haben wir die sprachliche Differenzierung und die damit verbundenen Zuschreibungen zwischen den beteiligten Gruppen – (ehemalige) Basisbildungskursteilnehmende, erwachsenenpädagogisches Personal und Berufswissenschaftlerinnen – als Dilemma und Widerspruch erlebt. Eine Reflexion im Kollektiv – als ForscherInnengruppe – über das Wording ist ausständig. Es ist vermutlich eine gemeinschaftliche, kommunikative Lernanstrengung notwendig, um miteinander in neuartiger Weise sprechen und kooperieren zu können. Macht und Hierarchie, Dominanz, Habitus und Gewohnheiten sowie Sprache müssen im Folgeprojekt reflexiv bearbeitet werden. Die Frage ist auch, ob die Initiative in Zukunft partizipativ(er) angelegt werden kann bzw. ob Projekte von verschiedenen Dialoggruppen ausgehend starten könnten. Partizipativ angelegte Forschung kann mit Sicherheit relevante Erkenntnisse hervorbringen. Die Frage ist aber noch: relevant für wen?

Dialog und disorienting dilemma

„Der Dialog ist keinesfalls ein Zwiegespräch [...] zwischen vereinzelteten Subjekten, sondern von seiner Grundstruktur her bereits ein politischer, gemeinschaftlicher, kollektiver Bildungsprozess, in dem die im Dialog Stehenden ihre gemeinsame Aktion und Reflexion auf die Welt richten, die es zu verwandeln und zu vermenschlichen gilt“ (Freire/Schreiner/Bernhard 2007, S. 10). Den ergebnisoffenen Forschungsprozess gemeinsam zu erleben und zu reflektieren und die empirischen Daten in Reflexionsgruppen, an denen alle Beteiligten als Co-Forschende mitwirken, gemeinsam zu lesen und zu deuten, galt bereits bei Glaser und Strauss (1967) als Vorteil (siehe Bergold/Thomas 2012). Dadurch wird nämlich eher kontextsensitives (siehe Nowotny et al. 2014) Wissen generiert. Reflektiertes Alltags- und Erfahrungswissen und wissenschaftlich-theoretisches Wissen stehen sich damit in der partizipativen Wissensgenerierung „auf Augenhöhe“ (siehe Sprung 2016) gegenüber. Partizipative Forschungsprozesse werden von unterschiedlichen Menschen bzw. Gruppen gemeinsam verantwortet und gestaltet. Damit müssen jeweils eigene Sichtweisen

expliziert und jene der ForschungspartnerInnen nachvollzogen werden (siehe Bergold/Thomas 2012). Dies erfordert Reflexion und Standortbestimmung in Aushandlungsprozessen und eröffnet damit, so die forschungstheoretische und forschungspraktische Annahme, potenziell transformative Lerngelegenheiten. Denn: *„Learning occurs when an alternative perspective calls into question a previously held, perhaps uncritically assimilated perspective“* (Cranton/Taylor 2012, S. 8). Im Lichte der Transformative Learning Theory könnte man in der Skizze „Wir forschen tatsächlich gemeinsam!“ ein „disorienting dilemma“ (vgl. Mezirow 2012, S. 86), das einen Perspektivenwandel einleitet, ausmachen: Bis zum Moment des Erkennens der ungewohnten Aufgabe befand man sich auf bekanntem Terrain, man war gewissermaßen (ehemalige/r) BasisbildungskursteilnehmerIn, erwachsenenpädagogisches Personal oder Berufswissenschaftlerin. Durch das desorientierende Dilemma mussten alle Beteiligten sich selbst und ihre bisherigen Annahmen untersuchen („Self-examination“) und sich selbst neu ausprobieren, was Mezirow zufolge zu transformativem Lernen führen kann (vgl. ebd.). Es handelte sich also um eine Situation, die uns herausforderte, unsere Fähigkeiten testete und – im günstigen Fall – zu Lernen und Bewusstseinsveränderung führen würde.

Sharing Power

Die Erfahrung der Abgabe von Macht von Seiten jener, die nolens volens hierarchisch und diskursiv sozusagen ganz oben stehen, eröffnet grundsätzlich Fragen in Hinblick auf die reale Umsetzbarkeit von partizipativer Forschung auf Augenhöhe. Interessant wird es wohl für zukünftige Forschungsprozesse sein, die BerufswissenschaftlerInnen und eventuell die Lehrenden und Anbieter ebenso verstärkt in die Reflexion des Rollenwechsels und des „sharing power“ zu nehmen, um einen wahrhaft sozialen und strukturellen Wandel initiieren zu können. Der Spirit und kritisch-emanzipatorische Ansätze, wonach die Basisbildungskursteilnehmenden für aktive Mitsprache und Beteiligung im Kursgeschehen motiviert werden, scheinen eindeutig gegeben und schon lange praktiziert worden zu sein. Es stellen sich weiterführende Fragen: Müssen vielleicht in partizipativ angelegten Studien im Bildungsbereich stärker das erwachsenenpädagogische Personal und BerufswissenschaftlerInnen auf das Abgeben und

Teilen von Macht vorbereitet werden als die (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmenden auf das Übernehmen neuer Aufgaben und Rollen? Können die BerufswissenschaftlerInnen das lebensweltliche und berufsbezogene Erfahrungswissen als gleichwertig anerkennen? Welche Formen der Dissemination von partizipativ gewonnenem Wissen sind unter Berücksichtigung der vermutlich notwendigen Differenzierung in der Wissenschaftskommunikation zwischen Scientific Community und Bildungspolitik und -praxis möglich? Bei der Verschriftlichung des vorliegenden Beitrags wurde das weitgehende Fehlen der Forschenden aus der Gruppe der (ehemaligen) Basisbildungskursteilnehmenden jedenfalls als kritisch erlebt. Und letztlich: Kann und möchte die Scientific Community diesen Transformationsprozess mitmachen?

Sprechen über Lernen in der Basisbildung...

Abschließend wollen wir uns vor dem Hintergrund unserer projektbezogenen Erfahrungen und auch mittels theoretischer Auseinandersetzung mit Lernen der Frage zuwenden, was Basisbildung sein könnte bzw. sein sollte.

Vom Staunen und Ermächtigen

Lernen kann verstanden werden als Staunen, das „einer Überflutung gleich“ die Subjekte ergreift. Das Staunen wird in der phänomenologisch orientierten Pädagogik als Anfang vom Lernen betrachtet (vgl. Meyer-Drawe 2011, S. 198). „*Lernen in einem strengen Sinn beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht vertraut ist*“ (ebd., S. 202). „*Es [das Staunen] reagiert nicht auf einen Mangel an Erkenntnis, sondern nistet im Überschuss an Welterfahrung*“ (ebd., S. 198). In dieser phänomenologisch orientierten Lesart der Skizze „Wir forschen tatsächlich gemeinsam!“ ist Lernen ein „Widerfahrnis“ (vgl. Waldenfels 2009, S. 26), „*eine neue Perspektive wurde eröffnet, eine neue Bewegung in das Repertoire des Körpers aufgenommen*“ (Meyer-Drawe 2011, S. 198). „*Das Unerwartbare im Erwarteten ist genau das, was uns aufhorchen oder aufschrecken läßt*“ (Waldenfels 2000, S. 92).

Vom Umlernen

Die Transformative Learning Theory – und damit gelangen wir zu einer erwachsenenpädagogischen Perspektive – fasst Lernen mit der Denkfigur des Perspektivenwandels als Umlernen oder auch Neulernen, ausgelöst durch ein „disorienting dilemma“. Damit können sich auch Haltungen und Sichtweisen auf sich selbst und andere verändern. Mezirow beschreibt dieses „disorienting dilemma“, das sich über „*[s]elf-examination*“ (Mezirow 2012, S. 86) vollzieht, als verbunden mit Gefühlen von „*fear, anger, guilt, or shame*“ (ebd.). Kann ein „disorienting dilemma“ aber nicht auch weitere Gefühle hervorrufen? Vielleicht Überraschung, Vorfreude, gar Skepsis oder ein Gefühl einer positiv anzunehmenden Herausforderung, auch Mut oder ein Gefühl, dass ein Sich-Einlassen auf dieses desorientierende Dilemma (gemeinsam) geschafft werden könnte? Denkbar wäre dies gerade in einem „sicheren Raum“, dem in der partizipativ angelegten Forschung ein besonderer Stellenwert zukommt.

Von der Unverfügbarkeit des Lernens

Eine zentrale Erkenntnis aus dem vorgestellten Forschungsprozess ist grundsätzlich die Unplanbarkeit von Lernen, Empowerment und Transformation. Die Unverfügbarkeit des Lernens und der Lernenden bedeutet, Lernen nicht verordnen zu können. Gerade potenziell transformierendes Lernen passiert bzw. kann sich unter günstigen Bedingungen ereignen.

Im Kontext von Basisbildung, wo die Gesellschaft und Bildungsinstitutionen über normierende Vorstellung immer sehr genau zu wissen scheinen, wer lernen sollte und was gelernt werden sollte, welcher Mangel also behoben werden muss (oder neutraler: welchem Weiterbildungsbedarf begegnet werden muss), ist dieser Hinweis von der Unverfügbarkeit des Lernens von besonderer Bedeutung. Die Stimmen der Lernenden, der Bildungsteilnehmenden, aber auch die Stimmen der Nicht-/Noch-nicht-/Nie-Teilnehmenden würden das Bild der sozialen Wirklichkeit und gerade die Definition von Basisbildung vermutlich erweitern, korrigieren und letztlich verändern.

Literatur

- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012):** Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol. 13, No. 1. Online im Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1801/3333> [Stand: 2018-01-22].
- Brugger, Elisabeth/Doberer-Bey, Antje/Zepke, Georg (1997):** Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Cennamo, Irene/Kastner, Monika/Schlögl, Peter (i.E.):** (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung. Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: Dausien, Bettina/Holzer, Daniela/Schlögl, Peter/Schmid, Kurt (Hrsg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung. Münster, New York: Waxmann.
- Cranton, Patricia/Taylor, Edward W. (2012):** Transformative Learning Theory. Seeking a More Unified Theory. In: Dies. (Hrsg.): The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, S. 3-20.
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Aktualisiert: August 2017. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Fisher-Yoshida, Beth (2009):** Transformative Learning in Participative Processes That Reframe Self-Identity. In: Fisher-Yoshida, Beth/Dee Geller, Kathy/Schapiro, Steven A. (Hrsg.): Innovations in transformative learning. Space, culture, & the arts. New York, NY: Lang, S. 65-85.
- Fisher-Yoshida, Beth/Geller, Kathy Dee/Schapiro, Steven A. (2009a):** Introduction: New Dimensions in Transformative Education. In: Fisher-Yoshida, Beth/Geller, Kathy Dee/Schapiro, Steven A. (Hrsg.): Innovations in transformative learning. Space, culture, & the arts. New York, NY: Lang, S. 1-19.
- Fisher-Yoshida, Beth/Geller, Kathy Dee/Schapiro, Steven A. (Hrsg.) (2009b):** Innovations in transformative learning. Space, culture, & the arts. New York, NY: Lang.
- Freire, Paulo/Schreiner, Peter/Bernhard, Armin (Hrsg.) (2007):** Unterdrückung und Befreiung. Münster: Waxmann.
- Jackson, Suzanne F. (2008):** A participatory group process to analyze qualitative data. In: Progress in community health partnerships: research, education, and action 2 (2), S. 161-170.
- Kastner, Monika/Cennamo, Irene/Motschilnig, Ricarda (2017):** Try walking in my shoes... Partizipative Forschung und die Bedeutung transformativen Lernens für die Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung. In: Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. Wien: Facultas, S. 81-88.
- King, Kathleen P./Heuer, Barbara P. (2009):** Transformative Learning in Adult Basic Education. In: Mezirow, Jack/Taylor, Edward W./Associates (Hrsg.): Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, S. 172-181.
- Kroth, Michael S./Cranton, Patricia (2014):** Stories of transformative learning. Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer-Drawe, Käte (2011):** Staunen – ein „sehr philosophisches Gefühl“. In: Etica & Politica / Ethics & Politics 13 (1), S. 196-205. Online im Internet: http://www2.units.it/etica/2011_1/MEYERDRAWE.pdf [Stand: 2018-01-08].
- Mezirow, Jack (2012):** Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Hrsg.): The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, S. 73-95.
- Mezirow, Jack/Associates (Hrsg.) (2000):** Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von (2012):** Lernorientierungen und ihre Transformation: Theoretische und empirische Einblicke für eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 143-153.
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael/Opolka, Uwe (2014):** Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. 4. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.

Sprung, Annette (2016): Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/04_sprung.pdf [Stand: 2018-01-08].

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zeuner, Christine (2012): „Transformative Learning“: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-104.

Zeuner, Christine (2014): „Transformative Learning“ als theoretischer Rahmen der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 99-131.



Foto: Martin Weber

Dipl.-Päd. Alfred Berndl

alfred.berndl@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)699 1460009

Alfred Berndl studierte Musik und ist ausgebildeter Hauptschullehrer. Er ist Projektleiter von Bildungs- und Sozialprojekten in der Erwachsenenbildung und Trainer im DaF-/DaZ- und Basisbildungsbereich und hat über 20 Jahre Erfahrung in der Planung und Koordination von Projekten für Jugendliche und Erwachsene. 2005 bis 2014 hatte er die Teilprojektleitung des Netzwerks In.Bewegung inne. Er ist Referent für TrainerInnenweiterbildungen in den Bereichen Basisbildung, Marketing und Zielgruppenakquise und arbeitet als Moderator von Veranstaltungen im Bildungs- und Sozialbereich.



Foto: K.K.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irene Cennamo, PhD

irene.cennamo@aau.at
<http://ifeb.uni-klu.ac.at>
+43 (0)463 2700-1214

Irene Cennamo studierte Deutsche Philologie an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck. Sie ist langjährige DaZ-/DaF- und Alphabetisierungs-Trainerin sowie Lehrbuchautorin und pädagogische Leiterin in der Erwachsenenbildung und zudem Lehrbeauftragte der Universitäten Trient und Bozen an den Bildungswissenschaftlichen Fakultäten. Ihr Doktorat erwarb sie in Allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik und Allgemeiner Didaktik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Derzeit ist sie Senior Scientist am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt im Fachbereich Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Derzeitige Forschungsschwerpunkte sind: Am Sozialraum orientierte Bildungs- und Lernforschung, Community Education und Partizipative Forschung.



Foto: medienstern.com

Assoz. Prof. in Dr. in Monika Kastner

monika.kastner@aau.at
<http://ifeb.uni-klu.ac.at>
+43 (0)463 2700-1216

Monika Kastner lehrt und forscht seit 2004 am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt; die Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft erfolgte 2010. Sie absolvierte die Grundausbildung in TZI – Themenzentrierte Interaktion und ist Seminarleiterin in der Erwachsenenbildung. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Bildungsbenachteiligte Erwachsene (u.a. Lehr-/Lernforschung, Zielgruppen-/TeilnehmerInnenforschung); Evaluationsforschung/pädagogische Qualität im Kontext lebensbegleitender Bildung; Analyse und Gestaltung des Zusammenhangs von Arbeit – Bildung – Lebenswelt.



Foto: K.K.

Mag. a Astrid Klopff-Kellerer

astrid.klopff-kellerer@vhs.at
<https://www.vhs.at>
+43 (0)1 89174-121

Astrid Klopff-Kellerer studierte Pädagogik und Bildungswissenschaftliche Psychologie, Universität Klagenfurt. Sie ist Legasthenie- und Dyskalkulie-Trainerin sowie Lernberaterin und Trainerin für Kompetenzerfassung nach CH-Q und verfügt über mehrjährige Erfahrung als Kursleiterin an den Wiener Volkshochschulen, VHS Floridsdorf, und über eine 10-jährige Erfahrung im Programm Management der Basisbildung mit Erwachsenen mit Deutsch als Erstsprache bzw. ab B1 mündlich. 2009 bis 2017 hatte sie die Teilprojektleitung bei In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich inne; zuletzt mit dem Entwicklungsfokus auf innovative Lernformen an neuen Lernorten sowie „legal literacy“ im Kontext Basisbildung. Sie ist Referentin an Lehrgängen zur fachspezifischen Qualifikation von Kursleiter_innen im Bereich Basisbildung.



Foto: OEAD, Klimt

Mag. a Ricarda Motschilnig, M.Sc.

ricarda.motschilnig@aau.at
<http://ifeb.uni-klu.ac.at>

Ricarda Motschilnig studierte Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz und Social and Cultural Anthropology an der Vrije Universiteit Amsterdam. Sie ist in der Erwachsenenbildung und im Lebenslangen Lernen international tätig, u.a. war sie für die zivilgesellschaftliche Interessenvertretung und Koordination von strategischen europäischen Projekten beim Europäischen Erwachsenenbildungsverband (EAEA) in Brüssel und für die Umsetzung von EPALE (Elektronische Plattform für Erwachsenenbildung in Europa) in Österreich innerhalb der National Agentur für Lebenslanges Lernen verantwortlich. Derzeit ist Ricarda Motschilnig Policy- und Advocacy-Officer für den Internationalen Rat der Erwachsenenbildung (ICAE) und Projektmitarbeiterin sowie Lektorin an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.



Foto: Sagmeister

Mag.ª (FH) Gloria Sagmeister

g.sagmeister@vhskt.n.at
http://www.vhskt.n.at
+43 (0)50 47770-28

Gloria Sagmeister studierte Gesundheits- und Pflegemanagement an der Fachhochschule Kärnten und ist zertifizierte Heimleiterin nach den Richtlinien des E.D.E., Lernprozessmoderatorin für Bildungsbenachteiligte und Multiplikatorin für „Digital Storytelling“. Seit 2007 ist sie Pädagogische Mitarbeiterin der Kärntner Volkshochschulen, Projektkoordinatorin im Projekt In.Bewegung des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung. Ihre Schwerpunkte liegen in der Projektplanung und Umsetzung der Bereiche Basisbildung und Gesundheit, Vernetzung und Transfer, Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierung von MultiplikatorInnen und Zielgruppenerschließung.

Joint Research on Learning – Bridging the Gap Between the Perspectives

Abstract

How can learning in basic education be talked about on an equal footing with the learners? This article argues in support of participative research in basic education as a means to this end. It presents a participatively conceived research project that served as the preliminary study for a larger research project that was still in the planning stage in February 2018: Research Course Learning (*Forschungskurs Lernen* in German). In this initial research course, (former) basic education course participants tested out the participative approach to research along with project organisers and operators in the area of basic education and professional researchers. The different perspectives of the researchers that were involved, their experiences in the research course and many a moment of sudden insight are impressively described in this article. The theoretical background for the research course is provided by Jack Mezirow's transformative learning theory, which comprehends the process of the transformation of perspectives as a fundamental dynamic in the learning, development and education of adults. One main finding of the research presented here is the unpredictability of learning, empowerment and transformation. The unavailability of learning and the learners means that learning cannot be ordered. Moreover, the voices of the learners and participants in education as well as of those who have not/not yet/never participated in participative research would presumably expand, correct and ultimately change the image of social reality and especially the definition of basic education. (Ed.)

Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung

Stand, Bedarfe und Herausforderungen

Ewelina Mania und Monika Tröster

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2018): Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Grundbildung, Basisbildung, Alphabetisierung, Finanzen, Politik, Gesundheit, Literalität, Literacy



Kurzzusammenfassung

Im Zentrum des Diskurses um Alphabetisierung und Grundbildung/Basisbildung stehen überwiegend Alphabetisierungskurse und die Förderung des Lesens und Schreibens. Der vorliegende Beitrag diskutiert die begriffliche Fassung, die Ziele und die Relevanz dreier weiterer Inhaltsbereiche: Finanzen, Politik und Gesundheit. Die Autorinnen führen hierzu bereits vorhandene didaktische Konzepte, einzelne Projekte und Angebote aus dem deutschsprachigen Raum zusammen. Abschließend plädieren sie für die Weiterentwicklung der Inhaltsbereiche der Grundbildung/Basisbildung. Dies würde die Chance bieten, neue Strategien der Zielgruppenansprache zu entwickeln, neue Lernorte zu finden und eine neue Lernkultur in der Grundbildung/Basisbildung zu entwickeln. (Red.)

Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung

Stand, Bedarfe und Herausforderungen

Ewelina Mania und Monika Tröster

Die Kontextualisierung der Schriftsprache ermöglicht handlungs- und lebensweltorientierte Lehr-Lern-Konzepte, die einen größtmöglichen direkten Nutzen des Gelernten im Alltag und eine hohe Lernmotivation mit sich bringen. Die Weiterentwicklung der Inhaltsbereiche der Grundbildung bietet folglich die Chance, neue Ansprachestrategien zu entwickeln, neue Akteurinnen und Akteure einzubinden, neue Lernorte zu finden und eine neue Lernkultur in der Grundbildung zu entwickeln, um so neue AdressatInnen zu gewinnen.

Begriffe und Konzepte der Grundbildung

Die Bedeutung des Themas Grundbildung ist in der Bildungswissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik des deutschsprachigen Raums in den letzten Jahren gestiegen. So hat in Österreich mit der „Initiative Erwachsenenbildung“ (IEB) das Thema eine verstärkte Beachtung und Unterstützung erfahren, und in Deutschland wurde im Jahr 2016 die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ ausgerufen. Beide Aktivitäten gehen mit verschiedenen Fördermaßnahmen für die Praxis und Forschung einher. In der Wissenschaft hat man sich intensiv mit den Implikationen von Begriffen und Konzepten der Grundbildung befasst. So hat Monika Tröster (2000) Grundbildung als dynamischen, relativen und kontextabhängigen Begriff herausgearbeitet und Interessenabhängigkeiten dargestellt, während Caroline Euringer (2016) Grundbildung zudem im Spannungsfeld von Macht und Interessen verortet.

In Österreich wird der Begriff „Basisbildung“ verwendet; bezeichnet wird damit *„kompensatorische, d.h. nachholende und ergänzende Bildung für Menschen, die als bildungsbenachteiligt gelten“* (Kastner 2013/2016, S. 5). Basisbildung geht über Alphabetisierung, den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten hinaus (vgl. ebd.; Krenn 2013, S. 15; Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 3) und umfasst gemäß der Definition des Programmplanungsdokuments der Initiative Erwachsenenbildung (2015) Spracherwerb sowohl in der deutschen als auch in anderen Sprachen, Rechnen, Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Lernkompetenz und Kommunikationskompetenzen. Die Fachgruppe Basisbildung (2014) unterscheidet die Lernfelder Sprachen, IKT, welche die Medienkunde, Mediennutzung und Medienkritik umfasst, sowie Mathematik. Genannt werden zudem „Querschnittsmaterien“ wie Politische Bildung und Lernkompetenz. Auch in der Türkei, den Niederlanden, England und Deutschland geht das Verständnis von Grundbildung über

die reine Alphabetisierung hinaus (siehe Knauber/ Ioannidou 2016). In Deutschland wird im Rahmen der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ ein breites Grundbildungsverständnis vertreten, das auch Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe wie Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen (vgl. BMBF 2016, S. 3) umfasst. Im Vergleich zu anderen Begriffsbestimmungen werden hier explizit verschiedene Grundbildungsbereiche ausdifferenziert und der Anwendungsbezug von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltagskontext herausgestellt (vgl. ebd.). Bedingt durch die Förderprogramme stand in den letzten Jahren in Bildungspolitik und Wissenschaft jedoch die arbeitsplatzorientierte Grundbildung im Fokus (siehe Korfkamp 2016; Grotluschen 2016).

Hinsichtlich des Begriffs „Literalität“ gibt es verschiedene Sichtweisen und Konzepte, die von einem engen Verständnis der Lese- und Schreibkompetenzen als einer Kulturtechnik bis hin zu Konzepten der Literalität als Form sozialer Praxis reichen, welche die Lebensbereiche und -situationen in den Blick nehmen, in denen Menschen Lese- und Schreibkompetenzen einsetzen (siehe Pabst/Zeuner 2016). Die Vermittlung von Schriftsprache im Kontext der verschiedenen Anwendungsbereiche bietet die Chance, die Lernsettings für sog. „funktionale Analphabeten“ nutzen- und handlungsorientiert zu gestalten. Betrachtet man die Anwendungskontexte von Schriftsprache, können verschiedene Inhaltsbereiche der Grundbildung, welche Handlungsanforderungen in der Lebenswelt in den Mittelpunkt rücken, differenziert werden (vgl. Mania/Tröster 2015b, S. 2).

Inhaltsbereiche der Grundbildung

Als Bestandteile einer ganzheitlichen und umfassenden Grundbildung werden neben Lesen, Schreiben und Rechnen in der Regel folgende weitere Inhaltsbereiche unterschieden (vgl. Tröster/Schrader 2016, S. 49; siehe auch Egloff 2014):

- (Digitale) Informations- und Kommunikationstechnologien (auch bekannt als Digital oder

Media Literacy oder Computer Literacy oder Medienkompetenz)

- Gesundheit/Health Literacy
- Ernährung/Food Literacy
- Finanzen/Financial Literacy
- Politische Grundbildung/Civic Literacy
- Fremdsprachen (mindestens Englisch)

Im Folgenden werden exemplarisch folgende drei Inhaltsbereiche der Grundbildung skizziert: Finanzen, Politik und Gesundheit.

Finanzen

Begrifflichkeiten und Relevanz

Kompetentes Handeln im Umgang mit Geld wird mit einer Vielzahl von Begriffen umschrieben wie „Financial Literacy“, „Financial Capability“, „Finanzkompetenz“, „Finanzielle Grundbildung“, „Finanzielle Alphabetisierung“ bzw. in Umkehrung „Finanzieller Analphabetismus“ (siehe Mania/Tröster 2013). Ewelina Mania und Monika Tröster (2014) fokussieren mit dem Begriff „Finanzielle Grundbildung“ – als Teil einer umfassenden ökonomischen Grundbildung – die *„existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“* (Mania/Tröster 2014, S. 140). Zur Legitimation der Notwendigkeit Finanzieller (Grund-)Bildung werden die weltweite Wirtschaftskrise und Finanzkrise sowie eine *„Reihe von sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklungstendenzen“* (Aprea 2012, S. 1) angeführt. Beispielsweise wird auf den hohen Verschuldungsgrad von Privathaushalten, die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, die gestiegene Komplexität von Finanzdienstleistungen und die zunehmende Erfordernis privater Vorsorge verwiesen (siehe Weber/van Eik/Maier 2013; Remmele et al. 2013). Den Zusammenhang zwischen geringer Bildung und Financial Literacy belegen verschiedene internationale Studien. So gehen geringe Rechenkompetenzen mit Defiziten im Bereich der Financial Literacy einher (siehe Lusardi 2012).

Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung wird der Bereich Finanzen zwar nicht explizit ausgewiesen, die Lerninhalte im Kontext des Umgangs mit Geld sind jedoch bei dem exemplarischen Beispiel

zum Thema „Wohnungssuche“ zu finden (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014).

Ziele und Inhalte

Lernangebote im Bereich Finanzielle Grundbildung werden als Beitrag zur Vermittlung notwendiger Basiskompetenzen verstanden, die eine Voraussetzung für Empowerment und gesellschaftliche Teilhabe darstellen (vgl. Mania/Tröster 2015b, S. 3). Hinsichtlich ökonomischer Grundbildung hebt Tim Engartner (2016) neben der Beschäftigungsfähigkeit auch die Erhöhung von „*Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl*“ (Engartner 2016, S. 442) hervor.

Im Rahmen eines Projekts am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurde ein Konzept vorgelegt, das explizit auf Grundbildungsebene verortet wird. Die basalen Handlungsanforderungen im Umgang mit Geld werden in Form eines Kompetenzmodells Finanzieller Grundbildung beschrieben, das als didaktische Grundlage für die Entwicklung von Lernangeboten dienen soll. Das Kompetenzmodell unterscheidet dabei sechs Domänen Finanzieller Grundbildung: 1. Einnahmen, 2. Geld und Zahlungsverkehr, 3. Ausgaben und Kaufen, 4. Haushalten, 5. Geld leihen und Schulden, 6. Vorsorge und Versicherungen. Innerhalb jeder Domäne werden die Alltagsanforderungen in den Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen beschrieben. Damit werden diese Inhalte nicht wie in anderen Modellierungen vorausgesetzt, sondern sind integraler Bestandteil des Modells. Die Kann-Beschreibungen wurden zudem nicht fachdidaktisch bestimmt, sondern empirisch erhoben, indem unter anderem potenzielle GrundbildungsadressatInnen nach den im Alltag benötigten Kompetenzen gefragt wurden (siehe Mania 2015).

Didaktische Konzepte

Insgesamt gibt es kaum Angebote, die explizit auf Erwachsene als AdressatInnen von Lernangeboten im Bereich Umgang mit Geld auf Grundbildungsniveau ausgerichtet sind (siehe Bigge 2015; Ambos/Greubel 2012). Die vorhandenen Materialien zu Financial Literacy sind in erster Linie für den Schul- und Berufsbildungsbereich entwickelt worden und daher nicht auf Grundbildungsniveau und nicht für die Erwachsenenbildung konzipiert.

Im Jahr 2015 ist auf Grundlage des im Projekt CurVe entwickelten Kompetenzmodells eine Handreichung zur Planung und Entwicklung von Angeboten zum Umgang mit Geld für Erwachsene auf Grundbildungsniveau erschienen (siehe Mania/Tröster 2015a). Das im Projekt CurVe entwickelte Modell wird bereits in Österreich genutzt, um Unterrichtsbeispiele für Basisbildungsangebote für MigrantInnen zu entwickeln (siehe Kurzmann 2017).

Politik

Begrifflichkeiten und Relevanz

Im Themenbereich der Politischen Grundbildung wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet. Während international von „Political Literacy“ oder „Civic Literacy“ gesprochen wird, werden im deutschsprachigen Raum die Begriffe „Demokratiekompetenz“, „Bürgerkompetenzen“ und „gesellschaftliche Kompetenz“ diskutiert (siehe Erler 2009). Die Fachgruppe Basisbildung (vgl. 2014, S. 5) in Österreich betrachtet politische Handlungskompetenz sowohl als Lerninhalt als auch als Querschnittsmaterie, die alle Lernfelder durchzieht. In Deutschland wird Politische Grundbildung nur am Rande mitdiskutiert.

Bisher wird vor allem die Relevanz Politischer (Grund-)Bildung im Kontext politischer Partizipation und aktiver Bürgerschaft betont. Die soziale Selektivität der politischen Partizipation ist für Deutschland gut belegt (vgl. Bremer/Ludwig 2015, S. 28). Hinsichtlich des Zusammenhangs von Literalität und politischer Teilhabe gibt es erste Hinweise: So ist das Ergebnis der Analysen von Anke Grotlüschen (2016) anhand der Daten der PIAAC-Studie, dass geringe Literalität mit geringen Werten bei den drei Indikatoren „politische Wirksamkeitserwartung“, „soziales Vertrauen“ und „freiwilliges Engagement“ (vgl. Grotlüschen 2016, S. 200) einhergeht. Auch Jens Korfkamp (2016) weist auf die Auswirkungen geringer schriftsprachlicher Kompetenzen auf politische Teilhabe hin.

Ziele und Inhalte

Die Ziele und Inhalte zum Bereich Politik werden bisher in erster Linie für die Politische (Allgemein-)Bildung bzw. Erwachsenenbildung formuliert (siehe Menke/

Riekmann 2017). Die zentralen Aufgaben Politischer Bildung sind die Vermittlung und das Verständnis einer Demokratie, um demokratische Regelungen und Entscheidungswege einsichtig zu machen und ein Engagement für die Grundwerte der Demokratie zu bewirken (vgl. Korfkamp 2016, S. 259). Zudem wird der Politischen Bildung eine „präventive und aufklärende Aufgabe“ (Grotluschen 2016, S. 198) im Kontext des Rechtsextremismus zugeschrieben. Für die Fachgruppe Basisbildung (2014) bedeutet politische Handlungskompetenz „ein Verständnis von sich selbst als gestaltende/r und verändernde/r gesellschaftliche/r Akteur/in“ (Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 7).

Des Weiteren wird immer wieder auf die gesellschaftlichen Kompetenzen, die Oskar Negt als gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen benennt – Identitätskompetenz, Technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Ökologische Kompetenz, Ökonomische Kompetenz und Historische Kompetenz – verwiesen. In den Studienheften „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“ (siehe Zeuner et al. 2005) wird jede einzelne der sechs Kompetenzen anhand der drei Bereiche „Sehen“, „Urteilen“ und „Handeln“ erarbeitet. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob es sich bei den beschriebenen Lehrzielen und -inhalten um Politische Grundbildung im Sinne von Mindestvoraussetzung und Kompetenzen auf der niedrigsten Kompetenzstufe oder eher allgemein um Inhalte Politischer (Allgemein-)Bildung handelt. Inhaltlich ist Politische Grundbildung daher „weder eindeutig definiert noch ausreichend systematisiert“ (Korfkamp 2016, S. 459). Bisherige Konzepte sind sehr umfassend und setzen schriftsprachliche Kompetenzen voraus.

Didaktische Konzepte

Die Studienhefte „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz“ werden in der Grundbildungspraxis in Deutschland bisher nicht rezipiert (vgl. Korfkamp 2016, S. 260). Allerdings sind diese die Grundlage für das Programm „Politische Basisbildung“, das von der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB) entwickelt wurde. Zudem gibt es konkrete Anregungen und Übungen für die Vermittlung politischer Inhalte in Alphabetisierungs- und Basisbildungsangeboten

(siehe Wittmann o.J.). Durch den Bezug auf die Pädagogik Paulo Freires in den Basisbildungsangeboten in Österreich ist Politische Bildung laut Birgit Krupka und Sonja Muckenhuber „*immanenter Bestandteil jedes Basisbildungsangebots*“ (Krupka/Muckenhuber 2013, S. 21).

Insgesamt mangelt es jedoch an Lernangeboten, die sich auf politische Beteiligung ausrichten, sowie an zielgruppenspezifischen Konzepten und Lernangeboten auf der Grundbildungsebene (siehe Grotluschen 2016; Korfkamp 2016).

Gesundheit

Relevanz und Begrifflichkeiten

Während im internationalen Diskurs der Begriff „Health Literacy“ verwendet wird, um die Kompetenzen im Bereich Gesundheit zu beschreiben, gibt es im deutschsprachigen Raum zudem den Begriff der „Gesundheitskompetenz“. Hinsichtlich der Definitionen und Modellierungen von Health Literacy gibt es verschiedene Konzepte (siehe Sørensen et al. 2012), die zum einen die schriftsprachlichen Kompetenzen fokussieren, zum anderen ganzheitlich und umfassend auf die kritische Nutzung von Informationen und die Förderung der eigenen Gesundheit abzielen. Die WHO definiert Health Literacy folgendermaßen: „*Health literacy represents the cognitive and social skills which determine the motivation and ability of individuals to gain access to, understand and use information in ways which promote and maintain good health*“ (Nutbeam 2000, S. 264). Hintergrund für die Entstehung der Konzepte zu Health Literacy ist der Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und Gesundheitszustand, der vielfach belegt ist (siehe Rath 2010; Wist/Schulze 2013; Döbert/Anders 2016). Eine Übersicht über Studien aus den Jahren 2005 bis Februar 2015, die sich mit dem Zusammenhang von geringer Schriftsprachkompetenz, geringer Gesundheitskompetenz und den gesundheitlichen Folgen befassen, haben Iris van der Heide und Jany Rademakers (2015) zusammengestellt.

Trotz der gesellschaftlichen Relevanz von Gesundheitskompetenzen findet das Thema im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung nur marginale Beachtung.

Ziele und Inhalte

Die Ziele der Health Literacy sind sehr umfassend. So geht es um die Förderung des Schriftspracherwerbs und die (Weiter-)Entwicklung von Gesundheitskompetenzen, die insgesamt eine stärkere Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ermöglichen sollen und so die Lebens- und Einkommenssituation verbessern (siehe Döbert/Anders 2016). Aus der Debatte um Health Literacy leitet sich daher *„eine ganzheitliche Grundbildung ab, die auch auf die Selbstbefähigung und das kritische Hinterfragen von Gesundheitsinformationen abzielt“* (Wist/Schulze 2013, S. 25). Im Anschluss an Don Nutbeam (2000) werden zu meist drei hierarchisch aufeinander aufbauende Kompetenzstufen der Health Literacy differenziert: die funktionale, die interaktive und die kritische. Für den Bereich der Grundbildung ist vor allem die funktionale Ebene von Health Literacy bedeutsam, die basale Fähigkeiten in den Bereichen Lesen und Schreiben beinhaltet, die für die Bewältigung von gesundheitsbezogenen Alltagssituationen, wie das Lesen von Packungsbeilagen, notwendig sind (vgl. Nutbeam 2000, S. 263).

Ähnlich wie die Konzepte Politischer (Grund-)Bildung sind auch die Konzepte der Health Literacy teilweise sehr umfassend und voraussetzungsreich. So schlagen Christina Zarcadoolas, Andrew Pleasant und David S. Greer (2005) ein erweitertes Modell der Health Literacy vor, das sich durch vier Domänen auszeichnet: fundamental literacy (reading, writing, speaking and numeracy), science literacy, civic literacy and cultural literacy. Basierend auf diesem Konzept haben Norbert Lenartz, Renate Soellner und Georg Rudinger (2014) ein Strukturmodell der Gesundheitskompetenz entwickelt, das zwischen Basisfertigkeiten (gesundheitsbezogenes Grundwissen, gesundheitsbezogene Grundfertigkeiten) und weiterentwickelten Fähigkeiten, die sich in eine perzeptiv-motivationale und eine handlungsorientierte Ebene gliedern lassen, unterscheidet.

Konkrete Inhalte für mögliche Health-Literacy Angebote findet man in der Literatur hingegen kaum.

Didaktische Konzepte

Im deutschsprachigen Raum gibt es kaum didaktische Konzepte oder Lernangebote zur Alphabetisierung

und Grundbildung mit Bezug zu Health Literacy (siehe Döbert/Anders 2016). Dennoch liegen erste Ansätze vor. In Deutschland hat die VHS Bielefeld in dem ESF-Projekt „Alphabetisierung – Grundbildung – Gesundheit“ ein Kombinationsmodell entwickelt, um sowohl die schriftsprachliche als auch die gesundheitsförderliche Kompetenz der Lernenden zu verbessern (siehe Döbert 2009). Die Kärntner Volkshochschulen haben 2012 ein Projekt zur Sensibilisierung des Gesundheitspersonals durchgeführt (siehe Fenzl et al. 2015). In Großbritannien fand von 2003 bis 2009 das nationale Programm „Skilled for Health“ statt, das die Weiterentwicklung von Literacy, Sprache und Numeracy mit Gesundheitsförderung kombiniert und insbesondere benachteiligte Zielgruppen adressierte (siehe Novitzky 2009).

Fazit und Herausforderungen – Praxisangebote fokussieren nach wie vor auf Lesen und Schreiben

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die Etablierung verschiedener Inhaltsbereiche der Grundbildung noch am Anfang steht. So werden die Themen Finanzen/Finanzielle Grundbildung, Politik/Politische Grundbildung, Gesundheit/Health Literacy sowie Ernährung/Food Literacy zwar diskutiert und es gibt auch vereinzelte Projekte; im Zentrum des Diskurses um Alphabetisierung und Grundbildung stehen letztlich jedoch überwiegend Alphabetisierungskurse und die Förderung des Lesens und Schreibens. Hier werden jedoch immer wieder Stimmen laut, diese nicht als reine Kulturtechnik, sondern in ihrer Bedeutung und den Anwendungskontexten zu betrachten. Damit werden die verschiedenen Inhalts- bzw. Lebensbereiche als Anwendungsfelder des Schriftspracherwerbs in den Fokus gerückt.

Grundbildungsangebote, die explizit auf die Förderung der Kompetenzen in den genannten Inhaltsbereichen abzielen, existieren bisher kaum. Durch die Kontextualisierung der Schriftsprache sind allerdings handlungs- und lebensweltorientierte Lehr-Lern-Konzepte möglich, die einen größtmöglichen direkten Nutzen des Gelernten im Alltag anstreben und eine hohe Lernmotivation mit sich bringen. Um jedoch passende Angebote entwickeln zu können, bedarf es theoretischer Grundlagen zu jeweiligen Zielen und Inhalten auf Grundbildungsniveau.

Abgesehen von dem Kompetenzmodell Finanzieller Grundbildung gibt es unseren Recherchen zufolge jedoch keine Kompetenzbeschreibungen auf der niedrigsten Kompetenzstufe. Weiterhin mangelt es an Unterrichtsmaterialien und -konzepten für die verschiedenen Inhalte sowie an Fortbildungen für Lehrende und Planende zur Programm- und Angebotsentwicklung im Rahmen einer umfassenden Grundbildung.

Die Weiterentwicklung der Inhaltsbereiche der Grundbildung bietet die Chance, neue Ansprachestrategien zu entwickeln, neue Akteurinnen und Akteure einzubinden, neue Lernorte zu finden und eine neue Lernkultur in der Grundbildung zu entwickeln, um so neue AdressatInnen zu gewinnen. Eine Aufgabe der Forschung ist es, die Wirksamkeit der neuen Konzepte zu analysieren und die Faktoren erfolgreichen Lernens zu beschreiben.

Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W141300 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Literatur

- Ambos, Ingrid/Greubel, Stefanie (2012):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse“. Abschlussbericht. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Apra, Carmela (2012):** Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen: Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online* 22, S. 1-21. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Bigge, Carolin (2015):** Finanzielle Grundbildung in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme und Systematisierung bisheriger Angebotskonzepte. Programmanalyse im Projekt CurVe. Bonn (= unveröff. Manuskript).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016):** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. Online im Internet: <https://www.bmbf.de/files/16-09-07%20Dekadepapier.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Bremer, Helmut/Ludwig, Felix (2015):** Inklusion und Exklusion im politischen Feld. Einsichten und Einblicke aus der Perspektive Bourdieus. In: *Journal für politische Bildung* 5 (1), S. 28-37.
- Döbert, Marion (2009):** Alphabetisierung – Grundbildung – Gesundheit. In: *Alfa-Forum* (70), S. 8-12.
- Döbert, Marion/Anders, Markus P. (2016):** Health Literacy im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula/ Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster, New York: Waxmann, S. 446-456.
- Egloff, Birte (2014):** Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 103-106.
- Engartner, Tim (2016):** Ökonomische Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster, New York: Waxmann, S. 436-445.
- Erler, Ingolf (2009):** Die allgemeine Erwachsenenbildung und der nationale Qualifikationsrahmen. Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Online im Internet: http://oieb.at/upload/3458_NQR_Bericht.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Euringer, Caroline (2016):** Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* (2), S. 241-254.
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Aktualisiert: August 2017. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-22].

- Fenzl, Thomas/Sagmeister, Gloria/Mayring, Philipp/Gfrerer, Beate (2015):** Förderung von Health Literacy bei funktionalen Analphabeten durch Sensibilisierung von Health Professionals¹. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung 66 (256), S. 37-41. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2015-2/256-juli-2015/aus-den-volkshochschulen/foerderung-von-health-literacy-bei-funktionalen-analphabeten-durch-sensibilisierung-von-health-professionals> [Stand: 2018-01-22].
- Grotlüschen, Anke (2016):** Politische Grundbildung – Theoretische und empirische Annäherungen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 39 (2), S. 183-203.
- Initiative Erwachsenenbildung (2015):** Programmplanungsdokument – Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. Wien. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2015-2017_Stand_11_12_2015.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Kastner, Monika (2013/2016):** Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Graz (= Dossier erwachsenenbildung.at). Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/20160906_E-Paper_Basisbildung.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Knauber, Carolin/Ioannidou, Alexandra (2016):** Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich. Von der Politikformulierung zur Implementierung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 39 (2), S. 131-148.
- Korfkamp, Jens (2016):** Politische Grundbildung. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, S. 457-466.
- Krenn, Manfred (2013):** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5 (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013). Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Krupka, Birgit/Muckenhuber, Sonja (2013):** Politische Bildung in der Basisbildung. Pädagogischer Ansatz des Grundbildungszentrums der VHS Linz. In: Die Österreichische Volkshochschule 64 (248), S. 19-21. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/03/OVH_Magazin_248_02_2013.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Kurzmann, Katharina (2017):** Finanzielle Grundbildung in der Basisbildung mit Migrantinnen: Mittel zur Schuldenprävention oder Schuldzuweisung? In: Bundesministerium für Bildung, Abteilung für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. 1. Wien: Facultas, S. 139-153.
- Lenartz, Norbert/Soellner, Renate/Rudinger, Georg (2014):** Gesundheitskompetenz. Modellbildung und empirische Modellprüfung einer Schlüsselqualifikation für gesundes Leben. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2), S. 29-32. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/2014/gesundheitsbildung-01.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Lusardi, Annamaria (2012):** Numeracy, Financial Literacy, and Financial Decision-Making. In: Numeracy 5 (1).
- Mania, Ewelina (2015):** Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 38 (2), S. 251-265. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/zfw/2015/finanzielle-grundbildung-01.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2013):** Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/12_mania_troester.pdf [Stand: 2018-01-22].
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2014):** Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2), S. 136-145.
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2015a):** Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2015b):** Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld auf Basisbildungsniveau. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 25, Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Menke, Barbara/Riekmann, Wibke (Hrsg.) (2017):** Politische Grundbildung. Inhalte – Zielgruppen – Herausforderungen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Negt, Oskar (2010):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Novitzky, Jan (2009):** Towards a health literacy curriculum. In: Adults Learning, Vol. 20, No. 5, S. 28-29.
- Nutbeam, Don (2000):** Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. In: Health promotion international (15), S. 259-267.

- Pabst, Antje/Zeuner, Christine (2016):** Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, S. 59-72.
- Rath, Otto (2010):** Basisbildung und Gesundheit. Der Faktor Bildung im Kreislauf von sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: ISOP, S. 90-96.
- Remmele, Bernd/Seeber, Günther/Speer, Sandra/Stoller, Friederike et al. (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Sørensen, Kristine/Van den Broucke, Stephan/Fullam, James/Doyle, Gerardine/Pelikan, Jürgen/Slonska, Zofia/Brand, Helmut (2012):** Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. In: BMC public health 12, S. 80.
- Tröster, Monika (2000):** Grundbildung. Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 12-27.
- Tröster, Monika/Schrader, Josef (2016):** Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität. Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster, New York: Waxmann, S. 43-58.
- Van der Heide, Iris/Rademakers, Jany (2015):** Laaggelettertheid en gezondheid. Stand van zaken. Utrecht: NIVEL.
- Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In: Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (Hrsg.): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote. Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-40.
- Wist, Thorben/Schulze, Gisela C. (2013):** Health Literacy. Ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum (82), S. 23-25.
- Wittmann, Beate (o.J.):** Handbuch für politische Bildung in der Basisbildung. Anregungen und Übungen. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/basisbildung-pdfs/in-bewegung-handbuch-politische-bildung.pdf> [Stand: 2018-01-22].
- Zarcadoolas, Christina/Pleasant, Andrew/Greer, David S. (2005):** Understanding health literacy. An expanded model. In: Health promotion international 20 (2), S. 195-203. Online im Internet: https://www.researchgate.net/publication/7946418_Understanding_health_literacy_An_expanded_model [Stand: 2018-01-22].
- Zeuner, Christine/Mundt, Petra/Nielsen, Birger/Nielsen, Kurt Aagaard (2005):** Ökologische Kompetenz. Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung. Flensburg. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/id/34190> [Stand: 2018-01-22].

Weiterführende Links

- Workshop „Politische Basisbildung“ der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung:**
http://www.politischebildung.at/oegpb/bildungsangebot/politische_basisbildung



Foto: DIE/Lichenscheidt

Ewelina Mania

mania@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-251

Ewelina Mania studierte Diplom-Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Seit 2009 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn in der Abteilung Programme und Beteiligung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Finanzielle Grundbildung, Sozialraum in der Weiterbildung, Weiterbildungsbeteiligungsforschung, Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität.



Foto: DIE/Lichenscheidt

Monika Tröster

troester@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294-306

Monika Tröster studierte Lehramt, Sekundarstufe I an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 1993 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Programme und Beteiligung im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität. Sie war bzw. ist Koordinatorin nationaler und europäischer Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Des Weiteren ist sie als internationale Expertin tätig.

Finance, Politics and Health as Required Content in Basic Education

Status, requirements and challenges

Abstract

The focus of the discourse on literacy and basic education is primarily on offering literacy courses and promoting reading and writing. This article discusses the conceptual framework, goals and relevance of three additional areas of content: finance, politics and health. The authors bring together previously existing didactic concepts, individual projects and offerings from the German-speaking world. In conclusion, they call for further development of the areas of content of basic education. This would provide the opportunity to develop new strategies for reaching target groups, to find new learning venues and to develop a new culture of learning in basic education. (Ed.)

Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation!

Martin Wurzenrainer und Thomas Laimer

Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2018): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation!

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Mehrsprachigkeit, Basisbildung, Unterricht, MEVIEL, Deutsch als Zweitsprache, DaZ, Sprachenblume, Sprachenportraits, Sprachenbiografie, Sprachlernstrategien



Kurzzusammenfassung

Basisbildungsunterricht für MigrantInnen, der die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und sich an den vorhandenen Kompetenzen orientiert, muss Mehrsprachigkeit als Normalität und als Ressource betrachten. Der Einbezug des gesamten sprachlichen Repertoires ist beim Lernen von enormer Bedeutung. Jede zusätzliche Sprache wird nicht getrennt von der sog. „Erstsprache“ erworben bzw. erlernt, sondern wird in das bereits vorhandene sprachliche System integriert. Faktisch wird Mehrsprachigkeit gegenwärtig jedoch zumeist als bildungsbenachteiligende Eigenschaft gehandelt. In der Erwachsenenbildung darf es, wie die Autoren des vorliegenden Beitrages betonen, zu keiner Reproduktion dieser Form der Diskriminierung kommen. Wie also kann der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Basisbildungsunterricht als Ressource konkret erfolgen? Welche Ziele können dabei verfolgt und wie können dadurch neue Ressourcen geschaffen werden? Antwort auf diese Fragen geben die Autoren exemplarisch anhand konkreter Unterrichtsaktivitäten im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL (mehrsprachig – vielfältig). Fazit: Es bleibt ein Auftrag der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft, sich der Herausforderung migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität in Bildungs- und Beratungsprozessen anzunehmen und den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu forcieren. (Red.)

Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation!

Martin Wurzenrainer und Thomas Laimer

Vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Befunde und pädagogischer Konzepte, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht propagieren, stellt sich für die Akteurinnen und Akteure in der Basisbildung die Frage, warum in jüngster Zeit in den deutschsprachigen Ländern migrationspolitisch der Trend in Richtung „Deutsch über alles“ geht. Denn dieses Credo ist Ausdruck einer hegemonialen und restriktiven nationalstaatlichen Sprachenpolitik, die sowohl die Realität einer diversen und damit auch mehrsprachigen Gesellschaft als auch fundierte soziolinguistische Erkenntnisse negiert.

Diese sprachpolitische Ausrichtung verfestigt vielmehr die Vorstellung, dass im Bildungssystem aufbauend auf die Bildungssprache Deutsch durch eine „*Hierarchisierung der Sprachen nach – schlecht bewerteten – Migrantensprachen und – hoch bewerteten – Bildungssprachen*“ (Roche 2013, S. 180) weitere lernenswerte Sprachen im Bildungskanon definiert werden, wodurch aber die Bedeutung der Erstsprachen bzw. der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der MigrantInnen weitgehend ignoriert wird (siehe Krumm 2008). Dadurch wird nicht nur eine „*effiziente Nutzung vorhandener und leicht entwickelbarer Potenziale*“ (Roche 2013, S. 180) verhindert, sondern es bleibt auch „*das kulturelle Kapital der Mehrsprachigkeit in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung*“ (ebd.) ungenutzt.

Bezogen auf den Bildungskontext bedeutet dies einen offensichtlich politisch gewünschten Verzicht auf einen „*effizientere[n] Sprachunterricht und Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen in den*

vorhandenen Sprachen und Transfereffekte auf den Erwerb und die Nutzung weiterer Sprachen“ (ebd.). Gerade im schulischen Bildungsbereich werden Lernende mit Migrationsbiografie zu einer „*defizitären Gruppe*“ (Stojanov 2011, S. 10) modelliert, denen nur durch eine „*konsequente Akkulturation*“ (ebd., S. 161), die den ausschließlichen Gebrauch des Deutschen auch im privaten Raum erfordere, Bildungsgerechtigkeit widerfahren kann. Krassimir Stojanov entlarvt dieses Verständnis als einen „*Neufassungsversuch des Konzepts der institutionellen Diskriminierung*“ (ebd., S. 151), welches sich auf die „*theoretisch wie empirisch äußerst fragwürdige Annahme von Mehrsprachigkeit und multikulturellen Identitäten als bildungsnachteilige Eigenschaften*“ (ebd., S. 148) stützt. Diesem Verständnis fehlt der Bezug zur grundlegenden Eigenschaft pädagogischen Handelns, das bildungsfördernde „*Ernstnehmen der lebensweltlichen Selbst- und Wirklichkeitsdeutungen der Educanden*“ (ebd., S. 104), also die Anerkennung und Wertschätzung der Lernenden als agierende

Subjekte mit unterschiedlichen Bedürfnissen. In der Erwachsenenbildung darf es zu keiner Reproduktion dieser Form der Diskriminierung kommen, weshalb dem Einbezug der Mehrsprachigkeit ein zentraler Stellenwert zukommen muss. Um dies zu erreichen, wurden im Projekt MEVIEL¹ für die Bereiche Unterricht, Lernbegleitung, Lernberatung und Weiterbildung von Lehrenden Materialien und Konzepte entwickelt, auf die im Folgenden exemplarisch für den Basisbildungsunterricht Bezug genommen wird.

Mehrsprachigkeit als Unterrichtsprinzip

Der Mehrsprachigkeit und ihrer Nutzbarmachung als Ressource für das Sprachenlernen kommt in der Basisbildung mit Erwachsenen nicht erst durch die Formulierung der „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2014 u. 2017) eine zentrale Rolle zu. In curricularen Vorgaben wird schon seit längerem (beispielsweise im „RahmenCurriculum. Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“; siehe Fritz et al. 2006) darauf hingewiesen, dass jede zusätzliche Sprache nicht getrennt von einer sog. „Erstsprache“ erworben bzw. erlernt wird, sondern in das bereits vorhandene sprachliche System integriert wird. Je stärker dieser Prozess im Unterricht angeregt und ermöglicht wird, desto wirkungsvoller können der Erwerb bzw. das Lernen einer weiteren Sprache voranschreiten.

Mehrsprachigkeit und deren Nutzbarmachung können in dieser Hinsicht eine zentrale Rolle im Unterricht spielen: Gerade erwachsene Lernende können auf ein Wissen über bereits erworbene Sprachen zurückgreifen, auch wenn dieses nicht immer explizit ist. So wissen sie beispielsweise, dass Sprachen unterschiedliche Register bzw. Varianten, Satzregularitäten und grammatikalische Regeln haben, und können beim Lernen einer weiteren Sprache daran anknüpfen. Mehrsprachigkeit kann also als ein wichtiges Element des Wissens und Könnens an sich betrachtet werden (vgl. Fritz 2016, S. 31). Doch wie steht es mit der Frage, ob Mehrsprachigkeit

in der unterrichtlichen Praxis eine Komplikation oder eine Ressource darstellt? Grundsätzlich bedeutet der Unterricht in Basisbildungsangeboten die Arbeit mit Menschen, die bereits *„über vielfältige Kompetenzen und Stärken verfügen, die von der Gesellschaft oftmals nicht entsprechend wertgeschätzt werden“* (Wurzenrainer/Hrubesch 2014, S. 14). Nicht nur, aber *„insbesondere die (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit“* (ebd.) zählt zu diesen Kompetenzen und Stärken. Weiters werden im Rahmen schulischer Bildung – insbesondere im Primar- und Sekundarstufenbereich – bereits seit Jahrzehnten Konzepte und Materialien für den mehrsprachigen Unterricht vorgestellt. Genannt seien hier neben dem Erstsprachenunterricht, der seit den frühen 1970er-Jahren unter dem Titel „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ im Rahmen eines Schulversuchs lief und mit Beginn des Schuljahres 1992/93 an den allgemein bildenden Pflichtschulen ins Regelschulwesen übergeleitet wurde, die KIESEL-Materialien, die ausgeführt vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 2005 aus dem internationalen Projekt EVLANG entstanden sind und seit 2012 in einer überarbeiteten Fassung vorliegen (siehe ÖSZ 2011, 2012a u. 2012b). Auch Basil Schader (2004), Klaus Borge Boeckmann et al. (2011), Projekte wie Multilingual Families und andere Initiativen (einen umfassenden Überblick dazu bietet die „Datenbank Mehrsprachigkeit“, die von Basil Schader im Rahmen des EU-Projekts AMuSE – Approaches to Multilingual Schools in Europe aufgebaut wurde) stellen methodische Zugänge und vielfältige Materialien für den Einbezug von Mehrsprachigkeit zur Verfügung. Doch einem Großteil der Materialien ist gemein, dass sie nicht für die Erwachsenenbildung konzipiert wurden und daher nur bedingt für den Einsatz in Basisbildungskursen mit MigrantInnen verwendbar sind.

Mehrsprachigkeit als gesamtsprachliches Repertoire

Für die Schaffung der Möglichkeit, Mehrsprachigkeit als Ressource zu betrachten, bedarf es vorweg eines kurzen Blickes auf sprachwissenschaftliche

¹ MEVIEL steht für „mehrsprachig und vielfältig“ und war ein aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und des Europäischen Sozialfonds gefördertes Projekt, das von 2012 bis 2014 von den PartnerInnen: Verein Projekt Integrationshaus, Die Wiener Volkshochschulen, Verein Pyramidops und der Sprachlehr- und -lernforschung der Universität Wien durchgeführt wurde. Alle Publikationen können online im Internet unter <https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen> (unter MEVIEL) heruntergeladen und nachgelesen werden.

Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeit: Hans-Jürgen Krumm und Eva-Maria Jenkins haben bereits 2001 mit ihrer Sammlung von Sprachenportraits sichtbar gemacht, dass sich Sprachen nicht additiv in einem Menschen manifestieren. Vielmehr zeigen die bunten Portraits Menschen, die Sprachen auf vielfältige Weise erworben haben und ihre sprachlichen Mittel in unterschiedlichen Kontexten zur Kommunikation einsetzen. Unter anderem spricht Brigitta Busch (2013) hierbei von einem gesamtsprachlichen Repertoire, bei dem Sprachen nicht als in sich geschlossene Einheiten betrachtet werden, sondern „*das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren*“ (Busch 2013, S. 21). Für den Bildungskontext ergibt sich daher die Frage, wie die Lehrenden dieser Verwendung von mehr als einer Sprache gerecht werden können, da gerade jener Basisbildungsunterricht, der dem Verständnis eines wechselseitigen und dialogischen Prozesses folgt, genau eine derartige Interaktion darstellt.

Ziele von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Für die schrittweise Nutzbarmachung des gesamtsprachlichen Repertoires ist das von Reich und Krumm (2013) entwickelte „Curriculum Mehrsprachigkeit“ eine solide Basis. In diesem Curriculum, das sich als Grundlage für eine „*integrierte mehrsprachige Bildung*“ (Reich/Krumm 2013, S. 14) versteht, sich an der Stufengliederung des österreichischen Bildungssystems von der ersten bis zur zwölften bzw. dreizehnten Schulstufe orientiert und zusätzlich Inhalte für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung beschreibt, findet sich eine detaillierte Beschreibung von sozialen, kognitiven und affektiven Aspekten, die „*primär als Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler verstanden [werden], die unter übergeordneten Bezeichnungen zusammengefasst*“ (ebd., S. 14) sind.

Diese darin beschriebenen Bereiche (Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen, Wissen über Sprachen, Vergleichen von Sprachen, Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen, Sprachlernstrategien; vgl. ebd., S. 14f.) können – transferiert in die Arbeit in der Basisbildung mit Erwachsenen – die methodisch-didaktische Grundlage bilden, um jener Haltung, die in den „Prinzipien und

Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (siehe Fachgruppe Basisbildung 2017) beschrieben wird, mit dem Fokus auf Mehrsprachigkeit gerecht werden zu können.

Umsetzungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit im Unterricht

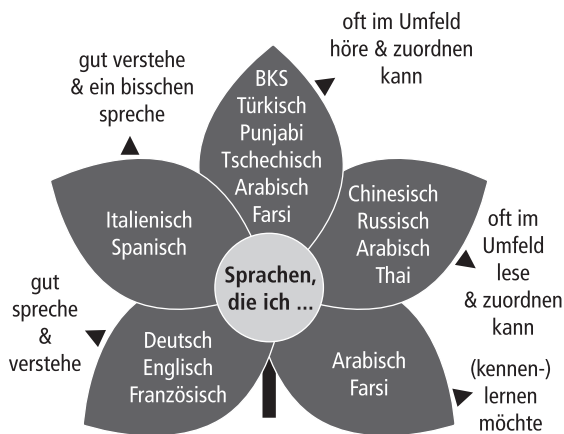
Der Einbezug des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden zur Etablierung einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht wird im Folgenden entlang dieser Grundlagen beschrieben und mit jenen Unterrichtsaktivitäten veranschaulicht, die im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft MEVIEL in einem partizipativen Prozess mit Unterrichtenden und Lernenden entwickelt und von den beiden Autoren dieses Beitrages als Handreichung unter dem Titel „Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht“ (siehe Laimer/Wurzenrainer 2014) publiziert wurden. Sofern nicht anders gekennzeichnet, sind alle angeführten Aktivitäten dieser Handreichung entnommen.

Sichtbarmachen des gesamtsprachlichen Repertoires...

Grundlegend gilt für die Basisbildung, dass Lernende mit ihren vorhandenen Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt werden. Neben vielfältigen Kompetenzen und Fertigkeiten, über die die Lernenden verfügen, ist insbesondere das mitgebrachte gesamtsprachliche Repertoire zu sehen, das von Beginn an im Unterricht eine zentrale Rolle spielen sollte. So muss es eine Maxime der Arbeit bereits in der Eingangsphase des Unterrichts sein, die sprachliche Vielfalt aller am Unterricht beteiligten Personen durch Aktivitäten, die die sprachenbiografische Arbeit unterstützen, sichtbar zu machen. Hierzu gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Möglichkeiten, wie beispielsweise die bereits erwähnten „Sprachenportraits“, aber auch die Aktivität „Sprachenblumengarten“ (vgl. ÖSZ 2012b, S. 34; adaptiert von Wurzenrainer/Laimer, siehe Abb. 1), in der auf einer selbst gezeichneten fünfblättrigen Blüte pro Blatt subjektiv eingeschätzte Sprachkenntnisse unterschiedlichen Rubriken zugeordnet werden. Diese Aktivität eignet sich für eine intensive Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit. Zum einen fördert sie

die Reflexion hinsichtlich eigener Kompetenzen und Sprachlernwünsche, zum anderen entsteht durch das Ausstellen aller Blüten im Kursraum ein „Sprachenblumengarten“ der Gruppe, der die vielfältigen Repertoires zeigt und damit Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar macht. Für die Arbeit mit Gruppen, die am Beginn der Alphabetisierung in der lateinischen Schrift stehen, gibt es die Möglichkeit des sog. „stellvertretenden Schreibens“, um die Blütenblätter auszufüllen. Weitere Aktivitäten, die sich für die Sichtbarmachung eignen, sind: „Mehrsprachiges Klassenportrait“, „Lieder aus aller Welt“, „famiglia_aile_familie_perhe_family“².

Abb. 1: Beispiel für eine Sprachenblume



Quelle: ÖSZ 2012b, S. 34; adaptiert von Wurzenrainer/Laimer

...um die Wertschätzung und Anerkennung dieses Repertoires zu erhöhen

Eng mit einer Anknüpfung an die mitgebrachte Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für das weitere pädagogische Handeln ist die Steigerung des Interesses an Sprachen verknüpft, sofern es gelingt, durch die Wertschätzung dieser Kompetenz eine positive Haltung gegenüber dem eigenen sprachlichen Repertoire zu schaffen. Während der Entwicklung der Aktivitäten für die Handreichung wurde die Erfahrung gemacht, dass Lernende und Lehrende Vorbehalte gegenüber dem Einbezug der Mehrsprachigkeit hegten. Rückmeldungen der Lernenden haben gezeigt, dass das Lernen im Basisbildungsunterricht nur dann effektiv sein könne, wenn im Kurs

ausschließlich Deutsch verwendet würde. Zusätzlich verstärkt wird die Ablehnung von Mehrsprachigkeit durch sprachendiskriminierende Erfahrungen, die viele Lernende im Herkunftsland, im Zuge der Migration und/oder in Österreich gemacht haben und deshalb einen Teil ihrer mitgebrachten Sprachen verschweigen oder sich sogar ihrer schämen. Auf der anderen Seite sind es die Lehrenden, die Vorbehalte gegenüber dem Einsatz von Mehrsprachigkeit hegten. Kritik an fehlenden methodischen Vorgehensweisen und zielgruppenadäquaten Materialien sowie Bedenken, dass das Deutschlernen zu kurz kommt, wurden im Zuge von Reflexionsworkshops geäußert.

Dem entgegenwirken können beispielsweise Aktivitäten wie „Mein Name in allen Schriften“, „Sprachkometen“ und „Gymnastique internationale“, die die Wertschätzung und Anerkennung des gesamtsprachlichen Repertoires in den Unterricht erhöhen. Dadurch wird dem vorhandenen Sprachenschatz gleichberechtigt neben Deutsch Raum gegeben, die Lernenden werden als wissende Subjekte wahrgenommen und deren sprachlichen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt.

Verwenden des Repertoires als Ressource...

Durch die Sichtbarmachung des individuellen gesamtsprachlichen Repertoires der Gruppe wird es möglich, im Unterricht die Mehrsprachigkeit als Ressource nutzbar zu machen. Die Lernenden werden dazu in die Position von „ExpertInnen“ für ihre mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen gebracht. Der/die Unterrichtende ist damit nicht mehr alleine der/die WissensträgerIn, denn durch diesen Rollenwechsel entsteht eine dialogische und wechselseitige Situation, in der die Lehrenden zu Lernenden werden und von den TeilnehmerInnen Einblicke in deren sprachliches Wissen bekommen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die TeilnehmerInnen eines Basisbildungskurses über ein ähnliches metasprachliches Wissen wie die Unterrichtenden verfügen, denn in erster Linie geht es um ihr Wissen in Bezug auf die Anwendung ihrer Sprachen, wie z.B. über Satzregularitäten, Idiomatik etc. Auskunft geben zu können bzw. die Reflexion darüber anzuregen.

² Die Links zu diesen und weiteren im Beitrag genannten Aktivitäten finden sich im Anschluss an das Literaturverzeichnis; Anm.d.Red.

Abb. 2: Beispiel für die Aktivität „Über.Sätze!“

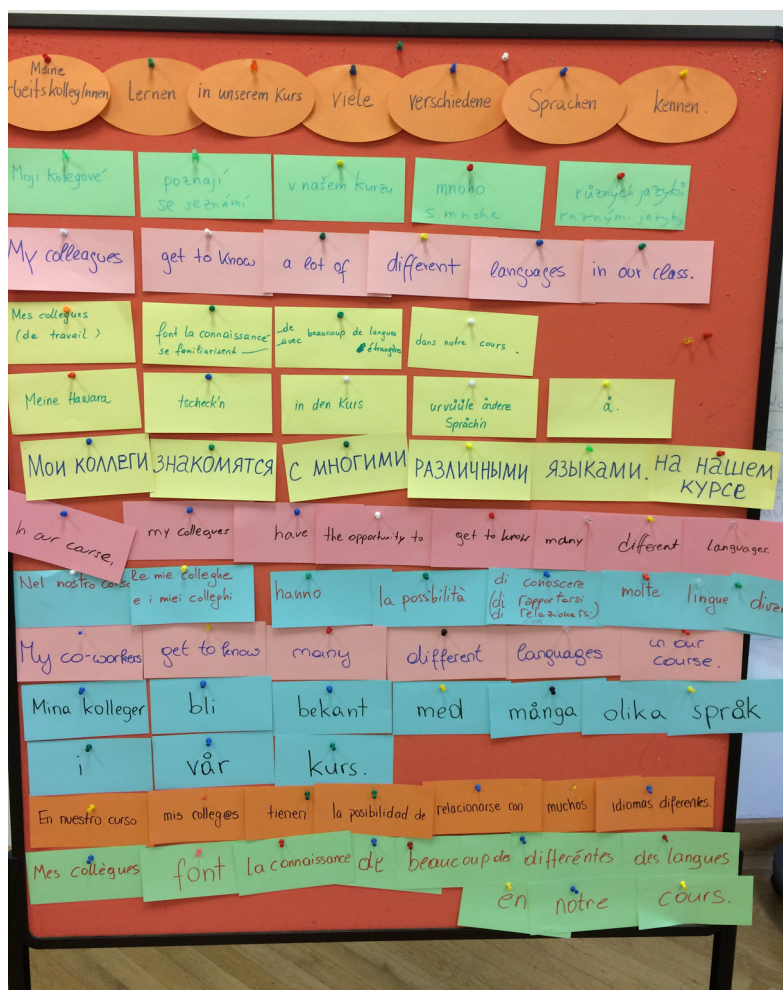


Foto: Laimer/Wurzenrainer 2016 (privat)

Geeignete Aktivitäten für die Nutzbarmachung sind jene, die das vorhandene Wissen über Sprachen zum Vorschein bringen, wie beispielsweise Sprachen lernen Lernen oder die Arbeit mit Liedern und Gedichten, die einerseits die Interessen der Lernenden in den Mittelpunkt stellen, andererseits durch die Selbstauswahl der Lernenden Themen und Inhalte behandeln, die für die Gruppe relevant sind. Bei der Aktivität „Klassenliederbuch“ werden beispielsweise von den Lernenden in den Unterricht mitgebrachte Lieder in Form eines Ratespiels präsentiert. Neben der Möglichkeit, die Sprachen der Gruppe in einer affektiven Form kennenzulernen, werden so auch authentische Sprech- und Schreibanlässe geschaffen, denn erfahrungsgemäß haben die Lernenden ein großes Bedürfnis, über die eigenen Lieder Auskunft zu geben bzw. über andere etwas zu erfahren.

...und damit neue Ressourcen für das Lernen zu schaffen

Durch die Bewusstmachung der eigenen Sprachenbiografie werden auch Sprachlernstrategien transparent gemacht, die eine wichtige Basis für weiteres Lernen darstellen. Die Aktivität „Sprache zeichnen“ regt diese Reflexion in einer künstlerisch-kreativen Form an, wodurch die Lernenden neue Ressourcen für das weitere Lernen entwickeln können, wie beispielsweise die Schaffung eines Sprachenbewusstseins oder das Erkennen von Transfermöglichkeiten. Bei der Aktivität „Über.Sätze!“ (siehe Abb. 2) wird ein dem Lernniveau und der Zielsetzung entsprechender Satz auf Deutsch ausgewählt und von den Lernenden in unterschiedliche vorhandene Sprachen übersetzt. Diese „Übersetzungsarbeit“ dient

in erster Linie dazu, die Reflexion in der Gruppe zu fördern, um anschließend unterschiedliche sprachliche Ebenen (Semantik, Lexik, Pragmatik, ...) zu analysieren. Es geht bei dieser Gruppenaufgabe jedoch nicht um das Finden einer „korrekten Lösung“, sondern um den Prozess, bei dem sichtbar gemacht wird, welches Hilfsmittel sich die Lernenden bedient haben, welche Fragen sie sich gestellt haben etc.

Fazit oder Sprache als soziale Praxis

Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind fixer Bestandteil der gesellschaftlichen Wirklichkeit, auch wenn dies geflissentlich übersehen wird. Mehrsprachigkeit ist die Normalität, sowohl im Alltag als auch in der Bildungspraxis. Wenn Lernprozesse förderlich sein wollen, so müssen in Bildungsinstitutionen die „*Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung*“ (Stojanow 2011,

S. 78) vorausgesetzt und die Lernenden als Subjekte betrachtet werden, die aktiv und selbstwirksamkeitsüberzeugt Teil dieser Bildungspraxis sind. Es bleibt ein Auftrag der Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft, sich der Herausforderung migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität in Bildungs- und Beratungsprozessen anzunehmen und den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu forcieren, um monolingualen Tendenzen entgegenzutreten. Hier gilt es, sich wissenschaftlich von bekannten (eurozentristisch geprägten) Vorstellungen von Mehrsprachigkeit zu verabschieden und den Fokus auf einen subjektorientierten Zugang zu Sprache und Sprachlichkeit zu legen, um Sprache als soziale Praxis zu begreifen.

Dieser Beitrag entstand auf Anregung und Einladung des Fachbeirats, um für unsere LeserInnen ergänzende Inhalte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe aufzubereiten.

Literatur

Boeckmann, Klaus Börge/Aalto, Eija/Abel, Andrea/Atanososka, Tatjana/Lamb, Terry (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz: Council of Europe Publishing. Online im Internet: https://www.researchgate.net/profile/Klaus_Boerge_Boeckmann2/publication/303700319_Mehrsprachigkeit_fordern_Die_Mehrheitssprache_im_vielsprachigen_Umfeld/links/575585fb08ae10c72b66a40b/Mehrsprachigkeit-foerdern-Die-Mehrheitssprache-im-vielsprachigen-Umfeld.pdf [Stand: 2018-01-17].

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

Fachgruppe Basisbildung (2017): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-17].

Fritz, Thomas (2016): Prinzipien des Sprachunterrichts – reloaded, oder doch eher andersrum. Versuch eines kritischen Essays. In: Schweiger, Hannes/Ahamer, Vera/Tonsern, Clemens/Welke, Tina/Zuzok, Nadja (Hrsg.): In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Präsenz, S. 27-34.

Fritz, Thomas/Faistauer, Renate/Ritter, Monika/Hrubesch, Angelika (2006): RahmenCurriculum. Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Wien: MA 17. Online im Internet: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> [Stand: 2018-01-17].

Krumm, Hans-Jürgen (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDAF-Mitteilungen 2, S. 7-15.

Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts. Wien: Eviva.

Laimer, Thomas/Wurzenrainer, Martin (2014): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht. Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen. Online im Internet: http://www.vhs.at/meviel_handreichung [Stand: 2018-01-17].

- ÖSZ – Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2011):** KIESEL. Materialien-Reihe „Kinder entdecken Sprachen“. Graz: ÖSZ.
- ÖSZ – Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2012a):** Dober dias! Buenos Dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und Sekundarstufe I. KIESEL neu, Heft 1. Graz: ÖSZ.
- ÖSZ – Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2012b):** Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. KIESEL neu, Heft 2. Graz: ÖSZ.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013):** Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Roche, Jörg (2013):** Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schader, Basil (2004):** Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsvlag Eins.
- Schader, Basil (Hrsg.) (o.J.):** Datenbank Mehrsprachigkeit – EU-Projekt AMuSE. Online im Internet: https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit [Stand: 2018-01-17].
- Stojanov, Krassimir (2011):** Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wurzenrainer, Martin/Hrubesch, Angelika (2014):** Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus. Wien: Verein Projekt Integrationshaus. Online im Internet: <https://www.integrationshaus.at/de/publikationen/fachpublikationen> unter MIKA [Stand: 2018-01-17].

Weiterführende Links

famiglia_aile_famille_perhe_family: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub23.html

Gymnastique internationale: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub20.html

Lieder aus aller Welt: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub14.html

Mehrsprachiges Klassenportrait: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub2.html

Mein Name in allen Schriften: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub24.html

Sprachkometen: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub8.html

Sprache zeichnen: https://www.vhs.at/meviel_handreichung/ub20.html



Foto: Lukas Beck

Mag. Martin Wurzenrainer

m.wurzenrainer@integrationshaus.at
<https://www.integrationshaus.at>
+43 (0)699 12123542

Martin Wurzenrainer studierte an der Universität Wien Germanistik und Philosophie, Pädagogik und Psychologie auf Lehramt. Er ist Leiter des Fachbereichs Bildung im Verein Projekt Integrationshaus und in der Aus- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und anderen Einrichtungen tätig.



Foto: Spjka

Mag. Thomas Laimer, BA

thomas.laimer@vhs.at
<https://www.vhs.at>
+43 (0)1 89174116000

Thomas Laimer studierte Germanistik und Romanistik auf Lehramt. Er arbeitet an der VHS Ottakring und ist als Referent in der Aus- und Weiterbildung für Die Wiener Volkshochschulen, den Verband Österreichischer Volkshochschulen und die Universität Wien tätig.

Plurilingualism in Basic Education Courses with Migrants – A Resource, Not a compilation!

Abstract

Basic education courses for migrants that focus on the learners and are oriented to existing competences must regard plurilingualism as the norm and as a resource. The inclusion of the entire linguistic repertoire is of enormous importance in learning. Each additional language is not acquired or learned separately from the „first language“ but is integrated into the linguistic system that already exists. In fact, plurilingualism is mostly treated as a characteristic that is detrimental to education. As the authors of this article stress, this form of discrimination must not be reproduced in adult education. How can plurilingualism be specifically integrated into basic education courses as a resource? What goals can be pursued and how can new resources be created in the process? Answers to these questions are provided by the authors using the example of specific activities from lessons conducted as part of the development partnership MEVIEL (*mehrsprachig – vielfältig*/multilingual – diverse). Their conclusion: it remains a mission of adult education in the migration society to rise to meet the challenge of linguistic heterogeneity due to migration in education and consulting processes and to push for the inclusion of plurilingualism in courses. (Ed.)

Keine zwei gleichen Kurse und doch alles Basisbildung

Ein Plädoyer für eine offene, inhomogene und
vielfältige Basisbildungslandschaft am Beispiel
der ISOP-Basisbildungspraxis

Christine Weiss, Barbara Andree, Alfred Berndl, Melanie Wiedner

Weiss, Christine/Andree, Barbara/Berndl, Alfred/Wiedner, Melanie (2018): Keine zwei gleichen Kurse und doch alles Basisbildung. Ein Plädoyer für eine offene, inhomogene und vielfältige Basisbildungslandschaft am Beispiel der ISOP-Basisbildungspraxis.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagnote: Basisbildung, ISOP, soziales Lernen, Vielfalt, Basisbildungsangebote, Zielgruppe, Inklusion, TeilnehmerInnengruppen



Kurzzusammenfassung

In den letzten Jahren häuft sich das Angebot homogener Kurse für junge MigrantInnen, die in das hiesige Ausbildungssystem integriert werden sollen. Diese Kurse erinnern an Schule und haben – bis auf relevante Inhalte – wenig mit der klassischen, alltagsorientierten Basisbildung für Erwachsene in ihren vielfältigen Formen gemein. Die AutorInnen dieses Beitrages plädieren wider einem zu eng gesetzten Begriff von Basisbildung für Vielfalt in der Basisbildungslandschaft, für soziales Lernen, für offene Lernformate und inhomogene TeilnehmerInnengruppen. Hierfür legen sie die konkrete Basisbildungspraxis von ISOP – Innovative Sozialprojekte GmbH offen, einer Non-Profit Bildungsorganisation in der Steiermark, die auf 20 Jahre praktische Erfahrung zurückgreift. Wie sieht eine alltagsorientierte Basisbildungsarbeit mit und für eine inhomogene TeilnehmerInnengruppe aus? Welchen Herausforderungen stellen sich die TrainerInnen? Den Abschluss bilden mahnende Fragen: Wie lange wird es in Österreich noch Basisbildung mit freiem Zugang, unbestimmter Kursdauer, Alltagsverwertbarkeit, kleiner Gruppengröße, vielfältigen, inhomogenen Gruppen geben? Kann und will sich unsere Gesellschaft dieses Nischenangebot weiterhin leisten? (Red.)

Keine zwei gleichen Kurse und doch alles Basisbildung

Ein Plädoyer für eine offene, inhomogene und
vielfältige Basisbildungslandschaft am Beispiel
der ISOP-Basisbildungspraxis

Christine Weiss, Barbara Andree, Alfred Berndl, Melanie Wiedner

Seit 2012 hat sich die Basisbildungslandschaft in Österreich stark verändert – die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) bestimmt nunmehr die Angebote der Basisbildung. Der Versuch, eine einheitliche, standardisierte und qualitätsvolle Basisbildung in ganz Österreich zu installieren, hat verschiedenste Vorteile und Nachteile für die Praxis. Der „Basisbildungskuchen“ ist viel größer geworden, will heißen, es fließt mehr Geld in die Basisbildung. Er hat aber auch wesentlich mehr und teilweise andere Inhaltsstoffe und zu erfüllende Funktionen – mehr Personen, die Bildung benötigen und mehr Anbieterorganisationen, die nun um die Aufteilung des Kuchens konkurrieren.

Basisbildung im Wandel: Vom Lese- und Schreibkurs zum Bildungsangebot in verschiedenen Kompetenzbereichen

Betrachtet man das Themenfeld „Basisbildung und Alphabetisierung“, fällt auf, dass es aktuell zumindest vier wesentliche Einflussfaktoren auf die konkrete Ausgestaltung und Durchführung der einzelnen Angebote gibt. Zum einen ist das die anbietende Organisation selbst, die sich gemäß ihrem Leitbild und ihrem Auftrag an bestimmte Zielgruppen wendet. Bei ISOP sind das bildungs- und sozial benachteiligte Menschen, deren soziale und berufliche Teilhabechancen durch Beratung, Bildungs- und Beschäftigungsprojekte unterstützt

werden sollen. Ein weiterer Einflussfaktor sind politische Strategien, die sich in bestimmten Förderschwerpunkten zeigen, wie zum Beispiel der Versuch, auf die Flüchtlingsbewegung angemessen zu reagieren. Weiters verändern sich natürlich im Laufe der Jahre auch Zielgruppen bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel. Waren es zu Beginn eher Menschen mit deutscher Erstsprache, die Lesen und Schreiben verbessern, auffrischen oder neu lernen wollten, sind es heute vielfältigere Zielgruppen mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache, deren Anspruch an die Basisbildung es ist, den Einstieg in ein weiterführendes formales Bildungssystem zu schaffen. Diese Veränderungen führen zum vierten Einflussfaktor: die Weiterentwicklung der

Basisbildungsangebote. Die 1990er Jahre waren geprägt von Lese- und Schreibkursen für die sog. „funktionalen AnalphabetInnen“¹, Anfang der 2000er Jahre kam die Mathematik als Kompetenzfeld dazu, die Neuen Medien als Lernfeld Mitte der 2000er Jahre. Moderner Basisbildungsunterricht bietet heute auch Englisch an. Querschnittsthemen sind weiters Lernen lernen, soziale Kompetenz, Politische Bildung, Stärkung der Eigeninitiative. Grundlage für diese Kompetenzfelder sind die acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

Die Basisbildungsangebote von ISOP – Innovative Sozialprojekte GmbH im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung ermöglichen ohne Einschränkung eines bestimmten Status (Alter, Herkunft, Geschlecht, Erstsprache, Region, Arbeitsmarktrelevanz) jedem/r, an Kursen und Maßnahmen teilzunehmen. Dieses Prinzip der Offenheit gegenüber vielfältigen Zielgruppen am Papier entspricht aber nicht der Realität. Fördertechnisch werden aus dem Topf „Basisbildung“ immer mehr unterschiedliche Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen bedient (Hauptschulabschluss für Erwachsene, Flüchtlinge, AsylwerberInnen, Deutschkurse, Basisbildung, Alphabetisierung). Dadurch werden Fördermittel für bestimmte Maßnahmen geringer bei gleichzeitig steigender Nachfrage anderer.

Basisbildungskurse bei ISOP

Zurzeit (Stand: Oktober 2017) bietet ISOP drei Basisbildungskurse für Männer und Frauen und zwei Basisbildungskurse nur für Frauen in Graz an. In den Regionen Gleisdorf, Bruck und Leibnitz sowie Feldbach werden Basisbildungskurse in gemischtgeschlechtlichen oder reinen Frauengruppen durchgeführt. Insgesamt sind es parallel zehn Basisbildungskurse. Alle Kurse sind über die Initiative Erwachsenenbildung akkreditiert und von Land und Bund und ESF finanziert. In jedem Kurs lernen maximal sechs Personen in einer Gruppe, je ein/e TrainerIn ist für die Kursgruppe zuständig.

Basisbildungspraxis bei ISOP: offene Kurse an den Bedürfnissen der einzelnen Teilnehmenden orientiert

Wie läuft nun so ein Basisbildungskurs bei ISOP ab? Es gibt wohl keine zwei gleichen Kurse bei ISOP – und doch ist alles Basisbildung. Alle derzeit laufenden Kurse setzen das festgelegte Konzept inhaltlich und strukturell um – Kurs- und Beratungsstunden werden geleistet und dokumentiert. Wie sich die konkrete Umsetzung in einem Kurs gestaltet, das liegt in den Händen der KursleiterInnen – genauso wie die Auswahl der Teilnehmenden für den Kurs. Diese Gestaltungsmöglichkeit ist ein wichtiger Freiraum, den viele BasisbildungstrainerInnen extrem schätzen. Dieser Gestaltungsspielraum ist auch notwendig, da sich die Inhalte des Basisbildungskurses tatsächlich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren, und diese Bedürfnisse sind in der Realität oft sehr unterschiedlich.

Wie kommt die Information an die InteressentInnen?

Viele unserer Kursteilnehmenden erfahren über MultiplikatorInnen von unserem Angebot, also über Einrichtungen, mit denen ISOP nun bereits viele Jahre zusammenarbeitet. Dazu zählen Sozialökonomische Betriebe, Einrichtungen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, andere Bildungseinrichtungen, Organisationen für Flüchtlinge, Jugendarbeit, Bildungsberatung, das Arbeitmarktservice, Familienberatungsstellen genauso wie engagierte FlüchtlingsbetreuerInnen und Privatpersonen, hin und wieder auch das Alfa-Telefon. Die Aufzählung der MultiplikatorInnen und Kanäle, wie die InteressentInnen uns finden, zeigt schon, wie vielfältig und verschieden die Personengruppen sind, die unser Angebot in Anspruch nehmen möchten. Einer der best funktionierenden Kanäle zur Erreichung neuer Teilnehmenden ist die Mundpropaganda unserer Teilnehmenden selbst. In regelmäßigen Abständen versuchen wir auch durch Zeitungsartikel oder Veranstaltungen unser Angebot zu bewerben. Nicht zu vergessen ist auch, dass das Basisbildungsangebot innerhalb unserer Organisation verbreitet wird

¹ Eine explizite Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten „funktionaler Analphabetismus“ und „funktionale Analphabeten“ findet sich in den Beiträgen der vorliegenden Magazinausgabe von Angelika Hrubesch und Thomas Fritz. Nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/02_hrubesch.pdf und https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/06_fritz.pdf; Anm.d.Red.

und diverse Folder und Plakate darauf aufmerksam machen. Ein gar nicht geringer Teil findet die Basisbildung über ein anderes Angebot bei ISOP, zum Beispiel über einen Deutschkurs.

Die Einstiegsphase

Die wichtigste Voraussetzung für die Teilnahme an einem Basisbildungskurs sind Freiwilligkeit und Eigenmotivation der Teilnehmenden. Es hat, unserer Erfahrung nach, wenig Sinn, wenn Angehörige, BeraterInnen, BegleiterInnen, Vorgesetzte oder andere Druck auf Personen ausüben und den Kursbesuch nahelegen – ohne die Eigenmotivation wird die Person im Kurs nicht erfolgreich lernen können. Oft wird das Angebot von diesen Personen auch nicht länger in Anspruch genommen, sondern bei kleinsten Hindernissen abgebrochen. Daher ist die Freiwilligkeit oberste und wichtigste Voraussetzung für die Teilnahme.

Um herauszufinden, ob Personen tatsächlich den Basisbildungskurs besuchen möchten und ob das Kursangebot für sie passt und ein Kursbesuch möglich ist, werden Interessierte zu einem Erstgespräch eingeladen. In einigen Fällen kommen die InteressentInnen mit einer Begleitperson, die dann auch an dem Gespräch teilnimmt. In diesem Gespräch wird das Kursangebot präsentiert, der Ablauf besprochen, nach der Motivation für den Kursbesuch und nach Lernzielen, die die Person erreichen möchte, gefragt. In diesem Gespräch fällt die wichtigste Entscheidung für den weiteren Verlauf – kann die Person Vertrauen zur/zum KursleiterIn fassen? Traut sich die Person zu, diesen Kurs zu absolvieren? Kann der/die KursleiterIn eventuelle Bedenken oder Befürchtungen bezüglich des Kurses ausräumen und Kontakt zur Person herstellen? Wenn die Kontaktaufnahme gelingt, wird die Person die Entscheidung treffen und sich für eine Kursteilnahme entscheiden. Wenn der Kontakt nicht richtig hergestellt werden kann, zeigen sich die Personen zwar interessiert, kommen vielleicht zu einem weiteren Termin und dann nicht mehr wieder. Entweder melden sie sich gar nicht mehr, sind oft nicht erreichbar oder haben plötzlich Gründe, warum sie den Kurs doch nicht besuchen können. Wenn das Erstgespräch gut gelaufen ist, wird die Person entweder zum nächsten Schritt, zur Einstiegsberatung eingeladen, oder aber die Person wird auf die Warteliste für die Basisbildungskurse geschrieben. Eine Einstiegsberatung dauert ca.

eine Stunde. Die/Der TrainerIn nimmt sich Zeit, um zu einer Grundkompetenz, die im Kurs verbessert werden sollte, eine Lernstandserhebung zu machen. Dabei ist besonders wichtig, dass der/die TrainerIn immer vermittelt, dass es um die bereits vorhandenen Kompetenzen geht und Lernfelder genauer identifiziert werden können. Pro Grundkompetenz (Lesen, Schreiben, Rechnen, PC, Englisch) erfolgt zumindest ein Termin. Die/Der TrainerIn hat die Aufgabe, die Kompetenzen zu erheben und zu dokumentieren. Die Ergebnisse werden danach – unter Zusammenführung der bereits formulierten Lernziele in einem Lernplan festgehalten. Die Phase der Einstiegsberatung ermöglicht der/dem TrainerIn, die Person mit ihren Strategien im Umgang mit Grundkompetenzen besser kennenzulernen und im besten Falle bereits eine vertrauenswürdige Beziehung aufzubauen. Die Person kann positiv bestärkt aus dieser Phase herauskommen, sie kann bereits erste kleine Lernerfolge, Neugierde, vielleicht sogar Spaß beim Lernen am eigenen Leib gespürt haben – sie *muss* erkennen, dass sie hier etwas Nützliches lernen wird können. Nach der erfolgten Einstiegsberatung kommt der Einstieg in den laufenden Basisbildungskurs. Teilnehmende kommen also als „Neulinge“ in einen laufenden Kurs dazu. Die Kursleitung hat die Aufgabe, einen möglichst angenehmen Kurseinstieg zu gestalten. Was bedeutet diese Vorgehensweise angesichts der Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Lerngruppe?

Vielfalt im Basisbildungskurs

Exemplarisch für die Buntheit der Zielgruppe wird an dieser Stelle die Gruppe von Teilnehmenden an einem aktuell durchgeführten Kurs für Basisbildung für Erwachsene genauer beschrieben:

Person A, männlich, 19 Jahre alt, Asylwerber, kam als unbegleiteter, minderjähriger Flüchtling nach Österreich. Er wohnt in einer Asylunterkunft, bekommt Grundversorgung, verfügt über Deutschkenntnisse Niveau A2-B1. Er hat 5 Jahre lang eine Schule in Afghanistan besucht, er lernt im Kurs Deutsch, Englisch, Mathematik und die Nutzung des Computers als Lernwerkzeug. Sein Ziel ist es, die Aufnahme in einen Lehrgang für den Pflichtschulabschluss zu schaffen.

Person B, weiblich, 30 Jahre alt, lebt in einer betreuten Wohngemeinschaft, arbeitet am dritten Arbeitsmarkt. Sie verbessert ihr Lesen, Schreiben

und Rechnen und lernt die Bedienung des Computers und Internets. Ihr Ziel ist es, Bücher lesen und ihrer Schwester einen Brief schreiben zu können.

Person C, männlich, 51 Jahre alt, Österreicher, arbeitslos, gelernter Tischler, lernt die Bedienung des Computers und den Umgang mit dem Internet, frischt seine Kenntnisse in Mathematik auf – schriftliches Multiplizieren, Dividieren mit ganzen und mit Dezimalzahlen, Prozentrechnen. Sein Ziel ist es, Texte am Computer schreiben und speichern zu können, das Internet als Informationsquelle zu nutzen und Mails versenden zu können. Das Prozentrechnen benötigt er für den Alltag, genauso wie das Multiplizieren und Dividieren.

Person D, weiblich, 38 Jahre alt, Asylwerberin aus Ruanda, hat in ihrem Heimatland Betriebswirtschaft studiert und im Finanz- und Verwaltungswesen gearbeitet. Sie möchte ihre Sprachkenntnisse weiter verbessern, vor allem ihr Hörverständnis, und viel mit Einheimischen sprechen, sich auch mit Themen zur Grammatik befassen und sich über Online-Lernmöglichkeiten informieren. Weiters ist ihr mehr Allgemeinwissen über Österreich und Europa ein wichtiges Anliegen. Ihr Ziel ist es, möglichst viel Deutsch/Steirisch zu hören und zu verstehen und auch zu sprechen sowie das Internet als Lerninstrument nutzen zu können.²

Person E, männlich, 19 Jahre alt, aus Österreich, Anlehre in Fahrrad-Mechanik, erwerbstätig beim Roten Kreuz, möchte den Pflichtschulabschluss nachmachen. Er absolviert eine Spezialausbildung beim Roten Kreuz, beschäftigt sich mit deutscher Rechtschreibung und Grammatik, Grundrechnungsarten, Englisch.

Person F, männlich 31 Jahre alt, Asylberechtigter aus Gambia, hat eine Ausbildung im Bereich KFZ-Technik absolviert, verbessert seine Deutschkenntnisse in Schreiben und Sprechen, übt Grundrechnungsarten und lernt den Computer als Lernmittel einzusetzen. Er möchte besser Deutsch und Rechnen lernen, um im Beruf sicherer zu sein.

Alltagsorientierte Basisbildungsarbeit mit einer inhomogenen Teilnehmendengruppe

Alle sechs Personen haben ein gemeinsames Ziel – sie möchten den Kurs nutzen, um etwas für

sie Wichtiges zu lernen –, ihre individuellen Lernziele allerdings sind weit gestreut. Der Kurs beginnt mit einer gemeinsamen Aktivität, einem Spiel, einer Konzentrationsübung, einer Koordinationsübung, einer Wortschatzübung, einer Diskussion o.Ä. Der Kreativität der TrainerInnen sind dabei keine Grenzen gesetzt – außer räumliche. Wichtig dabei ist, eine Übung zu finden, an der sich alle Teilnehmenden beteiligen können – damit ist die Berücksichtigung sprachlicher, körperlicher, geistiger Einschränkungen gemeint. Ideen, Vorschläge von Teilnehmenden werden gerne in die Auswahl aufgenommen. Manche schwierigen Aufgaben lassen sich zum Beispiel im Team lösen – also werden manchmal Zweiergruppen gebildet. Die/Der TrainerIn soll die Aufgabenstellungen so auswählen, dass jede Person ihre Stärken einbringen kann. Eine Person, die schlecht lesen und schreiben kann, aber perfektes Steirisch spricht und einen riesigen Wortschatz mitbringt, kann diese Ressource in die Gruppe einbringen. Personen, die vielleicht im Rechnen nicht so fit sind, aber geübt im Umgang mit dem Computer und Internet, oder Personen, die ein großes Allgemeinwissen haben, aber nicht so gerne etwas präsentieren, tun sich mit anderen zusammen und ergänzen sich im besten Fall. Die Auswahl und der Mix der Einstiegsübung obliegen der/dem TrainerIn.

Nach der gemeinsamen Einstiegsübung beginnt die Phase des individuellen Lernens. Die/Der TrainerIn hat Vorschläge für jede/n in der Gruppe vorbereitet und schriftlich formuliert. Zusätzlich bringt sie/er Übungsmaterialien für die TeilnehmerInnen mit. Dabei handelt es sich um unterschiedlichste Materialien, Spiele, Arbeitsblätter oder Links. Jede Person entscheidet nun, mit welchem Inhalt sie beginnen möchte. Manchmal bringen die Kursteilnehmenden auch aktuelle Wünsche, Themen mit, die sie sofort behandeln möchten – z.B. ein bestimmtes Formular ausfüllen oder eine bestimmte Information im Internet recherchieren. Die/Der TrainerIn entscheidet, ob die Umsetzung des neuen Lernvorhabens zu diesem Zeitpunkt möglich ist. Daher kann es auch dazu kommen, dass kein vorbereiteter Inhalt im Kurs abgearbeitet wird. Inhaltliche Flexibilität ist in der Arbeit einer Basisbildungstrainerin/eines Basisbildungstrainers folglich absolut gefragt. Die

² AkademikerInnen sind nicht vorrangige Zielgruppe in der Basisbildung. Aktuelle Bildungsbedarfe, Lernziele und alternative Bildungsmöglichkeiten der Person entscheiden über die Möglichkeit des Kursbesuchs in der Basisbildung. Speziell für Personen mit laufendem Asylverfahren gibt es kaum leistbare Bildungsmöglichkeiten.

oberste Prämisse in der Basisbildung ist, dass sich das Lernangebot an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Daher ist diese Vorgehensweise durchaus stimmig und sinnvoll. Einen starren Lernplan nach theoretisch geplanten Lernschritten in vorgegebener Dauer abzuarbeiten, bedeutet in unseren Augen auf keinen Fall alltagsorientierte Basisbildung.

Begleitend zum Kursangebot gibt es Gespräche bezüglich des Lernens und Lernfortschritts, der Zufriedenheit und der Lernziele, die regelmäßig mit den Teilnehmenden stattfinden. Zusätzlich gibt es ein Angebot sozialpädagogischer Beratung, um Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen zu ermöglichen. Beide Angebote gewährleisten, dass die Lernenden in der Bildungseinrichtung als ganzheitliche Person wahrgenommen werden können. Somit kann ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und Bedarfe der Personen entstehen.

Wenn der/die Lernende alle Inhalte, die im Lernplan enthalten waren, erarbeitet hat und gut kann, auch eventuell zusätzliche, neue Lernthemen bearbeitet wurden, steigt die Person in Absprache mit der Trainerin/dem Trainer aus dem Kurs aus. Natürlich kann es auch sein, dass die Kursteilnahme aufgrund veränderter äußerer Umstände beendet wird – Arbeitsaufnahme, Eintritt in eine andere Bildungsmaßnahme, Jobwechsel, Umzug, Krankheit, Betreuungspflichten etc. sind Gründe für einen früheren Kursausstieg. Ein Abschlussgespräch und eine Teilnahmebestätigung bescheinigen die Teilnahme am Kurs. Der freie Kursplatz wird mit einer neuen Person, die aktuell auf einer sehr langen Warteliste steht, nachbesetzt.

Könnte man das nicht viel einfacher machen? Nein! Ein Plädoyer für Vielfalt und soziales Lernen

Könnte man nicht alle Teilnehmenden, die Deutsch-niveau XY haben oder Schwierigkeiten beim Lesen oder nicht gut rechnen können, in eine Gruppe zusammenfassen? Dann findet Gruppenunterricht statt – alle lernen denselben Inhalt! Natürlich, rein ökonomisch gesehen, erspart das Zeit in der Vorbereitung und Anstrengung in der Umsetzung. Gleichzeitig wird dadurch etwas sehr Wesentliches verhindert: Inklusion und soziales Lernen. Je

inhomogener die Gruppe ist, desto größer ist die Notwendigkeit, sich mit „dem/der Anderen“, „dem/der Fremden“ auseinanderzusetzen. In einer Gruppe von maximal sechs Personen kann ich mich auf keinen Fall dieser Auseinandersetzung entziehen, denn jede Person hat eine wichtige Rolle in dieser Gruppe inne. Hier treffen Menschen unterschiedlichster Kulturen, sozialer Schichten, Lebensentwürfe zusammen. Personen, die sich in keinem anderen Bildungssetting jemals treffen würden, lernen hier zusammen – gemeinsam und individuell. Gibt es ein besseres Setting, um eigene Vorurteile – sich selbst und anderen gegenüber zu hinterfragen? Das bietet enorme positive Effekte für die Lernenden – vor allem für den Selbstwert und die Selbstwirksamkeit der einzelnen Personen. Die Teilnehmenden können sich selbst als erfolgreiche LernerInnen und als wertvolles Mitglied einer Kursgruppe erleben. Wir können an dieser Stelle keine wissenschaftliche Studie zitieren, um diese Effekte zu belegen, jedoch können wir beschreiben, was im täglichen „Doing Basisbildung“ in den letzten Jahren erlebt und beobachtet wurde. Und genau dieser Aspekt des Lernens in der Vielfalt ist der Grund, warum wir so begeistert in diesem Berufsfeld arbeiten und uns für die Erhaltung dieser Form von Bildung mit Leidenschaft einsetzen. Kein anderes Bildungsangebot bietet dieses spezielle Setting an. Der Besuch eines Basisbildungskurses in einer inhomogenen Gruppe kann eine prägende Lernerfahrung für Erwachsene sein, frei nach dem Motto: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Herausforderungen für TrainerInnen: Individualisierung versus Gruppenbildung und immer weniger Ressourcen

Natürlich stößt man aber immer auch an Grenzen, sowohl als TrainerIn als auch als TeilnehmerIn. Für die TrainerInnen hat das meistens mit äußeren Bedingungen zu tun. Die Rahmenbedingungen werden für sie leider immer schwieriger. Zum einen ist es die zunehmende Dokumentation, die natürlich sehr wichtig, aber auch ungemein zeitaufwendig ist. Zum anderen nimmt die Unterrichtsvorbereitung viel Zeit und Recherche in Anspruch, die Unterrichtsmaterialien sollten aktuell, auf jede Person angepasst und lernanimierend gestaltet sein. Die zeitlichen und finanziellen Ressourcen dafür werden aber

von Jahr zu Jahr knapper. Glücklicherweise gibt es, leider noch immer zu selten, die Möglichkeit, dass ein/e PraktikantIn oder eine Transitarbeitskraft den/die TrainerIn unterstützt. Aber auch die Unterrichts-tätigkeit an sich ist eine Herausforderung. Wie bereits erwähnt, ist es nicht einfach, immer neue, passende Gruppenaktivitäten zu finden. Und diese sind wichtig, um aus maximal sechs Personen eine Gruppe zu machen. Das ist die hohe Kunst im Basisbildungsunterricht, denn sonst hätte man ja nur sechs Einzelpersonen, die ihre eigenen Lernziele verfolgen und mit den anderen Personen im Kursraum nichts zu tun haben. Es ist die Verantwortung der Kursleiterin/des Kursleiters, dass sich die Teilnehmenden den anderen gegenüber öffnen, sich auf sie einlassen und sich schließlich als Gruppe fühlen. Denn nur so kann diese wunderbare Vielfalt gut genutzt werden.

TrainerInnen können aber nicht immer alle Herausforderungen lösen. So stellt die Vielfalt im Basisbildungsunterricht für einige Teilnehmende auch eine Überforderung dar. Was als Bereicherung empfunden werden und Grenzen durchbrechen kann, ist für sie nicht überwindbar. Ist eine innere Überzeugung sehr tief verankert, können die TrainerInnen diese nicht gänzlich ändern. Zudem bringen die Teilnehmenden viele Erfahrungen mit und haben oft auch eine schwierige Lebenssituation. Treffen beispielsweise zwei ganz unterschiedliche Charaktere aufeinander, werden sich Konflikte nicht vermeiden lassen. Bisher konnten TrainerInnen solche Situationen meist mit einem Gruppenwechsel des/der betreffenden TeilnehmerIn lösen. Auch das Gefühl der Konkurrenz sollten TrainerInnen nicht unterschätzen. Natürlich hat jede/r TeilnehmerIn eine andere Lernbiographie, trotzdem kommt es immer wieder vor, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig „übertreffen“ wollen. Daher ist es immer wieder wichtig, in Gruppengesprächen transparent zu machen, welche Ziele alle Lernenden haben. Bezüglich der Vielfalt der TrainerInnen in der Basisbildung ist anzumerken, dass es seit der Einführung der Initiative Erwachsenenbildung die Bestrebung gibt, alle Lehrenden der Basisbildung fachspezifisch auszubilden. Damit wurde der Beruf BasisbildungstrainerIn eindeutig aufgewertet und definiert. Gleichzeitig wurde dadurch der Zugang in diesen Beruf – und damit auch die Vielfalt – reguliert. Waren es früher LehrerInnen oder engagierte Personen aus

unterschiedlichsten Berufen, die Basisbildungskurse leiteten, führt der Weg heute einzig über die fachspezifische Ausbildung in den Beruf. Für langjährige, erfahrene TrainerInnen bedeutet dies, entweder einen Ausbildungslehrgang zu besuchen oder einen arbeitsintensiven Portfolioprozess am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung zu durchlaufen.

Herausforderungen für ISOP – Kritik am Konzept der Vielfalt und Inhomogenität

Warum wird dieses Thema der Vielfalt in der Basisbildung von uns überhaupt aufgegriffen? Ganz einfach, dieses alte und doch so bewährte Konzept der Inhomogenität in der Basisbildung stößt immer wieder auf Kritik – von außen und von innen. Von außen bemerken wir oft Unverständnis für die notwendigen Rahmenbedingungen (räumliche, zeitliche, finanzielle, strukturelle) zur Umsetzung dieses Konzepts. Immer häufiger stehen die (berufliche) Verwertbarkeit, die Ergebnisorientiertheit, die Messbarkeit im Mittelpunkt von Konzepten. Idealerweise wird ein Mensch mit bestimmten Bildungsdefiziten für eine bestimmte Dauer (z.B. sechs Monate) in einen Basisbildungskurs „geschickt“ und nach dem Kurs kann die Person Lesen oder Schreiben und ist damit mit ihrer Arbeitskraft am Arbeitsmarkt besser verwertbar. Es stellt sich hier die Frage, ob es sich dabei nicht um ein schönes Bildungsmärchen handelt. Ein Basisbildungskurs ist kein Allheilmittel gegen wirtschaftliche Benachteiligung oder Arbeitsmarktexklusion. Ja, es kann gelingen, dass der eine oder die andere über den Basisbildungskurs eine weitere Bildungskarriere anstrebt, beginnt und absolviert. Ganz bestimmt werden Menschen durch den Basisbildungskurs bestärkt, weitere Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Klar ist aber auch, dass aus vielen Kursteilnehmenden keine „MusterschülerInnen“ werden, die problemlos Pflichtschulabschluss, Berufsausbildung oder höhere Bildung schaffen werden. Einige gehen diesen harten und langen Weg, für viele ist dieser Weg utopisch und auch nicht sinnvoll. Und wenn es dann doch gelingt und jemand ein höheres Bildungsziel erreicht, dann freuen wir uns besonders. Es ist die Ausnahme und nicht die Norm!

Aber auch von innen, von Seiten der TrainerInnen in der Basisbildung, gibt es immer wieder Kritik an

dem Konzept der Vielfalt und Inhomogenität der Lerngruppen, da dieses Konzept bestimmte Rahmenbedingungen benötigt, wie z.B. ausreichend Zeit für Vorbereitungen, geeignete Lernräume, vielfältige und adäquate Lernmaterialien, Computer- und Internetausstattung für die Teilnehmenden. Schlechte Rahmenbedingungen erschweren die Umsetzung von Vielfalt und Inhomogenität und erzeugen enormen Stress und Frustration bei den TrainerInnen. Aus diesen negativen Erfahrungen heraus entstehen dann oft Wünsche nach vermeintlicher Vereinfachung durch Homogenisierung der Lerngruppe.

Wider einem eingengten Begriff von Basisbildung

In letzter Zeit häufen sich Kursangebote, die den Titel Basisbildung tragen, jedoch mit dem Konzept der vielfältigen, auf Alltagswissen bezogenen Basisbildung wenig gemeinsam haben. Es handelt sich meist um Kurse für junge MigrantInnen, die irgendwie in unser heimisches Ausbildungssystem integriert werden sollen. Deren Inhalte sind auch Inhalte der Basisbildung, allerdings in einer Kursform, die eher der Schule als der klassischen, alltagsorientierten Basisbildung gleicht. Die Teilnehmenden werden nach Alter und Vorkenntnissen in möglichst homogene Gruppen eingeteilt. Das Bildungsziel ist meist das Nachholen von Kenntnissen in Deutsch,

Mathematik und Englisch, um entweder den Lehrgang für den Pflichtschulabschluss anzuschließen oder eine Fachschule oder höhere Schule besuchen zu können. Um Missverständnissen vorzubeugen: Diese Bildungsmaßnahmen sind unbedingt notwendig und zu begrüßen. Es wäre jedoch fatal, wenn den politischen Verantwortlichen und FördergeberInnen ausschließlich diese Bilder und Konzepte der Basisbildung im Kopf bleiben würden. Das wäre ein zu eingegrenzter Begriff von Basisbildung mit negativen Konsequenzen für all jene anderen Personen, die nicht in diese Zielgruppe fallen. Der „Basisbildungskuchen“ ist viel größer geworden, will heißen, es fließt mehr Geld in die Basisbildung. Er hat aber auch wesentlich mehr und teilweise andere Inhaltsstoffe und Funktionen zu erfüllen – mehr Personen, die Bildung benötigen, und mehr Anbieterorganisationen, die nun um die Aufteilung des Kuchens konkurrieren.

Die Frage ist, wie lange wird es noch Basisbildung mit freiem Zugang, unbestimmter Kursdauer, Alltagsverwertbarkeit, kleiner Gruppengröße, vielfältigen, inhomogenen Gruppen geben? Kann und will sich unsere Gesellschaft dieses Nischenangebot weiterhin leisten? Wir werden diese Frage nicht beantworten können, es liegt nicht in der Entscheidungskompetenz der Umsetzenden von Basisbildung. Jedenfalls werden wir uns für eine offene, vielfältige und inhomogene Basisbildung in Österreich einsetzen.



Foto: ISOP

Mag.ª Christine Weiss

christine.weiss@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)699 1460015

Christine Weiss ist ausgebildete Sozialarbeiterin und Erwachsenenbildnerin. Seit über 20 Jahren ist sie in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung als Trainerin und Beraterin tätig. Sie arbeitet seit 2010 für ISOP GmbH als Basisbildungstrainerin, als Sozialpädagogische Beraterin, Bildungsberaterin und als Betriebsrätin.



Foto: ISOP

Mag.ª Dr.ª Barbara Andree

barbara.andree@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)699 11357801

Barbara Andree studierte Sprachwissenschaften und Romanistik an der Universität Graz und an der Universität Brüssel. Nach Forschungsstationen an der Universitätsklinik Innsbruck und der Universität Graz arbeitet sie seit 2011 bei ISOP GmbH als Projektleiterin in diversen Projekten zur Basisbildung für Jugendliche und Erwachsene. Darüber hinaus ist sie Organisatorin von fachspezifischen Lehrgängen und Fortbildungsseminaren für BasisbildnerInnen und in Projekten zur Gesundheitsförderung bei ISOP tätig.



Foto: Ulla Sladek

Dipl.-Päd. Alfred Berndl

alfred.berndl@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)699 1460009

Alfred Berndl studierte Musik und ist ausgebildeter Hauptschullehrer. Er ist Projektleiter von Bildungs- und Sozialprojekten in der Erwachsenenbildung und Trainer im DaF-/DaZ- und Basisbildungsbereich und hat über 20 Jahre Erfahrung in der Planung und Koordination von Projekten für Jugendliche und Erwachsene. 2005 bis 2014 hatte er die Teilprojektleitung des Netzwerks In.Bewegung inne. Er ist Referent für TrainerInnenweiterbildungen in den Bereichen Basisbildung, Marketing und Zielgruppenakquise und arbeitet als Moderator von Veranstaltungen im Bildungs- und Sozialbereich.



Foto: K.K.

Melanie Wiedner, BEd

melanie.wiedner@isop.at
<http://www.isop.at>
+43 (0)699 1460032

Melanie Wiedner ist Lehrerin für das Lehramt an Hauptschulen (Deutsch und Ernährung/ Haushalt), dipl. Lebens- und Sozialberaterin und schreibt derzeit ihre Masterarbeit für das Studium „Psychosoziale Beratung“ an der Donau-Universität in Krems. Sie hat langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung und ist seit 2002 Projektmitarbeiterin bei ISOP GmbH, verantwortlich für die Sozialpädagogische Betreuung in den Kursen „Basisbildung für Erwachsene“ und „Neue Wege“. Seit 1. März 2017 ist sie auch im Projekt Bildungsberatung tätig.

No Two Courses Alike Yet All Basic Education

A plea for an open, nonhomogeneous and diverse basic education landscape modelled on basic education in practice at ISOP

Abstract

Recently there has been a boom in offerings of homogeneous courses for young migrants who should be integrated into the current educational system. These courses are reminiscent of school and – except for relevant content – have little in common with classic basic education for adults in its diverse forms that is oriented toward everyday life. Contrary to a too narrow concept of basic education, the authors of this article call for diversity in the basic education landscape, social learning, open forms of learning and nonhomogeneous groups of participants. They present the example of the specific practice of basic education at ISOP – Innovative Sozialprojekte GmbH, a non-profit educational organisation in Styria with 20 years of practical experience. What does basic education oriented toward everyday life with and for a nonhomogeneous group of participants look like? What challenges do the trainers face? The conclusion raises questions as a warning: How long will basic education with open access, indeterminate length of courses, applicability to everyday life, small groups, diverse, nonhomogeneous groups still be available in Austria? Can our society afford this niche offering and does it still want to? (Ed.)

Basisbildung als Herausforderung

Begriffliche Abgrenzung und methodische Gestaltung der Basisbildungspraxis bei „Frauen aus allen Ländern“

Kathrin Flechl und Verena Sperk

Flechl, Kathrin/Sperk, Verena (2018): Basisbildung als Herausforderung. Begriffliche Abgrenzung und methodische Gestaltung der Basisbildungspraxis bei „Frauen aus allen Ländern“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Basisbildung, Migration, Fluchterfahrung, Lesen, Schreiben, Deutschlernen, Basisbildungspraxis, Frauen aus allen Ländern



Kurzzusammenfassung

Basisbildung ist mehr als Deutschlernen: Sie geht über die Alphabetisierungsarbeit mit Deutsch als Zweitsprache hinaus und verschränkt verschiedene Inhalte und Lernfelder. Die Autorinnen reflektieren im vorliegenden Beitrag die methodische Gestaltung und die damit verbundenen Herausforderungen der Basisbildungspraxis bei „Frauen aus allen Ländern“ (FAAL), einer Bildungs- und Beratungseinrichtung für Frauen und Mädchen mit Migrationsgeschichte und/oder Fluchterfahrung in Innsbruck. Im Zusammenhang mit der Darstellung ihrer Sichtweise von Basisbildung postulieren die Autorinnen, dass Basisbildung in der breiten Öffentlichkeit geringe Anerkennung findet. Für mehr Anerkennung müsste man sich von starren Definitionen von Basisbildung verabschieden und bräuchte es für fachfremde Personen mehr Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit. Zudem sollte es für Personen, die in an das Feld Basisbildung angrenzenden Bereichen tätig sind, Schulungsangebote zu den Inhalten und den LernerInnen von Basisbildungskursen geben. Eine solcherart bessere Etablierung von Basisbildung in der breiten Öffentlichkeit könnte sich, folgt man den Autorinnen, positiv auf die Zusammenarbeit von Basisbildungsanbietern mit öffentlichen Stellen und Ämtern auswirken. Und: Das trägt wiederum zu mehr Verständnis und Anerkennung für LernerInnen in Basisbildungskursen bei. (Red.)

Basisbildung als Herausforderung

Begriffliche Abgrenzung und methodische Gestaltung der Basisbildungspraxis bei „Frauen aus allen Ländern“

Kathrin Fleckl und Verena Sperk

Als Bildungseinrichtung ist „Frauen aus allen Ländern“ sehr oft mit Situationen konfrontiert, in denen auseinanderlaufende Vorstellungen von Basisbildung und uneinheitlich verwendete Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang zu Missverständnissen und dadurch auch zu Unmut führen. Im Kontakt mit Ämtern, Behörden und Betreuungseinrichtungen stellt sich häufig heraus, dass Basisbildungskurse mit Deutsch-als-Zweitsprache-, aber auch mit Alphabetisierungskursen gleichgesetzt werden, Basisbildung an das Abschließen einer bestimmten Schulstufe (meist Volksschule) geknüpft wird oder die Bezeichnung und damit zusammenhängende Bildungs- und Lernkonzepte gänzlich unbekannt sind.

Die fehlende Bekanntheit und Sensibilisierung bei betreffenden Stellen und generell in der Öffentlichkeit geht letztendlich auf Kosten der Lerner_innen, die dadurch vermehrt auf Unverständnis und Ungeduld stoßen, Lerndruck ausgesetzt sind und auch mit finanziellen und existenziellen Folgen (z.B. Kürzung der Mindestsicherung) konfrontiert sein können.¹

Starre Definition in einem dynamischen Feld?

Die einfachste Lösung scheint an dieser Stelle die Erarbeitung einer umfassenden Definition des Begriffs

„Basisbildung“ zu sein. Doch würde eine solche starre Definition und Festschreibung des Konzepts den Bedürfnissen und Zielen der Lerner_innen unseres Erachtens nicht gerecht werden können. Folgt man den von der Fachgruppe Basisbildung erarbeiteten „Prinzipien der Basisbildung“ (in Langform: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung; siehe Fachgruppe Basisbildung 2017), ist es letztendlich gerade ein lerner_innenzentrierter und dialogischer Zugang zu Bildung und Lernen, der Basisbildung ausmacht. Basisbildung soll es Menschen ermöglichen, ihren Alltag selbstbestimmt und nach ihren Vorstellungen leben zu können und die Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Daher müssen

¹ Vgl. hier auch die Ausführungen von Angelika Hrubesch (2011) und Monika Ritter (2010) zur problematischen Rolle der Integrationsvereinbarung in Bezug auf Lernen und Lerndruck im Kontext von Basisbildung.

Kurs- und Lerninhalte stets gemeinsam mit den Lerner_innen erarbeitet und ausgewählt werden (vgl. ebd., S. 3ff.).

Diese Haltung ist bei „Frauen aus allen Ländern“ nicht nur für ein Verständnis von Basisbildung zentral, sondern auch in weiterer Folge für die Gestaltung des Unterrichts von grundlegender Bedeutung. Denn Basisbildung „stellt [die Lerner_in] in den Mittelpunkt“ (ebd., S. 4). Dabei ist es zunächst wichtig, vorhandene Fertigkeiten und Interessen der Lerner_innen sichtbar zu machen und Lernziele gemeinsam zu reflektieren (vgl. ebd., S. 4). Zu den Lerninhalten gehören unter anderem Deutsch als Zweitsprache, Lesen und Schreiben, Rechnen, der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Reflexion politischer Verhältnisse. Im Unterricht zeigt sich, dass Basisbildung ein weites Spektrum an Lerninhalten umfasst und nicht nur auf einzelne Lernfelder reduziert werden kann.

Basisbildungskurse: vom Mündlichen zum Schriftlichen

Deshalb ist es uns wichtig, in der Praxis zwischen Kursen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Kursen) und Basisbildungskursen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Basisbildungskursen) zu unterscheiden. Denn erstere setzen sich meist Lerner_innen als Zielgruppe, die im Gegensatz zu Teilnehmer_innen in Basisbildungskursen bereits auf eine lange Bildungs- und Lernbiographie zurückblicken. Sie können daher oft eine steile Lernprogression sowie aus Schulkontexten entlehnte Lernformate beinhalten. In Basisbildungskursen bei „Frauen aus allen Ländern“ dagegen orientieren sich sowohl Inhalt als auch Methodik gemäß den „Prinzipien der Basisbildung“ an den Interessen und Bedürfnissen der Lerner_innen, weshalb Zugänge gewählt werden, die Raum für verschiedene Lernstrategien bieten und das gemeinsame Erarbeiten bestimmter Übungstypen und -formate ermöglichen.

Grundsätzlich bietet sich sowohl in DaZ-Kursen als auch in DaZ-Basisbildungskursen an, eine Lernprogression zu wählen, die von weniger komplexen Lerninhalten zu komplexeren vorgeht, also einen Fortschritt vom Leichten zum Schwierigen sucht. Dabei können sich allerdings in den beiden

Kursformen verschiedene Fertigkeiten und Inhalte als unterschiedlich herausfordernd gestalten. Da sich DaZ-Kurse an Lerner_innen wenden, die bereits routiniert lesen und schreiben, kann hier die Hinzunahme der schriftlichen Ebene beim Erarbeiten und Memorieren neuer Inhalte unterstützend bzw. hilfreich sein. In einem DaZ-Basisbildungskurs hingegen stellt die lateinische Schrift für die Lerner_innen häufig die Erst- oder Zweitschrift dar, weshalb das Lesen und Schreiben derselben noch nicht automatisiert erfolgt. Daher kann die schriftliche Ebene beim Bearbeiten neuer Inhalte mehr eine Herausforderung denn eine Unterstützung beim Deutschwerb darstellen. Aus diesem Grund sollte in einem DaZ-Basisbildungskurs unserer Erfahrung nach ein mündlicher Zugang beim Deutschlernen als Ausgangspunkt gewählt werden, bevor schriftliche Elemente hinzugenommen werden.

Folglich können die Inhalte beim Erarbeiten von Deutsch als Zweitsprache in einem DaZ-Kurs und einem DaZ-Basisbildungskurs zwar die gleichen sein, beispielsweise „öffentliche Verkehrsmittel“, allerdings müssen sie methodisch unterschiedlich aufbereitet werden. So werden in einem Basisbildungskurs Wortschatz und Redemittel zunächst mündlich geübt, bevor die Schrift hinzugenommen wird. Dies erfolgt durch Bildimpulse zur Kontextualisierung des Themas (z.B. eine Situation am Bahnhof) und wird in weiterer Folge anhand einer gezielten Bildauswahl eines Lernwortschatzes (z.B. Zug, Auto, Straßenbahn etc.) konkretisiert. Ein solches Vorgehen ist auch in einem DaZ-Kurs gut vorstellbar, doch bieten sich dort auch schriftbasierte Formen zur Wortschatzaktivierung an (z.B. Assoziogramm, Impulstexte, Zitate etc.), die in einem Basisbildungskurs durch die zusätzliche Anforderung des Erlesens anfangs überfordernd sein könnten. Während im DaZ-Kurs schriftorientierte Arbeitsblätter und Übungen zu den gelernten Wörtern der Festigung und als Gedächtnisstütze dienen, werden im Basisbildungskurs anhand der mündlich geübten Wörter die Fertigkeiten Lesen und Schreiben vertieft. Das heißt, es können neue Buchstaben erarbeitet, Zusammenlauten geübt oder eine spezielle Orthographie herausgegriffen werden. Authentische Textsorten (z.B. Tickets, Fahrpläne, Aushänge am Bahnhof etc.) und authentische Hörtexte (z.B. Dialoge am Ticketschalter, Durchsagen am Bahnhof etc.) können sowohl in DaZ-Kursen

als auch in DaZ-Basisbildungskursen zur Förderung der Lesekompetenz bzw. des Hörverstehens genutzt werden, doch sind auch hier häufig unterschiedliche Zielsetzungen und Aufbereitungen sinnvoll. So bietet es sich in einem DaZ-Basisbildungskurs an, einzelne Wörter bzw. Informationen in einem Ticket oder Fahrplan zu suchen und zu markieren oder wichtige Phrasen aus einem Gespräch am Ticketschalter herauszuhören und einzuüben. In einem DaZ-Kurs kann beides sehr gut mit Textarbeit und vertiefenden Arbeitsblättern verbunden werden.

Auch das Erarbeiten von Dialogen und wichtigen Phrasen geschieht im Basisbildungskurs anhand von Symbolen und Platzhaltern (z.B. verschiedenfarbige Kärtchen) mündlich, während in einem DaZ-Kurs die schriftliche Ebene auch hier präsent sein kann – sowohl beim Üben als auch beim Verschriftlichen von Gesprächssituationen. Innerhalb des Themenfeldes „öffentliche Verkehrsmittel“ bietet es sich auch an, mit den Teilnehmer_innen Strategien und mündliche Redemittel zu erarbeiten, um beispielsweise auf diskriminierende Situationen im öffentlichen Raum reagieren zu können und sich zur Wehr zu setzen. Eine solche politische Handlungsfähigkeit ist ebenso Teil von Basisbildung wie auch weitere Fertigkeiten abseits von Deutsch als Zweitsprache in mündlicher und schriftlicher Form. Dazu zählen beispielsweise Rechnen und mathematische Kompetenzen, das Erarbeiten und Reflektieren von Lernstrategien sowie die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Basisbildung ist mehr als Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache

Basisbildung in Deutsch als Zweitsprache meint also nicht nur eine Verbindung von Alphabetisierungsarbeit mit Deutsch als Zweitsprache, sondern eine grundlegende Verschränkung verschiedener Lernfelder bei der Bearbeitung von Inhalten und damit ein Ineinandergreifen mehrerer Fertigkeiten beim Lernen.

Daher können neben Deutsch als Zweitsprache (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Gehört-Werden) auch Rechnen und mathematische Kompetenzen

Teil eines DaZ-Basisbildungskurses sein und bei der Beschäftigung mit einem Thema auf passende Art und Weise einfließen. Beim bereits mehrfach angeführten Themenfeld „öffentliche Verkehrsmittel“ kann dies die Beschäftigung mit Zahlen und Uhrzeit (z.B. anhand von Abfahrts- und Ankunftszeiten bzw. Fahrtdauer) bedeuten. Hier kann beispielsweise die authentische Textsorte „Fahrplan“ dazu genutzt werden, um einerseits Uhrzeiten und Fahrtdauer zu bestimmen, andererseits die Verwendung von Tabellen zu erschließen. Dies sind auch Inhalte, die in einem DaZ-Kurs relevant sind, doch steht dort in erster Linie der dazu notwendige Wortschatz im Mittelpunkt, während in einem Basisbildungskurs auch die Ziffern selbst, das Lesen einer Uhr und die Orientierung in Tabellen wichtig sein können. Das muss jedoch wiederum nicht auf eine ganze Gruppe gleichermaßen zutreffen, weshalb eine sensible und reflektierte Aufbereitung der Inhalte grundlegend ist. Was für eine_n Lerner_in neu ist (z.B. das Lesen der Uhr), kann für eine_n andere_n Lerner_in selbstverständlich sein.

Um einer infantilisierenden Unterrichtssituation entgegen zu wirken – und generell auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Lerner_innen eingehen zu können –, muss in DaZ-Basisbildungskursen meist stark binnendifferenziert gearbeitet werden. Dies gilt auch für das Lernfeld digitale Kompetenz, wo davon ausgegangen werden muss, dass manche Lerner_innen täglich Smartphones oder Computer nutzen, andere hingegen keinen oder nur wenig Zugang dazu haben. In einem DaZ-Kurs kann dies auch der Fall sein, weshalb natürlich auch dort eine binnendifferenzierte Aufbereitung sinnvoll wäre. In einem Basisbildungskurs kann das Lernfeld digitale Kompetenz im Zusammenhang mit „öffentlichen Verkehrsmitteln“ von der Nutzung von Ticketautomaten bis hin zur Orientierung auf Fahrplan-Apps bzw. Onlinefahrplanportalen von verschiedenen Verkehrsbetrieben reichen.

Das Erschließen von verschiedenen Lernstrategien sollte bereits bei der Aufbereitung der Übungsformen und -typen berücksichtigt werden. So bietet es sich beispielsweise bei der Wortschatzarbeit an, Arbeitsblätter so zu gestalten, dass ein autonomes Lernen gefördert wird, indem die Teilnehmer_innen auch zu Hause selbstständig wiederholen und üben können (z.B. Faltdiktate).

Fazit: Mehr Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit

Dies verdeutlicht, wie hoch die Anforderungen sind, die an Basisbildungskurse und somit an die Basisbildner_innen gestellt werden. Basisbildungsunterricht erfordert eine auf die Bedürfnisse und Ziele der Lerner_innen abgestimmte Methodik, Didaktik und Systematik. Mit zahlreichen, sehr guten Ausbildungsangeboten befindet sich die Basisbildung bereits auf einem guten Weg. Was es aber neben der Professionalisierung der Unterrichtenden dringend braucht, ist mehr Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit für fachfremde Personen. Im Speziellen müssen Mitarbeiter_innen bei öffentlichen Stellen und Betreuungseinrichtungen dringend sensibilisiert und geschult werden. Dies kann einerseits durch adäquate Fortbildungs- und Workshopangebote erfolgen, andererseits wäre es wünschenswert, dass die Auseinandersetzung mit Basisbildung bereits einen Teil der Ausbildung für Berufe im sozialen Bereich wie beispielsweise für Sozialpädagog_innen oder Sozialarbeiter_innen darstellt. Dabei geht es nicht darum, Menschen in diesen Berufen zu Basisbildner_innen auszubilden, sondern vielmehr soll ein Bewusstsein für die Herausforderungen, mit denen Lerner_innen in Basisbildungskursen konfrontiert sein können, geschaffen werden. Thematisiert werden sollten beispielsweise Lebensbedingungen der Lerner_innen, die häufig den Lernverlauf erschweren können. Dazu gehören psychische Belastungen, wie beispielsweise Traumata und/oder eine prekäre Wohnsituation, aber auch fehlende zeitliche Möglichkeiten, bedingt durch Reproduktions- und/oder Lohnarbeit. Auch durch Selbsterfahrung, wie beispielsweise

das Erlernen eines neuen Schriftsystems, kann das Verständnis für Lerner_innen in Basisbildungskursen gefördert werden. Zusätzlich zu Schulungsangeboten für Menschen, die im beruflichen Kontext mit Lerner_innen in Basisbildungskursen zu tun haben, sollte durch geeignete Maßnahmen und Aktionen eine breite Öffentlichkeit über Basisbildung informiert werden. So könnte vermieden werden, dass Lerner_innen aufgrund von „Unwissenheit“ mit negativen Rückmeldungen bezüglich ihrer sich angeeigneten Fertigkeiten konfrontiert und somit ihre Lernleistungen abgewertet werden, was wiederum die Lernmotivation hemmt. Nicht zuletzt müssen sie selbst in dieser Hinsicht gut begleitet werden. Druckaufbau geschieht nämlich erfahrungsgemäß nicht nur von außen, sondern die Lerner_innen setzen sich selbst häufig unter Druck. Meist ist für sie schwer einschätzbar, wie lange und komplex Lernprozesse verlaufen können, und daher werden eigene Fortschritte oft kaum wahrgenommen. Laufende Reflexion und Anerkennung des eigenen Lernens sind daher ein wichtiger Bestandteil von Basisbildungskursen.

Zusammenfassend erscheint für die Praxis weniger eine starre Definition von Basisbildung relevant zu sein als vielmehr vermehrte Sensibilisierungsarbeit sowie Schulungsangebote zu Inhalten und Lerner_innen von Basisbildungskursen. Eine solche Etablierung von Basisbildung in der breiten Öffentlichkeit könnte nicht nur eine Anerkennung des Berufs Basisbildner_in fördern, sondern sich auch positiv auf die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen mit öffentlichen Stellen und Ämtern auswirken. Dies trägt letztlich zu mehr Verständnis und Anerkennung für Lerner_innen in Basisbildungskursen bei.

Literatur

Fachgruppe Basisbildung (2017): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf [Stand: 2018-01-22].

Hrubesch, Angelika (2011): Lesen UND Schreiben UND Deutsch lernen. Alphabetisierung mit erwachsenen MigrantInnen. In: Adaktylos, Anna Maria/Purkarthofer, Judith (Hrsg.): Anders lesen lernen. Lesen und schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache. Innsbruck: StudienVerlag (= schulheft 143/2011), S. 97-107. Online im Internet: <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-143.pdf> [Stand: 2018-01-22].

Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung und Basisbildung mit Migrant/innen. Zielgruppe, Kurse und Ausbildung der TrainerInnen. In: Die Österreichische Volkshochschule 236, Juni 2010, S. 7-9. Online im Internet: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/04/OVH_Magazin-236_Juni-2010.pdf [Stand: 2018-01-22].



Foto: Jörg Haslinger

Mag.^a Kathrin Fleckl

kathrin.fleckl@frauenausallenlaendern.org
<http://www.frauenausallenlaendern.org>
+43 (0)512 564778

Kathrin Fleckl studierte Translationswissenschaften in Innsbruck und Salamanca. Sie ist diplomierte Sozialpädagogin und absolvierte 2012-2013 die Ausbildung zur Basisbildnerin. Seit 2010 ist sie Mitarbeiterin bei „Frauen aus allen Ländern“ und dort in der Projektleitung und Basisbildung (mit Schwerpunkt Alphabetisierung) tätig. Derzeit liegt ihr Fokus auf der Basisbildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.



Foto: Tanja Fuchsberger

MMag.^a Verena Sperk

verena.sperk@frauenausallenlaendern.org
<http://www.frauenausallenlaendern.org>
+43 (0)512 564778

Verena Sperk studierte Germanistik und Angewandte Sprachwissenschaft in Innsbruck und Tours. Ihre Schwerpunkte lagen dabei innerhalb der Themenbereiche Sprache und Gewalt sowie Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Seit 2012 ist sie Mitarbeiterin in der Bildungs- und Beratungseinrichtung „Frauen aus allen Ländern“ in Innsbruck und ist dort in Basisbildungs- und Alphabetisierungskursen, in Projekten zur Materialentwicklung und in der Administration tätig. Sie leitet regelmäßig Workshops zu den Themen Sprache und Gewalt, Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache sowie Materialienherstellung.

The Challenge of Basic Education

Conceptual boundaries and methodology in the practice of basic education at *Frauen aus allen Ländern* (Women from All Countries)

Abstract

Basic education is more than learning German: it goes beyond literacy work with German as a second language and interlinks different areas of content and fields of learning. In this article, the authors reflect on the methodology and the challenges associated with it in basic education in practice at “Women from All Countries“ (*Frauen aus allen Ländern* in German), an education and counselling centre in Innsbruck for women and girls with a history of migration and/or refugee experiences. In connection with the presentation of their perspective on basic education, the authors postulate that basic education receives little recognition from the general public. For more recognition, it is necessary to take leave of rigid definitions of basic education and conduct more awareness raising and public relations for people outside this area. In addition, training regarding the content and the learners in basic education courses should be provided to people who work in areas close to the field of basic education. According to the authors, such a better establishment of basic education in eyes of the general public could have a positive impact on cooperation between institutions for basic education and public sector entities and administrative bodies. This in turn contributes to better understanding and appreciation of learners in basic education courses. (Ed.)

Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Cordula Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.)

Angelika Atzinger

Atzinger, Angelika [Rez.] (2018): Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.) (2016): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Unter Mitwirkung von Mandy Schönfelder. Münster, New York: Waxmann.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Grundbildung, Alphabetisierung, Basisbildung, Erwachsenenbildung, Deutschland



„Was ist funktionaler Analphabetismus? Nach einer Definition und einem Überblick über die verschiedenen Aspekte der Alphabetisierung werden Theorien und Forschungsansätze, gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen sowie didaktische Perspektiven aufgezeigt. Das Handbuch bietet einen fundierten Überblick aus Theorie und Praxis über das Thema Alphabetisierung. Es stellt ein Grundlagenwerk dar, das alle Bezugswissenschaften mit deren Forschungsergebnissen einbezieht. Es richtet sich vor allem an Studierende der Lehrämter sowie der Bezugswissenschaften im Bereich Grundbildung. Zudem kann es in den Weiterbildungen für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener eingesetzt werden.“ (Verlagsinformation)



Cordula Löffler, Jens Korfkamp (Hrsg.)
**Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung
Erwachsener**
Münster, New York: Waxmann 2016
454 Seiten

13
Rezension

Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Cordula Löffler und Jens Korfkamp (Hrsg.)

Angelika Atzinger

Das vorliegende 2016 im Waxmann Verlag erschienene Handbuch versammelt 32 Beiträge, die die zahlreichen Aspekte von Alphabetisierung und Grund-/Basisbildung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und diskutieren und in ihrer Gesamtheit ein ganzheitliches und umfassendes Bild wissenschaftlicher Forschung in diesem Bereich für den deutschsprachigen Raum zeichnen.

Wie im Klappentext vermerkt, richtet sich der Sammelband zwar vorrangig an Studierende aller Lehrämter sowie der Bezugswissenschaften des Bereichs Grundbildung, er ist aber auch durchaus relevant für Lehrende in der Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener, da er Theorie und Praxis auf anschauliche Weise miteinander verbindet und dank seiner klaren Struktur ein gezieltes Nachschlagen ermöglicht.

Was das Handbuch neben seinem differenzierten Zugang interessant macht, sind die durchgängig kritische Betrachtung und die klare Benennung von Defiziten in diesem Bereich. So ist etwa die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Themen nach wie vor ein Desiderat, treffen höchst komplexe Arbeitsanforderungen auf häufig prekäre Beschäftigungsverhältnisse der Lehrenden und ist das gesellschaftliche Bewusstsein für die Einschränkungen von Menschen, deren Lese- und Schreibkenntnisse für die Alltagsanforderungen in westeuropäischen Gesellschaften nicht ausreichend sind, noch zu wenig ausgeprägt.

Aufbau und Themen im Überblick

Das Handbuch gliedert sich in fünf Kapitel, die jeweils ein breites Spektrum an Beiträgen versammeln. Das erste Kapitel setzt sich mit Grundlagen, Definitionen und Zahlen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung auseinander. So skizziert **Ulrich Steuten** die Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland anhand ihrer historischen Entwicklungslinien. **Cordula Löffler** beschreibt Zusammenhänge und Grenzlinien zwischen den Begriffen „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“, „Lese-Rechtschreibstörung“ und „Analphabetismus“. **Monika Tröster** und **Josef Schrader** setzen sich in ihrem Beitrag mit Begriffen, Konzepten und Perspektiven in Hinblick auf Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität auseinander und appellieren, sich der Problematik der unterschiedlichen Auslegung ein- und derselben Begriffe bewusst zu werden (vgl. Tröster/Schrader 2016, S. 55). Im Beitrag „Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis?“ beleuchten **Antje Pabst** und **Christine Zeuner** unter anderem den Ansatz von „Literacy as social practice“

(vgl. Pabst/Zeuner 2016, S. 62-68) und konstatieren, dass es Aufgabe einer kritischen Erwachsenenbildung sei, „die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse und Ursachen, die zum funktionalen Analphabetismus führen, zu hinterfragen“ (ebd., S. 70). **Ekkehard Nuissl** und **Ewa Przybylska** betrachten wissenschaftliche Forschung im Bereich Alphabetisierung und Illiteralität und streichen heraus, in welchen Feldern noch Forschungsbedarf besteht. Mit dem sog. „funktionalen Analphabetismus“, schwerpunktmäßig mit den Ergebnissen der „leo. – Level-One Studie“ aus dem Jahr 2011, die von 7,5 Millionen erwachsenen „funktionalen Analphabet_innen“¹ in Deutschland spricht, setzt sich **Anke Grotlüschen** auseinander, die in ihre Analyse auch Stereotype und den öffentlichen Diskurs miteinfließen lässt. Was internationale Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz angeht, sei hier auf den Beitrag von **Barbara Nienkemper** verwiesen.

Das zweite Kapitel des Sammelbandes widmet sich Theorien und Forschungsansätzen. So beschreiben **Michael Grosche**, **Anne Wohne** und **Jascha Rüsseler** den sog. „funktionalen Analphabetismus“ jeweils aus soziologischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive und sprechen sich für „eine integrative Sichtweise des funktionalen Analphabetismus“ (Grosche/Wohne/Rüsseler 2016, S. 140) aus wie auch für „einen multimethodischen Grundbildungsunterricht, der etappenweise selbstreguliertes und freies Lernen genauso durchführt wie ein kleinschrittiges, angeleitetes und korrigierendes Lehren“ (ebd.). **Helmut Bremer** und **Natalie Pape** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Adressat_innen-, Teilnehmer_innen- und Zielgruppenforschung und plädieren für eine stärkere Berücksichtigung von Milieukonzepten. **Frauke Bilger** stellt Ergebnisse der Kursforschung, insbesondere der Studie „AlphaPanel“ in den Mittelpunkt ihres Beitrags. **Birte Egloff** skizziert Erkenntnisse biografisch-narrativer Forschung – etwa über Entstehungsbedingungen des sog. „funktionalen Analphabetismus“.

Das dritte Kapitel stellt Kontexte und Zielgruppen in den Mittelpunkt und eröffnet einen Blick auf die Vielseitigkeit und spezifischen Anforderungen der

Alphabetisierungsarbeit. Themen sind hier etwa der Family Literacy-Ansatz (**Sven Nickel**), die Alphabetisierungsarbeit mit Migrant_innen (**Karen Schramm** und **Diana Feick**), das Lesen und Schreiben in Berufsschulen (**Afra Sturm**), arbeitsplatzorientierte Grundbildung (**Joachim Schroeder**), die Alphabetisierung im Alter (**Jürgen Genuneit**), die Bezüge von Erwachsenenalphabetisierung und Sozialer Arbeit (**Lilo Dorschky**), die Lernberatung (**Rosemarie Klein**) sowie die Grundbildung im Maßregel- und Strafvollzug (**Michael Lasthaus**).

Einen Blick auf institutionelle, finanzielle und rechtliche Rahmenbedingungen im deutschsprachigen Raum eröffnet das vierte Kapitel des Handbuchs. Hier versammeln **Doris Hirschmann** und **Jens Korfkamp** einen umfassenden Überblick zu den Hauptakteur_innen der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. Weiterhin als Hauptanbieter können ihnen zufolge die Volkshochschulen betrachtet werden (vgl. Hirschmann/Korfkamp 2016, S. 316), Hirschmann und Korfkamp konstatieren aber auch, „dass die Versorgung insgesamt unzureichend ist und ein flächendeckendes Angebot trotz regional guter Ansätze auch nach über 30 Jahren Alphabetisierungsarbeit an Volkshochschulen immer noch nicht besteht“ (ebd., S. 317). Basisbildung – im österreichischen Kontext wird hauptsächlich dieser Begriff statt „Grundbildung“ verwendet – konnte, wie **Antje Doberer-Bey** in ihrem Beitrag ausführt, in Österreich vor allem im Zuge der Initiative Erwachsenenbildung (IEB) vorangetrieben werden (vgl. Doberer-Bey 2016, S. 322-324). Resultate der IEB sind u.a. Strukturen für das Arbeitsfeld, für Kursangebote und für Lehrende, weiters Qualitätsstandards für die Angebote, Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote sowie der unentgeltliche Zugang für die Zielgruppen (vgl. ebd., S. 327). Doberer-Bey konstatiert aber auch den administrativen Aufwand, die Unsicherheit der Finanzierung besonders in Hinblick auf Aktivitäten zur Erreichung potenzieller Teilnehmerinnen, die Entlohnung der Trainer_innen sowie einen grundsätzlichen „Nachholbedarf“ im Bereich der Forschung (vgl. ebd., S. 327f.). Auf die „Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz“ geht **Cäcilia Märki** in ihrem Beitrag ein.

1 Eine explizite Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten „funktionaler Analphabetismus“ und „funktionale Analphabeten“ findet sich in den Beiträgen der vorliegenden Magazinausgabe von Angelika Hrubesch und Thomas Fritz. Nachzulesen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/02_hrubesch.pdf und https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/06_fritz.pdf; Anm.d.Red.

Einen umfassenden Einblick in das Lehren und das Lernen in der Grundbildung gibt das fünfte Kapitel. Hier beleuchten etwa **Jens Korfkamp** und **Susanne Kley** das Berufsfeld Alphabetisierung und Grundbildung. Dabei wird die mangelnde Anerkennung der Akteur_innen aufgezeigt und für eine Verbesserung der Beschäftigungsverhältnisse, beispielsweise eine Festlegung von Honoraruntergrenzen, plädiert (vgl. Korfkamp/Kley 2016, S. 341-348). Das Kapitel setzt sich weiters mit Bezugsrahmen für den Grundbildungsunterricht (**Angela Rustemeyer**), mit Didaktik in der Alphabetisierung (**Cordula Löffler** und **Susanne Weis**), mit der Förderdiagnostik (**Rüdiger-Philipp Rackwitz**), mit leichter Sprache (**Bettina M. Bock**), mit digital gestütztem Lernen (**Falk Howe** und **Marc Thielen**), mit mathematischer Grundbildung (**Andreas Kittel**), ökonomischer Grundbildung (**Tim Engartner**), mit Health Literacy (**Marion Döbert** und **Markus P. Anders**) und politischer Grundbildung (**Jens Korfkamp**) auseinander. Wesentlich scheint in allen Handlungsfeldern zu sein, dass der Nutzen der Schriftsprache für die Lernenden durchgängig sichtbar sein muss und dass sich Angebote folglich auf die Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden beziehen müssen (vgl. Löffler/Weis 2016, S. 379).

Resümee

Das vorliegende von Cordula Löffler und Jens Korfkamp herausgegebene Handbuch zur

Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener stellt in seiner Gesamtheit ein gut strukturiertes und umfangreiches Grundlagenwerk dar, indem es historische Entwicklungslinien nachzeichnet, auf aktuelle Diskurse zur Thematik eingeht, wichtige Impulse im Bereich der Didaktik bereitstellt und neue Forschungsansätze und -ergebnisse miteinbezieht. Es macht sichtbar, dass im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung in den letzten Jahren zwar deutliche Erfolge zu verzeichnen sind – etwa was das Angebot an Grundbildungskursen oder die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema betrifft –, dennoch bleiben weitere Bemühungen – etwa was die Aus- und Weiterbildung Lehrender oder die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse angeht – nicht nur weiterhin wünschenswert, sondern notwendig.

Anzumerken bleibt, dass es den Autorinnen und Autoren gelungen ist, das breite Spektrum des Bereichs darzustellen und von einem weit gefassten Grundbildungsbegriff auszugehen, der – wie auch in der Einleitung angekündigt – über die „*technische, neutrale Fokussierung von Lese- und Schreibkompetenzen im Sinne einer Kulturtechnik hinausgeht*“ (Löffler/Korfkamp 2016, S. 10). So bildet der vorliegende Sammelband einerseits eine gute Grundlage für eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik, andererseits ist er durchaus als Nachschlagewerk für eine tiefergehende Beschäftigung mit spezifischen Aspekten von Alphabetisierung und Grundbildung denkbar.



Foto: Daniel Jarosch

MMag.ª Angelika Atzinger

angelika.atzinger@hotmail.com

Angelika Atzinger hat Politik- und Translationswissenschaften studiert. Im Zuge ihrer Studien setzte sie sich vor allem mit minderheitenpolitischen Fragestellungen sowie Stereotypisierungen und Zuschreibungen von Fremdheit auseinander. Von 2012 bis 2017 arbeitete sie in der Bildungs- und Beratungseinrichtung Frauen aus allen Ländern unter anderem als Basisbildungstrainerin in Kursen für Frauen mit Migrationsgeschichte und/oder Fluchthintergrund und schrieb außerdem Rezensionen für die Tiroler Straßenzeitung 20er, die von Menschen in sozialen Notlagen auf selbstständiger Basis verkauft wird. Seit 2018 arbeitet sie in der Geschäftsführung des Vereins Amazone in Bregenz, der sich für die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit einsetzt.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMB
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783746044774

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5, A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7, A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 33, 2018

Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Mag.^a Sonja Muckenhuber (B!LL Institut für Bildungsentwicklung Linz)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwirger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstige diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at