

# MAGAZIN

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

[www.erwachsenenbildung.at/magazin](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin)

Ausgabe Nr. 1, 2007

Update Juli 2007

## Basisbildung - Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg

# Inhaltsverzeichnis

## *Aus der Redaktion*

**01 Editorial** \_\_\_\_\_ **01 - 1**

Christian Kloyber

## *Wissen*

**02 Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich:  
Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven** \_\_\_\_\_ **02 - 1**

Otto Rath

**03 Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität  
der TrainerInnen** \_\_\_\_\_ **03 - 1**

Antje Doberer-Bey

**04 Illettrismus in der Schweiz: aktuelle Situation und  
Strategien zur Bekämpfung des Illettrismus** \_\_\_\_\_ **04 - 1**

André Schläfli

**05 Migration und Grundbildung: Bildungssituation junger Erwachsener  
im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen** \_\_\_\_ **05 - 1**

Halit Öztürk

## *Standpunkt*

**06 Zur Bedeutung der Basisbildung** \_\_\_\_\_ **06 - 1**

Bettina Rossbacher

**07 Bildung als Chancenfundament: Überlegungen zur "Basisbildung" in  
der Wissensgesellschaft** \_\_\_\_\_ **07 - 1**

Martin Netzer

**08 Alphabetisierung - bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr?** \_\_\_\_\_ **08 - 1**

Erich Ribolits

**09 Über die Klugheit, "dumm" zu bleiben\_\_\_\_\_ 09 - 1**

Daniela Holzer

**Praxis**

**10 Wenn sich Türen öffnen . . . oder: Wie Frauen sich eines ihrer Grundrechte erobern. Einblicke in die Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit des AlphaBeterisierungsCentrums Salzburg\_\_\_\_\_ 10 - 1**

Brigitte Bauer

**11 Mehr als Lesen und Schreiben - Alphabetisierung und Basisbildung an der Volkshochschule Linz\_\_\_\_\_ 11 - 1**

Sonja Muckenhuber

**12 H wie Häf'n - Basisbildung im Strafvollzug\_\_\_\_\_ 12 - 1**

Bettina Langenfelder

**13 Betriebe und Basisbildung: eine Gewinn bringende Partnerschaft?\_\_\_\_ 13 - 1**

Monika Kastner, Isabella Penz

**Porträt**

**14 Paulo Freire\_\_\_\_\_ 14 - 1**

Bianca Friesenbichler

**Update**

**Praxis**

**15 Basisbildung mit Strafgefangenen: "Was ich nicht kann, ist mir zu schwierig, und was ich schon kann, interessiert mich nicht... ."\_\_\_\_\_ 15 - 1**

Andrea Fritsch, Friederike Kohsem

*Anmerkung: 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.*

## Editorial

von Christian Kloyber, bifeb

Christian Kloyber (2007): Editorial. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14.857 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Basisbildung, Alphabetisierung, Analphabetismus, Literalisierung, Magazin erwachsenenbildung.at, Begriffe, Zweiter Bildungsweg

### **Abstract**

*Erst seit kurzem nimmt die Gesellschaft, nicht ohne skeptisches Erstaunen zur Kenntnis, dass auch im entwickelten Europa, und somit gleichermaßen in Österreich, die „Alphabetisierung deutschsprachiger MitbürgerInnen“ kein peripheres Thema ist.*

*Die erste internationale Studie (IALS-Studie) lieferte schon 1994 für Österreich, obwohl es sich nicht an diesen Studien beteiligt hatte, vergleichbare Daten mit signifikanter Aussagekraft: Es ist hiernach davon auszugehen, dass 300.000 bis über 1 Million Österreicher und Österreicherinnen „funktionale AnalphabetInnen“ sind. Lesen, Schreiben, Rechnen, Informationstechnologien sind für die Betroffenen unüberwindbare Hürden und Barrieren. Die 1. Nummer des Magazin erwachsenenbildung.at widmet sich der aktuellen Situation der Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener in Österreich, ergänzt um einen Blick auf die Lage in Deutschland und in der Schweiz.*

## Editorial

Von Christian Kloyber, bifeb

Seit Veröffentlichung der Nullnummer des Magazin erwachsenenbildung.at im Februar dieses Jahres erreichen die Redaktion zahlreiche Stimmen, die das Erscheinen des Fachmediums herzlich begrüßen. Vor allem freut HerausgeberInnen und Redaktion die Anerkennung so renommierter Fachzeitschriften wie REPORT und EDUCATION PERMANENTE (die in diesen Tagen ihr 40-jähriges Bestehen feiert).

Anregende und kritische Rückmeldungen, Standpunkte und ergänzende Kommentare ermuntern die Fachredaktion, in Zukunft eine eigene Rubrik vorzubereiten. Überdies werden auch weiterhin die Möglichkeiten und die Vorteile des digitalen Mediums für Erweiterungen, „Updates“ und Ergänzungen genutzt.

Das Magazin beschreitet damit den interaktiven Weg des Internets als „Blended E-Magazin“, das sich durch eine zurückhaltende und gut vorbereitete Interaktivität auszeichnen möchte, aber auch, ausgedruckt auf Papier in Form einer klassischen Zeitschrift, durch Format und Gestaltung ein zeitgemäßes Gesicht erhält. Das besonders für jene Leserinnen und Leser, die die Zeitschrift oder einzelne Beiträge des Magazins buchstäblich „in Händen halten“ wollen.

Nach dieser einleitenden Information soll das Thema der Ausgabe Nummer 1 des Magazin erwachsenenbildung.at vorgestellt werden: **Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg** widmet sich der aktuellen Situation der Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener in Österreich, ergänzt um einen Blick auf die Lage in Deutschland und in der Schweiz.

Erst seit kurzem nimmt die Gesellschaft, nicht ohne skeptisches Erstaunen zur Kenntnis, dass auch im entwickelten Europa, und somit gleichermaßen in Österreich, die „Alphabetisierung deutschsprachiger MitbürgerInnen“ kein peripheres Thema ist.

Die erste internationale Studie (International Adult Literacy Survey (IALS-Studie)<sup>1</sup>) lieferte schon 1994 für Österreich, obwohl es sich nicht an diesen Studien beteiligt hatte, vergleichbare Daten mit signifikanter Aussagekraft: Laut der Studie kann für Österreich

---

<sup>1</sup> IALS-Studie (International Adult Literacy Survey)

[http://www.oecd.org/document/2/0,2340,en\\_2649\\_34509\\_2670850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,2340,en_2649_34509_2670850_1_1_1_1,00.html)

geschätzt werden, dass 300.000 bis über 1 Million Österreicher und Österreicherinnen „funktionale AnalphabetInnen“ sind.<sup>2</sup> Lesen, Schreiben, Rechnen, Informationstechnologien sind für die Betroffenen unüberwindbare Hürden und Barrieren.

Internationale Sensibilisierungsmaßnahmen (wie zum Beispiel von UNESCO und OECD) erzielen erste Effekte und verändern die Wahrnehmung und den Blick auf diese Problematik auch in Österreich. Das schlechte Abschneiden in der letzten PISA-Studie und die über die Tagespresse bekannt gewordenen Zahlen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten haben besonders in den letzten beiden Jahren mit dem Tabu „Analphabetismus“ gebrochen. Die Wahrheit ist zumutbar und „aussprechbar“ geworden. Fest steht: Selbst das „Kulturland“ Österreich ist von dieser Entwicklung nicht ausgenommen.

Hat die Erwachsenenbildung in Österreich ihre primäre Aufgabe, nämlich den Zugang zur Bildung zu ermöglichen, in den letzten Jahrzehnten ver(ab)säumt? Hat sich der Zweite Bildungsweg von der Grundbildung und Literalisierung (noch) weiter entfernt?

Noch immer fehlen quantitative und qualitative Studien und wissenschaftliche Grundlagen. Es lag für die HerausgeberInnen deshalb auf der Hand, eine Standortbestimmung vorzunehmen und Expertinnen und Experten aus Praxis und Forschung berichten zu lassen.

In der Rubrik „Wissen“ gibt **Otto Rath** vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Ergebnisse des von ihm geleiteten Equal-Projekts „In.Bewegung“ einen Überblick zur Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. **Antje Doberer-Bey**, die zu den erfahrensten Erwachsenenbildnerinnen und Basisbildungsexpertinnen in Österreich zählt, widmet sich der Qualität für Basisbildungsmaßnahmen. **André Schläfli** zeichnet die Situation in der Schweiz und **Halit Öztürk** blickt auf die Zusammenhänge von Migration, Grundbildung und Literalisierung in Deutschland.

Die Rubrik „Standpunkte“ erweitert dialogisch den Horizont des Wissens. Die Referentin für Bildung und Wissenschaft der Österreichischen UNESCO-Kommission **Bettina Rossbacher** vertritt die Prämissen der Vereinten Nationen und verweist auf die Bedeutung der Basisbildung im internationalen wie im nationalen Kontext. Als Vertreter des Unterrichtsministeriums referiert **Martin Netzer** den Standpunkt „Bildung als Chancenfundament“. Erweitert werden diese beiden offiziellen Standpunkte durch **Erich**

---

<sup>2</sup> Andere Berechnungen gehen sogar von bis zu 1,34 Millionen aus (siehe dazu [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1\\_02\\_rath.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1_02_rath.pdf)).

**Ribolits**, der die Frage stellt: „Alphabetisierung – Notwendigkeit oder mehr?“ und **Daniela Holzer**, die mit ihrem provokant formulierten Standpunkt „Über die Klugheit, ‚dumm‘ zu bleiben“ eine grundlegende Diskussion anregen will.

Wissen, Standpunkt und Praxis – so lautet der Dreischritt des Magazin. Die Beschreibung der Praxisarbeit gibt Einblick in die konkrete Welt der Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. **Brigitte Bauer, Sonja Muckenhuber, Bettina Langenfelder, Monika Kastner** und **Isabella Penz** beschreiben ihre an Erfahrung, Überzeugung und Haltung reiche praktische Arbeit als Basisbildungspädagoginnen. Anhand ihrer Darstellung werden wertvolle Konturen für die Erwachsenenbildung sichtbar, und vor allem die Stimmen der Betroffenen hörbar.

Ergänzt wird die erste Nummer des Fachmediums durch das von **Bianca Friesenbichler** verfasste Porträt des brasilianischen Erwachsenenbildners und Erneuerers der Didaktik der Alphabetisierung, Paulo Freire, dessen Todestag sich am 2. Mai 2007 zum 10. Mal jährte.

Nicht zuletzt sei auch die unterschiedliche Terminologie angesprochen, die in den Beiträgen verwendet wird: Der nicht stigmatisierende und freundliche Begriff „literacy“, wie er im Englischen gebräuchlich ist, findet im deutschen Sprachraum keine eindeutige Übersetzung. Dem tradierten Begriff „Alphabetisierung“ scheint ebenso wie der in der Schweiz verwendeten und aus dem Französischen stammenden Bezeichnung „illettrismus“ mehr als je zuvor ein selbst verschuldeter Mangel inhärent zu sein. Die Begriffe „Basisbildung“ und „Grundbildung“ weisen vom gleichen Terrain aus auf unterschiedliche Ziele. „Basisbildung“ ist der allgemeinen Bildung näher (und somit dem Zweiten Bildungsweg), während die Bezeichnung „Grundbildung“ auf die berufliche Bildung zeigt.

Auf der Suche nach einem positiven und pro-aktiven Terminus hält nunmehr und von den HerausgeberInnen favorisiert der Fachbegriff „Literalisierung“, abgeleitet vom lateinischen „littera“ (Buchstabe), Einzug in die Begriffswelt der Erwachsenenbildung, und lebt durch seine Anlehnung an das englische „literacy“.

Am Ende dieser einleitenden Worte laden wir Sie nochmals ein, mit uns einen fachlichen, anregenden und kritischen Diskurs zu führen. Senden Sie der Redaktion Ihren Standpunkt, Ihre Reaktion auf diese Nummer. Eine neue Rubrik wird in Zukunft Ihre Meinung allen Leserinnen und Lesern sichtbar machen. Blättern Sie darum öfters auf den virtuellen Seiten des Magazin erwachsenenbildung.at. Die 2. Nummer wird sich mit dem Thema **Lebenslanges Lernen in Österreich – politische, organisatorische und finanzielle Anforderungen** beschäftigen.



Foto: K. K.

**Dr. Christian Kloyber**

Pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Aufgabenbereich und Geschäftsfeld von Christian Kloyber widmen sich der Entwicklung innovativer Bildungsangebote für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, thematische Schwerpunkte werden in den Bereichen Basisbildung, Sprache(n), E-Learning, Evaluation, Erwachsenenbildung und Partizipation gesetzt. Christian Kloyber ist außerdem ein international anerkannter Lateinamerikanist mit dem Forschungsschwerpunkt Exil und Kultur.

E-Mail: [christian.kloyber\(at\)bifeb.at](mailto:christian.kloyber(at)bifeb.at)

Internet: <http://www.bifeb.at>

Telefon: +43 (0) 6137 6621-10



# Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven

von Otto Rath, ISOP

Otto Rath (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 30.488 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagnote: Basisbildung, Alphabetisierung, Literalisierung, Erwachsene, Netzwerk

## **Abstract**

*Das Konzept „Basisbildung“ ist dynamisch. Was zur Basisbildung gezählt wird und wie hoch das Bildungsniveau des/der Einzelnen zumindest zu sein hat, wird in einem wenig reflektierten gesellschaftlichen Prozess bestimmt und permanent modifiziert. Außer Frage steht, dass in industrialisierten Staaten ein hoher Prozentsatz der Menschen den Ansprüchen nicht genügt, und dabei handelt es sich nicht nur um MigrantInnen.*

*Wenn die Basisbildung nicht ausreicht, ist nicht nur Arbeitslosigkeit eine zunehmend wahrscheinliche Folge, sondern auch der Eintritt in eine systemisch wirksame Spirale nach unten, in der neben Arbeitslosigkeit auch Armut, Krankheit und gesellschaftliche Lethargie wirksam werden.*

*Seit 2005 werden in Österreich verstärkt Aktivitäten gesetzt, die einen konstruktiven und weniger aufgeregten Zugang zum Thema „Basisbildung Erwachsener“ suchen. Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich erarbeitet die Grundlagen für ein flächendeckendes und qualitätsgesichertes Maßnahmenangebot in Österreich.*

*Der Beitrag beschreibt die Hintergründe des Themas im gesellschaftlichen Kontext und stellt die geleisteten und bis 2010 geplanten Aktivitäten des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung vor.*

# **Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven**

von Otto Rath, ISOP

## **Was ist „Basisbildung“?**

In Anlehnung an die Europäische Kommission, die OECD und in Anlehnung an nationale Umsetzungskonzepte (etwa an die Definition von „Skills for Life“ in Großbritannien) schlagen die ProjektmitarbeiterInnen bzw. Projektverantwortlichen des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich folgende Kompetenzen als Elemente der Basisbildung vor: Schreiben, Lesen, mündliche Sprachkompetenz, Zuhören, Verstehen, Rechnen, Umgang mit Daten und Zahlen, Umgang mit Maßen und Formen; IKT (Informationstechnologien) und die Schlüsselkompetenzen: Kommunikation, Problemlösung, Arbeiten mit anderen und Lernkompetenz; DaZ (Deutsch als Zweitsprache): mündliche Kommunikation, Lesen, Schreiben.

Die Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT – werden als primär notwendig und als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen betrachtet.

Die Definition, was „Basisbildung“ und was letztlich die „Funktion der Basisbildung“ sei, bewegt sich im Spannungsfeld von – grob gesagt – drei Anspruchsgruppen, deren Vorstellungen sich unterscheiden: Das sind zum einen die Betroffenen selbst, die sich durch den Erwerb der Basisbildung eine höhere Beschäftigungsfähigkeit oder eine Erhöhung des gesellschaftlichen Status erwarten. Die Stakeholder erhoffen sich eine funktionale Qualifizierung, einen starken Arbeitsmarktbezug und einen volkswirtschaftlichen Beitrag. AnbieterInnen wiederum betonen den emanzipatorischen Bildungsanspruch und lehnen eine Ausrichtung rein auf den Arbeitsmarkt und die wirtschaftliche Verwertbarkeit ab.

Praktikabel erscheint ein Verständnis von Basisbildung, das diese unterschiedlichen Vorstellungen der Anspruchsgruppen in Balance hält und nicht polarisiert.

Untersuchungen im Rahmen der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung haben gezeigt, dass der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ ausgesprochen problematisch ist, da er die Zielgruppe diskriminiert und stigmatisiert.

Die Empfehlung geht dahin, den Begriff nur sehr eingeschränkt oder besser überhaupt nicht zu verwenden.<sup>1</sup>

## Größenordnung

Das Europäische Parlament geht davon aus, dass in den „alten“ Mitgliedstaaten bei 10-20% der BürgerInnen die schriftsprachliche Kompetenz nicht ausreicht, um in der Gesellschaft zu „funktionieren“: *„[...] combating illiteracy is essential because it secures and strengthens the freedom of the individual and allows equal access for all to fundamental rights, [...] the data available indicate that between 10 and 20% of the population of the Union and up to 30% of the population of the candidate countries are unable to understand and use the printed and written matter necessary to function in society, achieve their objectives, improve their knowledge and skills and develop their potential, and whereas this problem would become even more serious if the flow of migrants from third countries were taken into account as well [...].“* (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 21.11.2002, C284E/343ff.)

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

## Basisbildung als gesellschaftspolitischer Faktor

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

Der Zusammenhang zwischen geringer Bildung und politischer Partizipation ist in Österreich über den allgemeinen Zusammenhang zwischen Bildung und Partizipation hinaus nicht speziell erforscht. In Gesprächen mit TeilnehmerInnen von Kursen im Bereich Basisbildung

---

<sup>1</sup> Empfehlungen zu den Bildern und Botschaften in der Akquisition der Betroffenen sowie Empfehlungen zum Marketing im Bereich Basisbildung wurden im Projekt In.Bewegung erarbeitet. Nähere Informationen dazu auf: <http://www.alphabetisierung.at>

und Alphabetisierung wird immer wieder deutlich, dass sich viele von ihnen als völlig unbedeutende Mitglieder der Gesellschaft sehen, die ohnehin nichts beeinflussen können. Diese Haltung hängt mit dem schwach ausgeprägten Selbstbewusstsein zusammen, das uns bei der Zielgruppe immer wieder begegnet, ist aber auch allgemein ein Merkmal von Menschen, die in Armut leben.

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

Samantha Parsons und John Bynner (siehe dazu Parsons/Bynner 2002) sind dem Zusammenhang zwischen niedriger Literalität und Partizipation im Auftrag der „Basic Skills Agency“ nachgegangen und haben eine deutliche Korrelation zwischen Literalisierung und politischem Interesse festgestellt, unabhängig vom familiären Hintergrund oder dem Beschäftigungsverhältnis. Personen mit geringen Kompetenzen in den Kulturtechniken sind mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht Mitglieder in Vereinen, Organisationen, Initiativen. Verschwindend geringes politisches Interesse zeigte sich vor allem bei Frauen mit geringer Basisbildung: 50% der Frauen in der Gruppe mit der geringsten Kompetenz in den Kulturtechniken waren „überhaupt nicht an Politik interessiert“.

## **Arbeitsmarkt**

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

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

Über den Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitslosigkeit gibt eine Übersicht des AMS Auskunft. Ende März 2007 hatte aus der Gruppe der Arbeitslosen fast jede/r Zweite (47,7%) keine die Pflichtschule übersteigende Schulbildung aufzuweisen (siehe dazu AMS 2007). Die Annahme liegt nahe, dass Personen, die nicht einmal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, ein noch höheres Arbeitslosenrisiko tragen: *„Auf der personellen Seite hat neben Alter und Geschlecht die Bildung den größten Einfluss auf die Erwerbsbeteiligung. Personen mit geringer Qualifikation haben auf dem Arbeitsmarkt deutliche Nachteile: Von den Männern mit höchstens Pflichtschulabschluss sind knapp zwei Drittel erwerbstätig, bei höheren Bildungsabschlüssen sind es um die 80%. Umgekehrt beträgt der Anteil derjenigen, die angeben arbeitslos zu sein, bei den Pflichtschulabsolventen 12% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie bei Männern auf der mittleren Qualifikationsebene. Bei den Frauen ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, wenn auch auf insgesamt niedrigerem Niveau, ähnlich ausgeprägt. Diese Zahlen belegen einen engen Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbsbeteiligung.“* (Statistik Austria 2006, S. 40)

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

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

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

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen werden kaum von Personen mit geringer Basisbildung oder von Niedrigqualifizierten in Anspruch genommen. Es mangelt allerdings nicht nur am Weiterbildungsinteresse der Betroffenen, sondern nach wie vor auch an

Angeboten: Der Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen auf dieser Ebene wird von den PersonalentwicklerInnen noch nicht erkannt.

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

Zusammengefasst kann man festhalten, dass Erwachsene mit geringer Basisbildung mit großen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt konfrontiert sind, was in weiterer Folge zur sozialen Exklusion führen kann. Die nahe liegende Möglichkeit, diese Probleme mittels einer Bildungssteigerung in den Griff zu bekommen, existiert allerdings für viele Betroffene de facto nicht – sehr oft deshalb nicht, weil ihnen der Einstieg in Lernprozesse gar nicht ermöglicht wird.

### **Geringe Basisbildung, prekäre Arbeitsverhältnisse und Gesundheitsrisiko**

Personen mit Grundbildungsdefiziten sind häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen zu finden, die ihrerseits wiederum mehr Stress verursachen und sich somit negativ auf die Gesundheit der Betroffenen auswirken. Stress auslösende Faktoren können in diesem Zusammenhang sein: unsichere Beschäftigungsverhältnisse, Leistungsdruck, hohe körperliche Belastung, fehlende Anerkennung.

Der Druck am Arbeitsplatz, auch die Angst um den Verlust des Arbeitsplatzes können also krank machen. Da das Risiko für Personen mit Grundbildungsdefiziten, aus der Beschäftigung auszuschneiden, sehr hoch ist, ist demzufolge auch ihr Krankheitsrisiko höher. Dieser Zusammenhang wurde von Höferl und Pöchhacker schon 2004 im „Armut- und Reichtumsbericht für Österreich“ thematisiert: *„Zwischen Armut, Bildung und Gesundheit besteht ein starker Zusammenhang: Menschen der unteren Bildungsschichten mit niedrigeren Positionen im Berufsleben sind statistisch gesehen häufiger krank. Daraus resultiert auch eine deutlich niedrigere Lebenserwartung. Die sogenannte Managerkrankheit mit Bluthochdruck und Infarktrisiko tritt bei Armen dreimal häufiger auf als bei ManagerInnen.“* (Höferl/Pöchhacker 2004, S. 73)

Bildung und Einkommen korrelieren, aber auch Einkommen und Gesundheit: Einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gesundheit ist das Einkommen einer Person: „Wie aus einer Vielzahl sozioepidemiologischer Studien hervorgeht, haben Bevölkerungsgruppen mit hohem sozialem Status in allen Lebensphasen eine deutlich geringere Krankheitsbelastung und eine deutlich bessere subjektive Gesundheit als Bevölkerungsgruppen mit niedrigem Sozialstatus. [...] Frauen und Männer mit dem niedrigsten Bildungsabschluss (Pflichtschule) sind zwei- bis dreimal häufiger bei schlechter Gesundheit oder behindert als Frauen und Männer mit Matura (Abitur) oder einem Studienabschluss.“ (Wilkinson 2001, S. VII)

Personen mit geringem sozioökonomischen Status (mit geringer Bildung, niedrigem beruflichen Status und/oder geringem Einkommen) weisen zudem eine erheblich höhere Mortalität und Morbidität auf als Mittel- oder Oberschichtangehörige. (Vgl. Pochobradsky/Habl/Schleicher 2002, S. 4.)

Der Zusammenhang zwischen Basisbildung und Gesundheit ist systemisch zu betrachten. Die genannten Untersuchungen führen zu ähnlichen Erkenntnissen wie wir sie aus soziologischen Studien, etwa zur Arbeitslosigkeit oder Armut, und vor allem auch aus Untersuchungen zur Basisbildung Erwachsener kennen: Je weiter sich die Schere zwischen den Armen und Reichen in einer Gesellschaft öffnet, desto stärker kommt die soziale Benachteiligung zum Tragen. Maßnahmen im Gesundheitsbereich greifen zu kurz, wenn sie die soziale Dimension und die Bildungsdimension außer Acht lassen. Desgleichen reichen Kurse allein nicht aus, um eine nachhaltige Verbesserung der Basisbildung Erwachsener zu erreichen.

## **In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich, Equal II**

Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung setzte es sich zum Ziel, die Voraussetzungen für ein flächendeckendes und qualitätsgesichertes Basisbildungsangebot für Erwachsene in Österreich zu schaffen.

### ***Alfa-Telefon Österreich***

Ein zentrales Arbeitspaket der Gesamtstrategie konnte mit der Einrichtung des ALFA-TELEFONS ÖSTERREICH (0810 20 0810) und dem Internetportal auf <http://www.alphabetisierung.at> umgesetzt werden. Diese zentrale Beratungsstelle, die von ausgebildeten BeraterInnen betreut wird, bildet die Schnittstelle zwischen potenziellen TeilnehmerInnen und den AnbieterInnen. Sie versteht sich damit auch als Werbepattform für anbietende Organisationen.

## ***Sensibilisierung***

Im Bereich der Sensibilisierung werden größere Schritte ohne eine nationale Kampagne kaum realistisch sein. Im Diskussionsprozess wurde deutlich, dass eine solche Kampagne speziell für Österreich entwickelt werden müsste; ein bloßes Übernehmen der in Deutschland ausgestrahlten Werbespots würde jedenfalls zu kurz greifen. Die deutschen Werbespots werden außerdem von der Zielgruppe zum Teil abgelehnt, weil sie noch immer defizitorientiert sind. Recherchen von In.Bewegung haben – wie zu erwarten – ergeben, dass die Umsetzung einer Kampagne sicher nicht an den Produktionskosten scheitern würde, sondern an den Kosten für die Ausstrahlung der Spots im ORF.

Neue Zugänge zum Thema „Marketing in der Alphabetisierung“ wurden entwickelt und Erkenntnisse, die in vielen Branchen selbstverständlich sind, wurden für die Ziele des Projekts nutzbar gemacht, etwa die starke Orientierung der Angebote an den Motiven und am Nutzen der KundInnen sowie die Entwicklung von Angeboten nicht für die Zielgruppe, sondern mit der Zielgruppe.

## ***Basisbildung – Kursmodelle***

In der Konzepterstellung ging die Partnerschaft von der Tatsache aus, dass Kurskonzepte den unterschiedlichen Lebens- und Lernbiografien der Begünstigten Rechnung tragen müssen. Dem entsprechend sind die entwickelten Konzepte als Modelle zu verstehen, die für jeden neuen Kontext zumindest überarbeitet werden müssen.

Im Vorfeld der Entwicklung der Kursmodelle wurden differenzierte Analysen durchgeführt, um die Forderung nach einem zielgruppenorientierten Angebot zu erfüllen. In diese Analysen wurden auch die jeweiligen Kontexte einbezogen. Dieses Vorgehen ermöglichte das Entwickeln von sehr treffsicheren Maßnahmen.

## ***Qualitätsentwicklung***

Die Umsetzung der Kurse muss auf jeden Fall verhindern, dass frustrierende Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen – und es ist davon auszugehen, dass Erwachsene mit geringer Basisbildung fast durchgehend Bildungsfrustrationen ausgesetzt waren – in Basisbildungskursen reinszeniert werden. Dazu bedarf es eines geeigneten Settings und qualifizierter TrainerInnen.



Die Bedeutung der Qualitätssicherung<sup>2</sup> kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Dies zeigt auch der teilweise intensive Diskussionsprozess, der die Entwicklung der Qualitätsstandards begleitet hat. Die Partnerschaft hat Qualitätsstandards für AnbieterInnen, TrainerInnen und Angebote entwickelt, einschließlich eines ersten Konzepts zur Umsetzung. Die Implementierung der Standards wird in einem partizipativen Prozess mit den interessierten Einrichtungen erfolgen.

### ***Vernetzung***

Mittels der Bildung von Netzwerken, die den Know-how-Transfer unterstützen, werden die Voraussetzungen für das Ziel der Flächendeckung geschaffen. In die Partnerschaft sind bislang Einrichtungen aus sechs Bundesländern integriert (VHS Linz, VHS 21 Floridsdorf, BHW Niederösterreich, ISOP, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, abc-Salzburg, Kärntner Volkshochschulen, ÖGB Landesorganisation Oberösterreich, NOWA, LLL GmbH, Die Förderagentur). Flächendeckung bedeutet natürlich auch, dass mittelfristig alle Bundesländer in die Aktivitäten einbezogen werden.

Durch die Integration „Strategischer Partner“ (es handelt sich dabei um folgende Organisationen: BIFEB-Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Bundesarbeitskammer, Wirtschaftskammer Österreich, Landwirtschaftskammer Oberösterreich, Arbeitsmarktservice Steiermark, Industriellenvereinigung, Universität Salzburg) konnte das Thema in unterschiedliche gesellschaftspolitische Bereiche auch außerhalb des klassischen Erwachsenenbildungssystems getragen werden.

Darüber hinaus wird in der Partnerschaft europäisches Know-how genutzt. In.Bewegung ist Teil eines transnationalen Netzwerks mit Partnernetzwerken in Großbritannien, in Finnland und in Frankreich. Zentrales Thema der transnationalen Partnerschaft ist das nachhaltige Implementieren des Themas im betrieblichen Kontext durch starkes gewerkschaftliches Engagement: In allen Entwicklungspartnerschaften der transnationalen Partnerschaft DEAL sind die jeweiligen Gewerkschaften stark vertreten.

### ***Kompetenzbewusstsein***

Erwachsene mit geringer Basisbildung kommen meist gar nicht auf die Idee, dass sie über Kompetenzen verfügen. Viel eher dominiert das in der Schule erlernte Selbstbild, nämlich dass sie dumm, faul oder Ähnliches seien. Der Blick auf ihre Kompetenzen, die sie non-formal

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen dazu auf [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1\\_03\\_doberer-bey.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1_03_doberer-bey.pdf)

oder informell erworben haben, ist ihnen versperrt. Umso wichtiger ist es gerade für diese Gruppe zu lernen, die eigenen Kompetenzen zu reflektieren und darzustellen.

Das „Thematische Netzwerk“ ist im Equal-Kontext ein österreichisches Netzwerk, an dem mehrere Entwicklungspartnerschaften beteiligt sind. In.Bewegung ist Teil eines solchen Netzwerks, das sich des Themas „Kompetenzbewusstsein“ angenommen hat. Es eröffnet Erwachsenen mit geringer Basisbildung einen wesentlichen Zugang, und zwar die Möglichkeit, schon vorhandene Kompetenzen im Sinne des Empowerment nutzbar zu machen. Einerseits soll so die Zielgruppe erkennen können, dass sie Kompetenzen hat, auch wenn diese nicht formal erworben wurden oder „nachweisbar“ im Sinne von zertifizierbar sind, andererseits soll so eine stärkere gesellschaftliche Akzeptanz dieser Kompetenzen gerade von der ArbeitgeberInnenseite unterstützt werden.

## **Perspektiven des Netzwerks**

Bildungsprozesse benötigen Kontinuität. Gerade für lernungsgewohnte Menschen, die in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens erst einsteigen, ist Kontinuität ein wesentlicher Parameter. Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung hat es sich zum Ziel gesetzt, diese Kontinuität zu gewährleisten. Es wurden folgende Perspektiven und Ziele bis 2010 entwickelt:

Das Gesamtziel bis 2010 ist die Unterstützung der österreichischen Strategie zum lebenslangen Lernen im Bereich Basisbildung Erwachsener durch die Verbreitung bestehender Ergebnisse und Produkte (In.Bewegung) sowie durch die Verbreitung von neu zu erarbeitenden Unterstützungsmaßnahmen durch Informationsmanagement und Vernetzung. Besonders der Ausbau und die Intensivierung der Netzwerkaktivitäten sind ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zu einem flächendeckenden und qualitätsgesicherten Angebot in Österreich. Die Ergebnisse dieser Entwicklungen sollen für alle österreichischen AnbieterInnen, die qualitätsgesichert arbeiten wollen, nutzbar gemacht werden.

### ***Ziel 1: Entwicklung***

Letztlich zielen alle Aktivitäten darauf ab, der primären Zielgruppe, den Erwachsenen (und Jugendlichen nach der Pflichtschule) mit nicht ausreichender Basisbildung, ein qualitätsgesichertes Angebot zur Verfügung zu stellen, das für sie einen klaren Nutzen bringt und zu keiner Reinszenierung von negativen Lernerfahrungen führt. Basisbildungsangebote können nicht nur für die Betroffenen, sondern auch für AnbieterInnen frustrierend sein, wenn diese nicht auf entsprechendes Know-how zurückgreifen können: Das beginnt damit,

dass die TeilnehmerInnenakquisition nicht funktioniert, und endet damit, dass TrainerInnen und TeilnehmerInnen am Ende des Kurses keinen Erfolg verspüren.

Daher ist es wichtig, dass die Umsetzung von Basisbildungsangeboten von einem soliden Entwicklungsprozess begleitet wird. Dieser Entwicklungsprozess wurde mit In.Bewegung 2005 gestartet und das Ziel bis 2010 ist es, die Entwicklungen weiterzuführen, neue Entwicklungsbereiche zu bearbeiten und großes Augenmerk auf den Transfer zu legen.

### ***Ziel 2: Wissenstransfer über erweiterte Netzwerkstrukturen***

Der Transferprozess wird über Netzwerkarbeit angelegt: Das bestehende Netzwerk wird geografisch und auch in seiner Komplexität ausgebaut. Damit verbunden soll der Transfer in alle Bundesländer intensiviert werden. Um dies zu ermöglichen, fungieren die bestehenden Mitglieder der Partnerschaft als Netzwerkknotenpunkte, die für einen Know-how-Transfer zwischen dem Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung einerseits und regionalen Netzwerken andererseits sorgen. Ein solches Beispiel ist das abc-Salzburg, das zum einen Mitglied im Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung ist, zum anderen dem Projektverbund West angehört. Das Abc sorgt für den Transfer und den Austausch zwischen den beiden Netzwerken. Ein anderes Beispiel ist die ISOP, die in der Steiermark als Netzwerkknotenpunkt für den Transfer zwischen dem Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung einerseits und dem Steirischen Bildungsnetzwerk, das ein Pilotprojekt im Netzwerk der lernenden Region Oberes Murtal plant, dient. Ähnliche Schnittstellen bilden sich auch in anderen Bundesländern heraus. Ziel bis 2010 ist es, dass in jedem Bundesland eine Schnittstelle zwischen dem Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung und den regionalen Netzwerken geschaffen ist.

### ***Ziel 3: Support***

In.Bewegung hat eine Reihe von Produkten entwickelt, die in der nächsten Phase als Supportangebot für Anbieterorganisationen zur Verfügung stehen sollen. AnbieterInnen müssen so das „Rad nicht permanent neu erfinden“, sondern können auf Vorhandenes, Erprobtes und Evaluiertes zurückgreifen. In.Bewegung versteht sich als Supportstruktur mit einem hohen Qualitätsanspruch im Sinne der primären Zielgruppe. Dieses Selbstverständnis wird in einem Prozess der Markenbildung weiterentwickelt.

### **Ausblick**

Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ hätte im Grabe bildungssoziologischer Untersuchungen verbleiben sollen. Durch seine Verwendung in der Öffentlichkeit und – noch schlimmer – in der Beschreibung von Angeboten für die entsprechende Zielgruppe

wurde eine nachhaltige Stigmatisierung der betroffenen Personen erreicht. Wenn Personen, die diesen Begriff zu beschreiben versucht, nach quälenden Überlegungen und Selbstzweifeln in den Prozess des lebensbegleitenden Lernens eintreten wollen, müssen sie zuerst eine Beichte, ein „Outing“, ablegen, erst dann werden sie als bildungspolitische Zielgruppe erfasst und bekommen ein Bildungsangebot. Unter diesen Umständen erscheint es nicht allzu verwunderlich, dass entsprechende Angebote nur zögernd angenommen werden.

Daraus abzuleiten, es gäbe die Zielgruppe nicht – weil sie ja nicht in die Kurse kommt, ist ein etwas zu einfacher Ausweg aus dem Dilemma. Untersuchungen der OECD, der Europäischen Kommission, die PISA-Studie et al. legen jedenfalls nahe, dass es eine sehr große Gruppe von Betroffenen gibt, auch wenn sie auf den ersten Blick nicht auffällt. Eine entsprechende Studie zur Größenordnung würde auch die Spekulationen und wissenschaftlich natürlich kaum haltbaren Ableitungen und Schätzungen in Österreich beenden.

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

Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung hat bereits in den ersten beiden Jahren seines Bestehens Strukturen aufgebaut, die Kontinuität und nachhaltige Wirkung ermöglichen sollten. Auf der Ebene des Netzwerks ist es notwendig, den Boden für das Thema weiter aufzubereiten, Know-how zu verbreiten, Synergien zu schaffen.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 21.11.2002: Analphabetismus und soziale Ausgrenzung. C284E/343ff. Online im Internet: <http://europa.eu.int/eur-lex/pri/de/oj/dat/2002/ce284/ce28420021121de03430346.pdf> [Stand: 2007-04-19].

Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online im Internet: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) [Stand: 2007-05-15].

Freidl, Wolfgang/Stronegger, Willibald-Julius/Neuhold, Christine (2001): Gesundheit in Wien. Wiener Gesundheits- und Sozialsurvey. Hrsg. vom Magistrat der Stadt Wien. Studie S1/2001.

Höferl, Andreas/Pöchlhacker, Paul (2004): Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung. Online im Internet: [http://www.diezukunft.at/media/diezukunft/de\\_at/cover/Armutbericht.pdf](http://www.diezukunft.at/media/diezukunft/de_at/cover/Armutbericht.pdf) [Stand: 2007-05-01].

Pochobradsky, Elisabeth/Habl, Claudia/Schleicher, Barbara (2002): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Hrsg. vom Österreichischen Bundesinstitut für Gesundheitswesen. Wien.

Statistik Austria (Hrsg.) (2006): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2004.

Steiner, Mario (2006): Empirische Analyse für die Programmplanung ESF 2007-2013. Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

Wilkinson, Richard G. (2001): Kranke Gesellschaften. Soziales Gleichgewicht und Gesundheit. Wien und New York.

### **Weiterführende Literatur**

AMS (2007): Arbeitsmarkt und Bildung. März 2007. Hrsg. vom Arbeitsmarktservice Österreich. Wien. Online im Internet: [http://www.ams.or.at/neu/001\\_am\\_bildung0307.pdf](http://www.ams.or.at/neu/001_am_bildung0307.pdf) [Stand: 2007-05-15].

OECD (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first International Literacy Survey. Paris.

OECD (1997): Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey. Paris.

Parsons, Samantha/Bynner, John (2002): Basic Skills and Political and Community Participation. Findings from a study of adults born in 1958 and 1970. The Basic Skills Agency.

### **Weiterführende Links**

Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung: <http://www.alphabetisierung.at>



Foto: K. K.

### **Mag. Otto Rath**

Mitarbeiter der ISOP (= Innovative Sozialprojekte), Bildungsmanager, Gesamtkoordinator des Projekts „In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich“, das vom ESF und dem bm:ukk gefördert wird. Studium Germanistik und Anglistik, in den 90er-Jahren Trainer in der Slowakei und in Ungarn, Auslandslektor. In der Alphabetisierung und Basisbildung seit 1998 als Trainer, als Projektleiter und Projektentwickler (Alphabetisierung: im Strafvollzug, für Familien, an der Schnittstelle Bildung/Gesundheit; Basisbildung: für Arbeitslose, im Betrieb) tätig. Mitbegründer des „Netzwerk Alphabetisierung.at“.

E-Mail: [otto.rath\(at\)isop.at](mailto:otto.rath(at)isop.at)

Internet: [http:// www.skillsforlife.at](http://www.skillsforlife.at)

Telefon: +43 (0) 316 764646-0

# Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität der TrainerInnen

von Antje Doberer-Bey, VHS Floridsdorf

Antje Doberer-Bey (2007): Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität der TrainerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.498 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Alphabetisierung, Basisbildung, Literalisierung, Qualität, Zweiter Bildungsweg, Lebensbegleitendes Lernen

## **Abstract**

*Die Basisbildungs- und Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen ist in Österreich ein relativ junges Arbeitsfeld. Ihr zentrales Ziel ist es, Erwachsenen mit Basisbildungsdefiziten den Zugang und die Inklusion in Lernangebote zu ermöglichen, in denen sie – erwachsenengerecht – die Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT erwerben und die Fähigkeit zu einem autonomen und selbstorganisierten Lernen entwickeln können. – Denn diese sind Voraussetzung für die Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung und für die Teilhabe an Prozessen des lebensbegleitenden Lernens.*

*Damit ein solcher Zugang zu Bildung gelingt, bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen: auf der Ebene der Institutionen, der Angebote und der TrainerInnen. Die Qualitätsstandards beschreiben diese Erfordernisse. Insbesondere den TrainerInnen kommt eine zentrale Rolle zu. Es gilt das Bestreben, österreichweit und flächendeckend qualitätsgesicherte Angebote zu implementieren, die im Sinne der Lernenden deren Zielerreichung unterstützen.*

*Der folgende Beitrag skizziert die Voraussetzungen für qualitätsgesicherte Basisbildungsangebote unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen an die Professionalität der TrainerInnen.*

# Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und die Professionalität der TrainerInnen

von Antje Doberer-Bey, VHS Floridsdorf

## Die „Basisbildung mit Erwachsenen“: Kontext und Aufgaben

Die Veränderungen von Arbeitswelt und Alltagsleben durch die Entwicklung der Informationstechnologien (IKT) haben innerhalb eines relativ kurzen Zeitraumes zu erhöhten Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit des/der Einzelnen geführt. Die Nutzung des Computers und des Internets *„erfordert andere Lesetechniken als das Lesen von Büchern: Wer im World Wide Web surft und Informationen sucht, muss schnell lesen können, Texte überfliegen, um relevante Informationen herauszufiltern, muss sich von einem Link zum anderen durchklicken und dabei den Überblick behalten“* (Döbert/Hubertus 2000, S. 22).

Viele Menschen, die zu Beginn ihrer Berufstätigkeit – vor 20 oder 30 Jahren – noch über hinreichende Fähigkeiten verfügten, können heute den Ansprüchen nicht mehr gerecht werden. Zunehmend müssen Informationen erlesen und schriftlich weitergegeben werden; wer das nicht selbstständig kann, läuft Gefahr, ausgegrenzt zu werden. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen verlagern sich auf die einzelnen Individuen und vor allem geringer qualifizierte Menschen geraten schnell ins Abseits.

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

Die Lernbiographien vieler Betroffener sind von Frustrationserlebnissen geprägt. Sie machen sich selbst für ihre Defizite verantwortlich und verkennen dabei, dass die Ursachen hierfür in den sozio-ökonomischen, familiären, schulischen und/oder gesundheitlichen Bedingungen liegen, denen sie in ihrer Kindheit ausgesetzt waren. Jene haben sich besonders zum Zeitpunkt der Einschulung und in den ersten Schuljahren negativ und nachhaltig ausgewirkt. Marschik und Klicpera stellten bereits Anfang der 90er-Jahre in ihrer Langzeitstudie an 1.000 Wiener SchülerInnen fest, dass Kinder, die in der ersten Volksschulklasse Schwächen aufweisen, diese bis ans Ende ihrer Pflichtschulzeit mitnehmen, und keine Chance haben, sie irgendwann auszugleichen (siehe dazu Marschik/Klicpera 1993).



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

Damit ein solcher Perspektivenwechsel gelingt, sind bestimmte Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Im EQUAL-Projekt „In.Bewegung“ (2005-2007) sind Qualitätsstandards für das Arbeitsfeld entwickelt worden, die diese Erfordernisse ausführlich beschreiben: auf der Ebene der Institutionen, der Angebote und der TrainerInnen.

### **Die Qualitätsstandards**

Die Qualitätsstandards (siehe dazu Doberer-Bey 2007a) schaffen die Grundlagen für die Sicherung der Qualität auf allen Ebenen der Alphabetisierungs- und Basisbildungsbestrebungen in Österreich. Sie sollen mittelfristig realisiert werden und im Sinne der begünstigten Zielgruppen Grundlage der Politiken und Finanzierungspläne sein, um dauerhaft die Qualität der Beratungs- und Kursangebote sicherzustellen. Qualitätsstandards geben Orientierung bei der Planung und Umsetzung von Angeboten, sie wirken der Benachteiligung aller Personengruppen entgegen und fördern deren gesellschaftliche Integration. Gleichzeitig erhält die öffentliche Hand einen Referenzrahmen zur Bewertung der Maßnahmen, eine Beschreibung der Bedarfe zielführender Basisbildungsangebote und des daraus abzuleitenden finanziellen Aufwands.

Die Qualitätsstandards fokussieren drei Ebenen der Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit: die institutionellen Rahmenbedingungen, die Kursangebote und die TrainerInnen. Alle diese Ebenen üben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Gelingen der Implementierung von Kursangeboten und ihre Akzeptanz durch die potenziellen TeilnehmerInnen aus. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte kurz dargestellt.

### ***Die institutionellen Rahmenbedingungen***

Folgende Rahmenbedingungen sind in den Institutionen für qualitätsgesicherte Basisbildungsangebote besonders wichtig:

- Das Bekenntnis zu den Angeboten der Basisbildung: Sicherung der Kontinuität und der erforderlichen Infrastruktur
- Ausgewiesene Zuständigkeit: ein/e MitarbeiterIn ist Ansprechperson für InteressentInnen und MultiplikatorInnen
- Öffentlichkeitsarbeit und Marketing: Der Kontakt zu JournalistInnen und zu den Medien sowie zu MultiplikatorInnen wird gepflegt; bei Aussendungen werden Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT-Kompetenz als für moderne Arbeitswelten lebenswichtig und Basisbildung als Weg und nicht als Ziel dargestellt; die Texte werden entdramatisiert und so formuliert, dass sie nicht diskriminierend sind; eine Ansprechperson ist mit Telefonnummer ausgewiesen, damit sich InteressentInnen nicht mühsam unter Bekanntgabe ihres Mankos in der Einrichtung durchfragen müssen.
- Beratungen: als Erstberatung vor Kursbeginn, zur Vertrauensbildung und Feststellung des Lernbedarfs und der Ziele der InteressentInnen (Einstufungsinstrumentarium liegt vor); als begleitende Lernberatung, zur Reflexion der Erwartungen, der Lernfortschritte, aber auch der Schwierigkeiten; bei Bedarf als anonyme Sozialberatung für kritische Lebenssituationen, die in den Kursen oder mit den TrainerInnen nicht thematisierbar sind
- Sensibilisiertes Personal und qualifizierte TrainerInnen: Für Letztere sind Weiterbildung, Team-Besprechungen sowie Supervision/Intervision Bestandteil der laufenden Professionalisierung (unterstützt und finanziert).
- Bereitstellung freundlicher und erwachsenengerechter Räume

### ***Die Angebote***

Kurse der Alphabetisierung und Basisbildung unterscheiden sich von anderen Kursen durch ihre Zielgruppen und Zielsetzungen. Sie berücksichtigen gesellschaftliche Anforderungen und Voraussetzungen für partizipative Lebensformen; sie müssen maßgeschneidert sein und die Zugangsbarrieren reduzieren. Zentrales Ziel ist die maximale Förderung der einzelnen Lernenden und ihre Reintegration in Lernprozesse und in das lebensbegleitende Lernen.

Kursangebote sind gekennzeichnet durch:

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

- Gleichstellungsorientierung: Sie wirken jeglicher Art von Diskriminierung durch die Wertschätzung von Diversität und durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedingungen für Frauen und Männer, aber auch durch individuelles Arbeiten, bewusstseinsbildende Interventionen und durch den Einsatz diversitäts- und gendersensibler Materialien entgegen.
- Zielgruppenorientierung: Die Angebote werden den Lernbedürfnissen entsprechend differenziert, wobei die unterschiedlichen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen (z.B. mit/ohne Schulerfahrungen) berücksichtigt werden. Differenzierungen erfolgen auch nach Zielen, Sprache, Zeitressourcen, gegebenenfalls nach Geschlecht.
- Unterrichtsprinzipien: Sie zielen auf die Förderung der personalen, sozialen und interkulturellen Kompetenz, auf Autonomie und Selbststeuerung sowie auf die Förderung der reflexiven Fähigkeiten, auf Kommunikation und Problemlösungskompetenz.
- Kleine Gruppen: Sie sichern individualisiertes Arbeiten und die maximale Förderung des/der Einzelnen (sechs Lernende für einen/e TrainerIn, sechs bis zehn Lernende für zwei TrainerInnen). Unter diesen Bedingungen können das Lerntempo des/der Einzelnen berücksichtigt, die Inhalte auf den individuellen Bedarf abgestimmt und die Lernprozesse des/der Einzelnen festgestellt, reflektiert und weiterentwickelt werden.

### ***Die TrainerInnen***

Besondere Bedeutung kommt den Trainerinnen und Trainern (siehe dazu Doberer-Bey 2007a) zu. Neben der Fachkompetenz sind vor allem ihre personalen Kompetenzen für ein erfolgreiches Handeln ausschlaggebend. Die Anforderungen an die TrainerInnen ergeben ein komplexes Kompetenz- und Persönlichkeitsprofil, das sich aus folgenden Bereichen zusammensetzt:

- Personale Kompetenz: Hervorzuheben sind hier die „kritische Selbstreflexivität“ und „Analysefähigkeit“ sowie „Respekt“ und „Wertschätzung“ als grundlegende Haltungen; ebenso „Sensibilität“, „Konfliktfähigkeit“, „Flexibilität“ und „Teamfähigkeit“. TrainerInnen müssen in der Lage sein, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und die Lernenden – unter Berücksichtigung ihrer Ressourcen und Ziele – in die Planung der Lernprozesse einzubeziehen. Diese persönlichen Kompetenzen sind Voraussetzung für die Gestaltung eines positiven und unterstützenden Lernkontextes.

- Allgemeines Wissen und Verständnis: Die TrainerInnen wissen über die verschiedenen Zusammenhänge in einer entwickelten Informationsgesellschaft und die Anspruchserwartungen in Arbeitswelt und Alltagsleben Bescheid; sie kennen die Ursachen von Basisbildungsdefiziten und deren Implikationen für den Einzelnen/die Einzelne sowie die sozialen, kulturellen und ökonomischen Auswirkungen und deren Bedeutung für das Lernen und Lehren; sie sind mit den Fragen von Geschlechterkonstruktion und Diversität vertraut.
- Fachkompetenz: Sie umfasst theoretisches Wissen über den Erwerb der Kulturtechniken: Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT sowie die didaktische und methodische Kompetenz für die Vermittlung der Kulturtechniken. Die TrainerInnen verfügen über Kompetenzen zur Förderung von Autonomie und Selbstorientierung, eine allgemeine pädagogische Kompetenz und eine ressourcenorientierte Beratungskompetenz.

### ***Die Professionalität der TrainerInnen***

TrainerInnen bringen in der Regel formal erworbene Qualifikationen aus den Bereichen Pädagogik, Soziales, Psychologie, Soziologie oder Kommunikation mit oder berufliche Erfahrungen, z.B. in der beruflichen Aus- und Weiterbildung oder der Leitung von Gruppen.

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

- den Lehrgang universitären Charakters zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl (der nächste Lehrgang beginnt im September 2008 und dauert bis Frühjahr 2010<sup>1</sup>) oder
- die Weiterbildungsmodule des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung<sup>2</sup> (auch begleitend zur Tätigkeit). Sie werden ab Herbst 2007 österreichweit angeboten.

Das komplexe Anforderungsprofil für TrainerInnen spiegelt sich im neuen Berufsbild wider, das von der Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung“ entwickelt wurde (siehe dazu Doberer-Bey 2007b).

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.vhs21.ac.at/2.bw/Basisbildung> oder <http://www.bifeb.at>

<sup>2</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.alphabetisierung.at>

## **Die Implementierung der Qualitätsstandards in der Basisbildung**

Vorauszuschicken ist, dass der Wille der AkteurInnen zur Implementierung qualitätsgesicherter Basisbildungsangebote allein nicht genügen wird, um die erforderlichen Rahmenbedingungen für das Arbeitsfeld zu schaffen. Auf nationaler Ebene müssen zusätzliche Voraussetzungen gegeben sein, um die Umsetzung der Qualitätsstandards zu gewährleisten: Es muss der ausdrückliche Wille der Politik und der EntscheidungsträgerInnen sein, allen BürgerInnen gleichermaßen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen; gesetzliche Grundlagen für die Bereitstellung qualitätsgesicherter Bildungsangebote müssen vorliegen und die Institutionen müssen bei ihren Bemühungen adäquat finanziell unterstützt werden.

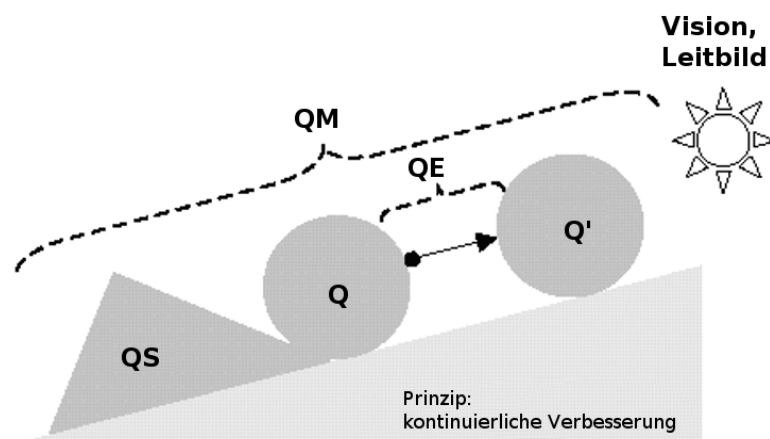
Über die strukturell geplante und verankerte Vernetzung der AkteurInnen zwecks Austausch und Kooperation werden Synergien genutzt und Entwicklungen vorangetrieben.

Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung setzt sich für die Schaffung dieser Rahmenbedingungen ein und unterstützt alle Initiativen, die sich der Zielsetzung der Qualitätsentwicklung verpflichten.

### ***Die Qualitätsentwicklung als Prozess***

Bei der Implementierung und Durchführung von Basisbildungsangeboten ist es sinnvoll, wenn sich die PlanerInnen von Beginn an an den Qualitätsstandards orientieren. Die Qualitätsentwicklung ist als Prozess zu betrachten, der über die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu den Qualitätsstandards führt. Denn es ist nicht sinnvoll, Kurse erst dann anzubieten, wenn die Qualitätsstandards erreicht sind.

Das folgende Schema von Norbert Schermann verdeutlicht das Verhältnis von Q-Sicherung und Q-Entwicklung zum Q-Management als das eines kontinuierlichen Gesamtprozesses in Orientierung an den Zielsetzungen der Basisbildungsarbeit.



- Q definierte und nachgewiesene Qualität
- Q' angestrebte verbesserte Qualität
- QS Qualitätssicherung (auch in Form von Standards)
- QE Qualitätsentwicklung
- QM Qualitätsmanagement

Quelle: Schermann 2005, o.S.

Beispiele aus anderen europäischen Ländern zeigen, dass die Professionalisierung und Entwicklung des Arbeitsfeldes zusätzlich durch die Vernetzung und Kooperation verschiedener Institutionen mit ihren jeweils spezifischen Arbeitsschwerpunkten gefördert und sichergestellt wird (vgl. Boyd 2005, pp. 4-5). Im Zusammenspiel der Aus- und Weiterbildungseinrichtungen mit den anbietenden Institutionen, der öffentlichen Hand, regionalen und nationalen Netzwerken, in welche aktive BildungsplanerInnen und TrainerInnen eingebunden sind, werden wertvolle Synergien zum Nutzen aller hergestellt.

Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung hat es sich zum Ziel gesetzt, eine solche Vernetzung zu fördern und zu koordinieren.

Ist die Bereitschaft gegeben, sich auf den Qualitätsentwicklungsprozess einzulassen, kann die Umsetzung von einzelnen Qualitätskriterien in folgenden Schritten erfolgen: Erhebung des Ist-Standes; Definition des Prozesses bzw. des Maßnahmenplanes; Festlegung eines Zeitplanes; Formulierung der Ziele und Definition des Evaluationsplanes.

Die jeweiligen Schritte werden in der Folge dokumentiert, evaluiert und auf der jährlichen Qualitätskonferenz zur Diskussion gestellt.

## ***Perspektiven für die Qualitätsentwicklung***

In einem Folgeprojekt zu EQUAL In.Bewegung sind folgende Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung geplant:

- Round Tables zur Information der FördergeberInnen: VertreterInnen der öffentlichen Hand werden über die Qualitätsstandards und die Notwendigkeit ihrer Umsetzung und Finanzierung informiert sowohl auf Länderebene als auch auf Bundesebene.
- Jährliche Qualitätskonferenzen: Sie bieten den Rahmen, in dem Institutionen ihre Qualitätssicherungspläne präsentieren. An ihnen nehmen VertreterInnen der öffentlichen Hand, Institutionen der Entwicklungspartnerschaft sowie jene Anbieterinstitutionen teil, die bereits Kurse anbieten oder solche Angebote planen und sich in Zukunft dem Qualitätssicherungssystem anschließen wollen.
- Einberufung eines vom bm:ukk anerkannten ExpertInnengremiums: Dieses Gremium beteiligt sich an der Entwicklung einer österreichweiten Qualitätssicherungsstruktur und sichert die Anbindung der Standards für die Basisbildung an der Schnittstelle zu bestehenden Qualitätssicherungssystemen. Zu einem späteren Zeitpunkt ist dieses Gremium für die Anerkennung der Qualitätssicherungspläne der einzelnen Institutionen zuständig.

Betrachten wir die Situation in Österreich, so muss das Kursangebot für die Basisbildung zwar noch flächendeckend ausgeweitet werden, aber es sind in den letzten Jahren auch vernetzte Strukturen entwickelt worden, die eine ausgezeichnete Grundlage für einen Know-how-Transfer und für die Sicherung von Qualität bilden. Über sie finden TrainerInnen und Institutionen, die sich neu in der Basisbildung engagieren wollen, maßgeschneiderte Unterstützung und den Rahmen, um sich selbst als professionelle AkteurInnen zu positionieren.

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

Boyd, Simon (2005): The Skills for Life Quality Initiative. In: Basic Skills Professional Development, Issue 2, pp. 4-5.

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett.

Schermann, Norbert (2005): Fehler, freundliche Kulturen und die Qualität. Zum Aufbau und zur Sicherung einer fehlerfreundlichen Kultur in sozialen Dienstleistungsorganisationen. In: Fasching, Harald/Lange, Reingard (Hrsg.): Sozial Managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern, Wien: Haupt, o.S.

## Weiterführende Literatur

Doberer-Bey, Antje (2007a): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung, 2007, Netzwerk Basisbildung, Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung. Online im Internet: <http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Materialien/qualitaetsstandards.pdf> [Stand: 2007-05-30].

Doberer-Bey, Antje (2007b): Berufsbild – TrainerInnenprofil für die Basisbildung & Alphabetisierung. Online im Internet: <http://www.vhs21.ac.at/2.bw/basisbildung> [Stand: 2007-05-22].

Marschik, Matthias/Klicpera, Christian (1993): Kinder lernen lesen und schreiben. Dortmund: Borgmann.

## Weiterführende Links

Volkshochschule Floridsdorf, Basisbildung: <http://www.vhs21.ac.at/2.bw/Basisbildung>

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung: <http://www.bifeb.at>

Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung: <http://www.alphabetisierung.at>



Foto: K. K.

### **Antje Doberer-Bey**

Studium: Anglistik, Sport, Schulpädagogik in Heidelberg und Berlin (1968-1973). In den 80er-Jahren Trainerin für Spanisch in der Erwachsenenbildung und in der Wirtschaft und als Lektorin an der J. Keppeler Universität Linz. Seit 2001 Dissertationsstudium am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Aufbau und Leitung der Basisbildung an der Volkshochschule Floridsdorf, Wien. Seit 1990: Trainerin, Weiterbildnerin; Entwicklung von Materialien und Lernprogrammen. Forschungsprojekt und diverse EU-Projekte. Konzept und Leitung der Lehrgänge zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen am BifEB, Strobl. Gründungsmitglied des „Netzwerk Alphabetisierung.at“. Modulkordinatorin im EQUAL-Projekt „In.Bewegung“ (Qualitätsstandards, Berufsbild und Weiterbildungskonzept).

E-Mail: [doberer-bey\(at\)vhs21.ac.at](mailto:doberer-bey(at)vhs21.ac.at)

Internet: <http://www.vh21.ac.at/2.bw/basisbildung>

Telefon: +43 (0) 1 2724353-14



# Illetrismus in der Schweiz: aktuelle Situation und Strategien zur Bekämpfung des Illetrismus

von André Schläfli, SVEB

André Schläfli (2007): Illetrismus in der Schweiz: aktuelle Situation und Strategien zur Bekämpfung des Illetrismus. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.606 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Illetrismus, Literalisierung, Schweiz, Statistik

## **Abstract**

*Dieser Artikel beschreibt die allgemeine Situation in der Schweiz und erörtert aktuelle Entwicklungen und Strategien zur Bekämpfung des Illetrismus.*

*Leitfragen dieses Textes sind: Wie viele Personen sind in der Schweiz vom Illetrismus betroffen? Wer sind sie? Was unternehmen Staat und AnbieterInnen, um dem Illetrismus beizukommen? Und welche Projekte werden in diesem Bereich aktuell durchgeführt oder geplant?*

*Tatsache ist: Das Problem Illetrismus nimmt in der Schweiz beunruhigende Dimensionen an. Rund jede/r sechste Erwachsene ist mit der Lektüre einfachster Texte überfordert. Und nur ein verschwindend kleiner Teil dieser Personen wagt sich in einen Lese- und Schreibkurs – sofern es solche Kurse in seiner Nähe überhaupt gibt. Die Angebotslage ist dürftig und eine rasche, landesweite Besserung ist kaum in Sicht, da die politische Verantwortung nach alter föderalistischer Manier nicht beim Bund, sondern bei den 26 Kantonen liegt.*

*Optimistischer als die Politik stimmt die Situation im Projektbereich: In den letzten Jahren wurden Ansätze entwickelt, die auf zwei „Gleisen“ operieren: Zum einen entstehen Modelle zur Professionalisierung der KursleiterInnenausbildung in diesem Bereich, zum anderen werden neue, modulare Kursangebote entwickelt, um Erwachsene mit Defiziten in den Grundkompetenzen gezielt und nachhaltig zu fördern.*

# **Illetrismus in der Schweiz: aktuelle Situation und Strategien zur Bekämpfung des Illetrismus**

von André Schläfli, SVEB<sup>1</sup>

Seit einigen Jahren wissen wir dank international vergleichender Studien, dass es in der Schweiz in Sachen Grundkompetenzen nicht zum Besten steht: Rund 800.000 Erwachsene – ganze 16% der Wohnbevölkerung – haben ungenügende Lesekompetenzen. Trotz absolvierter Volksschule sind sie also nicht in der Lage, einen einfachen Text zu verstehen. Fast jede zehnte Person zeigt große Schwierigkeiten im Umgang mit der Alltagsmathematik (siehe dazu Hertig/Notter 2005). Rund 8% oder 400.000 Personen können sich bei der Alltagskommunikation nur ungenügend in der Sprache des Ortes, an dem sie leben, ausdrücken. Ebenfalls bekannt ist, dass sehr viele Betroffene ihre Probleme im Arbeitsalltag verbergen (müssen), womit sie sich den Weg zur beruflichen Weiterentwicklung verbauen.

## **Das Phänomen „Illetrismus“**

In der Schweiz hat sich für die Problematik der mangelnden Basisbildung der Begriff „Illetrismus“ durchgesetzt (siehe dazu Grossenbacher 1999). Angewandt wird der Begriff auf erwachsene Personen, die in den Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen ein ungenügendes Niveau aufweisen. Diese Definition stimmt insgesamt mit jener überein, die in der ALL-Studie Verwendung findet. Auch bei ALL werden die Prosa-Literalität (Verstehen von Alltagstexten), die Dokumenten-Literalität (Verstehen von Grafiken und Tabellen) und die Rechenfähigkeiten einbezogen. Die ALL-Studie prüft allerdings nur das Lesen der Texte, über die Schreibkompetenzen, die ebenfalls ein wichtiger Aspekt des Illetrismus sind, sagt die Studie nichts aus.

---

<sup>1</sup> Der SVEB ist der Dachverband der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Im SVEB sind private und staatliche Schulen, Verbände, kantonale Weiterbildungsverantwortliche, innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen und Personalverantwortliche, aber auch Einzelpersonen, die in der Weiterbildung tätig sind, vertreten. Der SVEB fördert die Zusammenarbeit unter den Weiterbildungsinstitutionen, weckt das öffentliche Verständnis für die Bedeutung der Weiterbildung und unterstützt seine Mitglieder in deren Tätigkeit. Nähere Informationen dazu auf: <http://www.alice.ch>

Werden die Sprachregionen miteinander verglichen, zeigt sich, dass die Unterschiede in den Leistungen eher gering sind, wenn sich auch einzelne Unterschiede als statistisch signifikant erweisen. Die deutsche Schweiz schneidet im „Lesen von Texten“, im „Lesen schematischer Darstellungen“ und in der „Alltagsmathematik“ vergleichsweise am besten ab – die Unterschiede im „Lesen von Texten“ und in der „Alltagsmathematik“ sind zudem statistisch signifikant. Die französische Schweiz führt in Sachen „Problemlösen“ – der Unterschied zu den Leistungen der deutschen Schweiz in diesem Bereich ist nicht signifikant. Die italienische Schweiz belegt im Vergleich mit den anderen Sprachregionen den letzten Rang, geht es um das „Lesen von Texten“ und das „Lesen schematischer Darstellungen“. Die spätromanische Sprachminderheit wurde in der ALL-Studie nicht eigens berücksichtigt.

## **Grundkompetenzen und Wirtschaft**

Ein Blick auf die Arbeitslosenquote in der Schweiz, sie liegt derzeit bei 3,1%, zeigt, dass die meisten Personen, die von Illettrismus betroffen sind, voll in den Arbeitsmarkt integriert sind. Konkret heißt dies, dass sehr viele ArbeitnehmerInnen täglich ihre Probleme verbergen müssen und ihnen der Weg zum beruflichen Aufstieg verbaut bleibt.

Diese Betrachtung zeigt, dass gerade die Wirtschaft eine wichtige Rolle im Kampf gegen den Illettrismus spielen müsste. Die Realität sieht in der Schweiz aber anders aus: Gering qualifizierte Personen werden von den Unternehmen kaum gefördert. Nur gerade 10% der ArbeitnehmerInnen ohne nachobligatorische Ausbildung werden vom Betrieb in Sachen Weiterbildung unterstützt (siehe dazu Bundesamt für Statistik 2004)<sup>2</sup>. Das Problem besteht darin, dass die Betriebe einerseits nicht für die Problematik „Illettrismus“ sensibilisiert sind und sie andererseits über keine Strategien verfügen, um Personen mit schwachen Lese- und Schreibkompetenzen aktiv zu fördern.

Die negativen Folgen sind zum einen für die betroffenen Personen, zum anderen aber auch für die Schweizer Wirtschaft gravierend. So zeigen z.B. Studien aus England, dass schwache Lese- und Schreibkompetenzen der MitarbeiterInnen einem Betrieb pro Jahr enorme Kosten verursachen (siehe dazu NRDC 2003).

---

<sup>2</sup> Siehe dazu auch: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1\\_13\\_kastner\\_penz.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1_13_kastner_penz.pdf)

## Kursangebote in der Schweiz

Es ist wichtig zu wissen, dass in der Schweiz fast alle Erwachsenen ihre Weiterbildung ganz oder teilweise selbst bezahlen müssen. Dies gilt auch für die hier beschriebenen Zielgruppen. Davon ausgenommen ist die Weiterbildung von Erwerbslosen, welche für die Teilnehmenden größtenteils kostenlos ist. Die Chance, dass von Illettrismus betroffene Personen selbst die Initiative ergreifen und auf eigene Kosten Kurse in Lesen und Schreiben besuchen, ist gering. Neben den fehlenden finanziellen Ressourcen sind die wichtigsten Barrieren: Schamgefühle, mangelnde Zeit sowie ein fehlendes Bewusstsein für die vorhandenen Defizite. Diese Situation führt dazu, dass in der Schweiz nicht einmal jede hundertste von Illettrismus betroffene Person einen Kurs in Lesen und Schreiben besucht.

Die wichtigste Organisation im Bereich Alphabetisierungskurse ist der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben. Der sprachregional organisierte Verband richtet seine Angebote an Erwachsene, deren Lese- und Schreibfertigkeiten in der Muttersprache erheblich eingeschränkt sind.

Schweizweit nehmen gemäß Schätzungen pro Jahr rund 3.000 Erwachsene an entsprechenden Kursen teil. Ob Kurse im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene überhaupt angeboten werden, hängt im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz davon ab, ob die einzelnen Kantone den politischen Willen und die entsprechenden Mittel dafür aufbringen.

Der AnbieterInnenmarkt im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Insgesamt sind schweizweit rund 30 TrägerInnen aktiv. Die Vereine Lesen und Schreiben (Deutschschweiz) und Lire et Ecrire (Westschweiz) umfassen mehr als die Hälfte aller TrägerInnen.
- Es sind keine Gewinn orientierten TrägerInnen auf dem Markt. Neben den Vereinen Lesen und Schreiben/Lire et Ecrire sind weitere gemeinnützige Organisationen in diesem Bereich tätig: Volkshochschulen, Kantonale Berufsschulen, öffentliche Fachstellen, gemeinnützige Vereine. Gemessen an der Dichte dieser TrägerInnen im gesamten Weiterbildungsmarkt ist ihr Engagement im Illettrismus-Bereich aber nur marginal.

- Rund die Hälfte der Organisationen arbeitet mit einem direkten öffentlichen Auftrag.
- Die regionale Abdeckung des Kursangebots variiert beträchtlich. Während z.B. im Kanton Bern im letzten Jahr 37 Kurse durchgeführt und 416 Personen unterrichtet wurden, fand im Kanton Graubünden kein einziger Kurs statt. Auch wenn der Kanton Bern ca. 5-mal so viele EinwohnerInnen als Graubünden zählt, zeigt dies doch eine enorme Diskrepanz auf.
- Es ist aufgrund von Schätzungen davon auszugehen, dass pro Jahr in der Schweiz ca. 3.000 Personen Kurse in Lesen und Schreiben besuchen.

### **Finanzierung der Kursangebote**

Die finanziellen Rahmenbedingungen für die Durchführung der Kurse sind unterschiedlich und deshalb schwierig zu vergleichen. Die Kosten für die Teilnehmenden werden teils pro Lektion bzw. Abend (CHF 6-15), teils pro Monat (Neuenburg, Freiburg: CHF 40-50), teils pro Semester (z.B. Zürich: CHF 370), teils pro Jahr (z.B. Bern: CHF 570, St. Gallen: CHF 800) angegeben.

Bezüglich der Finanzierung der Kurse lassen sich folgende Aussagen treffen:

- Die überwiegende Anzahl der TrägerInnen verlangt Teilnahmegebühren.
- Die überwiegende Anzahl der TrägerInnen erhält Subventionen, wodurch die Kosten der Kurse tief gehalten werden können.
- Für mehr als die Hälfte der Kursbesuche übernehmen öffentliche Stellen teilweise die Teilnahmegebühren.

Der Markt wird also sowohl von der AnbieterInnen- wie auch von der Nachfrageseite stark subventioniert. Einerseits ermöglichen diese Subventionen, dass dieser Markt überhaupt existiert, andererseits verhindern sie aber auch den Markteintritt kommerzieller TrägerInnen.

### **Die Situation in den Kantonen**

Eine vom SVEB im Jahr 2005 durchgeführte Analyse – es wurden Antworten von 21 der insgesamt 27 Schweizer Kantone ausgewertet (siehe dazu SVEB 2005) – untersuchte die Situation in den Schweizer Kantonen bez. Zuständigkeiten, Budget, Maßnahmen sowie

Partnerschaften in der Bekämpfung des Illettrismus. Zusammenfassend kam die Analyse zu folgenden Resultaten:

- In 5 der 21 Kantone existieren keine Rechtsgrundlagen zur Förderung der Grundbildung von Erwachsenen.
- Insgesamt wurden von den 21 Kantonen rund 1,25 Mio. CHF für die Bekämpfung des Illettrismus ausgegeben, wobei das verfügbare Budget von Kanton zu Kanton sehr stark variiert.
- Die Zuständigkeiten für Illettrismus sind nicht in allen Kantonen klar geregelt. In den meisten Kantonen sind grundsätzlich die Erziehungsdirektionen zuständig. In Kantonen mit vergleichbar großem Budget wird die Zuständigkeit meist an eine externe Institution delegiert, so z.B. in Zürich an die EB Zürich oder in Bern an den Verein Lesen und Schreiben.
- AnbieterInnensubventionierung ist die häufigste Maßnahme zur Bekämpfung des Illettrismus. Eine direkte Nachfrageförderung existiert nur in wenigen Schweizer Kantonen.

### **Professionalisierung der KursleiterInnenausbildung im Bereich Lesen und Schreiben**

Im Folgenden soll auf die Frage der Professionalisierung der KursleiterInnenausbildung im Bereich Lesen und Schreiben eingegangen werden.

Die Arbeit mit Erwachsenen, die nicht oder nur ungenügend Lesen und Schreiben können, erfordert eine Vielzahl von speziellen Kompetenzen (siehe dazu Schröder-Naef 2004): Die KursleiterInnen

- müssen die unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründe der Lernenden wahrnehmen können.
- müssen die individuellen Lernvoraussetzungen, die Ursachen der Probleme und die Biografien ihrer Teilnehmenden kennen, um die entsprechenden Lerninhalte auswählen und strukturieren zu können.
- müssen sich mit ihrer eigenen Bildungsbiografie, ihren Lernstrategien und Arbeitstechniken auseinander gesetzt haben, um die Einflüsse auf ihr

Leitungsverhalten zu erkennen und die unterschiedlichen Lernprozesse der Teilnehmenden zu verstehen.

- müssen erwachsenengerechte Methoden kennen und in ihrem Unterricht einsetzen.
- müssen ermutigen, unterstützen und beraten, aber auch die Eigentätigkeit zulassen können.

Aufgrund dieser hohen Anforderungen sind sich Fachleute darin einig, dass die Ausbildung der Kursleitenden im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene professionalisiert und gezielt auf die speziellen Bedürfnisse der AdressatInnengruppen ausgerichtet werden muss. Bis anhin bestanden in der Schweiz aber weder gemeinsame Kursleitbilder noch allgemein verbindliche Anforderungen an die KursleiterInnen:

- Kursmaterialien werden in der Regel in den Kursen erarbeitet. Neue Leitungspersonen müssen sich individuell einarbeiten.
- Eine spezifische, einheitliche Didaktik gibt es nicht, es herrscht Methodenpluralismus (häufig wird mit der Morphhemmethode gearbeitet).
- Die Erfahrungen werden nicht systematisch dokumentiert und evaluiert (Erstmals haben Herdeg und Tuchschnid aus ihren langjährigen Erfahrungen als Kursleitende in Zürich einen entsprechenden Leitfaden geschrieben, siehe dazu Herdeg/Tuchschnid 2003).
- Entsprechend unterschiedlich sind auch die Anstellungsbedingungen für die Kursleitenden (z.B. Honorare gemäß den Sätzen für BerufsschullehrerInnen, für KursleiterInnen im Erwachsenenbildungsbereich, in der französischen Schweiz wird teilweise ehrenamtlich gearbeitet).

Es gibt in der Schweiz eine Reihe von Ausbildungen, mit denen Lehrpersonen sich für die Erwachsenenbildung qualifizieren können (Lehrgänge zum SVEB-Zertifikat 1 und zum eidgenössischen Fachausweis als AusbilderIn). Die Ausbildungen qualifizieren für die Planung und Durchführung von Kursen an einer Vielzahl von öffentlichen und privaten Institutionen der Berufs- und Weiterbildung. Andere Ausbildungen sind speziell für Lehrpersonen, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Erwachsene unterrichten. Bei den verschiedenen Lehrgängen bestehen Überschneidungen, manche der dabei erworbenen

Kompetenzen sind auch für Kursleitende im Bereich des Illetrismus einsetzbar.<sup>3</sup> Eine speziell auf die Bedürfnisse der KursleiterInnen im Bereich Lesen und Schreiben ausgerichtete Ausbildung existierte in der Deutschschweiz bis anhin jedoch nicht.

Eine Analyse des SVEB (siehe dazu Schröder-Naef 2004) kam zu dem Schluss, dass eine Professionalisierung der KursleiterInnenausbildung in der Schweiz aus folgenden Gründen sinnvoll und notwendig ist:

1. Die bisherigen Kursleitenden wiesen unterschiedliche Vorbildungen auf, die sie nicht auf die speziellen Anforderungen vorbereiteten. Sie benötigten eine lange Einarbeitungszeit, während der sie nicht systematisch begleitet wurden.
2. Angesichts der großen Anzahl an Betroffenen muss das Angebot an Kursen massiv erhöht werden. Dazu braucht es einer großen Anzahl zusätzlicher Kursleitender mit einer fundierten Ausbildung.
3. Die anspruchsvolle Arbeit mit Erwachsenen mit Lese-/Schreibproblemen erfordert eine Vielzahl von ganz speziellen Kompetenzen und Fertigkeiten, die bisher in keiner Ausbildung vermittelt wurden.
4. Die wertvollen Erfahrungen der langjährigen Kursleitenden wurden bisher weder systematisch dokumentiert und evaluiert noch anerkannt.
5. Die unterschiedlichen Trägerschaften benötigen für die Anstellung von neuen Kursleitenden klare Kriterien und Kompetenzprofile.
6. Bisher führten die LiteratorInnen die Kurse als Nebentätigkeit und in der Regel nur vorübergehend durch. Eine Professionalisierung wird ihre Position stärken.
7. Mit der Professionalisierung wird die Qualität der angebotenen Kurse auch in Zukunft gewährleistet.

---

<sup>3</sup> Zu den Anforderungen an Kursleitende im Bereich Illetrismus vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 106.



Aus diesen Gründen wurde der SVEB vom Bundesamt für Kultur beauftragt, die Professionalisierung der KursleiterInnenausbildung im Bereich Lesen und Schreiben für Erwachsene vorzubereiten. In einem ersten Schritt wurde für die deutsche Schweiz in Zusammenarbeit mit einer ExpertInnengruppe ein Lehrgangskonzept entwickelt, welches 2006 im Rahmen einer ersten Pilotdurchführung erprobt und evaluiert wurde. Der Lehrgang wurde auf Basis der Erfahrungen in Österreich (Lehrgang Alphabetisierung und Basisbildung – mit Erwachsenen deutscher Muttersprache, Strobl, Christian Kloyber und Antje Doberer-Bey<sup>4</sup>) entwickelt.

Der Lehrgang dauert 12 Tage (3 Module à 4 Tage)<sup>5</sup>

- Entwicklung eines modular aufgebauten Angebotssystems, inkl. eines Kompetenzprofils Grundbildung sowie einer zielgruppen- und kontextspezifischen Umsetzung (Projekt Modulares System zur Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener (MSFGE))
- Gezielter Aufbau von Angeboten in „strukturschwachen“ Regionen, wie z.B. in der Ostschweiz
- Weiterführung der Ausbildung von LiteratorInnen sowie Durchführung von Gleichwertigkeitsbeurteilungen für heute bereits tätige KursleiterInnen
- Evaluation von in der Illettrismusarbeit eingesetzten Methoden und Konzepten, insbesondere im Bereich ICT

Auf der strategischen Ebene bestehen folgende Prioritäten:

- Förderung der Schaffung von gesetzlichen Grundlagen auf nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene zur Finanzierung von Angebot und Nachfrage
- Planung und Durchführung von Sensibilisierungskampagnen zur Förderung der Nachfrage nach Kursen in Lesen und Schreiben

---

<sup>4</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.bifeb.at/veranstaltungen/Seminare/alphabetisierung.html>

<sup>5</sup> Nähere Informationen zum Lehrgang „LiteratorInnen für Muttersprachige/LiteratorInnen für Fremdsprachige“ auf: <http://www.alice.ch>

- Verstärkung der Zusammenarbeit und Vernetzung der AkteurInnen über das bestehende Netzwerk
- Betriebliche Weiterbildung: Gezielte Förderung von „Illetrismusarbeit am Arbeitsplatz (literacy in the workplace)“: Entwicklung von entsprechenden Programmen zur Förderung von wenig qualifizierten ArbeitnehmerInnen.

Kurzum: Es steht uns noch viel Arbeit bevor.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift; Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V.

### Weiterführende Literatur

Bundesamt für Statistik (2004): Weiterbildung in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Grossenbacher, Silvia (1999): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.

Herdeg, Silvia/Tuchschnid, Adrian (2003): Schreib dich nicht ab! Ein Leitfaden für Kursleitende im Bereich des Illetrismus. Gümligen: Zytglogge Verlag.

Hertig, Philippe/Notter, Philipp (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey (ALL). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Notter, Philipp/Bonerad, Eva-Marie/Stoll, Francois (1999): Lesen – eine Selbstverständlichkeit? Schweizer Bericht zum „International Adult Literacy Survey“. Chur: Rüegger.

NRDC (2003): The benefits to employers of raising workforce basic skills levels: a review of literature. London: NRDC.

Schräder-Naef, Regula (1997): Warum Erwachsene (nicht) lernen. Chur: Rüegger.

Schräder-Naef, Regula (2004): Grundlagenanalyse betreffend der Professionalisierung der Kursleiterausbildung im Bereich Lesen und Schreiben. Zürich: SVEB (unveröffentlichtes Arbeitspapier).

SVEB (2000): Nachholbildung für Erwachsene. In: Zeitschrift Education Permanente 2000, Heft 4, S. 45-48.

SVEB (2005): Auswertung der Befragung der Kantone betreffend der aktuellen Situation in der Bekämpfung des Illettrismus. Zürich: SVEB.

Vanhooydonck, Stéphanie/Grossenbacher, Slivia (2002): Illettrismus. Wenn Lesen ein Problem ist. Trendbericht SKBF, Nr. 5. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.

### Weiterführende Links

Schweizerischer Dachverband Lesen und Schreiben: <http://www.lesen-schreiben-schweiz.ch>

Netzwerk zur Bekämpfung des Illettrismus (mit Links zu allen involvierten Institutionen):  
<http://www.lesenlireleggere.ch/>

Bundesamt für Kultur (BAK):

<http://www.bak.admin.ch/bak/themen/kulturfoerderung/00536/00543/index.html?lang=de>

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB: <http://www.alice.ch/>

Schweizerische UNESCO – Kommission: <http://www.unesco.ch/>

Schweizerisches Komitee zur Bekämpfung des Illettrismus (UNESCO): [http://www.unesco.ch/work-d/alphabetisierung\\_ch.htm](http://www.unesco.ch/work-d/alphabetisierung_ch.htm)



Foto: K. K.

#### Dr. André Schläfli

André Schläfli, geboren 1950, ist Doktor der Psychologie und Wissenschaftler der Pädagogik. Er hat als Berufsberater im Kanton Fribourg gearbeitet und war Projektleiter für die berufliche Weiterbildung an der Universität Fribourg. Am Universitätsspital in Zürich war André Schläfli als Neuropsychologe tätig, anschließend war er Leiter der Management- und Lehrlingsausbildung in der UBS. Seit 1992 ist er Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB). In seiner Funktion vertritt er gegenüber Bund und Kantonen die Weiterbildung in der Schweiz. Internationale Kontakte pflegt er zur UNESCO, OECD, dem Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) und der Europäischen Union. Er hat einen Weiterbildungsbericht Schweiz zuhanden des Bundesrates geschrieben sowie zahlreiche Artikel zu den Themenbereichen: berufsorientierte und allgemeine Weiterbildung, Weiterbildung in KMU, Ausbildung von Auszubildenden sowie zu bildungspolitischen Fragen und zu weiteren Themen publiziert.

E-Mail: [andre.schlaefli\(at\)alice.ch](mailto:andre.schlaefli(at)alice.ch)

Internet: <http://www.alice.ch>

Telefon: +41 (0) 431 16455

# **Migration und Grundbildung: Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen**

von Halit Öztürk, FU Berlin

Halit Öztürk (2007): Migration und Grundbildung: Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 33.085 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Migration, Grundbildung, Alphabetisierung, Literalisierung, Globalisierung, Bildungssituation junger Erwachsener

## ***Abstract***

*Fehlende Grundbildung und Analphabetismus sind gegenwärtig das zentrale gesellschaftliche Problem der europäischen Industrieländer. Auch in Deutschland zeigt sich zusehends – angesichts der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung – das Ausmaß dieser Problematik.*

*In Deutschland ist das Thema „Grundbildung“ mit einer Vielfalt von Aspekten und gleichzeitig vielen offenen Fragen verbunden. Bis heute existiert in diesem Land keine hinreichende Klärung des Begriffs „Grundbildung“. Auch sind der Kontext und das Verhältnis zwischen Alphabetisierung und Grundbildung nicht geklärt.*

*Der Beitrag widmet sich diesem Thema und beleuchtet nach der Auseinandersetzung mit den Begriffen „Grundbildung/Alphabetisierung“ die Bildungssituation junger Erwachsener am Beispiel Deutschlands. Anhand der schulischen sowie der beruflichen Situation wird die desolate Lage junger Erwachsener, insbesondere jener nichtdeutscher Herkunft, beschrieben, um der Forderung nach lebenslangem Lernen und einer offensiven Qualifikationskampagne für nachholende allgemeine und berufliche Bildung Nachdruck zu verleihen.*

# **Migration und Grundbildung: Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen**

von Halit Öztürk, FU Berlin

## **Einleitung**

Österreich und Deutschland sind moderne Industrieländer mit einem hoch entwickelten und differenzierten Bildungssystem. Gleichwohl verlassen viele Jugendliche das Schulsystem, ohne auf einem Niveau gebildet zu sein, das für die aktive Teilhabe an modernen Gesellschaften erforderlich wäre (siehe dazu OECD 2006; Deutsches PISA-Konsortium 2003). Folglich sind mehrere Voraussetzungen für die gesellschaftliche Integration, für die Beteiligung an politischen Diskursen, für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und für die kulturelle Teilhabe bei breiten Bevölkerungsgruppen nicht vorhanden. Zusätzlich unterliegt die Gesellschaft einem Wandel, dessen Auswirkungen einerseits die Notwendigkeit einer gesicherten Grundbildung unterstreichen, andererseits die Sicherung der „Grundbildung für alle“ teilweise erschweren:

- Demografischer Wandel: Stagnation/Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials, Verlängerung der Lebensarbeitszeit und Anstieg der Erwerbsbeteiligung (vgl. Bericht 2001, S. 43; siehe dazu auch Kistler/Mendius 2002; Institut der Deutschen Wirtschaft 2005)
- Globalisierung: Zunahme der internationalen Konkurrenz, Verkürzung der Produktzyklen, Verringerung der Halbwertszeit von Fachwissen, Übergang in eine wissensbasierte Dienstleistungsgesellschaft und Anstieg des Qualifikationsniveaus (siehe dazu Bartz 2006; Blum 2005; Brosi 2000)
- Migration: Zunahme der „Pendel-Migration“, Notwendigkeit der Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen nach Deutschland (siehe dazu Auernheimer 2001; Bade 2001a, 2002; Bericht 2001)

Analphabetismus und eine nicht hinreichende Grundbildung werden zu „Stoppschildern“ und „Bremsen“ einer erfolgreichen Partizipation an diesen gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüchen.

Für betroffene Personen ist eine mangelnde Grundbildung eine Barriere für den Zugang zu höheren Bildungsgängen und zu qualifizierter Arbeit, oft sogar für den Arbeitsantritt selbst, denn die Umwälzungen der Arbeitsanforderungen und der Zuwachs an qualifizierter Arbeit verlangen vielfältige Kompetenzen, und die Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen setzt eben just eine umfassende Grundbildung voraus.

## **Die Geschichte der Migration am Beispiel Deutschlands**

Die Massenmigration in die Bundesrepublik Deutschland setzte erst Anfang der 1960er-Jahre ein, auch wenn der erste Anwerbevertrag mit Italien bereits am 22. Dezember 1955 geschlossen worden war. Bis zum Bau der Mauer hatten die deutschen Ostflüchtlinge den Arbeitskräftemangel in der Wirtschaft ausgeglichen. Anfangs in schlecht bezahlten Arbeitsmarktbereichen beschäftigt, konnten sie durch die enormen Wachstumsraten der 1950er-Jahre nachhaltig höhere Arbeitspositionen erobern und sich vollständig in die Gesellschaft Deutschlands integrieren. Erst nachdem die Zuwanderung der Ostflüchtlinge durch den Mauerbau zum Stillstand gekommen war, wurden GastarbeiterInnen angeworben.

Rückblickend lassen sich drei Phasen unterscheiden:

Die erste Phase der Migration setzte ein, als in den 1950er-Jahren die Wirtschaft stark zu wachsen begann. Infolge dieses Wachstums wanderten die so genannten „ArbeitsmigrantInnen“ ein, die vor allem aus den Mittelmeerländern stammten. Im Volksmund setzte sich für diese Gruppe von Menschen, die weder selbst dauerhaft bleiben wollten noch von den Aufnahmeländern als permanente Mitglieder der Gesellschaft betrachtet wurden, der Begriff „Gastarbeiter“ durch (vgl. Bade 1994, S. 35-36; Treibel 1999, S. 117-121, siehe dazu auch Öztürk im Erscheinen).

Eine zweite Phase der Migration fiel in die Rezession der 1970er-Jahre. Viele westeuropäische Staaten regelten ihre Zuwanderungspolitik neu. So beschloss beispielsweise die deutsche Bundesregierung 1973 den Anwerbestopp, um den Zustrom von GastarbeiterInnen aus Nicht-EG-Ländern zu unterbinden. Vor die Entscheidung gestellt, in ihr Heimatland zurückzukehren oder sich auf Dauer niederzulassen, begannen in dieser Zeit viele MigrantInnen ihre Familien nachzuholen (vgl. Bade 1994, S. 38; Herbert 2002, S. 263-270).

Mit der dritten Phase hat sich der Charakter der Migration entscheidend geändert: Wandern heute Menschen aus anderen Ländern zu, so suchen sie nicht primär Arbeit, sondern Asyl:

den Schutz vor der Verfolgung in ihrem Heimatland. Nichtsdestotrotz kämpfen augenblicklich immer noch viele westeuropäische Staaten mit der illegalen Zuwanderung von Menschen, die sich eine Besserung ihrer materiellen Situation erhoffen (vgl. Münz 1997, S. 42-45).

Die Folgen der zunehmenden Globalisierung sind besonders in Industrieländern wie Deutschland ausnahmslos für jede/n spürbar: Immer mehr Unternehmen verlagern ihre Produktionsstätten ins Ausland, Arbeitsplätze werden in Massen abgebaut und Ausgaben für Löhne und Sozialleistungen radikal gekürzt. Indem die Diskrepanz zwischen (zumindest relativer) Armut und Reichtum weltweit zunimmt, wächst die soziale Unsicherheit an. Alle diese Problemlagen beschleunigen die stetige Zunahme der „Pendel-Migration“ (siehe dazu Husa/Parnreiter/Stacher 2000; Opitz 1997).

Der Bericht der Weltkommission für Internationale Migration (GCIM) avisiert, dass weltweit rund 200 Millionen Menschen unterwegs sind. Es sind das zum Großteil ArbeitsmigrantInnen, etwa 17 Millionen sind Flüchtlinge (vgl. GCIM 2006, p. 92).

Der derzeitige ausländische Bevölkerungsanteil liegt in der EU bei insgesamt 25 Millionen. Das entspricht 5,5% der Gesamtbevölkerung. Die meisten ausländischen StaatsbürgerInnen wohnen in Deutschland, Frankreich, dem Vereinigten Königreich, Spanien und Italien (vgl. Eurostat 2006, S. 54-55). Damit leben zurzeit in Deutschland 7,3 Millionen und in Österreich rund 814.000 „AusländerInnen“ (siehe dazu Statistisches Bundesamt Deutschland 2006a; Statistik Austria 2006).

Aus diesem Grund beschäftigen sich beinahe alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union mit den Folgen der Migration. So hat Deutschland zur Jahrtausendwende mit dem Bekenntnis zur Einwanderung die eingeschränkte Staatsbürgerschaft eingeführt und ein Zuwanderungsgesetz entworfen (siehe dazu Öztürk im Erscheinen). Inzwischen geht man in vielen Studien davon aus, dass Deutschland alleine angesichts der demografischen Entwicklung auch in Zukunft auf weitere Zuwanderungen angewiesen sein wird (vgl. Münz/Ulrich 2000, S. 23-57).

## **Grundbildung/Alphabetisierung**

Weltweit und besonders in Industrieländern wie Deutschland und Österreich sind die Folgen der Globalisierung für alle Menschen spürbar.

Mit der Globalisierung geht ein sich immer schneller vollziehender Wandel der Arbeitsbedingungen einher, beispielsweise bedingt durch den sich beschleunigenden Fortschritt in Forschung und Technik sowie durch die Denationalisierung des Arbeitsmarktes, die zu einem steigenden Konkurrenzkampf bzw. Wettbewerb führt. Während bis Mitte der 1990er-Jahre mit Abschluss einer Schule plus Berufsausbildung bzw. Studium sowie einigen Jahren Berufserfahrung ein einigermaßen verlässlicher Grundpfeiler für die dreißig bis vierzig Jahre der Erwerbstätigkeit errichtet war, reicht dies heute in den meisten Fällen nicht mehr aus.

Im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen steht der heutige Mensch vor der Aufgabe, einer Vielzahl von widersprüchlichen Anforderungen begegnen zu müssen. Von einem Menschen des 21. Jahrhunderts werden laufend neue Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt: Qualifikationen werden immer unvorhersehbarer; fachliche Qualifikationen unterliegen einer raschen Entwertung; Lehrinhalte werden globaler und es findet eine weitgehende Entkoppelung von Arbeit und Qualifikation statt. Gerade diese Veränderungen und Umbrüche wirken sich nachhaltig auf den Bereich „Alphabetisierung/Grundbildung“ aus.

## **Begriffsbestimmung**

Das Thema „Alphabetisierung/Grundbildung“ weist eine Vielfalt unterschiedlicher Aspekte und zugleich viele offene Fragen auf. Bis heute existiert im deutschsprachigen Raum kein Konsens, nicht einmal eine hinreichende Klärung des Begriffs „Grundbildung“. Ebenso ist der Kontext von „Alphabetisierung“ und „Grundbildung“ sowie das Verhältnis zwischen diesen beiden Begriffen nicht geklärt. Demgemäß ist vielerorts zu beobachten, dass die Begriffe „Alphabetisierung“ und „Grundbildung“ teils parallel, teils synonym verwendet werden.

Während „Alphabetisierung“ allgemein vor allem die Maßnahmen zur Vermittlung grundlegender Kompetenzen im Lesen und Schreiben ausdrückt, um eine gleichberechtigte Teilnahme an den Aktivitäten garantieren zu können, für die schriftsprachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungsbereitschaft notwendige Voraussetzungen sind (siehe dazu Gläss 1990; Kamper 1990; Meisel 1996; Tröster 1996), bezeichnet der Terminus „Grundbildung“ die Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen, sozialen und kulturellen Kompetenzen, die elementar für die Orientierung und das aktive Handeln eines jeden Menschen in der Gesellschaft sind (siehe dazu Kamper 2001, 2004; Stark/Fitzner/Schubert 1997; Tröster 2000).



Die Formulierung der UNESCO-Weltkonferenz liefert richtungsweisende Anhaltspunkte für die Begriffsbestimmung: *„Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und der Gesellschaft als Ganzem. Es ist wichtig, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Konditionen für die Ausübung dieses Rechts schaffen (...) Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter ist eines der wichtigsten Mittel, um Kreativität und Produktivität im weitesten Sinne erheblich zu verstärken, und dies wiederum ist unverzichtbar, wenn wir die komplexen, miteinander in Wechselbeziehung stehenden Probleme einer Welt lösen wollen, die einem immer rascheren Wandel, zunehmender Komplexität und einem wachsenden Risiko ausgesetzt ist“* (Confintea 1998, S. 4).

In anderen Publikationen werden Begriffe wie „primärer“, „sekundärer“ und „funktionaler Analphabetismus“ favorisiert. So liege „primärer Analphabetismus“ vor, wenn eine Person keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat. Vom „sekundären Analphabetismus“ spricht man, wenn nach mehr oder minder erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt, bei dem einmal erworbene Schriftkenntnisse wieder verloren gehen: Die Kinder haben während der Schulzeit Lesen und Schreiben gelernt, als Jugendliche oder Erwachsene haben sie dies wieder verlernt. Reichen die erworbenen individuellen Lese- und Schreibkenntnisse nicht mehr aus, um schriftsprachliche oder rechnerische Belange des beruflichen und privaten Alltags selbstständig zu erledigen, dann liegt „funktionaler Analphabetismus“ vor (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 15-24; Tröster 2000, S. 7; UNESCO 1994, S. 11).

Die erste internationale Vergleichsstudie über Grundqualifikationen Erwachsener (IALS = International Adult Literacy Survey), die in 20 Ländern, darunter Kanada, die Niederlande, die Schweiz, die USA und Deutschland, 1995 durchgeführt wurde, löste die bisherige Begriffspraxis ab. Statt von „AnalphabetInnen“ oder „Alphabetisierten“ wird nunmehr von „Literalität“ gesprochen, weil davon auszugehen ist, dass Menschen *„bis zu einem bestimmten Grad mit symbolisch verschlüsselter Information umgehen können (...)“* (OECD 1995, S. 3).

Demnach beschreibt der Terminus „Literalität“ den Grad der Beherrschung von Fertigkeiten zur Aufnahme und Weiterverarbeitung symbolisch verschlüsselter Informationen, *„um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“* (Döbert/Hubertus 2000, S. 21; vgl. dazu auch OECD 1995, S. 16).

## **Bildungssituation junger Erwachsener in Deutschland**

Fehlende Grundbildung trotz Schulbesuchs ist heute das zentrale gesellschaftliche Problem der europäischen Industrieländer, dessen weitreichenden Folgen sich nicht nur in Deutschland – besonders durch die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung – zeigen. Das Europäische Parlament ging 2001 von 10-20% funktionalen AnalphabetInnen in den Mitgliedstaaten und von bis zu 30% in den Beitrittsländern aus (siehe dazu EU 2001).

Dies deckt sich mit der Vergleichsstudie der OECD (IALS) aus dem Jahre 1995: In dieser konstatierte die OECD, dass in 14 von 20 Staaten 15% der Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren nur das unterste Bildungsniveau erreicht haben. In Deutschland beispielsweise hatten zum Zeitpunkt der Studie 14,4% der deutschen Bevölkerung enorme Probleme, einen einfachen Text zu verstehen (in den USA mehr als 20%, in Schweden ca. 7,5%) (vgl. OECD 1995, S. 38f.).

### **Schulische Situation**

Im Schuljahr 2005/06 verzeichneten allgemein bildende Schulen 8.575.669 SchülerInnen deutscher Staatsangehörigkeit (etwa 90%) und 929.531 SchülerInnen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (etwa 10%). Indessen rund 38% der „ausländischen“ SchülerInnen im Sekundarbereich der allgemein bildenden Schulen am Unterricht der Hauptschulen teilnahmen, lag der entsprechende Anteil der „deutschen“ SchülerInnen bei rund 14,1%.<sup>1</sup>

Besonders unterrepräsentiert sind „ausländische“ Kinder und Jugendliche an den weiterführenden Schulen: 19,67% besuchten 2005/06 die Realschule, 20,19% das Gymnasium und 13,97% die Gesamtschule. Dagegen besuchten 20,83% der „deutschen“ SchülerInnen die Realschule, 39,6% das Gymnasium und 7,65% die Gesamtschule.

Diese gravierenden Unterschiede in der schulischen Entwicklung spiegeln sich auch im unterschiedlichen Niveau der Schulabschlüsse. Die „ausländischen“ SchülerInnen beenden ihre Schullaufbahn mehrheitlich mit einem einfachen Hauptschulabschluss, nur auffällig wenige von ihnen mit einer allgemeinen Hochschulreife: Der bundesweite Durchschnitt für das Schuljahr 2005/06 lag bei 8,2% (siehe dazu Statistisches Bundesamt Deutschland 2006c).

---

<sup>1</sup> Zu den Zahlen, die den hier und in der Folge (wenn nicht anders ausgewiesen) dargestellten eigenen Berechnungen des Autors als Grundlage dienten, siehe Statistisches Bundesamt Deutschland (2006b).

Im Schuljahr 2005 waren insgesamt 872.538 SchülerInnen mit „deutschem“ und 85.947 SchülerInnen mit „ausländischem“ Pass aus den allgemein bildenden Schulen entlassen worden. In Relation zu den Schulabschlüssen „deutscher“ Jugendlicher zeigt sich eine Schieflage in der Bildungssituation der MigrantInnenkinder: So verließen 7,2% der „deutschen“ SchülerInnen und 17,4% der „ausländischen“ SchülerInnen ohne Abschluss eine allgemein bildende Schule.<sup>2</sup> Der Anteil an allen Hauptschulabschlüssen betrug bei „deutschen“ SchülerInnen 23,2% und bei „ausländischen“ SchülerInnen 41,4%. Einen mittleren Schulabschluss erwarben 42,6% der „deutschen“ SchülerInnen, „nichtdeutsche“ Jugendliche im Durchschnitt nur zu 31,2%.

Besonders divergiert die Verteilung der SchulabsolventInnen mit Hoch-/Fachhochschulreife: Während 27% der „deutschen“ Jugendlichen 2005/06 die Hoch-/Fachhochschulreife erreichten, gingen lediglich 8,7% der „nichtdeutschen“ Jugendlichen mit der Hoch-/Fachhochschulreife von allgemein bildenden Schulen ab.

Fazit ist – das war auch zentrales Ergebnis der PISA-Studie –, dass ein Viertel der SchülerInnen die Schule ohne ausreichende Grundbildung verlässt (siehe dazu Baumert 2003). Zudem werden in Deutschland rund 23% der 15-Jährigen zur potenziellen Risikogruppe gezählt, da ihre Leseleistungen am Ende der Pflichtschulzeit unter der Kompetenzstufe I liegen und nicht darüber hinausgehen (12,7% auf Kompetenzstufe I, 9,9% darunter) (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 103).

Die meisten Jugendlichen aus der Risikogruppe (47%) sind ebenso wie ihre Eltern in Deutschland geboren und besuchen zu 34% eine Sonderschule, zu 50% eine Hauptschule, zu 7% eine integrierte Gesamtschule, 5% besuchen eine Berufsschule und 4% eine Realschule (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 116-118).

## **Berufliche Situation**

Zweifelsohne ist die berufliche Situation von den schulischen Leistungen abhängig, denn die Bildungsbeteiligung ist für die Erwerbs- und Lebensbiografie von großer Bedeutung.

---

<sup>2</sup> Zu den Zahlen, die den hier und in der Folge (wenn nicht anders ausgewiesen) dargestellten eigenen Berechnungen des Autors als Grundlage dienen, siehe Statistisches Bundesamt Deutschland (2006c).

Wie bei den allgemein bildenden Schulen herrscht auch bei den beruflichen Schularten ein Ungleichgewicht: Die Mehrheit der „deutschen“ (60,4%) und „ausländischen“ (51,1%) SchülerInnen besuchte im Schuljahr 2005/06 die Berufsschule. Im Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr war bei den „ausländischen“ SchülerInnen eine Überrepräsentanz zu konstatieren (vgl. dazu auch Öztürk 2007, S. 94-98).<sup>3</sup>

Stellt man einen Vergleich „deutscher“ und „ausländischer“ Jugendlicher nach Abschlussarten an, dann zeigt sich für das Schuljahr 2005/06 Folgendes: Obzwar ein Viertel (20,4%) der 1.044.802 „deutschen“ SchülerInnen an den beruflichen Schulen auch kein Abschlusszeugnis vorweisen konnte, galt das für mehr als ein Drittel (37,5%) der 92.280 „ausländischen“ SchülerInnen (vgl. Öztürk 2007, S. 93-94; Statistisches Bundesamt Deutschland 2006b, S. 57-60).

Insgesamt mangelt es sowohl an den beruflichen Schulen als auch im dualen System an „ausländischen“ Jugendlichen.

Fazit ist: Insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen (Familien-)Verhältnissen, gleichgültig ob mit oder ohne Migrationshintergrund, können keine gute schulische und berufliche Bildung vorweisen und werden deshalb auch nur in weniger zukunftsträchtigen Branchen ausgebildet. Dementsprechend haben sie dann keine guten Arbeitsplatzchancen, so dass ihnen, noch bevor sie ins Arbeitsleben eintreten, bereits die Arbeitslosigkeit droht: In einer dualen Berufsausbildung waren im Jahre 2004 lediglich 25% der „ausländischen“ und 59% der „deutschen“ Jugendlichen untergebracht (vgl. BMBF 2006, S. 31-32), ohne abgeschlossene Berufsausbildung blieben im selben Jahr 1,37 Millionen Jugendliche im Alter zwischen 20 und 29 Jahren. Der Anteil ungelernter Jugendlicher steigt stetig (vgl. BMBF 2006, S. 140-143).

Desgleichen fiel auch die Chance zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen im Jahre 2003 bei Erwerbstätigen mit 48% fast doppelt so hoch aus wie bei den Nicht-Erwerbstätigen (26%) (vgl. BMBF 2005, S. 31-32). Das heißt, dass einem Großteil der SchülerInnen, denen der Übergang in die Ausbildung nicht gelingt, auch als junge Erwachsene die berufliche Qualifikation – wobei es zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede gibt – fehlt: 40% der „ausländischen“ Jugendlichen finden im Anschluss an die Schulpflichtzeit keine

---

<sup>3</sup> Zu den Zahlen, die den hier und in der Folge (wenn nicht anders ausgewiesen) dargestellten eigenen Berechnungen des Autors als Grundlage dienten, siehe Statistisches Bundesamt Deutschland (2006b).

Ausbildungsmöglichkeit, der entsprechende Anteil der „deutschen“ Jugendlichen liegt dagegen nur bei 15%!

Nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes Deutschland haben 40% der 20- bis unter 30-jährigen jungen Erwachsenen „ausländischer“ Herkunft keinen Berufsabschluss (davon männliche zu 37%, weibliche zu 43%), bei der „deutschen“ Vergleichsgruppe trifft das nur auf 12% zu (davon bei den männlichen jungen Erwachsenen auf 10%, bei den weiblichen auf 13%) (siehe dazu Granato 2000). Folglich sollte angesichts des Wegfalls der traditionellen Industriearbeitsplätze kurzerhand eine offensive Qualifizierungskampagne für nachholende allgemeine und berufliche Bildung erfolgen.

Festzuhalten bleibt, dass junge Erwachsene mit Migrationshintergrund größtenteils keine gute Schulbildung vorweisen können und sie deshalb in weniger zukunftsträchtigen Branchen ausgebildet werden.

Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen (Familien-)Verhältnissen sind erwiesenermaßen stärker Erschwernissen im Bildungs- und Ausbildungssystem (Misserfolge in der Schullaufbahn, in der Berufsausbildung oder im Studium, Selektionsdruck beim Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit) ausgesetzt und sind zudem dem Risiko desintegrativer Prozesse ausgeliefert.

Das Bildungssystem verteilt Lebens- und Integrationschancen, denn ein guter Bildungsabschluss erhöht die Chancen auf eine qualifizierende Berufsausbildung bzw. auf ein Studium, was wiederum eine zentrale Voraussetzung für eine gelungene Integration in den Arbeitsmarkt ist.

## **Fazit**

Das Phänomen „Migration“ betrifft nicht allein die MigrantInnen, sondern jede/n Einzelne/n. Im Zeitalter der zunehmenden Globalisierung erfordern die damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüche Menschen, die bereit und fähig sind, mehrmals in ihrer Lebensarbeitszeit den Arbeitsplatz und die berufliche Aufgabe zu wechseln. Suarez-Orozco spricht in diesem Zusammenhang von zentralen ortsunabhängigen Kernkompetenzen, die künftig Studierende auf der ganzen Welt beherrschen werden müssen (vgl. Suarez-Orozco 2004, p. 6).

Die Kluft zwischen jenen, die den Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels, insbesondere der Informationsgesellschaft, Rechnung tragen können, und jenen, die abgedrängt werden, vergrößert sich stetig. Dies bringt sowohl für die betroffenen Individuen und ihre Familien als auch für die gesellschaftliche Stabilität große Belastungen mit sich. Speziell der Wechsel von der Schule in die Ausbildung und der Wechsel von der Ausbildung in die Beschäftigung bergen erhebliche Unsicherheiten und Risiken für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus sozial schwachen Familien, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

Wie sähe eine „Bildungs-Brücke“ beim Wechsel von der Schule in die Ausbildung aus? Mit welchen Weiterbildungsprojekten („Bildungs-Brücken“) könnten junge Erwachsene aus sozial schwachen (Familien-)Verhältnissen mit oder ohne Migrationshintergrund gefördert werden? Und welche Möglichkeiten gibt es im Hinblick auf eine Stärkung der Kooperation zwischen Schule, Wirtschaft und Weiterbildung? Welche Grundbildung ist für eine erfolgreiche kulturelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Integration vonnöten? Wie kann die Weiterbildung ihrer Aufgabe gerecht werden, Erwachsenen, die über keine ausreichende Grundbildung verfügen, die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln und so spezifische Benachteiligungen auszugleichen?

Es existiert ein großer Diskussions- und Handlungsbedarf: Grundlegende interdisziplinäre Klärungen müssen herbeigeführt, die beteiligten AkteurInnen und EntscheidungsträgerInnen müssen sich auf Zukunftsperspektiven verständigen, damit die seit langem bestehende Forderung nach lebenslangem Lernen und eine offensive Qualifizierungskampagne für nachholende allgemeine und berufliche Bildung umgesetzt werden können.

Um Ausgrenzungstendenzen entgegenzuwirken und um für eine „zweite Chance“ Sorge zu tragen, ist es eine unumgängliche Aufgabe, die Grundbildung/Alphabetisierung zu sichern. Mittels Maßnahmen zur Alphabetisierung und Maßnahmen zur Stärkung der Grundbildung im Sinne einer „Grundbildung für alle“ soll insbesondere bildungsbenachteiligten und lernungewohnten Menschen das Lernen ermöglicht werden, damit ihre Integration in die globale Gesellschaft mehr und mehr vorangetrieben werden kann.

# Literaturverzeichnis

## Verwendete Literatur

- Bade, Klaus (1994): Homo Migrans. Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Essen.
- Bericht (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission Zuwanderung. Berlin.
- BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin.
- BMBF (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn/Berlin.
- Confintea (1998): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. UNESCO-Institut für Pädagogik. Hamburg.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart.
- Eurostat (2006): Bevölkerungsentwicklung 2006. Europäische Gemeinschaften. Luxemburg.
- GCIM (2006): Migration in an interconnected world: New directions for action. Report of the global Commission on International Migration. Switzerland.
- Herbert, Ulrich (2002): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945-1980. Göttingen.
- Münz, Rainer (1997): Zuwanderung nach Deutschland. Frankfurt.
- Münz, Rainer/Ulrich, Ralf (2000): Migration und zukünftige Bevölkerungsentwicklung in Deutschland. In: Migrationsreport 2000. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt am Main/New York, S. 23-57.
- OECD (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten Internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Canada.
- Öztürk, Halit (2007): Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld.
- Statistik Austria (2006): Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit. Online im Internet: [http://www.statistik.at/fachbereich\\_03/bevoelkerung\\_tab8.shtml](http://www.statistik.at/fachbereich_03/bevoelkerung_tab8.shtml) [Stand: 2007-03-10].
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2006a): Bevölkerung. Online im Internet: <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab4.php> [Stand: 2007-03-05].
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2006b). Online im Internet: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab9.php> [Stand: 2007-02-12].
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2006c): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2005/06. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2006c): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2005/06. Wiesbaden.
- Suarez-Orozco, Marcelo (2004): Formulating Identity in a Globalized World. In: Suarez-Orozco, Marcelo/Quin-Hillard, Desiree Boalian: Globalization, Culture and Education in the New Millenium. Los Angeles, pp. 173-202.
- Treibel, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung. Gastarbeit und Flucht. Weinheim.
- Tröster, Monika (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld.

UNESCO (1994): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI Bericht. In: Mitter, Wolfgang/Schäfer, Ulrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Internationale Organisationen. Bd. 9. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Wien.

### **Weiterführende Literatur**

Auernheimer, Georg (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen.

Bade, Klaus J. (2001a): Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhunderts. Osnabrück.

Bade, Klaus J. (2001b): Europa in Bewegung. München.

Bade, Klaus J. (2002): Europa in Bewegung: Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München.

Bade, Klaus (2003): Fremde in Deutschland. Geschichte und Gegenwart der Migration. In: Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/2003, S. 89-101.

Bartz, Dietmar (2006): Atlas der Globalisierung: Die neuen Daten und Fakten zur Lage der Welt. Berlin.

Baumert, Jürgen (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

Blum, Ulrich (2005): Globalisierung als Chance. In: Aßländer, M./Kaminski, R. (Hrsg.): Globalisierung – Chance oder Risiko für Osteuropa. Frankfurt, S. 19-29.

Bös, Mathias (1997): Migration als Problem offener Gesellschaften. Globalisierung und sozialer Wandel in Westeuropa und in Nordamerika. Opladen.

Brosi, Walter (2000): Bundesinstitut für Berufsbildung: Berufsbildung – Kontinuität und Wandel. Berlin.

Castles, Stephen (2000): Ethnicity and Globalization. From Migrant Worker to Transnational Citizen. London.

Castles, Stephen/Miller, Mark J. (2003): The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World, 3. Ausgabe. London.

David, Matthias/Borde, Theda/Kentenich, Heribert (2000): Migration, Frauen, Gesundheit. Perspektiven im europäischen Kontext. Frankfurt am Main.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.

EU (2001): Analphabetismus und soziale Ausgrenzung. Entschließung des Europäischen Parlaments zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung (2001/2340(INI)). Online im Internet: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+PDF+V0//DE> [Stand: 2007-02-15].

Gläss, Bernhard (1990): Alphabetisierung in Industriestaaten? Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.

Granato, M. (2000): Jugendliche ausländischer Herkunft in der beruflichen Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft, Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien. Bonn, S. 9-16.

Granato, Mona/Gutschow, Katrin (2005): Nachqualifizierung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Berufsausbildung – eine Zukunftschance für Zugewanderte. Berlin/Bonn, S. 110-124.

Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Stuttgart.



- Husa, Karl/Parnreiter, Christof/Stacher, Irene (2000): Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts? Frankfurt am Main.
- Institut der Deutschen Wirtschaft (2005): Perspektive 2050: Ökonomik des demographischen Wandels. Köln.
- Kamper, Gertrud (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin.
- Kamper, Gertrud (2001): Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, I/2001, S. 30-32.
- Kamper, Gertrud (2004): Grundbildung für Erwachsene – nicht funktionale Alphabetisierung. In: ALFA-FORUM, Heft 54-55/2004, S. 24-26.
- Kistler, Ernst/Mendius, Hans Gerhard (2002): Demographischer Strukturbruch und Arbeitsmarktentwicklung. Stuttgart.
- Meisel, Klaus (1996): Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Mitter, Wolfgang/Schäfer, Ulrich (Hrsg.) (1994): Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI Bericht. Frankfurt am Main/Berlin/New York/Wien.
- OECD (2006): Education at a Glance. Paris.
- Opitz, Peter J. (1997): Der globale Marsch: Flucht und Migration als Weltproblem. München.
- Öztürk, Halit (im Erscheinen): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung (im Erscheinen).
- Pehl, Klaus/Reitz, Gerhard (2005): Volkshochschul-Statistik. 43. Folge. Arbeitsjahr 2004. Kursveranstaltungen für besondere Adressatengruppen – Analphabeten. Bonn.
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld.
- Romberg, Susanne (1993): Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2006): Das Politiklexikon. 4., aktual. Aufl. Bonn.
- Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hrsg.) (1997): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Terkessidis, Mark (2000): Migranten. Hamburg.
- Tröster, Monika (1996): Bedeutung der Alphabetisierung und Elementarbildung im Industriestaat Bundesrepublik Deutschland. In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 11-14.
- Wenning, Norbert (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen.



Foto: K. K.

**Dr. Halit Öztürk**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie; Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Globalisierung und Pädagogik; Weiterbildungsforschung, Lehr- und Lernforschung.

E-Mail: [ozturk\(at\)zedat.fu-berlin.de](mailto:ozturk(at)zedat.fu-berlin.de)

Internet: <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/wbm>

Telefon: +49 (0) 30 838-54652

## Zur Bedeutung der Basisbildung

von Bettina Rossbacher, ÖUK

Bettina Rossbacher (2007): Zur Bedeutung der Basisbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 14.893 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: UNESCO, Österreichische UNESCO-Kommission, Basisbildung, Alphabetisierung, Analphabetismus, Literalisierung, Dakar, Weltbildungsforum, Bildung

### **Abstract**

*Basisbildung ist die Grundvoraussetzung dafür, dass ein Individuum gleichberechtigt am sozialen, politischen und kulturellen Leben teilnehmen und selbstbestimmt agieren kann. Basisbildung ist also eine Frage der Gesellschaftspolitik: Ebenso wie für die wirtschaftliche Entwicklung eines Staates ist sie ein wesentlicher Faktor für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft. Darüber hinaus werden die Anforderungen an das Individuum immer höher, und es besteht die Gefahr, dass Menschen auf Grund nun unzureichender Bildung an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden.*

*Bildung ist ein Menschenrecht. Qualitätvolle Bildung für alle zu erreichen, hat für die UNESCO oberste Priorität. Auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 beschlossen 164 Staaten, bis 2015 die Rate der AnalphabetInnen weltweit um die Hälfte zu reduzieren. Jeder Staat ist damit aufgefordert, dort anzusetzen, wo er steht.*

*Basisbildungsdefizite sind besonders in den westlichen Industriestaaten noch immer ein Tabu. Die Basisbildung Erwachsener als politische Priorität und die Zusammenarbeit vieler PartnerInnen, eine nationale Studie, ein flächendeckendes Angebot und eine nationale öffentliche Kampagne sind aus Sicht der Österreichischen UNESCO-Kommission wichtige Schritte, um diesen Defiziten auf Dauer wirkungsvoll entgegenzutreten.*

# Zur Bedeutung der Basisbildung

von Bettina Roszbacher, ÖUK

## Der internationale Hintergrund

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

Ziel 1: Verbesserung der frühkindlichen Förderung und Erziehung, insbesondere für benachteiligte Kinder (vgl. EFA Global Monitoring Report 2007, S. 3).

*„Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.“*

*Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.*

*Ziel 4: Die Alphabetisierungsrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50% erhöht werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.*

*Ziel 5: Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.“* (EFA Global Monitoring Report 2007, S. 3).

Ziel 6: Die Qualität von Bildung soll in jeder Hinsicht verbessert werden, so dass wahrnehmbare und messbare Lernergebnisse von allen Beteiligten erreicht werden können, besonders in den Bereichen Lesen und Schreiben, Rechnen und wesentlicher Lebensfertigkeiten („essential life skills“) (vgl. EFA Global Monitoring Report 2007, S. 3).

Laut Weltbildungsbericht 2007 (siehe dazu EFA Global Monitoring Report 2007) gibt es heute etwa 781 Millionen AnalphabetInnen, betroffen ist somit jede/r fünfte Erwachsene ab 15

Jahren; fast zwei Drittel davon sind Frauen. Ein Großteil der Betroffenen lebt in Süd- und Westasien, in Afrika südlich der Sahara, in Ostasien und dem pazifischen Raum.

Ohne vereinte Anstrengungen der Internationalen Gemeinschaft wird die Rate der AnalphabetInnen bis 2015, statt um die in Dakar beschlossenen 440 Millionen, voraussichtlich nur um insgesamt 200 Millionen gesenkt werden. Die Hauptverantwortung im Prozess hin zu einer qualitätvollen Bildung für alle Menschen dieser Welt liegt bei den Mitgliedstaaten. Derzeit wird nur rund 1% des nationalen Bildungsbudgets für die Alphabetisierung von Erwachsenen ausgegeben. Um merkliche Fortschritte hin zu Ziel 4 machen zu können, werden geschätzte 26 Milliarden Dollar benötigt (siehe dazu EFA Global Monitoring Report 2006).

Bildung für alle ist *die* Priorität der UNESCO. Eine Hauptaufgabe der Organisation ist es, Mitgliedstaaten bei der Revision und Umsetzung ihrer Bildungspolitik zu unterstützen und zu beraten. Zu diesem Zweck wurden der so genannte „EFA Global Action Plan“ sowie die „UNESCO National Education Support Strategies (UNESS)“ entwickelt. Um international verstärkt auf die Problematik des Analphabetismus aufmerksam zu machen, riefen die Vereinten Nationen die Weltalphabetisierungs-Dekade 2003-2012 aus. Die UNESCO führt in diesem Rahmen in 35 Ländern die Alphabetisierungskampagne „LIFE (Literacy Initiative for Empowerment)“ durch. Im Namen der Internationalen Gemeinschaft gibt die UNESCO auch den „Education for All Global Monitoring Report“ in Auftrag, der als unabhängige Publikation erscheint und die Fortschritte der Mitgliedstaaten in der Erreichung der Dakar-Ziele dokumentiert. Neben anderen Aktivitäten ist die Tätigkeit des UNESCO-Instituts hervorzuheben. Erwachsenenbildung und Alphabetisierung sind die inhaltlichen Schwerpunkte des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen in Hamburg, das UNESCO-Institut IIEP befasst sich mit Forschung und Lehre zur internationalen Bildungsplanung, das UNESCO-Institut für Statistik ist die zentrale Anlaufstelle für Daten zum weltweiten Analphabetismus.

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

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

Spätestens seit den 80er-Jahren ist bekannt, dass der „funktionale Analphabetismus“ auch in den westlichen Industriestaaten existiert, das Thema wird jedoch noch vielfach tabuisiert. In einer EntschlieÙung aus dem Jahr 2001 hält der Europarat fest, dass „zwischen 10 und 20% der Bevölkerung in der Union und bis zu 30% der Bevölkerung der Beitrittsländer unfähig sind, die für das Funktionieren in der Gesellschaft und das Erreichen ihrer Ziele, Vervollständigung [sic] ihrer Kenntnisse und Steigerung ihres Potenzials erforderlichen Drucksachen und Schriftstücke zu verstehen und zu verwenden (...)“. (EntschlieÙung des Europäischen Parlaments zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung (2001/2340(INI)), S. 2). Er ortet unzureichendes Datenmaterial und akuten Handlungsbedarf.

Beim regionalen UNESCO-Treffen über den funktionalen Analphabetismus in Europa „Literacy and the Promotion of Citizenship: The Challenge of Learning (Lyon, 2.-5. April 2005) (Why literacy in Europe?)“ wurde die Notwendigkeit eines vermehrten Erfahrungs- und Wissensaustauschs sowie die Rolle der Ausbildung von AlphabetisierungspädagogInnen unterstrichen, die Durchführung internationaler Studien wurde als ein wichtiger Beitrag zur Stärkung des Problembewusstseins bei Regierungen und Öffentlichkeit hervorgehoben (siehe dazu Why literacy in Europe? 2005).

Neue Herausforderungen an die Erwachsenenbildung in Europa ergeben sich durch die Veränderung der Gesellschaft: Die allgemeine Lebenserwartung steigt, die Menschen sind immer länger erwerbstätig. Durch Migration und das Aufeinandertreffen verschiedener Sprachen und Kulturen entstehen neue Formen des Miteinanders.

### **Zur Bedeutung der Basisbildung allgemein . . .**

Bildung ist ein Menschenrecht und ein wesentlicher Schlüssel zur Armutsbekämpfung. Basisbildung bedeutet mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie ist eine Grundlage für jegliche Art weiterführenden Lernens und für die entsprechende Entwicklung: Alphabetisierung ist unerlässlich für die Aneignung wichtiger Fähigkeiten, die sie (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) benötigen, um sich den Herausforderungen des täglichen Lebens stellen zu können, und sie ist ein entscheidender Teil der Bildung, der unverzichtbar ist für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts (vgl. UN-Resolution A/RES/56/116, S. 294/re. Sp.).

Die Bandbreite jener Bereiche, in denen sich Basisbildungsdefizite auswirken, reicht vom wirtschaftlichen Einkommen und der sozialen Stellung über Gesundheit und dem sozialen und politischen Engagement bis hin zur Kindererziehung.

In einer technisierten und komplexen Arbeitswelt werden täglich neue Bildungsanforderungen an das Individuum gestellt. Hinzu kommt die Rolle der Informationstechnologien, die zunehmend zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Arbeitslebens werden. So werden selbst auf Hilfsarbeiterniveau oft PC-Kenntnisse verlangt. Gleichzeitig ist Basisbildung die Grundvoraussetzung dafür, dass ein Individuum in unserer Gesellschaft aktiv und gleichberechtigt am sozialen, politischen und kulturellen Leben teilnehmen und selbstbestimmt agieren, mitentscheiden und Zusammenhänge verstehen und erkennen kann.

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

### **... und in Österreich**

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

- die Basisbildung Erwachsener als politische Priorität
- die Zusammenarbeit vieler PartnerInnen, einschließlich der Medien
- eine nationale Studie, um das Problem in Zahlen fassen zu können und differenzierte Informationen über die reale Situation der Betroffenen zu bekommen
- eine nationale öffentliche Kampagne, um Betroffene über Angebote zu informieren und zu ermutigen, diese in Anspruch zu nehmen. Gleichzeitig könnte

damit in der Gesellschaft – etwa bei ArbeitgeberInnen – ein stärkeres Problembewusstsein entstehen und Verständnis für Betroffene geweckt werden

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

Derzeit laufen die Vorbereitungen zur dritten OECD-Studie über Erwachsenenbildung „Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)“, die voraussichtlich im Jahr 2009 durchgeführt werden soll. Auf Anregung der Österreichischen UNESCO-Kommission lud das Bildungsministerium im Herbst 2006 dazu zu einem Runden Tisch ein. Die österreichische Teilnahme an PIAAC ist angedacht, und wir hoffen, dass Österreich 2007 beschließt, an dieser Studie teilzunehmen.

Die Aufgabe der ÖUK ist es, als nationale Agentur für UNESCO-Angelegenheiten die Bundesregierung, die Landesregierungen und die übrigen zuständigen Stellen in UNESCO-Belangen zu beraten, an der Verwirklichung der UNESCO-Programme in Österreich mitzuarbeiten, die Öffentlichkeit über die Arbeit der UNESCO zu informieren und Institutionen, Fachorganisationen und ExpertInnen mit der UNESCO in Verbindung zu bringen. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützt die ÖUK alle Initiativen, die sich für Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich einsetzen, insbesondere durch die Vergabe ihrer Schirmherrschaft bzw. die Unterstützung von Anträgen auf die Schirmherrschaft der UNESCO und Informationsveranstaltungen.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

EFA Global Monitoring Report 2007 (dt: Weltbericht „Bildung für alle“ 2007): Kurzfassung. Solide Grundlagen: Frühkindliche Förderung und Erziehung. Online im Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785ger.pdf> [Stand: 2007-05-28].

Entschließung des Europäischen Parlaments zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung (2001/2340(INI)). Online im Internet: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+PDF+V0//DE> [Stand: 2007-05-30].

UN-Resolution A/RES/56/116: Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen: Bildung für alle. In: V. Resolutionen auf Grund der Berichte des dritten Ausschusses. Online im Internet: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=11559&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11559&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Stand: 2007-05-28].



## Weiterführende Literatur

EFA Global Monitoring Report 2006 (dt: Weltbericht „Bildung für alle“ 2006): Kurzfassung:  
Alphabetisierung weltweit. Online im Internet:  
[http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/FAN/FAN\\_EFAReport2006.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/FAN/FAN_EFAReport2006.pdf) [Stand: 2007-05-30].

Why literacy in Europe? Enhancing competencies of citizens in the 21st century, bes.: Annex  
A: Literacy and the Promotion of Citizenship: The Challenge of Learning, pp. 11-21. Online  
im Internet: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/literacyineurope.pdf> [Stand: 2007-05-30].

## Weiterführende Links

Österreichische UNESCO-Kommission: <http://www.unesco.at>

UNESCO, Education: <http://www.unesco.org/education>

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies):  
[http://www.oecd.org/document/57/0,2340,en\\_2649\\_34749\\_34474617\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/57/0,2340,en_2649_34749_34474617_1_1_1_1,00.html)



Foto: K. K.

### **Mag.<sup>a</sup> Bettina Rossbacher**

Bettina Rossbacher ist seit 2000 für die Österreichische UNESCO-Kommission tätig. Seit 2002 ist sie Referentin für Bildung und Wissenschaft.

E-Mail: [rossbacher\(at\)unesco.at](mailto:rossbacher(at)unesco.at)  
Internet: <http://www.unesco.at>

## **Bildung als Chancenfundament: Überlegungen zur „Basisbildung“ in der Wissensgesellschaft**

von Martin Netzer, bm:ukk

Martin Netzer (2007): Bildung als Chancenfundament: Überlegungen zur „Basisbildung“ in der Wissensgesellschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 10.964 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Bildung, Basisbildung, Alphabetisierung, Literalisierung, Weiterbildung, Bildungssystem, Österreich, EU-Vergleich, Bildungswesen, Bildungspolitik

### ***Abstract***

*Je stärker das Thema „Basisbildung“ ins Zentrum der bildungspolitischen Diskussion rückt, desto deutlicher werden die Herausforderungen, die sich aus einem fast paradox nennenden Gesamtbefund des österreichischen Bildungssystems ergeben. Trotz vieler im Wesentlichen erfreulicher Eckdaten zum österreichischen Bildungssystem (niedrige SchulabbrecherInnenquote, hohe Jugendbeschäftigung, hohe Anzahl an Abschlüssen auf der Sekundarstufe II) stellt sich auch in Österreich die Frage immer intensiver, ob die erforderlichen Basisqualifikationen ausreichend vermittelt werden bzw. ob der richtige „Mix“ an Basisqualifikationen vermittelt wird. Während im Bereich der vorschulischen Erziehung mit den Maßnahmen zur frühen Sprachförderung und im Bereich der schulischen Bildung mit der Erarbeitung von Bildungsstandards wichtige Maßnahmen zur Sicherung einer ausreichenden Basisbildung gesetzt wurden, ist im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung sicher der größte Handlungsbedarf gegeben. Im Regierungsprogramm dieser Gesetzgebungsperiode ist als Ziel die „weitere Senkung des Anteils an Personen mit mangelnden Basisqualifikationen“ explizit festgeschrieben. Damit dies gelingt, bedarf es vor allem der Zusammenarbeit aller beteiligten AkteurInnen: der Bildungseinrichtungen, des AMS, der SozialpartnerInnen und der Unternehmen.*

# **Bildung als Chancenfundament: Überlegungen zur „Basisbildung“ in der Wissensgesellschaft<sup>1</sup>**

von Martin Netzer, bm:ukk

„Basisbildung“ als bildungspolitisches Handlungsfeld bezeichnet einen der wesentlichsten Angelpunkte für die weitere erfolgreiche gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung Österreichs und ganz Europas. Viele der Bruchlinien, welche die modernen westlichen Gesellschaften prägen, resultieren daraus, dass gering qualifizierte Menschen in steigendem Ausmaß Gefahr laufen, den Anschluss an die Wissensgesellschaft zu verlieren und damit auch ihre Erfolgchancen in den zunehmend wissensbasierten Wirtschaftssystemen einzubüßen. Es handelt sich um ein Phänomen, das keineswegs bildungspolitische oder zumindest nicht primär bildungspolitische Ursachen hat, das aber bildungspolitisch am wirkungsvollsten bekämpft werden kann.

Für das Unterrichtsministerium bedeutet der fast paradoxe Gegensatz, welcher die derzeitige Situation charakterisiert, eine besondere Herausforderung.

Das Paradox besteht darin, dass Österreich in vielen international wichtigen bildungspolitischen und wirtschaftlichen Vergleichsindikatoren eine relativ gute Position einnimmt, gerade auf Grund dieser internationalen Vergleichsuntersuchungen jedoch der Blick für Risikogruppen und für bisher eventuell zu wenig berücksichtigte Handlungsfelder geschärft worden ist. An sich positive Befunde führen auf diese Weise zu einer Reformdynamik, welche in erster Linie die Kompensation von Defiziten zum Ziel hat. Für die Bildungspolitik ist dies deshalb ein schwieriger Prozess, weil die Frage „Was haben wir schlecht bzw. falsch gemacht?“ dominiert und immer seltener gleichberechtigt die Frage daneben steht „Was haben wir gut gemacht und was können wir darauf aufbauend weiterentwickeln?“.

Konkret stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

Österreich steht laut Statistik Austria in vielen Bereichen gut da (siehe dazu Statistisches Jahrbuch Österreichs 2007):

---

<sup>1</sup> Bei vorliegendem Beitrag handelt es sich um die gekürzte Fassung der gleichnamigen Eröffnungsrede, gehalten auf der internationalen Konferenz „Perspektive: Bildung“, die am 8. und 9. März 2007 im Tech Gate Vienna stattfand.

- 86% der Jugendlichen verfügen über einen Abschluss auf Höhe der Sekundarstufe II – also einer weiterführenden Schule oder einer Lehrlingsausbildung (das ist der achte Platz unter den EU-27). Österreich verfügt im internationalen Vergleich also durchaus über einen hohen Anteil an jungen Menschen, die erfolgreich eine Qualifikation über die Schulpflicht hinaus erworben haben und auf diese Weise vergleichsweise gut für die Herausforderungen des Berufslebens gerüstet sind.
- Österreich hat das EU-Ziel, bis 2010 eine Weiterbildungsquote von 12,5% zu erreichen, bereits erreicht: Mit 13,8% liegt Österreich laut der jüngsten „Labour Force Survey“ an siebter Stelle bei der Weiterbildungsbeteiligung der Erwerbsbevölkerung (siehe dazu Eurostat Strukturindikatoren). Dies bedeutet, dass die Menschen in Österreich ihre Qualifikationen im internationalen Vergleich relativ häufig erneuern und vervollständigen.

Die vergleichsweise guten Bildungsdaten – von denen ich exemplarisch zwei herausgegriffen habe – spiegeln sich in ähnlich positiven Daten zum Arbeitsmarkt:

- Mit 68,6% verfügt Österreich über eine relativ hohe Beschäftigungsquote – das sind immerhin 5% über dem EU-Schnitt. Österreich verfügt also über einen relativ gut funktionierenden Arbeitsmarkt mit erfolgreich agierenden Unternehmen und im Großen und Ganzen offenbar gut qualifizierten Arbeitskräften, die den Qualifikationsbedarf weitgehend abdecken und mit der Dynamik der wirtschaftlichen Prozesse (aufgrund der Internationalisierung) mithalten können.
- Österreich liegt an vierter Stelle beim BIP pro Kopf innerhalb der EU-27 und damit um 20% über dem EU-Schnitt. Dies bedeutet, dass die Menschen im Allgemeinen gut verdienen und einen vergleichsweise hohen Lebensstandard haben – was wiederum ein Zeichen dafür ist, dass sie nicht zuletzt auf Grund ihrer Ausbildung eine hohe Wertschöpfung erzielen.

Doch trotz dieser im Wesentlichen erfreulichen Eckdaten stellen sich seit einigen Jahren auch der österreichischen Bildungspolitik folgende Fragen immer intensiver:

1. Werden die erforderlichen Basisqualifikationen ausreichend vermittelt – nämlich ausreichend auch in dem Sinne, dass tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen einen gewissen Mindest-Kompetenzstand erreichen?
2. Wird an Österreichs Bildungseinrichtungen – und zwar von der Vorschulischen Erziehung bis hin zu Matura führenden Schulen wie den Gymnasien oder Höheren berufsbildenden Schulen – der richtige „Mix“ an Basisqualifikationen vermittelt,

sodass tatsächlich ein Chancenoptimum für die weitere Entwicklung der/des Einzelnen entsteht?

3. Und nicht zuletzt: Verfügen wir über geeignete Strukturen und Verfahren in der Erwachsenenbildung, um jene Zielgruppen zu erreichen, die bereits der Erwerbsbevölkerung angehören, aber nicht über ausreichende Basisqualifikationen verfügen und nun sozusagen mit gezielten „kompensatorischen“ Maßnahmen unterstützt werden sollen?

Um gleich auf die Frage 3 einzugehen: Im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung ist sicher der größte Handlungsbedarf gegeben. Folgende zwei Gründe sind dafür ausschlaggebend:

- Über diesen Bereich existieren nach wie vor kaum valide Daten, weshalb die strategische Planung hier ungleich schwieriger ist.
- Die vorhandenen Strukturen unseres Bildungssystems – das muss ganz nüchtern festgehalten werden – sind nur bedingt geeignet, um die erwachsenen Zielgruppen (von Geringqualifizierten mit punktuellen Kompetenzdefiziten bis hin zu Migrantinnen und Migranten) systematisch zu erreichen und zu weiteren Bildungsprozessen zu animieren.

Zur Sicherstellung der ausreichenden Vermittlung von Basiskompetenzen wurde in den letzten Jahren allerdings viel unternommen. Vieles ist hier in Entwicklung und auf gutem Weg.

Um wieder bei jener Zielgruppe zu beginnen, bei der diese Maßnahmen, werden sie erfolgreich durchgeführt, am nachhaltigsten wirken – nämlich bei den Kindern im Vorschulalter:

- 2005 wurde die frühere Schuleinschreibung mit Sprachstandsfeststellung eingeführt. Bei Bedarf gibt es Angebote an Sprachförderkursen im Vorschulalter, damit alle schulpflichtigen Kinder der Unterrichtssprache folgen können und damit bessere Chancen beim Erwerb der Basiskompetenzen haben. 8.000 Kinder wurden damit bereits im ersten Jahr nach der Einführung erreicht.
- Einführung von Bildungsstandards an den Nahtstellen 4. Klasse Volksschule und 4. Klasse AHS bzw. Hauptschule in Mathematik, Englisch und Deutsch. Damit erfolgt ein verbessertes „Controlling“ des Lernerfolgs. Schwachstellen werden systematisch erfassbar und Gegenmaßnahmen gezielter durchführbar.

Gleichzeitig bedeutet dies ein besseres Feedback für LehrerInnen, Eltern und die SchülerInnen selbst – und damit die Möglichkeit, rechtzeitig initiativ zu werden, wenn zusätzlicher Handlungsbedarf erkennbar wird.

Aber auch in der Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren vieles positiv weiterentwickelt:

Der Lehrgang universitären Charakters Alphabetisierung und Basisbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl wird zum dritten Mal durchgeführt und die EQUAL-Partnerschaft „In.Bewegung“ mit einem Gesamtfördervolumen von 1,8 Mio. EURO setzt neue Maßstäbe und Akzente in diesem wichtigen Bereich der Weiterbildung.

Im Regierungsprogramm dieser Gesetzgebungsperiode ist als Ziel die *„weitere Senkung des Anteils an Personen mit mangelnden Basisqualifikationen“* (Regierungsprogramm 2007, S. 95) explizit festgeschrieben. Ebenso ist die *„spezielle Förderung der Angebote zum Erwerb von Basisqualifikationen“* (Regierungsprogramm 2007, S. 95) im Regierungsübereinkommen verankert.

Damit dies gelingt, bedarf es jedoch weiterer Anstrengungen und vor allem der Zusammenarbeit aller beteiligten AkteurInnen: der Bildungseinrichtungen, des AMS, der SozialpartnerInnen und der Unternehmen ebenso wie der zuständigen Stellen in den Bundesländern und im Unterrichtsministerium.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Regierungsprogramm der XXIII Gesetzgebungsperiode (2007). Wien: Bundeskanzleramt.

### Weiterführende Literatur

Eurostat Strukturindikatoren. Online im Internet:

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1090,30070682,1090\\_33076576&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL) [Stand: 2007-05-30].

Statistisches Jahrbuch Österreichs (2007). Wien: Statistik Austria.



Foto: K. K.

**Mag. Martin Netzer**

Martin Netzer arbeitete als Trainer und Pädagogischer Assistent im Bereich der Erwachsenenbildung, bevor er im Jahr 2000 ins Unterrichtsministerium wechselte, um dort den nationalen Konsultationsprozess zum „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission zu betreuen. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Referent und Büroleiter der ehem. Bundesministerin Elisabeth Gehrler ist er seit Februar 2007 mit der Funktion des stellvertretenden Leiters der Sektion V des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur betraut. Neben der Erwachsenenbildung zählen die Politische Bildung sowie die pädagogischen Schulbuch-Angelegenheiten zu seinem Aufgabenbereich.

E-Mail: [Martin.Netzer\(at\)bmukk.gv.at](mailto:Martin.Netzer(at)bmukk.gv.at)

Internet: <http://www.bmukk.gv.at>

Telefon: +43 (0) 1 53120

## **Alphabetisierung – bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr?**

von Erich Ribolits, Uni Wien

Erich Ribolits (2007): Alphabetisierung – bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr?  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 19.826 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Alphabetisierung, Literalisierung, Marktwert, ökonomische Verwendung, Humankapital, humanitärer Wert, Emanzipation

### ***Abstract***

*Anstrengungen zur Verringerung der unzureichend gegebenen Elementarbildung jener Bevölkerungsgruppe, auf die hierzulande die Bezeichnung „AnalphabetInnen“ zutrifft, werden derzeit – so wie Bildungsbemühungen generell – fast durchwegs unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Tausch- bzw. Marktwerts argumentiert. Sie gelten als eine Investition in die „Ressource Mensch“ – auf einen darüber hinausgehenden humanitären oder politischen Wert wird nur selten Bezug genommen.*

*Auch wenn die Bedeutung der Kulturtechniken im Rahmen der ökonomischen Verwertung menschlicher Arbeitskraft selbstverständlich nicht ignoriert werden kann, bedeutet die Befähigung der Menschen zur schriftlichen Kommunikation weit mehr als ihre Zurichtung zu verwertbarem Humankapital. Literalität ist ein grundsätzlicher Aspekt der „Menschwerdung“ des Menschen, sie erst ermöglicht dem einzelnen Individuum eine Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, darüber hinaus und darauf aufbauend aber auch die fortschreitende Emanzipation des Menschengeschlechts insgesamt.*

*Die Teilhabemöglichkeit an der menschlichen Gemeinschaft ist nicht bloß ein Vorteil unter vielen anderen, der auf der gleichen Ebene wie die Möglichkeit, seine Arbeitskraft lukrativ verkaufen zu können, angesiedelt ist. Es geht dabei um wesentlich mehr – in letzter Konsequenz um die Überwindung der die Gesellschaft in allen Aspekten bestimmenden Verwertungsprämisse.*



# Alphabetisierung – bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr?<sup>1</sup>

von Erich Ribolits, Uni Wien

Fast reflexartig wird heutzutage faktisch jede Bildungsbemühung von der Frage nach ihrem ökonomischen Nutzen begleitet: Ob es sich um Volksschulkinder, Studierende oder BesucherInnen von Erwachsenenbildungskursen handelt – von allen wird im Zusammenhang mit Lernen geradezu reflexartig die Frage nach dem gesellschaftlichen Tauschwert bzw. Marktwert ihrer Lernbemühungen gestellt.

Bildung scheint generell nur mehr als eine Investition in die „Ressource Mensch“ in den Fokus zu gelangen, auf eine darüber hinausgehende humanitäre oder politische Dimension von Bildung wird kaum je Bezug genommen. Diese Aussage gilt selbstverständlich auch für Maßnahmen der Alphabetisierung: Bemühungen, die nicht oder nicht ausreichend gegebene Literalität jener durchaus nicht kleinen Bevölkerungsgruppe zu verringern, auf die in den Industrieländern in irgendeiner Form die Bezeichnung „AnalphabetInnen“ zutrifft, werden heute fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Tausch- bzw. Marktwerts argumentiert.

Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig, gleich am Anfang meiner Ausführungen klar zu stellen, dass die Hauptzielrichtung dieses Textes eine andere ist. Auch wenn ich in meiner Argumentation ebenfalls auf den Wert der Kulturtechniken im Rahmen der ökonomischen Verwertung menschlicher Arbeitskraft Bezug nehmen werde, geht es mir um etwas, was die ökonomische Dimension weit übersteigt: Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass die Befähigung der Menschen zur schriftlichen Kommunikation wesentlich mehr bedeutet als ihre Zurichtung zu verwertbarem Humankapital. Literalität ist – das lässt sich m.E. ohne Übertreibung sagen – ein ganz grundsätzlicher Aspekt der „Menschwerdung“ des Menschen und hat einen Wert, der den durch ökonomische Kosten-Nutzen-Kalkulationen eruierbaren weit übersteigt. Sie erst ermöglicht dem einzelnen Individuum eine echte Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, ermöglicht darüber hinaus und darauf aufbauend aber auch die fortschreitende Emanzipation des Menschengeschlechts insgesamt.

---

<sup>1</sup> Bei vorliegendem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf der Tagung des „Netzwerk Alphabetisierung.at“ und des Verbandes Wiener Volksbildung: „Alphabetisierung im Brennpunkt, Synergien und Entwicklung durch Vernetzung“, die am 8. und 9. September 2005 in der Hauptbücherei der Stadt Wien und der VHS Floridsdorf/Wien stattfand.

Denn die Teilhabemöglichkeit an der menschlichen Gemeinschaft ist nicht bloß ein Vorteil unter vielen anderen, der sich auf der gleichen Ebene befindet wie die Möglichkeit, durch die Befähigung zum Lesen, Schreiben und Rechnen seine Arbeitskraft lukrativ verkaufen zu können. Es geht dabei um wesentlich mehr – in letzter Konsequenz um die Emanzipation des Menschen von der „Notdurft des Daseins“ (siehe dazu Pieber 1948), die unter den aktuell gegebenen politisch-ökonomischen Strukturen in der alles dominierenden Verwertungsprämisse ihren Ausdruck findet – also um die Überwindung genau jener ökonomistisch-verkürzten Sichtweise des Menschen, mit der die Notwendigkeit einer fundierten und nachhaltigen Alphabetisierung heute zumeist begründet wird.

Tatsächlich spielen sich ja die Anstrengungen der Menschen, jene Qualifikationen zu erwerben, die sie zu einer attraktiven Ware am Arbeitsmarkt werden lassen, im Rahmen eines Nullsummenspiels ab. Wer durch Lernen oder andere Bemühungen seine Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt steigert, mag es zwar schaffen, sich individuell eine bessere Position zu erobern. Am gesellschaftlichen Skandal, dass die in den letzten Jahren möglich gewordenen Produktivitätsfortschritte nicht zu mehr „Freizeit für alle“, sondern bloß zu einem verschärften Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze auf der einen Seite und zu einer anwachsenden Arbeitslosigkeit auf der anderen Seite geführt haben, ändert sich dadurch jedoch gar nichts.

Selbstverständlich sind es in Zeiten des Arbeitskräfteüberschusses die jeweils am „wenigsten Brauchbaren“, die aus dem Arbeitskraftverwertungsprozess herausfallen, und dazu gehören vor allem auch Menschen, die mit ihren Fähigkeiten im Bereich der Grundbildung nicht (mehr) an die Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes heranreichen. Aber klar ist, auch wenn alle potenziellen Arbeitskräfte optimal geschult wären und genau das könnten, was im wirtschaftlichen Verwertungsprozess angeblich gebraucht wird, würde damit letztendlich kein einziger zusätzlicher Arbeitsplatz entstehen!

Das genau ist der Grund, warum es auch bei der Bekämpfung des Analphabetismus nicht ausreicht, diesen bloß unter dem Gesichtspunkt beruflicher Notwendigkeiten und erhöhter Arbeitsplatzchancen zu betrachten. Erst wenn sich Alphabetisierungsbemühungen an jenem Besonderen des Menschen: seiner Fähigkeit, die ihm auferlegte „Notdurft des Daseins“ abzuschütteln, orientieren, dienen sie der Bildung der Betroffenen und nicht der „Vernebelung ihres Denkens“. Sie bekommen dann eine emanzipatorische, damit allerdings auch – das möchte ich mit aller Deutlichkeit betonen – eine System sprengende Potenz.

Das Ziel von Bildung kann sich niemals darin erschöpfen, Menschen zu befähigen, sich vorgegebenen Bedingungen besser anzupassen – entweder sie zielt auf die Selbstbefreiung des Menschen oder sie führt den Namen „Bildung“ zu unrecht. Auch wenn in der allgemein

verschärften Konkurrenzsituation der letzten Jahre die Idee der Bildung weitgehend dem alles überstrahlenden Ziel der ökonomischen Verwertbarkeit untergeordnet wurde, sollte nicht vergessen werden, dass ihr endgültiges „Aufgeben“ bedeuten würde, die Vorstellung des Menschen als „Souverän seiner selbst“ über Bord zu werfen.

Die Arbeitsmarktintegration von Personen mit unzureichend ausgebildeten Fähigkeiten in der Beherrschung des Lesens und Schreibens wird derzeit in der Tat immer schwieriger. Noch bis in die 70er-Jahre war es für Menschen mit nur mangelhaft oder gar nicht gegebenen Schreib- und Lesefähigkeiten kein gravierendes Problem, einen Erwerbsarbeitsplatz zu finden. Zum einen gab es aufgrund der damaligen Arbeitsorganisation noch eine ausreichende Zahl entsprechend anspruchsloser Arbeitsplätze und zum anderen war die Bereitschaft der Unternehmen, Menschen mit einem derartigen „Handicap“ anzustellen, schon allein deshalb wesentlich größer, weil das damalige Arbeitskräfteangebot vielfach deutlich unter der entsprechenden Nachfrage lag.

Die gewaltigen Produktivitätsfortschritte, bedingt durch die Informations- und Kommunikationstechnologien, sowie die Veränderungen der Arbeitsplatzanforderungen, ebenfalls zuschulden der neuen Technologien, führten allerdings zu einem generellen Schrumpfen des Arbeitsplatzangebotes für Menschen mit geringer Qualifikation. Besonders Personen mit unzureichend gegebenem Alphabetisierungsgrad geraten immer häufiger „unter die Räder“ des verschärften Konkurrenzdruckes am Arbeitsmarkt. Der Rückgang anspruchsloser Jobs verbunden mit einem Anstieg der qualifikatorischen Anforderungen der verbleibenden Arbeitsplatzangebote und ein gleichzeitiger Anstieg der Zahl gut qualifizierter ArbeitsplatzbewerberInnen ließen sie zu einer der HauptverliererInnengruppe im Verdrängungswettkampf am Arbeitsmarkt werden.

Die Situation, dass besser ausgebildete Arbeitskräfte Personen mit einem jeweils niedrigeren Ausbildungsstand von ihrem Arbeitsplatz verdrängen, lässt sich seit einigen Jahren generell am Arbeitsmarkt beobachten. Die letztendlichen VerliererInnen dieses Verdrängungswettkampfes sind selbstverständlich jene, die den Anforderungen der Arbeitswelt am wenigsten entsprechen. Wie immer gilt auch hier: „Den Letzten beißen die Hunde.“ Für Personen dieser Gruppe geht es zwischenzeitlich ums nackte Überleben am Arbeitsmarkt, d.h. darum, ob sie überhaupt einen Zugang zum Arbeitsmarkt finden oder von diesem dauerhaft ausgesperrt sind. Fragen der Arbeitsplatzqualität stellen sich für sie schon längst nicht mehr.

Sogar für Personen, die einen Pflichtschulabschluss, aber keine darüber hinausgehende Ausbildung nachweisen können, und von denen durchaus zu erwarten ist, dass sie die Kulturtechniken im ausreichenden Maß beherrschen, ist es zwischenzeitlich schon recht eng

am Arbeitsmarkt geworden: Ihr Arbeitslosigkeitsrisiko ist doppelt so hoch wie das der restlichen Bevölkerung. Zwar signalisiert die Gesellschaft, indem sie Heranwachsende aus der verpflichtenden Bildung entlässt, die Erwartung, dass diese über eine ausreichende Ausbildung zur Bewältigung ihres Lebens verfügen; tatsächlich sind die Chancen von PflichtschulabsolventInnen oder von Personen, die gar nur die Hauptschule abgeschlossen haben, hinsichtlich ihrer Möglichkeit, durch den Verkauf ihrer Arbeitskraft eine akzeptable gesellschaftliche Position zu erringen, alles andere als „rosig“. Zudem zeigen Untersuchungen, dass in dieser Personengruppe der Anteil der Unkundigen in den Kulturtechniken stetig anwächst.

In Anlehnung an ein Bild des deutschen Soziologen Ulrich Beck (siehe dazu Beck 1986) stellt der Abschluss einer Lehre oder einer weiterführenden Schule zunehmend bereits die Minimalvoraussetzung dar, um überhaupt ins „Vorzimmer des Arbeitsmarktes“ zu gelangen und um dort am Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze – also quasi am Konkurrenzkampf um einen Platz im Wohnzimmer – teilnehmen zu dürfen. Allerdings kann man auch diese „Teilnahmeberechtigung am Konkurrenzkampf“ schnell wieder einbüßen, wenn man nicht bereit ist, seine Qualifikation mit Hilfe lebenslangen Lernens permanent einem „Update“ zuzuführen und sich solcherart employabel zu halten. Letztendlich ist jedoch auch die durch Grundausbildung und Weiterbildungsbereitschaft erreichte Position im Vorzimmer des Arbeitsmarktes keine nachhaltige Jobgarantie; viele weitere Faktoren, wie z.B. die Geschlechtszugehörigkeit, das Alter oder die körperliche Einsetzbarkeit, beeinflussen zusätzlich die Chancen für das „Ergattern“ und Behalten eines Arbeitsplatzes.

Personen, die nicht einmal die Minimalerfordernisse in den Kulturtechniken beherrschen, haben im Sinne dieses Bildes nicht bloß eine nicht ausreichende Grundqualifikation, um ins Vorzimmer des Arbeitsmarktes vorgelassen zu werden, ihnen fehlen auch wesentliche Voraussetzungen für das lebenslange Lernen. Denn das lebenslange Lernen stellt ja keineswegs nur eine lineare Fortsetzung der Grundbildung dar; lebenslanges Lernen funktioniert einzig auf Basis selbstständigen Wissenserwerbs und setzt insbesondere die Fähigkeit zum Umgehen mit schriftlich vermittelten Informationen voraus. Zum lebenslangen Lernen benötigt man ausreichende Grundbildung und Literalität; wer über diese verfügt, ist in der Lage, selbstständig zu lernen und seine Grundbildung laufend zu verbessern. Umgekehrt heißt das: Wer nicht ausreichend über Grundbildung und Literalität verfügt, kann nur eingeschränkt selbstständig lernen, womit für ihn auch die Teilhabe am lebenslangen Lernen – zumindest in der aktuell geforderten Form der Anpassung an Modernisierungsprozesse – nur sehr eingeschränkt möglich ist.

Es gibt also wirklich Grund genug, unter Hinweis auf die Nachteile am Arbeitsmarkt, mit denen Menschen ohne ausreichende Literalität heutzutage konfrontiert sind, verstärkt

Alphabetisierungsmaßnahmen zu fordern. Soziale Lage und Analphabetismus hängen auf das Engste zusammen – wobei allerdings nicht vergessen werden darf, dass es sich dabei um ein wechselseitiges Zusammenspiel handelt: Es ist nicht nur so, dass Menschen, die nicht ausreichend Lesen und Schreiben können, deutlich verringerte Chancen haben, am gesellschaftlichen Reichtum zu partizipieren. Menschen aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen haben auch von vornherein ein wesentlich höheres Risiko, keine ausreichende Bildung zu erfahren. Diese Aussage wird durch viele Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Bildungsstand und sozialer Lage belegt. Die Ursachen für Analphabetismus sind im Detail zwar noch viel zu wenig erforscht, aber ohne die unumstritten vorhandenen weiteren Einflussfaktoren außer Acht zu lassen, steht fest: Materielle Armut ist auch in den Ländern der so genannten „Ersten Welt“ die primäre Ursache für einen geringen Bildungsstand und selbstverständlich auch für Analphabetismus.

Und dass sich die soziale Schere in den Industrieländern derzeit rasch weiter öffnet, ist für Sie wahrscheinlich keine Neuigkeit. Einem insgesamt steigenden gesellschaftlichen Reichtum steht eine wachsende Zahl von Menschen gegenüber, die arm oder armutsgefährdet sind. Auch in Österreich – einem Land, das zu den so genannten „reichsten Ländern der Welt“ gehört – fallen etwa eine Million Menschen unter die Armutsgefährdungsschwelle, das sind immerhin 13,2% der Gesamtbevölkerung. Fast die Hälfte davon lebt sogar in verfestigter Armut mit entsprechend massiven Einschränkungen des Alltagslebens. Und sehr oft sind das fraglos Menschen, die hinsichtlich ihrer arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen ein „Handicap“ nachweisen.

Die Chance dieser Menschen auf einen Erwerbsarbeitsplatz durch Maßnahmen der Nachschulung zu erhöhen und ihnen damit zu helfen, ihre materielle Situation zu verbessern, ist unbestritten äußerst wichtig. In diesem Sinne können auch Alphabetisierungsmaßnahmen zur sozialen Integration der Betroffenen beitragen – allerdings nur im Rahmen und unter den Bedingungen einer „Gesellschaft der wachsenden Ungleichheit“!

Es ist mindestens genauso wichtig, die Grundsatzfrage nach den Kriterien der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums zu stellen. Denn die Gesellschaft zerfällt nicht deshalb in vorgebliche „GewinnerInnen“ und „VerliererInnen“, weil die einen besser und die anderen schlechter erlernt haben, was sie am Arbeitsmarkt „brauchbar“ macht. Die Aufteilung des Arbeitsproduktes auf die Gesellschaftsmitglieder und die Größe des Unterschieds ihrer materiellen Lebensbedingungen sind von politischen Prämissen abhängig und können somit auch nur politisch und nicht durch Qualifizierungsmaßnahmen gelöst werden!

Genau deshalb ist es wichtig, dass das Selbstverständnis der Bildungsmaßnahmen nicht einseitig aus der Absicht abgeleitet wird, Menschen für den ökonomischen Konkurrenzkampf

fit machen zu wollen, sondern dass es sich an einem Menschenbild orientiert, das den Wert des Menschen außerökonomisch definiert.

Die Idee der Bildung stellt in modernen Gesellschaften eines der letzten Refugien dar, in dem die Vorstellung Asyl gefunden hat, dass jeder Mensch eine aus sich selbst begründete Würde hat, die unabhängig von seinem gesellschaftlichen Nutzen und seiner Brauchbarkeit gegeben ist. Bildungsbemühungen nur mehr unter dem Gesichtspunkt des Zurichtens für den Kampf um attraktive gesellschaftliche Positionen zu argumentieren, impliziert das Akzeptieren einer Gesellschaft, in der Menschen nur mehr Humankapital sind und keine Würde, sondern bloß noch einen Wert haben, der sich linear aus ihrer Verwertbarkeit im Prozess des Verwandeln von Geld in mehr Geld ableitet. – Eine Gesellschaft also, in der es nur mehr einen Wert gibt – nämlich den, der sich in „barer Münze“ ausdrücken lässt, und in der demgemäß auch der Mensch gerade noch so viel Wert hat, wie er finanziell einbringt. Eine Gesellschaft schlussendlich, die die Hoffnung aufgegeben hat, allen Gesellschaftsmitgliedern eine gleichberechtigte Teilhabe an den historisch jeweils gegebenen Entfaltungsoptionen zu ermöglichen.

Dies alles zu durchschauen und sich aus dieser Erkenntnis heraus für eine Gesellschaft jenseits der Verwertungsprämisse einzusetzen, setzt wieder Bildung voraus. – Eine Bildung allerdings, die Menschen nicht zu Konkurrenzmonaden erzieht, sondern ihnen hilft, sich als Wesen zu begreifen, deren Besonderheit darin liegt, den in der Natur allgegenwärtigen Kampf „jede/r gegen jede/n“ überwinden zu können. Den „VerliererInnen“ im Konkurrenzkampf muss die Chuzpe der ideologischen Behauptung, dass alle – Tüchtigkeit und entsprechendes Bemühen vorausgesetzt – zu den „GewinnerInnen“ gehören können, bewusst werden, denn sie sind es, auf deren Rücken diese Illusion aufrechterhalten wird. Erst wenn dieses Erkennen einsetzt, besteht die Chance für eine Weiterentwicklung der Gesellschaft in Richtung mehr Humanität.

Im Sinne des großen Erwachsenenpädagogen Paulo Freire (siehe dazu Freire 1970) geht es bei Maßnahmen der Alphabetisierung in besonders hohem Maß um das Wecken des kritischen Bewusstseins jener, die durch die gesellschaftlichen Strukturen in ihrer Macht beschnitten sind. Erst dann wird Alphabetisierung zu einem – wie er es ausdrückt – revolutionären Akt, der dazu führt, dass Menschen sich ihrer prinzipiellen Freiheit bewusst werden und kraft dieses Bewusstseins auch deren gesellschaftliche Umsetzung – die Überwindung des Werts als gesellschaftliche Steuerungskategorie – einfordern.

## Literaturverzeichnis

### Weiterführende Literatur

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Freire, Paulo (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Stuttgart.

Pieber, Josef (1948): Muße und Kult. München.

### Weiterführende Links

Friesenbichler, Bianca (2007): Paulo Freire: [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1\\_14\\_friesenbichler.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1_14_friesenbichler.pdf)



Foto: K. K.

#### **Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits**

Leiter der Forschungseinheit „Aus- und Weiterbildungsforschung“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Universität Wien.

Erich Ribolits studierte Pädagogik als Hauptfach, Politikwissenschaft als Nebenfach. Er ist Ing. für Elektrotechnik. Zuerst war er als Techniker, später als Berufsschullehrer, dann über viele Jahre hinweg in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen berufsbildender Schulen sowie als Lehrender und Gastprofessor an verschiedenen österreichischen Universitäten gleichwie als Lehrender in der Erwachsenenbildung tätig. Seit mehr als zwei Jahren ist er dem Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien zugeordnet, dort ist er aktiv in der Forschung und Lehre tätig. Die Forschungsschwerpunkte von Erich Ribolits sind: Berufliche Ausbildung (insbesondere Lehrlingsausbildung) und das Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft.

E-Mail: [erich.ribolits@univie.ac.at](mailto:erich.ribolits@univie.ac.at)

Internet: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe6/ribolits>

Telefon: +43 (0)1 4277-46785

## Über die Klugheit, „dumm“ zu bleiben

von Daniela Holzer, Uni Graz

Daniela Holzer (2007): Über die Klugheit, „dumm“ zu bleiben. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 11.426 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Bildung, TeilnehmerInnen, Literalität, Basisbildung, Gesellschaftskritik

### **Abstract**

*Normen und Vorstellungen prägen unser Bild vom „gebildeten“ Menschen. Manche Menschen können nicht Lesen, Schreiben, Rechnen. Sind diese nun zwangsläufig ungebildet, vielleicht sogar „dumm“?*

*In diesem Statement werden die Diskurse zum Thema „Basisbildung“ kritisch und provokant hinterfragt: Was impliziert der Begriff „Basisbildung“? Was nehmen wir als „klug“ und was als „dumm“ wahr? Waren Sie schon einmal „dumm“? Warum sollen alle Lesen, Schreiben, Rechnen können müssen?*



# Über die Klugheit, „dumm“ zu bleiben

von Daniela Holzer, Uni Graz

„Wer sich nicht bildet, ist dumm, bleibt dumm, wird dumm“ (Axmacher 1992, S. 149). Axmacher entlarvt diese Aussage als gesellschaftlich existentes, aber unrichtiges (Vor-)Urteil. In einer Gesellschaft, in der von allen ständige Lernbereitschaft erwartet wird – und dies ist bei uns derzeit der Fall –, lassen sich kaum Gegenstimmen zu dieser Aussage finden. Lediglich der Begriff „dumm“ wird vielleicht als unzulässig kritisiert. Schäffter spricht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit „intelligenter Lernverweigerung“ (siehe dazu Schäffter 2000).

Analphabetismus ist ein sensibles Thema. Zum einen, weil es endlich mit viel Engagement zunehmend in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt und in der Erwachsenenbildung umfassend berücksichtigt worden ist. Zum anderen erfordert der Umgang mit betroffenen Menschen ein hohes Maß an Feinfühligkeit.

Jedoch: Selbst das sensibelste Thema bedarf immer wieder kritisch-reflexiver Betrachtungen, um zu prüfen, ob der eingeschlagene Weg noch der richtige ist. Oder um sich den Fragen zu stellen: Welche gesellschaftlichen Normen und Werte werden mit reproduziert? Welches Gesellschafts- und Menschenbild wird konstruiert?

Im „Alltagsgeschäft“ bleibt kaum Zeit, sich mit grundlegenden Fragen zu beschäftigen. Ausgehend von der Basisbildung werde ich deshalb gesellschaftskritische Thesen formulieren und Fragen stellen, um mich und Sie zu provozieren. Vielleicht sind diese Thesen und Fragen „Steine des Anstoßes“, aber könnte das nicht auch bedeuten, dass dadurch „Steine ins Rollen“ kommen und Anstöße möglich sind? – Ich möchte Sie im Folgenden einladen zu hinterfragen, zu diskutieren; möchte Sie zu verquerem Denken verführen.

## Basisbildung ≠ Kulturtechniken

Widmen wir uns zunächst einem Grundbegriff: „Basisbildung“. Zwei Fragen drängen sich mir auf: 1.) Wie ist „Basis“ definiert? 2.) Von welcher „Bildung“ ist hier die Rede?

Zu 1.) Wenn wir von der Beherrschung bestimmter Kulturtechniken wie z.B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Mediennutzung als „Basisbildung“ sprechen, erklären wir diese Techniken zur Basis. Basis wofür? – Für ein funktionierendes, friedliches Zusammenleben? Für

gesellschaftliche Entwicklung? Für einen funktionierenden Markt? Ist dies die einzige Basis unserer Gesellschaft?

Zu 2.) Bildung ist in meinem kritisch-emanzipatorischen Verständnis mehr als nur spezifisches Wissen. Bildung müsste zulassen, verquere Ideen „auszubilden“. Bildung steht nicht allein im Dienste ökonomischer Interessen. Insofern birgt „Basis-Bildung“ einiges an Potenzial.

Derzeit bezeichnet der Begriff „Basisbildung“ primär das Erlernen von Kulturtechniken (Welche „Kultur“? Was bedeutet „Techniken“? – Aber das würde hier zu weit führen.). Warum setzen wir uns nicht verstärkt für andere Basiskompetenzen und für reflexive Bildungsräume ein? Denn Basisbildung könnte auch heißen: Fähigkeit zu kritischem Denken, Streitbar sein, sich gegen Zumutungen wehren, sozialen Austausch und Zusammenhalt ermöglichen etc.

### **Versagt die Schule, die Gesellschaft oder das Individuum?**

In Österreich werden trotz neunjähriger Schulpflicht AnalphabetInnen produziert. Schnell fällt das Urteil, die Schule habe versagt. „Die Schule“ ist aber keine gesellschaftsunabhängige Institution. Diesbezüglich ist eine Forschung der 1970er-Jahre aus Großbritannien erhellend. Paul Willis stellte fest, dass die von ihm untersuchte Schule – und ich denke das trifft auch auf unsere Schulen zu – an einem bürgerlichen Bildungs- und Gesellschaftsideal orientiert ist. Dadurch sind Inhalte, Lernformen, Erwartungen von einem bestimmten Gesellschaftsbild geprägt, das für manche Kinder – in diesem Fall für ArbeiterInnenkinder – nicht mit ihrem Lebensalltag im Einklang steht. Ablehnung und Widerstand sind die Folge (siehe dazu Willis 1979).

An welchen Ansprüchen, an welchem gesellschaftlichen, viele Lebenswelten nicht berücksichtigenden Ideal orientieren sich unsere Schulen? Produziert unsere Gesellschaft über das System Schule also AnalphabetInnen, indem sie Lebens-, Lern- und Perspektivenalternativen ignoriert? Oder liegt doch ein Versagen des Individuums vor, das zu „dumm“ war, sich die geforderten Fertigkeiten anzueignen?

### **Über Klugheit und Dummheit**

Spätestens jetzt ist es an der Zeit, sich über „Dummheit“ einige Gedanken zu machen. Vorstellungen von „Klugheit“ und „Dummheit“ sind von gesellschaftlichen Normen, von Sichtweisen, von Lebensrealitäten geprägt.

Wir haben eine konkrete Vorstellung von „klugen“ Menschen, die an bürgerlichen und humanistischen Bildungsidealen orientiert ist: hohes Allgemeinwissen, Beherrschung der „Kulturtechniken“, spezialisiertes Wissen etc.

Also sind AnalphabetInnen ungebildet und daher „dumm“? „Dummheit“ ist ein Pendant zur Klugheit, ist ein Unvermögen, ist Nicht-Wissen, ist Nicht-Können. In Fachkreisen ist der Begriff „dumm“ allerdings ungebräuchlich, sind doch zu viele negative Wertungen darin enthalten.

In unserem Denken existieren aber noch Reste anderer Klugheitsvorstellungen, z.B. die so genannte „Bauernschlauheit“ oder die – ich nenne sie verkürzt – „EremitInnenweisheit“. Können AnalphabetInnen also doch klug sein? Über Kompetenzen, Wissen, Weisheit verfügen, ohne die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen zu beherrschen?

### **Waren Sie schon einmal dumm?**

Ich kann als – im vorherrschenden Verständnis – gut ausgebildete, hoch qualifizierte Person lediglich versuchen, mich in die Lebensrealität von AnalphabetInnen hineinzusetzen, umfassend nachempfinden kann ich diese nicht. Aber ich kann zumindest feststellen, dass ich in vielen Alltagsdingen überaus dumm bin. Mir fehlt in so hohem Ausmaß grundlegendes Wissen über die Erzeugung von Nahrungsmitteln, dass ich – völlig auf mich allein gestellt – vermutlich geringe Überlebenschancen hätte. Also bin ich diesbezüglich „dumm“. Wertschätzung erfahre ich aber dennoch, weil ich über viele andere Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge. Glücklicherweise sind diese – zumindest teilweise – gesellschaftlich hoch bewertet. AnalphabetInnen haben da weniger „Glück“.

### **Sind „Basisungebildete“ dumm?**

Wir sind in der so genannten Basisbildung mit Menschen konfrontiert, die nicht über bestimmte gesellschaftlich hoch bewertete Fähigkeiten verfügen. Wer spricht Menschen, die nicht Lesen, nicht Schreiben können, ab, kluge und wertvolle Menschen zu sein? – Eine Gesellschaft, die – bei allen Rufen nach Flexibilität – zu unflexibel ist, solchen Menschen ein adäquates Umfeld zu bieten; Mitmenschen, die auf diese „Unfähigkeit“ abschätzig herabblicken.

Ich gehe davon aus, dass potenzielle TeilnehmerInnen an Basisbildungsangeboten über eine Vielzahl an Fähigkeiten verfügen und daher gar nicht „dumm“ sind. Sie verfügen möglicherweise über eine andere „Basisbildung“, erfüllen nur nicht den vorherrschenden Bildungskanon. Ist also vielleicht der Bildungskanon falsch? Brauchen wir ein Lebensumfeld,

das diese Menschen nicht deklassiert, sondern deren „andere“ Fähigkeiten und Kenntnisse entsprechend hoch schätzt?

Unwidersprochen: In unserer Gesellschaft schaffen Lesen, Schreiben, Rechnen viele – wenn auch nicht allumfassende – Zugänge und Möglichkeiten. Wie wäre es aber, wenn es sich die Gesellschaft zur Aufgabe machen würde, betroffenen Menschen andere Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen? Trotz unserer sehr textorientierten Gesellschaft ist ein alternativer Zugang zu Wissen über andere Kanäle möglich. Und wie wäre es, wenn es selbstverständlich wäre, dass Personen einander in gegenseitiger Unterstützung ihre Fähigkeiten zur Verfügung stellen?

### **Die Klugheit, „dumm“ zu bleiben**

Ist es also klug, sich nicht zu bilden und „dumm“ zu bleiben? (Auch wenn inzwischen klar geworden sein müsste, dass ich Menschen, die über bestimmte Fertigkeiten nicht verfügen, keineswegs für dumm halte, bleibe ich dennoch bei diesem die gesellschaftliche Wertung ausdrückenden Begriff.)

Sich nicht im konventionellen Sinn zu „bilden“, kann sehr wohl von Klugheit zeugen. Zunächst einmal können so genannte „Ungebildete“ in „anderen“ Bereichen klug sein und Wertschätzung verdienen. Und weiters scheint es mir subjektiv klug, wenn der/die Einzelne abwägt, welchen Lernanstrengungen, Lernanforderungen es sich überhaupt zu stellen lohnt (siehe dazu Schäffter 2000). Die grundlegende Notwendigkeit, dass Lernmöglichkeiten geschaffen werden, bleibt davon unberührt.

Aus meiner gesellschaftskritischen Perspektive entdecke ich eine – wenn auch nicht intendierte – Klugheit darin, dass wir – ErwachsenenbildnerInnen, BildungsexpertInnen – aufgefordert sind, uns mit gesellschaftlichen Normen auseinander zu setzen. Warum werden AnalphabetInnen gesellschaftlich als „dumm“ abgewertet? Was ist die „Basis“ unserer Gesellschaft? An welchen Idealen und Normen orientieren wir unser Handeln?

Wir müssen uns und unsere Gesellschaft befragen, anhand welcher Kriterien wir Menschen als wertvoll und klug einschätzen.

Wir sollten uns immer wieder vor Augen führen, in welchen Bereichen wir selbst „dumm“ sind.

Wir müssen uns fragen, ob die Gesellschaft für alle Menschen einen Lebens- und Bildungsraum bietet oder nur für jene, die den engen, vorherrschenden Idealvorstellungen entsprechen.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Axmacher, Dirk (1992): Bildung, Herrschaft und Widerstand. Grundzüge einer „Paratheorie des Widerstands“ gegen Weiterbildung. In: Kipp, Martin et al. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Frankfurt am Main: Verl. d. Ges. z. Förderung arbeitsorientierter Forschung u. Bildung, S. 149-185.

### Weiterführende Literatur

Schäffter, Ortfried: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/2000, auch Online im Internet: <http://www.diezeitschrift.de/22000/positionen1.htm> [Stand: 11.05.2007].

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt am Main: Syndikat.



Foto: k. K.

### Univ.-Ass.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Daniela Holzer

Studium der Bildungswissenschaft in Graz. Daniela Holzer lehrt und forscht derzeit als Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Abteilung Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Schwerpunkte: Widerstand gegen Weiterbildung, kritische TeilnehmerInnenforschung, Bildung – Gesellschaft – Ökonomie. Neben außeruniversitären Forschungstätigkeiten ist sie auch mit Vorträgen und Workshops in der Erwachsenenbildung aktiv.

E-Mail: [daniela.holzer\(at\)uni-graz.at](mailto:daniela.holzer(at)uni-graz.at)  
Internet: <http://www-gewi.uni-graz.at/staff/holzer>  
Telefon: +43 (0) 316 380-2607

# **Wenn sich Türen öffnen . . . oder: Wie Frauen sich eines ihrer Grundrechte erobern. Einblicke in die Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit des AlphaBeterisierungsCentrums Salzburg**

von Brigitte Bauer, abc-Salzburg

Brigitte Bauer (2007): Wenn sich Türen öffnen . . . oder: Wie Frauen sich eines ihrer Grundrechte erobern. Einblicke in die Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit des AlphaBeterisierungsCentrums Salzburg. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien 16.470 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Basisbildung, Alphabetisierung, Literalisierung, Frauen

## ***Abstract***

*Wie leben Frauen, die über keine ausreichende Basisbildung verfügen? Warum besuchen betroffene Frauen einen Kurs und wie verändert sich der Alltag der Frauen im Verlauf eines Kursbesuchs? Wie sieht eine mögliche Form konkreter Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit aus?*

*Alphabetisierung und Basisbildung sind in Österreich ein noch relativ junges, „unbeackertes“ Feld der Erwachsenenbildung. Dieser Umstand und die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit BasisbildungsexpertInnen und den KursteilnehmerInnen, den eigentlichen ExpertInnen in diesem Bereich, machen diese Arbeit so interessant und reizvoll.*

*Der vorliegende Bericht gibt einen direkten Einblick in die Praxis der Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit – eine Welt, die sonst im Verborgenen bleibt. Erzählungen der Kursteilnehmerinnen und Erfahrungen der TrainerInnen bilden den Kern dieses Berichts.*

# **Wenn sich Türen öffnen . . . oder: Wie Frauen sich eines ihrer Grundrechte erobern. Einblicke in die Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit des AlphaBeterisierungsCentrums Salzburg**

von Brigitte Bauer, abc-Salzburg

Basisbildungsarbeit begegnet uns in Europa in vielfältigen Ausformungen. Sie wird von den jeweiligen Nationen und deren Zugang zu Bildung, von den jeweiligen Institutionen, die Basisbildung anbieten, und nicht zuletzt von den Menschen, die in diesen Einrichtungen Basisbildungsarbeit leisten und so den jeweiligen Angeboten ihren besonderen Charakter verleihen, geformt.

Von Juli 2005 bis Juni 2007 war das AlphaBeterisierungsCentrum Salzburg (kurz: abc-Salzburg) für die Entwicklung und Umsetzung von computerunterstützten Basisbildungsangeboten für Frauen verantwortlich. Es handelte sich dabei um ein für alle Beteiligten spannendes Projekt, das vom Bildungsministerium/Unterrichtsministerium und dem Europäischen Sozialfonds gefördert und im Rahmen der transnationalen Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich“ durchgeführt wurde.<sup>1</sup>

Die Zielgruppe der Basisbildungskurse, die in Bischofshofen (Land Salzburg) durchgeführt wurden, waren Frauen mit Deutsch als erster Muttersprache, deren Lese-, Schreib-, Rechen- und PC-Kenntnisse trotz absolvierter neunjähriger Schulpflicht ungenügend waren, d.h. u.a. nicht den Erwartungen ihrer Umgebung entsprachen.

Wie leben Frauen, die über keine ausreichende Basisbildung verfügen? Warum besuchen betroffene Frauen einen Kurs? Wie sieht die konkrete Arbeit mit den Frauen aus?

Der vorliegende Praxisbericht gibt einen direkten Einblick in eine Welt, die sonst im Verborgenen bleibt. Erzählungen der Kursteilnehmerinnen und Erfahrungen der TrainerInnen bilden den Kern dieses Berichts.

Herzlichen Dank allen Frauen, die ihre Texte in anonymisierter Form zur Veröffentlichung freigegeben haben!

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf: <http://www.alphabetisierung.at>

Lisa K. (45 Jahre) ist eine von 18 Frauen, die im Wintersemester 2006/07 den kostenlosen Basisbildungskurs in Bischofshofen besucht haben. Sie hat wie drei weitere Kursteilnehmerinnen während ihres Kursbesuchs einen Arbeitsplatz gefunden. Das war für Frau K. ein großer persönlicher Erfolg, besonders weil ihr neuer Arbeitsplatz einfache schriftsprachliche Kenntnisse verlangte.

#### *Meine neue Arbeit*

*Bei meiner neuen Arbeit am Schilift muss ich viel schreiben, und ich habe mir echt nichts dabei gedacht. Früher hätte ich einen Herz-Patschen gehabt!*

*Ich habe auf einem Zettel alle wichtigen Wörter, die ich können muss, aufgeschrieben und daheim geübt.*

*Der Chef ist gekommen und hat mein Arbeitsbuch angeschaut und unterschrieben, dass alles in Ordnung ist – „dann bin ich aus dem Schneider!“*

*Wenn ich Zeit hab – wenn's stürmt und schneit, kommt niemand – nehme ich mir einen Zettel mit*

*und ich kann lernen. Wenn mein Kollege in mein Hüttl reinschaut, und ich so warm eingheizt hab, sagt er, er tät einschlafen, und ob er noch eine Heizung rübertragen soll.*

Seillage  
Spurlage  
Wetter  
6 Bügel aufziehen  
Bügel abwischen  
Schnee einschaufeln  
Spur in Ordnung  
Seil kontrollieren

*Lisa K. (45 Jahre)*

### **Karten schreiben, Formulare ausfüllen – immer wiederkehrende Hürden des Alltags**

Arbeitsbücher führen, Notizen schreiben oder völlig unerwartet ein Formular in der Öffentlichkeit ausfüllen zu müssen, an einem geselligen Abend im Freundeskreis bei einem Gesellschaftsspiel etwas vorlesen zu müssen, sind real erlebte und immer wieder gefürchtete Szenarien vieler Kursteilnehmerinnen.

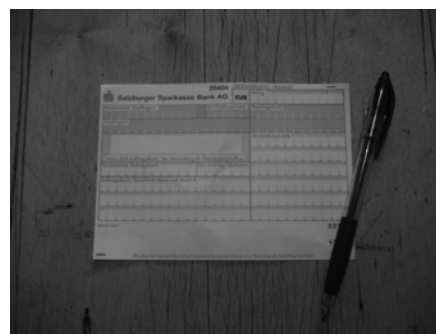


Foto: Brigitte Bauer

Im Bewusstsein, nicht richtig oder nicht gut genug Lesen, Schreiben oder Rechnen zu können, meiden sie möglichst alle Situationen, in denen sie als Schriftsprachunkundige entdeckt werden könnten. Meist erledigen Vertrauenspersonen ihre schriftlichen Angelegenheiten: Verträge, Bedienungsanleitungen, Briefe, Bestätigungen werden von FreundInnen, von einem Elternteil oder den PartnerInnen vorgelesen und jene sind es dann auch, die die Formulare ausfüllen und die Bewerbungen schreiben.



Da die Angst vor dem Entdecktwerden groß ist und dieses Thema in der Öffentlichkeit lange „unter Verschluss“ gehalten wurde, wird dieses Phänomen von den Betroffenen als ein singuläres erlebt.

#### *Das Formular*

*Ich war auf der Bezirkshauptmannschaft und musste ein Formular ausfüllen. Ich konnte es nicht ausfüllen, weil ich es nicht schaffte aus Angst vor den Fehlern. Meine Ausrede war, dass ich meine Brille nicht mit hätte. Die Frau hat zwar gesagt, dass sie das Formular nicht für mich ausfüllen darf, weil sie eine andere Schrift hat als ich. Ich habe gemeint, dass ich dann extra noch einmal fahren muss. Sie hat dann alles ausgefüllt für mich. Ich habe nur noch unterschrieben.*

*Franziska (40 Jahre)*

## **Die Entscheidung**

Wenn betroffene Frauen die Gewissheit haben, dass ihr bisheriges Leben eine starke Wende nehmen muss, meistern sie die größte Hürde und greifen zum Telefon, um erste Informationen zum Kursbesuch einzuholen – dieser Schritt heraus aus der Anonymität fällt, auch wenn der Druck im Alltagsleben größer und größer wird, niemals leicht: Viele von ihnen erzählen, dass sie schon Wochen zuvor durch eine Vermittlerperson über das Kursangebot informiert wurden, einige haben ein Plakat gesehen oder via Radio und Fernsehen von den Angeboten erfahren.

Ihre Motive für einen Kursbesuch sind vielfältig. Sie wollen ein selbstbestimmtes, selbstständiges Leben führen, ohne ständig „auf der Hut“ sein zu müssen; sie sind auf der Suche nach einem Arbeitsplatz oder haben Angst, ihren Arbeitsplatz zu verlieren; sie wollen ihr Kind während der Schulzeit unterstützen und haben den Wunsch nach mehr Selbstsicherheit und einem gestärkten Selbstwertgefühl. So verschieden die Motive auch sind, eines haben die betroffenen Frauen gemeinsam: Sie alle haben mindestens eine gescheiterte Lerngeschichte hinter sich.

#### *Was mich bewegt hat, den Kurs zu machen*

*Mein Grund dafür, dass ich jetzt das Problem anpacke, ist folgender für mich: Ich möchte endlich einmal unabhängig von meinem Mann im Leben stehen. Einfach ohne Angst vorm Schreiben alles zu machen; egal ob bei einer Hochzeit, auf einer Hütte, auf einem Meldeamt oder neben Freunden und Bekannten etwas zu schreiben. Ohne dass ich mir Gedanken machen muss, dass das Geschriebene irgend jemand liest und mich dann bloßstellt und mich bei anderen Personen ausrichtet ...*

*Antonia M. (42 Jahre)*

### Hausaufgabe

„Mama, hilf mir bei meiner Aufgabe. Wir müssen einige Sätze bilden. Es geht um einen Aufsatz über Blumen in der Wiese. Wie soll ich das schreiben?“  
Ich habe gesagt: „Dann schreibe von einer Blume, die auf der Wiese wächst. Und erzähl von ihr, wie sie entsteht.“  
Das Kind schreibt und schreibt und fragt: „Mama, stimmt der Satz?“  
Ich habe mir den Satz dann durchgelesen und gesagt: „Ich glaube, er ist richtig.“ Aber ich war mir nicht sicher.  
Und so kämpfe ich mich Tag für Tag weiter.

Herta L. (49 Jahre)

## Lernen im vertraulichen Rahmen

Wer jahrelang unter dem täglichen Druck stand, nur ja nicht entdeckt zu werden, nimmt nur dann ein Kursangebot an, wenn alles anonymisiert abläuft. Basisbildungskurse in einer ländlichen Region einzurichten, stellt deshalb für Organisationen eine Herausforderung dar. Die Rahmenbedingungen, wie etwa die Wahl des Kursortes und der Kursräumlichkeiten, spielen eine zentrale Rolle. Am Land ist die Hürde, einen Kurs tatsächlich regelmäßig zu besuchen, weitaus größer als in einer Stadt, da diese mehr Anonymität verspricht.



Foto: Gerhild Sallaberger

*Aus der Unterrichtspraxis einer Trainerin:*

*Als Frau Gaby B. zur ersten Kursstunde kommt, frage ich sie, wie es ihr geht. Frau B. meint, dass sie in der Früh schon fast angerufen hätte, um abzusagen. Sie hatte sich auch schon überlegt, eine Grippe vorzutäuschen. Dann aber hat sie sich selber gesagt, dass sie das jetzt „durchziehen“ wird, weil sie es schon so satt habe, ständig Ausreden erfinden zu müssen.*

*(Gerhild Sallaberger)*

Dem Bedürfnis der Frauen, in vertraulicher Atmosphäre ohne Konkurrenzdruck und im eigenen Lerntempo lernen zu können, wurde auch in diesem Projekt ein zentraler Stellenwert beigemessen. Jede Neuzugängerin besuchte in der Eingangsphase zwei Monate lang einmal wöchentlich den Einzelunterricht.

Der Einzelunterricht bietet nicht zu übertreffende Vorteile in der Basisbildungsarbeit. Er schafft den optimalen Rahmen für einen ersten Einstieg in das Lernen. Jede Kursteilnehmerin

bekommt die ungeteilte Aufmerksamkeit der/des Trainerin/Trainers. Dies ist deshalb so förderlich, weil die Individualität der Frauen während ihrer Schulzeit kaum zum Tragen kam. Die TrainerInnen wiederum können die persönlichen Ziele, Wünsche, Bedürfnisse und Möglichkeiten der Frauen berücksichtigen und das vorhandene Potenzial genau ausloten. Der Einzelunterricht spart viel Zeit, motiviert und treibt den Lernprozess sichtbar schnell voran, da erwachsenengerechte Arbeitsmaterialien passgenau für jede Teilnehmerin erstellt werden können. Außerdem können die Frauen in Ruhe ihre eigenen Lernstrategien entwickeln und pflegen, die eigenen Stärken entdecken und ausbauen.

*Aus der Unterrichtspraxis eines Trainers:*

*Frau Mara M. arbeitet in der ersten Stunde Einzelunterricht zum ersten Mal in ihrem Leben mit einem PC. Sofort stellt sich heraus: Ihre Lernstrategie ist „learning by doing“. In den Stunden mit Frau M. agiere ich von Beginn an im Wesentlichen als Moderator. Offene Fragen, die beim Üben zu Hause entstanden sind, werden geklärt und ich gebe Impulse für neue Felder. Frau M. schätzt es sehr, dass sie Neues selbstständig entdecken kann, sie braucht keine didaktische „Leine“, jedoch den Raum und die Zeit ihre Entdeckungen und die dadurch auftauchenden Fragen in Ruhe besprechen zu können.*

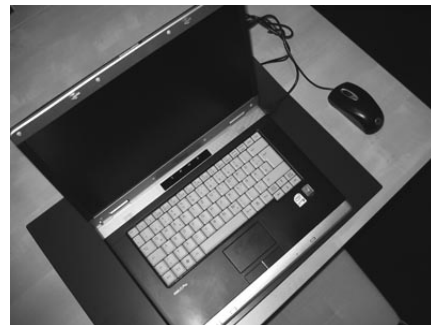


Foto: Gerhild Sallaberger

*(Florian Bauer)*

## **Erste Erfolgserlebnisse**

Wenn die ersten Lernfortschritte sichtbar werden und das bisher vorherrschend negative Selbstbild („Ich war und bin zu dumm zum Lernen!“) sich zu verändern beginnt, lässt auch der Druck nach. Die Frauen beginnen entspannter und mit Freude zu lernen. In vertraulicher Atmosphäre können die persönliche Lerngeschichte und die Veränderungen, die das Lernen für die Frauen mit sich bringt, thematisiert werden.

*Aus der Unterrichtspraxis einer Trainerin:*

*Frau Ines L. merkt bereits nach den ersten Kursstunden, dass sie schon viel sicherer schreibt. Das Lernen macht ihr so großen Spaß, dass sie sogar meint, JETZT noch einmal gern in die Schule gehen zu wollen. Während ihr Sohn, der in die Hauptschule geht, seine Hausaufgaben macht, sitzt sie daneben und lernt auch. Nach acht Wochen Einzelunterricht meint sie sogar, dass sie inzwischen schon Fehler bei ihm entdeckt, die ihr früher nie aufgefallen wären.*

*(Gerhild Sallaberger)*

Erfolgslebnisse beflügeln und stärken das Selbstvertrauen. Eine große Hürde ist genommen, wenn sich Kursteilnehmerinnen in ihrem Familien- oder Bekanntenkreis zum Basisbildungskursbesuch bekennen.

*Aus der Unterrichtspraxis eines Trainers:*

*Frau Barbara C. hatte vor zwei Wochen ein großes Familientreffen und ein großes Erfolgserlebnis. Ca. 15 Personen kamen. Die Theorie wurde verbreitet, dass man „ich weiss“ aber „die Farbe zusammen, gemeinsam wurde gegessen, getrunken und vieles besprochen. Unter anderem wurde auch die neue Rechtschreibung zum Thema gemacht, speziell die S-Schreibung, weiß“ schreibt und dass man aber wiederum „Weisschimmelkäse“ mit drei s schreibt.*

*Frau C. sagte darauf vor versammelter Familie, dass sie einen Kurs im abc-Bischofshofen besucht und erklärte, dass nach einem Zwielaute nie das s verdoppelt wird und somit ein ß kommt. Von vielen bekam sie daraufhin bewundernde Anerkennung, dass sie diesen Kurs macht.*

*(Florian Bauer)*

## **Gestärktes Selbstvertrauen und Freude am Lernen**

Die grundsätzliche Bereitschaft der Frauen, sich auszutauschen, ihr gestärktes Selbstvertrauen und ihre Freude am Lernen bilden nach acht Wochen Einzelunterricht die ideale Grundlage für den Übertritt in den Kleingruppenunterricht.

Allen Kursteilnehmerinnen sind die Unterrichtsmaterialien vertraut und selbstständiges Arbeiten gehört zum Kursalltag.

Vielen Kursteilnehmerinnen fällt dieser Schritt anfangs dennoch nicht leicht. Sie haben Sorge, dass andere Frauen, die den Kurs besuchen, sie kennen könnten. Die Wahrung der vertraulichen Lernatmosphäre, zu der alle Teilnehmerinnen verpflichtet sind, und die Tatsache, dass alle Frauen, die diesen Kurs besuchen, mit Lesen, Schreiben oder Rechnen bei Null beginnen oder ihre Kenntnisse auffrischen, werden noch im Einzelunterricht thematisiert.

Der Gruppenunterricht bietet ein gutes Forum für Erzählungen, Diskussion, das Verfassen und Besprechen von geschriebenen Texten.

Ab dieser Zeit agieren die TrainerInnen verstärkt als ModeratorInnen des Lernprozesses. Mit Hilfe von Partnerinnen- und Gruppenarbeit richtet sich das Augenmerk der Kursteilnehmerinnen auch auf die anderen Gruppenmitglieder. Die TrainerInnen nehmen sich mehr und mehr zurück. Die Frauen arbeiten gerne mit anderen Frauen zusammen. So

werden verschiedene Lernzugänge und Lösungsstrategien sichtbar. Eine gut organisierte Partnerinnen- und Gruppenarbeit macht Spaß und beflügelt.

### **Ein frühes Ende und neue Anfahrtswege bis zu 80 Kilometer**

Für einige Frauen kam das Projektende und somit das Kursende viel zu früh. Die für das Wintersemester 2006/07 gesetzten Lernziele waren wohl erreicht, gleichzeitig taten sich im Lernprozess neue Lernfelder auf. Ein Semester Basisbildungsunterricht ist selbst bei hoher Motivation und intensivem Lernen für Anfängerinnen zu kurz, um all das zu erarbeiten, was von ihnen im Alltag oder Berufsleben erwartet wird.

In den letzten Stunden führten die Frauen ein Abschlussgespräch, das der persönlichen Rückschau und einem Ausblick diene. Zwei Frauen haben daraufhin entschieden, Anfahrtswege bis zu 80 Kilometer auf sich zu nehmen, um einen unserer Kurse in der Stadt Salzburg zu besuchen. Andere Kursteilnehmerinnen hoffen auf eine Fortsetzung der Kurse in Bischofshofen. Zu lange Anfahrtswege und zu hohe Anfahrtskosten verunmöglichen ihr Weiterlernen.

Damit liegen die nächsten Arbeitsaufträge für das Team des abc-Salzburg auf der Hand: Wir werden uns um nachhaltige Basisbildungsstrukturen im Pongau bemühen. Ein neuer Projektantrag wird gerade eingereicht . . .

### **Weiterführende Links**

Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung: <http://www.alphabetisierung.at>

Netzwerk Alphabetisierung.at: <http://www.netzschmiede.at/alfa/index.htm>



Foto: K. K.

### **Brigitte Bauer**

1979 Lehramt für Volksschule und bis 1990 Unterrichtstätigkeit in diesem Bereich. Danach acht Jahre lang im Kunst- und Kulturbereich tätig (Schauspiel in einem Schweizer Theatercircus, Mitarbeiterin in der Firma „Art nach Lust“ - Veranstaltungsmanagement im Bereich „Nouveau Cirque“). Im Jahr 1999 Gründung des „AlphaBeterisierungsCentrums Salzburg“. Seither Leiterin dieser Alphabetisierungs- und Basisbildungsstelle für Erwachsene mit Deutsch als erster Muttersprache. Schwerpunkt: Projektentwicklung im Basisbildungsbereich. Mitbegründerin des „Netzwerk Alphabetisierung.at“.

E-Mail: [bauer\(at\)abc.salzburg.at](mailto:bauer(at)abc.salzburg.at)

Internet: <http://www.abc.salzburg.at>

Telefon: +43 (0) 662 871657

## **Mehr als Lesen und Schreiben – Alphabetisierung und Basisbildung an der Volkshochschule Linz**

von Sonja Muckenhuber, VHS Linz

Sonja Muckenhuber (2007): Mehr als Lesen und Schreiben – Alphabetisierung und Basisbildung an der Volkshochschule Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 17.365 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Basisbildung, Alphabetisierung, Literalisierung, Erwachsene, Paulo Freire, Praxis

### ***Abstract***

*Basisbildung für Erwachsene ist mehr als Lesen- und Schreibenlernen. Für die Verantwortlichen an der Volkshochschule Linz bedeutet Basisbildungsarbeit, den Betroffenen Schritt um Schritt die aktive Teilnahme an Gesellschaft und Arbeitswelt zu ermöglichen. Welche Inhalte vermittelt werden, hängt stets von den Ressourcen und Lebensumständen des/der Einzelnen ab. Didaktik und Methode orientieren sich am pädagogischen Konzept Paulo Freires. Wie aktuell dieser lateinamerikanische Ansatz für unsere europäische Situation ist, zeigt sich u.a. in den Vorschlägen zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich.*

*Grundlage und methodisch didaktischer Ansatz der erfolgreichen Alphabetisierungs- und Basisbildungspraxis an der Volkshochschule Linz sind im Sinne Freires die Orientierung an den Bedürfnissen und Lebenskontexten des/der Einzelnen, das dialogische Prinzip und der fließende Übergang zwischen der Rolle des/der Lehrenden und des/der Lernenden.*

# Mehr als Lesen und Schreiben – Alphabetisierung und Basisbildung an der Volkshochschule Linz

von Sonja Muckenhuber, VHS Linz

## Einleitung

*Analphabet*

*Gedanken fliegen durch den Kopf.*

*Analphabet, was ist das für ein Wort.*

*Suche nach dem richtigen Wort.*

*Kann nicht schreiben richtig ein Wort.*

*Habe Angst vor der Unsicherheit.*

*Fürchte mich vor der Öffentlichkeit.*

*Bin auf der Suche nach dem richtigen Wort.*

*Analphabet, was ist das bloß für ein Wort.*

(Werner P.)

Mit diesem Text gewann Werner P. bei einem internationalen Literaturwettbewerb für lese- und schreibungsgewohnte Personen einen der drei Hauptpreise. Er ist einer von jenen 600.000 Menschen in Österreich, deren Basisqualifikationen nicht ausreichen, um uneingeschränkt am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilhaben zu können. Aufgrund seiner unzureichenden Lese- und Schreibkompetenz wurden Werner P. nicht nur die einfachsten Dinge des Alltags zu unüberwindlichen Hürden, sondern ihm war überdies der Zugang zu vielen gesellschaftlichen Bereichen, nicht zuletzt zur Kultur verwehrt.

Alphabetisierung und Grundbildung verstehen die Verantwortlichen an der Volkshochschule Linz (VHS Linz) denn auch nicht nur als Lesen- und Schreibenlernen. Sie haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Betroffenen zu „verführen“ und zu unterstützen, sich gesellschaftliche Bereiche, die ihnen bislang unerreichbar schienen, (zurück) zu erobern. Besonderes Augenmerk gilt dabei neben der politischen Partizipation der kulturellen Integration, da gerade Kultur in all ihren Facetten von den Kursteilnehmenden häufig als ein ihnen „nicht zustehender“ oder auch als „unnötiger Luxus“ empfunden wird.



Die TrainerInnen wissen, dass gerade Bücher und Literatur dabei helfen können, Teile der „Wirklichkeit“ zu eröffnen und den Einzelnen/die Einzelne über den Horizont seines/ihrer aktuellen Daseins hinauszuführen. So werden u.a. gemeinsam Theateraufführungen und Lesungen besucht, werden Buchbesprechungen angeregt und regelmäßig Lesungen veranstaltet, bei denen Texte namhafter AutorInnen von den TeilnehmerInnen selbst im stimmungsvollen Rahmen vorgetragen werden.

Die theoretische Grundlage dieser pädagogischen Praxis ist die Ideologie oder vielleicht besser gesagt das Ideal der pädagogischen Konzeption Paulo Freires, einem brasilianischen Pädagogen und Initiator von zahlreichen Alphabetisierungskampagnen.<sup>1</sup> Die Lebensbedingungen unserer TeilnehmerInnen sind zwar gänzlich anders als die der brasilianischen Landbevölkerung, das Ziel unserer Alphabetisierungsinitiative, nämlich den Lernenden den Zugang zur Teilhabe an der Gesellschaft und den Zugang zur Gestaltung und Veränderung ihrer „Wirklichkeit“ zu eröffnen, ist mit der Erziehungsabsicht Paulo Freires aber durchaus vergleichbar.

### **Paulo Freires Pädagogik – ein kurzer Einblick**

Freires Grundgedanke ist, dass nur wer die Welt benennen kann, d.h. nur wer die Sprache in Wort und Schrift beherrscht, in der Lage ist, die Welt zu verändern.

Bildung ist für Freire ein notwendiges Werkzeug zur gesellschaftlichen Partizipation. Bildung muss für die zentralen Probleme und Themen der Gesellschaft sensibilisieren und Mitverantwortlichkeit vermitteln. Erst durch Bildung ist es dem Menschen möglich, seine Rolle in der Gestaltung der Kultur bewusst wahrzunehmen und zu ergreifen.

Bildung soll der Stärkung des/der Einzelnen dienen, Mittel zur Veränderung und Ausweitung der individuellen Lebenswelt sein. Folglich stehen die Selbstständigkeit des Individuums, Wertschätzung und die dialogische Auseinandersetzung mit der Umwelt im Zentrum Freires Konzept.

Freire zufolge ist es für PädagogInnen unerlässlich, ihr Handeln als politisches Handeln zu begreifen. Außerdem soll der „Lernplan“ das Bindeglied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sein und von beiden gemeinsam erarbeitet werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts muss ein ausgewogener Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden stehen. Um

---

<sup>1</sup> Nähere Informationen dazu auf [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1\\_14\\_friesenbichler.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1_14_friesenbichler.pdf)

sich nicht nur auf kognitive Lehrinhalte zu konzentrieren, müssen die Lernenden auch emotionale und soziale Interessen in den Unterricht einbringen können, wodurch ein Bezug zu ihrem direkten Erfahrungsbereich hergestellt werden kann.

## **Adaption des pädagogischen Konzepts Paulo Freires**

*Wir haben eine Vision, nämlich die, unseren TeilnehmerInnen Schritt für Schritt die Welt zu erschließen.*

(VHS Linz)

Folgend findet sich eine kurze punktuelle Illustration, wie die MitarbeiterInnen der VHS Linz, Freiresche Erziehungselemente in ihren Kursen umzusetzen suchen.

Freires Methode geht davon aus, dass sich Bildungsprozesse immer an der aktuellen konkreten Situation der Menschen orientieren müssen: *Für die MitarbeiterInnen der Volkshochschule Linz steht nicht die Übermittlung von Informationen und Fakten im Zentrum, sondern die persönliche Lebenssituation der Menschen – ihre Probleme und sozialen Konflikte. Der Prozess der Bildung soll durch aktive, dialogische, kritische und Kritik anregende Methoden erreicht werden.*

Für Freire ist die Verknüpfung von utopischem Denken und historischer Wirklichkeit wichtig: *Didaktisch bedeutet dies für die Basisbildungs- und AlphabetisierungstrainerInnen an der VHS Linz, nicht mit vorgefertigten Materialien zu arbeiten, sondern sich den Lebenskontexten und Problemen der jeweiligen Zielgruppe zu nähern und diese bewusst zu machen, Lösungen anzuregen gleichwie gesellschaftsveränderndes Denken und Handeln zu fördern.*

*Erst durch die Analyse der eigenen Situation wird es für die Beteiligten möglich, die gesellschaftspolitische Dimension ihrer persönlichen Probleme zu erkennen und somit nach Möglichkeiten der Veränderung und „Befreiung“ zu suchen. In der dialogischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sollen die Beteiligten in gemeinsamen Prozessen Problemdefinitionen entwickeln, Ursachen, Zusammenhänge und Hintergründe erschließen und sich Lösungsansätze überlegen. Die Lehrenden übernehmen dabei eine begleitende Funktion, wobei die Verschiedenartigkeit der Menschen berücksichtigt und gewürdigt wird.*

Im Mittelpunkt Freires Bildungsarbeit steht das Individuum – sein Fokus gilt der Stärkung der Persönlichkeit/der persönlichen Ressourcen des/der Einzelnen: *Der Empowerment-Gedanke erfasst und trifft dieses Anliegen Freires ziemlich genau – und Empowerment steht auch im Mittelpunkt des Bildungsangebotes der VHS Linz.*

Freire will Bildung als eine Erkenntnissituation verstanden wissen, in der über die Realität reflektiert wird und die Zusammenhänge der Welt begriffen werden sollen: *Dazu ist es unbedingt erforderlich, die Kluft zwischen Lehrenden und Lernenden aufzuheben und eine dialogische Synthese herzustellen. Die traditionelle Rolle des Lehrers als Autoritätsperson ist nicht haltbar. Lehrinhalte (Lerninhalte) sollen nicht von vornherein festgelegt, bearbeitet und dann vorgetragen werden. Auch der Begriff „Lehrstoff“ rückt an den Rand des Unterrichts. Im Mittelpunkt steht stattdessen eine Problematisierung der Lebenswirklichkeit, wobei Interaktionen eine große Rolle spielen.*

*Die TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen zeichnen sich durch weitgehend unterschiedliche Lebens-, Berufs- und Lernbiografien aus. Es gibt keine gemeinsame Mikrokultur – gemeinsame Strukturen müssen erst geschaffen werden. Ein Bestandteil der Kurse ist deshalb die Förderung des Entstehens eines strukturellen Mikronetzwerkes, das die Alltagswelt des/der Einzelnen mit neuen Lebensrealitäten verbindet. Ziel der Bildung ist es, die Lebenswelten der TeilnehmerInnen zu stärken und ihnen optionale Wege zu neuen Lebensbereichen zu öffnen. „Bessere“ Bildung soll den Teilnehmenden helfen, vielfältiger, mutiger und für sich selbst befriedigender an ihrer Umwelt teilzuhaben. Bildung soll nichts Abstraktes, sondern einsetzbar, verwendbar und verwertbar sein.*

### **Kursblitzlicht – alles ganz normal**

Die erste von drei Kursleiterinnen trifft ein. Obwohl der Kurs erst in einer halben Stunde beginnen soll, wird sie schon von den ersten wartenden Teilnehmern begrüßt:

Karl, 58, Maschinenwäscher: *„Du, weißt eh, ich hab im Fernsehen einen Bericht über Konrad Lorenz gesehen“* – Konrad Lorenz war Gruppenthema der vorangegangenen Woche. Fritz, 57, Pensionist: *„Ich hab euch wieder einen Ziegenkäse mitgebracht. Ihr müsst aber teilen!“* So scheint jeder überzusprudeln und sich auf den Kursbeginn zu freuen.

Beide Teilnehmer sind wie immer sehr früh da. Besonders für Karl ist die Lerngruppe fast zur Heimat geworden. Er ist bereits das vierte Jahr im Lehrgang, war Waisenkind und wurde von Lehrern und Erziehern misshandelt. Als er mit dem Lehrgang begann, war er arbeitslos und ohne eigene Wohnung. Er kannte nur wenige einzelne Buchstaben. Mittlerweile kann er einfache Sätze lesen und viele Wörter schreiben, hat Arbeit und Wohnung – aber keine Partnerin, auch keine Verwandten oder Freunde. Er fühlt sich einsam und von anderen verspottet und missverstanden. Im Kurs fühlt er sich wohl, ernst genommen und muss sich nicht verstecken. Deshalb kommt er auch dreimal in der Woche – jedes Mal ungefähr eine Stunde zu früh – und hofft, jemanden zum Reden zu treffen.

Fritz ist ebenfalls alleinstehend. Auch er sucht Kontakt und auch er genießt diesen Schonraum und dass er seine Lese- und Schreibschwäche hier nicht verstecken muss.

Im Kursraum packen sofort viele eifrige Hände an, Tische und Sessel werden in gewünschte Positionen gerückt. 18.00 Uhr Kursbeginn. 14 Teilnehmer haben gemeinsam mit den 3 Trainerinnen einen Sesselkreis gebildet. Wie immer startet der Abend mit einem Diskussionskreis. Das aktuelle Thema war beim vorangegangenen Treffen von den Teilnehmenden angesprochen worden und stand in Zusammenhang mit Berichten über Bawag-Verantwortliche: Streikrecht. Nach einer kurzen Einführung durch eine Kursleiterin ist die Debatte in vollem Gange. Die Situation brodelt. Fragen und Antworten brennen den Teilnehmern unter den Fingernägeln.

Heinz, 26 Jahre, seit kurzem als Staplerfahrer beschäftigt, ist absolut gegen das Streikrecht: *„Der Streik ist sinnlos, bringt nur einen riesigen Schaden für die Wirtschaft, und erreichen können die Arbeiter in ihrer Position sowieso nichts.“* Heinz lebt seit kurzem wieder bei seinen Adoptiveltern. Er ist unglücklich über seine Situation, hat aber keine andere Wahl, da er längere Zeit arbeitslos war. Seit einigen Wochen hat er wieder Arbeit und identifiziert sich stark mit den wirtschaftlichen Interessen seines Arbeitgebers, weswegen er auch gegen jeden Streik ist. Er stellt aber auch gleichzeitig resignierend fest, dass der einzelne „Kleine“ auf Grund seiner schwächeren Position eben Unrecht in Kauf zu nehmen habe.

Widerspruch von Walter, 48, Altenpfleger: *„Es ist doch wichtig vom Streikrecht Gebrauch zu machen, außerdem kann man damit möglicherweise Ungerechtigkeiten reduzieren.“* Walter verfügt über große soziale Kompetenzen. Er leidet sehr unter seiner Unsicherheit beim Schreiben, besonders wenn er Protokolle ausfüllen muss, hat er Angst, sich vor seinen KollegInnen zu blamieren. Obwohl er zu den am weitest Fortgeschrittenen des Lehrgangs zählt, bezeichnet er sich selbst immer wieder als dumm.

In der Gruppe wird thematisiert, wie wichtig es ist, dass sich viele für die Rechte und Interessen Schwächerer einsetzen. Benedikt, 23, arbeitslos: *„So wie bei euch – und dafür bin ich auch dankbar.“* Benedikt ist erst seit kurzem im Kurs und wir hatten die Sinnhaftigkeit seiner Teilnahme auf Grund seiner ablehnenden und unkooperativen Verhaltensweisen schon bezweifelt. Seinen Arbeitsplatz hat er erst vor wenigen Wochen verloren und seine eigene Enttäuschung wird durch die seines Vaters noch verstärkt. An diesem Tag nimmt er zum ersten Mal offen und interessiert am Unterrichtsgeschehen teil und bringt viele wertvolle Argumente in die Diskussion ein.

18.25 Uhr. Mit einem freundlichen „Griß euch“ und einem Händeschütteln reihum findet sich Joe, 37, Kraftfahrer, ein. Sein Zuspätkommen betrübt ihn nicht wirklich. Er weiß, dass alle

Anwesenden über den Grund Bescheid wissen. Er nimmt jeden Mittwoch eine Fahrzeit von über einer Stunde auf sich, um am Kurs teilzunehmen. Weder seine Frau noch seine zwei kleinen Kinder und schon gar nicht seine Arbeitskollegen wissen von seinem Schreibproblem. Seit Jahren hütet er mit großem Aufwand dieses Geheimnis, so ist es ihm auch nicht möglich, früher den Arbeitsplatz zu verlassen, um rechtzeitig im Kurs zu sein. Er holt sich einen Stuhl und bereichert unseren Diskussionskreis.

Im Laufe der Debatte haben sich bereits mehrere andere Themen herauskristallisiert, von denen das eine oder andere bei den nächsten Treffen aufgearbeitet werden wird.

Mitten drin läutet das Lehrgangstelefon. Ein neuer Interessent ruft an. Erleichtert endlich über sein Problem sprechen zu können, erzählt er der Kursleiterin von seiner Scham und seinen Schuldgefühlen. Er ist alleinerziehender Vater, kann schlecht Lesen und nicht Schreiben. *„Noch viel schlimmer als die ohnedies schon große Scham der Arbeitslosigkeit sind die Schuldgefühle, als ich merkte, dass meine Tochter in der Schule große Nachteile hat, weil ihr Vater ihr nicht helfen kann“*, erzählt er am Telefon. Jetzt, da er sich schon einmal überwunden und angerufen hat, will er noch am selben Abend vorbeikommen, um sich ein Bild vom Angebot zu machen.

Die Diskussionsrunde hat diesmal länger als sonst gedauert.

Endlich kann mit der schriftlichen Arbeit begonnen werden. Zum Thema „Streik“ wurden auf verschiedenen Niveaus Übungen und Arbeitsblätter vorbereitet: Relevante einzelne Wörter, die auf- und abgebaut werden. Vereinfachte Sätze für die „Selbstkontroll Dosen“, längere Abschnitte mit Übungen zu speziellen Rechtschreibproblemen oder Wortarten. Die Teilnehmer verteilen sich auf ihre Tische, es gibt vier niveaudifferente Lerngruppen im Raum, die von den drei Trainerinnen betreut werden. Bis zum Kursende um 21.00 wird nun mit großem Eifer an den jeweiligen Aufgaben gearbeitet.

bis zum nächsten Mal . . .

## Literaturverzeichnis

### Weiterführende Literatur

Bendit, René/Heimbucher, Archim (1985): Von Paulo Freire Lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. München: Juventa-Verlag.

Dabisch, Joachim/Schulze, Heinz (Hrsg.) (1991): Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire. München: AG Spak Bücher.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Mädche, Flavia (1995): Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire. München.

Riemann Costa e Silva, Margot (1990): Paulo Freire. Bilanz einer Konzeption. Frankfurt am Main.

### Weiterführende Links

Friesenbichler, Bianca: Paulo Freire [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1\\_14\\_friesenbichler.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1_14_friesenbichler.pdf)

Verein zur Förderung der Städtepartnerschaft Berlin-Kreuzberg / San Rafael del Sur. e.V.: [http://staepa-berlin.de/frame.php?link=http://www.staepa-berlin.de/p\\_aktuelleprojekte/projekt2.htm](http://staepa-berlin.de/frame.php?link=http://www.staepa-berlin.de/p_aktuelleprojekte/projekt2.htm)



Foto: K. K.

#### **Mag.<sup>a</sup> Sonja Muckenhuber**

Studium der Soziologie, Ausbildung zur Musiktherapeutin. In der Alphabetisierung und Basisbildung seit 1998 als Trainerin, seit 2000 als Projektkoordinatorin und Projektentwicklerin (Alphabetisierung und Basisbildung als Integrativer Lehrgang für soziale Kompetenz und Kommunikation, als Modulare Bildungsplattform, als Ausbildungs- und Berufs-Coaching, als Interkulturelles Lernen im Tandem, Angebot im Strafvollzug) tätig. Mitarbeiterin der Volkshochschule Linz, Trainerin im Lehrgang universitären Charakters Alphabetisierung und Basisbildung, Koordinatorin der Zentralen Beratungsstelle und des Alfatelefon Österreich, Leiterin des Grundbildungszentrums an der Volkshochschule Linz, Vertreterin der VHS Linz als Gründungsmitglied des „Netzwerk Alphabetisierung.at“.

E-Mail: [sonjamuckenhuber@linzag.net](mailto:sonjamuckenhuber@linzag.net)  
Internet: <http://www.alphabetisierung.at>  
Telefon: +43 (0) 70 7070-4337

## H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug

von Bettina Langenfelder, Institut für Basisbildung IBA Wien

Bettina Langenfelder (2007): H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 23.859 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Alphabetisierung, Basisbildung, Literalisierung, Strafvollzug, Gefängnis

### **Abstract**

*Basisbildung im Gefängnis – geht denn das überhaupt? Der Strafvollzug ist aufgrund seiner Rahmenbedingungen alles andere als lernfreundlich. Gleichzeitig sind Lese- und Schreibkenntnisse in dessen Bürokratie enorm wichtig, muss doch für jeden einfachsten Gebrauchsgegenstand des täglichen Lebens ein schriftliches Ansuchen gestellt werden. Wie kann Basisbildung im Gefängnisalltag funktionieren? Welche Grundvoraussetzungen müssen gegeben sein, dass InsassInnen von Basisbildungsangeboten profitieren können? Der Beitrag zeigt, dass besondere Sensibilität im Umgang mit den Lernenden, aber auch mit dem Wachpersonal gefordert ist. Das gilt sowohl für den Inhalt des Unterrichts wie für die speziellen Rahmenbedingungen, die im Strafvollzug gelten. Eine beigelegte Checkliste dient der Orientierung, was bei der Planung und Durchführung von Kursen zu beachten ist.*

## H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug

von Bettina Langenfelder, Institut für Basisbildung IBA Wien

Lesen und Schreiben zu können, ist für die meisten Menschen eine Selbstverständlichkeit. Wir sind im Alltag daran gewöhnt, Anweisungen schriftlich zu erhalten, lesen Schilder, Hinweistafeln und Handzettel, schreiben Anträge, füllen Formulare aus. Für viele ist genau das ein großes Problem.

Vor allem in einer Welt, in der alles auf dem schriftlichen Wege zu erfolgen hat, wie dem Gefängnis, sehen sich Menschen, die des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind, mit oft unüberwindbaren Hindernissen konfrontiert. Braukmann nennt die Justizvollzugsanstalt eine Antragswelt, in der die Gefangenen für alle ihre Anliegen (z.B. für die Aushändigung eines Radiogeräts, eines Fernsehers oder anderer Gegenstände) und ihre Kontakte (z.B. für ein Gespräch mit den PsychologInnen, SozialarbeiterInnen) einen Antrag schreiben müssen. Darüber hinaus ist es ihnen nicht möglich, auf Verhaltensmuster, die sie „draußen“ praktizierten, um entsprechende Hilfe zu erhalten, zurückzugreifen. „Draußen“ muss alles schriftlich erfolgen, „drinnen“ sind sie abhängig von der Subkultur. Hilfestellungen, die andere InsassInnen leisten, z.B. beim Ausfüllen des Antrags für die Teilnahme am Alphabetisierungsunterricht, müssen mit Tabak oder anderen „Knastwährungen“ bezahlt werden (vgl. Braukmann 1994, S. 51-56).

Der Alltag der InsassInnen ist bis ins kleinste Detail reglementiert und wird von einer bürokratischen Verwaltung kontrolliert. Vom morgendlichen Aufstehen bis zum abendlichen Schlafengehen ist alles festgelegt und unterliegt einem bestimmten Plan. Der Abend im Gefängnis beginnt übrigens zwischen 15 und 16 Uhr. Ab dann haben die BeamtInnen nämlich Nachtdienst und die InsassInnen verbringen ihre Zeit in der verschlossenen Zelle: *„Gefängnis ist auch als Bürokratie zu verstehen, die den ihr Unterworfenen 24 Stunden am Tag gegenübertritt. Es handelt sich hierbei um eine Verschärfung des Freiheitsentzuges, die Außenstehenden nicht sonderlich bewusst ist. Wie ginge es Ihnen, hätten Sie 24 Stunden am Tag über Monate oder Jahre, allenfalls lebenslang mit dem Finanzamt zu tun?“* (Gratz 1995, S. 6)

Wer im Gefängnis nicht Lesen und Schreiben kann, muss also auf andere Strategien zur „Kompensation“ seiner Schwächen, als sie „draußen“ mit Hilfestellung möglich gewesen wären, zurückgreifen. Die Kreativität, mit der Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwächen ihr Unvermögen kompensieren, ist oft enorm. Sie prägen sich



Schriftbilder ein, lernen Schilder auswendig, lassen sich helfen, indem sie einzelne Buchstaben von Texten am Telefon diktieren. – All dies ist im Gefängnis erschwert. Die Schilder und Texttafeln sind weitestgehend unbekannt, das Telefon steht nur ein Mal pro Woche zur Verfügung, die „HelferInnen“ können nicht einspringen. Der Alltag für Menschen mit Basisbildungsdefiziten ist im Gefängnis also doppelt so schwer.

Auch die „Einsetzbarkeit der Gefangenen“<sup>1</sup>, die nicht Lesen und Schreiben können, in der anstaltsinternen Arbeit ist nur begrenzt möglich. Sie können schriftliche Anweisungen nicht befolgen, können keine Formulare ausfüllen, können Bedienungsanleitungen und Warnhinweise nicht lesen. Arbeit ist im Gefängnis aber Pflicht.

Basisbildung im Strafvollzug stellt demnach eine Notwendigkeit dar, die einerseits den InsassInnen Kompetenzen vermittelt, andererseits den reibungslosen Ablauf des Gefängnisalltags fördert.

## **Zahlen und Fakten**

ExpertInnen der Alphabetisierungsarbeit und internationale Studien legen nahe, dass Bildungsniveau und Kriminalität in einem engen Zusammenhang stehen bzw. dass sich Ausbildungsangebote im Gefängnis positiv auf die Rückfallwahrscheinlichkeit auswirken: *„Analphabetismus und Kriminalität stehen in einem sozialen Zusammenhang, der auch nahe legt, dass ein höheres Bildungsniveau Kriminalität reduzieren könnte – eine Vermutung, die durch Untersuchungen bestätigt wird. Grundbildungskurse im Strafvollzug garantieren zwar nicht eine soziale Reintegration, verringern aber die Wahrscheinlichkeit eines Rückfalls in die Kriminalität“* (Rath 2004, S. 141).

Im Strafvollzug ist nach Ansicht der ExpertInnen der Anteil jener Menschen, die von „funktionalem Analphabetismus“ betroffen sind, deutlich höher als in der übrigen Gesellschaft: *„Der Moser Report geht für England davon aus, dass etwa zwei Drittel der Insassen massive Grundbildungsdefizite haben, für Deutschland bewegen sich die geschätzten Zahlen von 20 Prozent (Bundesverband Alphabetisierung) bis 50 Prozent (Klaus Vogel)“* (Rath 2004, S. 141).

Schätzungen zufolge liegt der AusländerInnenanteil in Österreichs Gefängnissen je nach Justizanstalt bei ca. 30 bis 50% (vgl. Adam et al. 2003, S. 28). In manchen Gefangenenhäusern

---

<sup>1</sup> Die Formulierung „Einsetzbarkeit der Gefangenen“ wurde von der Autorin bewusst gewählt, um den in Strafvollzugsanstalten gebräuchlichen Jargon authentisch wiederzugeben.

ist der Prozentsatz allerdings deutlich höher, vor allem in grenznahen Gebieten (z.B. JA Suben). Die Nationalität der InsassInnen sagt natürlich noch nichts darüber aus, wie „gut“ oder wie „schlecht“ die Sprachkenntnisse des/der Einzelnen sind. Für die Alphabetisierungsarbeit wäre es dennoch äußerst nützlich, entsprechende Daten zu besitzen.

Es ist wichtig zu wissen, ob jemand die österreichische Staatsbürgerschaft nicht besitzt, obzwar er in Österreich aufgewachsen und/oder zur Schule gegangen ist. Auch die Schulbildung im Herkunftsland ist von erheblicher Bedeutung. Ist der/die TeilnehmerIn in seiner/ihrer Muttersprache alphabetisiert oder besitzt sogar einen höheren Schulabschluss, ist das Erlernen einer Fremdsprache in Wort und Schrift einfacher, als wenn der/die Lernende auch in seiner/ihrer Muttersprache erhebliche Lese- und Schreibschwächen aufzeigt.

Die Praxis zeigt: Bei einem nicht zu unterschätzenden Anteil jener Personen im Strafvollzug, die einen Bedarf an Basisbildungskursen haben, handelt es sich um Personen mit Migrationshintergrund, die keine österreichische Staatsbürgerschaft haben, aber in Österreich aufgewachsen und hier zur Schule gegangen sind. Nicht wenige von ihnen können weder in ihrer Muttersprache noch auf Deutsch ausreichend Lesen und Schreiben. So berichtet eine Teilnehmerin beim Erstgespräch zu einem Basisbildungskurs im Rahmen des Projekts TELFI: *„Ich geniere mich so, dass ich immer sage, ich kann nur auf Deutsch nicht ordentlich lesen und schreiben. Aber das stimmt nicht. Ich kann's in meiner Sprache auch nicht.“* (Langenfelder 2004 unveröffentl. Mitschrift)

Leider existieren für Österreich weder Statistiken zum Bildungsniveau der GefängnisinsassInnen noch gibt es eine Bedarfserhebung zu Alphabetisierungsmaßnahmen. Man kann allerdings davon ausgehen, dass sich die Schätzungen aus Deutschland auch auf Österreich übertragen lassen. Von den derzeit ca. 9.000 InsassInnen (Stand Februar 2007) in den österreichischen Gefängnissen wären demnach zwischen 1.800 und 4.500 Personen von „funktionalem Analphabetismus“ betroffen.

## **Schwierigkeiten und Besonderheiten von Basisbildungsangeboten im Strafvollzug**

Das Gefängnis als Umfeld der Basisbildungskurse stellt KursleiterInnen sowie TeilnehmerInnen vor besondere Herausforderungen.

Der Strafvollzug als ein Ort der Schule und als Ausbildungsstätte – das hielten bis vor kurzem viele ExpertInnen noch für eine Utopie (siehe dazu Hammerschick 2003). Dies hat sich in den

letzten Jahren allerdings verändert. Die Frage, wie sich in einer Institution, die sich am besten „in Lethargie und gedämpftem Zustand“ überstehen lässt, ein Lern- und Bildungsklima geschaffen werden kann, bewegt zurzeit immer mehr PraktikerInnen des Strafvollzugs. Die zweite Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob eine Klientel, die als „BildungsversagerInnen“ bzw. „BildungsverweigerInnen“ gilt und die dem Arbeitsmarkt nicht zuletzt aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre ferner denn je steht, überhaupt durch Bildungsmaßnahmen in den Arbeitsprozess und in die Gesellschaft zu integrieren ist. Döbert meint sogar, dass *„Wissenschaftler und Erwachsenenbildner Bildung neu definieren müssen, nicht als Vorbereitung auf die Arbeitswelt – die es ohnehin für viele Menschen so wie bisher nicht mehr geben wird –, sondern als lebensbegleitendes Medium der Ich-Entwicklung in der gemeinsamen, solidarischen Lebensgestaltung mit anderen.“* (Döbert 1997, S 12f.)

Dies würde bedeuten, Bildungsangebote als vom Arbeitsmarkt abgekoppelt zu verstehen. Paradoxerweise haben GefängnisinsassInnen im Strafvollzug mehr Chancen, an Schulungen und Programmen, die das AMS finanziert, teilzunehmen, als sie sie „draußen“ gehabt hätten. Das bedeutet, dass der Gefängnisaufenthalt durchaus auch Chancen bietet, die sich zur Aus- und Weiterbildung nutzen lassen.

Die Praxis zeigt: Die Rahmenbedingungen im Gefängnis stellen sich keineswegs als ideale Lernumgebung dar – es ist das vielmehr ein „Lernen mit Hindernissen“. Gleichzeitig scheinen auch die Erfolge von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Hinblick auf eine Resozialisierung zu kurz zu greifen.

Mit anderen Worten: Es genügt nicht, der Klientel im Strafvollzug Kurse anzubieten, um sie nach der Entlassung langfristig davon abzubringen, weitere Straftaten zu begehen bzw. um eine nachhaltige Integration in die Erwerbsgesellschaft zu gewährleisten. Dies gilt für berufsspezifische Ausbildungen ebenso wie für Basisbildungsangebote. Basisbildungsangebote wirken sich positiv aus, sind aber nur ein – wenn auch sehr wichtiges – Steinchen im Mosaik der Resozialisierungsarbeit. Die vorrangigen Probleme von Haftentlassenen sind Wohnen, Arbeit, Geld und – vor allem für Frauen – die Versorgung und Unterbringung der Kinder. Basisbildungskurse können dazu beitragen, dass diese Hürden mit einem anderen und vielleicht besseren „Handwerkszeug“ gemeistert werden können, sie können aber nicht unmittelbar dazu beitragen, diese Problemfelder zu bearbeiten. Dazu braucht es einer Betreuung auch nach der Entlassung aus dem Gefängnis, wie sie z.B. das Betreute Wohnen des Vereins WOBES in Wien oder die Haftentlassenenhilfe des Vereins Neustart bieten.

Auch die besonderen Lebensumstände, denen die TeilnehmerInnen an Kursen im Gefängnis ausgesetzt sind, tragen dazu bei, dass Bildung im Allgemeinen und Basisbildung im

Speziellen im Gefängnis ein schwieriges Thema sind. Anders als in Basisbildungskursen „draußen“ gibt es in der totalen Institution Gefängnis keine Anonymität. Gerade diese scheint aber vielen TeilnehmerInnen an Kursmaßnahmen, z.B. in der VHS, sehr wichtig zu sein. Betroffene halten ihre Lese- und Schreibschwäche jahrelang geheim, oft sogar vor den engsten Familienangehörigen. Die Scham ist groß, das Selbstwertgefühl oft sehr klein. Die wenigsten TeilnehmerInnen „outen“ sich vor einem größeren „Publikum“ als (ehemalige) AnalphabetInnen. Im Gefängnis leben die TeilnehmerInnen zum Teil auf engstem Raum zusammen, kennen sich und arbeiten vielleicht sogar im gleichen Betrieb. Wer sich für einen Basisbildungskurs im Gefängnis meldet, wird demnach zwangsläufig „geoutet“.

Hier gilt es, besonders sensibel bei der Auswahl der TeilnehmerInnen vorzugehen und großes Augenmerk auf gruppenspezifische Effekte zu legen. Ein starkes Gruppengefühl hilft zu verhindern, dass einzelne Frauen aufgrund ihrer Teilnahme an einem Kurs negative Auswirkungen „zu spüren bekommen“. Im equal-Projekt „TELEFI – Telelernen für HaftinsassInnen“ wurde das Gruppengefühl beispielsweise durch wöchentliche psychologische Begleitgruppen zu den Kursen zu stützen versucht.

Auch auf Seiten des Justizwachepersonals ist eine Sensibilisierung nötig. Die wenigsten BeamtInnen haben sich bisher mit dem Thema „Analphabetismus und Basisbildung“ auseinandergesetzt. Hier machen Sensibilisierungskampagnen Sinn (z.B. in Form von Infoveranstaltungen, Vorträgen, durch Vergabe von Materialien zum Nachlesen).

Ein „Vorteil“, der sich aus dem Aufenthalt im Gefängnis ergibt, ist, dass die Lernenden sehr viel Zeit zur Verfügung haben, sich dem Lernstoff zu widmen. Diese Aussage läuft Gefahr, zynisch zu wirken, und wendet sich oft auch gegen die Interessen der InsassInnen. Viel Zeit zu haben, diese aber nicht sinnvoll nutzen zu können, ist für viele Betroffene eine der schlimmsten Begleiterscheinungen ihrer Inhaftierung. Viele nehmen daher Bildungsangebote dankbar an, um so der „abgessenen Zeit“ einen Sinn zu verleihen, und sind dementsprechend hoch motiviert. Auch der Umstand, dass im Gefängnis Bildung der Arbeit gleichgestellt ist, d.h. dass InsassInnen für ihre Teilnahme an Kursen bezahlt werden, ist ein zusätzlicher Motivationsfaktor.

### **Ideen und Erfahrungen für die Akquise und Auswahl der TeilnehmerInnen**

Gerade beim Tabuthema „Alphabetisierung und Grundbildung“ ist im Gefängnis besondere Sensibilität im Umgang mit potenziellen TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen gefragt. Zum einen stellt das Gefängnis ein außergewöhnliches Umfeld dar, zum anderen besitzt die Zielgruppe besondere Schwächen, Bedürfnisse, aber auch Ressourcen.

Damit Basisbildung im Strafvollzug gelingen kann, gilt es vor allem auch die Bediensteten der Anstalten, also das Justizwachepersonal und die Anstaltsverantwortlichen, für das Thema zu sensibilisieren. Trotz der mittlerweile recht gut ausgebauten Aus- und Weiterbildungsstruktur im österreichischen Strafvollzug, die trotz allem bei weitem noch nicht ausreichend ist, ist die Akzeptanz solcher Maßnahmen nicht immer und überall gegeben. Wenn es gelingt, die Verantwortlichen in der Justiz davon zu überzeugen, dass auch das System und der Vollzug von Basisbildungskursen profitieren, ist ein wichtiger Schritt getan.

Im Folgenden stelle ich Thesen auf, die den Nutzen für den Strafvollzug und die InsassInnen veranschaulichen und mögliche Strategien zur Sensibilisierung und Information des Justizwache- und Anstaltspersonals, aber auch den Nutzen für die Lernenden aufzeigen sollen.

### ***Der Nutzen für den Strafvollzug***

- Bessere „Einsetzbarkeit der InsassInnen“ in den Betrieben (SystemerhalterInnen)
- Mehr Sicherheit in der Anstalt (Aushänge können gelesen werden, Abbau der Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den InsassInnen)
- Geringere Rückfallswahrscheinlichkeit (gesetzlicher Auftrag der Resozialisierung)
- Beschäftigung von InsassInnen, die bisher nicht in Betrieben beschäftigt werden konnten

### ***Mögliche Strategien zur Sensibilisierung des Justizwache- und Anstaltspersonals***

- Infoveranstaltungen für BeamtInnen, für Soziale Dienste (SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, PädagogInnen etc.)
- Gespräche mit einzelnen, relevanten Kontaktpersonen in den Justizanstalten
- Aushänge und Plakate

### ***Strategien und Ideen, um potenzielle TeilnehmerInnen zu erreichen***

Infoveranstaltungen für InsassInnen (es gilt zu klären, welche Zielgruppen zu diesen Infoveranstaltungen eingeladen werden sollen bzw. welche TeilnehmerInnen aus Sicht der Justizanstalt an den Kursen teilnehmen dürfen)

- Vorgespräche mit den TeilnehmerInnen

- Werbeeinschaltungen via Anstalts-TV
- Postkarten mit einfachen Sujets (z.B. Comics) und wenig Text

### ***Der Nutzen für die Lernenden***

- Erweiterung des individuellen, ohnehin sehr beschränkten Handlungsspielraums in der Justizanstalt
- Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten
- Erhöhte Chancen auf einen Arbeitsplatz in der Justizanstalt
- Verbesserte Chancen auf eine Reintegration in der Welt „draußen“
- Verbesserung des Selbstwertgefühls („Ich kann etwas“)
- Grundstein für lebensbegleitendes Lernen

Ein wichtiges Kriterium für das Gelingen von Basisbildungskursen im Gefängnis ist das Prinzip der Freiwilligkeit. Wer nicht freiwillig an einem Kurs teilnimmt, wird die Gruppendynamik negativ beeinflussen – der Erfolg des Kurses ist beeinträchtigt. Freiwilligkeit sollte selbstverständlich sein, ist es aber im System Strafvollzug nicht! Deshalb sollten KursleiterInnen bzw. Personen, die Kurse im Gefängnis planen, immer wieder darauf hinweisen, wie wichtig es ist, dass die TeilnehmerInnen freiwillig, selbstständig und eigenverantwortlich lernen können. Es hat sich auch bewährt, die Sozialen, Pädagogischen und Psychologischen Dienste in die Vorauswahl der TeilnehmerInnen mit einzubeziehen. Die SozialarbeiterInnen (PsychologInnen, PädagogInnen etc.) kennen die InsassInnen meist recht gut und fungieren als Vertrauenspersonen innerhalb der Anstalt. Lernende, die von den Sozialen Diensten vorgeschlagen werden bzw. sich über diese zu Kursen anmelden, sind zumeist motiviert und geeignet, an Kursen teilzunehmen. Gerade bei Basisbildungskursen scheint dies eine geeignete Vorgehensweise zu sein, da im geschützten Rahmen des sozialarbeiterischen oder psychologischen Gesprächs ein „Outen“ des Bedarfs an Basisbildung eher möglich ist. Aber auch BetriebsleiterInnen, StockbeamtlInnen oder AbteilungsleiterInnen können als Vertrauenspersonen fungieren und hier eine wichtige Rolle spielen. Es ist also unbedingt nötig, jene Personen einzubinden, die tagtäglich mit den InsassInnen arbeiten und einen persönlichen und vertrauensvollen Umgang mit ihnen pflegen. Wer dies im Einzelfall ist, lässt sich nur durch persönliche Gespräche mit Kontaktpersonen in den Anstalten herausfinden.

Im Folgenden findet sich eine Checkliste für die Durchführung von Basisbildungskursen im Strafvollzug.

## Checkliste für die Durchführung von Basisbildungskursen im Strafvollzug

### *Kurs und TrainerInnen*

- Wie viele Personen sollen und können am Kurs teilnehmen?
- Welche Zielgruppe will der Kurs ansprechen? (Jugendliche, Langstrafige, U-Häftlinge, Personen mit Deutsch als erster Muttersprache etc.)
- Wie erfahren die BewerberInnen vom Kursangebot? (Aushang, mündliche Mitteilung, Sozialer Dienst, Pädagogischer Dienst, AbteilungsbeamtenInnen, BetriebsleiterIn etc.)
- Wie können sich InteressentInnen für den Kurs bewerben? (Ansuchen, mündliche Mitteilung etc.)
- Welche inhaltlichen Kriterien gibt es für die Auswahl? (Vorkenntnisse, Sprachkenntnisse – Deutsch in Wort und Schrift, ähnliches Ausgangsniveau der TeilnehmerInnen etc.)
- Welche formalen Kriterien gibt es? (Reststrafe, Dauer der Strafe etc.)
- In welcher Form soll die Auswahl der TeilnehmerInnen erfolgen? Wer ist am Entscheidungsprozess beteiligt?
- In welcher Form werden die Bewerbungen der InteressentInnen gehandhabt? (Vorgespräche, schriftliche Bewerbung etc.)
- Wer führt die Vorgespräche mit den TeilnehmerInnen? Wer wählt die TeilnehmerInnen aus und nach welchen Kriterien soll die Auswahl erfolgen?
- Welche Inhalte sollen den TeilnehmerInnen nahe gebracht werden? Gibt es Vorgaben oder Wünsche seitens der Justizanstalt?
- Welche Rahmenbedingungen gelten für TrainerInnen und Lernende? (Kurszeiten, Sicherheitsvorgaben etc.) Können sich die TrainerInnen „frei“ in der Justizanstalt bewegen? Sind die TrainerInnen mit den TeilnehmerInnen alleine oder muss ein/e Justizwachebeamter/in während der gesamten Kursdauer anwesend sein?
- Welche Unterrichtsmaterialien stehen vor Ort zur Verfügung? Gibt es Einschränkungen, welche Materialien von den TrainerInnen mitgebracht werden dürfen?

- Welche Erwartungen bestehen von Seiten der Anstalt an die Kurse? (Inhalt, Ziel etc.)
- Keineswegs unwichtig: Gibt es für den/die TrainerIn während einer Kursstunde die Möglichkeit, alleine, ohne Justizwachepersonal verständigen zu müssen, aufs WC zu gehen?

### ***BewerberInnen***

- Ist der/die BewerberIn ausreichend motiviert, um einen Kurs durchzuhalten? Gibt es Sekundärmotivationen (z.B. auf diesem Wege einer unangenehmen Arbeit entgehen zu können, so zu einer Beschäftigung, leichter zu einem Ausgang zu kommen etc.)?
- Ist das Kursangebot sinnvoll und für den/die TeilnehmerIn verwertbar?
- Ist der/die BewerberIn für eine Gruppe bereit/geeignet? (Gewaltbereitschaft, Delikt, Konflikte mit anderen InsassInnen)
- Ist der/die BewerberIn psychisch und körperlich in der Lage, einen mehrwöchigen Kurs durchzuhalten? (Substitution, Medikamente etc.)
- Gibt es Kriterien im Kurs, die besondere Sicherheit bzw. Vorsicht in Bezug auf Substitution und/oder Medikamente erfordern? (z.B. Arbeit mit Maschinen, Führen eines Staplers etc.)
- Gibt es weiterführende Ausbildungs- oder Arbeitsmöglichkeiten für den/die KursteilnehmerIn?
- Ist gelockerter Vollzug bzw. Freigang nach Kursabschluss möglich, um das Gelernte praxisnah anwenden zu können? Gibt es eine sinnvolle Nachbetreuung nach dem Kurs?

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

Adam, Josef et al. (2003): Strafvollzug in Österreich. Online im Internet: [http://www.fbz-strafvollzug.at/aktuell/Strafvollzug\\_in\\_Österreich.pdf](http://www.fbz-strafvollzug.at/aktuell/Strafvollzug_in_Österreich.pdf) [Stand: 2007-05-18].

Braukmann, Ute (1994). Alphabetisierungsarbeit im Strafvollzug. In: Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Hrsg. von Werner Stark/Thilo Fitzner/Christoph Schubert. Stuttgart und Dresden: Ernst Klett Verlag, S. 51–56.



Döbert, Marion (1997): Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen.  
Online im Internet: [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/Doebert-Schriftsprachkundigkeit.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Doebert-Schriftsprachkundigkeit.pdf) [Stand: 2007-05-18].

Gratz, Wolfgang (1995): Das Gefängnis systemisch gesehen – Das Gefängnis als Ort systemischer Veränderungsarbeit. Online im Internet: [http://www.fbz-straftvollzug.at/aktuell/Gefangnis\\_systemisch.pdf](http://www.fbz-straftvollzug.at/aktuell/Gefangnis_systemisch.pdf) [Stand: 2007-05-18].

Rath, Otto (2004): Kursbuch Grundbildung. Ergebnisse des Projekts Literacy in Progress. ISOTOPIA 2004/45.

### Weiterführende Literatur

Hammerschick, Walter (2003): Das Projekt „Telelernen für HaftinsassInnen“ – Schritte auf neuen Wegen in Österreich. Online im Internet: <http://www.telfi.at/beitraege/PublikationWH1.htm> [Stand: 2007-05-18].

### Weiterführende Links

Bundesministerium für Justiz: <http://www.bmj.gv.at>

Fortbildungszentrum Strafvollzug FBZ: <http://www.fbz-straftvollzug.at>

TELEFI - Telelernen für HaftinsassInnen: <http://www.telfi.at>

Verein WOBES zur Förderung von Wohnraumbeschaffung: <http://www.wobes.org>

Verein NEUSTART Haftentlassenenhilfe: <http://www.neustart.at>

Volkshochschule Floridsdorf: <http://www.vhs21.ac.at>



Foto: K. K.

#### **Mag.<sup>a</sup> Bettina Langenfelder**

Psychologin, Absolventin des Lehrgangs für „Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Muttersprache“ in Strobl, Vorstandsmitglied des Instituts für Basisbildung IBA Wien. Während des Studiums ehrenamtliche Bewährungshelferin, Praktikum an der JA Favoriten und JA Schwarzenau, Diplomarbeit zu „Konfliktbewältigungsstrategien von Frauen in Haft“. Seit 1998 in der Erwachsenenbildung und im Training und in der Beratung von Arbeitssuchenden tätig. Im equal-Projekt „TELEFI - Telelernen für HaftinsassInnen“ verantwortlich für die Auswahl und psychologische Begleitung der TeilnehmerInnen, Gender Mainstreaming Beauftragte. 2005 Gründung des Instituts für Basisbildung IBA Wien.

E-Mail: [bettina\(at\)iba-wien.net](mailto:bettina(at)iba-wien.net)  
Telefon: +43 (0) 699 11462511

## **Betriebe und Basisbildung: eine Gewinn bringende Partnerschaft?**

von Monika Kastner, Uni Klagenfurt und Isabella Penz, VHS Kärnten

Monika Kastner/Isabella Penz (2007): Betriebe und Basisbildung: eine Gewinn bringende Partnerschaft? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 1. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf> ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 32.683 Zeichen. Veröffentlicht Juni 2007.

Schlagworte: Basisbildung, Grundbildung, Literalisierung, Erwachsenenbildung, betriebliche Weiterbildung, Bildungsbenachteiligung, bildungsferne Personen

### ***Abstract***

*Basisbildung schafft die Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe, und zwar nicht nur in Hinblick auf die (erfolgreiche) Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, sondern auch im Sinne einer Bildung, die Menschen stärkt, fördert und Perspektiven eröffnen kann. Anhand eines Praxisbeispiels: des Lehrgangs „Bildung wieder entdecken“ werden Erfahrungen mit der Entwicklung und Umsetzung eines betrieblichen Basisbildungsangebotes für Arbeiterinnen mit Basisbildungsbedarf reflektiert.*

*Berichtet wird über Fragen der Kooperation mit den Betrieben, über Fragen der Gewinnung von Teilnehmerinnen sowie Fragen der Planung und Durchführung (Inhalte, Trainerinnen). Ergebnisse aus der begleitenden Evaluation geben Einblicke in die Lernprozesse und Lernerfolge der Teilnehmerinnen. Danach wird der Frage nachgegangen, ob und wie Betriebe Verantwortung für die Basisbildung ihrer MitarbeiterInnen übernehmen können und sollen: Überlegungen hinsichtlich des individuellen und betrieblichen Nutzens werden in den Kontext bildungspolitischer Überlegungen gestellt und es werden Perspektiven für betriebliche Basisbildungsangebote skizziert.*

# **Betriebe und Basisbildung: eine Gewinn bringende Partnerschaft?**

von Monika Kastner, Uni Klagenfurt und Isabella Penz, VHS Kärnten

## **„Bildung wieder entdecken“ – Basisbildung im betrieblichen Kontext**

Der Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ ist Partner in der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich“<sup>1</sup>. Das Teilprojekt „Bildung wieder entdecken“ des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“ konzentriert sich auf die Entwicklung und Erprobung eines Basisbildungsangebotes im betrieblichen Kontext. Der Lehrgang „Bildung wieder entdecken“ richtet sich an Arbeiterinnen mit Basisbildungsbedarf und möchte eine individuell abgestimmte, d.h. teilnehmerinnenorientierte Verbesserung der Kenntnisse in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen ermöglichen sowie PC-Anwenderinnenkenntnisse vermitteln und darüber hinaus inhaltliche Angebote zur Entwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen offerieren. Das Rahmencurriculum trägt somit einem breit angelegten Verständnis von Basisbildung Rechnung.

### ***Basisbildung im Betrieb – warum?***

In vielen Industriebetrieben sind in der Produktion ungelernte und angelernte Arbeiterinnen, die seit der Schulzeit nie bzw. kaum an Weiterbildungen teilgenommen haben, beschäftigt. Viele dieser gering qualifizierten Frauen haben Schwierigkeiten mit den Grundkulturtechniken und weisen daher einen gewissen Basisbildungsbedarf auf.

Mittlerweile zählen zu den Grundkulturtechniken jedoch nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen – die Kompetenz, mit dem Computer umgehen zu können, ist besonders in der Arbeitswelt essenziell geworden. Nur durch die Verbesserung dieser vier Grundkulturtechniken können Bildungsbarrieren und Benachteiligungen abgebaut und kann die Ausgrenzung der Betroffenen verhindert werden.

---

<sup>1</sup> Die Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung“ wird im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert.

Durch den Besuch des Lehrganges „Bildung wieder entdecken“ soll die Zielgruppe gestärkt werden. Die Stärkung des Selbsthilfepotenzials wird dabei besonders durch die Förderung der Problemlösungskompetenz gleichwie durch die Förderung des eigenständigen Lernens und der Weiterbildungsbereitschaft der Teilnehmerinnen angestrebt: Durch die Teilnahme sollen für die Teilnehmerinnen neue Zugänge zum lebensbegleitenden Lernen geschaffen werden, d.h. das Interesse für Bildung soll geweckt werden – deshalb auch der programmatische Titel „Bildung wieder entdecken“.

### ***Basisbildung im Betrieb – wie?***

Die Innovation des Basisbildungsprojektes „Bildung wieder entdecken“ besteht darin, dass das Weiterbildungsangebot in Kooperation mit den Betrieben umgesetzt wird.

Hierfür wurden im vorliegenden Praxisbericht zwei Kärntner Produktionsbetriebe mit einem hohen Anteil an ungelerten und angelernten Arbeiterinnen ausgewählt: Während der Projektlaufzeit hat ein Kooperationsbetrieb seine Produktion eingestellt. Von der Projektleiterin konnte ein neuer Produktionsbetrieb als Kooperationspartner gewonnen werden. Insgesamt gab es also drei Partnerbetriebe: Betrieb A, ein Schuhhersteller, der die Produktion in Österreich eingestellt und in Ostländer verlagert hat, hatte im Feldkirchener Werk 220 Personen beschäftigt. Betrieb B, ein Schuhhersteller in Spittal/Drau, baute seinen Personalstand in zwei Kündigungswellen in den Jahren 2005 und 2006 von ca. 400 auf ca. 170 MitarbeiterInnen ab. Betrieb C hat seit 14 Jahren den Hauptsitz in Feldkirchen, entwickelt, produziert und vertreibt Tonerkartuschen, Tintenpatronen und Farbbänder und beschäftigt 190 MitarbeiterInnen.

In einem ersten Schritt wurden mit den beiden Betrieben Verhandlungen bezüglich einer möglichen Kooperation aufgenommen: Die ersten Kontakte liefen über die Betriebsrätin und den Betriebsrat, die bei den Verhandlungen mit der jeweiligen Geschäftsführung als VermittlerIn und „FürsprecherIn“ der betrieblichen Basisbildungsangebote fungierten.

In einer Vorerhebungsphase wurde parallel dazu die Machbarkeit des Vorhabens geprüft: In beiden Betrieben wurden dazu insgesamt acht AkteurInnen (Mitglieder des Betriebsrats, der Personalabteilung, der Geschäftsführung) befragt. Es konnte festgestellt werden, dass der Bedarf der Zielgruppe an einem Basisbildungsangebot durchaus vorhanden war. Die befragten AkteurInnen sahen in einem solchen Angebot sowohl einen individuellen Nutzen für die Teilnehmerinnen als auch einen „betrieblichen Nutzen“ (vgl. Fiegele 2007, S. 88-91).

Diese Feststellungen waren natürlich nicht überraschend, dienten aber der erforderlichen Sensibilisierung der befragten Personen für die Zielgruppe und somit der (vorbereitenden) Legitimierung eines solchen Weiterbildungsangebotes. Basierend auf den Befragungen sowie mittels Analyse bestehender und erprobter guter Praxismodelle (vgl. Fiegele 2007, S. 93-98) wurden drei Checklisten für die Vorbereitung der Umsetzung von „Bildung wieder entdecken“ erarbeitet: Sensibilisierungsvoraussetzungen sowie räumliche und organisatorische Voraussetzungen (vgl. Fiegele 2007, S. 101-102).

Mit den Partnerbetrieben konnte die Vereinbarung getroffen werden, dass das Bildungsprojekt direkt in den Betrieben und zu einem Drittel in der bezahlten Arbeitszeit der Frauen stattfinden sollte. Die Betriebe richteten am Betriebsgelände einen Kursraum mit Computer-Arbeitsplätzen für die Teilnehmerinnen ein. Dass das Weiterbildungsangebot teilweise in der Arbeitszeit der Frauen und insbesondere direkt am Betriebsgelände stattfinden konnte, hat wesentlich zum Erfolg von „Bildung wieder entdecken“ beigetragen.

Nach erfolgreicher Initiierung der Kooperationen folgte der zweite wesentliche Schritt: Die potenziellen Teilnehmerinnen mussten auf das Lehrgangsangebot aufmerksam gemacht bzw. für die Teilnahme gewonnen werden. Für diese Akquisition der Teilnehmerinnen mussten zunächst innerbetriebliche Vernetzungen aufgebaut werden. Die Betriebsrätin und der Betriebsrat spielten dabei eine entscheidende Rolle. Sie übernahmen im Wesentlichen die Bewerbung des Angebotes innerhalb der Betriebe, denn es wurde vereinbart, dass die Geschäftsführung in die Teilnehmerinnengewinnung nicht eingebunden werden sollte, sondern diese ausschließlich den Vertrauenspersonen (der Betriebsrätin und dem Betriebsrat bzw. in einer Firma, in der kein gewählter Betriebsrat existierte, einer Person der Personalabteilung) obliege.

Bei der Gewinnung der Lehrgangsteilnehmerinnen war ein sehr sensibler und vertraulicher Umgang notwendig, da die Hemmschwellen sehr groß waren: Von Anfang an wurde den Betroffenen versichert, dass alle Gespräche und später der Verlauf des Lehrganges vertraulich behandelt werden und die Geschäftsführung über keine persönlichen Details der Teilnehmerinnen informiert wird. Nichtsdestotrotz hatten das Betriebsklima (Stellenwert der MitarbeiterInnen) und die Einstellung der Geschäftsführung zum Anliegen „Grundbildung“ einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Ablauf der Lehrgänge: Merklicher Druck auf die Arbeiterinnen und wenig Engagement der Geschäftsführung führten insbesondere zu Beginn des Lehrganges bei einer Lehrgangsgruppe zu Spannungen, die teilweise die Lernprozesse behinderten. Im Gegensatz dazu war in den anderen Lehrgangsgruppen durch das vorhandene Commitment der Geschäftsführung die Stimmung gut, weil spannungsfrei.

## **Der Lehrgang „Bildung wieder entdecken“**

### ***Rahmenbedingungen und Umsetzung***

Während der Projektlaufzeit wurden insgesamt vier Lehrgänge durchgeführt. Die Laufzeit eines Lehrganges betrug rund 25 Wochen. Bei einer Gruppengröße von ca. acht TeilnehmerInnen konnten insgesamt 33 ArbeiterInnen dieses Angebot nutzen. Im Betrieb A waren es acht TeilnehmerInnen, im Betrieb B 15 TeilnehmerInnen (zwei Lehrgänge) und im Betrieb C zehn TeilnehmerInnen. Fünf Frauen waren jünger als 25 Jahre, 22 Frauen waren zwischen 25 und 45 Jahre alt und sechs waren älter als 45 Jahre. Sechs der TeilnehmerInnen waren 19 Jahre und länger im Betrieb A beschäftigt. Im Betrieb B waren die TeilnehmerInnen durchschnittlich seit 12 Jahren beschäftigt. Für Betrieb C arbeiteten die TeilnehmerInnen im Schnitt seit knapp drei Jahren, zwei TeilnehmerInnen waren schon seit der Gründung des Betriebes, d.h. seit 14 Jahren dabei. In den beiden Schuhfabriken waren die TeilnehmerInnen als Näherin, Zuschneiderin oder Vorrichterin beschäftigt. Im Betrieb C arbeiteten die TeilnehmerInnen in den Bereichen Annahme/Rücklauf/Leergut, Produktion (Patronen füllen und testen) oder Verpackung. Fünf TeilnehmerInnen haben eine abgeschlossene Lehre (Köchin/Kellnerin, Einzelhandelskauffrau), alle anderen sind ungelernete oder angelernte ArbeiterInnen.

Als TrainerInnen wurden ausschließlich Frauen mit entsprechenden Qualifikationen (Fachkompetenz, Beratungs- und Methodenkompetenz sowie personale und soziale Kompetenz) ausgewählt. Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl der TrainerInnen war außerdem ihr persönlicher Zugang zu dieser Zielgruppe, wobei in Gesprächen mit der Projektleiterin Motivation und Zielsetzung von „Bildung wieder entdecken“ diskursiv erläutert wurden.

Der persönliche Zugang einer Trainerin zur Zielgruppe eines Angebotes bzw. den Teilnehmenden liegt im Bereich „Haltungen/Einstellungen“ und entzieht sich im Allgemeinen einer objektivierbaren Feststellung. Allerdings kann in persönlichen Gesprächen durchaus vermittelt werden, welche Ziele mit einem Basisbildungsangebot verfolgt werden und es kann geprüft werden, ob das Menschenbild und Bildungs- bzw. Lernverständnis einer Trainerin zu diesen emanzipatorischen und förderlichen Zielvorstellungen passen. In der Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung“ wurden u.a. Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung erarbeitet: Im Kompetenzprofil für TrainerInnen finden sich einige Kompetenzen, die auf eine positive parteiische Haltung gegenüber der Zielgruppe und den Teilnehmenden verweisen, wie beispielsweise die Wahrnehmung von Problemstellungen, aber auch von Ressourcen der Teilnehmenden oder

die Bewusstmachung von Lernprozessen bzw. erreichten Lernzielen (vgl. Doberer-Bey 2007, S. 40-43).

Das Rahmencurriculum des Lehrganges „Bildung wieder entdecken“ umfasste folgende Inhalte:

- Kennenlernen und Teambildung
- Neue deutsche Rechtschreibung
- Mathematik
- Gedächtnistraining („Lernen lernen“)
- Tastaturtraining
- EDV<sup>2</sup>
- Typberatung
- Persönlichkeitstraining
- Einzelcoaching

Vor Beginn des Lehrganges erfolgte eine individuelle Einstiegsberatung: Eine Trainerin führte gemeinsam mit der Projektleiterin mit allen Interessentinnen ein Gespräch, um einerseits die Erwartungen und individuellen Rahmenbedingungen abzuklären und andererseits den Frauen Sicherheit zu vermitteln.

Am ersten Kurstag wurden die Erwartungen der Teilnehmerinnen ausführlich besprochen und die konkreten Lerninhalte gemeinsam erarbeitet. Dabei wurde auf Teilnehmerinnenorientierung, Individualität und Empowerment (im Sinne einer Förderung der Formulierung von Bedürfnissen bzw. Bildungsbedarfen und der Möglichkeit zur Mitgestaltung) großer Wert gelegt: Alle Lerninhalte des Rahmencurriculums wurden auf die Praxis und den Alltag der Frauen abgestimmt, denn die Teilnehmerinnen hatten sehr unterschiedliche Voraussetzungen, Ressourcen und Ziele.

---

<sup>2</sup> Die Beschäftigung mit dem Computer war den Frauen besonders wichtig. Sie arbeiteten nicht nur im EDV-Training am Computer, sondern verwendeten ihn auch beispielsweise für das Rechtschreibtraining, wobei sich zeigte, dass computerbasierte Lernprogramme von den Frauen besonders gerne angenommen wurden.

Die Gruppen waren sehr heterogen, wodurch eine starke Differenzierung durch die Trainerinnen notwendig wurde: Mit jeder Teilnehmerin entwickelten die Trainerinnen daher einen persönlichen Lernplan, wobei aber den Teilnehmerinnen gegenüber betont wurde, dass sie jederzeit die Möglichkeit hätten, Schwerpunkte bzw. Inhalte zu ändern. Während des Lehrganges formulierten die Teilnehmerinnen teilweise weitere gewünschte Kursinhalte. In einem Betrieb wurde beispielsweise der Schwerpunkt auf das Thema „Gesundheit“ gelegt: Die Teilnehmerinnen erhielten neben den geplanten Inhalten einen Informationsblock zum Thema „Ernährung“, besuchten eine Einheit „Wirbelsäulengymnastik“ und betrieben als sportliche Aktivität „Nordic Walking“. Das Curriculum des Lehrganges „Bildung wieder entdecken“ entspricht dadurch den Ansätzen, wie sie in der Gesundheitsbildung unter dem Stichwort „Health literacy“ verfolgt werden (siehe dazu Nutbeam 2000).

Im Lehrgang wurden die verschiedensten erwachsenengerechten Lehr- und Lerntechniken verwendet bzw. den Teilnehmerinnen vorgestellt. Das pädagogische Konzept von Paolo Freire diente dabei als Grundlage (siehe dazu Freire 1973, 1977). Im Mittelpunkt stand nicht die Übermittlung von Informationen und Fakten, sondern es wurde die persönliche Lebenssituation der Frauen im Lehr- und Lernprozess fokussiert (Empowerment): Die Trainerinnen konzentrierten sich dabei nicht nur auf die Vermittlung von kognitiven Lehrinhalten, sondern berücksichtigten auch die sozialen, emotionalen und lebensweltlichen Ebenen. Sie übernahmen eine den Lernprozess begleitende Funktion.<sup>3</sup>

Aufgrund der individuellen Betreuung durch die Trainerinnen kamen insbesondere Einzel- und Paararbeit zum Einsatz. Als Lernunterlagen wurden ausschließlich erwachsenengerechte Materialien verwendet. Die meisten Unterlagen mussten von den Trainerinnen erst für die jeweilige Person entwickelt oder adaptiert werden.

### ***Erfolge: Ergebnisse der begleitenden Evaluation***

Ein objektiv messbarer Erfolg ist die planmäßige Durchführung von insgesamt vier Lehrgängen in drei Kooperationsbetrieben. Ein objektiv messbares Erfolgskriterium ist außerdem, dass keine Teilnehmerin ihre Teilnahme vorzeitig abgebrochen hat. 33 „Begünstigte“, d.h. Arbeiterinnen mit Basisbildungsbedarf, haben an diesem Angebot zu ihrer Zufriedenheit und mit persönlichem Gewinn teilgenommen.

---

<sup>3</sup> Das Konzept entspricht somit dem aktuellen Stand der Didaktik der Erwachsenenbildung: dem Wandel vom Lehren zum Lernen im Sinne einer „*Ermöglichungsdidaktik*“ (vgl. Arnold/Schüßler 2003); einer Didaktik der Anbahnung und Anregung von Lernprozessen und Unterstützung der Lernenden (vgl. Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 1999, S. 75; siehe dazu auch Siebert 2003).



Der Lehrgang „Bildung wieder entdecken“ zielt, wie schon erwähnt, auf die Stärkung der Fertigkeiten im Bereich der Grundkulturtechniken und auch auf die Förderung der Problemlösungskompetenz, der sozialen Kompetenz und des selbstständigen Lernens ab. Das Selbsthilfepotenzial der Teilnehmerinnen soll aktiviert und die Weiterbildungsbereitschaft gefördert, die Teilnahmekancen am lebensbegleitenden Lernen sollen nachhaltig erhöht werden.

Die Evaluationsergebnisse zeigen,<sup>4</sup> dass diese Ziele größtenteils erreicht werden konnten: Die teilnehmenden Frauen waren mit dem Angebot durchwegs zufrieden, schätzten die Trainerinnen sehr und konnten ihre Fertigkeiten und Kompetenzen in mehreren Bereichen verbessern. Im Folgenden sollen einige zentrale Ergebnisse der Evaluation herausgegriffen werden (vgl. Kastner 2006, S. 12-64):

Die Teilnehmerinnen äußerten sich in den Evaluationsgesprächen geradezu begeistert über die Trainerinnen, einige sahen in ihnen durchaus ein persönliches Vorbild. Ruhe und Geduld der Trainerinnen sowie das sich einstellende bzw. bestehende Vertrauensverhältnis wurden besonders hervorgehoben. Der nicht-hierarchische, also partnerschaftliche Umgang und das Interesse bzw. die Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen wurden ebenfalls ausdrücklich erwähnt. Für die Teilnehmerinnen war das gute Verhältnis zu den Trainerinnen von sehr großer Bedeutung.

Die Persönlichkeit der TrainerInnen ist in Weiterbildungsveranstaltungen grundsätzlich immer bedeutsam, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass für bildungsferne bzw. weiterbildungsgewohnte Teilnehmerinnen eine freundliche, motivierende, partnerschaftlich agierende und unterstützende Trainerin – wie im hier berichteten Lehrgang – das Um und Auf eines potenziellen Erfolges ist.

Die Lernprozesse der Teilnehmerinnen können insgesamt als positiv beschrieben werden. Bei den Evaluationsgesprächen war die Atmosphäre in allen vier Gruppen geprägt von Freundlichkeit, Spaß und Freude sowie hoher Motivation. Die Lernergebnisse sind – wie die Teilnehmerinnen selbst – recht heterogen: Insgesamt wurde der Charakter des „Auffrischens“

---

<sup>4</sup> Die beiden Pilotlehrgänge wurden begleitend evaluiert, ein umfassender Evaluationsbericht (siehe dazu Kastner 2006) liegt vor. In den folgenden zwei Lehrgängen wurde eine ausführliche Zwischenevaluation mittels strukturierter Gespräche mit den Teilnehmerinnen zur Überwachung der Umsetzung des Angebotes durchgeführt. Am Ende des Lehrganges führte die Projektleiterin ausführliche Gespräche mit den Teilnehmerinnen (projektinterne Dokumentation).

von Lerninhalten (insbesondere der Rechtschreibung) betont, wobei diese Umschreibung auch dem Selbstschutz der Teilnehmerinnen entgegenkam.<sup>5</sup>

Als Lernerfolge wurden u.a. folgende genannt: mehr Sicherheit beim Reden, beim Lesen der Zeitung sowie beim Schreiben, der Zugang zum und Umgang mit dem Computer, in vielen Fällen auch die Entwicklung eines stärkeren Selbstbewusstseins.

Der Einsatz des Computers als Lerninhalt (Vermittlung von Teilen des Office-Programmes) sowie als Lernmedium (Lernprogramme) erwies sich als besonders wertvoll. Mittlerweile wird für die Basisbildungsarbeit der Einsatz von Computern gefordert (vgl. Tröster 2005, S. 12), insofern entspricht das Lehrgangskonzept dem aktuellen Stand der Diskussion. Für die Teilnehmerinnen wurde der Erwerb dieser neuen Kompetenz (die Mehrheit der Teilnehmerinnen hatte vor dem Lehrgang noch nie mit dem Computer zu tun gehabt) als äußerst positiv erlebt, vor allem auch weil der Computer bislang als „Männersache“ wahrgenommen worden war. Tatsächlich war der Computer buchstäblich „männlich“, nämlich durch den eigenen Partner, durch Söhne bzw. Brüder und in einigen Fällen durch den Chef besetzt (siehe dazu ausführlicher Kastner in Vorbereitung).

Ein Ziel des Lehrganges ist es, Bildung – und somit auch das Lernen – in positiver Weise wieder zu entdecken. Dass vorliegend kein Kursabbruch zu verzeichnen war, dass einige Teilnehmerinnen trotz Krankheit bzw. in ihrem Urlaub zum Kurs kamen und dass insgesamt die Zufriedenheit groß war, kann als Hinweis auf ein positives Kursbild verstanden werden.

Der Inhalt „Gedächtnistraining“ („Lernen lernen“) fand bei einigen Teilnehmerinnen großen Anklang. Befragt nach möglichen Weiterbildungswünschen bzw. –perspektiven, nannten die Teilnehmerinnen der beiden Pilotlehrgänge vornehmlich Englisch (acht Nennungen) und EDV (sechs Nennungen).<sup>6</sup>

Befragt nach den „idealen Kursbedingungen“ gaben insgesamt 10 der 16 Pilot-Teilnehmerinnen den Arbeitsort, d.h. den internen Kursraum am Betriebsgelände, als

---

<sup>5</sup> Die Betitelung des Lerninhaltes „Lesen und Schreiben“ als „neue deutsche Rechtschreibung“ erwies sich als äußerst klug, denn etwas Neues zu lernen, ist durchaus positiv besetzt. Im Bereich der Mathematik fehlte eine solche „schützende“ Bezeichnung und den Teilnehmerinnen fiel es entsprechend schwer, Lernbedarf zu äußern.

<sup>6</sup> Eine Langzeitstudie könnte über die „Bildungsgewohnheiten“ der Lehrgangsabsolventinnen Auskunft geben. Wichtig ist es, der Zielgruppe weiterhin adäquate Angebote zu offerieren, wobei hierfür die Volkshochschule mit ihrem Bildungsverständnis und Kursangebot nahezu prädestiniert ist.

gewünschten bzw. bevorzugten Lernort an.<sup>7</sup> Den Teilnehmerinnen kam es entgegen, dass sie sich gleich nach der Arbeit im Kursraum zusammenfanden. Es war ihnen wichtig, dass sie, ohne sich umziehen oder „herrichten“ zu müssen, zum Kurs gehen konnten. Der betriebliche Lernort erleichterte die Kursteilnahme wesentlich und viele Teilnehmerinnen meinten, dass dies für ihre Teilnahme entscheidend war. Einige der Teilnehmerinnen wiesen darauf hin, dass es nicht vorstellbar bzw. nicht organisierbar wäre, am Abend noch einmal das Haus zu verlassen, um beispielsweise zur örtlichen Volkshochschule zu fahren. Außerdem ist der Lernort „Betrieb“ vertraut und bekannt. Es muss also kein unbekanntes Gebäude gesucht und gefunden werden, bestehende Fahrgemeinschaften können ausgeweitet bzw. bereits bekannte Verbindungen des öffentlichen Verkehrs weiterhin genutzt werden – immense Vorteile für Personen mit Basisbildungsbedarf.

## **Basisbildung im Betrieb: eine Gewinn bringende Partnerschaft**

### ***„Bildung wieder entdecken“ als Modell für eine Partnerschaft***

Der persönliche Nutzen für die Teilnehmerinnen des Lehrganges steht außer Frage. Der „Gretchenfrage“ der Geschäftsführung, welcher Nutzen ihren Betrieben erwächst, musste sich das Projekt „Bildung wieder entdecken“ vor allem in der Startphase (Kooperationsanbahnung) stellen. Grundsätzlich kann mit der Übernahme von sozialer Verantwortung<sup>8</sup> oder mit betriebswirtschaftlichen Überlegungen im Sinne des unternehmerischen Denkens und Handelns<sup>9</sup> argumentiert werden.

Folgend sollen Aussagen aus Gesprächen mit der in dem berichteten Projekt involvierten Geschäftsführung paraphrasiert wiedergegeben werden, die stellvertretend den betrieblichen Nutzen verdeutlichen können: Es wurde angeführt, dass die Absolventinnen nun viel motivierter seien, was für den Betrieb sehr wichtig sei, denn in den Produktionshallen basiere noch sehr viel auf Handarbeit. Weiters wurde festgestellt, dass sie bei ihrer Arbeit nun sicherer seien, was bei der Einschulung auf einen neuen Arbeitsprozess

---

<sup>7</sup> Weitere Nennungen bezogen sich nicht etwa auf andere Lernorte, sondern vorrangig auf den Wunsch nach kleinen Gruppen und nach Trainerinnen, die den Trainerinnen des gerade absolvierten Lehrganges in ihrer Kompetenz ebenbürtig sind.

<sup>8</sup> Die betriebliche Aufgabe der Personalentwicklung sollte sich nicht nur auf das mittlere und höhere Management konzentrieren, sondern die gesamte Belegschaft, eben auch gering qualifizierte MitarbeiterInnen (un- und angelernte ArbeiterInnen), als Zielgruppe im Blick haben.

<sup>9</sup> Beispielsweise könnten betriebliche Basisbildungsangebote von den MitarbeiterInnen als positive Zuwendung gewertet werden, die zu größerer Zufriedenheit mit dem/der ArbeitgeberIn und somit zu größerer Motivation am Arbeitsplatz führen.

festgestellt wurde. Die Absolventinnen würden sich nun mehr zutrauen und seien offener für Neues. Insbesondere der Inhalt „Gedächtnistraining“ („Lernen lernen“) habe ihnen beim Erlernen eines neuen Arbeitsschrittes geholfen. Interessant ist auch die Feststellung, dass die interne Kommunikation nun viel besser funktioniere, denn die Teilnehmerinnen haben Kolleginnen aus verschiedenen Produktionshallen kennen gelernt und konnten sich über die unterschiedlichen Arbeitsschritte austauschen. Insgesamt wurde die persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmerinnen als äußerst positiv bewertet.

Beide Betriebe haben zudem ihr Interesse an einer Fortsetzung der Kooperation bekundet – zurzeit wird an einem neuen Finanzierungskonzept gearbeitet.

Eine Fortführung wäre auch in Hinblick auf eine weitere Nutzung der für das Projekt bereits geschaffenen Infrastruktur (Kursräume mit Computer-Arbeitsplätzen) sinnvoll. Die Kursräume könnten zu einem „Bildungsraum“ werden: Ein positives Verständnis von Bildung und Lernen kann sich, gefördert durch das Commitment der Geschäftsführung und der Personalverantwortlichen, in den Betrieben verbreiten. Hierbei könnten die Absolventinnen von „Bildung wieder entdecken“ die Rolle von Multiplikatorinnen übernehmen. Denkbar wäre auch ihr Einsatz als „Tutorinnen“ oder „Lernpartnerinnen“ in diesem möglichen „Bildungsraum“.

### ***Bildungspolitische Überlegungen zur Basisbildung im betrieblichen Kontext***

Aus pädagogisch-andragogischer Sicht liegen gute Gründe vor, den Betrieb zum Lernort für Basisbildung zu machen. Wie Helmut Kuwan (2002) zur Konzeption von niederschweligen Angeboten für bildungsferne MitarbeiterInnen ausführt, wird die Sicherstellung der guten Erreichbarkeit des Lernortes, wobei hier auch die gewohnte Umgebung, d.h. der Arbeitsplatz im Betrieb, als Lernort befürwortet wird, empfohlen (vgl. Kuwan 2002, S. 188). Das bestätigen auch die oben ausgeführten Ergebnisse der Evaluation der Lehrgänge.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Zielgruppe der Weiterbildungsungewohnten bzw. der Bildungsbenachteiligten (Geringqualifizierte) in bestimmten Betrieben (z.B. Produktion) vermehrt anzutreffen ist, was die Akquisition von potenziellen BasisbildungsteilnehmerInnen ermöglicht. Allerdings muss das Prinzip der freiwilligen Teilnahme gewahrt bleiben und müssen die erforderliche sensible Information und die vertrauliche Beratung potenzieller TeilnehmerInnen unbedingt gewährleistet sein.

Die Rolle der Betriebsrätin und des Betriebsrates sowie der Personalleitung war nicht nur in der Startphase des Projektes „Bildung wieder entdecken“ bei den Besprechungen mit der

Geschäftsführung zur Kooperationsanbahnung von besonderer Bedeutung. Vornehmlich in Hinblick auf die Gewinnung von Teilnehmenden sind die BetriebsrätInnen bedeutsame „Schnittstellen“ bzw. „Informationsdrehscheiben“, denn sie können aufgrund ihrer Nähe zur Zielgruppe KollegInnen mit Basisbildungsbedarf gezielt und somit vertraulich ansprechen, informieren und beraten.

Ein Modell gewerkschaftlichen Engagements zur Förderung des lebensbegleitenden Lernens in Betrieben sind „Learning Representatives“, die ihre KollegInnen bei der Aufnahme von Lernprozessen beraten und bestärken und diese auch begleiten.<sup>10</sup> Oskar Negt fordert in seiner Streitschrift „Wozu noch Gewerkschaften?“ (2004) die Gewerkschaften zu einer „Mandatserweiterung“ auf und nennt folgende Handlungsfelder: *„Erweiterung des Interessenmandats, die Erweiterung des kulturellen Mandats und die Erweiterung des politischen Mandats“* (Negt 2004, S. 89, im Orig. kursiv). Damit spricht er auch die bildungspolitische Funktion der Gewerkschaften an (vgl. Negt 2004, S. 124).

Betriebliche Basisbildungsarbeit, die neben der Stärkung von Fertigkeiten und Kompetenzen (Grundkulturtechniken und Computer-Anwendungskenntnisse) einen emanzipatorischen Anspruch verfolgt und daher auch gesellschaftspolitische Inhalte (im Sinne politischer Bildung) im Curriculum aufweist, würde dieser geforderten Mandatserweiterung Rechnung tragen.

Basierend auf dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ der Europäischen Kommission (1996) und dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (2000) wurde das lebenslange Lernen<sup>11</sup> zum Leitmotiv der Europäischen Union. Zu Beginn wurde insbesondere mit der Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit durch Anpassungsqualifizierung der Arbeitskräfte argumentiert, mittlerweile finden sich in den Veröffentlichungen jedoch auch soziale Begründungen für höhere Investitionen in die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten und in die Aus- und Weiterbildung der BürgerInnen. Die Mitgliedstaaten wurden aufgefordert, nationale Strategien für die Umsetzung bzw.

---

<sup>10</sup> Die so genannten „Union Learning Representatives“ sind ein Beispiel guter Praxis aus dem United Kingdom: *„Die Lern-RepräsentantInnen können aufgrund ihrer Präsenz im Betrieb leichter die Defizite in der Grundbildung feststellen und aufbauend auf diesen Informationen können Personen zum Lernen motiviert und geeignete Grundbildungsangebote konzipiert werden. Durch die Präsenz von Lern-RepräsentantInnen im Betrieb können Zugänge zum Lernen geschaffen und damit Bildungsbarrieren abgebaut werden.“* (Fiegele 2007, S. 94) Nähere Informationen dazu auf: <http://www.unionlearn.org.uk>

<sup>11</sup> „Lebensbegleitende Bildung“ klingt weniger bedrohlich und würde den nicht nur verwertungs- und anpassungsorientierten Zielsetzungen von Bildungs- und Lernprozessen Rechnung tragen.

Förderung des so genannten „LLL“ zu erarbeiten. Für Österreich liegen seit 2005 „Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010“ vor, die von einer ExpertInnenkommission erstellt wurden. Es wird darin (vgl. S. 17 u. S. 19) u.a. empfohlen, Betriebe als WeiterbildungspartnerInnen, angelehnt an das duale Modell der Berufsausbildung (Lehre), zu gewinnen.

Für die Basisbildung wäre das duale Modell eine Überlegung wert: In Anlehnung an das Projekt „Bildung wieder entdecken“ könnte ein Kooperationsmodell zwischen Betrieben und geeigneten BildungsanbieterInnen<sup>12</sup> entwickelt werden, wobei unter Umständen auch betriebliche Anforderungen in das Bildungskonzept (Curriculum) integriert werden könnten (siehe dazu Tröster 2002). Allerdings möchten wir an dieser Stelle eindringlich vor einer Verzweckung der Basisbildung warnen, denn diese muss neben der Stärkung und Förderung von Fertigkeiten und Kompetenzen immer auch Freiräume zur persönlichen Entwicklung bieten und auch zweckfreies Lernen und kritische Reflexion ermöglichen – Basisbildung darf also auf keinen Fall zur „Anpassungsweiterbildung“ verkommen.

In Bezug auf die Finanzierung empfiehlt das Vorschlagspapier für die LLL-Strategie (vgl. S. 21f.), dass Basisbildung durch öffentliche Mittel abgedeckt werden soll. Dem stimmen wir zu, wobei wir vorschlagen möchten, im Falle von kooperativen Basisbildungsangeboten die betriebliche Personalentwicklung nicht ganz aus der finanziellen Verantwortung zu entlassen. Bei „Bildung wieder entdecken“ fand die Teilnahme zu einem Drittel in der bezahlten Arbeitszeit statt: ein Signal für das Commitment der Geschäftsführung in Bezug auf betriebliche Basisbildung und ein Ausdruck der Wertschätzung für ihre gering qualifizierten Mitarbeiterinnen.

## Literaturverzeichnis

### Verwendete Literatur

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen.

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Doberer-Bey, Antje (2007): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Wien: In.Bewegung, Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich.

---

<sup>12</sup> Zur Eignung von BildungsanbieterInnen siehe Doberer-Bey (2007).

- Fiegele, Christiane (2007): Grundbildung im betrieblichen Kontext. Eine Vorerhebung zur Realisierung des EQUAL-Projekts „Bildung wieder entdecken“ mit un- und angelernten Arbeiterinnen zweier Kärntner Industriebetriebe. Klagenfurt: Universität Klagenfurt, Diplomarbeit.
- Kastner, Monika (2006): Evaluationsbericht zum Projekt „Bildung wieder entdecken“. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit mit „bildungsfernen“ Arbeiterinnen. Klagenfurt: Universität Klagenfurt, unveröffentlichter Evaluationsbericht.
- Kuwan, Helmut (2002): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In: Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 119-201.
- Negt, Oskar (2004): Wozu noch Gewerkschaften? Eine Streitschrift. Göttingen: Steidl.
- Tröster, Monika (2005): Neue Medien und Grundbildung. Herausforderungen – Konzepte – Instrumente. In: Tröster, Monika (Hrsg.) (2005): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 10-48.
- Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010. Erstellt durch eine facheinschlägige ExpertInnengruppe. Endfassung, November 2005. (Manuskript eigene Veröffentlichung).

### **Weiterführende Literatur**

- Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststelle. SEK(2000) 1832. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/III/liefe/momode.pdf> [Stand: 2006-06-06].
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kastner, Monika (in Vorbereitung): Bildungsbenachteiligte Frauen und Computernutzung: Zugänge und Lernerfahrungen. In: Schachtner, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.) (in Vorbereitung): Learning Communities. Der Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum. Campus Verlag.
- 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, Vol. 15, No. 3, Oxford: OUP, pp. 259-267.
- Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4., aktual. und erw. Aufl. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld: Bertelsmann.

### **Weiterführende Links**

TUC - Trades Union Congress: <http://www.unionlearn.org.uk>



Foto: K. K.

**Univ.-Ass. in Dr. in Monika Kastner**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt seit 2004; Schwerpunkte in Lehre und Forschung u.a.: Evaluation und Qualitätsentwicklung, Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Erwachsenen; Diplomstudium der Pädagogik und Doktoratsstudium der Philosophie, während des Studiums u.a. Fachtutorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz und Durchführung von Evaluationen, 2002-2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei „Peripherie – Institut für praxisorientierte Genderforschung“, Graz.

E-Mail: [monika.kastner@uni-klu.ac.at](mailto:monika.kastner@uni-klu.ac.at)  
Internet: [www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/](http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/)  
Telefon: +43 (0) 463 2700-1216



Foto: K. K.

**Mag. a Isabella Penz**

Leiterin der Volkshochschule Feldkirchen/St. Veit; Modulkoordinatorin in der Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich“.

Geboren 1975 in Feldkirchen (A); Ausbildung zur Sozialpädagogin, Studium der Soziologie und Pädagogik an der Universität Wien; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Ludwig Boltzmann Institut für Medizin- und Gesundheitssoziologie (1997-2000), seit 2001 in verschiedenen Leitungspositionen in der Erwachsenenbildung tätig (BFI Wien, Teleonline, VHS Kärnten).

E-Mail: [i.penz@vhs-ktn.at](mailto:i.penz@vhs-ktn.at)  
Internet: [www.vhs-ktn.at](http://www.vhs-ktn.at)  
Telefon: +43 (0) 50477-7601



## Paulo Freire

von Bianca Friesenbichler, EDUCON

Bianca Friesenbichler (2007): Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1. Überarbeitete Fassung. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 13.045 Zeichen. Veröffentlicht Juli 2007.

Schlagworte: Paulo Freire, Biographie, Befreiungspädagogik, Bankiers-Konzept, Problemformulierende Bildungsarbeit, Alphabetisierung, Literalisierung

### **Abstract**

*Paulo Freire (1921-1997), ein brasilianischer Humanist, Volkspädagoge und Initiator zahlreicher Alphabetisierungsbewegungen, widmete sein Leben der Alphabetisierung und „Befreiung“ der unterdrückten Bevölkerung Lateinamerikas.*

*Freires Versuch der „Humanisierung“ und „Befreiung“ des Volkes bedurfte einer besonderen pädagogischen Methodik: Seine „Befreiungspädagogik“ zeichnet sich im Wesentlichen durch eine Gleichstellung der Lehrenden mit den Lernenden aus und handelt (damaligen und nach wie vor aktuellen) traditionellen, hierarchischen Lehrmethoden zuwider.*

*Auf Grund der humanen Züge seines pädagogischen Konzeptes sind Freires Theorie und Praxis nicht nur in Lateinamerika, sondern auch in unseren Breitengraden bis heute hoch bedeutend.*

# Paulo Freire

von Bianca Friesenbichler, EDUCON



Foto: Matthias Reichl

## Paulo Freire – Pädagoge, Humanist und Basisbildner

Paulo Freire wurde am 19. Februar 1921 in Recife, einer der ärmsten Regionen Brasiliens geboren. Schon als Kind erklärte er dem Hunger den Krieg und entschied sich zunächst für ein Jura-Studium. Die Arbeit als Rechtsanwalt gab er jedoch nach nur einem Jahr auf. Er hatte erkennen müssen, dass das Recht, das er studiert hatte, das Recht der herrschenden Klasse war und bestehende Herrschafts- und Unterdrückungsmechanismen mitrug (vgl. Lange 1971, S. 9f.; siehe dazu auch Pochadt 2007). Nach einem Wechsel in das Fach Pädagogik promovierte er schließlich 1959 an der Universität von Recife mit einer Dissertation über das Unterrichten von erwachsenen Analphabeten. In der Folgezeit entwickelte er eine Alphabetisierungsmethode, die 1962 unter dem damaligen brasilianischen Präsidenten Goulart als Grundlage für eine national angelegte Alphabetisierungskampagne diente.

Durch einen Militärputsch im Jahre 1962 musste Paulo Freire diese Arbeit beenden. Da er auf Grund seines „humanistischen“ Gedankenguts und seiner pädagogischen Methoden den brasilianischen Machthabern gefährlich wurde, verwies man ihn des Landes. Freire lebte fortan im Exil in Chile, wo er sich abermals für die Alphabetisierung der Bevölkerung einsetzte.

Nach einer zehnmonatigen Gastprofessur an der Harvard University war er von 1970 bis 1976 als Berater für Bildungsfragen in den Entwicklungsländern im Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf tätig. 1976 bis 1980 half er beim Aufbau des Bildungswesens in Guinea Bissau. In den Folgejahren war er als Regierungsberater in Ländern wie Mozambique, Angola, Nicaragua,

Grenada u.a. tätig. Er stand in einem engen Kontakt mit dem österreichischen Autor, Philosophen und Priester Ivan Illich, mit dem er das Südamerika-Institut CIDOC in Cuernavaca, Mexiko gründete (siehe dazu Jakobeit/Ziai 2007). Von 1989 bis 1991 leitete Paulo Freire das Sekretariat für Bildung und Erziehung in Sao Paulo, wo er am 2. Mai 1997 starb.

Paulo Freire beeinflusste nicht zuletzt den brasilianischen Theaterpädagogen Augusto Boal (\*1931). Boal ist Begründer des so genannten „Theaters der Unterdrückten“, eine auf Dialog aufbauende, politische Form des Theaters, deren Ziel die *„Humanisierung der Menschheit“* (ITO 2007, o.S.) ist.

Zeit seines Lebens wurde er von einem tiefen Glauben an das Gute im Menschen, von dem Vertrauen in das Volk und die Liebe zu dem Volk bestärkt und von der Hoffnung auf eine menschlichere Welt geleitet (siehe dazu Pochadt 2007; paed.com 2007).

### **Das pädagogische Konzept Paulo Freires**

Paulo Freire zufolge sind Erziehung und Bildung immer politisch und können durch die „Befreiung“ der unterdrückten Massen einen Beitrag für eine bessere Welt leisten. Dies ist allerdings nur möglich, wenn sie an den Lebensbedingungen und der Lebenssituation der zu befreienden Menschen ansetzen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Pädagogik MIT den Unterdrückten im Gegensatz zu einer Pädagogik FÜR die Unterdrückten (vgl. Freire 1973, S. 34f.). Die Pädagogik FÜR die Unterdrückten ist immer eine Verbindung von Reflexion und Aktion – beide Komponenten in wechselndem Zusammenspiel zeichnen eine „Pädagogik der Befreiung“ aus.

Diese „Pädagogik der Befreiung“ basiert auf einem großen Maß an Vertrauen in die Unterdrückten und ihre Vernunft, da „Befreiung“ nur von innen heraus – von den Unterdrückten selbst – möglich ist. Jede Form der Aufoktroyierung, auch wenn eine noch so gute Absicht dahinter steht, dient nicht der „Humanisierung“ und „Befreiung“, sondern führt letztlich zu ihrem Gegenteil: einer Fortführung der Unterdrückung und „Entmenschlichung“ (vgl. Freire 1973, S. 50ff.).

Paulo Freire unterscheidet zwischen dem „Bankiers-Konzept“, einer Form von Pädagogik, die zur Aufrechterhaltung und Verstärkung bestehender Herrschaftsstrukturen beiträgt, und einer „Pädagogik der Befreiung“: der „Problemformulierenden Bildungsarbeit“.

### ***Bankiers-Konzept***

Im Bankiers-Konzept der Erziehung stehen sich Lehrende, die sich als Wissende verstehen, und Lernende, deren Unwissenheit absolut gesetzt wird, unvereinbar gegenüber: Die „wissenden“ Lehrenden lehren, denken, reden und handeln, wohingegen die „unwissenden“ Lernenden belehrt werden, zuhören und durch die Handlungen der Lehrenden lediglich die Illusion haben, selbst zu handeln. Lehrende sind die Subjekte im Lernprozess, indessen Lernenden der Objektstatus zugesprochen wird (vgl. Freire 1973, S. 57ff.).

Damit spiegelt das Bankiers-Konzept die gesellschaftliche Hierarchie zwischen UnterdrückerInnen und Unterdrückten wider: Menschen werden als beeinflussbare, zu befüllende Wesen betrachtet, die analog zur Tätigkeit eines Bankiers Einlagen, die sie erhalten, stapeln und verwalten, ohne dabei ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Ihre kreative Kraft wird im Bankiers-Konzept geschwächt, ihre Passivität und Leichtgläubigkeit werden gefördert, wodurch die bestehende Hierarchie zwischen UnterdrückerInnen und Unterdrückten nicht nur aufrechterhalten, sondern verstärkt wird.

### ***Problemformulierende Bildungsarbeit***

Im Gegensatz zum Bankiers-Konzept der Erziehung löst sich in der so genannten Problemformulierenden Bildungsarbeit die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden auf: Die Wirklichkeit wird als komplexer Prozess betrachtet, der von niemandem zur Gänze verstanden werden kann. Man kann sich ihm nur im gemeinsamen Dialog annähern, wodurch Lehrende zu Lernenden werden und umgekehrt. Jede Form von Unterricht und darüber hinaus das gesamte menschliche Leben können nur durch Dialog und Kommunikation ihren Sinn erhalten. Lehrende können nicht für Lernende denken oder ihnen ihr Denken aufzwingen, sondern Bildung und im weiteren Sinn Erkenntnis erfolgen durch wechselseitigen Dialog, in Form eines dialektischen Prinzips (vgl. Freire 1973, S. 60ff.).

Problemformulierende Bildungsarbeit trägt zur „Humanisierung“ der Menschen bei, indem sie ihre Mündigkeit und Kritikfähigkeit fördert und ihre Fähigkeit zu handeln erneuert. Sie begreift Menschen als bewusste Wesen und hilft, dass sie ihre Eigen- und Besonderheiten erkennen können, schätzen lernen und so IHRE ganz spezielle Position in der Welt ergreifen. Den Lernenden wird so das Gefühl der Ohnmacht genommen und durch das Bewusstsein ersetzt, dass die Welt veränderbar ist und sie sich selbst aus Unterdrückungsverhältnissen befreien können.

## **Die Bedeutung Paulo Freires für den industrialisierten Norden**

Das Pädagogische Konzept Paulo Freires und seine Alphabetisierungsmethode wurden für Lateinamerika entwickelt, dennoch ist Paulo Freire auch für unser heutiges Europa von nachhaltiger Bedeutung: Freire betonte, dass Bildung ein Grundrecht ist und dass es nicht reicht, den Menschen Grundbildung zukommen zu lassen, sondern vielmehr die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird, ausschlaggebend dafür ist, ob Bildung ihre Ziele: Mündigkeit, Selbsttätigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit – die meiner Meinung nach wesentlich sind – erreichen kann.

Freires Erkenntnis, dass Bildungsarbeit nicht DAS „Heilmittel“ für gesellschaftliche Benachteiligungen ist, sondern falsche Lehrmethoden diese Benachteiligungen sogar noch weiter verstärken können, mag gerade angesichts des aktuellen LLL-Diktats ernüchtern.

Als Lehrende – und das gilt auch für Lehrende in Alphabetisierungsprozessen – ist es oft nicht einfach, trotz eines Vorsprungs an Qualifikation ein antihierarchisches Verhältnis zu bewahren und sich gemeinsam mit den Lernenden in Form eines Dialogs die Welt zu erschließen.

### ***Seine Bedeutung für Österreich***

Paulo Freire hat im Speziellen Österreich beeinflusst – in erster Linie die österreichischen ErwachsenenbildnerInnen aus den Bereichen der ArbeitnehmerInnenbildung, Gemeinwesenarbeit und Basisbildung. Sein Verständnis von Alphabetisierung als über den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen hinausgehende, Kultur, Politik und Ökonomie einschließende Grundbildung hat die Österreichische Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) und den Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik veranlasst, das Paulo Freire Zentrum einzurichten. Letzterer versteht sich als offener Raum des gemeinsamen Denkens und Lernens, der die Grundlage für ein demokratisches und solidarisches Gemeinwesen bildet (vgl. Faschingeder 2004, S. 3).

## **Literaturverzeichnis**

### **Verwendete Literatur**

Faschingeder, Gerhard (2004): Forschung. Bildung. Politik. Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und -bildung. In: BZA-News (Newsletter der Österreichischen Forschungsstiftung für Entwicklungshilfe, Arbeitsbereich Entwicklungszusammenarbeit. Online im Internet: <http://www.oefse.at/download/bzanews/news10304.pdf> [Stand: 2007-05-30].

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

ITO (Internationale Theater der Unterdrückten-Organisation (2007): Grundsatzerklärung. Online im Internet: <http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=25> [Stand: 2007-05-28].

Jakobeit, Cord/Ziai, Aram (2007): Entwicklungstheorie: Wer ist Wer? Ivan Illich (1926-2002) Modernisierung als Feind humaner Entwicklung. In: E+Z (Zeitschrift für Entwicklung und Zusammenarbeit). Online im Internet: [http://www.inwent.org/E+Z/content/archiv-ger/02-2003/trib\\_art1.html](http://www.inwent.org/E+Z/content/archiv-ger/02-2003/trib_art1.html) [Stand: 2007-05-10].

Lange, Ernst (1971): Einführung. In: Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 9-23.

Paed.com (2007): Paulo Freire. Online im Internet: <http://paed.com/freire> [Stand: 2007-05-09].

### **Weiterführende Literatur**

Freire, Paulo (1980): Dialog als Prinzip: Erwachsenenalphabetisierung in Guinea Bissau. Schweder-SchreinerWuppertal: Jugenddienst-Verlag.

Freire, Paulo (1980): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Habringer-Hagleitner, Silvia (1996): Mit Lust an der Welt - in Sorge um sie: feministisch-politische Bildungsarbeit nach Paulo Freire und Ruth C. Cohn. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

Pereira Paiva, Vanilda (1980): Nationalismus und Bewußtseinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire. Frankfurt am Main: Gerhardt.

Pochadt, Ralf (2007): Paulo Freire - Vision einer befreienden Pädagogik. Online im Internet: <http://www.elalba.de/visionen/freire/freire.htm> [Stand: 2007-05-09].

Roberts, Peter (2000): Education, literacy and humanization: exploring the work of Paulo Freire. Westport, Connecticut/London: Bergin & Garvey.

### **Weiterführende Links**

Augusto Boal: <http://www.radikalerkonstruktivismus.de/boal.html>

Augusto Boal bei Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Augusto\\_Boal](http://de.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal)

Co:forum: [http://coforum.de/index.php?Paulo\\_Freire](http://coforum.de/index.php?Paulo_Freire)

Paulo Freire bei Wikipedia: [http://de.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](http://de.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)

Paulo Freire Institut: <http://www.paulofreire.org>

Paulo Freire Kooperation: <http://freire.de>

Paulo Freire Gesellschaft e.V.: <http://www.paulo-freire-ges.de>

Paulo Freire Zentrum: <http://www.paulofreirezentrum.at/index.php>

Theater der Unterdrückten bei Wikipedia:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Theater\\_der\\_Unterdr%C3%BCkten](http://de.wikipedia.org/wiki/Theater_der_Unterdr%C3%BCkten)



Foto: K. K.

**Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler**

Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Bianca Friesenbichler ist freie Mitarbeiterin von EDUCON, Institut für Aus- und Weiterbildungsentwicklung. Ihr zentraler Aufgabenbereich liegt in der Online-Redaktion von [www.erwachsenenbildung.at](http://www.erwachsenenbildung.at). Die Forschungstätigkeiten von Bianca Friesenbichler fokussieren auf das Gebiet Utopisches Denken und Utopiefähigkeit im Kontext der feministischen Arbeit.

E-Mail: [bianca.friesenbichler\(at\)educon.co.at](mailto:bianca.friesenbichler(at)educon.co.at)

Internet: <http://www.educon.co.at>

Telefon: +43 (0) 316 719508

## Update

Updates für das Magazin erwachsenenbildung.at enthalten Beiträge, die der Ausgabe nach der Erstveröffentlichung hinzugefügt wurden.



## **Basisbildung mit Strafgefangenen: „Was ich nicht kann, ist mir zu schwierig, und was ich schon kann, interessiert mich nicht...“**

von Andrea Fritsch, Uni Wien und Friederike Kohsem, Leiterin von Deutschkursen für MigrantInnen

Andrea Fritsch, Friederike Kohsem (2007): Basisbildung mit Strafgefangenen: „Was ich nicht kann, ist mir zu schwierig, und was ich schon kann, interessiert mich nicht...“ In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Update zur Ausgabe 1. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 20.854 Zeichen. Veröffentlicht Juli 2007.

Schlagworte: Literalisierung, Basisbildung, Strafgefangene, Praxisbericht

### ***Abstract***

*Dieser Artikel beschäftigt sich mit den Erfahrungen der Autorinnen im Zuge eines achtwöchigen Basisbildungskurses an zwei österreichischen Strafanstalten im Jahre 2005. Die Perspektiven der Strafgefangenen, nach der Entlassung in der Arbeitswelt Fuß fassen zu können, sind schlecht, nicht zuletzt aufgrund der mangelnden oder überhaupt gänzlich fehlenden Ausbildung: Mehr als die Hälfte der Strafgefangenen haben keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung.*

*Im Zuge dieser Entwicklungen wurde das Projekt TELFI konzipiert, mit dem Ziel, in Zukunft mehr Strafgefangene besser auf das „Leben danach“ und den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Hierfür wurden E-Learning-Kurse zu verschiedenen Lehrinhalten, unter anderem Basisbildungskurse, erarbeitet und durchgeführt.*

*Der Kurs bot je sechs TeilnehmerInnen der Strafanstalt Schwarzau sowie der Strafanstalt Gerasdorf Platz. Die Gruppen waren sehr heterogen, sowohl was die Muttersprache, die Basisfertigkeiten als auch das psychische Zustandsbild (Substanzabhängigkeit, psychische Probleme sowie Verhaltensprobleme) betraf. Die intensive Auseinandersetzung mit den Ängsten, Zweifeln, Hoffnungen und Wünschen der Häftlinge, mit ihrem Selbstbild, ihrer Geschichte und ihrer Zukunft drängte die Wissensvermittlung immer wieder in den Hintergrund und stellte für die Autorinnen eine besondere Herausforderung dar.*

# **Basisbildung mit Strafgefangenen: „Was ich nicht kann, ist mir zu schwierig, und was ich schon kann, interessiert mich nicht...“<sup>1</sup>**

von Andrea Fritsch, Uni Wien und Friederike Kohsem, Leiterin von Deutschkursen für MigrantInnen

Dieser Artikel beschäftigt sich mit den Erfahrungen der Autorinnen im Zuge eines achtwöchigen Basisbildungskurses an zwei österreichischen Strafanstalten im Jahre 2005.

## **Das Projekt TELFI – Telelernen für HaftinsassInnen**

Ausgangslage des Projektes TELFI ist die aktuelle Situation des österreichischen Strafvollzugs. Die Zahl der Gefangenen steigt, die Perspektiven, nach der Entlassung in der Arbeitswelt Fuß fassen zu können, sind schlecht, nicht nur aufgrund der verbüßten Haftstrafe, sondern auch aufgrund der mangelnden oder überhaupt gänzlich fehlenden Ausbildung: Mehr als die Hälfte der Strafgefangenen haben keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung. Es liegt auf der Hand, dass mangelnde Ausbildung, Straffälligkeit, Arbeitslosigkeit und Rückfallsrisiko eng miteinander verzahnt sind, sich gegenseitig bedingen und einen Circulus vitiosus darstellen, der nur schwer zu durchbrechen ist.

Als Lösungsmöglichkeit ist die Zusammenarbeit mit externen AnbieterInnen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen vielversprechend. Im Zuge dieser Entwicklungen wurde das Projekt TELFI konzipiert, mit dem Ziel, in Zukunft mehr Strafgefangene besser auf das „Leben danach“ und den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Kontinuität und Unterstützung bis nach der Entlassung sollen so gewährleistet werden; die Verbindung von Arbeit und Ausbildung im Strafvollzug steht im Mittelpunkt des Interesses.

Im Rahmen des Projektes TELFI wurden E-Learning-Kurse zu verschiedenen Lehrinhalten entwickelt, durchgeführt und in ganzheitliche Förderkonzepte integriert, wurde ein

---

<sup>1</sup> Antwort des Kursteilnehmers Ischy D., 18, in einer der ersten Kursstunden auf die Frage der Trainerinnen, warum er offensichtlich kein großes Interesse an den dargebotenen Materialien zeige.

zentraler Server eingerichtet und wurden auch die dafür notwendigen technischen Strukturen vor Ort im Strafvollzug geschaffen.

Insgesamt wurden 40 Kurse mit 250 TeilnehmerInnen an sechs Strafanstalten durchgeführt. Eine Abschlussquote von 92% sowie 83% positive Prüfungsabschlüsse sprechen für sich.

60% der TeilnehmerInnen wurden nach der Haftentlassung weiter betreut, 25% finden sich in Jobs wieder, 20% in weiterführenden Kursen.

Kernpunkt der Kurse sind E-Learning und Telelearning, wobei sämtliche Kurse in Form von Blended Learning durchgeführt werden. Als Teletutoren wurden Vollzugsmitarbeiter im Rahmen des Projektes ausgebildet. Die TrainerInnen waren je nach Kursinhalt mindestens zwei Halbtage pro Woche anwesend.

Unser Basisbildungskurs hatte eine Laufzeit von acht Wochen und bot sechs TeilnehmerInnen Platz.

### **Psychosoziale Betreuung und Begleitung der TeilnehmerInnen als Aufgabe der AlphabetisierungstrainerInnen?**

Dass im Rahmen der Basisbildung nicht ausschließlich auf eine reine Wissensvermittlung hingearbeitet werden kann, sondern dass die Person als Ganzes mit ihren Ängsten, Zweifeln, Hoffnungen und Wünschen, mit ihrem Selbstbild, ihrer gesamten Entwicklung, ihrer Geschichte und ihrer Zukunft betreut werden muss, zeigt sich in der Praxis binnen kürzester Zeit.

Im Verlauf der Alphabetisierungskurse findet nicht nur der Erwerb der Basisbildungsinhalte statt. Es kommt zu massiven Veränderungen im täglichen Leben, zu Veränderungen des Selbstbilds, der Selbsteinschätzung, sprich zu einer Lebens- und Persönlichkeitsentwicklung, die begleitet werden muss, um einen erfolgreichen Transfer des Erlernten vom Kurs ins Leben zu ermöglichen. Ebenso ist dafür Sorge zu tragen, dass die Würde und die seelische Verfassung der TeilnehmerInnen ernst genommen und in die Planung einbezogen werden.

Erneutes Versagen und fehlende Erfolgserlebnisse können leicht an vergangenes Versagen erinnern, Selbstzweifel und ein als bestätigt angesehenes negatives Selbstbild können zu erneuten Lernproblemen bis hin zum Kursabbruch führen.

Ein Ziel der Beratung in Basisbildungskursen ist es, die Kausalität von frühen Lernerfahrungen, der Entwicklung des Selbstbildes und dem daraus resultierenden Lebensstil deutlich zu machen. So werden erste Schritte gesetzt, damit die Betroffenen Zutrauen in eine neue Chance und in die eigenen Möglichkeiten gewinnen können.

Es gilt zu fragen: Warum ist ein bestimmtes Selbstbild entstanden? Warum ein bestimmtes Weltbild? Warum ein bestimmtes Bild vom eigenen Lernen? Was ist vorgefallen, welche Erfahrungen hat der/die Betroffene gemacht? – Hier setzt der zweite Schritt der Lernberatung an: Gemeinsam mit dem/r Betroffenen wird erarbeitet, was er/sie ändern muss, um einerseits lernen zu können und andererseits das Erlernete im täglichen Leben auch umzusetzen.

Das heißt, nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart ist Thema der Lernberatung. Augenmerk wird auf das aktuelle Alltagshandeln und das aktuelle Lernverhalten sowie auf die Entwicklung neuer Handlungsstrategien gelegt.

Weiters sollte die Lernberatung regelmäßige, den Kurs begleitende Gespräche über das Lernen umfassen, in denen die TeilnehmerInnen Gelegenheit haben, über ihre Probleme, Erfolge, Konflikte und Wahrnehmungen zu sprechen. Reflexion sowie Gespräche über das Lernen in der Gruppe verstärken die positive Atmosphäre, geben Gelegenheit, sich im anderen wiederzuerkennen und am anderen zu lernen.

### **Teilnehmerinnen der Strafanstalt Schwarzau**

An dem Kurs nahmen vier Teilnehmerinnen deutscher Muttersprache teil sowie zwei Probandinnen mit serbokroatischem Hintergrund. Des Weiteren befand sich eine Frau in der Gruppe, die unter Alkoholabhängigkeit litt und dementsprechend starke kognitive Einbußen zeigte, die jedoch nicht mit funktionalem Analphabetismus gleichzusetzen bzw. in Zusammenhang zu bringen sind. Eine andere Insassin wiederum nahm an einem Methadon-Programm teil und war im Zuge dessen immer wieder auffällig müde, verlangsamt und unkonzentriert und verließ zeitweilig aufgrund körperlicher Beschwerden den Kursraum.

Die Gruppe war auch bezüglich der Lese-, Schreib-, Rechen- und PC-Kenntnisse in höchstem Maße heterogen. Anfängerin, leicht Fortgeschrittene, sehr Fortgeschrittene und gut Ausgebildete mit Wunsch nach höherer Weiterbildung saßen in ein und demselben Kurs.

Zum Beispiel Gordana, 54, wuchs in der Nachkriegszeit in Bosnien auf dem Land und in großer Armut auf, besuchte nie eine Volksschule. Sie lehrte sich selbst einige Großbuchstaben. Sie arbeitete 30 Jahre lang in verschiedenen Berufen (Köchin, Hilfsarbeiterin, Hausmeisterin und Hausarbeiterin). Gordana lebte 28 Jahre mit ihrem Lebensgefährten zusammen, den sie im Zuge einer tätlichen Auseinandersetzung so schwer verletzte, dass er später im Spital den Verletzungen erlag.

Ihre persönlichen Kursziele waren: Selbständigkeit, niemanden mehr um Hilfe bitten zu müssen, Briefe privaten Inhalts schreiben und die Zeitung lesen zu können.

### **Teilnehmer der Strafanstalt Gerasdorf**

Die Teilnehmer (männlich, zwischen 18 und 22 Jahren) waren nicht ausschließlich Jugendliche deutscher Muttersprache, sondern zur Hälfte mit türkischem und ein Teilnehmer mit mazedonischem Hintergrund. Vier der sechs Teilnehmer absolvierten eine Lehrausbildung und waren in der Berufsschule der Justizanstalt, zwei Teilnehmer hatten keinen Hauptschulabschluss und strebten diesen an. Alle Kursteilnehmer meldeten sich laut ihren eigenen Angaben nicht selbständig für den Kurs an, vielmehr wurde ihnen von Seiten eines Berufsschullehrers nahe gelegt, am Kurs teilzunehmen.

Die Heimatorte der Jugendlichen liegen zumeist fernab der Haftanstalt und ihre Familien sind großteils finanziell schwach gestellt. Somit ist der Kontakt der Jugendlichen zu ihren Herkunftsfamilien eingeschränkt. Dies ist für die Betroffenen insofern erschwerend, als sehr viel an Aufarbeitung und Gesprächen mit der Familie notwendig wäre. So hält allerdings das Gefühl, Schande über die Familie gebracht und die Eltern enttäuscht zu haben, an.

Zum Beispiel Anton, 18, besuchte in Niederösterreich drei Jahre die Volksschule, dann wechselte er in die Sonderschule. Dort erwarb er einen ASO-Abschluss. Anton wuchs mit beiden Elternteilen auf, die gleichfalls Schwierigkeiten mit Schreiben und Lesen hatten. Anton hat seit seinem 12. Lebensjahr Probleme mit Alkohol. Haftgrund war Mord aus Eifersucht unter Alkoholeinfluss. Er neigt zu selbstzerstörerischem Verhalten.

Als Ziel für den Kurs gab Anton an, dass er gerne Zeitungen lesen und Briefe an seine Freundin schreiben würde sowie beim Dividieren sicherer werden möchte. Bemerkenswert bei diesem Teilnehmer ist, dass er bei einer psychologischen Testung durch die Anstaltspsychologin im Vorfeld des Basisbildungskurses als leicht geistig behindert erklärt

wurde und daher als „unbildbar“ galt, weswegen ihm die Teilnahme am Kurs von Seiten der Anstaltsleitung fast verwehrt worden wäre.

Erst aufgrund eines Gespräches der Trainerinnen (Autorinnen) mit den Bildungsverantwortlichen wurde diese Aufnahme möglich. Diese Entscheidung stellte sich im Nachhinein als richtig heraus: Anton zeigte zwar immer wieder starke Stimmungsschwankungen und teilweise nur kurze Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspannen, aber seine kognitiven Voraussetzungen betreffend war er dem Kurs voll und ganz gewachsen und zeigte auch gute Fortschritte.

## **Kursverlauf**

Wir bemühten uns um ein breites Angebot, abgestimmt auf die individuell geäußerten Vorstellungen (z.B. in welchem Ausmaß am PC oder mit Arbeitsblättern gearbeitet wurde oder welche Inhalte besprochen wurden).

Die zwanglose Vielfalt an Angeboten sowie die Möglichkeit, Inhalte und Ziele kurzfristig während der Unterrichtseinheit zu modifizieren, entlastete die KursteilnehmerInnen merklich und stand im deutlichen Gegensatz zu den schulisch besetzten Lernsituationen ihrer Vergangenheit.

Die Tage mit Trainerinnenpräsenz begannen immer mit einer Gesprächsrunde. Themen dieser Runden waren meist das allgemeine persönliche Befinden der TeilnehmerInnen, eventuelle Vorkommnisse, Probleme und Erfreuliches, die Reflexion des für den Basisbildungskurs Erarbeiteten seit der letzten Trainerinnenpräsenz. Dann wurden die korrigierten Hausaufgaben in Einzelgesprächen besprochen.

Da die Kurse im Rahmen des TELFI-Projektes ihr Hauptaugenmerk auf computerunterstützte Verfahren legen, achteten wir – nach Maßgabe der persönlichen Bedürfnisse und individuellen Vorlieben – darauf, dass ca. zwei Drittel der Zeit mit dem PC und ein Drittel der Zeit mit Arbeitsblättern gearbeitet wurde. Gerade bei einem Basisbildungskurs, bei dem handschriftliches Arbeiten und leises bzw. lautes Lesen im Vordergrund stehen müssen, kann von der Arbeit mit Papier und Bleistift nicht abgesehen werden.

Am Ende der Einheit stand eine Abschlussrunde, bei der die Erfahrungen und vor allem die Erfolge des Halbtages verbalisiert wurden sowie ein individuell abgestimmter Grobplan für die nächste Stunde entworfen wurde.

Regelmäßig und mit Erfolg ermunterten wir die TeilnehmerInnen, in die Anstaltsbibliothek zu gehen sowie diverse für sie relevante Formulare, Ansuchen etc. mitzubringen, um diese als Anlass für Schreib- und Ausdrucksübungen zu verwenden.

Während die Frauen die angebotenen Kurse als eine Chance auf eine persönliche Weiterentwicklung und Selbstentfaltung betrachteten, sahen die Burschen in den Kursen doch eher einen verlängerten Arm der Berufsschule.

Alle TeilnehmerInnen hatten ein großes Bedürfnis, dass sich die Trainerinnen in der Eins-zu-Eins-Betreuung neben sie setzen, doch besonders bei den Burschen war dies eine grundlegende Motivation. Der Wunsch nach Zuwendung, nach Lob, Anerkennung, Bestätigung und Unterstützung war bei ihnen besonders spürbar.

### **Gordana – beispielhafte Fortschritte und Entwicklungen**

Da Gordana nur einige Großbuchstaben schreiben und lesen und nur mit einstelligen Zahlen addieren konnte, wünschte sie sich, alle Groß- und Kleinbuchstaben zu lernen, einfache Wörter lesen und schreiben zu können sowie die Grundrechnungsarten zu erlernen.

Ihre ersten Texte beim freien Schreiben zeigten bereits mehrere, zusammenhängende Sätze, wenn auch Satzstellung und Satzbau nicht immer den Regeln der deutschen Sprache entsprachen.

Gordana hatte gewisse Schwierigkeiten, den PC als Hilfsmittel zu akzeptieren, und zog es vor, so viel wie möglich mit Papier und Bleistift zu arbeiten. Bei Gesprächen mit Gordana kristallisierte sich heraus, dass sie sich zum einen genierte, eventuell Fehler zu machen, und zum anderen fürchtete, die Trainerinnen durch Fehler zu erboxen. In Einzelgesprächen konnte dieses Missverständnis aufgeklärt werden.

Nachdem sie den Wunsch geäußert hatte, mit Kinderbüchern das Lesen zu üben, brachten die Trainerinnen für sie solche regelmäßig mit.

Das schönste Erlebnis war, als sie nach einigen Wochen einen selbst verfassten Text über eine selbst erfundene „Kasperlgeschichte“ (Originaldiktation von Gordana) mitbrachte. Auch lernte Gordana im Laufe der acht Wochen das Addieren mit mehrstelligen Zahlen, das Subtrahieren von zweistelligen Zahlen, das Kleine Einmaleins sowie das Dividieren durch einstellige Zahlen.

## Reflexionen und Ausblick

Es ist eine unumstößliche Tatsache, dass das Gefängnis eine eigene und hierarchisch strukturierte Welt ist, die für Menschen, die noch nie in einer solchen waren, schwer beschreibbar und nachvollziehbar ist. Somit waren die regelmäßigen und nahezu täglichen Gespräche nicht nur für die Kursvor- und Kursnachbereitung notwendig, sondern dienten in hohem Maße der persönlichen Entlastung der Trainerinnen. Die Aufgabe, mit HaftinsassInnen in den Gefängnissen zu arbeiten, erfordert extreme Feinfühligkeit, Fingerspitzengefühl und Erfahrung in der psychosozialen Arbeit.

Das uns zu Beginn entgegengebrachte abwartende, aber wohlwollende Interesse verfestigte sich im Laufe des Kurses und entwickelte sich hin zu einer von gegenseitiger Sympathie getragenen Beziehung. Die anfängliche Scheu auf beiden Seiten wich sehr bald, die Kommunikation wurde immer offener, persönlicher und war von großer gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung geprägt. Es entwickelte sich binnen kurzer Zeit eine Art „Bezugsbetreuung“. Die richtige Mischung aus Empathie und professioneller Distanz galt es immer wieder zu finden.

Eine gewisse konstante Belastung stellte für uns Trainerinnen sicherlich die zwischen den TeilnehmerInnen aus verschiedensten (und durchaus nachvollziehbaren) Gründen herrschende latente und unterschwellig aggressive Grundstimmung dar. Frustrationen, verursacht durch die bürokratischen Vorgaben sowie durch das gegebene starre System, bewirkten regelmäßig emotionale Grenzgänge, wie Tränenausbrüche, wütendes Ausagieren und Schimpftiraden, die von uns auf- und abgefangen werden mussten, um die Atmosphäre im Kurs auch für die nicht direkt involvierten TeilnehmerInnen nicht zu belastend werden zu lassen.

Aufgrund der besonderen Lebensumstände, Lebensgeschichten und Hintergründe waren wir regelmäßig mit Problemschilderungen konfrontiert, denen man ausschließlich mit empathischem Verständnis und Zuhören, aber nicht mit Lösungsvorschlägen begegnen konnte. Als Beispiel hierfür sei die Tatsache genannt, dass wir drei Mütter von Kleinstkindern in der Gruppe hatten, die das Aufwachsen ihrer Kinder nicht miterleben können. Ihre nervliche Überreizung wurde von sehr vielen InsassInnen immer wieder thematisiert. Angesichts dessen ist die erbrachte Leistung aller KursteilnehmerInnen umso bemerkenswerter.

Mehrere Jahre auf 6 m<sup>2</sup> eingesperrt zu sein, erzeugt mit Sicherheit so manche psychische Leidenszustände und bietet nicht unbedingt optimale Lernvoraussetzungen, was



wiederum Auswirkungen auf Lernfreude, -verhalten und -fortschritte hat. Es galt bei der Motivationsarbeit sowie bei den „Hausaufgaben“ auf diese speziellen Umstände Rücksicht zu nehmen.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Strafgefangenen und die schönen Erfahrungen, die wir im Zuge dieses Projektes machen durften, basieren wohl auf der Tatsache, dass wir auf Wertschätzung und Respekt basierende Beziehungen zueinander aufbauen und einander so annehmen konnten, wie wir alle nun mal sind – in unserer Individualität, mit unserem jeweiligen Temperament und durchaus auch mit unseren unterschiedlichen Biografien und Lebensumständen. Dies alles gipfelte in einem sehr emotionell besetzten Abschied in beiden Strafanstalten. Besonders rührte uns die Tatsache, dass die Frauen sogar eine selbst gebackene Torte vorbereitet hatten.

Im Zuge dieses letzten Kurstages entstand gemeinsam mit den Insassinnen und dem Tutor der Strafanstalt Schwarzau die Idee für eine Fortsetzung des Basisbildungskurses.

Diese für alle Beteiligten so erfreuliche Zukunftsperspektive nach dem Motto „Happy to meet, sorry to part, happy to see you again“ soll den durch einen positiven Ausblick geprägten Abschluss dieses Beitrags bilden.



**Mag.ª Andrea Fritsch**

Klinische und Gesundheitspsychologin, Studium der Psychologie an der Universität Wien, Ausbildung zur Alphabetisierungstrainerin. Andrea Fritsch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, Lehrbeauftragte bei den Universitätslehrgängen zum Klinischen und Gesundheitspsychologen sowie zum Psychotherapeutischen Propädeutikum und arbeitet als beratende Psychologin und Fallsupervisorin in freier Praxis. Arbeitsschwerpunkte sind Intellektuelle Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten sowie psychische Störungen.

E-Mail: [andrea.fritsch\(at\)univie.ac.at](mailto:andrea.fritsch(at)univie.ac.at)



**Friederike Kohsem**

Gebürtige Wienerin, absolvierte ihr Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien und erwarb zahlreiche Zusatzausbildungen auf dem pädagogischen Sektor. Ausbildung zur Alphabetisierungstrainerin.

Friederike Kohsem unterrichtete an Pflichtschulen in Wien sowie in Niederösterreich und wechselte 1998 in die Privatwirtschaft. Seit Dezember 2006 leitet sie in Wien Deutschkurse für arbeitslose Migranten mit Themenschwerpunkt Alphabetisierung.

E-Mail: [friederike.kohsem\(at\)chello.at](mailto:friederike.kohsem@chello.at)

# Impressum/Offenlegung

## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Projektpartner: Institut EDUCON – Mag. Hackl

## Herausgeberinnen

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Medieninhaber und Herausgeber



Bundesministerium für Unterricht,  
Kunst und Kultur  
Minoritenplatz 5  
A - 1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A - 5350 Strobl

## Fachredaktion

Mag.<sup>a</sup> Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

## Online-Redaktion

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)

## Lektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Design und Programmierung

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

## Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an [redaktion@erwachsenenbildung.at](mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.