

**G e l i n g e n s b e d i n g u n g e n f ü r g e m e i n s a m e
A l p h a b e t i s i e r u n g s k u r s e
(D e u t s c h u n d a n d e r e E r s t s p r a c h e n)**



H e r a u s f o r d e r u n g e n – E r f a h r u n g e n – M e t h o d e n

Gelingsbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen)

Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden

Autorin | Birgit Aschemann

Herausgegeben von | Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung II/5
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Lektorat | Mag.^a Martina Zach

Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher

Layout und Satz | Karin Klier, tür 3))) DESIGN, www.tuer3.com

© 2011

ISBN 13: 978-3-85031-163-2

Vorwort

Der Verein Frauenservice Graz ist in einem Forschungsprojekt der Frage nachgegangen, wie gemeinsame Alphabetisierungskurse erfolgreich abgehalten werden können bzw. welche Faktoren für ihr Gelingen bedeutend und ausschlaggebend sind.

Unter gemeinsamen Alphabetisierungskursen sind solche zu verstehen, in denen Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen die Möglichkeit haben, Lesen und Schreiben auf Deutsch zu erlernen.

Eine kritische Reflexion dieser Angebote erfolgte bisher nur informell und nicht systematisch. Der vorliegende Abschlussbericht des Projekts hat zum Ziel, die Gelingensbedingungen für gemeinsame Kurse zu klären und Kriterien für gute Praxis festzumachen.

Das Projekt wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert. Damit in Zusammenhang entstand die Publikation: Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader, verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“, Verein Frauenservice Graz 2011, die ebenfalls auf der Homepage <http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen> als Download erhältlich ist.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Wovon ist die Rede? Begriffs(un)schärfen im Themenfeld	11
3	MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf in Österreich: ihre Situation	19
4	MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf in Österreich: Bedarfsabschätzung	23
5	Gemeinsame Alphabetisierungskurse in Österreich (Einführung)	33
6	Gemeinsame Alphabetisierungskurse aus der Sicht von TrainerInnen	37
7	Gemeinsame Alphabetisierungskurse aus der Sicht von Anbietern	47
8	Interpretationshilfe: Systemische Aufstellung	69
9	Argumentationslinien PRO und CONTRA gemeinsame Alphabetisierung	73
10	Gelingsbedingungen für gemeinsame Kurse	87
11	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	97
12	Literatur	101

1 Einleitung

Ausgangssituation

Der Zusammenhang von Migrationshintergrund, niedrigem Bildungsstatus und Teilhabe am Arbeitsmarkt ist auch für Österreich vielfach belegt. Dennoch werden MigrantInnen in Fachpublikationen erst zögernd als Zielgruppe von Basisbildung ausgewiesen. Dort, wo Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe allgemeiner Basisbildung benannt werden, sind in der Praxis konkreter Bildungsangebote oft nur MigrantInnen mit guten mündlichen Deutschkenntnissen angesprochen – bzw. MigrantInnen, für die der Verbleib in Österreich nicht (mehr) vom Bestehen der Integrationsprüfung abhängt.

In einer international vergleichenden Arbeit nach Affeldt und Drecolll wird Österreich eine Vorreiterrolle hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts von MigrantInnen und gebürtigen ÖsterreicherInnen zugeschrieben, und ein Trend hin zur gemeinsamen Basisbildung in gemischten Kursen wird daraus abgeleitet.¹ Die hierfür beforschten Maßnahmen richten ihr Angebot ebenfalls nur an MigrantInnen mit guten mündlichen Deutschkenntnissen (ab A2- oder B1-Niveau nach dem GER). Besonders seit der Integrationsvereinbarung von 2006 gibt es daneben einen deutlichen Bedarf an Basisbildungsmaßnahmen für MigrantInnen, deren Aufenthaltsbewilligung von ihren mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen abhängt.

Die Jahresstatistik des Österreichischen Integrationsfonds weist für das Jahr 2010 rund 12.700 Personen aus, die von der Integrationsvereinbarung betroffen waren.² Es handelt sich dabei um Menschen, für die das Erlernen von Lesen und Schreiben (auf Deutsch) eine existenzielle Bedeutung für das Bestehen der Integrationsprüfung und damit für ihren Verbleib in Österreich hat. In der aktuellen Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse inkl. Basisbildung sind Personen mit Migrationshintergrund und mangelnden Basiskompetenzen explizit als Zielgruppe der Basisbildung genannt.

Ein praktischer Grund für die häufige Einschränkung gemeinsamer Basisbildungsangebote auf Personen mit ausreichenden mündlichen Deutschkenntnissen sind die enormen methodisch-didaktischen Herausforderungen, die ein gemeinsamer Unterricht mit Deutsch als Erstsprache (DaE)- und Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Sprechenden bei geringen Deutschkenntnissen an Unterrichtende stellt: Während die einen im Extremfall über gar keine gemeinsame Unterrichtssprache mit der Kursleiterin verfügen, erwarten die anderen einen ungehinderten Unterricht in ihrer Muttersprache Deutsch. TrainerInnen beschreiben die Binnendifferenzierung in Alphabetisierungskursen generell als große Herausforderung.

¹ Vgl. Affeldt/Drecolll 2009.

² Persönliche Auskunft vom ÖIF (Österr. Integrationsfond) am 14.9.2011.

Machbarkeit und Grenzen gemeinsamer Alphabetisierungskurse für DaE- und DaZ-sprechende Menschen in Hinblick auf den Lehr-Lernprozess und den möglichen Lernerfolg werden je nach Anbietereinrichtung bzw. -Netzwerk in Österreich derzeit unterschiedlich eingeschätzt, wenn es um MigrantInnen mit fehlenden Deutschkenntnissen geht. Tatsächlich ist diese Debatte stark von Anbieter-Interessen geprägt und noch nicht ausreichend beforscht und durch empirische Ergebnisse fundiert.

In welcher Form gemischte Kurse real machbar sind, ist jedoch eine wesentliche Information für die Planung – sowohl für einen effizienten Ressourceneinsatz als auch für ein tatsächlich wirksames Basisbildungsangebot an die betroffenen Gruppen.

Projektziele

Mit der vorliegenden Studie wurde daher angestrebt,

- 1) die Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamer/gemischter Alphabetisierungskurse mit wissenschaftlichen Methoden und aus der neutralen Perspektive einer Nicht-Anbieter-Einrichtung abzuklären und
- 2) in einem moderierten Diskurs eine gemeinsame Einschätzung und Angebotsentwicklung für MigrantInnen mit geringen Deutschkenntnissen im Rahmen von Basisbildungsangeboten vorzubereiten.

Projektmodule

Konkret wurden für das Projekt folgende Arbeitsschritte durchgeführt, welche die Daten für die vorliegende Studie lieferten:

Modul A: Vorarbeiten

- Literaturrecherche und Aufarbeitung bestehender Studien und Evaluationen
- Vorrecherche und Vorgespräche zum Lokalisieren bestehender Erfahrungen
- Durchführung von ExpertInnen-Interviews zur Vorbereitung der Delphi-Studie
- Aufbau einer spezifischen Anbieter- und TrainerInnen-Datenbank
- Recherche von Anbieter-Daten zu regionalen Bedarfen und Angeboten

Modul B: Workshops (Fokusgruppen) mit erfahrenen Unterrichtenden

Je ein ganztätiger Workshop mit Unterrichtenden, die teilweise Erfahrung mit gemischten Gruppen haben, wurden in Wien und in Innsbruck durchgeführt.

Ziele der Workshops (Fokusgruppen) waren:

- Erhebung zu den Erfahrungen Unterrichtender mit gemischten Kursen
- Erarbeitung von Good Practice: Hindernisse und Gelingensbedingungen

Die Ergebnisse aus diesem Modul sind in Kapitel 6 des vorliegenden Berichts zusammengefasst.

Modul C: Delphi-Erhebung mit (führenden) Anbietern

Die Erfahrungen und Machbarkeits-Einschätzungen führender wie auch dezentraler Anbieter wurden in Form einer Delphi-Studie erhoben. Delphi-Studien sind nicht nur als Erhebungsmethode sondern auch als Mittel zur Konsensbildung bekannt und ermöglichen es, Einschätzungen von ExpertInnen zu vergleichen, untereinander zur Diskussion zu stellen und aufeinander abzustimmen. Die Delphi-Studie wurde durch einzelnen ExpertInnen-Interviews vorbereitet und in zwei Wellen durchgeführt.

Die Ergebnisse aus diesem Modul sind in Kapitel 7 des vorliegenden Berichts beschrieben.

Modul D: Sekundärdatenanalyse

- Mikrozensus- und MigraMAPS-Daten zum regionalen MigrantInnenanteil (und Basisbildungsbedarf)
- Einbeziehung von Daten des österreichischen Integrationsfonds
- Einbeziehung von Anbieter-Daten zu Bedarfen und Angeboten

Das Ziel dieses Moduls war eine verbesserte Informationsbasis und eine Konkretisierung von bestehenden Bedarfsschätzungen. Aufgrund der während der Projektlaufzeit eingeführten Gesetzesänderung hat sich jedoch die Vorhersagekraft der aktuellen Daten relativiert. Infolgedessen wurde eine ergänzende Folgenabschätzung zur Gesetzesänderung durchgeführt.

Für die Ergebnisse aus diesem Modul siehe Kapitel 4 des vorliegenden Berichts.

Modul E: Ergebnisverarbeitung und Workshop zur Ergebnispräsentation

Einen wesentlicher Abschluss bildet die Ergebnispräsentation und Dissemination der Ergebnisse, über deren konkrete Form zum Zeitpunkt der Berichtlegung noch zu entscheiden ist.

Das Projekt im Überblick

Hauptfrage:

Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs: Wie geht das gut?

Ziele/Vorhaben:

- Klären der Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse
- Fokussieren auf Menschen mit (sehr) geringen Deutschkenntnissen
- Nutzen der Praxiserfahrung von TrainerInnen und Anbietern
- Identifizieren von Good Practice für die gemeinsame Alphabetisierung
- Beitrag zur Weiterentwicklung der Angebote für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen

Forschungsmethoden:

- Literaturanalyse
- ExpertInnen-Interviews
- 2 Workshops mit Unterrichtenden
- Delphi-Erhebung (in 2 Wellen) mit Anbietern
- Sekundärdatenanalyse
- Vortrag/Workshop/Publikation zur Verbreitung der Ergebnisse

Laufzeit: Sept. 2010 bis Nov. 2011

2 Wovon ist die Rede? Begriffs(un)schärfen im Themenfeld

Die meisten der genannten Begriffe sind unscharf definiert und werden je nach Quelle, aber auch in den Praxiseinrichtungen verschieden benutzt. Das bedeutet, die Ergebnisse verschiedener Erhebungen sind kaum vergleichbar – aber auch die Antworten innerhalb einer Erhebung können in der Bedeutung stark differieren.

Dabei sind explizite Definitionen notwendig, um Voraussetzungen, Gegenstand und Reichweite einer Aussage zu konkretisieren:

„Definition bedeutet Einfriedung und Abgrenzung und darauf aufbauend Benennung des Abgegrenzten. [...] Wer Zahlen will, kommt hieran nicht vorbei [...].“³

Zugleich werden (abgrenzende) Definitionen der Komplexität und Verwobenheit der Realität niemals gerecht.

Im Folgenden werden Definitionen thematisiert, um

- offen zu legen, in welcher Weise die relevanten Begriffe in der vorliegenden Studie verwendet werden und
- aufzuzeigen, von welchen Widersprüchen und Bruchlinien die angrenzenden Diskurse begleitet werden.

Was ist Basisbildung?

In der aktuellen Version des Programmplanungsdokuments heißt es dazu:

„Basisbildung/Grundkompetenzen“ bezieht sich auf den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, den Umgang mit IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) und Lernkompetenz (Autonomes Lernen, Lernen lernen). [...] Kursangebote der Basisbildung können unterschiedliche Gewichtungen der Faktoren vornehmen und spezielle Zielsetzungen verfolgen, wie z.B. „Mathematik-Grundrechnungsarten“, „Deutsch für den Führerschein“, „IKT + Basisbildung“, „Mama lernt Deutsch“, usw. Unter Basisbildung und den Aufbau von Grundkompetenzen zu subsumieren sind somit jene Bildungsangebote, die für Menschen ausgerichtet sind, die aufgrund ihrer unzureichenden Basisbildung und Grundkompetenzen keine „regulären“ Weiterbildungen besuchen können, auch wenn diese keine weiteren Voraussetzungen verlangen, wie z.B. Computerkurse für AnfängerInnen, Hauptschulabschlussmaßnahmen, Berufsorientierungskurse etc.

³ Wagner/Eulenberger 2008, S. 32.

In der Basisbildung werden gleichzeitig – über die Methodik und entsprechende Zugänge zum Lernen – die Schlüsselkompetenzen wie Lernkompetenz, Kommunikation, Teamfähigkeit, Sprachkompetenz, Citizenship, usw., unterstützt und gefördert, und zwar entsprechend dem jeweiligen Niveau der Lernenden. Kurse, die losgelöst von den Kulturtechniken/Grundkompetenzen beispielsweise Themen wie „Persönlichkeitsentwicklung“ oder „Kommunikation“ zum Inhalt haben, oder „Computerkurse“ und der „ECDL-Führerschein“, sind nicht der Basisbildung zuzuordnen [...].

Die Zielgruppen der Basisbildung sind:

- a) Personen mit Erstsprache Deutsch und absolvierter Schulpflicht, die keinen positiven Abschluss erreicht und Defizite in den Grundkompetenzen haben;
- b) Personen mit positivem Pflichtschulabschluss, die dennoch Nachholbedarf in der Grundbildung aufweisen;
- c) Personen mit Migrationshintergrund und mangelnder Basisbildung/Grundkompetenzen, mit oder ohne Deutschkenntnisse.“⁴

Dieser Definitionsvorschlag enthält implizit Antworten auf Fragen wie die folgenden:

Hat ein älterer Beamter ein Basisbildungsdefizit, wenn er „dank“ seiner elektronischen Hilfsmittel verlernt hat, eine Wurzel zu ziehen? Und wie sieht es aus mit dem „Basisbildungsdefizit“ einer pensionierten Lehrerin, welche die Entwicklungen der Kommunikationstechnologie nicht mitvollzogen hat und kein SMS schreiben kann? Oder mit der Mathematikerin aus Ägypten, die das lateinische Alphabet nicht beherrscht, sich jedoch mündlich auf Deutsch gut verständigen kann?

Bei allen drei Personen können Lerngewohnheiten und -Tools angenommen werden, die es ihnen ermöglichen würden, einen beliebigen Kurs für Mathematik, IKT bzw. Deutsch (auf ihrem Ausgangsniveau) zu besuchen – es handelt sich demnach nicht um KundInnen für Basisbildungsangebote.

Gleichwohl weisen die Beispiele auf die Relativität des Begriffs je nach gesellschaftlichen Kontexten hin – und auf die gesellschaftliche Dynamik, die für den veränderlichen Begriffsgehalt (mit)verantwortlich ist: In welchem Ausmaß die Beherrschung der jeweiligen Kulturtechniken als „ausreichend“ empfunden wird, ist das Ergebnis des jeweiligen gesellschaftlichen Konsens. Insofern bedeutet der Erwerb von Basisbildung eine Art „Hineinwachsen in die Kultur der umliegenden Gesellschaft“, das über einen schulischen Bildungskanon deutlich hinausreicht.⁵

Besonders deutlich wird dies anhand der Definition des funktionalen Analphabetismus. Funktionaler Analphabetismus ist ein relationaler Begriff, der das jeweilige Kompetenzniveau einer Bezugs-Bevölkerung mit einbezieht. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus wurde bereits von der UNESCO im Jahr 1962 verwendet für „[...] Menschen, die nicht hinreichend in der Lage sind, (1) an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemein-

⁴ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 68f.

⁵ Vgl. Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009, S. 13.

schaft, bei denen Lesen und Schreiben erforderlich sind, sich zu beteiligen und (2) dies für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nutzen können.“⁶

Bittlingmayer weist darauf hin, dass unter der Bedingung einer massiven Bildungsexpansion in der Wissensgesellschaft eine Gruppe von Menschen mit längerer Schulerfahrung leicht in den funktionalen Analphabetismus abrutschen kann, wenn ihr weiterer Lernzuwachs unterproportional zur restlichen Bevölkerung verläuft. Innehalten im Weiterbildungsbemühen kann für den Aufbau eines Basisbildungsdefizits in einer hoch dynamischen Umwelt genügen.⁷

In Österreich ist gegenüber dem deutschen Begriff der Grundbildung eher der Begriff „Basisbildung“ in Verwendung. Dazu ein Versuch der Unterscheidung von Monika Kastner:

„Basisbildung hebt sich von der mit (der deutschen) Grundschule konnotierten Grundbildung ab. Im arbeitsmarktpolitischen Kontext ist von berufsbezogener Grundausbildung bzw. Grundqualifikation die Rede. Auch von diesen beiden Begriffen hebt sich der Begriff der Basisbildung ab. Daran schließt die Frage an, ob sich die Worte „Grund“ und „Basis“ überhaupt begrifflich unterscheiden lassen. [...] Der Begriff der Basis legt meines Erachtens eher den Gedanken an die Errichtung eines Fundaments und die Sicherstellung eines Ausgangspunkts nahe – im Zentrum der Aufmerksamkeit scheint diese Aktivität an sich zu stehen und weniger eine zu erreichende Zieldimension.“⁸

Was ist Alphabetisierung?

Gängige Definitionen zum Konzept des Analphabetismus sprechen von

- primärem Analphabetismus, wenn Menschen gar keine Lese- und Schreibkenntnisse aufweisen (z.B. mangels Schulbesuch),
- sekundärem Analphabetismus, wenn trotz Schulbesuchs die einmal erworbenen Kenntnisse wieder verlernt wurden, und
- funktionalem Analphabetismus, wenn die Lese- und Schreibkompetenzen nicht ausreichen, um in einer schriftsprachlich ausgerichteten Gesellschaft zu „funktionieren“.⁹
- Keine AnalphabetInnen sind hingegen Personen, welche in ihrer Mutterschrift alphabetisiert wurden und lediglich die Lateinschrift nicht beherrschen.¹⁰

Damit bedeutet Alphabetisieren weitaus mehr als „Buchstaben lernen“ und auch mehr als sinnerfassendes zusammenhängendes Lesen. Diesem „Mehr“ wird besonders der Begriff der Literalität gerecht:

„Der Begriff der Literalität (engl. *literacy*) versucht, den Aspekt der Schreib- und Lesekompetenz mit der Handlungskompetenz zu verknüpfen. Literalität kann als Handlungskompetenz im Umgang mit Schrift und geschriebener Sprache, bestimmt

⁶ UNESCO 1962, zitiert nach Wagner/Eulenberger 2008, S. 33.

⁷ Vgl. Bittlingmayer/Drucks/Gerdes/Bauer 2010.

⁸ Kastner 2010a, S. 129.

⁹ Vgl. Posch 2010, S. 23.

¹⁰ Vgl. Hainzl 2010, S. 120.

von gesellschaftlichen Faktoren, definiert werden. Um im Alltag zu „funktionieren“, müssen eine Vielzahl von Handlungskompetenzen erworben werden, verbunden mit Differenzierungsfähigkeit und einem Wissen um die Situationsadäquatheit der jeweiligen Strategien. Literalität wird also nicht nur als Set von Teilfertigkeiten im Umgang mit Schrift angesehen, sondern als soziale Praxis definiert. Die Definition *von Literalität als soziale Praxis* impliziert eine Sichtweise von Lesen und Schreiben als zielgerichtete Handlung.“¹¹

Mit Literalität ist also das aktive schriftsprachliche Handeln der Einzelnen innerhalb einer Schriftkultur gemeint. Dazu gehört die Verwendung von schriftlichen Informationen, um im Alltag zu bestehen und eigene Ziele umzusetzen.

Begriffsverwendungen in der Praxis der Bildungseinrichtungen

In der für dieses Projekt durchgeführten Delphi-Studie wurde in Welle 1 folgende Frage gestellt: Wie werden in Ihrer Einrichtung (Geschäftsstelle) die Begriffe „Alphabetisierung“ (A) und „Basisbildung“ (B) verwendet? Das Ergebnis sind 51 sinntragende Antworten von VertreterInnen aus Anbietereinrichtungen, die in der Folge zusammengefasst sind. (Kursiv formatierte Passagen stellen Originalzitate aus der Erhebung dar.)

Insgesamt herrscht eine gewisse Begriffsdiffusion vor. Eine Reihe unterschiedlicher Verwendungen der Begriffe ist im Umlauf. Dabei zeichnen sich aber auch Trends ab: Einzelne PraktikerInnen verwenden die Begriffe synonym und/oder vermitteln die Inhalte in integrierten Kursformen (5 Nennungen). Vorherrschend ist jedoch folgendes Begriffsverständnis: Basisbildung schließt Alphabetisierung ein; die Alphabetisierung ist ein Teil der Basisbildung, die sich ebenfalls mit Lesen und Schreiben etc. befasst (17 Nennungen):

„Der Begriff Basisbildung wird als Überbegriff verstanden, er umfasst u.a. auch Rechnen oder Basic English, er umfasst zudem B-Bildung in jenen Themen-Bereichen aus Alltag, Familie und Beruf, die die TN einbringen oder interessieren. Alphabetisierung wird als Unterkategorie von Basisbildung verstanden und bezieht sich auf den Erwerb und/oder Ausbau von Lese- und Schreibkompetenzen, auch mit Berücksichtigung der Themenrelevanz der TN.“

„Unter Alphabetisierung verstehen wir die Entwicklung von schriftsprachlicher Kompetenz im engeren Sinne. Basisbildung stellt für uns den viel weiter gefassten Begriff dar, der alle (nicht nur sprachlichen) Kompetenzen betrifft, die notwendig sind, um sich in unserer Wissens- und Kommunikationsgesellschaft gut zurecht zu finden. [...]“

Basisbildung wird dabei als über Alphabetisierung hinausgehend wahrgenommen und umfasst andere, zusätzliche Inhalte (und Ziele), wie Rechnen, IKT, Lernkompetenz.

„Alphabetisierung: Lesen- und Schreibenlernen als Zugang zur verschriftlichten Welt. Basisbildung: alle Grundfertigkeiten, die zur Teilhabe an öffentlichen Prozessen und sozialen Gütern befähigen.“

¹¹ Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 91f.

Einzelne VertreterInnen von Anbietereinrichtungen treffen eine Unterscheidung anhand der Zielgruppe, nämlich „Basisbildung“ für Angebote für Menschen deutscher Erstsprache und „Alphabetisierung“ als Fachterminus für eine ähnliche Arbeit mit MigrantInnen:

„An und für sich läuft das Pilotprojekt unter Basisbildung, diese wendet sich an TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund. In den DaF-Kursen kommt eher der Begriff Alphabetisierung vor.“

Daneben finden sich auch Einrichtungen für MigrantInnen, die unter Basisbildung (integrative) Deutschkurse verstehen:

„Basisbildung: Integrative Deutschkurse: Vermittlung der deutschen Sprache anhand von alltagsrelevanten Themen mit dem Ziel der praktischen Anwendbarkeit in der Bewältigung des österreichischen Alltags.“

Tendenziell wird der Begriff der Alphabetisierung vom Begriff der Basisbildung abgelöst – aus unterschiedlichen Gründen, zu denen wohl auch die neuen Förderstrukturen zählen. Teilweise wird der Begriff der Alphabetisierung als stigmatisierend wahrgenommen:

„Alphabetisierung wird als Begriff gegenüber Deutschsprachigen nicht verwendet, da er zu stark an den Begriff „Analphabet/inn/en“ erinnert, dieser wird von betroffenen Menschen als diskriminierend und belastend wahrgenommen.“

Beide Begriffe werden häufig nicht gegenüber Kundinnen verwendet, sondern nur in der Antrags- und Projektsprache:

„Vorrangig wird in unserer Einrichtung von Basisbildung gesprochen. Der Begriff „Analphabetismus“ wurde völlig gestrichen. Begriffe wie oben werden vorrangig in der Arbeit mit Vermittlerpersonen verwendet. In Ausschreibungen zu den Kursangeboten kommen die Begriffe nicht vor, da die potenziellen TeilnehmerInnen auf ihre Wünsche und Ziele angesprochen werden.“

Bei solchen Überlegungen spielt die abwertende Konnotation eine Rolle, welche den genannten Begriffen anhaftet. Die sprachwissenschaftliche Hypothese der „Euphemismus-Tretmühle“ besagt jedoch, dass jede bewusst aufwertende oder beschönigende Beschreibung über kurz oder lang die negative Konnotation ihres Vorgängerausdrucks annimmt, solange sich die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Wertungen nicht verändern (typisch zu beobachten z.B. anhand der Bezeichnungen für ethnische Minderheiten oder für Menschen mit Behinderungen). Die gut gemeinten Wortneubildungen nehmen also mit der Zeit die negativen Assoziationen ihrer Vorgängerbegriffe auf und erleben eine sog. Pejoration (Bedeutungsveränderung hin zu einem schlechteren Beiklang). Das ist auch bei einem Ablösen der „Alphabetisierung“ durch „Basisbildung“ oder „Grundbildung“ zu erwarten.

Generell besteht eine Herausforderung zum Themenfeld Migration darin, Begrifflichkeiten zu verwenden, welche die gesellschaftliche Realität adäquat abbilden können und positiv konnotiert oder wenigstens nicht defizitorientiert sind (Beispiele: Mehrfachzugehörigkeiten, Mehrsprachigkeit etc.).

Wer sind „die MigrantInnen“ (in Alphabetisierungskursen)?

„*MigrantIn*“ ist eine Person mit einer anderen als der österreichischen Staatsbürgerschaft, die sich in Österreich zu anderen als touristischen Zwecken längerfristig aufhält.

Die Bezeichnung „MigrantIn“ sagt nichts über den rechtliche Aufenthaltsstatus der betreffenden Person aus – illegal in Österreich aufhältige Personen können genauso gemeint sein wie AsylwerberInnen, Asylberechtigte oder subsidiär Schutzberechtigte, aber auch legal aufhältige Personen mit oder ohne Verpflichtung zur Erfüllung der Integrationsvereinbarung. Weiters kann mit der Bezeichnung „Migrant/in“ keine Aussage über Deutschkenntnisse oder Bildungsstand verbunden werden; der Begriff

„[...] kann verschiedene Personengruppen umfassen: Menschen mit Deutschkenntnissen, die schon einige Zeit in Österreich sind, Menschen ohne jegliche Deutschkenntnisse, die kürzer oder länger in Österreich sind, Menschen, die hier geboren und in die Schule gegangen sind, deren Eltern jedoch aus einem anderen Land kommen, Menschen, die die Schule teilweise in Österreich und teilweise im Ausland besucht haben.“¹²

Für dauerhaft Zugewanderte ist der Begriff „MigrantIn“ nicht korrekt. Die Bezeichnung „*Menschen mit Migrationshintergrund*“ soll diese Gruppe von dauerhaft Zugewanderten inkl. ihrer Nachkommen beschreiben. Nach einer Definition von Statistik Austria sind „Menschen mit Migrationshintergrund“ jedoch sowohl Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit als auch „[...] Personen, die selbst im Ausland geboren wurden bzw. von denen mindestens 1 Elternteil im Ausland geboren wurde.“¹³ Gächter (2010) weist darauf hin, dass der „Migrationshintergrund“ in amtlichen Statistiken unterschiedlich definiert wird: Gemeint sind manchmal Personen, die im Ausland geboren sind oder Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft oder Personen, deren Eltern beide (oder nur ein Elternteil) im Ausland geboren sind (wobei „Ausland“ manchmal mit, manchmal ohne EU gemeint sein kann).

Auch zum Begriff der „zweiten Generation“ verweist Gächter (2010) auf einen verbreiteten Irrtum, wenn er schreibt, die erste Generation sind meist nicht die Elterngeneration der zweiten: Zur G1 gehören 16-Jährige, die bei Aufenthaltsbeginn 4 Jahre oder älter waren, und zur G2 16-Jährige, die bei Aufenthaltsbeginn weniger als 4 Jahre alt waren.

Im Prozess der Migration bzw. Integration entstehen *ein objektiver und ein subjektiver Sprachbedarf*: „Der objektive Sprachbedarf ergibt sich aus den (angestrebten) Handlungsfeldern der Lernenden“¹⁴ und kann vorab anhand der Themenbereiche definiert werden (bzw. aus den konkreten Kommunikationspartnern, -anlässen und -medien abgeleitet werden). Er beeinflusst das WAS des Lernens. „Der subjektive Sprachbedarf ergibt sich aus den Bedürfnissen der Lernenden“¹⁵ und ihren (oft unpräzisen) Vorstellungen, warum sie ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen (eng zusammenhängend mit ihrer persönlichen Motivation) und kann eher das WIE des Lernens beeinflussen.

¹² Dergovics 2010a, S. 31.

¹³ Zitiert nach Plutzar/Kerschhofer-Puhalo 2009, S. 54.

¹⁴ Kaufmann/Zehnder/Vanderheiden/Frank 2007, S. 5.

¹⁵ Ebda.

MigrantInnen als TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen sind (auch ohne Mischung mit der autochthonen Bevölkerung) eine sehr heterogene Gruppe:

„Einige der Teilnehmer an Alphabetisierungs-Deutschkursen, gerade unter den Asylwerbern, sind in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert und verfügen über Sprachlernerfahrungen mit ebenfalls nicht in lateinischer Schrift geschriebenen Sprachen (z.B. Iraner mit Arabischkenntnissen oder Afghanen mit Russischkenntnissen), aber sie haben überhaupt keine Deutschkenntnisse. Andere verfügen über rudimentäre Deutschkenntnisse, die sie aus der Alltagskommunikation erworben haben, weisen aber kaum Schulbildung auf und können auch in der Muttersprache nicht schreiben. Und natürlich gibt es auch Personen, die weder in irgendeiner Schrift alphabetisiert sind noch Deutschkenntnisse haben.“¹⁶

¹⁶ Albert 2008, S. 24.

3 MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf in Österreich: ihre Situation

Für Deutschland wurde in einer umfangreichen qualitativen Erhebung die Heterogenität der Gruppe der funktionalen AnalphabetInnen (mit und ohne Migrationshintergrund) genauer untersucht.¹⁷

Aus der Untersuchung wurde eine Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus abgeleitet. Der Bezugsrahmen für die Idealtypologie von funktionalem Analphabetismus der MigrantInnen differenziert außerdem nach „migrationsbedingten“ Ursachen (durch die Rahmenbedingungen im Aufnahmeland) und „nativen“ Ursachen (die aus dem Herkunftsland stammen) – vgl. Abb. 1:

Abb. 1: Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus bei Menschen mit Migrationshintergrund (nach Bittlingmayer/Drucks/Gedes/Bauer 2010, S.353)

„migrationsbedingt“			„nativ“		
(7) highly skilled (Kontrasttyp zu anderen)			vertikale Achse: relatives Kapitalvolumen		
(5a) Im Einwanderungsland vernichtetes Kulturkapital (ehem. hoch Qualifizierter)	(5b) klassischer Gastarbeiter (temporärer Status, anhaltende Rückkehr-Orientierung und/oder schriftferne Berufe)	(5c) illegale Einwanderer (ohne Zugang zum Bildungssystem)	(1) bildungsferne Herkunft und Bildungsnachteile 1.Gen/2.Gen	(3a) Bildung von Mädchen, hemmende Elternaspiration	(6) Bildungsbarrieren durch Verfolgung/Diskriminierung im Herkunftskontext

Besonders in der Kategorie 5 sind die betreffenden Personen oft zwei- oder mehrsprachig – eine Tatsache, die bei einer Zuschreibung von „Basisbildungsbedarf“ häufig unter einer Defizitsicht verschwindet. Im herkömmlichen Sprachgebrauch in Österreich wird der Erwerb der deutschen Sprache verkürzt als „Sprachförderung“ bezeichnet.¹⁸

In Österreich sind der Erwerb der deutschen Sprache und ihr schriftlicher Nachweis für MigrantInnen durch die sog. Integrationsvereinbarung vorgeschrieben, die ausschließlich für Drittstaatsangehörige (also Nicht-EU-BürgerInnen) gilt. Mit ihrer Unterzeichnung verpflichten sich MigrantInnen, innerhalb von zwei Jahren ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache zu erwerben (ein Kursbesuch ist dafür nicht verpflichtend, wird jedoch durch ein Gutscheinsystem gefördert). Im Falle der Nichterfüllung droht die Ausweisung aus Österreich.

¹⁷ Vgl. Bittlingmayer/Drucks/Gedes/Bauer 2010.

¹⁸ Vgl. Blaschitz/de Cillia 2009, S. 99.

Zu dieser Koppelung von Sprache und Integration gibt es zahlreiche kritische Argumente. Das aus pädagogischer Sicht am häufigsten vorgebrachte besteht darin, dass der Zwang zum Lernen die Lernmotivation zerstört (SprachlehrerInnen als Agenten der Fremdenpolizei).¹⁹ Eine Unterrichtende aus einer Wiener MigrantInneneinrichtung meint dazu:

„Also ich kann es ganz klar sagen, dass sich die Struktur des Deutschlernens vollkommen verändert hat, nämlich von einem „Ich will Deutsch lernen“ hin zu einem „Ich muss Deutsch lernen“, nur mehr um diese Prüfung abzuheben. Also irgendwie Lern-Demotivation.“ (ExpertInneninterview, Unterrichtende)

Weiters sei der postulierte Zusammenhang von Sprachkompetenz und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten (Arbeitsmarkt und Bildung) bei weitem nicht so ausgeprägt, wie er öffentlich kommuniziert werde. „Integration“ sei nicht allein durch die Sprachkompetenz in der Landessprache herzustellen.²⁰

ExpertInnen aus der Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen beschreiben die Situation der von der Integrationsvereinbarung Betroffenen als besonders drastisch:

„Aber das sind ja die ärmsten in dem ganzen Geschäft, die müssen das machen, ja? [...] Sie müssen innerhalb von zwei Jahren alphabetisiert werden und den Kurs ... für A2 machen, das muss man sich einmal vorstellen. Völlig unmöglich, ja? [...] Sie müssen beides innerhalb von zwei Jahren haben, sonst müssen sie alles selber zahlen. [...] Man müsste endlich einmal anschauen, wer schafft mit 75 Stunden eine Alphabetisierung? Ich glaube niemand, außer Leute, die akademisch gebildet sind oder die zumindest eine höhere Bildung haben oder nur einen guten Schulabschluss und in einer anderen Sprache oder einer anderen Schrift. Alphabetisierung dann, ja. OK, aber jemand der Analphabet ist, mit 75 Stunden ... das kann nicht sein.“ (ExpertInneninterview, Forscher)

„Mein Eindruck ist, dass oft die Leute, die Alphabetisierung mit, mit Deutschsprachigen machen ... nicht sehen, welche Probleme die anderen haben. Weil sie sagen, die sind ja nicht stigmatisiert, die haben nicht diese psychologischen Probleme – aber die haben andere Probleme. Die haben existenziellere Probleme, wenn man so will. Wenn ich mir anschau, die Frauen, die betroffen sind von der Integrationsvereinbarung, die haben einfach den Abschiebungsbescheid irgendwie vor sich. Und haben kaum eine Chance, das zu schaffen.“ (ExpertInneninterview, Unterrichtender)

Auch Krumm (2011) betont im Zuge des Hearings des Innenausschusses zum Fremdenrechts-Änderungsgesetz:

„A2 in 2 Jahren und B1 in 5 Jahren stellt für ca. 50% der Lernenden eine absolute Überforderung dar – Überforderung aber lähmt und führt zu Resignation.“²¹

Er zieht aus Statistiken einzelner Anbieter bzw. aus Evaluationen in anderen Ländern den Schluss, dass 50-60% der Lernenden das Niveau A2 nach ca. 600 Stunden erreichen können.

¹⁹ Vgl. Plutzar 2010.

²⁰ Ebda.

²¹ Krumm 2011.

Innerhalb von zwei Jahren sei es nur für Lernende ohne größere familiäre oder berufliche Verpflichtungen möglich, so viel Lernzeit aufzubringen. In Deutschland wurde aufgrund eines entsprechenden Gutachtens eine Ausweitung des (geförderten) Stundenvolumens auf 900 – 1200 Kursstunden empfohlen.²²

MigrantInnen müssen, um Sprache und Schrift des Aufenthaltslandes zu erlernen, geeignete Kursangebote und Lernmaterialien finden, diese finanzieren und an ihnen auch regelmäßig teilnehmen, was v.a. für Erwerbstätige und Personen mit Betreuungspflichten nicht einfach ist. Unter der Voraussetzung ausreichender Lernkompetenz und existenzieller Absicherung ist dies bei ausreichenden Zeitressourcen zu bewältigen – viel schwieriger ist es jedoch für Menschen unter prekären finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen, insbesondere wenn sie schon in ihrem Herkunftsland keine entsprechende Bildungssozialisation erfahren haben.²³

„Geringe Sprachkenntnisse gekoppelt mit einem Nicht-Beherrschen der Schrift führen in der Migration zu einem enormen Verlust an Handlungskompetenz. So geschieht es, dass Betroffene erst durch den Moment der Migration den Status von „AnalphabetInnen“ erlangen bzw. von außen zugewiesen bekommen und zugleich erfahren, dass sie eben aus diesem Grund nur äußerst beschränkte Möglichkeiten der sozialen, kulturellen und ökonomischen Perspektiven in der Gesellschaft des Aufenthaltslandes haben.“²⁴

Hohe Lernmotivation – geringer Informationsstand

Migrantische TeilnehmerInnen haben vielfach Probleme, zu der richtigen Information über das richtige Angebot zu kommen. Andererseits haben sie kaum mit Scham als Hürde für die Nutzung eines Angebots zu kämpfen – da sie z.B. bei einer Herkunft aus Ländern mit einer geringeren Alphabetisierungsrate ihre fehlende Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse nicht als individuelle Schwäche erleben.²⁵ Die Hemmschwelle von MigrantInnen, an Basisbildungskursen teilzunehmen, ist geringer als bei Menschen mit Deutsch als Erstsprache. Sie können ihr Nicht-Wissen leichter als gebürtige ÖsterreicherInnen mit einem Mangel an Lerngelegenheiten und einem Mangel an Deutschkenntnissen erklären.²⁶

Wo es nicht nur um die verpflichtende A2-Prüfung geht, fallen MigrantInnen – z.B. in Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss – auch als besonders lernmotiviert auf.

„MigrantInnen weisen gegenüber ÖsterreicherInnen eine signifikant höhere extrinsische Motivation [...] auf. Außerdem sind sie in Bezug auf Beruf und Bildung ebenfalls stärker motiviert: 71% von ihnen sind hoch berufs- und bildungsmotiviert, während dies unter den ÖsterreicherInnen nur 54% sind. Auch dieser Zusammenhang, zwischen Migrationshintergrund und dieser Motivationsgrundlage, ist signifikant

²² Ebda.

²³ Vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 86.

²⁴ Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 94.

²⁵ Vgl. Stoppacher 2010b, S. 20f.

²⁶ Vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 96.

[...]. Einige der befragten TrainerInnen und ProjektleiterInnen haben davon gesprochen, dass sich die Zielgruppe MigrantInnen gegenüber den ÖsterreicherInnen darin auszeichnet, dass sie besondere Freude am Lernen hätte. Diese Beobachtung wird nun durch die quantitativen Ergebnisse bestätigt.“²⁷

Die Verpflichtung zum Deutschlernen wird den Betroffenen jedoch auch anhand der Integrationsvereinbarung oft nicht klar:

„Ich weiß auch nur von Geschichten, dass die Leute nicht verstehen, worum es geht, die haben da etwas unterschrieben, von dem sie nicht wissen, um was es geht. Die versäumen die Fristen, weil sie nicht wissen, was es bedeutet – die wissen auch nicht, was es heißt, innerhalb von 300 Stunden A2 zu lernen.“ (Expertinneninterview, Forscherin)

Übersetzte Informationsblätter allein sind keine Garantie dafür, dass die entsprechenden Informationen auch verstanden werden. Die Interviews einer Grazer Studentin mit vier MigrantInnen nach der A2-Prüfung bestätigen diese Tatsache: Die Interviewten haben vor ihrer Ankunft in Österreich nicht gewusst, dass sie im Rahmen der Integration eine Deutschprüfung ablegen müssen – sie haben es entweder von der steirischen Landesregierung erfahren oder erst später von institutionellen Einrichtungen (Kirche, Asylheime).

Fehlende Informationen über Lernverpflichtungen und -angebote führen auch immer wieder zu Fehlzweisungen. So finden sich MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf häufig in Deutschkursen wieder, weil das Problem des Analphabetismus (von BeraterInnen) als nachrangig gegenüber den Deutschkenntnissen gesehen wird (oder weil regionale Alphabetisierungsangebote schlichtweg nicht existieren). „Teilalphabetisierte“ Lernende haben mitunter längere Leidenswege über mehrere Deutschkurse hinter sich, bevor sie Unterstützung in der Alphabetisierung bekommen. Diese Zuweisung erfolgt häufig unhinterfragt und ohne individuelle Überprüfung:

„Na, aber ich habe zwei Teilnehmer, also die haben noch keine Aufenthaltsgenehmigung und die müssen jetzt eben lernen für die Modul 2-Prüfung, aber eigentlich schicken wir die zu den Deutschkursen.“ (ExpertInneninterview, Trainerin aus Basisbildungsprojekt)

²⁷ Steiner/Wagner/Pessl 2006, S. 53.

4 MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf in Österreich: Bedarfsabschätzung

In Zusammenhang mit Basisbildungsangeboten für MigrantInnen stellt sich die Frage, wie groß die Gruppe der MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf in Österreich ist – wie viele Personen also konkret betroffen sind. Die Herkunft der MigrantInnen, ihre regionale Verteilung in Österreich und die Prognosedaten für die Zuwanderung sind dabei ebenfalls von Interesse.

Seit den 1960er Jahren gilt Österreich als Einwanderungsland. Der Anteil der ZuwanderInnen an der Gesamtbevölkerung ist mittlerweile gleich hoch wie in den klassischen Einwanderungsländern USA oder Australien. Von den insgesamt 8,33 Mio. EinwohnerInnen wird die Zahl der nicht in Österreich geborenen EinwohnerInnen mit etwa 1,27 Millionen beziffert. Das entspricht ca. 15,4%.²⁸ Zu ähnlichen Zahlen kommt die Autorin bereits 2008: „On the total population in Austria, 1,3 million (15,2%) are foreign born, i.e. first generation migrants.“²⁹

Derzeit kommt in Österreich (ebenso wie in den meisten anderen EU-Mitgliedsstaaten) knapp die Hälfte der ZuwandererInnen aus dem EWR-Raum.³⁰ 1,5% der Drittstaatsangehörigen sind hoch qualifizierte Arbeitskräfte und kommen im Rahmen des Schlüsselkraftverfahrens nach Österreich.³¹ Weitere 41% der Einwandernden sind Familienangehörige aus Drittstaaten, die großteils als Angehörige von ÖsterreicherInnen oder EU-BürgerInnen nach Österreich kommen.³²

Mit einem weiteren Bevölkerungszuwachs durch Zuwanderung wird gerechnet:

„Infolge der Zuwanderung wird der Anteil der nicht in Österreich geborenen Menschen an allen in Österreich wohnhaften Personen weiter ansteigen. Bis 2030 wird der Anteil auf etwa 24% ansteigen, im Gefolge des wirtschaftlichen Zusammenwachsens mit den östlichen und südöstlichen Nachbarländern. Bis 2050 wird ein Wert von etwa 30% erreicht werden.“³³

Die Thematik der Zuwanderung und in Verbindung damit die der Bildung für MigrantInnen wird also in ihrer Bedeutung noch weiter zunehmen.

Aktuelle Daten³⁴ belegen, dass sich die Ansiedelung der ausländischen Bevölkerungsmitglieder auf die städtischen Ballungsräume konzentriert – davon in erster Linie auf die Region um die Stadt Wien, daneben auch auf die Landeshauptstädte Graz und Linz. Den höchsten ausländischen Bevölkerungsanteil hat das Bundesland Wien mit etwa 30%, der durchschnittliche ausländische Bevölkerungsanteil in den übrigen Bundesländern liegt bei rund 10%.³⁵

²⁸ Vgl. Biffl/Skrivanek/Berger 2010, S.9.

²⁹ Biffl 2008, S.1.

³⁰ Zum EWR-Raum zählen neben den Staaten der EU Island, Liechtenstein und Norwegen.

³¹ Vgl. Biffl/Skrivanek/Berger 2010, S. 9.

³² Ebda.

³³ Biffl/Skrivanek/Berger 2010, S.9.

³⁴ Statistik Austria 2011a.

³⁵ Vgl. Gächter 2010, S. 2.

Dabei hat sich das Zuwanderungsprofil in den vergangenen Jahrzehnten verändert. In den 1960er Jahren waren es mehrheitlich türkische Staatsangehörige, die als „Gastarbeiter“ in die westlichen Industriestaaten, darunter auch nach Österreich, einwanderten. Infolge der Auflösung der DDR und des Krieges im ehemaligen Jugoslawien migrierten bzw. flüchteten v.a. Angehörige aus diesen Territorien nach Österreich. Gemeinsam mit den MigrantInnen aus der Türkei verkörpern sie heute die größten ausländischen Bevölkerungsgruppen:

„The largest single source countries of migrants in Austria are from the region of former Yugoslavia, Germany and Turkey. In January 2008, 30% of all foreign born (375.600) were from the former region of Yugoslavia (excluding Slovenia), in the main Serbians (190.00) and Bosnians (133.000), 14% from Germany (182.000), and 12% from Turkey (156.000).“³⁶

Von den in Wien lebenden MigrantInnen stammen 37,4% aus den exjugoslawischen Ländern Serbien, Montenegro und Kosovo und 34% aus der Türkei. Von den in der Steiermark und Kärnten lebenden MigrantInnen stammen etwa 12% aus Serbien, Montenegro und Kosovo, aber dafür 13,1% bzw. 4,3% aus der Türkei. Mit einem Anteil von 43,3% leben die meisten Menschen aus Bosnien-Herzegowina in Kärnten, während die überwiegend türkischstämmige Bevölkerung sich in Vorarlberg angesiedelt hat (33,8%).³⁷

Bildungsstand der Zuwandernden

Derzeit sind ZuwanderInnen in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten überproportional vertreten. Eine Untersuchung im Jahr 2009 ergab, dass ca. 33% der Personen mit Migrationshintergrund einen Matura- oder Universitätsabschluss aufweisen, wohingegen der Anteil der autochthonen Bevölkerung nur bei ca. 25% liegt (vgl. Abb. 2). Analoges gilt für den unteren Bildungsbereich:

„[...] auf der anderen Seite der Bildungshierarchie – bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen – zeigten sich überdurchschnittliche Anteile der Zuwanderer. Verfügt 2009 etwa 13% der inländischen Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren maximal über einen Pflichtschulabschluss, lag dieser Anteil bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit 31% mehr als doppelt so hoch. Insbesondere Migrantinnen und Migranten aus der Türkei (68%) hatten überwiegend keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung abgeschlossen. Aber auch knapp 40% der gleichaltrigen Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien) hatten nur die Pflichtschule absolviert.“³⁸

MigrantInnen aus anderen Nicht-EU-Staaten (v.a. aus Asien, Naher Osten und Afrika) verfügen zu 25% nur über einen Pflichtschulabschluss.³⁹ Deutsche MigrantInnen hingegen kommen oft mit einem höheren Bildungsabschluss nach Österreich als in die autochthone Bevölkerung aufweist.⁴⁰

³⁶ Biffl 2008, S. 3.

³⁷ Vgl. Biffl/Netzer 2010, S.5.

³⁸ Österreichischer Integrationsfonds, o.J.

³⁹ Vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2010a, S. 5.

⁴⁰ Vgl. Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009, S. 21.

**Abb. 2: Bildungsstand der 25-64-jährigen Bevölkerung 2010
(Österreichischer Integrationsfonds, o.J.)**

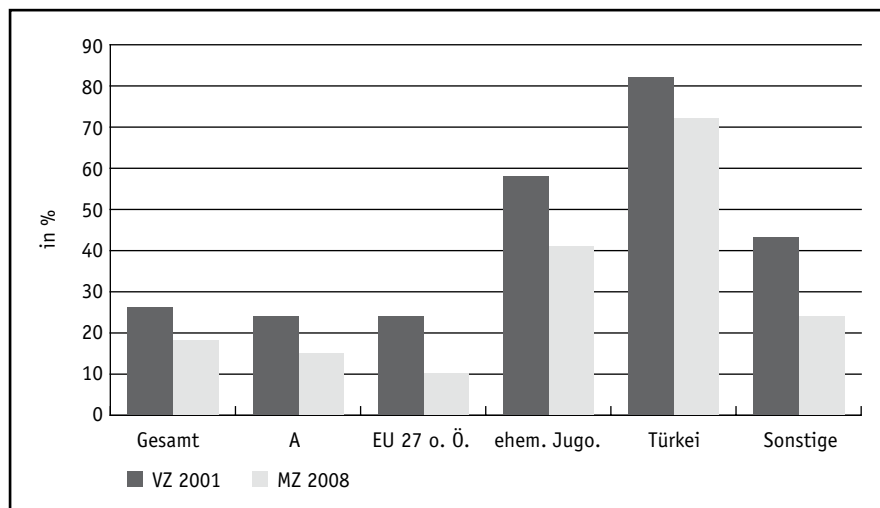
	Bevölkerung insgesamt	Kein Migrations- hintergrund	mit Migrationshintergrund						
			Insgesamt	Erste Generation	Zweite Generation	EU/EWR/Schweiz	Ehem. Jugoslawien (ohne Slowenien)	Türkei	Sonstige Staaten
Insgesamt abs. (in 1.000)	4.617,5	3.686,1	931,4	831,2	100,1	325,7	311,3	141,9	152,5
Pflichtschule	16,2%	12,7%	30,1%	31,2%	21,4%	10,5%	37,4%	66,0%	23,7%
Lehre, BMS	53,8%	58,5%	35,0%	33,3%	49,2%	40,6%	42,8%	24,1%	17,3%
AHS, BHS, Kolleg	15,2%	14,7%	16,9%	17,3%	14,2%	22,7%	14,1%	6,4%	20,3%
Universität, FH, Akademien ¹⁾	14,8%	14,1%	18,0%	18,3%	15,2%	26,3%	5,7%	(3,5%)	38,7%
Männer abs. (in 1.000)	2.297,5	1.854,8	442,7	389,9	52,8	142,8	153,4	75,6	70,9
Pflichtschule	11,7%	8,5%	25,1%	26,2%	16,9%	7,6%	26,9%	59,6%	19,6%
Lehre, BMS	59,6%	63,8%	42,2%	40,8%	53,1%	46,2%	54,9%	30,7%	19,1%
AHS, BHS, Kolleg	14,5%	14,5%	14,5%	14,7%	13,2%	18,4%	12,0%	(7,1%)	20,0%
Universität, FH, Akademien ¹⁾	14,2%	13,2%	18,2%	18,4%	16,8%	27,8%	6,2%	(2,7%)	41,3%
Frauen abs. (in 1.000)	2.320,0	1.831,3	488,6	441,3	47,3	182,8	157,9	66,3	81,6
Pflichtschule	20,7%	17,0%	34,7%	35,5%	26,3%	12,7%	47,6%	73,4%	27,3%
Lehre, BMS	48,0%	53,2%	28,5%	26,7%	45,0%	36,3%	31,0%	16,7%	15,7%
AHS, BHS, Kolleg	15,8%	14,9%	19,1%	19,5%	15,3%	26,0%	16,2%	(5,6%)	20,6%
Universität, FH, Akademien ¹⁾	15,5%	14,9%	17,8%	18,2%	13,4%	25,1%	5,3%	(4,4%)	36,5%

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2010, Jahresdurchschnitt über alle Wochen. – Bevölkerung in Privathaushalten.
– ¹⁾ Inkl. Universitätslehrgänge. – () Werte mit weniger als hochgerechnet 6.000 Personen sind sehr stark zufallsbehaftet und statistisch kaum interpretierbar.

Diese Bildungsstruktur blieb über die Zeit hinweg aber keineswegs konstant (vgl. Abb. 3). Gächter (2010) belegt eine kontinuierlich steigende mitgebrachte Bildung im Zeitverlauf bei beiden Geschlechtern (wobei die Zeiträume 1965-84, 1985-97 und der Zeitraum seit 1998 gegenüber gestellt wurden). Auch eine Darstellung nach Biffl/Netzer zeigt eine laufende Abnahme des Personenanteils mit maximal Pflichtschulabschluss unter den MigrantInnen über den Zeitraum 2001 bis 2008 im gesamten EU-Raum.⁴¹

⁴¹ Vgl. Biffl/Netzer 2010, S.2.

Abb. 3: Anteil der 25-64-jährigen Personen mit maximal Pflichtschulabschluss an der 25-64-jährigen Bevölkerung nach Geburtsland (Biffl/Netzer 2010)



Quelle: Statistik Austria, eigene Berechnungen

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein von Biffl und Netzer vorgestellter Bundesländervergleich, in dem der Personenanteil mit maximal Pflichtschulabschluss dem MigrantInnen-Anteil gegenübergestellt wird. Dieser Vergleich zeigt, dass die Zuwanderung und der Anteil gering qualifizierter Personen an der Gesamtbevölkerung nicht miteinander korrelieren.

Im östlichen Bundesgebiet sind 84% der Personen ohne Pflichtschulabschluss MigrantInnen (davon ca. 40% aus Ex-Jugoslawien und 34% aus der Türkei). Im westlichen Bundesgebiet sind 74% der Personen ohne Pflichtschulabschluss MigrantInnen (davon 42% aus der Türkei und 21% aus Ex-Jugoslawien). Im südlichen Bundesgebiet hingegen sind 70% der Personen ohne Pflichtschulabschluss gebürtige ÖsterreicherInnen. In absoluten Zahlen ergibt dies in Summe einen Wert von 50.000. Die Angaben basieren jedoch auf einer Auskunft der Befragten und sind nach Ansicht der AutorInnen zu niedrig angesetzt.⁴²

Die Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ nennt neben dem Burgenland außerdem noch die Steiermark und Oberösterreich als Länder, in denen der Migrationsanteil verhältnismäßig gering, der Anteil an niedrigen Bildungsabschlüssen jedoch verhältnismäßig hoch ist.⁴³ Von den Menschen mit Migrationshintergrund und gleichzeitig höchstens Pflichtschulabschluss leben die meisten in Wien (ca. 27% der ersten Generation), in den übrigen Bundesländern ist ihr Anteil wesentlich geringer.⁴⁴

Zahlen zum Basisbildungsbedarf in Österreich

Die zahlenmäßige Erfassung von Grundbildungsdefiziten in Österreich ist äußerst ungenau. Nach Biffl und Netzer gibt es laut den Ergebnissen der PISA-Studie in der österreichischen

⁴² Vgl. Biffl/Netzer 2010, S.8.

⁴³ Vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2010a, S. 5.

⁴⁴ Vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 5.

Bevölkerung einen Anteil an funktionalen AnalphabetInnen von 3%. Dies würde einer Zahl von 140.000 Personen entsprechen.⁴⁵

Otto Rath jedoch schätzt die Zahl der davon betroffenen Jugendlichen und Erwachsenen auf zwischen 600.000 und 1,3 Millionen. Diese Werte stammen aus dem Jahr 1997 und basieren auf Angaben des Europäischen Parlaments.⁴⁶ Paierl und Stoppacher gehen in ihrer Untersuchung über den Basisbildungsbedarf im oberen Murtal von ähnlichen Zahlen aus:

„Je nach zugrundeliegender Annahme verfügen in Österreich zwischen 600.000 bis 1,2 Millionen Menschen nicht über ausreichende Basiskompetenzen, um mit den Anforderungen einer schriftorientierten Wissensgesellschaft mitzuhalten.“⁴⁷

Die quantitative Bestimmung des Basisbildungsbedarfs ist sehr schwierig, da den diversen Untersuchungen unterschiedliche Begrifflichkeiten, Methoden und Erfassungszeitpunkte zugrunde liegen, sodass die vorhandenen Daten untereinander nicht vergleichbar sind. Allein die Bandbreite des Begriffs Basisbildung (Grundbildung, Alphabetisierung) ist sehr groß.⁴⁸ Schätzungen beruhen daher häufig auf ungesicherten Schlussfolgerungen:

„Ein geringer formaler Bildungsabschluss, z.B. ein Ausstieg aus der Hauptschule ohne weiterführende Ausbildung, bedeutet genauso wenig, dass Basisbildungsprobleme vorliegen müssen, wie bei einem Lehrabschluss oder dem Abschluss einer Mittleren Schule von ausreichender Basisbildung gesprochen werden kann.“⁴⁹

Dass das erzielte Bildungsniveau hoch signifikant mit dem funktionalen Analphabetismus korreliert, wurde allerdings in einer neueren deutschen Studie (zumindest für die autochthone Bevölkerung) ebenfalls nachgewiesen.⁵⁰

Die Länder-Bund-ExpertInnengruppe der „Initiative Erwachsenenbildung“ bezieht sich zur Abschätzung des Basisbildungsbedarfs mangels alternativer Statistiken auf die österreichische Mikrozensususerhebung von 2008.⁵¹ Die dabei erkennbaren Selbsteinschätzungen von Grundbildungsdefiziten zeigen, dass Geringqualifizierte ihre Lese- und Schreibfertigkeiten nur zu unter 2% als nicht ausreichend einschätzen. Die PISA-Studie ergab im vergleichbaren Zeitraum jedoch einen Anteil von 21% mit geringer Lesekompetenz. Das lässt vermuten, dass auch hier unterschiedliche Definitionen zugrunde liegen, bzw. dass Defizite im Bereich Lesen und Schreiben von den betreffenden Personen bei einer entsprechenden Alltagsgestaltung gar nicht wahrgenommen werden – oder auch, dass derartige Defizite nicht im vollen Umfang zugegeben werden.⁵²

In den letzten Jahren bis Dezember 2010 absolvierten 750 Personen pro Jahr eine Basisbildungsmaßnahme. Gemessen am geschätzten Basisbildungsbedarf wird diese Zahl als sehr gering eingeschätzt:

⁴⁵ Biffl/Netzer 2010, S. 8. Die Lesekompetenz bildete in PISA 2000 und PISA 2009 den Erhebungsschwerpunkt, in PISA 2003 mit dem Schwerpunkt mathematische Kompetenz wurde die Lesekompetenz miterhoben (vgl. Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009, S.17).

⁴⁶ Vgl. Auer 2010.

⁴⁷ Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009, S. 5.

⁴⁸ Vgl. Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009.

⁴⁹ Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009, S. 9.

⁵⁰ Vgl. Wagner/Eulenberger 2008, S. 42f.

⁵¹ Vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2010a, S. 5.

⁵² Vgl. Paierl/Stoppacher/Webhofer/Berndl 2009, S. 19.

„Um 10 Prozent des Zielgruppenbedarfs abzudecken, müssten im Jahr 2013 österreichweit für etwa 5.000 Personen Kurse im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen angeboten werden.“⁵³

Bildungschancen und Arbeitssituation von MigrantInnen

Wie bereits erwähnt, korrelieren die Bildungsabschlüsse der nach Österreich zugewanderten Bevölkerungsgruppen mit ihren Herkunftsländern. Während deutsche MigrantInnen häufig über höhere Bildungsabschlüsse verfügen als die autochthone Bevölkerung, ist der Anteil der Personen mit Pflichtschulabschluss bei Personen aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien im Vergleich zur autochthonen Bevölkerungsgruppe vergleichsweise höher.

Ausschlaggebend für den Bildungsstand scheint aber weniger die ethnische Herkunft als vielmehr die Klassenzugehörigkeit zu sein:

„Trotz des Anstiegs des Bildungsniveaus der Bevölkerung insgesamt ist nach wie vor – wie verschiedene Erhebungen belegen – eine starke soziale Selektivität des österreichischen Bildungssystems gegeben. Für Kinder aus bildungsfernen Haushalten oder aus Familien mit Migrationshintergrund ist ein Bildungsaufstieg vergleichsweise schwierig. So ist der höchste Bildungsabschluss von Befragten im Alter zwischen 25-44 Jahren, deren Eltern nur bis über den Pflichtschulabschluss verfügen, zu einem Drittel ebenso nur der Pflichtschulabschluss.“⁵⁴

Steiner (2006) belegt z.B. im Rahmen der empirischen Analyse für die ESF-Programmplanung 2007-2013, dass jugendliche MigrantInnen in Österreich stärker als in anderen EU-Staaten von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

„Die Arbeitslosenquote jener Personen, die keine EU-15 Staatsbürgerschaft aufweisen, liegt im ersten Quartal 2005 bei 24% und somit nochmals deutlich höher als die Arbeitslosenquote niedrigqualifizierter Jugendlicher. Der Schluss liegt nahe, dass sich bei dieser Personengruppe zwei Benachteiligungsmerkmale – niedrige Qualifikation und migrantische Herkunft – gegenseitig dynamisieren, denn sonst wären diese deutlichen Unterschiede schwer zu erklären.“⁵⁵

Alphabetisierungs- und Basisbildungsbedarf von MigrantInnen in Österreich

Die allgemeinen Angaben zum Basisbildungsbedarf in Österreich sind äußerst ungenau. Für den spezifischen Alphabetisierungs- und Basisbildungsbedarf von MigrantInnen liegen ebenfalls keine genauen Informationen vor. Sie können deshalb – mit Vorbehalt – nur indirekt über Daten zur abgeschlossenen Schulbildung ermittelt werden:

⁵³ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2010a, S. 6.

⁵⁴ Paierl/Stopbacher/Webhofer/Berndl 2009, S. 21f.

⁵⁵ Steiner 2006, S. 4f. (EU-15: die EU-Staaten vor der EU-Osterweiterung 2004, also: Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Irland, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Portugal, Schweden und Spanien.)

„Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass MigrantInnen mit geringer Grundqualifikation (höchstens Pflichtschulabschluss) eher Bildungsbedarf im Bereich Basisbildung und auch im Umgang mit Schrift und geschriebener Sprache haben als Angehörige höherer Bildungsschichten. Dennoch lassen die Zahlen über Bildungsabschlüsse keine direkten Schlüsse auf die tatsächliche Zahl jener MigrantInnen zu, die über unzureichende Fertigkeiten im Umgang mit Schrift verfügen und daher Basisbildungsbedarf im Bereich Schriftsprachenerwerb und Basisbildung haben.“⁵⁶

Ein zentraler Punkt in dieser Diskussion ist die Tatsache, dass die Begriffe „Basisbildung“ und „Alphabetisierungsbedarf“ für MigrantInnen eine völlig andere Bedeutung haben können als für die autochthone Bevölkerung, da sie in der Praxis stark mit den Deutschkenntnissen der betreffenden Person vermischt (konfundiert) sind: Eine Person, die in ihrer eigenen Sprache über sehr gute Schriftsprachenkenntnisse und vielleicht sogar einen akademischen Abschluss verfügt, aber nicht (gut) Deutsch spricht und vielleicht nicht das lateinische Alphabet beherrscht, wird in Österreich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als „Analphabetin“ angesehen werden und vielleicht einen Basisbildungskurs besuchen.⁵⁷ Man denke z.B. an eine Mathematiklehrerin mit Universitätsabschluss in Ägypten, die in Österreich einen Alpha-DaZ-Kurs besucht, wenn sie Deutsch nicht in Ägypten in der Schule gelernt hat. Diese Praxis widerspricht der Auffassung von Basisbildung, wie in Kapitel 2 vorgestellt wurde.

Im Programmplanungsdokument für die Länder-Bund-Vereinbarung heißt es dazu:

- „Zielgruppen des Programmbereichs „Basisbildung/Grundkompetenzen“ sind:
- a) Personen mit Erstsprache Deutsch, welche die Schulpflicht erfüllt, aber keinen positiven Pflichtschulabschluss erreicht und Defizite in den Grundkompetenzen haben
 - b) Personen mit positivem Pflichtschulabschluss, die dennoch entsprechende Defizite aufweisen (z.B. sekundärer Analphabetismus, Diskalkulie,...)
 - c) Personen mit Migrationshintergrund und mangelnden Basis- und Grundkompetenzen.“⁵⁸

Auch in dieser Zielgruppenbestimmung wird bzgl. MigrantInnen nicht näher differenziert; eine implizite Gleichsetzung von Literalität und Deutschkenntnissen liegt nahe. Das erschwert eine Quantifizierung eines „Basisbildungsbedarfs“ für MigrantInnen in Österreich ungemein und reduziert den bestimmbaren Bedarf de facto auf eine Quantifizierung derjenigen Personen (mit Migrationshintergrund in der 1. Generation), die zu einer schriftlichen Deutschprüfung verpflichtet sind bzw. sich dazu verpflichten (also zu einer Deutschprüfung, welche einen indirekten Alphabetisierungsnachweis mit einschließt).

MigrantInnen in Integrationskursen

„Einer Anfragebeantwortung des ÖIF zufolge haben seit dem 1.1.2006 (Inkrafttreten des NAG 2005) mit dem Stichtag 31.3.2009 insgesamt 73.447 „Integrationsverein-

⁵⁶ Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 89f.

⁵⁷ Vgl. Kerschhofer-Puhalo 2011, S. 95.

⁵⁸ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 21.

barungs-pflichtige' Personen an Deutsch-Integrationskursen teilgenommen. 9.978 Personen haben einen Deutsch-Integrationskurs besucht und danach eine Prüfung abgelegt, und 605 Personen haben die Prüfung ohne Absolvierung eines Kurses abgelegt.⁵⁹

Demnach hat innerhalb von rund drei Jahren nur ein geringer Prozentsatz von (je nach Berechnung) 10-15% das Kursziel der Integrationskurse erreicht. Wir können also von über 70.000 Integrationsvereinbarungspflichtigen in I-Kursen innerhalb von 3 Jahren ausgehen.

Ein etwas anderes Bild liefern aktuelle Daten des Integrationsfonds, wonach in den Jahren 2010 und 2011 (1.1.2010 bis 30.4.2011)

- insgesamt 337 Personen den vorgeschriebenen Alphabetisierungskurs (Modul 1) besucht bzw. erfolgreich abgeschlossen haben
- und insgesamt 16.012 Drittstaatsangehörige den vorgeschriebenen Deutsch-Integrationskurs (Modul 2) besucht bzw. erfolgreich abgeschlossen haben.⁶⁰

Nicht erfasst sind dabei alle MigrantInnen, welche ihre Alphabetisierung in der lateinischen Schrift irgendwie anders organisieren konnten als über den Kurs (zum Beispiel innerhalb ihrer Familien).

Vergleicht man diese beiden Zeiträume, so kommt man zu folgendem Ergebnis: Im ersten genannten Zeitraum von 2006 bis 2009 (= 39 Monate) nahmen pro Monat durchschnittlich 1.883 Personen an einem Integrationskurs teil. Im zweiten genannten Zeitraum von 2010 bis 2011 (16 Monate) nahmen durchschnittlich 1.000 Personen monatlich an einem Integrationskurs teil. Es ist also seit 2010 eine Abnahme des Besuchs von Integrationskursen zu verzeichnen, deren Ursache (laut Rücksprache mit dem Integrationsfonds) nicht ganz klar ist, da sich die Zahlen auf einen Zeitraum ohne Gesetzesänderung beziehen.

Aus der Kombination der AlphakursabsolventInnen und der DeutschkursabsolventInnen lässt sich keine Relation im Sinne eines prozentuellen Alphabetisierungsbedarfs ableiten, da es sich im Erhebungszeitraum nicht immer um dieselben Personen handelte und da sowohl Lesen/Schreiben als auch Deutsch ebenso außerhalb der Kurse gelernt werden können.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Anzahl der integrationsvereinbarungspflichtigen Personen, die für das Kalenderjahr 2010 mit 12.700 Personen angegeben wird.⁶¹ Jedoch wird auch mit dieser Zahl der Basisbildungsbedarf nicht erfasst: Zahlreiche MigrantInnen kommen mit guter Basisbildung nach Österreich, und andere, die schon länger hier sind, lernen Lesen und Schreiben ohne eine Verpflichtung zur Integrationsprüfung.

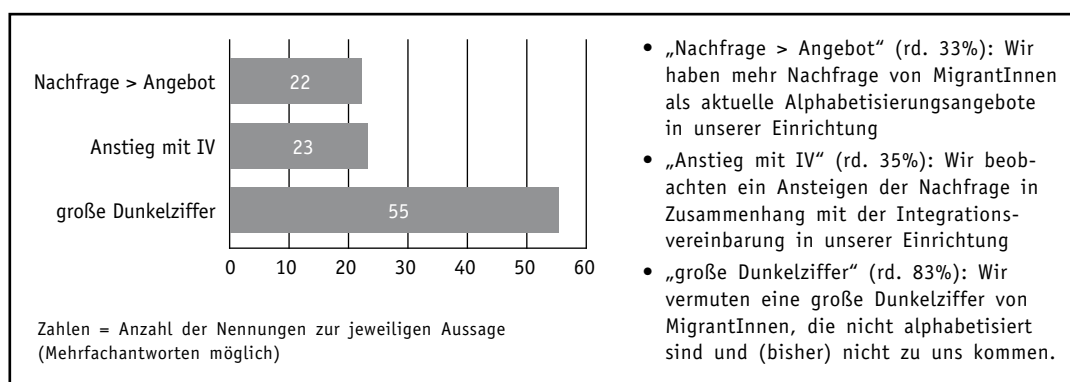
Dazu die Wahrnehmung der ExpertInnen, die im Rahmen der Delphi-Studie (vgl. Kapitel 7) befragt wurden: 66 Personen aus Anbietereinrichtungen antworteten hier auf die Frage „Wie schätzen Sie den aktuellen Alphabetisierungsbedarf für Migranten/Migrantinnen in Österreich ein?“ folgendermaßen:

⁵⁹ Plutzar 2010, S. 10.

⁶⁰ Email-Auskunft des ÖIF vom 24.6.2011.

⁶¹ Persönliche Auskunft des ÖIF vom 14.9.2011.

Abb. 4: Wahrnehmungen von ExpertInnen zum aktuellen Alphabetisierungsbedarf von MigrantInnen in Österreich



Ab Juli 2011 gibt es jedoch den Alphabetisierungskurs („Teil 1“) in der bestehenden Form nicht mehr. Es ist daher aufgrund der aktuellen gesetzlichen Änderungen (insbesondere „Deutsch vor Zuzug“) nicht möglich, aus den jüngsten Alphabetisierungsdaten Schlüsse für die Zukunft abzuleiten. Aus diesem Grund wird hier auf einen weiteren Quantifizierungsversuch verzichtet. Stattdessen wurde eine Folgenabschätzung zur Gesetzesänderung vorgenommen, die im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

Novelle des Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes 2011: eine Folgenabschätzung

Der Innenausschuss des Parlaments hat am 13. April 2011 ein neues Fremdenrechtspaket verabschiedet. Die Änderungen im Rahmen der Gesetzesnovelle umfassen unter anderem die Einführung der Rot-Weiß-Rot Card (kriteriengeleitetes Punktesystem für die Zuwanderung), den Erwerb grundlegender Deutschkenntnisse bereits vor dem Zuzug, den Erwerb vertiefter elementarer Deutschkenntnisse innerhalb von zwei Jahren nach Zuzug und die Anwesenheitspflicht in der zuständigen Erstaufnahmestelle.

Es stellt sich die Frage, was diese Gesetzesnovelle für die Alphabetisierungsangebote für MigrantInnen in Österreich bedeutet. Zum betreffenden Gesetzesentwurf wurden in diversen öffentlichen Stellungnahmen Bedenken geäußert. Kritisiert wurde dabei eine mögliche Gefährdung des Familiennachzugs (Europarecht), ein erschwerter Zugang zu (hochwertigen) Bildungsangeboten in einigen Ländern, die Kostenbelastung für die Zuwandernden, das Wegfallen des Moduls Alphabetisierung im Rahmen der Integrationsvereinbarung, die schwierige Qualitätskontrolle hinsichtlich der mitgebrachten Vorkenntnisse u.a.

Vom Verein Frauenservice wurde anhand einer Befragung von fünf ExpertInnen eine Folgenabschätzung in Hinblick auf die Alphabetisierungskurse in Österreich durchgeführt. Die befragten ExpertInnen kamen aus der Hochschullehre, aus der Vertretung für Unterrichtende, aus der Basisbildung, aus der Erwachsenenbildung für MigrantInnen und aus der Reihe der Fördergeber. Weiters wurden rund 70 Anbieter aus der Erwachsenenbildung (Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit) aus allen Bundesländern zu den Folgen des neuen Gesetzes auf die Angebote ihrer Einrichtungen befragt.

Alle fünf ExpertInnen gehen davon aus, dass es für viele Zuwandernde aufgrund ihrer Lebenssituation und Lernvoraussetzungen nicht möglich sein wird, innerhalb von zwei Jahren

Deutschkenntnisse auf A2-Niveau zu erwerben. Ob infolge der neuen Regelung „Deutsch vor Zuzug“ der Bedarf nach Alphabetisierungskursen für MigrantInnen in Österreich tatsächlich abnehmen wird, wurde von den befragten ExpertInnen sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Trotz des verlangten Deutsch-Nachweises bei Zuzug sei weiterhin zu erwarten, dass sich MigrantInnen mit Alphabetisierungsbedarf in Österreich aufhalten – wenn auch vermutlich weniger. Dabei könne es sich neben EU-BürgerInnen und Drittstaatenangehörigen mit Zertifikaten unterschiedlicher Zuverlässigkeit auch um Menschen handeln, die aufgrund der Migration oder ihrer Isolation in Österreich sehr rasch wieder einen sekundären Analphabetismus entwickeln. Die Mehrheit der ExpertInnen befürchtet auch, dass die Sprachzertifikate, die vor Zuzug erworben werden müssen, wenig über die tatsächlichen Sprachkenntnisse ihrer InhaberInnen aussagen werden.

Rund 70 Anbieter (BildungsplanerInnen) aus der Erwachsenenbildung (Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit) aus allen Bundesländern äußerten sich auch schriftlich zu den Folgen der Gesetzesnovelle auf ihre Angebote:

Nur in 8 Fällen wurde angegeben, dass die Entwicklung derzeit noch nicht abschätzbar sei.

12 der befragten Einrichtungen erwarten keine oder zumindest keine kurzfristigen Auswirkungen auf ihr Angebot – mit den Begründungen, dass sie zu klein seien, eine sehr breite Kurspalette anbieten würden oder aufgrund der spezifischen Ausrichtung ihrer Angebote derzeit sehr stark nachgefragt seien. Betont wird jedoch einige Male, dass es sich hier um eine kurzfristige Einschätzung handelt.

Die überwiegende Zahl der Befragten erwartet eine Steigerung (oder kurzfristige Steigerung) des Angebots (konkret: 23 Nennungen). Gedacht wird dabei an einen kurzfristig erhöhten Zustrom zu allen Angeboten, an eine längerfristig verstärkte Nachfrage nach Beratung, nach (leistbaren) Deutschkursen mit A2- und B1-Zielniveau, nach Integrationskursen sowie nach Prüfungsterminen.

Eine Reduktion des Angebots bzw. der Nachfrage erwarten immerhin 9 der Befragten und denken dabei vor allem an Alphabetisierungsangebote bzw. A1-Kurse (aufgrund der Vorselektion und der reduzierten Förderungen); auch kombinierte Alpha-DaZ-Kurse werden dabei erwähnt.

Weitere 9 der Befragten gehen von einer Änderung (Verschiebung, Differenzierung) der Angebotsstruktur infolge der Gesetzesnovelle aus und beschreiben diese beispielsweise folgendermaßen:

„Weniger Kurse auf A1-Niveau, Alpha fraglich, mehr Kurse auf B1-Niveau, Druck auf Institution und Trainer steigt.“

„Längerfristig erwarten wir einen Rückgang des Bedarfs an Alphabetisierung, jedoch vermehrter Bedarf an Deutschkursen für sozial schwache bzw. Personen mit geringer Schulbildung mit einem Aufenthaltstitel „Familienangehörige bzw. Angehörige“ oder EU-BürgerInnen. Der Bedarf an Vorbereitungskursen für die Integrationsprüfung wird ansteigen.“

Die erwarteten Folgen der Gesetzesänderung für die MigrantInnen selbst wurden von 90% der Antwortenden negativ beschrieben.

5 Gemeinsame Alphabetisierungskurse in Österreich (Einführung)

Im Folgenden wird (abweichend zum ursprünglichen Antragstext und entsprechend mehreren Hinweisen im Projektverlauf) statt der Bezeichnung „gemischte Kurse“ die Bezeichnung „gemeinsame Kurse“ verwendet. Mit dieser Begriffswahl sollen die verbindenden Elemente zwischen den TeilnehmerInnen stärker betont werden als ihre Unterschiede. Gemeint ist jeweils eine Gruppenzusammensetzung aus Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen – einschließlich Deutsch als Erstsprache – im gemeinsamen Kurs.

Solche gemeinsamen Kurse für Personen deutscher und anderer Erstsprachen sind in Österreich noch eher jung und wenig verbreitet, sodass auch wenig Forschungserkenntnisse dazu vorliegen.⁶² Dennoch schreiben Affeldt und Drecoll (2009) im Band „Professionell alphabetisieren“:

„In Österreich lernen Erwachsene in ihrer Muttersprache immer häufiger gemeinsam mit nicht alphabetisierten Migrant/inn/en Lesen und Schreiben. Von den Pädagog/inn/en wird dies als sinnvoll beurteilt. [...] Alphabetisierung mit Migrant/inn/en und „Muttersprachliche Alphabetisierung“ wachsen zusammen.“⁶³

Tatsächlich werden (unter bestimmten Voraussetzungen) sehr positive Effekte aus diesen Kursen geschildert, so z.B. aus der langjährigen Praxis der VHS 21 Floridsdorf.⁶⁴

Eine kritische Reflexion dieser Angebote erfolgte bisher nur informell und nicht systematisch. Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, die Gelingensbedingungen für die gemeinsamen Kurse konkreter zu klären und Kriterien für gute Praxis festzumachen. Dabei sind „gemischte (gemeinsame) Alphabetisierungskurse“ ein Konzept, hinter dem sich eine sehr heterogene Praxis verbirgt – folgende (Extrem-)Beispiele werden unter dem Begriff „gemischter Kurs“ geführt:

- ein Alphabetisierungskurs für Menschen mit Deutsch als Erstsprache in einer Kleinstadt, an dem eine türkischstämmige Frau teilnimmt (die schon seit 20 Jahren in Österreich lebt),
- eine Alphabetisierungsgruppe mit 5 TeilnehmerInnen und einer TrainerIn, die heterogen ist bezüglich der Erstsprachen, in der alle an individuellen Lernzielen und individuellen Lernaufgaben arbeiten, und zwar mit einer hohen Binnendifferenzierung und ganz wenig Gruppenphasen (in einer Landeshauptstadt),
- ein Alphabetisierungskurs in einer ländlichen Region, der ohne Erstsprachen-Mischung nicht zustande kommen würde: eine Gruppe mit 14 TeilnehmerInnen und einer einzigen Trainerin, die mit überwiegend gemeinsamen Inhalten und vielen Großgruppenphasen arbeitet (ohne spezifisches pädagogisches Konzept für die Mischung).

⁶² Vgl. Dergovics 2010a.

⁶³ Affeldt/Drecoll 2009, S. 30f.

⁶⁴ Vgl. Dergovics 2010a.

Die Beispiele sollen deutlich machen,

- ... warum generelle Aussagen über „die gemischten Kurse“ schwierig sind,
- ... warum Kriterien und Umsetzungsbedingungen eine hohe Bedeutung haben,
- ... warum es Mischungen gibt, die selbst den Anbietereinrichtungen nicht immer bewusst sind.

Zur Klärung der Situation wurde zunächst eine Reihe von ExpertInneninterviews durchgeführt, welche erste Einblicke in die Komplexität und die Widersprüche des Themas eröffneten. Die österreichweite Tendenz zu gemeinsamen Kursen innerhalb der Basisbildung wurde dadurch bestätigt. In Einzelfällen werde diese Öffnung bzw. Mischung jedoch auch recht unbewusst oder unreflektiert umgesetzt:

„[...] weil viele nämlich so Kurse für Migrantinnen gleichsetzen mit DAF-DAZ und sagen „das machen wir ja nicht“ – „ich vermute, niemand der Alphakurse für Deutsch als Erstsprache anbietet, würde einen serbischstämmigen Mann, der flüssig Deutsch spricht, wegschicken.“
(Expertin/Basisbildung)

Ein Grund für die langjährige bewusste Trennung der Zielgruppen gebürtiger ÖsterreicherInnen von der Zielgruppe der MigrantInnen wird darin gesehen, dass Lese- und Schreibschwierigkeiten von Menschen deutscher Erstsprache als beschämender oder stigmatisierender erlebt werden als von MigrantInnen. Es bestanden daher für lange Zeit Bedenken, den Menschen deutscher Erstsprache ein Stück ihres Schonraums zu nehmen, wenn man MigrantInnen (oder Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung) in die gleichen Kurse aufnimmt:

„Die haben ohnehin so ein geringes Selbstwertgefühl [...] und da denke ich mir, ist es nicht eine große Ungerechtigkeit, wenn ich es gerade denen auf das Auge drücke, die sich am wenigsten wehren können? Es könnte aber auch eine Chance sein. Das muss man sich nur gut anschauen.“
(Expertin/Basisbildung)

Mittlerweile sei jedoch ein breiter Konsens zur Mischung innerhalb der österreichischen Basisbildung gegeben. In den Gesprächen mit VertreterInnen von MigrantInnen-Einrichtungen konnte dieser Trend jedoch nicht bestätigt werden. Die Vorteile der Mischung werden derzeit stärker von der Basisbildungs-Fachcommunity vertreten als von den Einrichtungen für MigrantInnen.

Im Anschluss an diese ersten Interviews wurden im Zuge der Delphi-Studie ExpertInnen aus Anbietereinrichtungen befragt, die aktuell oder im vorangehenden Jahr gemeinsame Kurse angeboten und durchgeführt hatten (vgl. Kap. 7). Diese Fragen wurden jeweils von bis zu 15 Personen beantwortet und führten zu folgender Situationsbeschreibung:

Situationsbeschreibung hinsichtlich gemeinsamer Kurse

- Überall werden die gemeinsamen Kurse in der Unterrichtssprache Deutsch abgehalten und dauern meist länger als 4 Wochen. Die Kurse finden jedoch in den meisten Fällen nur einmal pro Woche statt – Präsenzphasen gibt es also nur mit einer geringen Frequenz.
- Meistens unterrichtet nur ein Trainer/eine Trainerin allein in der Gruppe, von dem/der in der Regel eine spezielle Ausbildung verlangt wird. In rund der Hälfte der Fälle gibt

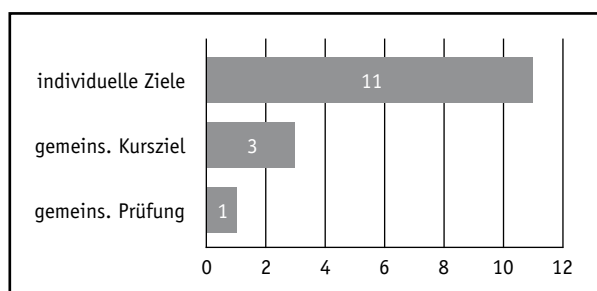
es auch spezifische Unterstützungsangebote für die TrainerInnen und ein eigenes pädagogisch-didaktisches Konzept für die gemeinsamen Kurse. TrainerInnen mit Migrationshintergrund werden jedoch eher selten als Unterrichtende beschäftigt.

- In den überwiegenden Fällen gibt es persönliche Beratungsgespräche vor Kursbeginn. Den ExpertInnen zufolge sind alle TeilnehmerInnen freiwillig im Kurs und können unabhängig von ihrem aktuellen Rechtsstatus zur Gruppe kommen. In rund der Hälfte der Fälle sind jedoch auch TeilnehmerInnen mit IV-Verpflichtung in der Gruppe und werden offenbar trotzdem als freiwillige TeilnehmerInnen wahrgenommen.
- Außerdem gibt rund ein Viertel der Antwortenden an, dass die TeilnehmerInnen unabhängig von ihren Deutschkenntnissen in die Gruppe kommen können. Der gemeinsame Unterricht von MuttersprachlerInnen und Menschen mit sehr geringen Deutschkenntnissen kommt selten vor.
- Häufiger ist es ein bestimmtes Niveau an mündlichen Deutschkenntnissen, das vorausgesetzt wird. Dieses wird meist mit „A2 GER“ angegeben oder wie folgt umschrieben: TeilnehmerInnen müssen „die Trainerin verstehen können“ oder „sich in der deutschen Sprache mündlich gut verständigen können“.
- Als deklarierte Ziele der gemeinsamen Alphabetisierungskurse werden jeweils das individuelle und maßgeschneiderte Lernen angeführt, gemeinsam mit einer verbesserten Teilhabe der Lernenden in Alltag und Beruf/Arbeitsmarkt.

Ein Vergleich dieser Ist-Situation mit der aus ExpertInnensicht wünschenswerten Situation erfolgt in Kapitel 7.

Derzeit wird in den gemeinsamen Kursen mehr auf *individuelle Ziele* hingearbeitet als auf gemeinsame Kursziele:

Abb. 5: Kursziele in gemeinsamen Alphabetisierungskursen (ExpertInnenbefragung)



Fast zwei Drittel der antwortenden Einrichtungen weist die Mischung (Erstsprachenvielfalt) in der Ankündigung für die gemeinsamen Kurse aus.

Die Gruppengrößen, die von einem einzigen Trainer/einer Trainerin betreut werden, sind dabei sehr unterschiedlich: Eine Häufung bei 6 kann als die häufigste Teilungszahl interpretiert werden. Die meisten, die mit einem/einer TrainerIn beginnen, würden offenbar ab der 7. Person eine/n zweite/n TrainerIn dazunehmen oder für weitere 6 Personen eine zweite Gruppe eröffnen. Daneben gibt es jedoch auch „Ausreißer“, die bis zu einer extremen TeilnehmerInnen-Zahl von 25 Personen (mit einem/einer TrainerIn) gehen. Dieses Ergebnis wird durch die Aussagen in den TrainerInnen-Workshops bestätigt.

Dass die gemischten Kurse über mehrere Jahre hinweg finanziell gesichert sind, kommt bisher nach Angabe der ExpertInnen so gut wie nie vor. Die Finanzierung der gemeinsamen Alphabetisierungskurse wurde in rund der Hälfte der Fälle mit einer Kombination von Fördergebern beschrieben, wobei BMUKK/ESF regelmäßig vertreten waren.

Das Zustandekommen gemeinsamer Alphabetisierungskurse in den einzelnen Einrichtungen wurde unterschiedlich begründet, wobei sich alle Antworten den folgenden drei Richtungen zuordnen lassen:

- Pragmatische Gründe (rund ein Drittel), z.B.: *„Aus finanziellen Gründen ist XXX gezwungen, Grundbildung in gemischten Gruppen durchzuführen und daraus resultierende Nachteile in Kauf zu nehmen“* oder *„Die Anmeldezahlen wären für getrennte Kurse bei den DeutschmuttersprachlerInnen zu klein gewesen.“*
- Nachfrage und TeilnehmerInnenwünsche (rund ein Drittel), z.B.: *„Immer mehr Anfragen kamen allerdings von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, deren Muttersprache nicht Deutsch war.“*
- Ideologisch-idealistische Gründe (rund ein Drittel), z.B.: *„Aufgrund eines internen organisatorischen Denkens in Richtung Inklusion“* oder *„durch gemischte Angebote kann die Integration gefördert werden.“*

Auf die Frage nach vorbildlichen Angeboten („guter Praxis“) im Bereich gemeinsamer Alphabetisierungskurse geben drei Viertel der Antwortenden an, kein derartiges Angebot zu kennen. Das restliche Viertel nennt unterschiedliche Angebote, darunter am häufigsten die VHS 21 Floridsdorf, gefolgt von der VHS Linz.

Eine offene Frage bezog sich auch auf die Erfahrungen der EinrichtungsvertreterInnen mit Menschen mit geringen Deutschkenntnissen in gemischten Alphabetisierungskursen. Dazu liegen sehr unterschiedliche Antworten vor, die sich meistens auf die Motivation oder das Engagement der TeilnehmerInnen oder auf den Erfolg der Maßnahme beziehen. Hier einige Beispiele:

- *„Gemischte Grundbildungsgruppen bedeuten eine besonders hohe Herausforderung für Trainerinnen und Trainer, da diese in der Praxis gezwungen sind, für jede/n einzelne/n Teilnehmende/n ein eigenes Lernprogramm zusammenzustellen und in Form „parallelen Einzelunterrichts“ zu vermitteln.“*
- *„Die Menschen sind sehr motiviert und haben großes Interesse, rasch Lesen und Schreiben zu lernen und ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.“*
- *„Auffallend ist, dass MigrantInnen eher vom Unterricht wegbleiben, im Gegensatz zu Erwachsenen mit Muttersprache Deutsch. Meiner Erfahrung nach ist das Engagement untereinander (gegenseitiges Unterstützen und Sich-Austauschen) sehr hoch, genauso wie in nicht-gemischten Gruppen.“*

Die Situationsbeschreibung im Rahmen dieser Einführung soll nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich bei gemeinsamen Alphabetisierungskursen um sehr heterogene Maßnahmen handelt – wie sie beispielhaft zu Beginn dieses Kapitels beschrieben wurden.

6 Gemeinsame Alphabetisierungskurse aus der Sicht von TrainerInnen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse aus zwei Erhebungsworkshops mit TrainerInnen vorgestellt. Die beiden Workshops fanden am *28.1.2011 in Wien* und am *25.2.2011 in Innsbruck* (jeweils in Seminarhotels) statt und hatten zum Ziel,

- die Erfahrungen und Einschätzungen Unterrichtender mit gemischten Kursen zu erheben,
- Hindernisse und Gelingensbedingungen zu reflektieren
- und Kriterien für gute Praxis zu benennen.

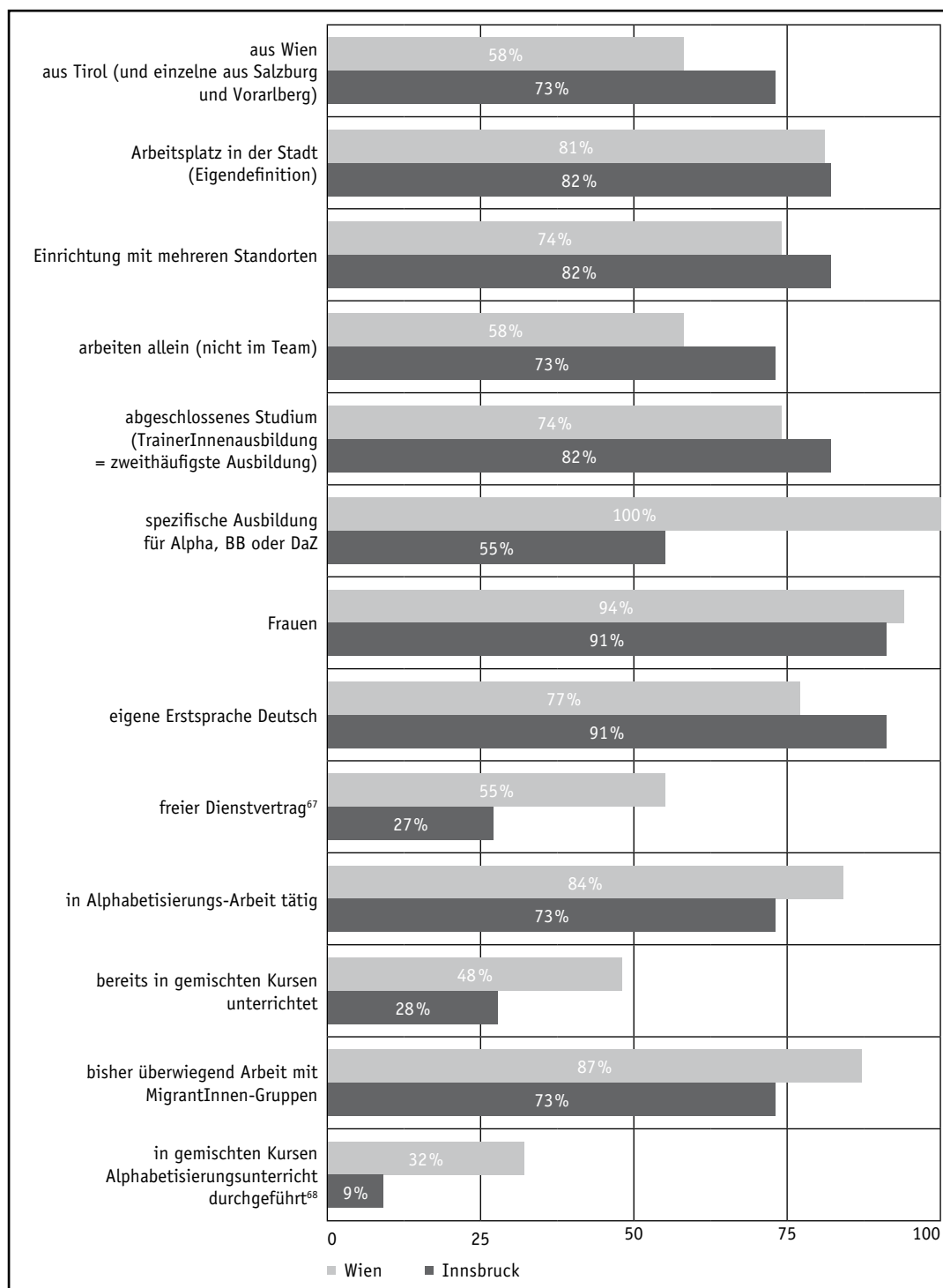
Die Einladung zu den Workshops erfolgte persönlich an rund 170 TrainerInnen über das Netzwerk MIKA, weiters über den Verteiler der Wiener Volkshochschulen, über bib-Infonet, über VÖBAT und gpa (work@education), über Ankündigung im Newsletter *erwachsenenbildung.at*, über ÖDAF, über den TrainerInnen-Verteiler des AlfaTelefon Linz, über „zusammen leben“ und schließlich über die für die Delphi-Studie aufgebaute Anbieterdatenbank (vgl. Kap. 7) mit der Bitte um Weiterleitung an die TrainerInnen.

Mit folgenden Erhebungsmethoden wurde im Workshop gearbeitet:

- *Erhebungsbogen mit Fragen* zur Einschätzung der Stichprobe (aus welcher Arbeitsumgebung kommen die TeilnehmerInnen und welche fachspezifischen Erfahrungen bringen sie mit?)
- *Fragen-Raum*: Acht Thesen wurden auf Plakaten vorbereitet, mit einer Zustimmungsskala versehen und von den TeilnehmerInnen diskutiert und bewertet. Inhaltlich waren diese Thesen aus den Brennpunkten der zuvor geführten ExpertInneninterviews abgeleitet und durch Zitate daraus (bzw. in einem Fall durch ein Zitat aus den Rahmenrichtlinien) untermauert.
- *World Cafe*: Dafür wurden 5 offene Entwicklungsfragen gestellt, welche die besondere Expertise der Trainerinnen ansprechen.

Besonders die qualitativen Erhebungsmethoden (Fragen-Raum und World Cafe) sorgten für intensive Diskussionen in beiden Gruppen.

Abb. 6: Angaben der TrainerInnen auf den Erhebungsworkshops⁶⁵ in Wien (31 TN) und Innsbruck⁶⁶ (11 TN)



⁶⁵ Prozentangaben sind im gesamten Abschnitt auf ganze Zahlen gerundet.

⁶⁶ Dabei wurde von den TeilnehmerInnen in Innsbruck über großes Interesse unter KollegInnen am Workshop berichtet, aber auch über Arbeitsbedingungen, die eine Teilnahme an der Veranstaltung verhinderten.

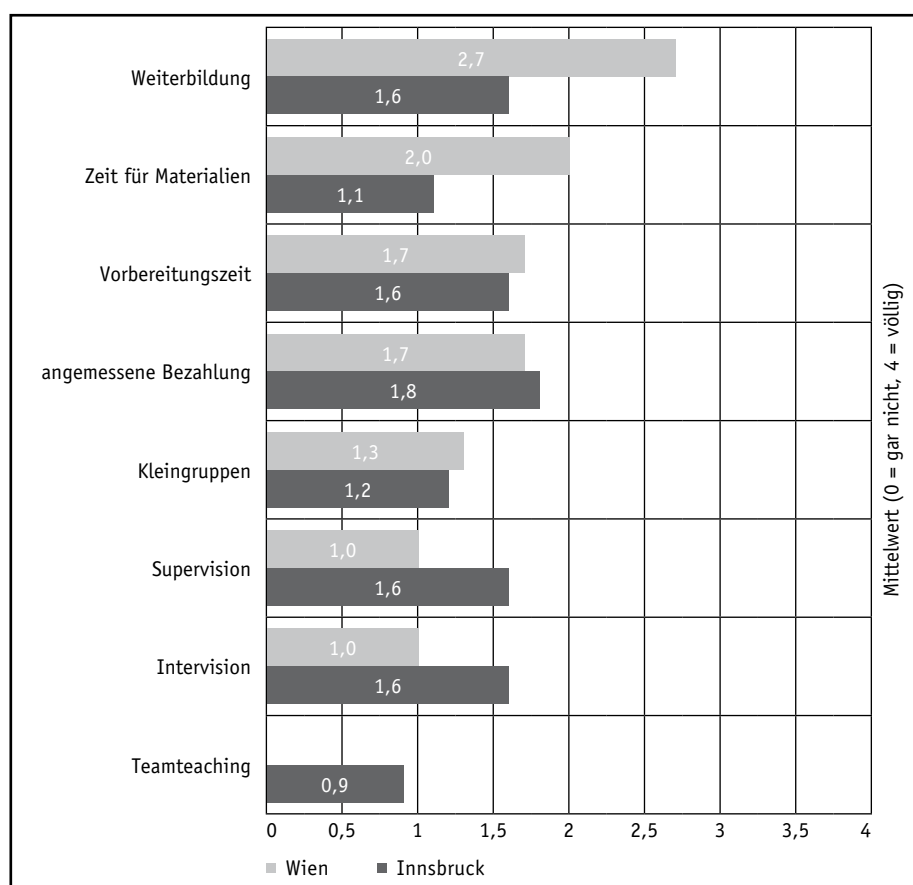
⁶⁷ In Wien: andere Beschäftigungsformen jeweils unter 16%. In Innsbruck: 36% mit Werkverträgen, 36% angestellt und je 27% freie DV

⁶⁸ In Wien: 32% (= 10 TN). In Innsbruck 9% (= 1 TN)

Anhand dieser Gruppenzusammensetzung lässt sich die Aussagekraft der Ergebnisse folgendermaßen beurteilen: Die „Basisbildungsszene“ wurde weniger gut erreicht; die Ergebnisse sind schwerpunkthaft als Einschätzung interessierter und erfahrener TrainerInnen aus der Alphabetisierungsarbeit mit MigrantInnen anzusehen. Es liegen weniger ExpertInnen-Erfahrungen hinsichtlich der Mischung vor, dafür aber mehr ExpertInnen-Einschätzungen zur Situation von Menschen mit geringen Deutschkenntnissen (auch in gemischten Kursen).

Ihre eigenen Arbeitsbedingungen beschrieben die befragten TrainerInnen überwiegend kritisch – vor allem gibt es kein oder fast kein Teamteaching (vgl. Abb. 7). Die Beschreibungen sind in Innsbruck weniger positiv als in Wien. Als ausreichend empfunden werden lediglich die Weiterbildungsmöglichkeiten in Wien.

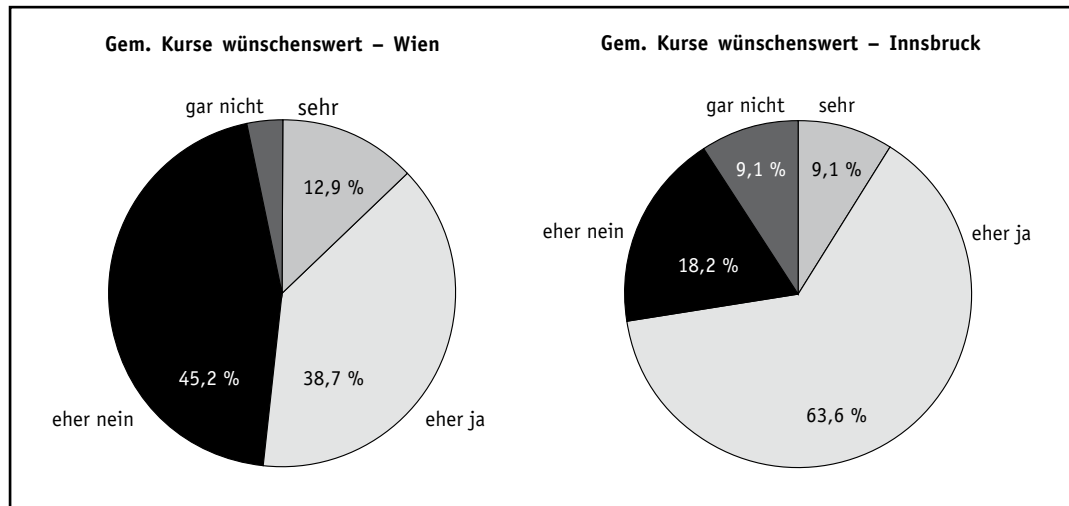
Abb. 7: Arbeitsbedingungen der TrainerInnen auf den Erhebungsworkshops in Wien und Innsbruck



Werden gemischte Kurse grundsätzlich als wünschenswert angesehen? Zu dieser Frage gibt es wesentlich mehr Zustimmung in Innsbruck als in Wien, wo auch ein größeres Angebot an spezifischen, getrennten Kursen umgesetzt ist (vgl. Abb. 8).

Die expliziten Begründungen dafür sind unterschiedlich; es liegt aber nahe, die Mischung in jenen Regionen zu befürworten, wo es sonst keine Angebote für einen Teil der Zielgruppe (oder keine ausreichende Gruppengröße für das Zustandekommen von Kursen) gäbe, und die Mischung in jenen Regionen (eher) abzulehnen, wo spezifische Alternativen für jede Untergruppe zur Verfügung stehen.

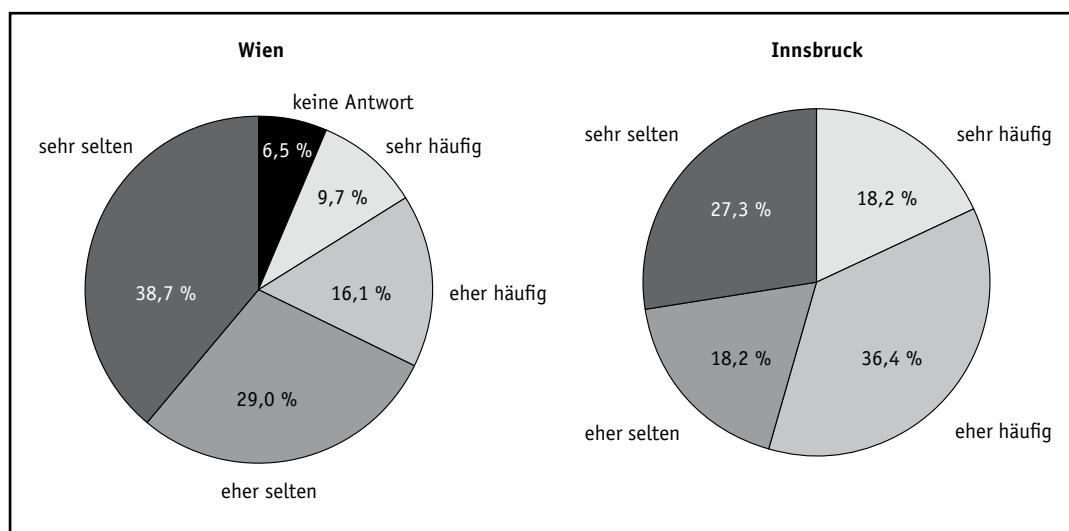
Abb. 8: Zustimmung zu den gemischten Kursen auf den TrainerInnen-Workshops in Wien und Innsbruck



Zur Einschätzung der Häufigkeit gemischter Alphabetisierungskurse: In der Wiener Gruppe wurden gemischte Kurse als wesentlich seltener eingeschätzt als in Innsbruck (vgl. Abb. 9).

Typisch für die VertreterInnen aus der Basisbildung mit Menschen deutscher Erstsprache war die Aussage einer Teilnehmerin in Innsbruck, die sagte, „es mischen doch alle“. Diese Aussage ist – bezogen auf die jüngsten Entwicklungen in der traditionellen „Basisbildung“ – zunehmend richtig. In MigrantInnen-Einrichtungen wird diese Situation jedoch völlig anders wahrgenommen.

Abb. 9: Einschätzungen zur Häufigkeit gemischter Kurse auf den TrainerInnen-Workshops in Wien und Innsbruck



Wünsche nach einer eigenen Aus- oder Weiterbildung für gemischte Kurse wurden in Wien von 87% der TeilnehmerInnen geäußert, in Innsbruck sogar von 91%.

Ergebnisse aus dem „Fragen-Raum“

These 1: Gerade in der Alphabetisierung und Basisbildung sollte man möglichst für jede einzelne Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellen.

- volle Zustimmung (fast einheitlich) in Wien
- breit verteilte Antworten (Tendenz leicht ablehnend) in Innsbruck

Impuls aus der Gruppe: differenzieren, wenn eine Prüfung absolviert werden muss; mischen, wenn keine Prüfung

These 2: MigrantInnen und Menschen mit deutscher Erstsprache in Alphabetisierungskursen haben sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse.

- überwiegende Zustimmung in Wien (alle in der oberen Hälfte)
- volle Zustimmung in Innsbruck (alle im oberen Quartil)

These 3: In gemischten Kursen ist eher von Seiten der Menschen deutscher Muttersprache mit Ablehnung zu rechnen als von Seiten der MigrantInnen.

- häufig in der Mittelkategorie in Wien – dabei überwiegend Zustimmung
- breit gestreute Antworten in Innsbruck – dabei überwiegend Zustimmung

These 4: Gemischte Kurse erfordern höhere Ressourcen (Zeit, Geld) und sind für die TrainerInnen anstrengender als getrennte Kurse.

- Zustimmung in Wien und Innsbruck (bei etwas unterschiedlicher Verteilung)

Im Fragebogen bejahen in beiden Gruppen jeweils rund 90 % die Frage, ob gemischte Kurse mit einer höheren Belastung für TrainerInnen verbunden sind (in Wien noch stärkere Zustimmung als in Innsbruck).

These 5: MigrantInnen können in gemischten Kursen durch den Austausch mit ÖsterreicherInnen in ihren Deutschkenntnissen profitieren.

- Zustimmung in Wien und Innsbruck (Abweichungen überwiegend erklärt mit „es kann, aber muss nicht so ein“)

These 6: Lernende in Alphabetisierungskursen sind alle in einer ähnlichen Situation, und eine Trennung wäre unnatürlich.

- überwiegende Ablehnung in Wien (Antworten konzentriert im unteren Quartil mit einigen „Ausreißern“)
- überwiegende Ablehnung in Innsbruck (Antworten in der unteren Hälfte)

These 7: Gemischte Kurse sind ein guter Beitrag zur interkulturellen Annäherung und Integration.

- Zustimmung in Innsbruck und überwiegende Zustimmung in Wien (Abweichungen überwiegend erklärt mit „es kann, aber muss nicht so ein“)
- Impulse aus der Gruppe: Hinweis auf die Allport-Studie zu Vorurteilen (Vorurteile können durch den verstärkten Kontakt miteinander auch zunehmen) + Infragestellung des Kurssettings als idealer Lernweg

These 8: Gemischte Kurse haben einen hohen sozialen Mehrwert.

- überwiegende Zustimmung in Wien und breit verteilte Antworten in Innsbruck

Argumente:

- Argument auf individueller Ebene: Der gemischte Kurs allein stellt noch keinen sozialen Mehrwert sicher, sondern es hängt davon ab, was dort passiert.
- Argument auf struktureller Ebene: Getrennte Kurse bestätigen, reproduzieren und verfestigen die rechtlichen Vorgaben, insofern haben gemischte Kurse per se einen sozialen Mehrwert, weil sie diese Fixierung aufbrechen.

Ergebnisse aus dem World Cafe

Im World Cafe wurden an fünf Tischen folgende fünf Fragen von allen Workshop-TeilnehmerInnen bearbeitet:

- 1) Welche Unterrichtsmethoden haben sich in gemischten Kursen mit Erstsprachenvielfalt bewährt? Denken Sie dabei bitte besonders an Kurse für Deutsch und andere Erstsprachen.
- 2) Welche Rahmenbedingungen brauchen Sie (bzw. würden Sie brauchen), um in gemischten Kursen zu unterrichten? Denken Sie dabei bitte besonders an Kurse für Deutsch und andere Erstsprachen.
- 3) Wo liegen Ihrer Meinung nach die Grenzen der Mischung? (z. B.: Gibt es Kombinationen, die Sie für unverträglich halten, gibt es ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen, oder anderes?)
- 4) Welche spezifischen TrainerInnenkompetenzen sind erforderlich in gemischten Kursen? (auch: Welche Weiterbildungen würden Sie sich dafür eventuell wünschen?)
- 5) Was müsste man besonders für die Gruppe der MigrantInnen mit geringen Deutschkenntnissen in gemischten Kursen vor allem beachten oder tun?

Frage 1: Welche Unterrichtsmethoden haben sich in gemischten Kursen mit Erstsprachenvielfalt bewährt? Denken Sie dabei bitte besonders an Kurse für Deutsch und andere Erstsprachen.

In Wien wurden folgende Methoden genannt:

Drama – Päd. Methoden: Rollenspiele, Hörtexte; Magnetbuchstaben; Buchstaben aus Holz; Gestik, Mimik, Körpersprache, „Pantomime“, „Activity“; Power-Point-Präsentation; visuelles Anschauungsmaterial: Filme, Bilder, Photos; freies Sprechen: PartnerInneninterview + Notizen; Hör-Verstehens-Übung; Bewegungsspiele; Lerntechniken: abschreiben, nachschreiben; authentisches Material: Zeitung; Hamburger ABC; Lernplakate im Raum; Formulare ausfüllen; Collagen; Feinmotorik schulen: schneiden, kleben, zuordnen, nachmalen; Sprechgesänge, Melodien, Verse, Klang, Chorsprechen; Laufdiktat: eine TN liest vor, ein anderer TN schreibt, der Text ist im Raum zerstreut; PDL-Methode: hören und imitieren; Bilderwörterbuch; Spiele: Quartett, Memory, Brettspiele (Konjugation), Online, Kreuzworträtsel, Lotto; Dialogpuzzle; authentische Hörtexte; Alfabuch; ÖIF – Kopiervorlagen; Buchstabenlegekästchen.

In Innsbruck wurden folgende Methoden angeführt:

Endrunde (was ich heute gelernt habe); Mindmap für Grammatik; gemeinsame Pause für Konversation; Dialoge erst in Muttersprache führen lassen, auch gemischte Paarungen, dann

auf Deutsch (Intonation, natürliches Selbstbewusstsein stärken, automatische Fehlerkorrektur); „Pilot“ (ein zweisprachiges Alphabetisierungslehrwerk); Alphabiographie zum Festhalten des Lernfortschritts; Morphemmethode; Spracherfahrungsansatz; Sprechstabsrunden zu einem Thema; zweisprachige Bilderwörterbücher; einfache Theaterstücke gemeinsam spielen; Silbenlesen; Quartett; Wortpyramiden; Memory; Stationenbetrieb; Bewegungsspiele; Bilder und Photos und Anschauungsmaterial (authentisches Material: Busfahrpläne, Formulare,...); Lottospiele; Buchstabenmaterial; Wörter, die man vergisst oder die verunsichern, in Notizblöcken in Jeanstaschengröße eintragen; Mindmap: verschiedene Wortarten zu einem Wortstamm bilden.

Bei den genannten Methodenempfehlungen fand jeweils eine *starke Vermischung von Alpha- und DaZ-Methoden* statt. Es ist zu vermuten, dass das in einer Gruppe von „BasisbildnerInnen“ anders aussehen würde (welche eine Mischung vielleicht stärker gewohnt sind, aber keine TeilnehmerInnen mit sehr geringen Deutschkenntnissen haben).

Frage 2: Welche Rahmenbedingungen brauchen Sie (bzw. würden Sie brauchen), um in gemischten Kursen zu unterrichten? Denken Sie dabei bitte besonders an Kurse für Deutsch und andere Erstsprachen.

Die Antworten auf diese Frage bestanden jeweils in umfangreichen Wunschlisten, und viele diese Wünsche haben mit finanziellen Mitteln zu tun:

Wünschenswerte Rahmenbedingungen laut Workshop in Wien:

Medien (Software und Lernprogramme, Bücher/Wörterbücher, CDs, DVDs, Material für offenes Lernen, Spiele, Montessori-Material); Material (Papier, Stifte, ..., Grundausrüstung, Mappen, Würfel, Scheren, Kleber); eine Assistenz für Kopien und administrative Tätigkeiten; adäquate Räume (hell, groß, immer derselbe, Stauraum für Material); Kostenträger: Kontinuität – gleichmäßiger, längerfristiger Geldfluss; Kinderbetreuung während der Kurszeiten; Zeit für Exkursionen; für TrainerInnen 2-er Teams/Teamteaching, Dienstverhältnis mit bezahlter Vor- und Nachbereitung, bezahlte Fortbildung, Supervision/Intervision, spezielle Ausbildung, Mitsprache bei Kurseinteilung der TeilnehmerInnen; Evaluationen sollten mit einfachen und verständlichen Feedbackbögen durchgeführt werden; keine verpflichtenden Prüfungen und Lernen ohne Druck; max. 8-10 TeilnehmerInnen, reine Frauenkurse, sozialpsychologische Begleitung; technische Ausrüstung: Kopierer, Drucker/PC, Laptops, W-Lan, USB-Stick, Headsets, TV-Gerät, DVD-Player, Digitalkamera, Filmkamera („unbegrenzte“ finanzielle Ressourcen für die genannten technischen Ausrüstungsgegenstände).

Dazu kamen immaterielle Wünsche wie der Wunsch nach Wertschätzung für MigrantInnen als ExpertInnen; nach Aufwertung von Bildung; vernetzter Öffentlichkeitsarbeit und einer Verbesserung politischer Rahmenbedingungen (Integrationsvereinbarung).

Wünschenswerte Rahmenbedingungen laut Workshop in Innsbruck:

Geld für Materialien; Kontinuierliche Förderungen (damit die Trainerin bezahlt werden kann; für Teilnehmerinnen, damit Lernfortschritte gemacht werden können); ausreichend bezahlte Vorbereitungszeit → auch zur Entwicklung der Unterrichtsmaterialien (altersadäquat, authentisch, interkulturell sensibel, zur Autonomieförderung); ein Forum, um Materialien auszu-

tauschen; angemessene Kinderbetreuung oder zumindest Platz für Kinder; Intervention, Supervision; genug Raum für Groß- und Kleingruppenarbeit, Ausstattung sollte verstellbar sein, nicht zu schulisch, Regale; gute Bezahlung (mind. 30 € pro UE), eine Anlaufstelle für TrainerInnen bei Fragen (z.B. zu Lernproblemen, Aussprachedefiziten, rechtlichen Angelegenheiten, Orthographie, usw.); die Trainerin sollte über ausreichend Ausbildung und Zeit verfügen; variable Lernorte (Exkursionen); Wörterbücher; Unterrichtsmaterial: Stempel, Buchstaben, Würfel, Anlauttabellen.

Auch hier wurden immaterielle Wünsche geäußert wie etwa der Wunsch nach Wertschätzung seitens der Öffentlichkeit, der Institution, des/der Vorgesetzten und gegenseitiger Wertschätzung der TrainerInnen untereinander.

Frage 3: Wo liegen Ihrer Meinung nach die Grenzen der Mischung? (z.B.: Gibt es Kombinationen, die Sie für unverträglich halten, gibt es ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen, oder anderes?)

Diese Frage wurde als „schwierig“ empfunden, rief Widersprüche in der Diskussion hervor und wurde sehr unterschiedlich beantwortet.

Folgende „Grenzen“ (Unverträglichkeiten) wurden in Wien bzw. Innsbruck diskutiert:

- Eine Grenze besteht, wenn die Alterszusammensetzung mit der Herkunft konfundiert ist (z.B. wenn eine Gruppe junger ÖsterreicherInnen mit einer Gruppe älterer MigrantInnen gemischt wird); teilweise wurde auch die Ansicht vertreten, dass die Altersmischung generell nicht zu groß sein dürfe.
- Eine Gruppengröße von 12 TeilnehmerInnen oder mehr bildet eine Grenze.
- Das Ausmaß an Motivation und das Arbeitsverhalten sollte bei den Deutsch-MuttersprachlerInnen nicht deutlich unter dem der MigrantInnen liegen.
- Die Sprachkenntnisse aller sollten mindestens auf A1+, besser auf A2-Niveau liegen.
- Der sprachliche Niveau-Unterschied darf nicht zu groß sein.
- Die Zielsetzungen der TeilnehmerInnen dürfen nicht zu unterschiedlich sein.
- Die Bereitschaft der TeilnehmerInnen zur Mischung müsse bei allen gegeben sein.
- Möglichst keine Mischung zwischen funktionalen und primären AnalphabetInnen (weil sehr unterschiedliche Ausgangssituationen gegeben sind).

Unterschiedliche Erfahrungen wurden auch zu geschlechterspezifischen Gruppen ausgetauscht. Für muslimische Frauen, die nicht mit Männern zusammen lernen möchten, gibt es mitunter frauenspezifische Angebote, reine Angebote für Männer würden jedoch fehlen. Über Spannungen mit (Ex-)Prostituierten in einzelnen Kursen wurde berichtet.

Inwieweit Teamteaching und die Methoden der Binnendifferenzierung helfen können, die angeführten Grenzen zu überwinden, wurde kontrovers diskutiert. Schwierige Arbeitsbedingungen würden auch neue TrainerInnenkompetenzen zur Folge haben, lautete eines der Argumente.

Frage 4: Welche spezifischen TrainerInnenkompetenzen sind erforderlich in gemischten Kursen? (auch: Welche Weiterbildungen würden Sie sich dafür eventuell wünschen?)

Folgende Kompetenzen wurden in Wien bzw. Innsbruck angeführt:

- die Fähigkeit zum teilnehmerInnenbezogenen, lernerInnenzentrierten Unterricht: Lernbedarf erkennen, autonomes Lernen fördern, Lerntypen und Erwartungen einschätzen, Lernkultur pflegen
- politisches Hintergrundwissen, Respekt und Offenheit gegenüber Sprachen, Kulturen, Religionen
- Methoden der Binnendifferenzierung
- interkulturelle Kompetenz und eventuell ein eigener Migrationshintergrund
- Umgang mit Diversität einschließlich Gruppendynamik und Konfliktmanagement
- idealerweise: Kenntnis mehrerer Alphabete und Buchstabenverbindungen
- Grammatikvermittlung und eigenes sattelfestes Deutsch
- Einfühlungsvermögen, Ausgeglichenheit und Geduld
- Spontaneität/Flexibilität und die Fähigkeit zu interaktiven, vielschichtigen Aktivitäten
- Lern- und Weiterbildungsbereitschaft
- Stressresistenz, Selbstbewusstsein, Authentizität, Selbstreflexion

Weiterbildungswünsche bezogen sich auf interkulturelles Lernen, Gender, Methodenseminare, Vernetzungsworkshops, den Umgang mit Lernschwierigkeiten (Legasthenie,...), politische Bildung, Intervision bezogen auf den Stoff (Grammatik), Gruppendynamik, interkulturelle Kompetenz, den Einsatz von Grammatik, Didaktik/Methodik, Materialienerstellung. Weiterbildungen müssten generell leistbar bzw. gefördert sein; auch Intervision und Supervision wurden als Weiterbildungen diskutiert.

Frage 5: Was müsste man besonders für die Gruppe der MigrantInnen mit geringen Deutschkenntnissen in gemischten Kursen vor allem beachten oder tun?

Die Frage wurde in beiden Workshop-Gruppen überwiegend auf der methodisch-didaktischen Ebene beantwortet:

- Eine genaue Lernstands-Diagnose (mit Fokus auf den Stärken des/der Einzelnen) solle dem eigentlichen Unterricht vorangehen.
- Materialien mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad oder Zusatzaufgaben für schneller Lernende sollen bereitgestellt werden.
- Die Themen sollten jeweils authentisch sein, also für alle TeilnehmerInnen aus ihrem Alltag gegriffen.
- Weitere Methodenvorschläge bezogen sich auf interaktive Methoden, ein „Lernbuffet“, offenes Lernen und Wortschatzarbeit mit Bildern.
- Schneller Lernende sollten langsameren KursteilnehmerInnen helfen (und dabei an Selbstvertrauen gewinnen).
- Eine Gruppenteilung für jeweils die Hälfte der Unterrichtseinheit sei günstig.
- Ein minimales Grundniveau an Deutschkenntnissen sei vor Kursbeginn sicherzustellen, bzw. der gleichzeitige Erwerb des Wortschatzes auf Deutsch müsse gesichert werden.
- Günstig sei es außerdem, Aussprache-Übungen einzubinden, die Methode des Lautierens zu verwenden, Worte „erlesen“ zu lassen und Bilder zu verwenden.

Schließlich wurden die Ergebnisse beider TrainerInnenworkshops verglichen auf potenzielle Unterschiede zwischen „Mischungs-Erfahrenen“ und „Mischungs-Unerfahrenen“:

Dabei zeichnete sich ein *Trend zu besseren Arbeitsbedingungen bei den „mischungs-erfahrenen“ TrainerInnen* ab: Teamteaching und Weiterbildungsangebote wurden bei den „Mischungs-Erfahrenen“ signifikant häufiger beschrieben; bei Erfahrung mit der Mischung wurde auch tendenziell häufiger über die Möglichkeit zur Intervision und über eine (subjektiv) angemessene Bezahlung berichtet.

Die „Erfahrenen“ schätzen außerdem die Häufigkeit gemischter Kurse tendenziell größer ein und *befürworten die Mischung eher*; sie haben außerdem tendenziell weniger Weiterbildungswünsche als die mit der Mischung „Unerfahrenen“.

7 Gemeinsame Alphabetisierungskurse aus der Sicht von Anbietern

Die durchgeführte Delphi-Studie: Beschreibung der Methode

Für das vorliegende Forschungsprojekt war geplant, zu einer gemeinsamen Lösungsfindung für die Gruppe nicht-deutschsprechender MigrantInnen im Rahmen von Basisbildungsangeboten beizutragen und dabei ExpertInnen aus *In.Bewegung*, *MIKA*, MigrantInneneinrichtungen und anderen Trägern in einen moderierten Diskurs einzubeziehen.

Die Problemlösungsvorschläge und Machbarkeits-Einschätzungen führender wie auch dezentraler Anbieter sollten erhoben werden, um Problemwahrnehmungen und Lösungsvorschläge von ExpertInnen zu vergleichen, untereinander zur Diskussion zu stellen und auf einander abzustimmen. Als geeignete Methode dafür wurde eine Delphi-Studie in zwei Wellen gewählt.

Bei einer Delphi-Befragung erhält eine Gruppe von ExpertInnen einen Fragenkatalog, und die ExpertInnen haben in mehreren Wellen die Möglichkeit, ihre Einschätzungen abzugeben. Ab der zweiten Runde wird den TeilnehmerInnen anonymes Feedback darüber gegeben, wie die anderen ExpertInnen geantwortet haben. Dafür werden die anonymisierten Ergebnisse der ersten Welle den ExpertInnen für eine weitere Überprüfung und Feinabstimmung vorgelegt. Auf diese Weise wird die in Gruppendiskussionen häufige Dominanz einzelner Personen vermieden. Man hofft dabei, störende Einflüsse durch die Anonymisierung, die Schriftform und das individuelle Bearbeiten zu eliminieren.

Typ und Ziele der vorliegenden Delphi-Befragung

Nach Häder⁶⁹ sind besonders vier Typen oder Profile von Delphi-Befragungen im Einsatz:

- Typ 1: Delphi-Befragungen zur Ideenaggregation
- Typ 2: Delphi-Befragungen für eine möglichst exakte Vorhersage eines unsicheren Sachverhaltes bzw. für dessen genauere Bestimmung
- Typ 3: Delphi-Befragungen zur Ermittlung und Qualifikation der Ansichten einer ExpertInnengruppe über einen diffusen Sachverhalt
- Typ 4: Delphi-Befragungen zur Konsensbildung unter den Teilnehmenden

Die Ziele von Typ 1 (Ideenaggregation) stehen in der vorliegenden Arbeit im Hintergrund, wenngleich ein offener Fragebogenteil zur qualitativen Ideensammlung in der ersten Befragungswelle enthalten war. Ebenso geht es in der vorliegenden Arbeit weniger um die Vorhersage (Typ 2), eher um die gemeinsame Diskussion einer künftigen Entwicklung.

⁶⁹ Häder 2009, S. 30ff.

Typ 3, die Delphi-Befragungen zur Ermittlung und Qualifikation der Ansichten einer ExpertInnenengruppe über einen diffusen Sachverhalt, ist die derzeit am häufigsten praktizierte Form⁷⁰ und entspricht auch dem Hauptziel der vorliegenden Studie. Es geht hier darum, auf Basis der Delphi-Erhebung Schlussfolgerungen für gezielte Interventionen ableiten zu können bzw. für Probleme und eventuelle Fehlentwicklungen zu sensibilisieren; außerdem werden die ExpertInnenmeinungen dabei quantifizierend bewertet, das heißt untereinander auf ihre Mehrheitsfähigkeit getestet.

In zweiter Linie hat die vorliegende Studie auch das Potenzial, zu einer Konsensbildung beizutragen (Typ 4) bzw. diese vorzubereiten, wenngleich die Erhebungswellen nicht bis hin zum maximal möglichen Konsens durchgeführt werden. Eine gewisse Konsensbildung ist als (Neben-)Effekt erfahrungsgemäß bei allen Typen von Delphi-Befragungen zu beobachten.⁷¹

Dabei ist die Konsensbildung zweitrangig gegenüber der Ermittlung der ExpertInnenmeinungen. Die Delphi-Typen 3 und 4 stehen nämlich in einem partiellen Widerspruch zueinander, und Delphi-Befragungen sind nicht in der Lage, gleichzeitig alle bzw. mehrere Ziele zu verfolgen: Für eine Konsensbildung würden möglichst viele TeilnehmerInnen benötigt, die auch bereit sind, sich der Mehrheitsmeinung anzuschließen – das sind aber erfahrungsgemäß meistens die Personen mit einer geringeren Expertise. Umgekehrt ist für die Aufklärung eines unbekannten Sachverhalts eine möglichst hohe Expertise der TeilnehmerInnen erforderlich. Gerade diese echten ExpertInnen revidieren ihre Ansichten nicht so leicht.

Wir können also bei der vorliegenden Studie von einem *Delphi-Typ 3* (mit Anteilen der anderen drei Typen) sprechen. Diesem Typus entspricht auch das gewählte Procedere (ExpertInnen, Wellen etc.) in der vorliegenden Studie. Alle dabei anfallenden methodischen Entscheidungen wurden von einem Monitoringteam getroffen, das sich aus der Projektleiterin, der Projektmitarbeiterin und dem Projektberater zusammensetzte.

ExpertInnen in der vorliegenden Delphi-Befragung

Als ExpertInnen im Sinne der vorliegenden Arbeit wurden folgende Personen definiert:

„VertreterInnen von (Anbieter-)Einrichtungen, die in der Alphabetisierung/Basisbildung mit einer oder mehrerer der definierten Zielgruppen (also MigrantInnen oder muttersprachlich Deutschsprachigen oder beiden) tätig sind und sich für die Frage gemischter Kurse mit Erstsprachenvielfalt aus professionellen Gründen interessieren.“

Mit dieser Definition werden reale und potenzielle Anbieter gemischter Kurse angesprochen, die Knowhow-TrägerInnen für die Basisbildungsarbeit mit einer oder mehrerer der beteiligten Zielgruppen sind.

⁷⁰ Vgl. Häder 2009, S. 33.

⁷¹ Ebda. S. 108.

Die Schwierigkeit im konkreten Fall war die einer explorativen Erhebung: Die Grundgesamtheit der Anbieter gemischter Kurse ist unbekannt, und viele gemischte Kurse kommen ohne öffentliche PR, Ankündigung oder Vorab-Info zustande. Auch wenn die Anbieter vollständig bekannt wären, wäre eine reine Erhebung mit aktuellen Anbietern gemischter Kurse für die Delphi-Studie nicht ausreichend, weil dort die Expertise für Menschen mit sehr geringen Deutschkenntnissen (also für den Fokus im Rahmen der vorliegenden Studie) nicht notwendigerweise ausreichend gegeben ist. ExpertInnen mit Erfahrungen mit dieser Zielgruppe sind daher zusätzlich wichtig.

Generelles Ziel im Delphi Typ 3 ist es, in die Erhebung eine möglichst große Anzahl von ausgewiesenen ExpertInnen einzubeziehen. Dabei ist die Zusammensetzung der Stichprobe nicht gleichgültig für die Qualität des Ergebnisses – folgende Überlegungen spielen eine Rolle:

- ausreichend viele ExpertInnen sollten aus städtischen und aus ländlichen Regionen kommen,
- ausreichend viele aus Wien und proportional verteilt über die Bundesländer,
- ausreichend viele mit Erfahrung und Expertise zu gemischten Kursen,
- ausreichend viele mit Erfahrung mit MigrantInnen mit (sehr) geringen Deutschkenntnissen,
- möglichst auch ExpertInnen in einflussreichen Entscheidungspositionen und
- ausreichend viele sowohl aus großen und kleinen Einrichtungen.

Vieles spricht für eine echte Quotierung dieser Merkmale, jedoch wäre eine echte Quotenzusammensetzung in einem derart wenig erforschten Feld – und bei der hohen Selbstselektion der Teilnehmenden – in der Praxis nicht realisierbar.

Real beteiligten sich mehrheitlich ExpertInnen aus städtischen Regionen mit einem deutlichen regionalen Schwerpunkt auf Wien; größere und kleinere Anbietereinrichtungen waren dabei gut verteilt (genauer dazu folgt im Abschnitt „Beschreibung der Stichprobe“).

Ursprünglich war auch angedacht, nicht mehr als eine/n Experten/in pro Einrichtung bzw. Standort einzubeziehen. Letztlich wurden aus größeren Anbietereinrichtungen mit mehr Alpha- oder BB-Angeboten dennoch mehrere ExpertInnen aufgenommen, da ein Typ 3-Delphi das Einbeziehen möglichst vieler ExpertInnen erfordert und dabei die thematische Expertise mehr zählt als die jeweils spezifische Einrichtungslogik.

Die ausreichende Teilnahme von ExpertInnen für gemischte Kursen wurde (wie in Delphi-Befragungen üblich) in einer subjektiven Kompetenzabfrage erhoben („Wie schätzen Sie Ihre eigene Fachkenntnis – Erfahrung oder Reflexionsstand – in Bezug auf gemischte Alphabetisierungskurse ein?“). Ebenso wurde die Entscheidungskompetenz hinsichtlich der Angebotsgestaltung erfragt („Sind Sie aktuell in Ihrer Einrichtung – allein oder mit anderen – zuständig für die Planung der Bildungsangebote?“)

Das Ergebnis: Real bestand die ExpertInnengruppe überwiegend aus BildungsplanerInnen mit einer subjektiv mittleren Expertise bezüglich gemeinsamer Alphabetisierungskurse und einem guten Knowhow bezüglich Menschen mit geringen Deutschkenntnissen. Zur Wahrung der Anonymität wurde zwar nach Einrichtungsdaten, aber nicht nach der konkreten Einrichtung oder nach persönlichen Daten gefragt, sodass die Studie keinen Rückschluss auf die Praxis einzelner konkreter Einrichtungen zulässt.

Datenbankaufbau und TeilnehmerInnen-Rekrutierung

Bei der Einladung der TeilnehmerInnen zur Studie wurde auf eine Reihe von existierenden Adressenlisten zurückgegriffen, aus denen eine Datenbank (mit Einrichtungen, Ansprechpersonen und relevanten Zusatzinformationen) aufgebaut wurde. Es sind dies konkret:

- die auf www.alphabetisierung.at angeführten Einrichtungen (Stand vom 30.9.2010),
- die Liste der zertifizierten Kursträger laut Integrationsfonds, siehe http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/downloads/Liste_der_zertifizierten_Kurstr%C3%A4ger_Stand_Oktober_2010.pdf (Stand vom 29.10.2010),
- die im Netzwerk MIKA recherchierte Anbieterliste für MigrantInnen, siehe http://www.netzwerkmika.at/site/images/files/AnbieterInnenliste_April2010_fix.pdf (Stand März 2010),
- die von Blaschitz/de Cillia in deren Erhebung verwendete Liste der Anbietereinrichtungen,⁷²
- die Anbietereinrichtungen in Vorarlberg laut Okayline, siehe <http://www.okay-line.at/deutsch/informationen/deutsch-lernen/alphabetisierungskurse.html> (4.10.2010, ergänzt am 6.11.2010),
- die Anbieter-Datenbank vom Alphatelefon (Stand: 16.2.2011),
- die Einrichtungen von der Mailingliste zur Infoveranstaltung Länder-Bund-Vereinbarung im Dezember 2010,
- alle auf www.eduvista.com unter „Alphabetisierung“ oder „Basisbildung“ angeführten Einrichtungen (Stand vom 6.11.2010),
- die auf www.bubek.at unter „Alphabetisierung“ oder „Basisbildung“ angeführten Einrichtungen (Stand vom 9.11.2010),
- die auf www.weiterbildung-tirol.at unter „Alphabetisierung“ angeführten Einrichtungen (Stand vom 6.11.201),
- die auf www.pfiffikus.at unter „Alpha-“ angeführten Einrichtungen (Stand vom 9.11.2010),
- die im Bericht „Integration MIT Zugewanderten in Tirol“ namentlich genannten Einrichtungen,
- die auf der Seite www.erwachsenenbildung.at vorgestellten Projekte, siehe http://www.erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/praxisbeispiele/projekte (Stand vom 30.9.2010) bzw. alle Einrichtungen mit Förderung vom BMUKK im Jahr 2010 (erfragt im BMUKK),
- neue Anbietereinrichtungen laut Medienbeobachtung mittels Google Alerts und APA-OTS von Mitte Mai bis Mitte Sept. 2010,
- zusätzliche Einrichtungen von <http://fluechtlingsdienst.diakonie.at/> und laut Auskünften von Caritas Österreich am 6.11.2010,
- zusätzliche Einrichtungen nach Recherche in der Bildungsdatenbank „eduard“ auf www.erwachsenenbildung.at (9.11.2010),
- zusätzliche Einrichtungen nach Recherche auf www.campus-austria.at (Stand vom 6.11.2010).

⁷² Vgl. Blaschitz/de Cillia 2008.

Datenbankbereinigung

Die so entstandene Datenbank wurde mehrfach bereinigt: Einmal anhand der Rückmeldungen zum Versand für die TrainerInnen-Workshops, danach durch telefonisches Erfragen der persönlichen Zuständigkeiten bei allen Info-, Office- oder sonstigen allgemeinen Büroadressen, sowie schließlich anhand der Rückmeldungen während der ersten Delphi-Welle (in denen sich einige Anbieter für unzuständig erklärten und andere auf besser geeignete Ansprechpersonen innerhalb ihrer Einrichtung verwiesen).

Um zu gewährleisten, dass alle in Österreich hinsichtlich gemischter Kurse relevanten Einrichtungen/ExpertInnen erreicht wurden, wurde bei der Erstellung der Datenbank mit rund 550 Adressen bewusst eine mögliche Überschätzung der interessierten ExpertInnengruppe in Kauf genommen. Ein Indikator für diese Überschätzung sind nahezu 40 Selbst-Abmeldungen nach der ersten Aussendung (dabei ist anzunehmen, dass es eine ganze Reihe weiterer Anbieter gibt, die nicht rückgemeldet haben, dass ihnen das Interesse oder die Expertise für die Fragestellung fehlt).

Entstehung des Fragebogens und Operationalisierung der Fragen inkl. Pretest

Unter Beachtung der zentralen Forschungsfragen waren die Hauptquellen für die Item-Konstruktion:

- Befunde aus der vor der Delphi-Erhebung analysierten Fachliteratur,
- Ergebnisse aus den vor der Delphi-Erhebung durchgeführten ExpertInneninterviews,
- sowie die Ergebnisse der vor der Delphi-Erhebung durchgeführten Erhebungsworkshops mit TrainerInnen in Wien und Innsbruck.

In der Fragebogenkonstruktion war darauf zu achten, die ExpertInnen nicht durch einen zu langen Fragebogen in ihren zeitlichen Möglichkeiten zu überfordern (und damit Abbrüche zu riskieren). Gleichzeitig war es jedoch wichtig, sie nicht durch zu eng vorgegebene (quantitative) Antwortoptionen einzuschränken, also (besonders in der ersten Runde) ausreichend offene Fragen zu stellen (deren Bearbeitung einen gewissen Zeitaufwand verlangt). Daher wurde ein großer Teil des Fragebogens in Welle 1 im Sinne einer „Nullrunde“ offen konzipiert.

Die inhaltliche Ausrichtung in Welle 1 fokussierte auf eine Erhebung der derzeitigen Praxis und der bestehenden Erfahrungen sowie auf die wünschenswerten Bedingungen für gemischte Kurse.

Der zweite, kürzere Fragebogen diente dazu, die Ergebnisse aus der ersten Befragungswelle zu präzisieren und zu prüfen, inwieweit in Welle 1 angegebene offene Antworten nun auf Zustimmung oder Ablehnung stoßen.

Dabei wurde der Fragebogen für Welle 2 einem ausführlichen Pretest unterzogen: Nach Reflexion diverser kognitiver Pretestverfahren (wie Think-Aloud, Probings, Paraphrasing etc.) wurde der Entwurf zum 2. Fragebogen an insgesamt 6 Personen weitergegeben, von denen

sich letztlich 5 am Pretest beteiligten. Gefragt wurde dabei nach einer Selbstmitteilung zum persönlichen Erleben der TeilnehmerInnen beim Ausfüllen anhand von sechs konkret vorgegebenen Schritten. Der Fragebogen wurde entsprechend den Rückmeldungen überarbeitet.

Erhebungswellen: Zeitpunkt, Dauer und technische Durchführung

In Delphi-Studien wird eine minimale Anzahl der Wellen bei einem akzeptablen Maß an erzielter Genauigkeit angestrebt.⁷³ Die vorliegende Delphi-Studie wurde in zwei Wellen durchgeführt.

Diese Beschränkung auf zwei Wellen erfolgte aus Gründen der Wirtschaftlichkeit, aus Gründen der Effizienz (weitere Wellen ließen keinen nennenswerten zusätzlichen Erkenntnisgewinn erwarten) und aus Gründen der Zumutbarkeit für die ExpertInnen. Da die erste Welle sowohl über quantitative Anteile als auch über Aspekte einer Nullrunde verfügte, war es bereits nach der zweiten Welle möglich, die Forschungsfragen ausreichend zu beantworten.

Die konkreten Durchführungszeiträume waren 22. März – 15. April 2011 für die erste Welle und 1. Juni – 22. Juni 2011 für die zweite Welle.

Die technische Durchführung der beiden Online-Erhebungen erfolgte mit Hilfe des Programms GrafStat und war mittels TAN-Codes vor irrtümlichen oder missbräuchlichen Beteiligungen geschützt.

Incentives und Nachfassaktionen

Folgende Anreize wurden gesetzt, um die Rücklaufquote zu erhöhen:

- Verlosung von 2 Büchergutscheinen im Wert von Euro 50,– unter allen TeilnehmerInnen der ersten Welle, die ihre Email-Adresse bekannt gegeben hatten,
- Verlosung eines weiteren Büchergutscheins im Wert von Euro 50,– unter allen TeilnehmerInnen der zweiten Welle, die ihre Email-Adresse bekannt gegeben hatten,
- Zusendung des didaktischen Readers „40 Wege der Binnendifferenzierung“ an alle TeilnehmerInnen der ersten Welle, die ihre Email-Adresse bekannt gegeben hatten,
- Information über die Aussagen der KollegInnen (mittels Begleitinformation sowie integriert in den zweiten Fragebogen),
- Information über die Möglichkeit der indirekten Mitgestaltung des nationalen Diskurses über gemischte Kurse.

Während der beiden Wellen wurden weiters folgende Nachfassaktionen durchgeführt:

- Informations- und Motivationsmails jeweils mit dem Fragebogenversand,
- wöchentliche Erinnerungsmails mit der Bitte um Beteiligung,
- Beantwortung von Einzelanfragen als Voraussetzung für eine Beteiligung,
- Versand einiger zusätzlicher TAN-Codes an nachträglich genannte AnbietervertreterInnen,

⁷³ Vgl. Häder 2009, S. 121.

- während der ersten Welle zusätzliches Unterstützungsmail seitens der VHS Linz/Alpha-telefon an alle ihre Mitglieder,
- ca. drei Tage vor Befragungsende Erinnerungsmail über den Terminablauf,
- einzelne persönliche Erinnerungsmails in Welle 2.

Das erfolgte Feedback an die TeilnehmerInnen

In einem Begleitschreiben zu Welle 2 wurden die TeilnehmerInnen über folgende Stichproben-Parameter informiert:

Anzahl und regionale Verortung der beteiligten ExpertInnen, Verteilung der Einrichtungsgrößen und inhaltliche Schwerpunkte der Einrichtungen, überwiegende KundInnengruppen in den teilnehmenden Einrichtungen; subjektive Expertise der Beteiligten im Bereich gemischter Kurse; ihre Zuständigkeit und Tätigkeit in den Einrichtungen, aktuelle Angebote in den teilnehmenden Einrichtungen, Zustandekommen gemischter Alphabetisierungskurse bei den diversen Anbietern; Einschätzungen zur Frage, wie wünschenswert gemischte Alphakurse sind; Bedarfseinschätzungen der Antwortenden und ihre Erwartungen an das neue Fremdenrechtspaket.

Der Fragebogen zu Welle 2 selbst enthielt weiters Informationen über die Einschätzungen der Teilnehmenden zu einer Reihe von Aussagen (Mittelwertsangaben), Argumente für und gegen gemischte Kurse aus Welle 1, quantifizierte Angaben zu den Einschätzungen über Gelingensbedingungen für gemischte Kurse (Prozentangaben), sowie Unterstützungswünsche seitens der Politik (ebenfalls in Prozent).

Tatsächlich realisierte Stichprobe (Non-response, Rücklauf, Panelmortalität)

Der Rücklauf in Prozent ist in diesem Fall in Welle 1 wenig aussagekräftig, da die zugrunde gelegte Datenbank zweifellos eine (bewusste) Überschätzung der interessierten ExpertInnengruppe darstellte (siehe Abschnitt „Datenbankaufbau und TeilnehmerInnen-Rekrutierung“). Er beträgt näherungsweise 13% in der ersten Welle und liegt damit unter den üblicherweise erreichten Quoten.

In der 2. Welle betrug der Rücklauf 68% und entspricht damit den für Delphi-Studien typischen Quoten. Anhand der Auswertung sind keine Untergruppen erkennbar, die verstärkt von Ausfällen betroffen gewesen wären.

Beschreibung der Stichprobe⁷⁴

Bereits in Welle 1 kamen 39% der Antworten aus Wien, womit Wien (im Vergleich zu den prozentuellen EinwohnerInnendaten nach Statistik Austria) in der Stichprobe deutlich über-

⁷⁴ Welle 1: rund 70 Teilnehmende, Welle 2: rund 50 Teilnehmende.

repräsentiert ist (allerdings weist Wien auch eine besonders hohe MigrantInnendichte auf). Weiters überrepräsentiert waren Tirol und in geringerem Ausmaß auch Vorarlberg, unterrepräsentiert waren dagegen Niederösterreich, Steiermark, Oberösterreich, Kärnten, Salzburg und Burgenland. In Welle 2 sah die Länderverteilung fast identisch aus – es kam zu keiner systematisch verzerrten Auswahl.

Verstärkt beteiligt haben sich auch Einrichtungen aus Gemeinden zwischen 50.000 und 500.000 EinwohnerInnen (gut ein Drittel der Stichprobe) und über 500.000 Einwohnern (gut eine weiteres Drittel der Stichprobe). Nur ein knappes Drittel der Stichprobe kam aus kleineren Gemeinden.

Von den Antwortenden waren

- rund 28% in einer Einrichtung tätig, die Geschäftsstellen in allen Bundesländern Österreichs hat,
- rund 31% in einer Einrichtung tätig, die mehrere Geschäftsstellen hat, aber nicht in allen Bundesländern,
- rund 41% in einer Einrichtung tätig, die nur eine einzige Geschäftsstelle (an einem Standort) hat.

Damit wurde eine gute Verteilung zwischen größeren und kleineren Anbietereinrichtungen realisiert; auch kleinere Einrichtungen waren sehr gut vertreten.

Rund 28% der Befragten ordnen die Angebote ihrer Einrichtungen überwiegend dem Bereich der Basisbildung zu und rund 72% überwiegend anderen Themenbereichen.

Die Bildungsangebote dieser Einrichtung werden überwiegend in Anspruch genommen

- zu rund 25% (Welle 2: 23%) von Menschen mit Deutsch als Erstsprache,
- zu rund 45% (Welle 2: 57%) von Menschen mit anderen Erstsprachen,
- zu rund 30% (Welle 2: 20%) von beiden Gruppen in gleichem Ausmaß.

Ein großer Teil der Antwortenden kam also aus Einrichtungen, die vor allem mit MigrantInnen arbeiten – in Welle 2 noch stärker als in Welle 1.

Gute 50% dieser Einrichtungen sind in einem Netzwerk organisiert und knapp 30% nicht (in den übrigen Fällen konnten die Befragten dazu keine sichere Auskunft geben). Dabei handelte es sich am häufigsten um das Netzwerk *In.Bewegung* bzw. *alphabetisierung.at* (17 Nennungen), gefolgt vom Netzwerk *MIKA* als zweithäufigste Struktur (5 Nennungen).

Es existiert jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen der hauptsächlichen KundInnengruppe der jeweiligen Einrichtung und ihrer Netzwerkmitgliedschaft – es gibt also keine Hinweise dafür, dass „Basisbildungseinrichtungen“ besser oder schlechter vernetzt wären als „MigrantInneneinrichtungen“.

Die Antwortenden waren zu 87% in ihrer Einrichtung (allein oder mit anderen) zuständig für die Planung der Bildungsangebote und damit jene Berufsgruppe, die erreicht werden sollte. Zu rund 44% waren sie (auch) als Unterrichtende tätig, was den Ergebnissen zusätzliche Validität hinsichtlich des Praxisbezugs verleiht.

Zum Zeitpunkt der Delphi-Erhebung wurden in den beteiligten Einrichtungen zu einem hohen Prozentsatz Angebote wie Alpha-DaZ-Kurse für MigrantInnen, Integrationskurse und auch der ÖIF-Test durchgeführt; deklarierte Basisbildungskurse waren deutlich seltener. Nur in zehn der Einrichtungen in Welle 1 gab es auch kontinuierlich gemischte Alphabetisierungskurse. Bei genauerem Studium der Ergebnisse zeigte sich, dass eine Reihe von Einrichtungen ganz bewusst auf gemeinsame Alphabetisierungsangebote verzichtet, und dass ihre Überlegungen daher im Rahmen der vorliegenden Studie interessant sind, auch wenn sie kein einschlägiges aktuelles Angebot haben.

Von den 69 Antwortenden aus Welle 1 stammten 47 Personen oder rund 68% von der Liste des Alphatelephons, welche als offizielle Auflistung laufend aktualisiert wird und eine mögliche Grundgesamtheit gut abbildet.

Von besonderem Interesse ist in jeder Delphi-Studie die Frage nach der subjektiven Expertise für den Untersuchungsgegenstand. Im vorliegenden Fall waren es in Welle 1 rund 15%, die ihre eigene Fachkenntnis (Erfahrung oder Reflexionsstand) in Bezug auf gemischte Alphabetisierungskurse als hoch einstufen und rund 40% mit einer subjektiv mittleren Expertise; rund 46% stuften ihre Fachkenntnis in Welle 1 als gering ein. Zu bedenken ist dabei, dass es zum Thema gemischter Alphabetisierungskurse noch wenig wirkliche Expertise gibt.

In Welle 2 steigt der Anteil derer, die sich als „ExpertInnen“ einstufen, auf rund 19%, und der Anteil der Teilnehmenden mit mittlerem Informationsstand stieg auf rund 42%, und der Anteil der Teilnehmenden mit subjektiv geringem Infostand sank im Vergleich zu Delphi 1 auf rund 39%. Die subjektive Expertise in punkto Alphabetisierung in gemeinsamen Kursen wurde in Delphi 2 also deutlich höher eingeschätzt als in Delphi 1. Das könnte zum einen mit einer verstärkten Beschäftigung mit dem Thema infolge der Umfrage zu tun haben; zum anderen ist es gut möglich, dass sich in Welle 2 bevorzugt Personen mit größerer Expertise beteiligt haben.

Die Ergebnisse beider Erhebungswellen

Bereits in Welle 1 wurde danach gefragt, welche Werte in Zusammenhang mit gemischten Kursen bestimmend sind.

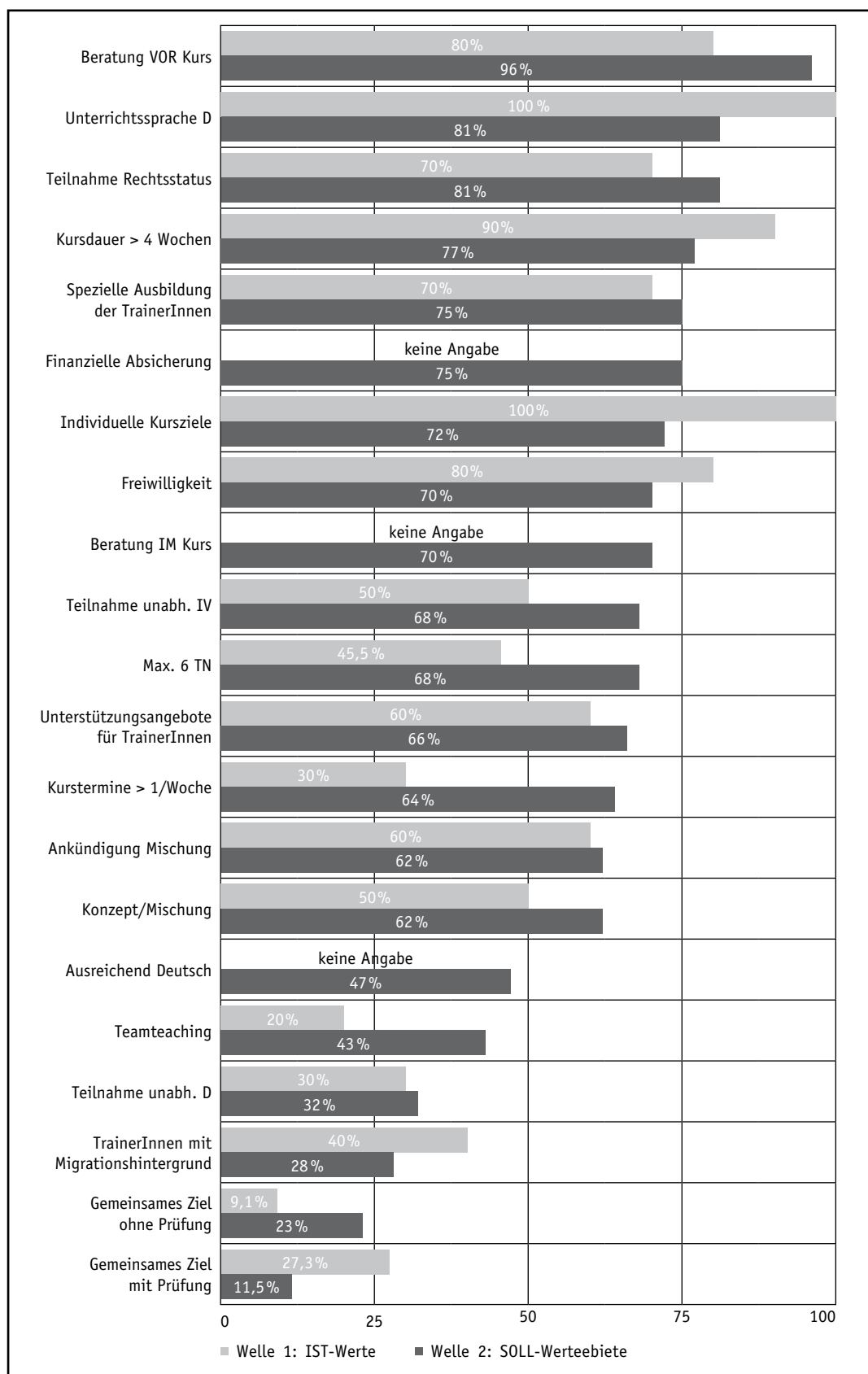
Dabei wurden

- Werte wie Toleranz, Wertschätzung, Respekt und Anerkennung – die sich auf den unmittelbaren Umgang miteinander beziehen – am häufigsten genannt (28 Nennungen) und
- übergeordnete Konzepte wie Diversity, Integration, Inklusion oder Interkulturalität an zweiter Stelle genannt (12 Nennungen).

Weitere Mehrfachnennungen (mit jeweils ca. 3 Antworten) waren Selbstreflexivität, Gleichberechtigung, individuelle Betreuung, Qualitätssicherung und der Verzicht auf Kulturalisierungen.

In Kapitel 5 des vorliegenden Berichts wurde eine erste Situationsbeschreibung für gemeinsame Kurse (basierend auf der Delphi-Welle 1) vorgestellt. Die dort beschriebenen Variablen wurden in Welle 2 zur Diskussion gestellt, und es wurde erfragt, ob sie gegeben sein sollten oder nicht. Als Ergebnis liegt folgender Soll-Ist-Vergleich vor (Abb. 10):

Abb. 10: Gegebenheiten in gemeinsamen Kursen im SOLL-IST-Vergleich



Demnach sind folgende Bedingungen häufiger gegeben, als es laut Einschätzung der Anbieter nötig (oder günstig) wäre:

- Unterrichtssprache Deutsch
- Kursdauer über 4 Wochen
- Arbeit an individuellen Kurszielen
- Freiwilligkeit der Teilnahme
- TrainerInnen mit Migrationshintergrund
- Gemeinsames Kursziel mit Prüfung

Bei folgenden Variablen stimmen IST und SOLL prozentuell annähernd überein (unter 10% Unterschied):

- Teilnahmemöglichkeit unabhängig von den Deutschkenntnissen (30-32%)
- Ankündigung der Mischung (60-62%)
- Unterstützungsangebote für TrainerInnen (60-66%)
- Spezielle Ausbildung der TrainerInnen (70-75%)

Folgende Bedingungen sollten häufiger gegeben sein, als es derzeit der Fall ist:

- Beratung vor dem Kurs
- Teilnahmemöglichkeit unabhängig vom Rechts- bzw. Aufenthaltsstatus
- Teilnahmemöglichkeit unabhängig von der IV-Verpflichtung
- Kleine Gruppen mit max. 6 TeilnehmerInnen
- Kurstermine öfter als einmal pro Woche
- ein eigenes pädagogisches Konzept für die Mischung
- Teamteaching
- ein gemeinsames Kursziel ohne Prüfung

In beiden Erhebungswellen wurde u.a. auch die prinzipielle Frage gestellt: Sind gemischte Alphabetisierungskurse grundsätzlich wünschenswert?

Hier die Ergebnisse beider Wellen in Gegenüberstellung (Abb. 11):

Abb. 11: Einschätzung gemeinsamer Kurse als „wünschenswert“ in Welle 1 und 2

		Welle 1		Welle 2	
		Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
	ja	18	27,3	13	26,0
	eher ja	23	34,8	16	32,0
	eher nein	0	0	16	32,0
	nein	25	37,9	5	10,0
	Gesamt	66	100,0	50	100,0
	Fehlend	3		3	
Gesamt		69	69		53

In Welle 1 gab es mit fast 38% relativ viel Ablehnung gegenüber gemischten Kursen, und zwar radikale Ablehnung (es gab kein „eher nein“). „Ja“ und „eher ja“ kamen zusammen auf rund 62%.

In Welle 2 ist das Ausmaß der Ablehnung von gemischten Alphakursen mit insgesamt 42% gegenüber rund 38% Ablehnung in Welle 1 noch etwas weiter gestiegen, jedoch weniger radikal (überwiegend „eher nein“ statt „nein“). Parallel dazu ist die Zustimmung von 62% in Delphi 1 auf 58% in Delphi 2 gesunken.

Weitere Berechnungen zeigten Folgendes:

- Unterrichtende und nicht Unterrichtende unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Befürwortung/Ablehnung gemischter Kurse.
- In Welle 1 war kein Zusammenhang zwischen der subjektiven Expertise und der Zustimmung oder Ablehnung hinsichtlich gemischter Kurse nachweisbar. In Welle 2 gab es jedoch eine signifikante positive Korrelation zwischen „geringerer Expertise“ und „Ablehnung gemischter Kurse“; das heißt gemeinsame Kurse wurden umso eher abgelehnt, je geringer die subjektive Expertise war. Das entspricht dem Ergebnis aus den TrainerInnen-Workshops, wonach „mischungserfahrene“ TrainerInnen die Mischung eher befürworteten.
- Ein weiteres Ergebnis zeigt sich in Form eines Zusammenhangs mit dem aktuellen Kursangebot: Wer gemischte Kurse aktuell anbietet, stimmt ihnen auch überzufällig oft zu und hält sie für sinnvoll (die Richtung der Kausalität bleibt dabei unklar).

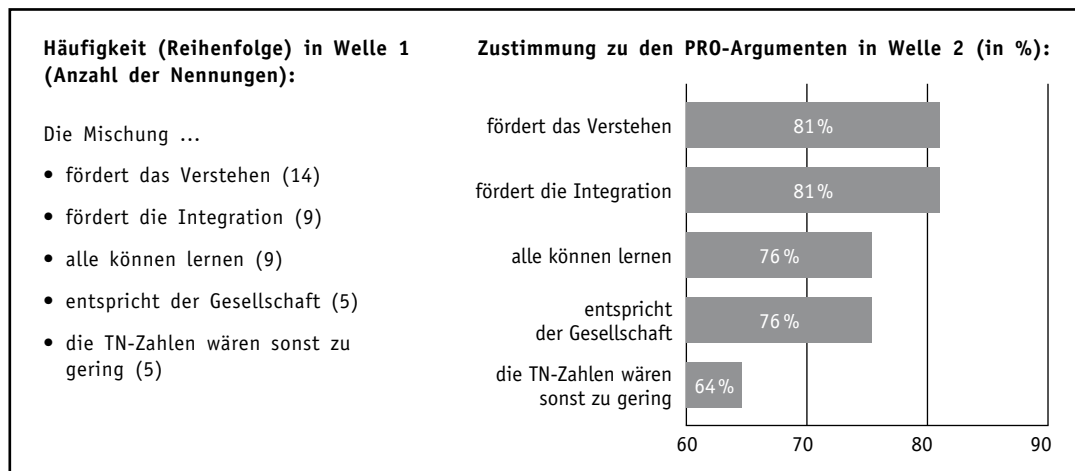
Begründungen für eine Zustimmung zu gemeinsamen Kursen = PRO-Argumente

In Welle 1 wurde die Frage nach der Begründung offen gestellt und von 61 Personen beantwortet. Diese PRO-Argumente können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- 1) „weil die Mischung den interkulturellen Austausch/das gegenseitige Verstehen fördert“ (14 Nennungen)
- 2) „weil die Mischung die Integration fördert“ (9 Nennungen, in denen explizit von „Integration“ die Rede ist)
- 3) „weil alle voneinander lernen können“ (9 Nennungen)
- 4) „wegen der sonst zu geringen TeilnehmerInnen-Zahl“ (5 Nennungen)
- 5) „weil die Mischung der Realität unserer Gesellschaft entspricht“ (5 Nennungen)
- 6) „wegen der Vielfalt/Diversität“ (4 Nennungen)

In Welle 2 wurden die Argumente aus Welle 1 in Form geschlossener Zustimmungsfragen bewertet. Die Gegenüberstellung beider Wellen zeigt folgendes Ergebnis (Abb. 12):

Abb. 12: Argumente PRO gemischte Kurse in Welle 1 und 2



In beiden Wellen findet das Argument, wonach gemischte Kurse das gegenseitige Verstehen von Menschen mit DaE und Menschen mit DaZ fördert, sehr hohe Zustimmung.

Die pragmatische Befürwortung der Mischung aufgrund der TeilnehmerInnenzahlen findet in beiden Wellen die geringste Zustimmung. Die Zustimmung zu gemeinsamen Kursen korreliert positiv und hoch signifikant mit allen Pro-Argumenten mit Ausnahme des Arguments der TeilnehmerInnenzahlen.

Dass „alle voneinander lernen können“ und dass „die Mischung der Realität unserer Gesellschaft entspricht“ sind Argumente, die in Welle 2 eine ähnliche, mittlere Gewichtung erfuhren.

Begründungen für eine Ablehnung gemeinsamer Kurse = CONTRA-Argumente

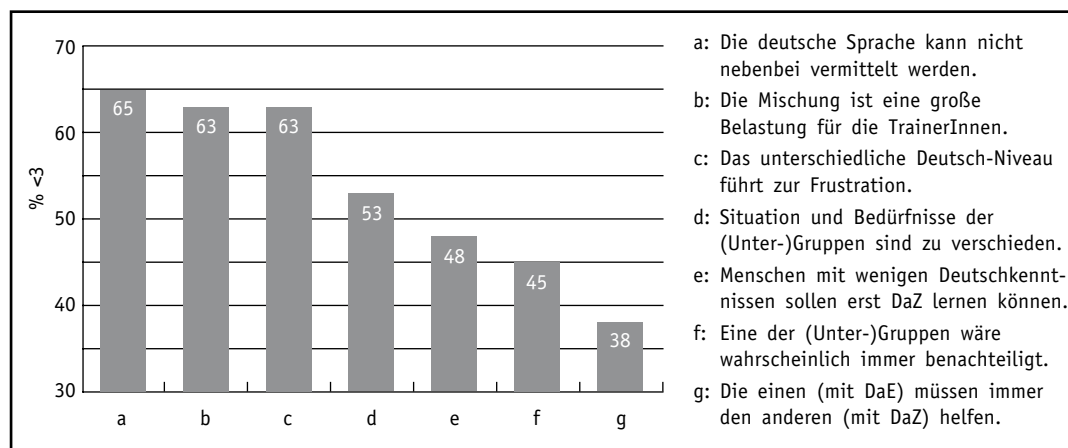
In Welle 1 wurden die (offen erfragten) CONTRA-Argumente folgendermaßen zusammengefasst:

- 1) „wegen der großen Unterschiede“ (12 Nennungen; angeführt wurden z.B. unterschiedliche Ausgangssituationen, Voraussetzungen, Erwartungen, Sprachkenntnisse, Motive, Schulerfahrungen etc.)
- 2) „wegen der großen Belastung für die TrainerInnen“ (3 Nennungen, z.B. „Differenzierungswahnsinn für die KursleiterInnen“)
- 3) „wegen der Nachteile für die DAZ-Gruppe/für die DAE-Gruppe/für beide Gruppen“ (4 Nennungen)

Zur Begründung 3. gab es sowohl die neutrale Variante „...dass eine Gruppe immer zu kurz kommt“ als auch die These, „Menschen mit deutscher Erstsprache wären aus Sicht der Anderen immer im Vorteil“, ebenso wie die Vermutung „dass Deutschsprachige, die sich im gleichen Kurs mit Personen (...) anderer Muttersprachen befinden, sich u.U. abgewertet fühlen“ und gleichzeitig „Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, mehr unter Stress geraten, da sie sprachlich ständig im Nachteil sind“, aber auch die Beobachtung, „die Scham der TeilnehmerInnen mit Deutsch als Erstsprache ist in vielen Fällen zu groß.“

In Welle 2 wurden diese Argumente (zusammen mit anderen Aussagen aus der Delphi-Welle 1) in Form von quantitativen Zustimmungsfra­gen zur Diskussion gestellt – hier das Ergebnis (Abb. 13):

Abb. 13: Zustimmung zu den CONTRA-Argumenten in Welle 2 in %



Hier ist kein unmittelbarer Vergleich mit Welle 1 möglich, da in Welle 2 differenzierter gefragt wurde.

Eine große Übereinstimmung der teilnehmenden Personen und zugleich eine große Zustimmung bestand hinsichtlich der drei Argumente a, b und c: Das unterschiedliche Deutsch-Niveau führe zur Frustration, die deutsche Sprache könne nicht nebenbei vermittelt werden, und die Mischung sei eine große Belastung für die TrainerInnen.

Das Argument, dass Menschen mit DaE immer den Menschen mit DaZ helfen müssen, findet nur zu 38% Zustimmung. Es hat als Gegenargument zu gemischten Kursen kein besonders großes Gewicht. Auch dass gemischte Kurse zur Benachteiligung einer der beiden Gruppen führen könnte, wird nur mit weniger als 50% zustimmend beantwortet.

Die generelle Zustimmung zu gemeinsamen Kursen korreliert (wie zu erwarten) negativ und hoch signifikant mit allen Contra-Argumenten.

Statements zur Beurteilung (quantitative Zustimmungsfra­gen in den Wellen 1 und 2):

Zur Präzisierung und Überprüfung wichtiger Argumente wurden einige zentrale Aussagen aus den ExpertInnen-Interviews in beiden Wellen der Delphi-Erhebung zur Diskussion gestellt. In der zweiten Welle wurde dabei über die Ergebnisse der ersten Welle informiert, sodass die Antworten in Welle 2 unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Welle 1 zustande kamen (Abb. 14).

Abb. 14: Zustimmung zu ausgewählten zentralen Aussagen in Welle 1 und 2

Statement	Welle 1: Zustimmung in Prozent	Welle 2: Zustimmung in Prozent
Gemischte Kurse sind ungünstig, wenn alle TeilnehmerInnen auf ein gemeinsames Gruppenergebnis (z.B. eine Prüfung) hin lernen.	53,1%	70,6%
Gemischte Kurse sind eine gute Lösung für Regionen geringer Bevölkerungsdichte, in denen es sonst kein Angebot für einzelne Gruppen geben könnte.	87,8%	92,3%
In der Alphabetisierung und Basisbildung sollte man möglichst für jede Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellen.	67,7%	80,8%
Die TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen akzeptieren den Unterricht in gemischten Gruppen problemlos.	56,6%	56,2%
Für Menschen deutscher Erstsprache und Menschen mit anderen Erstsprachen sind in der Alphabetisierungsarbeit sehr unterschiedliche Methoden nötig.	59,7%	60%
Mit den (üblichen) Methoden der Binnendifferenzierung sind die didaktischen Herausforderungen in gemischten Alphabetisierungskursen gut zu lösen.	56,4%	54,9%
Gemischte Alphabetisierungskurse erfordern mehr Ressourcen (Zeit, Geld) als getrennte Alphabetisierungskurse.	76,1%	82,4%

„Gemischte Kurse sind ungünstig, wenn alle TeilnehmerInnen auf ein gemeinsames Gruppenergebnis (z.B. eine Prüfung) hin lernen.“

In Welle 1 überwog die Zustimmung mit insgesamt 53,1% leicht gegenüber der Ablehnung mit insgesamt 46,9%.

In Welle 2 fiel die Zustimmung mit 70,6% wesentlich (wenn auch nicht signifikant) stärker aus. Dabei mag eine Rolle spielen, dass sich in Welle 2 noch mehr Einrichtungen für MigrantInnen beteiligten – mit der entsprechenden Skepsis gegenüber der Integrationsprüfung.

„Gemischte Kurse sind eine gute Lösung für Regionen geringer Bevölkerungsdichte, in denen es sonst kein Angebot für einzelne Gruppen geben könnte.“

Aus Welle 1 stammen gültige Antworten von 66 Personen; die Zustimmung überwiegt mit insgesamt 87,8% bei weitem. Offenbar werden gemischte Kurse zumeist als gute Lösung für ländliche Regionen gesehen, wo die Alternative „gar kein Angebot“ lauten würde. Die Frage wurde auch mit der Gemeindegröße der Antwortenden korreliert, ohne jedoch einen signifikanten Zusammenhang zu finden.

In Welle 2 fiel die Zustimmung mit 92,3% noch deutlich stärker aus.

„In der Alphabetisierung und Basisbildung sollte man möglichst für jede Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellen.“

Aus Welle 1 stammen gültige Antworten von 68 Personen; die Zustimmung überwiegt mit insgesamt 67,7% gegenüber der Ablehnung mit insgesamt 32,4%.

Vergleich mit den Ergebnissen aus den beiden TrainerInnen-Workshops: Diese These fand massive Zustimmung bei den Trainerinnen im Wiener Workshop; in Innsbruck waren Zustimmung und Ablehnung breit verteilt.

In Welle 2 fiel die Zustimmung mit 80,8% noch wesentlich (wenn auch nicht signifikant) stärker aus.

„Die TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen akzeptieren den Unterricht in gemischten Gruppen problemlos.“

Aus Welle 1 stammen gültige Antworten von 60 Personen; die Zustimmung überwiegt mit insgesamt 56,6% leicht gegenüber der Ablehnung mit insgesamt 43,3%. Diese Fragestellung wurde in Einzelfällen als suggestiv empfunden. Die Ergebnisse aus Welle 2 entsprechen denen aus Welle 1.

Die TrainerInnen in den TrainerInnenworkshops waren mehrheitlich der Meinung, dass gemischte Kurse eher von gebürtigen ÖsterreicherInnen abgelehnt werden als von MigrantInnen.

„Für Menschen deutscher Erstsprache und Menschen mit anderen Erstsprachen sind in der Alphabetisierungsarbeit sehr unterschiedliche Methoden nötig.“

Aus Welle 1 liegen gültige Antworten von 67 Personen vor. Dabei überwiegt die Zustimmung mit insgesamt 59,7% gegenüber der Ablehnung mit insgesamt 40,3%. Die nötigen Methoden werden als unterschiedlich angesehen, aber die Ansichten dazu sind nur wenig polarisiert.

Die Ergebnisse aus Welle 2 entsprechen denen aus Welle 1.

Im Vergleich dazu die Ergebnisse der TrainerInnenworkshops: Die These, wonach MigrantInnen und Menschen mit deutscher Erstsprache in Alphabetisierungskursen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse haben, fand in Innsbruck volle und in Wien überwiegende Zustimmung.

„Mit den (üblichen) Methoden der Binnendifferenzierung sind die didaktischen Herausforderungen in gemischten Alphabetisierungskursen gut zu lösen.“

Aus Welle 1 liegen gültige Antworten von 62 Personen vor; die Zustimmung überwiegt mit insgesamt 56,4% leicht gegenüber der Ablehnung mit insgesamt 43,5%. Die Ergebnisse fielen

in Welle 2 sehr ähnlich aus wie in Welle 1. Rückfragen bezogen sich auf die Frage, was denn die üblichen Methoden der Binnendifferenzierung seien.⁷⁵

„Gemischte Alphabetisierungskurse erfordern mehr Ressourcen (Zeit, Geld) als getrennte Alphabetisierungskurse.“

Aus Welle 1 stammen gültige Antworten von 67 Personen; die Zustimmung überwiegt mit insgesamt 76,3% deutlich gegenüber der Ablehnung mit insgesamt 23,9%. Über drei Viertel der (fast vollständig) Antwortenden sehen einen erhöhten Ressourcenbedarf bei gemischten Kursen. Das deckt sich mit dem Ergebnis von Frage 28 (Unterstützungsbedarf seitens der Politik).

In Welle 2 fiel die Zustimmung mit 82,4% noch deutlich (wenn auch nicht signifikant) stärker aus.

Auch in beiden TrainerInnen-Workshops überwog die Zustimmung zu dieser These (im Workshop war sie noch gekoppelt mit der Aussage „...und sind für die TrainerInnen anstrengender“).

Gelingsbedingungen

In Welle 1 wurde folgende Frage offen formuliert: Was sind Ihrer Meinung nach die Bedingungen für eine erfolgreiche, gelingende Durchführung gemischter Alphabetisierungskurse?

Die Auswertung erfolgte aufgrund der Datenfülle mit Hilfe der Software MAXQDA. Sinntragende Antworten lagen von 67 Personen (in Form von 195 Nennungen) vor. Ablehnung gegen gemischte Kurse wurde auch an dieser Stelle von 9 Personen formuliert.

Die inhaltlichen Antworten aus Welle 1 konnten in folgende Kategorien zusammengefasst werden (Abb. 15):

⁷⁵ Vom Frauenservice Graz wurde dazu im Rahmen des vorliegenden Projekts der Reader „40 Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnengruppen“ entwickelt und sowohl den TrainerInnen bei den Workshops als auch den TeilnehmerInnen an der Delphi-Studie zugänglich gemacht.

Abb. 15: Gelingensbedingungen für gemeinsame Kurse laut Delphi-Welle 1 (offene Frage)

Antwortkategorie	Anzahl der Nennungen (absteigende Häufigkeit)
TrainerInnen-Qualifikation (spezifische und hoch)	25
Gruppengröße (klein bis sehr klein, genannt wurden Teilungszahlen 5-6-7)	22
TrainerInnen-Persönlichkeit (Palette an Fähigkeiten und Werthaltungen)	15
PR und Zugang (bewusste, breite, aufwertende PR, Niederschwelligkeit, etc.)	12
Räumlichkeiten (stabile Orte, die viel didaktische Flexibilität ermöglichen)	11
Päd. Konzept (Vorliegen eines geeigneten und expliziten päd. Konzepts)	8
zielgruppenadäquater Unterricht (auf Heterogenität explizit eingehen)	8
didaktisches Material (gutes und unterschiedlich einsetzbares Material)	8
Deutschkenntnisse (Hören + Sprechen auf Mindestniveau auch bei DaF)	7
Finanzierung (gesichert für Einrichtung; uneinig ob gratis für TN)	7
Akzeptanz + soz. Kompetenz der TN (als Voraussetzung und Lerninhalt)	7
TrainerInnen-Support (Verträge, Weiterbildungen, Supervisionen etc.)	6
individuelles Lernen (Ziele und Wege für jede/n individuell zugeschnitten)	6
lange/unbegrenzte Kursdauer	6
Teamentaching (generell oder ab einer best. Kursgröße)	6
Ähnlichkeiten der TN (leichter, wenn Motive, Lernstand etc. ähnlich sind)	5
Zusatzangebote (wie z.B. Einzelunterricht als Begleitangebot)	5
Begleitende Kinderbetreuung (mglst. gratis)	5
Binnendifferenzierung (div. Methoden vorgeschlagen)	5
Kursfrequenz mehrmals pro Woche (wegen Lernintensität)	4
Motivation (als Voraussetzung und als bewusst zu fördernder Inhalt)	4
Geschlechtertrennung (bes. Frauengruppen wurden erwähnt)	3
Eingangsberatung (für alle TN)	3
zweisprachige Alphabetisierung	3
politische Haltung der Institution (pro Diversität)	2
Betreuung der TeilnehmerInnen (z.B. psycholog. Betreuung)	2

In Welle 2 wurden die in Welle 1 offen erhobenen Gelingensbedingungen zur Diskussion gestellt, und es wurde um eine Bewertung derselben als „sehr wichtig“, „eher wichtig“, „eher nicht wichtig“ oder „gar nicht wichtig“ gebeten. Die Ergebnisse dieser Bewertung in Welle 2 waren folgende (Reihung nach Modalwerten):

Von den Antwortenden in Welle 2 überwiegend als SEHR WICHTIG erachtet wurden:

- die TrainerInnen-Qualifikation (77,4%)
- ein zielgruppenadäquater Unterricht (auf Heterogenität explizit eingehen) (76%)

- kleine bis sehr kleine Gruppen (71,7%)
- gutes didaktisches Material (67,9%)
- eine gesicherte Finanzierung (62,3%)
- eine Eingangsberatung für alle TeilnehmerInnen (60,8%)
- Motivation (als Voraussetzung und Inhalt) (56,9%)
- individuelles Lernen (Ziele und Wege für jede/n individuell) (52,8%)
- die TrainerInnen-Persönlichkeit (51,9%)
- ein geeignetes explizites pädagogisches Konzept (47,1%)
- eine Kursfrequenz mehrmals pro Woche (42%)
- begleitende Kinderbetreuung (39,2%)

Von den Antwortenden in Welle 2 überwiegend als EHER WICHTIG erachtet wurden:

- TrainerInnen-Support (Verträge, Weiterbildungen, Supervisionen) (50%)
- Akzeptanz und soziale Kompetenz der TeilnehmerInnen (48%)
- eine breite, aufwertende PR und ein leichter Zugang (47,1%)
- Binnendifferenzierung, div. Methoden (47,1%)
- Zusatzangebote (wie z.B. Einzelunterricht als Begleitangebot) (42,3%)
- ausreichende mündliche Deutschkenntnisse (40,4%)
- geeignete Räumlichkeiten (36,5%)

Von den Antwortenden in Welle 2 überwiegend als EHER NICHT WICHTIG erachtet wurden:

- zweisprachige Alphabetisierung (45,5%)
- Geschlechtertrennung (44%)
- Ähnlichkeit der Teilnehmerinnen hinsichtlich Motiven, Lernstand etc. (38%)
- Teamteaching (39,2%)
- Lange/unbegrenzte Kursdauer (34%)

Weiters wurde die Reihung der Gelingensbedingungen nach Wichtigkeit in Welle 1 und 2 gegenüber gestellt. In dieser Gegenüberstellung fällt Folgendes auf:

„Kleine Gruppen“ und „TrainerInnen-Qualifikation“ werden in beiden Wellen unter die fünf wichtigsten Gelingensbedingungen gereiht. Zweisprachige Alphabetisierung wird in beiden Wellen am wenigsten wichtig eingeschätzt.

Welle 2 bestätigte die Gewichtung folgender Variablen (bei denen es kaum Unterschiede in der Bewertung zwischen beiden Wellen gibt): kleine Gruppen; geeignetes, explizites pädagogisches Konzept; gesicherte Finanzierung; Kinderbetreuung und Geschlechtertrennung.

Im Vergleich zu Delphi 1 erfuhren in Delphi 2 die Items „Eingangsberatung für alle TeilnehmerInnen“ und „Motivation“ eine massive Aufwertung. Die Eingangsberatung, in Delphi 1 auf dem vorletzten Platz, wurde in Delphi 2 als 6-wichtigste Gelingensbedingung gewertet. Die Motivation, in Delphi 1 an viertletzter Stelle, wurde in Delphi 2 an drittwichtigster Stelle platziert. Beide Variablen sind offenbar sehr wichtig und zugleich so selbstverständlich, dass sie bei einer offenen Fragestellung oft nicht gleich ins Bewusstsein kommen.

Umgekehrt wurden die Variablen „breite, aufwertende PR und leichter Zugang“ sowie „geeignete Räumlichkeiten“ in Welle 2 als weniger wichtig eingestuft als in Welle 1.

Erfragt wurde in Welle 1 auch, was in gemeinsamen Kursen besonders für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen zu berücksichtigen sei.

Dazu kamen sinntragende Antworten von 50 Personen.

Darunter waren 13 Personen (also 26%), die gemischte Kurse für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen explizit ablehnten oder zumindest massiv anzweifelten – hier ein Beispielzitat: *„Effizient und zweckmäßig ist ein gemeinsamer Unterricht ab vorhandenem A2-Niveau. Wenn dieses Deutsch-Niveau nicht erreicht wird, sind gemischte Grundbildungskurse nicht integrativ, sondern nur „parallel“, da die Bedürfnislagen von funktionalen Analphabet/inn/en und Menschen mit zu geringen Deutschkenntnissen zu verschieden sind.“*

Die weiteren inhaltlichen Aussagen wurden gruppiert nach (Mehrfach-)Nennungen, nicht nach Personen (weil viele Personen mehrere Faktoren angeführt haben):

- Die größte Hoffnung wird auch hier in die Ausbildung der TrainerInnen gesetzt (11 Nennungen): TrainerInnen sollten zusätzlich eine interkulturelle Ausbildung haben, über eine zusätzliche DaZ-Ausbildung verfügen, möglichst zwei- oder mehrsprachig sein – und eventuell auch selbst andere Erstsprachen haben als Deutsch.
- Die Unterschiede der Lernenden sind explizit zu beachten (8 Nennungen – ohne Sprachen). Dazu gehören private Lebensumstände, der soziale Hintergrund, Unterschiede im Bildungsstand, unterschiedliche Lebenserfahrungen, die unterschiedliche Bedeutung von Lernen und Schulbildung in den jeweiligen Herkunftsländern und eine unterschiedliche Aus- bzw. Schulbildung.
- Unterschiede hinsichtlich der Erstsprachen werden nur als ein Aspekt von mehreren angeführt (3 Nennungen). Die Verwendung einer klaren, einfachen Sprache im Unterricht wird in diesem Zusammenhang empfohlen.
- Ressourcenarbeit und Selbstwertstärkung sind wichtig und nötig (7 Nennungen).
- Individuelle Ziele, individuelle Förderung und individuelle Lernphasen werden als besonders wichtig angesehen (6 Nennungen).
- Dem gegenüber steht das Lernen von einander im Hintergrund (nur 3 Nennungen).
- Hinsichtlich der Trainingsform wird Teamteaching deutlich bevorzugt (5 Nennungen).
- Didaktisch sei das Lernen über Bilder bzw. audiovisuelle Medien in den Vordergrund zu stellen (5 Nennungen) – hier ein Beispielzitat: *„Der Erwerb der neuen Sprache passiert vor allem in der Anfangsphase (fast) ausschließlich über visuelle und akustische Reize – also über das Sehen (Bilder) und Hören (gesprochene oder gesungene Laute, Worte, rhythmisches Klatschen ...).“*
- Besondere Sorgfalt sei auf die Gruppendynamik zu legen (4 Nennungen); Diskriminierungen müssten aktiv vermieden werden, und die Gemeinsamkeiten zwischen den TeilnehmerInnen seien herauszuarbeiten.
- Ein bewusster Umgang mit den Erstsprachen sei hilfreich (4 Nennungen): Darunter fällt z.B. ein expliziter Einbezug der Erstsprachen, eine spürbare Wertschätzung für die Herkunftssprachen und möglichst auch konkrete Sprachvergleiche im Unterricht.

- Geeignete Gruppengrößen, das heißt Klein(st)gruppen (3 Nennungen), aber andererseits auch: *„in größeren Gruppenformen fühlen sie sich sicherer“* (1 Nennung).
- Ein eigenes Konzept sei erforderlich (3 Nennungen).
- Geduld und Rücksichtnahme auf das unterschiedliche Lerntempo sind unverzichtbar (4 Nennungen).

Unterstützungsbedarf für gemischte Kurse seitens der Politik

Schließlich wurde bereits in Welle 1 danach gefragt, welche Unterstützungswünsche für gemeinsame Kurse an die Politik bestehen.

In Welle 1 führten 39 Personen (76,5%) finanzielle Unterstützung als Bedarf an und setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte (Förderungen für TeilnehmerInnen; Fördermittel für Anbietereinrichtungen, um langfristig planen zu können, um TrainerInnen entsprechend entlohnen zu können, um Teamteaching und kleine Gruppen anbieten zu können, etc.).

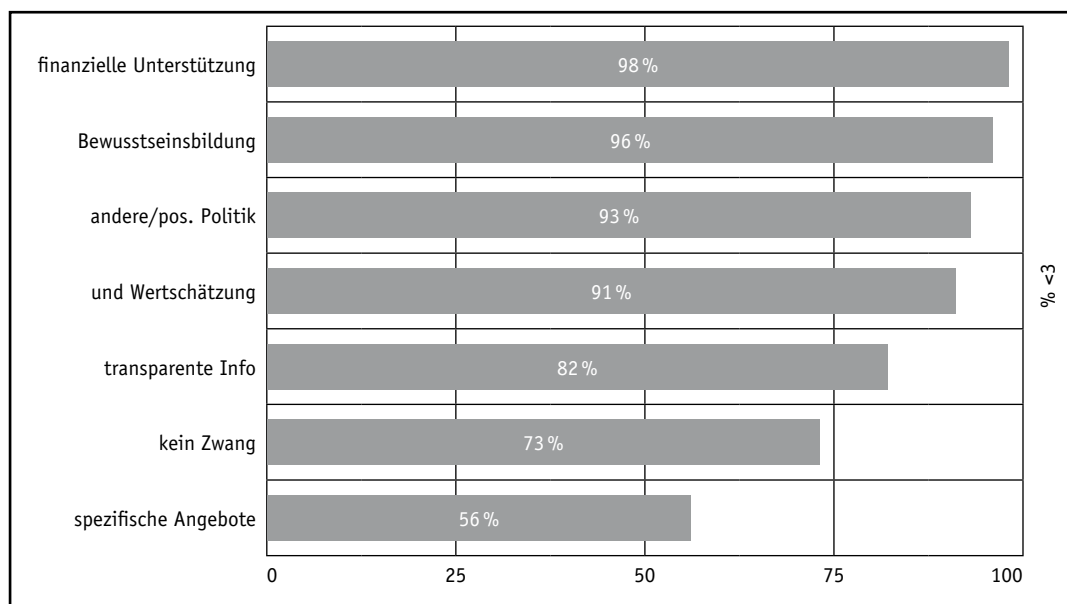
Sensibilisierung/Bewusstseinsbildung/Öffentlichkeitsarbeit im Sinne der Basisbildung wurde als weiterer wichtiger Bedarf gesehen und von insgesamt 11 Personen (21,6%) in der einen oder anderen Form angeführt (Beispiele: *„die Botschaft der Basisbildung transportieren“*; *„Alphabetisierung enttabuisieren“*; *„Sensibilisierung der Öffentlichkeit durch Medienarbeit“*).

Eine andere/positive Politik für MigrantInnen bzw. die Unterstützung der Lernenden unabhängig von Erstsprache oder Rechtsstatus wurde von insgesamt 7 Personen als Bedarf angeführt (Beispiel: *„der politische Wille, nicht zwei künstlich einander diametral gegenübergestellte Gruppen weiterhin gegeneinander aufzuhetzen, sondern in (Grund-)Bildungsfragen für alle zu denken und zu handeln“*).

Ablehnung gegen gemischte Kurse wurde auch anlässlich dieser Frage laut, und zwar von 5 Antwortenden (Beispiel: *„Keinen. Die Politik soll genug Geld in die Hand nehmen, damit es nicht zu gemischten Gruppen kommen muss.“*)

Viermal wurde explizit die Unterstützung und Wertschätzung für KursleiterInnen angeführt; *„Keine Prüfung/keine Verpflichtung/kein Zwang“* wurde ebenfalls viermal angeführt, und *„rasche und transparente Information“* wurde dreimal genannt.

In Welle 2 wurden diese Aussagen in Form geschlossener Zustimmungsfragen zur Diskussion gestellt – mit folgendem Ergebnis (Abb. 16):

Abb. 16: Wünsche an die Politik (geschlossene Frage in Welle 2)

Eine Gegenüberstellung der Einschätzungen in Welle 1 und 2 zeigt Folgendes:

- In Welle 1 sind die Prozentzahlen wesentlich geringer, weil die Frage offen gestellt wurde, in Welle 2 wesentlich höher, weil die Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren. Die Ergebnisse von Welle 2 bestätigen die Aussagen aus Welle 1 durch ihre hohen Zustimmungsraten.
- Dies gilt besonders für die Variablen „finanzielle Unterstützung“, „Bewusstseinsbildung“ und „eine andere/positive Politik“, die in beiden Befragungswellen an den ersten Stellen stehen.
- Immerhin 56% stimmten auch in Welle 2 lieber getrennten, zielgruppenspezifischen Angeboten zu, obwohl dieser Unterstützungswunsch in Welle 2 am wenigsten Zustimmung unter allen findet. Der Verzicht auf jegliche Lern- oder Prüfungsverpflichtung wird in Welle 2 von knapp drei Vierteln als wichtig erachtet.

Schließlich wurde aus aktuellem Anlass in Welle 1 auch noch erhoben, wie die Länder-Bund-Vereinbarung in Hinblick auf gemeinsame Alphabetisierungskurse wahrgenommen wird.

Das Ergebnis zeigte viel Nichtwissen (rund 48%) und viele neutrale Einschätzungen (rund 23%) auf. Die positiven Vermutungen überwiegen jedoch mit rund 22% deutlich gegenüber den negativen mit rund 6%.

Dazu ein Zitat aus den Anmerkungen: *„Eher förderlich, weil die Zielgruppe MigrantInnen wird inkludiert! Die geplanten Rahmenbedingungen sind viel besser als die derzeitigen Bedingungen (kleine Gruppen, mehr KursleiterInnen, keine TeilnehmerInnengebühren). Es soll jedenfalls nicht nur mit den vorhandenen Ressourcen gerechnet werden, sondern auf jeden Fall muss mehr Geld zur Verfügung gestellt werden.“*

8 Interpretationshilfe: Systemische Aufstellung

Das vorliegende Kapitel besteht aus einem Exkurs zu einem „anderen“ und methodisch unkonventionellen Blick auf die Forschungsfrage in Form einer systemischen Aufstellung, die im Rahmen dieser Studie als ergänzende Interpretationshilfe durchgeführt wurde.

In Systemaufstellungen werden Elemente oder Personen, die zueinander in Beziehungen stehen, durch StellvertreterInnen verkörpert und im Raum aufgestellt. Die Reaktionen der StellvertreterInnen geben Hinweise auf Unstimmigkeiten im System und machen Zusammenhänge und Wechselwirkungen sichtbar. Daraus werden die einzelnen Lösungsschritte gemeinsam entwickelt und ein Lösungsbild wird erarbeitet.

Wie ist nun das „Aufstellungsphänomen“ – also die repräsentierende Wahrnehmung durch StellvertreterInnen – erklärbar?

Als häufige Erklärungen wurden bisher Ansätze wie das „morphogenetische Feld“, die „Spiegelneuronen“, das „kollektive Unbewusste“ herangezogen. Thomas Görnitz (Prof. für Didaktik der Physik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt) sieht auch in den Erkenntnissen der Quantenphysik mögliche Erklärungen für die bei systemischen Aufstellungen beobachtbaren Phänomene (Stichworte: Äquivalenz von Materie, Energie und Information – Nichtlokalität).⁷⁶ Weitere Ansätze, die Aufstellungen plausibler machen sollen, stammen aus der Systemtheorie nach Luhmann und aus der Interaktionsforschung – oder werden in einer „Externalisierung“ neuronaler Prozesse vermutet.⁷⁷

Während die therapeutische Arbeit, die Beratungsarbeit und auch die Organisationsentwicklung einer wissenschaftlichen Fundierung für systemische Aufstellungen nicht unbedingt bedürfen (es geht auch pragmatisch: Wer hilft, hat recht), stellt sich die Frage nach der Wissenschaftlichkeit (insbes. nach der Objektivität) mit hoher Dringlichkeit, wenn wir Aufstellungen als einen zusätzlichen Weg des Erkenntnisgewinns (oder auch nur als Interpretationshilfe) im Rahmen eines Forschungsprojekts nutzen möchten.

Auf der Seite www.infosyn.com werden gegenwärtig rund 30 Universitäten und außeruniversitäre Forschungsstellen angeführt, die sich allein im deutschsprachigen Raum der wissenschaftlichen Erforschung des Phänomens widmen (Stand 25.6.2011).

Als Durchbruch kommuniziert wird in diesem Zusammenhang die Dissertation von Peter Schlötter.⁷⁸ Schlötter führte mehrere tausend (!) Einzelversuche mit ProbandInnen in Relation zu lebensgroßen Puppen durch, die mit Multiple-choice-Befragungen kombiniert wurden. Mit diesem auf Messungen beruhenden Forschungsansatz (der weitgehend frei von Interpretationen und damit weitgehend objektiv war), konnte er zeigen, dass die Gefühle unterschied-

⁷⁶ Vgl. Görnitz/Schneider/Görnitz 2007.

⁷⁷ Vgl. Markowitz 2008.

⁷⁸ Vgl. Schlötter (o.J.)

licher ProbandInnen einander sehr ähnlich sind und davon abhängen, wo sie in Relation zu anderen Personen im Raum stehen.⁷⁹

Es konnte dabei mit hoher Signifikanz nachgewiesen werden, dass die Aussagen von RepräsentantInnen nicht zufällig sind und nicht in erster Linie von den gewählten Personen abhängen, sondern stärker von der räumlichen Konstellation aus Personen oder Figuren: „Stellungen von Personen oder Figuren im Raum werden von Personen wie Zeichen überzufällig gleichsinnig verstanden.“

Schlötter selbst schließt aus seinen Forschungsergebnissen, „dass wir den Aussagen von beliebigen Repräsentanten in Systemischen Aufstellungen fundiert vertrauen dürfen“, warnt jedoch andererseits selbst vor blindem Vertrauen in den komplexen Anwendungssituationen der Methode („Wer hier darauf beharrt, etwas ganz sicher zu ‚wissen‘, der weiß bloß noch nicht um seine Fehlbarkeit.“).

Dennoch formuliert er optimistisch für die Anwendung von Aufstellungen zum Zweck des Erkenntnisgewinns:

„Systemische Aufstellungen werden, auch als Forschungsmöglichkeit, dazu beitragen, dass wir im Kleinen wie im etwas Größeren uns besser verstehen lernen.“⁸⁰

Was heißt das nun für die Anwendung im Rahmen unseres Forschungsprojekts?

Wir verstehen die Ergebnisse der Aufstellung nicht als Lieferant von objektiven „Daten“. Selbstverständlich waren es unsere eigenen Bilder als Forscherinnen gegen Ende der Projektlaufzeit, welche das Ausgangsbild (also die erste Position der StellvertreterInnen zueinander) prägten. Der weitere Verlauf der Aufstellung (Änderungen von Positionen, Hinzukommen neuer Repräsentanzen usw.) orientierte sich am Wissen der AufstellungsleiterInnen und der Intuition der RepräsentantInnen betreffend ein gutes konstruktives Miteinander. Die Ergebnisse werden als Interpretationshilfe für andere empirische Daten herangezogen, die im Rahmen des Forschungsprojekts (v.a. in der Delphi-Studie und den TrainerInnenworkshops) gewonnen wurden.

Die Aufstellung wurde von Christine und Michael Blumenstein (Institut APSYS bzw. *blumenstein.org*) geleitet und mit StellvertreterInnen durchgeführt, die großteils selbst routinierte AufstellerInnen waren und über eine entsprechende Ausbildung verfügten.

Folgende Fragen leiteten den Ablauf der Aufstellung:

- 1) Wie geht es den Menschen mit geringen Deutschkenntnissen in gemischten Kursen?
- 2) Was brauchen sie bzw. welche Empfehlungen können für sie abgegeben werden?

Aufgestellt wurde ein gemischter Alphabetisierungskurs mit drei KundInnengruppen (Menschen deutscher Muttersprache; MigrantInnen mit guten Deutschkenntnissen und längerem

⁷⁹ Vgl. Schlötter 2002.

⁸⁰ Vgl. Schlötter o.J., S. 3.

Aufenthalt in Österreich; ZuwanderInnen mit geringen Deutschkenntnissen und einer Integrationsverpflichtung als Voraussetzung für die Aufenthaltserlaubnis), wobei alle über ihre Relationen zueinander und in Relation zum „Lesen und Schreiben“ (als Kursziel) befragt wurden; auch die Rolle der TrainerInnen, die der Integrationsvereinbarung (bzw. Aufenthaltsgenehmigung) und die der ForscherInnen wurde überprüft.

Um das Geschehen weitgehend frei zu halten von möglichen Hypothesen der StellvertreterInnen und der AufstellungsleiterInnen, erfolgte die Aufstellung zunächst verdeckt, das heißt, dass nur die Fragestellerinnen (Projektleiterin und -mitarbeiterin) wussten, wer welche KundInnengruppe repräsentiert (diese wurden nur mit A, B und C benannt). Der Verlauf mit allen Aussagen der StellvertreterInnen wurde exakt dokumentiert und im Nachhinein von zwei BeobachterInnen getrennt interpretiert.

Übersicht über Phänomene, die in der Aufstellung sichtbar oder bestätigt wurden:

- Die TrainerInnen stehen tendenziell zu zentral, sind zu sehr involviert, zu engagiert, und verstellen damit den Blick auf die gegenseitige Unterstützung; sie verhindern damit tendenziell die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen. Sowohl für die TeilnehmerInnen als auch für den/die TrainerIn ist es gut, wenn sich der/die TrainerIn auf seine/ihre eigenen Ressourcen besinnt und von der Idee verabschiedet, etwas Eigenes weitergeben zu müssen (das fördert die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen, und der/die TrainerIn kommt aus der Burnout-Gefahr).
- Eine Art Schicksalsgemeinschaft ist für alle Lernenden-Gruppen spürbar, und die Lernenden mit Deutsch als Erstsprache sind bereit, den anderen zu helfen. Diese Bereitschaft ist jedoch eindeutig begrenzt (auch die gebürtigen ÖsterreicherInnen befinden sich teilweise in einer existenziellen Notlage und möchten in erster Linie auf sich selbst achten).
- Für das Kursgeschehen – nämlich das konkrete Lernen und das Miteinander – ist die Aufenthaltsgenehmigung bzw. Integrationsvereinbarung eher ein Hindernis und sollte möglichst wenig ins Kursgeschehen hineinspielen.
- Das Gelingen des Lernerfolgs spricht für getrennte Gruppen (vielleicht sogar Einzelunterricht) und für eine maximal mögliche Differenzierung.
- Wenn die Mischung sehr „bunt“ wird und die Heterogenität sehr groß ist, dann wird es schwierig und gruppendynamisch aufwändig, Lernergebnisse zu erzielen.
- Eine mäßige Heterogenität (z.B. Mischung zweier in sich eher homogener Gruppen) funktioniert jedoch gut – aus der Perspektive der Lernergebnisse sogar tendenziell besser als die Einzelvarianten. Gegenseitige Rücksichtnahme ist dabei immer gefragt.
- Der grundsätzliche Lernwunsch aller TeilnehmerInnengruppen ist deutlich sichtbar. Sehr deutlich ist auch die hohe Frustration jener Gruppe von MigrantInnen, die schon lange in Österreich sind und sich hier die Anerkennung ihrer eigenen Kultur durch die Mehrheitsgesellschaft (vergeblich) erhoffen.

9 Argumentationslinien PRO und CONTRA gemeinsame Alphabetisierung

Bei der folgenden Aufzählung handelt es sich um eine Zusammenschau von Ergebnissen aus der Fachliteratur, den ExpertInneninterviews, den TrainerInnenworkshops und der Delphi-Studie.

Argumente PRO gemeinsame Kurse

- 1) Gemeinsame Kurse ermöglichen beiden Gruppen einen interkulturellen Austausch und einen Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und Ängsten (rund 81% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 2) Gemeinsame Kurse bieten eine gute Möglichkeit für MigrantInnen, mit ÖsterreicherInnen Deutsch zu sprechen (Übung und Angstabbau) (überwiegende Zustimmung der TrainerInnen in Wien und Innsbruck).
- 3) Gemeinsame Alphabetisierungskurse fördern die Integration von MigrantInnen (rund 81% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 4) Ohne die Mischung sind Kurse für Menschen mit DaE oft nicht zu füllen; die TeilnehmerInnenzahlen wären zu gering (rund 64% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen). Gemischte Kurse sind eine gute Lösung für Regionen geringer Bevölkerungsdichte, in denen es sonst kein Angebot für einzelne Gruppen geben könnte (rund 92% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 5) Menschen mit DaE fühlen sich manchmal sehr aufgewertet in der Rolle derer, die etwas (nämlich Deutsch) schon gut können, was andere noch lernen (müssen).
- 6) In den meisten Alphabetisierungskursen für MigrantInnen gibt es bereits eine große (Erstsprachen-)Vielfalt, die durch Menschen mit DaE nicht mehr wesentlich verändert wird.
- 7) Gemeinsame Alphabetisierungskurse bestätigen eine gesellschaftliche Realität der interkulturellen Vielfalt und Durchmischung (rund 76% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 8) Gemeinsame Alphabetisierungskurse werden von den TeilnehmerInnen positiv beschrieben. Sie akzeptieren den Unterricht in gemischten Gruppen problemlos (rund 56% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 9) Nicht (die Lateinschrift) lesen und schreiben zu können ist eine Erfahrung, die über kulturelle Grenzen hinweg verbindet.
- 10) Gemeinsame Kurse regen die Reflexionsbereitschaft aller TeilnehmerInnen an.
- 11) Gemeinsame Alphabetisierungskurse ermöglichen „beiden Gruppen“, voneinander zu lernen (rund 76% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 12) Der Hintergrund bewirkt viel stärkere Differenzen als kulturelle Unterschiede – eine Trennung anhand des Differenzkriteriums „ethnische Herkunft“ ist künstlich. „Migrant-

Innen“ als eigene Zielgruppe zu definieren, dient nicht ihren Interessen, sondern verfestigt nur die Separation.⁸¹

- 13) Mit den (üblichen) Methoden der Binnendifferenzierung sind die didaktischen Herausforderungen in gemischten Alphabetisierungskursen gut zu lösen (rund 55% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).

Erläuterungen

Ad 6: In den meisten Alphabetisierungskursen für MigrantInnen gibt es bereits eine große (Erstsprachen-)Vielfalt, die durch Menschen mit DaE nicht mehr wesentlich verändert wird.

Diese Situation wurde bereits in Kapitel 2 beschrieben. Das Argument der großen Heterogenität ist im Forschungsprozess zwar als PRO-Argument aufgetreten, könnte aber ebenso gut gegen eine zusätzliche Mischung mit DaE angeführt werden.

Ad 9: Nicht (die Lateinschrift) lesen und schreiben zu können ist eine Erfahrung, die über kulturelle Grenzen hinweg verbindet.

Gerade aus Alphabetisierungskursen wird von ExpertInnen berichtet, dass die TeilnehmerInnen ein starkes Gefühl von Verbundenheit entwickeln, weil sie subjektiv „in einem Boot sitzen“ und die Befürchtung haben, in ihrer vermeintlichen Unfähigkeit von anderen entdeckt zu werden. In Gesprächs- und Austauschrunden kommen dann häufig Äußerungen der gegenseitigen Aufwertung im Sinne von „du hast es ja gut, du bist super, aber schau mich an“. Im Übrigen wird es als große Erleichterung erlebt, mit dem eigenen Sosein und dem eigenen Lernbedarf einen Platz zu haben, an dem Akzeptanz erlebt werden kann. Vorurteile und Ablehnungen auf Grund diverser Unterschiede würden dem gegenüber in den Hintergrund treten.

Daraus abzuleiten, dass eine Trennung der Gruppen unnatürlich wäre, stößt allerdings auf wenig Zustimmung seitens der TrainerInnen (soweit ein Ergebnis der Workshops in Wien und in Innsbruck).

Ad 11: Gemeinsame Alphabetisierungskurse ermöglichen „beiden Gruppen“, voneinander zu lernen (rund 76% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).

Die gegenseitige Lernmöglichkeit wird sowohl aus einer sprachpolitischen Perspektive als auch unter einem persönlichkeitsbildenden Gesichtspunkt für wichtig angesehen. Das gemeinsame Interesse und der gemeinsame Lernprozess verbinden die TeilnehmerInnen so weit, dass sie sich zwangsläufig näherkommen und auch über einander etwas dazulernen.

Außerdem trägt die Durchmischung der Kulturen dazu bei, das scheinbar Selbstverständliche im Kursgeschehen auf produktive Weise in Frage zu stellen. Es kann durchaus nützlich sein zu hinterfragen, warum welche Bildungsinhalte mit welcher zugeschriebenen Wichtigkeit vorgegeben werden, was sie (unter historischen und regionalen Gesichtspunkten)

⁸¹ Dennoch sind „MigrantInnen“ eine der Zielgruppen bildungspolitischer Interventionen, aber dieser Umstand soll nicht zu der irrigen Annahme verleiten, man meine deshalb, es handle sich um eine in sich homogene Gruppe. Die zusammenfassende Bezeichnung schließt per se eine differenzierte Sichtweise nicht aus und anerkennt und berücksichtigt die Inhomogenität, die der Zielgruppe „MigrantInnen“ inhärent ist, wie auf den folgenden Seiten ohnehin dargelegt wird.

bedeuten, was es nützt, über sie zu verfügen und wie sie praktisch erworben werden können. Diese kritische Reflexion ist in homogenen Gruppen weniger zu erwarten.

Dazu kommt im Fall eines mehrsprachigen Unterrichts (und auch schon im Fall punktueller Sprachvergleiche) ein Wissenszuwachs über andere Sprachen als die deutsche.

Ad 12: Der sozioökonomische Hintergrund bewirkt viel stärkere Differenzen als kulturelle Unterschiede – eine Trennung anhand des Differenzkriteriums „ethnische Herkunft“ ist künstlich. „MigrantInnen“ als eigene Zielgruppe zu definieren, dient nicht ihren Interessen, sondern verfestigt nur die Separation.

Bildung ist in Österreich ein Schlüsselfaktor für sozialen Aufstieg, Arbeitsmarktbeteiligung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

In österreichischen Schulen erfolgt nach wie vor eine latente Selektion, die MigrantInnen der ersten und zweiten Generation benachteiligt: Empirischen Ergebnissen zufolge sind zwei zentrale Ursachen für deren schlechte Ausbildungsergebnisse der niedrige sozioökonomische Status vieler MigrantInnenfamilien – und die ev. mangelnden Deutschkenntnisse.⁸²

In einem neueren Screening internationaler Best Practice-Modelle der Alphabetisierungsarbeit und -forschung wird Zielgruppenspezifität als eines der Haupt-Gütekriterien von Best Practice bezeichnet.⁸³ Zielgruppenbezug bedeutet in der Realität, auf ein sehr heterogenes Klientel Bezug zu nehmen, wobei Zielgruppen nicht nur nach ihren Lernzielen, sondern auch nach ihren Hintergründen, Ressourcen, Bedürfnissen und Hemmnissen spezifiziert werden.

Die Kriterien, nach denen Zielgruppen zusammengefasst werden, sind dabei immer auch ein Stück weit von außen gewählt, und sie tendieren dazu, sich als Trennlinien im System zu verfestigen. Unter diesem Gesichtspunkt ist es wichtig, sehr sorgfältig zu entscheiden, wie Zielgruppen definiert werden sollen und wo die „Grenzen“ zwischen den (durch die Zielgruppendefinition separierten) Gruppen verlaufen sollen.

Aus der Perspektive der (unter Konkurrenzdruck geratenen) Weiterbildungsanbieter wird zielgruppenbezogenes Marketing eine zunehmend wichtige Wettbewerbsstrategie. Dafür ist es nötig, Teilnahmeinteressen, -bedürfnisse und -motive sehr genau zu kennen.

Barz und Tippelt (2007) plädieren in diesem Zusammenhang für die erwachsenenpädagogische Milieuforschung, um „detaillierte und trennscharfe Milieuprofile im Hinblick auf Weiterbildungsverhalten, Weiterbildungsinteressen und -barrieren nachzeichnen [zu] können.“⁸⁴ Milieus werden als Einheiten innerhalb der Gesellschaft beschrieben, die Menschen mit ähnlichen Lebensstilen, Wertorientierungen und Einstellungen zusammenfassen. Besonders bekannt und häufig eingesetzt ist das Milieumodell des Heidelberger Marktforschungsinstitut Sinus Sociovision.

Im Jahr 2008 wurde eine eigene Sinus-Studie über MigrantInnen-Milieus in Deutschland durchgeführt, welche die enorme Heterogenität der Zielgruppe „MigrantInnen“ belegt:

Demnach sind Menschen mit Migrationshintergrund keine soziokulturell homogene Gruppe, sondern zeigen (ebenso wie die autochthone Bevölkerung in Deutschland) eine vielfältige Milieulandschaft. Insgesamt acht MigrantInnen-Milieus mit jeweils unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen werden in der Sinus-Studie über MigrantInnen-Milieus in

⁸² Vgl. Bridge 2010.

⁸³ Vgl. Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009.

⁸⁴ Vgl. Reich-Claassen/ Tippelt 2010.

Deutschland beschrieben. Diese unterscheiden sich nach ihren Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben stärker als nach ethnischer Herkunft und sozialer Lage.

„Dabei finden sich gemeinsame lebensweltliche Muster bei Migranten [sic] aus unterschiedlichen Herkunftskulturen. Mit anderen Worten: [...] Man kann also nicht von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen. Und man kann auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur schließen.“⁸⁵

Faktoren wie ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte beeinflussen zwar die Alltagskultur, werden in ihrer milieuprägenden oder identitätsstiftenden Wirkung aber häufig überschätzt: Nur in einem der acht Milieus, in dem besonders Muslime und Menschen mit türkischem Hintergrund häufig vertreten sind, hat die Religion eine zentrale und bestimmende Funktion. In den anderen sieben Milieus (und damit bei 93% der Grundgesamtheit) ist dem gegenüber ein breites ethnisches und konfessionelles Spektrum gegeben.

„Insgesamt zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass es sich bei den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund nicht um ein besonderes und schon gar nicht um ein einheitliches Segment in der Gesellschaft handelt.“⁸⁶

Derartige Befunde legen den Gedanken nahe, dass die betreffenden Milieus auch in Bildungsfragen besser über andere Gemeinsamkeiten anzusprechen wären als über ihren Migrationshintergrund.

Kritisiert wird an der Zielgruppenorientierung häufig ihre prioritäre Bezugnahme auf die „Defizite“ der jeweiligen Gruppe, wobei diese Defizite durchaus auch im Sinne einer Marktlogik konstruiert sein können:

„Was aber als „fehlend“ angesehen wird, ist – abhängig von den vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen – vor-definiert und wird in unserem Umfeld aktuell zumeist ökonomisch argumentiert. Für wirtschaftliche Ziele – höhere Profite, erfolgreichen Wettbewerb oder Steigerungsraten aller Art – werden „passende“ Menschen benötigt. Dementsprechend werden Zielgruppen der Erwachsenenbildung definiert und den darin vorkommenden Menschen zu behebende Defizite zugeschrieben.“⁸⁷

Häufig ist von Bildungsarbeit mit „Älteren“ oder „MigrantInnen“ die Rede, als wäre diese Art der Zielgruppenkonstruktion eine Selbstverständlichkeit.

„Dabei dürften ältere LehrerInnen und ältere PostbeamtInnen kaum mehr als ihr Alter und türkische FabrikarbeiterInnen und persische Arztsöhne/-töchter kaum mehr als die Migrationserfahrung gemein haben – dafür aber umso mehr, was sie im Alltagsleben wie in Bezug auf ihre Bildungsdispositionen trennt. [...] Eine 60-jährige Arzthelferin mit polnischen Wurzeln etwa ist zugleich ‚Frau‘, ‚Angestellte‘, ‚Ältere‘ und ‚Migrantin‘ und sicher noch einiges mehr. Zu welcher Zielgruppe wollen wir sie nun zählen? Welches dieser Merkmale wird für die Bildungsarbeit am stärksten relevant?“⁸⁸

⁸⁵ Vgl. SINUS SOCIOVISION 2008.

⁸⁶ Ebda. S. 5.

⁸⁷ Vgl. Holzer 2010.

⁸⁸ Vgl. Bremer 2010.

Analoges gilt für den Alltag in gemeinsamen Kursen: Spannungen im Kurs können sich aus anderen Unvereinbarkeiten ergeben, wie z.B. Altersunterschied, Ausbildungsunterschied, Geschlechterspannungen. Hinter sog. „kulturellen Differenzen“ stehen häufig ethnische/nationale Zuschreibungen.⁸⁹

„In den Kursen führen Spannungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Schichten oder unterschiedlicher Bildungserfahrung eher zu Konflikten als unterschiedliche ‚Kulturen‘. So kann es schwieriger sein, das Gemeinsame im Kurs für eine Ärztin aus Russland und einen Hauptschulabsolventen aus Österreich zu finden als zwischen einem Menschen mit wenig Basisbildung aus Serbien und einem Menschen mit wenig Basisbildung aus Österreich.“⁹⁰

Praktisch haben wir es also innerhalb jeder dieser „Zielgruppen“ mit einer sehr heterogenen Gruppenzusammensetzung zu tun. Zu beachten ist bei jeder Definition von „migrantischen“ Zielgruppen, dass sie die kulturalisierende Dichotomie zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund weiter bestätigt und verfestigt.

In der aktuellen Bildungsforschung wird daher ein Milieu- oder Zielgruppenansatz gefordert, der zum einen das Faktum Migration bzw. Migrationshintergrund einbezieht, der aber zugleich Menschen mit Migrationshintergrund nicht mehr als milieutechnisch separierbaren Gesellschaftsteil „absondert“. Ein gemeinsamer Milieuraum oder ein gemeinsames Zielgruppenverständnis berücksichtige die Kategorie Migrationshintergrund, verwende diese jedoch nicht als Unterscheidungskriterium, um von der sog. Mehrheitsgesellschaft abgrenzbare Milieusettings zu bilden.⁹¹

„Werte“ bei der Zusammenstellung von Kursgruppen sollten immer die sein, dass die TeilnehmerInnen in den Kursen gut aufgehoben sind und ihre Lernziele erreichen können – und dafür sind normalerweise Etiketten wie „Migrant/Nicht-Migrant“ oder „Drittstaatsangehöriger/EU-Bürger“ o.ä. nicht ausschlaggebend, allerdings Vorkenntnisse (und dazu gehören Sprachkompetenzen) schon.“ (Expertin im Rahmen der Delphi-Studie)

Demnach sind

- ähnliche Lernvoraussetzungen (wie z.B. Deutschkenntnisse) und
- ähnliche Lernwünsche oder -ziele

in der Praxis wesentlich besser für die Zielgruppendefinition geeignet als die Herkunftskultur.

⁸⁹ Vgl. Dergovics 2010a, S. 31.

⁹⁰ Ebda.

⁹¹ Vgl. Kunz 2010, zitiert nach Karakaşoğlu 2011.

Argumente CONTRA gemeinsame Kurse

- 1) Situation und Bedürfnisse der (Unter-) Gruppen sind sehr/zu verschieden (53% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen; Zustimmung der TrainerInnen in Wien und Innsbruck).
- 2) Zielgruppenspezifität: Gerade in der Alphabetisierung und Basisbildung sollte man möglichst für jede Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellen (rund 81% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen und volle Zustimmung der Wiener TrainerInnen).
- 3) Gemeinsame Kurse erfordern TrainerInnen mit spezifischen Kompetenzen und Ausbildungen.
- 4) Gemischte Kurse werden von ÖsterreicherInnen manchmal abgelehnt; gegenseitige Anerkennung ist unter zwei marginalisierten Gruppen besonders schwierig, und Lernende mit DaE möchten in erster Linie nicht Geduld üben oder helfen, sondern selbst dazulernen.
- 5) Unterschiedliche Förderschienen schränken gemeinsame Kurse bisher ein.
- 6) Die Mischung führt nur bei guten Deutschkenntnissen zu einem guten Lernertrag für alle – die deutsche Sprache kann nicht nebenbei vermittelt werden (65% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen). Das unterschiedliche Deutsch-Niveau führt zu Frustration (63% Prozent Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 7) Gemischte Kurse sind manchmal ein „Notprogramm“, damit die Kurse zustande kommen, und dann fehlen ein Konzept für die Mischung und die methodisch-didaktische Reflexion.
- 8) Alphabetisierung ist nur auf der Basis einer gemeinsamen Begrifflichkeit (Sprache) möglich.
- 9) Integration bedeutet in diesem Fall nur das gemeinsame Lernen von zwei Gruppen, die am Ende bestenfalls untereinander, aber noch immer nicht in die Gesellschaft integriert sind.
- 10) Getrennte Kurse sind ein Schonraum für beide Gruppen.
- 11) Gemischte Alphabetisierungskurse erfordern mehr Ressourcen (Zeit, Geld) als getrennte Alphabetisierungskurse (rund 82% Prozent Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen und Zustimmung der TrainerInnen in Wien und Innsbruck).⁹²
- 12) Die Erstalphabetisierung sollte im Idealfall in der Erstsprache oder zumindest in möglichst homogenen Gruppen erfolgen.
- 13) Menschen mit (sehr) guten Deutschkenntnissen haben meist ein schnelleres Arbeitstempo und können in einem Alphabetisierungskurs sehr dominant sein.
- 14) Bei hoher Binnendifferenzierung und stark individualisiertem Lernen kann man nicht mehr ehrlich von einem „Kurs“ oder einer „Gruppe“ sprechen.
- 15) Gemeinsame Kurse sind diskriminierend für beide Gruppen; eine der (Unter-)Gruppen wäre wahrscheinlich immer benachteiligt (45% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 16) Die Personen mit DaE müssen immer Rücksicht nehmen auf die Lernenden mit DaZ oder ihnen konkret helfen (38% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).

⁹² Die Erfahrung eines höheren Ressourcenbedarfs bei größerer Heterogenität wird auch aus dem BMUKK bestätigt (vgl. Mag. Netzer auf einer Informationsveranstaltung des Bildungsnetzwerks Steiermark am 22.9.2011).

- 17) Die Personen mit DaZ wiederum haben in gemischten Kursen nicht ausreichend Zeit für einen guten Deutschunterricht; Menschen mit wenigen Deutschkenntnissen sollen erst DaZ lernen können (48% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 18) Die Mischung ist eine große Belastung für die TrainerInnen (63% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen und rund 90% Zustimmung der TrainerInnen in Wien und Innsbruck). Auch das gegenseitige interkulturelle Verständnis in gemischten Kursen entsteht nicht von selbst, sondern nur mit einem hohen Aufwand der TrainerInnen.
- 19) Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben einige konkrete zusätzliche Lernschritte zu bewältigen. Für Menschen deutscher Erstsprache und Menschen mit anderen Erstsprachen sind in der Alphabetisierungsarbeit daher sehr unterschiedliche Methoden nötig (rund 60% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).
- 20) In sehr gemischten Kursen ist es schwierig, am Ende ein bestimmtes Lernziel zu erreichen (rund 70% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen). Zielgruppenspezifische Angebote (z.B. für junge Erwachsene in der BO, Elternkurse, Sprachkurse mit integrierter Alphabetisierung, Intensivkurse für Arbeitslose, etc.) bringen bessere Lernergebnisse.
- 21) Gruppendynamik: in gemischten Kursen entsteht aufgrund der unterschiedlichen Herkunft und Erfahrung nur langsam ein „Wir-Gefühl“ oder ein gemeinsames Ziel.

Erläuterungen

Ad 1: Situation und Bedürfnisse der (Unter-) Gruppen sind sehr/zu verschieden (53% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen; Zustimmung der TrainerInnen in Wien und Innsbruck).

Häufig wird damit argumentiert, dass eine österreichische Schulbiografie und eine Migrationsbiografie allzu unterschiedliche Erfahrungen und Bedürfnisse zur Folge haben. Doberer-Bey, Ritter und andere schrieben dazu im Entwurf zur Länder-Bund-Vereinbarung vom 11.1.2010 (Anhang 4):

„Während bspw. für den Unterricht mit Lernenden deutscher Erstsprache das Aufarbeiten ihrer negativen Lernerfahrungen während ihrer Schulpflichtjahre einen wichtigen Aspekt bildet, der im Lernprozess auch Zeit und Raum benötigt, ist für MigrantInnen der Schulbesuch meist nicht negativ belastet, viele wünschen sich schon ihr Leben lang, endlich eine Schule besuchen zu können. Dagegen benötigen einige von ihnen Zeit und Raum für das Überwinden von Lernhemmungen aufgrund von Kriegs- und Fluchttraumata oder negativen Diskriminierungserfahrungen in Österreich.“

Ebenso benötigen sie einen großen Teil der Lernzeit für den Zweitspracherwerb. MigrantInnen brauchen teilw. wegen ihrer fehlenden Schulerfahrung sehr fundamentale Unterstützung beim Erwerb von Lernstrategien, sodass ihre Lernfortschritte anfangs nur langsam vonstatten gehen, andere wiederum machen erfahrungsgemäß schnellere Fortschritte beim Schriftspracherwerb als Lernende mit deutscher Muttersprache, vor allem MigrantInnen mit bereits guten mündlichen Deutschkenntnissen, die beruflich und privat bereits gut in Österreich integriert sind. Diese Unterschiede im Lerntempo können zu Spannungen in gemeinsamen Maßnahmen führen.“⁹³

⁹³ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2010b, S. 86.

Dergovics kritisiert diese Beschreibung als zu stark vereinfachend: MigrantInnen könnten ebenfalls negative Schulerfahrungen gemacht haben (in Österreich oder in ihren Herkunftsländern), und nicht alle ÖsterreicherInnen seien von der Schule traumatisiert. Als entscheidendes gemeinsames Kriterium ortet sie das Ausmaß der Stigmatisierung, d.h. wie lange betroffene Menschen mit dem Bewusstsein ihrer unzulänglichen/nicht ausreichenden Basisbildung leben bzw. gelebt haben.⁹⁴

Ad 2: Zielgruppenspezifität: Gerade in der Alphabetisierung und Basisbildung sollte man möglichst für jede Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellen (rund 81% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen und volle Zustimmung der Wiener TrainerInnen).

Das Konzept der Zielgruppenorientierung setzt ein konkretes Wissen um die Bedürfnisse des jeweiligen Zielgruppensegments voraus und äußert sich in einem genauen Eingehen auf diese Bedürfnisse im Rahmen des Bildungsangebots.

In einem internationalen Screening von Best Practice-Methoden in der Alphabetisierungsarbeit⁹⁵ nennen die AutorInnen Zielgruppenspezifität als ein zentrales Kriterium für Gute Praxis in der Alphabetisierungsarbeit. Zielgruppenspezifität betont die Diversität der Zielgruppen mit dem Fokus auf die unterschiedlichen Lebenswelten, Lernumgebungen, Bedürfnisse, Ressourcen etc. Zielgruppen weisen eine große Heterogenität auf, z.B. hinsichtlich ihrer Vielsprachigkeit oder ihrer milieubedingten Literalität. Gemeinsam ist ihnen jedoch in den meisten Fällen ein geringer sozioökonomischer Status.⁹⁶ Auch die UNESCO betont die Wichtigkeit des Zielgruppenbezugs:

„Auf Bedürfnisse verschiedener Gruppen sei jeweils mit passenden Angeboten zu reagieren.“⁹⁷

Die Fokussierung auf Zielgruppenspezifität soll die Umsetzung zielgerichteter Maßnahmen im Sinne von Empowerment fördern – mit dem Ziel, das eigene Leben in Selbstbestimmung und Autonomie zu gestalten:

„Mit zunehmender Zielgruppenforschung werden ein zunehmend besseres Verständnis differenter Bedürfnisse und entsprechend „ermächtigende“ Förderung möglich.“⁹⁸

In einem Entwurf zum Programmplanungsdokument hieß es dazu:

„Die pädagogische und didaktische Konzeption ist abhängig von den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe erwachsenengerecht bzw. so auszugestalten, dass der größtmögliche Erfolg für die Lernenden gewährleistet ist. Im Programmbereich „Basisbildung/Grundkompetenzen“ und auch im Programmbereich „Nachholen des Hauptschulabschlusses“ wird es in dieser Hinsicht insgesamt eine größere Zielgruppenspezifizierung geben (müssen) als im Programmbereich „Berufsreifeprüfung.“⁹⁹

⁹⁴ Vgl. Dergovics 2010a, S. 32.

⁹⁵ Vgl. Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009.

⁹⁶ Ebda, S. 29f.

⁹⁷ Ebda, S. 31.

⁹⁸ Ebda, S. 29.

⁹⁹ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2010a, S. 37.

Mit dem Konzept der Zielgruppenspezifität wird häufig gegen gemeinsame Kurse argumentiert: Bei allzu heterogenen Gruppen (z.B. in gemischten Kursen mit unterschiedlichen Erstsprachen einschließlich Deutsch) können die TrainerInnen nicht mehr auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen – der Lernerfolg sei nicht mehr zu sichern, wenn man mehrere Zielgruppensegmente mit unterschiedlichen Bedürfnissen in ein und derselben Gruppe unterrichte. Diese Tatsache beschreibt auch Hubertus als das „didaktische Dilemma“:

„Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie.“¹⁰⁰

Ad 7: Gemischte Kurse sind manchmal ein „Notprogramm“, damit die Kurse zustande kommen, und dann fehlen ein Konzept für die Mischung und die methodisch-didaktische Reflexion.

Hubertus konstatierte bereits 1991 das Faktum von gemischten Gruppen in der damaligen BRD. Sie basierten zunächst nicht auf dem Diversitätskonzept, sondern entsprangen gewöhnlich der Notwendigkeit, eine genügend große TeilnehmerInnenanzahl zustande zu bringen, damit ein Alphabetisierungskurs abgehalten werden konnte. Er schreibt dazu:

„Derartige Notlösungen bescheinigen allen Beteiligten, aus einer schlechten Situation das Beste machen zu wollen. Wenn diese Versuche trotz aller Schwierigkeiten erfolgreich sind, dann liegt das an der hohen Motivation der Betroffenen, der Geduld und der Toleranz der anderen Teilnehmer und dem Engagement der Dozenten und Dozentinnen.“¹⁰¹

Beispiele für eine ähnliche Situation wurden im Rahmen der vorliegenden Studie etwa aus Wien, Salzburg und Vorarlberg geschildert:

„Speziell war es zuerst für Erwachsene mit deutscher Muttersprache und erst seit ein bisschen länger als einem Jahr haben wir auch MigrantInnen, und haben dann zuerst selber versucht ohne Ausbildung, wie macht man das mit MigrantInnen, halt mit dem VolksschullehrerInnenwissen und mit dem, was wir mit den Erwachsenen mit deutscher Muttersprache gemacht haben.“ (Trainerin)

„Was ich aus xxx kenne, dass die zum Teil wirklich ein Problem hatten, zum Teil eigentlich auch die Kurse zu füllen. [...] Und da habe ich mir dann auch schon aus pragmatischen Gründen gedacht, dass es vielleicht gescheit wäre, diese Angebote zusammenzuführen, aber nicht wissend, was das natürlich für methodische Konsequenzen hat.“ (Expertin/MigrantInnenarbeit)

„Das war es am Anfang nicht, das muss ich ehrlich sagen, da haben wir einfach Gruppen gebraucht, die funktionieren sollten, und die Gruppen sind nur zustande gekommen, indem einfach... ich meine, wir haben auch nicht gesagt, wir wollten eigentlich nur Deutschsprechende, und jetzt nehmen wir halt ein paar Nicht-Deutschsprechende dazu, das nicht. Aber wir haben einfach gesagt, wir machen das miteinander und ohne zu ahnen, was sich da für Schwierigkeiten durchaus auch auftun, das war ja schon so, ja? Also methodisch, didaktisch, vom Zeitaufwand her.“ (Expertin/Basisbildung)

¹⁰⁰ Hubertus 2010, S. 40.

¹⁰¹ Hubertus 1991, S. 10.

Eine solche Entstehungsgeschichte gemeinsamer Kurse ist an sich noch kein Gegenargument gegen die Mischung – sie wird aber dort zum Problem, wo nicht umgehend eine entsprechende konzeptuelle und didaktische Weiterentwicklung und Spezifizierung solcher Angebote (einschließlich der angepassten Rahmenbedingungen und Ausbildungsvoraussetzungen für Unterrichtende) erfolgt. Dazu eine Ausbildungsleiterin aus der MigrantInnenarbeit:

„Gruppenbildung und Kursteilung müssen orientiert an den Bedürfnissen der LernerInnen sein und deren Hintergründe (sozial, kulturell,...) berücksichtigen. Die (wirtschaftlichen) Interessen der Einrichtung dürfen nicht im Vordergrund stehen, die Entscheidung für eine „Notlösung“ bedeutet nicht immer ein Entgegenkommen für die TeilnehmerInnen. „Individualisierung“ und „Managing Diversity“ dürfen nicht zu Schlagwörtern verkommen, hinter denen sich Notlösungen verbergen.“¹⁰²

Ad 14: Bei hoher Binnendifferenzierung und stark individualisiertem Lernen kann man nicht mehr ehrlich von einem „Kurs“ oder einer „Gruppe“ sprechen.

Dazu zunächst ein (möglicherweise provokanter) Vergleich:

„Ich kann natürlich einen „Sprachkurs“ anbieten, schauen, wer kommt und was die Leute lernen wollen und mich danach richten. Dann habe ich eine „Gruppe“ von 5 Personen, einer lernt Russisch, einer Chinesisch, einer Englisch, einer Deutsch und einer Französisch, und alle werden individuell betreut, und das kann ich dann auch groß bewerben, als „gemischte Gruppe“ bezeichnen und mit dem individuellen Zugang und vielen anderen guten Gründen (Mehrsprachigkeitskonzept etc.) bewerben.“ (Anbietereinrichtung in der Delphi-Erhebung).

Es wird vermutet, dass damit große Frustration bei den Lernenden und geringe Lernerträge einhergehen. Die Realität in Basisbildungskursen sieht jedoch oft ganz ähnlich aus:

„Kurse schauen bei uns so aus, dass wir Sechsergruppen haben, wo jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin quasi ihren eigenen Lehrplan macht. Es kann sein, dass jemand am PC trainiert, jemand anderer macht die neue Rechtschreibung, jemand muss laut lesen, um die Lesegeschwindigkeit zu verbessern, ein anderer rechnet Preiszettel um. Es ist ein sehr bunter Basisbildungsmix da.“¹⁰³

Auch hier könnte es zu frustrierenden Lernerfahrungen kommen, wenn nicht mit sehr speziellen Methoden und TrainerInnenkompetenzen gearbeitet wird.

Ad 16: Die Personen mit DaE müssen immer Rücksicht nehmen auf die Lernenden mit DaZ oder ihnen konkret helfen (38% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).

Abwehr gegen die Mischung wird am ehesten von den Deutsch-MuttersprachlerInnen berichtet, die oft aus sehr prekären Verhältnissen und niedrigen Bildungsschichten kommen und Berührungängste gegenüber MigrantInnen haben. Mit ihrem prekären Hintergrund und geringen Zugang zu Information und Bildung ist manchmal die Angst verbunden, dass ihnen die Unterstützung versagt werde, während die MigrantInnen Hilfestellungen bekommen

¹⁰² Vgl. Hrubesch 2011, o.S.

¹⁰³ Reithofer-Haidacher/Webhofer 2010, S. 59.

würden. Dementsprechend wollen sie nicht immer in das gegenseitige Unterstützen gehen, sondern manchmal ist eine noch stärkere Abgrenzung der Gruppen zu befürchten (die nur durch entsprechende Interventionen der Unterrichtenden aufzulösen ist).

Dazu kann ein starker und ungeduldiger Lernwunsch kommen, der das Mitgefühl mit den „Langsameren“ in den Hintergrund drängt:

„Die Unrast, die Unruhe der Lernenden spricht dagegen. Die wollen lernen, die da in die Gruppe kommen, und die wollen sich nicht aufhalten. Da gibt es meistens eine lange Geschichte des Verbergens und der Belastung, zum Beispiel denke ich an eine Frau, die hat immer gemeint, man sieht ihr an, dass sie nicht schreiben kann, und hat immer eine Zeitung mit sich herumgetragen. Und wenn sie dann endlich kommen, dann soll ihnen niemand im Weg stehen. Und wenn da jemand steht, auf den sie warten müssen, weil der noch kein Deutsch spricht, dann ist der fehl am Platz.“ (Trainerin)

Ad 19: Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben einige konkrete zusätzliche Lernschritte zu bewältigen. Für Menschen deutscher Erstsprache und Menschen mit anderen Erstsprachen sind in der Alphabetisierungsarbeit daher sehr unterschiedliche Methoden nötig (rund 60% Zustimmung seitens der Anbietereinrichtungen).

Im Folgenden werden spezielle Lernschritte in der Alphabetisierungsarbeit zusammengefasst, die speziell für Menschen mit sehr geringen Deutschkenntnissen anfallen. Diese Zusammenfassung basiert auf einer schriftlichen Expertise zu den speziellen Lernschritten in der Alpha-Arbeit für Menschen mit sehr geringen Deutschkenntnissen (im Vergleich zu Personen deutscher Erstsprache), verfasst von Edda Hahn-Zimmermann.

- Strukturelles Verstehen von Arbeitsanweisungen:

„Jemand, der über keinerlei formale Lernerfahrung verfügt, muss vorgegebene Strukturen auf einem Arbeitsblatt erst als Hilfestellungen sehen lernen. Aufgrund der eingeschränkten Verständigungsmöglichkeit nimmt dieser Prozess viel Zeit in Anspruch.“¹⁰⁴ Beispiele für Anweisungen, die nicht automatisch verstanden werden: ein Strich für einen fehlenden Buchstaben, zwei Striche für zwei fehlende Buchstaben; das Prinzip „Beispiel“ (ähnliche Sätze sollen formuliert werden. Lernende schreiben oft denselben Satz mehrmals hintereinander); Sätze zu Fotos zuordnen; etc.

- Lernen lernen:

MigrantInnen ohne vorherige Schulerfahrung müssen grundlegende Lernstrategien (wiederholen, abfragen etc.) erst erwerben. Es braucht einen Bewusstseinsprozess bei Menschen ohne Schulerfahrung, dass die reine Anwesenheit im Unterricht nicht genügt; hohe Erwartungen und Frustrationen sind zu erwarten, wenn die Lernenden erkennen, dass die Buchstabenkenntnis allein nur der erste Schritt ist.

- Laute (Phoneme) einer unbekannten Sprache erkennen lernen:

Das bedeutet: Zerlegung der Wörter in ihre Phoneme, ein phonologisches Bewusstsein entwickeln und erkennen, dass ein Phonem in verschiedenen Wörtern an verschiedenen Stellen

¹⁰⁴ Hahn-Zimmermann 2011, S. 1.

auftreten kann. MigrantInnen stehen vor einer doppelten Herausforderung: „Sie müssen nicht nur, wie schon Deutsch sprechende KursteilnehmerInnen lernen, Laute einer ihnen bekannten Sprache segmentieren, sondern verschiedene Laute der für sie neuen Sprache kennen lernen und auch dann „richtig“ als Buchstaben niederschreiben, wenn sie den Laut gar – noch – nicht aussprechen können.“¹⁰⁵

Beispiel „Salat“: wenn jemand Deutsch als Muttersprache hat, kann er vermutlich einzelne Laute voneinander trennen. Wohingegen jemand mit einer anderen Muttersprache vermutlich nicht S und A und L unterscheidet (für den ist vielleicht SAL ein Laut, weil das in seiner Muttersprache so ist).

- Richtige Aussprache im gesprochenen Deutsch:

Voraussetzung für richtiges Lautieren (vgl. Punkt 3): „Migrantische Lernende müssen zuerst die Hürde bewältigen, was die Aussprache betrifft, also nicht „ik“ oder „isch“, „Sule“ oder „karank“ sagen und die Wörter dementsprechend zu lautieren oder zu schreiben versuchen, was wiederum bedeutet, dass sie mehr Zeit brauchen.“¹⁰⁶

- Wortschatz aufbauen:

„Man kann leichter, schneller und flüssiger lesen, wenn man schon einen gewissen Wortschatz automatisiert hat. Da Lernende in DaZ-Kursen überhaupt erst einen Wortschatz aufbauen müssen, gibt es viel weniger, auf das sie zurückgreifen können, auch wenn es sich um die Phasen des ratenden Lesens handelt. Der Aufbau eines Sichtwortschatzes, in dem man oft geübte Wörter erarbeitet hat, nimmt sicher viel mehr Zeit in Anspruch als bei Deutsch sprechenden LernerInnen.“¹⁰⁷

- Nonverbale Wege finden:

Verständnisfragen und andere im Lernprozess auftretende Fragen müssen über nonverbale Umwege geklärt werden, z.B. gestisch/pantomimisch (während Menschen deutscher Muttersprache immer eine verbale Rückfragemöglichkeit haben).

- Fremde Inhalte erschließen:

Je nach Lernmaterial ist es auch nötig, „fremde“ (d.h. auf der Sachebene unbekannte) Inhalte semantisch (und nicht nur lesetechnisch) zu erschließen. Das bedeutet, es ist für MigrantInnen je nach Text auch deutlich schwieriger als für Menschen mit DaE, Textteile aus dem Kontext zu rekonstruieren.

- Feinmotorik:

Das Halten und Führen eines Stiftes muss jemand, der/die in Österreich eine Schule besucht hat, nicht mehr lernen, ein/e Migrant/in in der Erstalphabetisierung aber unter Umständen schon. Verkrampftes Schreiben führt bei SchreibanfängerInnen immer wieder zu physischen Schmerzen.

¹⁰⁵ Ebda, S. 6.

¹⁰⁶ Ebda, S. 6.

¹⁰⁷ Ebda, S. 7.

- Schreibmotorik:

Die Schreibmotorik und die Schreibrichtung der Buchstaben müssen erlernt werden: „Schwierig ist es anfänglich auch für Lernende zu verstehen, dass man das, was man schreibt, in der nächsten Zeile links beginnend weiter führen kann, wenn man keinen Platz mehr hat, und nicht etwa die übrigen Wörter auslässt oder die Schreibrichtung wechselt.“¹⁰⁸ Bei SchreibanfängerInnen fehlt oft die Einschätzung, wie viel Platz man für ein Wort benötigt, und oft herrscht auch Ratlosigkeit darüber, was man mit „übriggebliebenen“ Wörtern oder Buchstaben machen soll.

Als Konsequenz dieser Überlegungen gibt es Ansätze, in denen sogar für die Erstalphabetisierung und die Zweitalphabetisierung unterschiedliche Kurse gefordert werden – weil jemand, der schon auf Thai oder Arabisch alphabetisiert ist, an einem völlig anderen Punkt des Schriftspracherwerbs steht.

„Es wäre wünschenswert, den Lernenden den Raum und die Zeit zu geben, sich in ihrem Tempo und auf die Weise zu entwickeln, die in all ihrer Vielfältigkeit erwachsenen Analphabeten zu eigen ist. Unter einem sehr guten A2 Niveau gibt es wenige Überschneidungen mit Deutsch sprechenden Personen, die der Basisbildung bedürfen. Kommen in den Grundstufen zu früh Personen dazu, die eben schon wesentlich besser Deutsch sprechen, wirkt das auf die Teilnehmer oft einschüchternd, und es ist nicht immer leicht zu vermitteln, dass der jeweilige Sprachstand eines/einer typischen Stufe 2 oder 3 Lernenden in Ordnung ist.“¹⁰⁹

¹⁰⁸ Ebda, S. 2.

¹⁰⁹ Ebda, S. 7f.

10 Gelingensbedingungen für gemeinsame Kurse

Bei der folgenden Aufzählung handelt es sich um eine Zusammenschau von Ergebnissen aus der Fachliteratur, den ExpertInneninterviews, den TrainerInnenworkshops und der Delphi-Studie.

Gelingensbedingungen auf Seiten der TrainerInnen

Ausbildung und Berufsbild:

- 1) Fundierte fachlich-didaktische Ausbildung zum/zur AlphabetisierungstrainerIn und DaZ-TrainerIn
- 2) Ausbildung im Bereich interkultureller Kompetenz und Diversität inkl. Hintergrundinformationen zu Bedürfnissen und Situation der Lernenden, Ausbildung zum Erkennen von und Umgehen mit Heterogenität
- 3) Österreichweite Entwicklung und Etablierung eines Berufsbilds für die Unterrichtenden

Persönlichkeit und Haltung/Einstellung der TrainerInnen:

- 4) Hohe Motivation und großes Engagement
- 5) Interesse für die individuelle Biographie der TeilnehmerInnen
- 6) Aufmerksame, gefühlsbetonte Zuwendung für die TeilnehmerIn („vitale Teilhabe“)¹¹⁰
- 7) Selbstbestimmung der Lernenden und Ressourcenorientierung im Lehrhandeln
- 8) Hohe Toleranz für Heterogenität
- 9) Positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit
- 10) Verzicht auf (vorschnelles) „Kulturalisieren“ von Differenzen
- 11) „Kompetenzlosigkeitskompetenz“¹¹¹ bzw. Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit

Gelingensbedingungen hinsichtlich Kursmischung und Kursablauf

Gruppenzusammensetzung und Zugang:

- 12) Ausreichende Deutschkenntnisse (ab GER-Niveau A2 bzw. „Verständigungsmöglichkeit“)
- 13) Kleine Gruppen (bis etwa 6 Personen pro TrainerIn)
- 14) Freiwillige Teilnahme aller Lernenden
- 15) Ausführliches Beratungsgespräch im Vorfeld
- 16) Ausgewogenes Verhältnis von DaE- und DaZ-TeilnehmerInnen
- 17) Ausgewogenheit der Mischung auch hinsichtlich anderer Kriterien als Sprache
- 18) Motivation, Geduld und Toleranz der TeilnehmerInnen

¹¹⁰ Nach Kastner 2010a.

¹¹¹ Nach Mecheril 2010.

- 19) Geeignete Vorab-Information
- 20) Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppe (z.B. Lernstand, Motive, ggf. Geschlechtertrennung)
- 21) Gruppenbildung und Kursteilung orientiert an den Lernenden

Didaktik:

- 22) Arbeit an individuellen Zielen mit individualisierten Methoden und indiv. Lernphasen
- 23) Inhalte orientiert an der Lebenswelt (am Alltag) der TeilnehmerInnen
- 24) Genaue Abklärung der Kursziele und Arbeit entsprechend dem Auftrag der TeilnehmerInnen
- 25) Gemeinsame Erarbeitung von gemeinsamen Lernzielen, wenn möglich
- 26) Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung
- 27) Ressourcenarbeit und Selbstwertstärkung
- 28) Geeignete Unterrichtsmaterialien
- 29) Kombination von Alpha- und DaZ-Methoden
- 30) Verzicht auf starke Zielorientierung
- 31) Initiierung von Lernprozessen, die unabhängig sind von der Lehrperson (Lernen lernen)
- 32) Einbeziehung von Sprachvergleichen; Einbinden der Erstsprachen so weit wie möglich
- 33) Einbeziehung von narrativen Methoden, Bildern und audiovisuellen Medien
- 34) Lernen voneinander (mit der entsprechenden Geduld)
- 35) Bewusster Umgang mit Gruppendynamik (inkl. Moderation von Konflikten)
- 36) Verwendung von Prüfungsinstrumenten, mit denen auch mündliche Fortschritte in DaZ und Fortschritte im Alphabetisierungsprozess nachgewiesen werden können

Strukturelle Voraussetzungen

Arbeitsbedingungen für Unterrichtende:

- 37) Anstellungsverhältnisse und gesicherte Arbeitsbedingungen für TrainerInnen
- 38) Ausreichende finanzielle Honorierung inkl. ausreichend bezahlter Vorbereitungszeiten
- 39) Guter TrainerInnenschlüssel bzw. Ressourcen für Teamteaching ab ca. 7 TeilnehmerInnen
- 40) Regelmäßige, themenbezogene Fortbildungen für TrainerInnen
- 41) Ressourcen für fachlichen und persönlichen Austausch
- 42) Supervisions-Angebot für TrainerInnen
- 43) Gezielte Vorgespräche mit dem/der Trainer/in vor dem ersten gemischten Kurs
- 44) Gesellschaftliche Anerkennung für die Tätigkeit als AlphatrainerIn

Formate und Kursdesigns:

- 45) Ausreichend lange Kursdauer und stabile Rahmenbedingungen
- 46) Kursfrequenz möglichst mehrmals pro Woche (Lernintensität)
- 47) Verknüpfung von Unterricht und Beratung
- 48) Zusatzangebote für Einzelunterricht und Beratung (psychologische Beratung, Bildungsberatung) begleitend zum Kurs
- 49) Validierung der Kursziele/-ergebnisse (z.B. mittels Feedback, Kompetenzcheck, Portfolio)
- 50) Stärkere Diversität unter den TrainerInnen, z.B. mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund

- 51) Vermeidung von Prüfungsdruck und weitgehender Verzicht auf Standardisierungen
- 52) Möglichkeit, auf Wunsch einen anschlussfähigen formalen Abschluss zu erwerben
- 53) Möglichst Verknüpfung der Kursergebnisse mit konkreten Arbeitsmarktangeboten („Nahtstellenbetreuung“ laut Programmplanungsdokument)
- 54) Alternative Formate (nicht nur Kurse), näher am Lebens- oder Berufsalltag der Lernenden
- 55) Evaluierung der Angebote

Rahmenbedingungen:

- 56) Längerfristige finanzielle Sicherung (Planungssicherheit)
- 57) Räumlichkeiten und Ausstattung entsprechend dem Programmplanungsdokument
- 58) Begleitende Kinderbetreuung (möglichst kostenlos)
- 59) Zentrales Wissensmanagement durch die Anbietereinrichtungen
- 60) Zielgruppenorientierter Marketingansatz und bewusste Ansprache beider Gruppen
- 61) Verbindliche positive Politik im Sinne der Basisbildung und Diversitätsförderung
- 62) Positive Öffentlichkeitsarbeit im Sinne der Basisbildung und Diversitätsförderung
- 63) Kostenlose oder kostengünstige Kursteilnahme
- 64) Ausreichende Finanzierung für Medien, Materialien und technische Ressourcen

Erläuterungen

Ad 1: Fachlich-didaktische Ausbildung und ad 2: Interkulturelle Kompetenz

Die befragten TrainerInnen nannten dazu in den Workshops in Wien und Innsbruck vor allem folgende Kompetenzanforderungen (vgl. Kap. 6):

- die Fähigkeit zum TeilnehmerInnen-bezogenen, lernerInnenzentrierten Unterricht
- die Kenntnis und Anwendung von Methoden der Binnendifferenzierung
- die Fähigkeit zur Grammatikvermittlung und eigenes sattelfestes Deutsch
- idealerweise: die Kenntnis mehrerer Alphabete und Buchstabenverbindungen
- politisches Hintergrundwissen, Respekt und Offenheit gegenüber Sprachen und Kulturen
- interkulturelle Kompetenz und eventuell ein eigener Migrationshintergrund
- Umgang mit Diversität einschließlich Gruppendynamik und Konfliktmanagement

Ad 6: Aufmerksame, gefühlsbetonte Zuwendung für die TeilnehmerIn („vitale Teilhabe“)

Aufmerksame Zuwendung ist nach Kastner ein pädagogisches „Kernstück“ in der Erwachsenenbildung. Tragfähige Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden müssten ihrer Ansicht nach nicht nur respektvoll und ressourcenorientiert, sondern auch gefühlsbetont sein: Eine Begegnung „auf Augenhöhe“ würde Warmherzigkeit, Offenheit und Empathie von Seiten des/der Lehrenden mit einschließen und so die Lernenden dabei unterstützen, „Masken fallen zu lassen“ und Ängste abzubauen.¹¹² Die Bildungsforscherin spricht auch von „vitaler Teilhabe“ und meint damit:

¹¹² Vgl. Kastner 2010b, S. 13.

„Vitale Teilhabe basiert insbesondere auf der gefühlsbetonten Bindung der Teilnehmenden an ihre/ihren Kursleiterin/Kursleiter, aber auch auf den Beziehungen zwischen den Teilnehmenden im Sinne der lernenden Gemeinschaft.“¹¹³

Ad 7: Selbstbestimmung der Lernenden und Ressourcenorientierung im Lehrhandeln

Selbstbestimmung im Lehr-Lern-Prozess – so eine verbreitete Auffassung der aktuellen Erwachsenenbildung – beginnt damit, dass – ausgehend von einer freiwilligen Teilnahme an Basisbildungskursen – das individuelle Lernziel durch dialogische Aushandlungsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden festgelegt wird.¹¹⁴

Sie bedeutet weiters eine Mitbestimmung der Lernenden über Inhalte und Lernmethoden bei laufender Lernbegleitung durch die Unterrichtenden. Neuere Portfolio-Instrumente wie z.B. der „Kompetenzpass Lesen und Schreiben/Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache)“ werden diesem schrittweisen selbstbestimmten Lernen auch auf der Ebene der Lernergebnisdarstellung gerecht.¹¹⁵

Ressourcenorientierung im Lehrhandeln bewahrt gleichzeitig die Lernenden vor Frustrationserfahrungen. Ein Kursleiter beschreibt das „Ertasten der Ressourcen“ folgendermaßen:

„Weil das ist immer so ein heikler Punkt, [...] wenn jemand spürt, da kommt er nicht mehr mit oder so. [...] es verändert sich sofort der Gesichtsausdruck, und ich merke, das reicht ein Stück tiefer noch, zum Selbstwert und so weiter.“¹¹⁶

Eine Vergewisserung über die eigenen Ressourcen im Alphabetisierungskurs ist gleichzeitig eine Voraussetzung für nachhaltiges Lernen lernen und dafür, dass Lese- und Schreibkompetenzen auch nach der Kursdauer weiter erhalten und vertieft werden können.

Ad 9: Positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit

Eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit auf Seiten der TrainerInnen und der KursteilnehmerInnen trägt ebenfalls zum Gelingen eines gemischten Kurses bei.

Nach Kerschhofer-Pulaho¹¹⁷ manifestiert sich die positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Unterrichtsgeschehen in

- einer positiven Haltung gegenüber den Erstsprachen der KursteilnehmerInnen im Kurs und in der Beratung,
- der Wertschätzung von Zwei- und Mehrsprachigkeit der Lernenden,
- der Ermunterung zur Verwendung der Muttersprachen auch im Unterricht selbst statt Vermeidung oder gar Verbot,
- der Aneignung von Wissen über Herkunftssprachen seitens der Unterrichtenden,
- der Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden (language awareness),

¹¹³ Kastner 2010a, S. 295.

¹¹⁴ Vgl. stellvertretend Kastner 2010b, S. 14.

¹¹⁵ Der „Kompetenzpass Lesen und Schreiben/Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache)“ ist als Download verfügbar unter <http://www.netzwerkmika.at/site/was-bietet-mika/materialien> (2010-09-12).

¹¹⁶ Zitiert nach Kastner 2010b, S. 14.

¹¹⁷ Kerschhofer-Pulaho 2009, S. 182.

- dem Thematisieren des Wertes der Erstsprache in den Familien und der Weitergabe und Förderung der Sprache(n) der Eltern an die Kinder.

Ad 11: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ bzw. Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit

In kritischer Abgrenzung zum Konzept der interkulturellen Kompetenz schlägt Paul Mecheril das Konzept der „Kompetenzlosigkeit“ vor: „Interkulturelle Kompetenz“ wird in der Regel auf Mehrheitsangehörige beschränkt und enthält eine latente Kulturalisierung. Dem gegenüber führt Mecheril den Begriff des Nicht-Wissens ein, um die Grenzen des Wissens und die Verbindung von Wissen und Macht aufzuzeigen. Die Selbstbeobachtung und Reflexionsbereitschaft der in diesem Umfeld Agierenden sei wichtiger als jedes vermeintliche Wissen, um interkulturelle Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse abzubauen. Als konkreten „Weg des Nichtwissens“ nennt Mecheril die Annäherung an die Alltagswelten von MigrantInnen, also an ihre sozialen, politischen, symbolischen und materiellen Erfahrungen und Zugehörigkeiten.¹¹⁸

Ad 13: Kleine Gruppen bzw. ad 39: Guter TrainerInnenschlüssel

Diese Empfehlung basiert auf zahlreichen konkreten Wünschen von TrainerInnen und Anbieter-einrichtungen und wird von diesen mehrheitlich genau so quantifiziert wie in der aktuellen Länder-Bund-Vereinbarung:

„Insgesamt ist die Größe der Lerngruppen mit maximal 10 TeilnehmerInnen begrenzt. Bewährt hat sich ein Verhältnis von 1 bis 6 TeilnehmerInnen: 1 TrainerIn bzw. 7 bis 10 TeilnehmerInnen: 2 TrainerInnen.“¹¹⁹

Ad 14: Freiwillige Teilnahme aller Lernenden

Wichtig für einen guten Kurserfolg ist auch das Prinzip der Freiwilligkeit. Die freiwillige Teilnahme ist im Fall einer AMS- oder IV-Verpflichtung besonders sorgsam abzuklären. In beiden Fällen (sowohl bei AMS-KundInnen als auch bei Integrationsvereinbarungspflichtigen) gehen Anbieter nicht grundsätzlich von einer unfreiwilligen Kursteilnahme aus. Bei beiden TeilnehmerInnengruppen werden jedoch regelmäßig Motivationsprobleme und negative Folgen für den Lernprozess beobachtet.

Beispielsweise berichtet Posch von einer großen Lerngruppe, zu der die Teilnehmenden ausschließlich vom AMS zugewiesen werden, dass es hier eher nicht zur Erreichung der Kursziele komme.¹²⁰

Vor allem im Sinne lebensbegleitender Bildungsprozesse ist jedes verpflichtende Lernen ungünstig: *„Den Menschen zu irgendetwas zu zwingen ist das Blödeste, was man tun kann, weil das schürt Prüfungsängste, das schürt Versagensängste, und wenn man will, dass Leute lebenslang lernen, dann müssen die das mit Freude tun können.“* (Expertin/Bildungsforschung)

¹¹⁸ Mecheril 2010, S. 30.

¹¹⁹ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 23.

¹²⁰ Vgl. Posch 2010, S. 42.

Ad 17: Ausgewogenheit der Mischung auch hinsichtlich anderer Kriterien als Sprache

Zu vermeiden sind dabei beispielsweise:

- Angehörige verfeindeter ethnischer Gruppen aus Krisenregionen im gleichen Kurs
- Frauen mit Gewalterfahrungen oder streng muslimische Frauen mit Männern im Kurs
- Extreme Unterschiede hinsichtlich Lernkompetenz und Lernerfahrung (wie sie z.B. bei der fälschlichen Zuordnung einer nicht in Lateinschrift alphabetisierten Akademikerin in einen Basisbildungskurs der Fall wäre, vgl. Kapitel 2)
- Das Überwiegen einer Nation oder Sprache im Kurs (Beispiele einer Basisbildungstrainerin im Interview: *„Wenn 10 Türkinnen in der Gruppe sind und kaum Vorkenntnisse haben und türkisch miteinander reden, und daneben gibt es drei junge Leute – Männer und Frauen gemischt – aus unterschiedlichen anderen Ländern, die schon halbwegs Deutsch sprechen, dann ist auch in einem Kurs mit Erstsprachenvielfalt ohne Deutsch die Mischung ein Problem.“*)

Ad 19: Geeignete Vorab-Information

Im aktuellen Programmplanungsdokument zur Länder-Bund-Initiative werden „zielgruppenspezifische, entdramatisierte und perspektivenorientierte Ausschreibungen“, die gegebenenfalls mehrsprachig sind, empfohlen.¹²¹

Die mehrsprachige Kursausschreibung ist unverzichtbar, wo sich gemeinsame Kursangebote auch an TeilnehmerInnen mit geringen Deutschkenntnissen richten. Zugleich bedeutet eine mehrsprachige Ausschreibung ein (implizites) Offenlegen der Mischung, auch für die gebürtigen ÖsterreicherInnen. *„Ich glaube, dass es wichtig ist, dass die Leute wissen, d.h. dass sie sich bewusst darauf einlassen. Es muss gewählt sein. Wenn die Leute die Einstellung haben, ja ich will das, ich möchte das, dann ist es gut.“* (Expertin/DaZ)

Andererseits werden nachvollziehbare Argumente vorgebracht, die gegen ein solches Deklarieren sprechen: *„Es sollte einfach der Normalfall sein. Also ich finde, man muss auch gar nicht sagen „für offene Gruppen/für gemischte Gruppen“, es sind einfach unsere Kurse. Das war auch ein Weg, also wir haben es auch am Anfang beschrieben. Zuerst einmal für Menschen mit deutscher Muttersprache, haben wir gesagt und Menschen, die sich auf Deutsch verständigen können usw. und dann eben, also offen für alle. Jetzt tu ich das nicht mehr. Also wenn man es extra benennen muss, denke ich mir, ist das schon wieder ein Stück Diskriminierung. [...] Und ich halte es auch nicht für so wichtig, dass wirklich jeder genau weiß, wenn er sich für einen Kurs anmeldet oder interessiert, wer da noch drinnen ist. Muss ich sagen, da sind die Ausländer auch drinnen, oder so?“* (Expertin/Basisbildung)

Hier steht das Argument der Transparenz gegen das Argument des Vermeidens unnötiger Diskriminierung. Das Transparenz-Argument ist erst dann stärker zu gewichten, wenn Inhalte und Ziele eines Kurses durch die Mischung konkret beeinflusst werden.

¹²¹ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 70.

Ad 24: Genaue Abklärung der Kursziele und Arbeit entsprechend dem Auftrag der TeilnehmerInnen

Die Arbeit entsprechend dem Auftrag der TeilnehmerInnen bedeutet auch, dass der interkulturelle Austausch in einem deklarierten Basisbildungs- bzw. Alphabetisierungskurs inhaltlich nicht überhand nehmen darf. In der Regel bestehen die Aufträge der Fördergeber ebenso wie die der KursteilnehmerInnen im inhaltlichen Lernzuwachs und nicht im interkulturellen Austausch, und die soziale bzw. kommunikative Kompetenz ist kein deklariertes Kursziel (und kann daher auch kein intendierter Outcome sein). Gleichwohl ist die Kursmischung auf Anbieterseite ganz stark vom Wunsch des interkulturellen Lernens getragen: Jeweils über 80% der Befragten argumentieren für die Mischung mit der Förderung von gegenseitigem Verständnis und Integration, und beides ist anlassbezogen immer wieder Inhalt im Kursgeschehen. Eine bewusste inhaltliche Grenzziehung ist in diesem Spannungsfeld gefragt und wird durch eine sorgfältige Gruppenzusammensetzung erleichtert.

Ad 30: Verzicht auf starke Zielorientierung

Der Verzicht auf gemeinsame Gruppenziele und das entspannte, prüfungsfreie Lernen ist generell ein wichtiges Postulat der Basisbildung, wo es häufig darum geht, lernungewohnte Menschen mit negativen Schulerfahrungen neu an ein positives Bild von Lernen heranzuführen. Aus solchen didaktischen Überlegungen heraus sei die Basisbildung völlig von einer Zielorientierung zu entbinden.

Dagegen spricht der Trend zur Standardisierung, der mit dem Europäischen/Nationalen Qualifikationsrahmen als EU-weites Bestreben auch der Erwachsenenbildung eine stärker sichtbare Zielausrichtung verleihen könnte.

In gemeinsamen Kursen wird die Forderung nach selbstbestimmtem Lernen noch stärker konterkariert, nämlich durch die Teilnahme von Menschen mit Integrationsvereinbarungspflicht. Sie erleben eine existenzielle Notwendigkeit zur Erreichung eines konkreten Lernziels, indem sie ihr A2-Niveau schriftlich nachweisen und so ihre Aufenthaltserlaubnis erwirken müssen. Gleichzeitig zeigt die Erfahrung, dass gerade in sehr heterogenen Gruppen viel Zeit für die Gruppenprozesse und den Umgang mit der Heterogenität nötig ist, die für das fachlich-inhaltliche Lernen dann mitunter fehlt: *„Der Erwerb fachlicher Kompetenzen ging schwieriger oder langsamer, wenn die Kurse sehr gemischt waren. Wenn man da in einem halben Jahr irgendwo eine Prüfung ablegen müsste, das wäre dann schwierig.“* (Expertin/Basisbildung)

Es sind also gegenläufige und starke Trends, die besonders im Fall von gemischten Alphabetisierungskursen aufeinander treffen. Dazu eine Expertin (Bildungsforscherin): *„Ich sehe dieses Spannungsfeld absolut, und ich kann auch nur sagen, dass es das unseligste ist, was es gibt. [...] Ich kann nicht auf der einen Seite die sprachliche Förderung von MigrantInnen im Auge haben und gleichzeitig klare Ziele definieren, die alle erreichen müssen, das geht einfach nicht.“*

Die Möglichkeit (ohne Verpflichtung) zur Erreichung formaler Lernziele (vgl. Punkt 52) wäre daher zu empfehlen.

Ad 38: Ausreichende finanzielle Honorierung inkl. ausreichend bezahlter Vorbereitungszeiten

Untrennbar verbunden mit der Forderung nach Qualität ist auch das Anbieten guter Arbeitsbedingungen für TrainerInnen: *„Ich meine, ich kann nicht nur fordern. [...] Das heißt aber auch, es ist eine Zumutung, wenn ich da TrainerInnen, was weiß ich, 18 Euro oder so in der Stunde zahle. Bei angestellten TrainerInnen ist es ohnehin anders, aber viele Erwachsenenbildungseinrichtungen haben keine angestellten TrainerInnen, also dann muss das TrainerInnenhonorar entsprechend sein, sodass man mit gutem Gewissen sagen kann, die Vorbereitungszeit ist drinnen.“* (Expertin/Basisbildung)

Mit der Entlohnung hängt die gesellschaftliche Anerkennung eng zusammen. Für den Basisbildungsunterricht gilt Ähnliches wie für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache: Beide nehmen Schlüsselrollen in der Bildungspolitik bzw. Integrationspolitik ein und müssen hohen Erwartungen entsprechen, werden jedoch in der öffentlichen Wahrnehmung wenig geschätzt. Die in der Basisbildung und in Deutschkursen tätigen TrainerInnen sind besser ausgebildet denn je, ohne dass sich ihre arbeitsrechtliche und finanzielle Situation verbessert hätte – eher das Gegenteil ist der Fall.¹²² Im Sinne eines weiteren Aufbaus von Expertise und Erfahrung ist jedoch eine entsprechende Absicherung der TrainerInnen zu fordern, sodass gut ausgebildetes Personal nicht zum Abwandern in andere Unterrichtstätigkeiten gedrängt wird.

Ad 40: Regelmäßige Fortbildungen für TrainerInnen und ad 41: Ressourcen für Austausch

Gerade der gegenseitige Austausch und damit die fachliche Selbstvergewisserung der TrainerInnen werden immer wieder als zentrale Gelingensbedingungen beschrieben. Vielfach haben die Unterrichtenden ein großes implizites Wissen darüber, wie sie Unterrichtssituationen gut bewältigen können, erleben aber zugleich weiterhin große Unsicherheit, weil sie ihr Erfahrungswissen weder benennen noch mit anderen vergleichen oder mit pädagogischen Theorien in Verbindung bringen können. Erst der Austausch und die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Theorien gibt ihnen dann die fehlende Sicherheit im Tun. *„Und wenn die dann, auch wenn es rückwirkend ist, die Legitimation durch irgendwelche Theorien, durch irgendwelche Literatur kriegen, dann gibt das natürlich Sicherheit und hilft wieder im Gegenüberstehen mit den TeilnehmerInnen. Also, die Selbstverständlichkeit wächst, und das Annehmen dessen, was der Trainer bietet, wächst damit auch.“* (Expertin/Basisbildung)

Ad 49: Validierung der Kursziele/-ergebnisse (z.B. mittels Feedback, Kompetenzcheck, Portfolio)

So problematisch eine Prüfungsverpflichtung in gemeinsamen Kursen sein kann, so hilfreich ist andererseits die Möglichkeit einer Validierung von Kursergebnissen.

Damit ist in erster Linie noch gar kein Qualifikationsnachweis nach außen gemeint, sondern vorrangig eine Rückmeldung, so dass *„der einzelne selbst erkennen lernt, was kann ich, was kann ich nicht, was brauche ich noch für meine Wünsche und für meine Ziele?“* (Expertin/Basisbildung)

Dieses Feedback kann von dem/der Unterrichtenden kommen, aber auch anhand von Checklisten oder Aufgaben zur Kompetenzüberprüfung vom Teilnehmer oder der Teilnehmerin

¹²² Vgl. Plutzar 2010, S. 132.

selbst erarbeitet werden. Portfolios – mit oder ohne Begleitung bei der Erstellung – können ebenfalls eine geeignete Form darstellen.

Ad 52: Möglichkeit, auf Wunsch einen anschlussfähigen formalen Abschluss zu erwerben

Die Möglichkeit, auf Wunsch einen anschlussfähigen formalen Abschluss (eine Qualifikation) zu erreichen, ist häufig auch im Sinne der Auftraggeber bzw. Fördergeber:

Es sollte auch in Basisbildungskursen möglich sein, einen definierten Level anzustreben, der Anschlussmöglichkeiten sicherstellt – wenn jemand das möchte (als typisches Beispiel sei die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss genannt).

Wichtig ist dabei, dass die Entscheidung über das jeweilige Lernziel bei den Lernenden verbleibt und dass Lernen auf dieser Ebene auch ohne das Anstreben eines Zertifikats möglich ist.

Ad 53: Verknüpfung der Kursergebnisse mit konkreten Arbeitsmarktangeboten

Jeder Basisbildungskurs hat eine höhere Gelingenswahrscheinlichkeit, wenn die KursteilnehmerInnen realistische Erwartungen daran knüpfen können, dass ihre Bildungsbereitschaft am Arbeitsmarkt „belohnt“ wird:

„Eine Grundbildung, deren Sinn sich auch für die Ausgegrenzten erschließen soll, kann sich daher nicht auf die Vermittlung der vagen Botschaft begründen, Grundbildung erhöhe die Chance auf Arbeit und Teilhabe, sondern müsste verknüpft werden mit arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitischen Vorhaben, die eine Einlösung des Versprechens auf mehr Chancen realistisch erscheinen lassen.“¹²³

In dieser unkonkreten Verbindung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt wird das größte Risiko für weitere Selbstwertverluste im Rahmen von Basisbildungskursen vermutet: „[...] weil sie immer wieder eingeredet kriegen: ‚Wenn du dich ein bisschen bildest, kriegst du einen Job.‘ Und das erleben wir schon oft auch, in der Obersteiermark ist das seit zehn Jahren nicht annähernd mehr der Fall, es ist heute kaum noch irgendwo der Fall, dass jemand, der eine kleine Bildung macht, dass er dann automatisch einen Job kriegt.“ (Basisbildungstrainer, zitiert nach Posch 2010, S. 40)

Daher wird im aktuellen Programmplanungsdokument der Nachweis einer „Nahtstellenbetreuung“ gefordert, also der Nachweis einer institutionellen Vernetzung mit für KursteilnehmerInnen relevanten Einrichtungen wie dem AMS oder spezifischen Beratungsstellen.¹²⁴

Ad 55: Evaluierung der Angebote

Zu fordern sind in diesem Kontext

- laufende Selbstevaluation,
- ergänzt durch wiederholte Fremdevaluationen und
- positive Evaluationsergebnisse.

¹²³ Klein/Reutter 2008, S. 9.

¹²⁴ Vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 22f.

Eine internationale Vergleichsforschung zu Best Practice-Modellen in der Alphabetisierungsarbeit ergab, dass bisher am häufigsten anhand der Kriterien Abbruchsquoten, Akzeptanz, Lernerfolg und Entwicklung der Alphabetisierungsquote evaluiert wird, also überwiegend anhand von quantitativen Outcome-Variablen.¹²⁵ In Verbindung mit didaktischen Überlegungen zur Basisbildung (vgl. Punkt 30) ist dieses Vorgehen umstritten.

Ad 57: Räumlichkeiten und Ausstattung entsprechend dem Programmplanungsdokument

Im Rahmen der Akkreditierung der Anbieter stellt die ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ folgende Forderungen an die Ausstattung für eine Kursmaßnahme auf:

„Zu den Mindestanforderungen für AnbieterInnen zählt unter anderem eine zielgruppenadäquate Ausstattung, die den Zugang zu PC, Internet und Drucker ebenso umfasst wie die Verfügbarkeit von ansprechenden Räumlichkeiten, die das Arbeiten in unterschiedlichen Lernsettings (z.B. Gruppenarbeit, Lernwerkstatt, etc.) ermöglichen.“¹²⁶

¹²⁵ Vgl. Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009, S. 42.

¹²⁶ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 23.

11 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Eindeutige Aussagen über gemischte Alphabetisierungskurse (für Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Kurs) werden im Wesentlichen durch zwei Umstände erschwert, nämlich durch unklare Begrifflichkeiten einerseits und eine heterogene Praxis andererseits.

Was unter Alphabetisierung, Basisbildung und dem entsprechenden Bedarf verstanden wird, ist kontext- und kulturabhängig, wird in der Fachliteratur unterschiedlich aufgefasst und ist außerdem einer laufenden Veränderung unterworfen. Auch in der Praxis der Bildungseinrichtungen herrscht hier eine gewisse Begriffsdiffusion vor. Es dominiert das gängige Begriffsverständnis, wonach Basisbildung die Alphabetisierung (und weitere Kenntnisse und Fähigkeiten) mit einschließt. Allerdings treffen einzelne VertreterInnen von Anbietereinrichtungen eine Unterscheidung anhand der Zielgruppe oder verstehen unter Basisbildung (integrative) Deutschkurse.

Außerdem sind „gemischte (gemeinsame) Alphabetisierungskurse“ ein Konzept, hinter dem sich eine sehr heterogene Praxis hinsichtlich Gruppengröße und -zusammensetzung, Erstsprachen, Lerninhalten und schließlich Lernformat und Didaktik verbirgt. Mitunter dominiert in diesen Kursen das individuelle und maßgeschneiderte Lernen so sehr, dass von einer klassischen „Gruppe“ kaum noch die Rede sein kann.

In der Folge sind generelle Aussagen über „gemischte Kurse“ schwer zu treffen. Gelingensbedingungen und Umsetzungsempfehlungen gewinnen an Bedeutung, besonders wenn man der österreichischen Vorbildfunktion auf einem Weg hin zum gemeinsamen Unterricht Glauben schenkt, wie Affeldt und Drecol (2009) postulieren.

Aktuelle Praxis

In der Basisbildungs-Fachcommunity bestanden für lange Zeit Bedenken, den Menschen deutscher Erstsprache ein Stück ihres Schonraums zu nehmen, wenn diese ihren Unterricht mit MigrantInnen teilen. Mittlerweile existiert ein breiter Konsens zur Mischung innerhalb der österreichischen Basisbildung, wo die Mischung nun weitgehend befürwortet und auch schon umgesetzt wird. In vielen Einrichtungen für MigrantInnen wird jedoch für die Erhaltung eines Schonraums für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen argumentiert, und die Häufigkeit und der Nutzen gemischter Kurse wird dort (noch) weniger befürwortet.

Sowohl TrainerInnen als auch Anbieter stimmen weitgehend überein, dass

- in der Alphabetisierung und Basisbildung möglichst für jede einzelne Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellt werden sollte,
- gemeinsame Kurse höhere Ressourcen (Zeit, Geld) erfordern und für die TrainerInnen anstrengender sind als getrennte Kurse,
- die Potenziale der Mischung vor allem im sozialen Mehrwert (Verständnis, interkulturelles Lernen) und nicht so sehr im kognitiven Lerngewinn liegen.

Vor allem AnbieterInnen sehen gemischte Kurse als gute Lösung für Regionen geringer Bevölkerungsdichte, in denen es sonst kein Angebot für einzelne Gruppen geben könnte. Aber auch für TrainerInnen gilt, dass sie die Mischung eher in jenen Regionen befürworten, in denen sonst keine Gruppen zustande kommen würden – und sie (eher) ablehnen, wo es Alternativen gibt.

TrainerInnen sehen vor allem die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse bei MigrantInnen und gebürtigen ÖsterreicherInnen. In gemischten Kursen sei eher von Seiten der Menschen deutscher Muttersprache mit Ablehnung zu rechnen.

Die befragten TrainerInnen beschreiben ihre Arbeitsbedingungen überwiegend kritisch – vor allem gibt es wenig Teamteaching. Ihre Wünsche beziehen sich vor allem auf verbesserte finanzielle Mittel und auch höhere (öffentliche) Wertschätzung für ihre Tätigkeit.

Analog dazu sehen Anbieter einen Unterstützungsbedarf seitens der Politik vor allem in Form von finanzieller Unterstützung, Bewusstseinsbildung und einer „positiven“ (zuwanderungsfreundlichen) Politik für MigrantInnen.

Zur Länder-Bund-Vereinbarung gibt es in Hinblick auf (gemeinsame) Alphabetisierungskurse vorsichtig positive Erwartungen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass TrainerInnen mit „Mischungs-Erfahrung“ die Mischung eher befürworten als jene, denen sie unbekannt ist. Auch unter den Anbieter-VertreterInnen wurden gemeinsame Kurse umso eher abgelehnt, je geringer die subjektive Expertise war. Das spricht dafür, dass gemeinsame Kurse bei einer entsprechenden Erfahrung und Expertise sehr wohl zu einem für alle befriedigenden Verlauf und Ergebnis zu bringen sind – wenn auch mit einem erhöhten Aufwand.

Argumentationslinien

Die Hauptargumente FÜR gemeinsame Kurse:

- Sozialer Mehrwert: Gemischte Kurse fördern potenziell das gegenseitige Verstehen von Menschen mit DaE und Menschen mit DaZ. Sie ermöglichen beiden Gruppen einen Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und Ängsten, fördern die interkulturelle Verständigung und bestätigen eine gesellschaftliche Realität der interkulturellen Vielfalt und Durchmischung.
- Lernchancen: Gemeinsame Kurse bieten das Potenzial des gegenseitigen Lernens und der gegenseitigen Unterstützung. Menschen mit Deutsch als Erstsprache können sich aufgrund ihrer Deutschkenntnisse als kompetent erleben, und MigrantInnen (mit grundlegenden Deutschkenntnissen) können mit ÖsterreicherInnen ihr Deutsch üben und verbessern.
- Zustandekommen der Kurse: Ohne die Mischung wären Kurse für Menschen mit Deutsch als Erstsprache oft nicht zu füllen; die TeilnehmerInnenzahlen wären zu gering. Gemischte Kurse sind daher für Regionen geringer Bevölkerungsdichte eine gute Lösung.
- Verzicht auf Kulturalisierung: Eine Trennung anhand des Differenzkriteriums „ethnische Herkunft“ ist künstlich und dient nicht den Interessen der MigrantInnen. Der sozioökonomische Hintergrund und Unterschiede in den Deutschkenntnissen bewirken wesentlich stärkere Differenzen als kulturelle Unterschiede das tun. Demnach sind ähnliche Lern-

voraussetzungen (u.a. Deutschkenntnisse) und ähnliche Lernziele besser für die Zielgruppendifinition geeignet als die Herkunftskultur.

Die Hauptargumente GEGEN gemeinsame Kurse:

- Zielgruppenspezifität und Lernertrag: In der Alphabetisierung und Basisbildung sollte man (im Sinne der Lernprozesse und -ergebnisse) möglichst für jede Zielgruppe ein eigenes, spezifisches Angebot erstellen. Besonders die Erstalphabetisierung sollte idealerweise in der Erstsprache oder zumindest in homogenen Gruppen erfolgen. Dahinter steht das Argument, dass in stark gemischten Kursen nur schwer bestimmte Lernziele erreicht werden können: Zielgruppenspezifische Angebote bringen bei gleichem Aufwand bessere Lernergebnisse.
- Ablehnung durch TeilnehmerInnen: Gemischte Kurse werden von ÖsterreicherInnen manchmal abgelehnt. Gegenseitige Anerkennung ist unter zwei marginalisierten Gruppen besonders schwierig, und Lernende mit DaE möchten in erster Linie nicht Geduld üben oder helfen, sondern selbst dazu lernen. Getrennte Kurse sind ein Schonraum für beide Gruppen.
- Deutschkenntnisse und Didaktik: Die Mischung führt nur bei guten Deutschkenntnissen zu einem guten Lernertrag für alle – die deutsche Sprache kann nicht „nebenbei“ vermittelt werden. Lernende mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben einige zusätzliche Lernschritte zu bewältigen (vgl. Kapitel 9, Ende), für die sie eigene Lernzeit und eigene Lernmethoden benötigen.
- Aufwand: Gemischte Alphabetisierungskurse erfordern aufgrund der Gruppendynamik, der hohen Individualisierung und aufgrund zusätzlicher Lernzeiten mehr Ressourcen (Zeit, Geld) als getrennte Alphabetisierungskurse. Die Mischung ist eine Belastung für die TrainerInnen und erfordert spezifische Kompetenzen und Aus- bzw. Weiterbildungen.

Empfehlungen

Was heißt das nun für die Frage: „Mischen (im)possible“?

Die Antwort darauf kann nicht in einem simplifizierenden Ja oder Nein bestehen, sondern nur in Form konkreter Gelingensbedingungen oder Durchführungskriterien formuliert werden, die nach Möglichkeit umgesetzt sein sollten. Auch gute Praxis kann in diesem Fall nicht über einzelne schon bestehende Projekte, sondern vor allem über die Gelingensbedingungen beschrieben werden. Diese sind in Kapitel 10 genauer ausgeführt und liegen vor allem auf folgenden Ebenen:

- TrainerInnen (Ausbildung, Berufsbild, Persönlichkeit, Haltung)
- Kursmischung und Kursablauf (Gruppe, Zugang, Didaktik)
- strukturelle Voraussetzungen (Arbeitsbedingungen, Formate/Designs, Rahmenbedingungen)

ExpertInnen betonen vor allem die hohe Bedeutung der TrainerInnen-Qualifikation und -Persönlichkeit, einer umfassenden Eingangsberatung, kleiner Gruppen mit max. 6 (motivierten, freiwilligen) TeilnehmerInnen, eines spezifischen pädagogischen Konzepts für die Mischung, eines bewussten Eingehens auf die Heterogenität und eines sehr individuellen Lernens, einer Kursfrequenz mehrmals pro Woche sowie einer kontinuierlich gesicherten Finanzierung.

Für besonders wichtig erachten wir dabei Folgendes:

- Wertschätzung der TrainerInnen: Ausreichende finanzielle Honorierung inklusive ausreichend bezahlter Vorbereitungszeiten sowie regelmäßige Fortbildungen für TrainerInnen und Ressourcen für deren Austausch sind eine Grundvoraussetzung. Zugleich sind spezifisch qualifizierte TrainerInnen erforderlich. Die Praxis, während der ersten 18 Monate der Einführung der „Initiative Erwachsenenbildung“ auf eine spezielle Aus- oder Weiterbildung der TrainerInnen im Bereich Alphabetisierung/Basisbildung zu verzichten,¹²⁷ kann daher aus der Perspektive pädagogischer Qualität nicht befürwortet werden.
- Die freiwillige Teilnahme aller Lernenden ist sicherzustellen und im Fall einer AMS- oder IV-Verpflichtung besonders sorgsam abzuklären.
- Es ist sehr empfehlenswert, auf eine zu starke Zielorientierung (wie eine verpflichtende Prüfung) zu verzichten, aber zugleich eine Validierung der Kursergebnisse (Feedback, Portfolio etc.) anzubieten und auf Wunsch einen formalen Abschluss zu ermöglichen.
- Der Anwendungsnutzen der Kurse sollte im Vorfeld realistisch kommuniziert werden und nach Möglichkeit eine Verknüpfung der Kursergebnisse mit konkreten Arbeitsmarktangeboten hergestellt werden.
- Auf ein rein pragmatisch motiviertes, „halb bewusstes“ Mischen ohne spezifisches pädagogisches Konzept sollte verzichtet werden. Das bedeutet konkret: Im Rahmen der Akkreditierung eines Basisbildungsangebots durch die Initiative Erwachsenenbildung wäre idealerweise im Fall einer Erstsprachenvielfalt inklusive Deutsch ein explizites Konzept für die Mischung (Heterogenität) zu fordern.
- Grundlegende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch sind eine Voraussetzung für ein erfolgreiches gemeinsames Lernen. Auf eine Mischung von Menschen mit Deutsch als Erstsprache und Menschen mit Deutschkenntnissen unter A2-Niveau sollte verzichtet werden.
- Auf eine bewusste Gruppenzusammensetzung ist auch hinsichtlich anderer Kriterien als der Erstsprache zu achten.
- Eine geeignete Vorab-Information über gemeinsame Kurse umfasst auch ein Deklarieren der Mischung, sofern Inhalte und Ziele des Kurses von der Mischung beeinflusst werden.

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

- a) alle KursteilnehmerInnen sich in der Unterrichtssprache Deutsch verständigen können,
- b) auf interkulturelles und soziales Lernen abgezielt wird (und nicht nur auf ein kognitives Lernergebnis) und
- c) die Bereitschaft besteht, für diese Zielsetzung größere Mittel zu investieren.

Als Erfolgskonstellation für Alphabetisierungsangebote wird eine Zentralisierung auf politischer Ebene bei gleichzeitiger dezentraler regionaler Umsetzung über längere Zeiträume und unter der Voraussetzung einer gesicherten Finanzierung beschrieben.¹²⁸

¹²⁷ Information auf der Veranstaltung zur Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung am 22.9.2011 in Graz (Bildungsnetzwerk Steiermark).

¹²⁸ Vgl. Drucks/Bittlingmayer/Bauer 2009, S. 43 und 99.

12 Literatur

- Affeldt, Harald/Drecol, Frank:** Bestandsaufnahme und Erfahrungen in vier europäischen Nachbarländern – eine Studie. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.): Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. Münster 2009, S. 23-51.
- Albert, Ruth:** Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 68/2008, S. 24-25.
- Auer, Katharina:** Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. 2010. Online im Internet: <http://www.pfz.at/article919.htm> [7.7.2011].
- Berndl, Alfred:** Von der Angebots- zur Zielgruppenorientierung. Marketing in der Basisbildung und Alphabetisierung. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. 2010. S. 36-40.
- Biffl, Gudrun/Netzer, Martin:** Länder-Bund-Initiative im Bereich Erwachsenenbildung. Zielgruppen und regionale Erfordernisse im Bereich Basisbildung/Grundkompetenzen. Wien/St. Wolfgang 2010: unveröffentlichte Präsentation.
- Biffl, Gudrun/Skrivanek, Isabella/Berger, Johannes:** Potentielle Auswirkungen einer Änderung der österreichischen Migrationspolitik in Richtung qualifizierte Zuwanderung auf das mittel- bis längerfristige Wirtschaftswachstum (Prognosehorizont 2050). 2010. Online im Internet: <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/wko-duk-ihs-gesamtbericht-migrationspolitik.pdf> [08.06.2011].
- Biffl, Gudrun:** Austria: „State of the Art report“. Of the Grundtvig project „Enter“ – Adult educational development for migrants and ethnic minorities. 2008. Online im Internet: http://www.enter-eu.info/enter/downloads/at_report.pdf [08.06.2011].
- Bittlingmayer, Uwe H./Drucks, Stephan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ulrich:** Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden 2010, S. 341-374.
- Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf:** Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck 2009, S. 99-114.
- Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf:** Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Ausgabe 5/2008, S. 1-7. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=412&aid=386 [01.04.2011].
- Bremer, Helmut:** Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Ausgabe 10/2010. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [18.07.2011].
- Bridge – Successful Pathways for the Second Generation of Migrants:** Report about Second Generation Migrants and the pedagogical approach in Austria. 2010. Online im Internet: http://www.bridge2g.eu/userfiles/file/P2_National%20report%20in%20Austria.pdf [18.07.2011].
- Demmig, Silvia:** Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. München 2007.
- Dergovics, Elke (2010a):** Verschiedene Menschen. Verschiedene Sprachen. Ein Kurs. Eine Dokumentation zu Kursen für Erwachsene mit nicht ausreichender Basisbildung mit unterschiedlichen Erstsprachen. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. 2010, S.30-35.
- Dergovics, Elke (2010b):** Verschiedene Menschen. Verschiedene Sprachen. Ein Kurs. Überlegungen und Einblicke in Basisbildungskurse für Menschen deutscher Erstsprache und anderer Erstsprachen. Wien 2010: unveröffentlichter Projektbericht.
- Drucks, Stephan/Bittlingmayer Uwe, H./Bauer, Ulrich:** Screening internationaler Best Practice-Methoden der Alphabetisierungsarbeit und -forschung. 2009. Online im Internet: http://www.exzellenzforschung.de/gesundhw/ag6/downloads/Screening-Best-Practice_internationale-Alphabetisierungsarbeit_Bericht.pdf [28.03.2011].

- Freiling, Elke/Bilola Onana, Marie/Sonntag, Ilse:** Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 74/2010, S. 25-27.
- Feldmeier, Alexis:** Professionalisierung in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: auch ein Fall für die Sprachkursträger? In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 74/2010, S. 28-29.
- Gächter, August:** Einwanderung in Österreich. Wien: ZSI – Zentrum für Soziale Innovation. Unveröffentlichte Präsentation vom 14.04.2010.
- Gintzel, Ulrich/Wagner, Harald:** Wissenschaftliche Erklärungen zur Bedeutung von Grundbildung – Systemtheorie, Inklusionsstrategien und ihre Relevanz für die Alphabetisierungsarbeit. In: Knabe, Ferdinand (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Band 1. Münster/New York/München/Berlin 2007.
- Görnitz, Thomas/Schneider, Jakob Robert/Görnitz, Brigitte:** Die Aufstellungsarbeit im Licht der Quantenphysik. In: Praxis der Systemaufstellung 1/2007, S. 11-25.
- Häder, Michael:** Delphi-Befragungen. Wiesbaden 2009.
- Hahn-Zimmermann, Edda:** Schriftliche Expertise zu den speziellen Lernschritten in der Alpha-Arbeit für Menschen mit sehr geringen Deutschkenntnissen (im Vergleich zu Personen deutscher Erstsprache). Wien 2011: Unveröffentlichte Expertise im Rahmen des Forschungsprojekts „Gemeinsame Alphabetisierungskurse für MigrantInnen und gebürtige ÖsterreicherInnen: Problemfeld MigrantInnen mit geringen Deutschkenntnissen“.
- Hainzl, Joachim:** Elementare Grundbildung als Basis. Oder: Vom Buchstaben- und vom Schreiben- und Lesenlernen, vom Deutschlernen und vom intensiven Vorbereiten auf die Externe Hauptschule bei ISOP, bei der du dann den Hauptschulabschluss machen kannst. In: Reithofer Robert, ISOP (Hrsg.): Grenzenlos. Basisbildung zwischen Empowerment und Antidiskriminierung. Graz 2010, S. 116-125.
- Holzer, Daniela:** Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendiskussionen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Ausgabe 10/2010.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [18.07.2011].
- Höfner, Christina:** Alphabetisierung von Migranten und Migrantinnen in Österreich: die Beratungsleistungen (am Beispiel von Graz). Graz 2011: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Hrubesch, Angelika:** Anforderungen an die Basisbildung (insbesondere Ausbildung der Unterrichtenden). Zwischen Gruppenbildung und Individualisierung. Unveröffentlichte Vortragsunterlage zur Konferenz „Zukunft Basisbildung 2011: Nachhaltigkeit“ (Linz, 19.-20.05.2011).
- Hubertus, Peter:** Teilnehmerorientierung und Verhältnis von Lehren und Lernen. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 74/2010, S. 38-40.
- Hubertus, Peter:** Deutsche und Ausländer in einem Kurs? Zur Problematik von gemischten Alphabetisierungskursen. Alpha-Rundbrief. Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung, 17/18/1991, S. 10-14.
- Jütten, Stefanie/Lindemann, Barbara/Mania, Ewelina/von Rosenstiel, Tatjana:** Basisqualifikation für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2010, S. 42-45.
- Karakaşoğlu, Yasemin:** Aktuelle Perspektiven und zukünftige Herausforderungen interkultureller Bildungsforschung. (Hoffentlich) produktive Verstörungen und (selbst-)kritische Anmerkungen. Graz: Vortrag im Rahmen der Tagung „Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Entwicklung und Perspektiven in Österreich“ am 5. und 6. Mai 2011.
- Kastner, Monika (2010a):** Bildungsbenachteiligte Erwachsene – Basisbildung und das Potenzial der vitalen Teilhabe. Klagenfurt 2010: Habilitationsschrift.
- Kastner, Monika (2010b):** Gelingende Basisbildung. Aspekte pädagogischer Prozessqualität. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 75/2010, S. 12-15.
- Kaufmann, Susan/Zehnder, Erich/Vanderheiden, Elisabeth/Frank, Winfried:** Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Qualifiziert unterrichten. Band 1. Migration, Interkulturalität, DaZ. Innsbruck 2007.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja:** Literalität und Illiteralität in der Migration. In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér Krisztina (Hrsg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien 2011.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja:** Erwachsenenbildung. Qualität, Kontinuität und Nachhaltigkeit von Sprachlernprozessen bei Erwachsenen. In: Plutzar, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck 2009, S. 174-188.
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard:** Gedanken zu einer zeitgemäßen Grundbildung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 69/2008, S. 7-11.

- Knabe, Ferdinand (Hrsg.):** Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Band 1. Münster/ New York/München/Berlin 2007.
- Kranz, Katinka:** Alphabetisierung von Migranten und Migrantinnen in Österreich. Die Beratungsleistung (Burgenland). Graz 2011: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Krumm, Hans-Jürgen:** Hearing Innenausschuss zum Fremdenrechts-Änderungsgesetz am 5.4.2011. Online im Internet: <http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Innenausschuss%2005042011%20Fragen.pdf> [11.06.2011].
- Krumm, Hans-Jürgen:** Deutsch lernen für die Integration – ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck 2009, S. 75-84.
- Krumm, Hans-Jürgen:** „one sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig.“ Entwicklung und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration. Wien: Vortrag im Rahmen des Symposions „Sprache und Integration“ am 22.02.2002.
- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2010a):** Programmplanungsdokument „Förderinitiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Salzburg: Unveröffentlichter Auszug für die Informationsveranstaltung am 6. Dezember 2010.
- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2010b):** „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Programmplanungsdokument – unveröffentlichter Entwurf vom 11. Jan. 2010.
- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011):** Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Wien 2011 [15.09.2011]
- Löffler, Cordula:** Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In: Ferdinand Knabe (Hrsg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster 2008, S. 95-103.
- Markowitz, Jürgen:** Systemaufstellung: Skizze zu einer Theorie dieser Praxis. Key-Note-Vortrag bei der infosyn-Fachtagung am 11.-13.April 2008 in München-Herrsching.
- Mecheril, Paul:** „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden 2010, S. 15-34.
- Österreichischer Integrationsfonds:** Bildungsstand der Zuwanderer.
Online im Internet: http://www.integrationsfonds.at/publikationen/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2010/sprache_und_bildung/bildungsstand_der_zuwanderer/ [05.07.2011].
- Paierl, Silvia/Stoppacher, Peter/Webhofer, Peter/Berndl, Alfred:** Basisbildung oberes Murtal. Zielgruppe, Bedarfe und regionale Ansätze. Eine Untersuchung im Rahmen des Kooperationsprojektes „Basisbildung Oberes Murtal“. 2009. Online im Internet: http://www.alphabetisierung.at/uploads/media/BasisBildungsbericht_Druck.pdf [06.04.2011].
- Plutzar, Verena:** Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert: Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. 2010.
- Plutzar, Verena:** Aus und Weiterbildung für PädagogInnen im außerschulischen Bereich. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck 2009, S. 115-135.
- Pohn-Weidinger, Axel:** Migrantinnen und Migranten in Wiener Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Wien 2005: unveröffentlichter Ergebnisbericht.
- Posch, Claudia Maria:** Implikationen der gemeinsamen Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten und Menschen deutscher Muttersprache. Graz 2010: Unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Projektverbund Alpha-Wissen:** Alphabetisierung/Grundbildung – State of the Art aus historischer und systematischer Perspektive im Hinblick auf Transfermöglichkeiten. Tabellarische Übersicht über Begriffsgeschichte und -entwicklung. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/state-of-the-art/dl/tube.pdf> [04.09.2011].
- Reich-Claassen, Jutta/Tippelt, Rudolf:** Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. Das Beispiel der Milieuforschung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Ausgabe 10/2010, S. 03-6. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> [18.07.2011].

- Reithofer-Haidacher, Eva/Webhofer, Peter:** Lernen verändert Welten. In: Reithofer Robert, ISOP (Hrsg.): Grenzenlos. Basisbildung zwischen Empowerment und Antidiskriminierung. Graz 2010, S. 54-65.
- Resch, Katharina:** Ausbildungen von MigrantInnen im Gesundheitssektor: Herausforderungen für Ausbildungsorganisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Unveröffentlichtes Manuskript (erscheint im ÖGPH Tagungsband 2010).
- Resch, Katharina:** Herausforderungen im Unterricht von heterogenen Ausbildungsgruppen in der Heimhilfe- und Pflegehilfeausbildung. Wien 2009: Forschungsinstitut des Roten Kreuzes. Online im Internet: http://www.new-views.eu/resources/new_view_national_exploration_report_austria-2.pdf [05.08.2011].
- Salner-Gridling, Ingrid:** Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien 2009. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18764/mat_querfeldein.pdf [21.10.2010].
- Schlötter, Peter:** Wir wachsen mit 2 Muttersprachen auf: Deutsch und Systemisch. Dissertations-Information. 2002. Online im Internet: <http://www.reimann-werbung.ch> [25.06.2011].
- Schlötter, Peter:** Wer hat Angst vor der Wissenschaft? Über die neueste Forschung zur empirischen Begründung von Systemaufstellungen. Online im Internet: http://www.reimann-werbung.ch/uploads/media/Wer_hat_Angst_vor_der_Wissenschaft.pdf [25.06.2011].
- SINUS SOCIOVISION:** Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. 2008, S. 2. Online im Internet: <http://www.fh-schwetzingen.de/servlet/PB/show/1231460/ZentraleErgebnisse09.12.2008.pdf> [18.07.2011].
- Statistik Austria (2011a):** Bevölkerung am 1.1.2011: mit ausländischer Herkunft nach Gemeinden. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [20.07.2011].
- Statistik Austria (2011b):** Bevölkerung am 1.1.2011: ausländische Staatsangehörigkeit nach Staatsangehörigkeit. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [20.07.2011].
- Steiner, Mario:** Empirische Analyse für die Programmplanung ESF 2007 – 2013. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2006. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/downloads/service/empirische_analyse_ihs.pdf [12.04.2011].
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele:** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien 2006. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php.
- Stoppacher, Peter (2010a):** Zielgruppenwissen als Voraussetzung für maßgeschneiderte Basisbildungsangebote. Eine praxisrelevante Analyse in quantitativer und qualitativer Hinsicht. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. S. 76-81.
- Stoppacher, Peter (2010b):** Im Blickpunkt: Lernmotive, Erwartungen und Erfolge von TeilnehmerInnen und Teilnehmern von Basis-Bildungsangeboten. Eine qualitative Studie im Rahmen von In.Bewegung II. Online im Internet: http://www.alphabetisierung.at/uploads/media/TeilnehmerInnen_Endbericht_InBewegung_II.pdf [12.04.2011].
- Thaler, Ulrike:** Die Integrationsprüfung in Österreich aus der retrospektiven Sicht von MigrantInnen. Graz 2011: unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Thurau, Johanna:** Der Deutschtest für Zuwanderer in Integrationskursen mit Alphabetisierung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, 74/2010, S. 11-13.
- VHS Floridsdorf:** Was bedeutet Basisbildung an der VHS Floridsdorf? Online im Internet: <http://www2.vhs21.ac.at/2.bw/basisbildung/> [12.04.2011].
- Wagner, Harald/Eulenberger, Jörg:** Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald: Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster 2008, S. 31-45.

Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000 Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001 Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001 Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001 Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001 Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001 Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001 Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001 Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001 Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001 Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002 Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003 Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004 OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005 Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005 Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006 BiKoo – Bildungskoooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006 Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006 Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status quo-Erhebung
- Nr. 1/2007 Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007 Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008 Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFITEA VI)
- Nr. 1/2009 Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974–2007
- Nr. 2/2009 Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009 ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000 – 2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte
- Nr. 1/2010 Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung
- Nr. 2/2010 LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung
- Nr. 1/2011 Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter

http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php

Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMUKK unter

http://wwwapp.bmbwk.gv.at/publikationen_shop.asp oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden:
1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | office@amedia.co.at

Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim

BMUKK, Abt. II/5, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | erwachsenenbildung@bmukk.gv.at