I:S:O:P
INNOVATIVE SOZIALPROJEKTE
2018/96
I:S:O:T:O:P:I:A
Forum für gesellschaftspolitische Alternativen

Die vergessene Hälfte

Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis

Qualitätstestiert
bis 17.12.2020

ÖCERT

INHALT

VORWORT

1 **Silvia Göhring:** Die vergessene Hälfte. Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis

WISSENSCHAFT

3 **August Gächter:** Bildungserfolge von Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern

13 **Günter Hefler, Eva Steinheimer, Janine Wulz:** Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen

25 **Stefanie Konzett-Smoliner:** Antidiskriminatorisch kommunizieren und interagieren mit Lernenden

BASISBILDUNG

31 **Martin Leitner:** Haysam und sein Alphabet. Notizen zu einem Modell für Basisbildung

35 **Daniela Pilz:** Junge Flüchtlinge auf ihrer Reise in die (Bildungs-)Gesellschaft. Erfahrungen und ein Appell

39 **Georg Andree:** Bildungsbenachteiligung, Basisbildung und Ungewissheit

43 **Rahele Shirin:** Aliakbar goes to Lehre und andere Geschichten aus dem LEHRbuch

BERATUNG

49 Wie geht das? Was ist das Ziel? Eine Praktikerin, **Christine Weiss**, erzählt von der Bildungsberatung. Aufgezeichnet von **Martin Leitner**

53 **Silvia Göhring:** Ein Heft und ein Bleistift

59 **Claudia Miesmer:** NEXT: Erfahrungen aus der Praxis

BILDUNGSÜBERGÄNGE

65 **Elke Rainer:** Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung

71 Warum ist der Himmel blau? Vom Lernen (und Lehren) mit Begeisterung. **Jutta Zniva** im Gespräch mit **Albena Obendrauf und Christiane Oberhammer**

77 **Jana Neubauer, Franz Horvath:** „Neu"gieriges Lernen statt Nürnberger Trichter

83 **Ilse Murnig, Elisabeth Spanoudis:** Hilfe – zeig mir den Weg zum Pflichtschulabschluss! Resümee einer Entwicklungsarbeit

BESCHÄFTIGUNG

87 **Helga Schicho:** Hier habe ich wieder sprechen und denken gelernt. Bildungsbe(nach)teiligung bei migrierten und geflüchteten Erwachsenen am zweiten Arbeitsmarkt.

IMPRESSUM

Herausgeber: ISOP – INNOVATIVE SOZIALPROJEKTE GmbH, Dreihackengasse 2, 8020 Graz
Tel.: 0316/76 46 46, www.isop.at, E-Mail: isop@isop.at
Redaktion: Silvia Göhring, Martin Leitner, Jutta Zniva
Layout: Marlene Voves, Jutta Zniva
Zeichnungen: Martin Leitner
Druck: Medienfabrik Graz

Diese ISOTOPIA wird gefördert von:

AMS Arbeitsmarktservice Steiermark

EUROPÄISCHE UNION
EUROPÄISCHER SOZIALFONDS

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung

Das Land Steiermark
Soziales, Arbeit und Integration

STADT GRAZ

Die vergessene Hälfte

Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis

Silvia Göhring

In der vorliegenden ISOTOPIA geht es uns um Folgendes nicht: ISOP-Projekte aufzuzählen und zu zeigen, was wir denn nicht alles machen. Vielmehr geht es uns darum, einen dichten Einblick zu gewähren, was die Rahmenbedingungen sind, in denen Angebote für bildungsbenachteiligte Menschen entwickelt und umgesetzt werden, was alles zu berücksichtigen ist, wenn diese Angebote gelingen sollen, und in welchen Widersprüchen wir bisweilen stecken, wenn es gilt, innerhalb (vor)gegebener Realitäten Bildungsbeteiligung zu ermöglichen.

Und es geht uns darum, den Blick zu schärfen für die *vergessene Hälfte*.

Wie im Beitrag von Günter Hefler, Eva Steinmeier und Janine Wulz nachzulesen, wird der Begriff *forgotten half* dazu verwendet, Bildungsoptionen für jene ins Blickfeld zu rücken, die über keine oder keine gesellschaftlich legitimierten Bildungsabschlüsse verfügen. Im Regelfall sind dies jene Menschen, für die es ein weitaus geringeres Angebot gibt als für bildungserfolgreiche Personen. Eine *vergessene Hälfte* also, von der sich unsere sich zunehmend digitalisierende Wissensgesellschaft *Mitmachen* erwartet und dabei in der Rasanz dieser Entwicklungen übersieht, dass Bildung mehr ist als bestimmte strategische Benchmarks zu erreichen. Die Verarbeitung von Information oder von Wissen benötigt vor allem Zeit und wohl auch Ruhe, um reifen und angewendet werden zu können, sie benötigt auch Geduld – von allen Beteiligten. Nicht umsonst wird zeitlicher Einsatz neben den monetären Ressourcen gleichrangig als Investitionsgröße definiert, denn die Entscheidung zu einer Bildungsteilnahme geht Hand in Hand mit facettenreicher Veränderung im lebensweltlichen Kontext von Menschen. Die Basisbildung spricht sogar von Transformationsprozessen.

Zieht man jedoch Bilanz zwischen den Einstiegsvoraussetzungen einzelner TeilnehmerInnen und dem zur Verfügung gestellten Lernrahmen einer bestimmten Anzahl von Unterrichtseinheiten, die ggf. mit Aufenthaltsberechtigungen in Verbindung stehen, so lässt sich festhalten, dass das Bild der Gerechtigkeitslücke, nach der – wie vielfach berichtet – die Herkunft über einen Bildungserfolg entscheidet, längst schon zu erweitern wäre durch eine intensive Auseinandersetzung mit den systemischen und strukturellen Antworten, mittels derer sich unsere Gesellschaft entschieden hat zu reagieren, um vielen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Umso mehr Gewicht erhält diese Fragestellung, je mehr wir uns bewusst machen, wie früh im Leben soziale Selektion passiert und welche Mechanismen dabei eine Rolle spielen. Folgt man den Ausführungen von August Gächter, sieht man auch im Bildungswesen eine Fortsetzung davon, was aus dem Arbeitsmarkt durchaus bekannt ist: Teilhabekriterien werden dann obsolet, wenn es vorhandene Kapazitäten zu besetzen gilt, Teilhabeanforderungen hingegen in die Höhe geschraubt, wenn die Plätze knapp sind. Unreflektierte Zuschreibungen führen ebenso zu Benachteiligungseffekten wie offene Diskriminierungen; im Leben betroffener Menschen macht das kaum einen Unterschied. Menschen aber eine Chance zu geben, unternehmerischen Mut zu beweisen, führt in jedem Fall dazu, mehr zu bekommen als schlimmstenfalls zu verlieren, wie eine erfahrene Lehr-

lingsausbildnerin auffordert. Diametral dazu darf man fühlen, liest man, wie u.a. im *Standard*[1], den Plan, Arbeitslose künftig mittels eines eigens entwickelten Algorithmus in drei Gruppen einzuteilen, um die Wirkung des Mitteleinsatzes arbeitsmarktpolitischer Interventionen zu verbessern.

Die dritte Gruppe (mit niedrigen Chancen am Arbeitsmarkt), das ist jene, um die es in dieser ISOTOPIA geht. Wenn Karl Heinz Snobe, Landesgeschäftsführer des AMS Steiermark, am gleichen Tag in einem anderen Zusammenhang die aktuellen Realitäten *als zu komplex beschreibt, als dass sie durch einfache Antworten gelöst werden könnten*, sollte dies Hoffnung geben: Schließlich doch nicht in der Vereinfachung von menschlichen Möglichkeiten zu landen, sondern durchaus auch komplexe Lösungen zuzulassen, wie alle Versuche es wären, Bildungswege phantasievoll und kompetent jenen zu eröffnen, die gemeinhin als *benachteiligt* beschrieben werden.[2]

Hört man die KollegInnen, die aus ihrer Praxis berichten, so steht nicht nur zwischen den Zeilen beschrieben, wie Bildung gelingen kann. Wie man Schwierigkeiten im Erwerb von Grundkompetenzen überwindet. Welcher Interventionen es bedarf, damit Kinder spielerisch Deutsch lernen, selbständig und mutig werden können. Was alles berücksichtigt werden muss, um antidiskriminatorisch mit Teilnehmenden interagieren zu können. Wie man in einen Dialog mit ihnen kommt. Wie sich Analogien und Anknüpfungspunkte zum täglichen Leben finden und transportieren lassen. Wie man Menschen ihre Normalität zurückgibt, die sie durch Flucht und Migration verloren haben, sie aus der Dequalifizierungsrealität wieder herausholt, Kompetenzen erhebt und diese den Menschen (und Systemen) bewusst macht. Wie Teilnahmestabilität gefördert, wie mit Konflikten umgegangen wird. Wie man als TrainerIn, als BeraterIn selber tut, wenn die TeilnehmerInnen immer wieder von existenzieller Not, von der Angst, abgeschoben zu werden oder einen Status wieder zu verlieren, erzählen und sie von Exklusion, Bewertung und immer wieder auch von Abwertung berichten.

Daran anschließend machen wir auf ein weiteres Phänomen aufmerksam. Wie ein roter Faden nämlich wird immer wieder auch auf prekäre Finanzierungsbedingungen und -entwicklungen verwiesen. Es scheint, als würden sich die Bedingungen, unter der die *vergessene Hälfte* an Bildung teilnehmen kann, auch auf jene ausdehnen, die im Beruf stehen und Bildungsbenachteiligten jene Perspektiven geben, die gesellschaftlich und politisch verlangt werden. Vergleicht man beispielsweise die Lohnentwicklung von TrainerInnen der Erwachsenenbildung mit jenen KollegInnen im Schuldienst, so zeigen sich hier eklatante Unterschiede. Vergleicht man den Schlüssel für Vor- und Nachbereitungszeiten im Verhältnis zu Unterrichtsstunden, so zeigen sich diese auch hier. Vergleicht man berufliche Stabilitäten und Perspektiven, so schneidet auch hier die Erwachsenenbildung weitaus schlechter ab.

Wird hier mit zweierlei Maß gemessen? Ist Bildung für bildungsbenachteiligte Menschen wirklich weniger wert? Sind bildungsbenachteiligte Menschen weniger wert? Allein die menschliche Vernunft könnte uns diese Fragen beantworten.

Wir wünschen uns mit dieser ISOTOPIA ein selbstbewusstes Auftreten, einen Beitrag im Diskurs und den einen oder anderen Denkanstoß.

1 DER STANDARD am 12. Oktober 2018
2 https://www.facebook.com/keinediskriminierung, 12.10.18 [Zeig dein Gesicht gegen Diskriminierung], eine Aktion der Antidiskriminierungsstelle Steiermark

Bildungserfolge von Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern

August Gächter, ZSI – Zentrum für soziale Innovation

1. Erstaunliche Veränderungen

1.1. Rasche Zunahme der Bildungsbeteiligung

Wenn man genauer hinsieht, entdeckt man in den Daten der Arbeitskräfteerhebung[1] erstaunliche Veränderungen beim Bildungserwerb der nicht mehr schulpflichtigen 15- bis 18-Jährigen mit in Österreich beendeter Pflichtschule. Um 2010 herum machten nur rund 62% jener mit Eltern aus der Türkei nach der Pflichtschule noch eine weitere Ausbildung, aber danach stieg dieser Anteil kontinuierlich und rasch, sodass er sechs Jahre später, im Durchschnitt der Jahre 2015 bis 2017, bereits 78% betrug, also um 15 Prozentpunkte mehr. Veränderungen dieses Ausmaßes in so kurzer Zeit treten selten auf. Ähnlich war es bei den Jugendlichen mit Eltern aus Serbien, Kosovo, Montenegro und Mazedonien. Sie machten um 2010 herum zu 73% nach der Pflichtschule eine Ausbildung, um 2016 herum aber bereits zu 83%. Bei jenen mit Eltern aus Österreich stieg der Anteil im selben Zeitraum von 93% auf 94%. Wenn die Entwicklung noch einige Zeit anhält, werden sowohl die Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei als auch jene mit Eltern aus Serbien usw. um das Jahr 2023 herum mit den Jugendlichen mit Eltern aus Österreich gleichgezogen haben. Klischees, dass in puncto Ausbildung nichts weitergehe, sind falsch. Für bildungspolitische Panikaktionen ist es bereits zu spät.

Diese Steigerungen verliefen parallel zu solchen bei den Eltern der Jugendlichen. Von den Eltern aus der Türkei der damaligen Jugendlichen hatten um 2010 herum nur 23% eine Ausbildung nach der Pflichtschule absolviert, von den Eltern der Jugendlichen um 2016 herum aber 31%. Bei Serbien und seinen drei südlichen Nachbarstaaten stieg der entsprechende Anteil von 51% auf 57%, bei Österreich von 85% auf 87%. Zum einen zeigt sich hier einmal mehr das bekannte Faktum, dass die Bildungsverläufe der Kinder in Österreich mit den Bildungsabschlüssen der Eltern zusammenhängen, zum anderen aber auch ein sehr großer Bildungssprung zwischen Eltern und Kindern. Bei Eltern aus der Türkei waren Ausbildungen nach der Pflichtschule bei den Kindern um 2010 herum um etwa 40 Prozentpunkte und um 2016 herum bereits um etwa 45 Prozentpunkte häufiger als bei den Eltern und bei Serbien usw. um 2010 herum um etwa 20 und zuletzt um etwa 25 Prozentpunkte häufiger. Der Sprung in der Bildungsbeteiligung zwischen Eltern und Kindern kann sicherlich den heute in Österreich im Vergleich zu jenen vor drei oder vier Jahrzehnten für die Eltern in den Herkunftsländern besseren Ausbildungsmöglichkeiten zugeschrieben werden. Die Steigerungen seit 2010 jedoch sind offensichtlich zumindest zur Hälfte Leistungen der Familien, die aufgrund der häufigeren elterlichen Bildung zunehmend in der Lage sind, ihre Kinder schulisch zu unterstützen.

1 Die AKE wird von Statistik Austria seit 2004 kontinuierlich durchgeführt (Näheres auf http://www.statistik.gv.at/web_de/dokumentationen/menschen_und_gesellschaft/Arbeitsmarkt/index.html unter dem Punkt Mikrozensus ab 2004 - Arbeitskräfte- und Wohnungserhebung).

1.2. Ein besonders verblüffendes Detail

Im Folgenden soll aber die Aufmerksamkeit auf ein besonders verblüffendes Detail gelenkt werden. Es geht dabei um jene Jugendlichen, bei denen beide Elternteile höchstens Pflichtschule abgeschlossen haben, bei denen also 100% der Eltern höchstens Pflichtschule und 0% eine Ausbildung nach der Pflichtschule haben. Bei ihnen wird man am ehesten erwarten oder befürchten, dass sie selbst ebenfalls wieder nur höchstens die Pflichtschule abschließen und danach keine weitere Ausbildung machen. Es zeigt sich aber auch bei ihnen eine erhebliche Verbesserung gegenüber den Eltern, denn schon um 2005 herum machten von jenen mit Eltern aus der Türkei nicht 0%, sondern 53% nach der Pflichtschule eine weitere Ausbildung *(Abb. 1)*. Daran änderte sich zunächst bis etwa 2011 nur wenig: Die Werte lagen stets zwischen 53% und 61%. Danach aber stieg der Anteil, der nach der Pflichtschule weitermachte, zuerst von einem um 2009 herum erreichten Tiefpunkt aus auf über 60%, dann rasch über 70% und stand um 2016 herum bereits bei 77%. Sehr ähnlich verlief das bei Jugendlichen mit Eltern aus Serbien und seinen Nachbarstaaten: Von den Jugendlichen, deren beide Elternteile keine Ausbildung nach der Pflichtschule abgeschlossen hatten, machten bis etwa 2010 um die 60% nach der Pflichtschule eine Ausbildung. Danach stieg der Anteil kontinuierlich und stand um 2016 herum bei 79%, also einem ähnlichen Wert wie bei den entsprechenden Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei. Der Verlauf war bei den Jugendlichen mit Eltern aus Österreich ohne Ausbildung ein anderer, aber am Ende kam ebenfalls dasselbe heraus, denn von ihnen machten bis etwa 2007 rund 83% eine Ausbildung, seit etwa 2011 aber stets rund 80% *(Abb. 1)*.

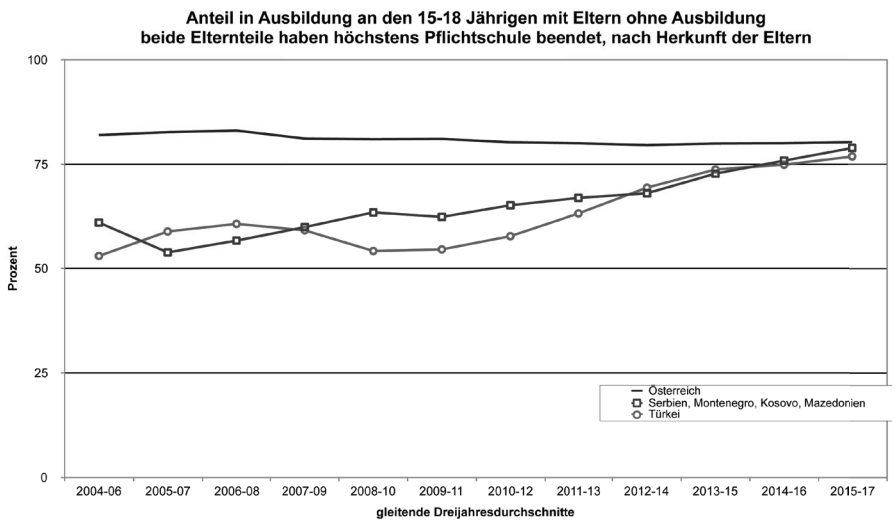


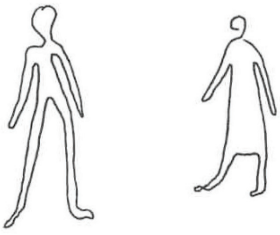
Abb. 1

2. Plausible und weniger plausible Gründe

Das Verblüffende an dem Ganzen ist die Konvergenz auf 77% bis 80% innerhalb kurzer Zeit, also dass ein Unterschied, der um 2008 herum noch etwa 20 Prozentpunkte betrug, um 2016 herum auf nahezu null geschrumpft war *(Abb. 1)*. Es stellt sich die Frage, wie das möglich war, wie sehr es an den Eltern, an den Kindern bzw. Jugendlichen, an den Schulen, an den Lehrbetrieben, am Bildungswesen als Institution oder an Einflüssen aus anderen Bereichen, etwa aus dem Arbeitsmarkt, lag.

2.1. Die Bildung der Eltern

Es wurde oben schon auf die parallele Entwicklung der Zunahme von Ausbildungen bei den 15- bis 18-Jährigen und der Häufigkeit von Ausbildungen nach der Pflichtschule bei den Eltern verwiesen. Das unterscheidet sich von dem in der *Abb. 1* dargestellten Verlauf, weil es bei letzterem ausschließlich um Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss geht. Allerdings ist die Kategorie „höchstens Pflichtschule" breit und reicht vom Fehlen jeglicher schulischer Ausbildung bis neun Jahre Schule. Es ist also trotzdem möglich, dass es innerhalb der Kategorie zu Bildungszunahmen kam. In den Daten kann man nicht schon ab 2004, sondern erst ab 2007 zwischen Pflichtschule und weniger als Pflichtschule unterscheiden. Beim elterlichen Herkunftsland Türkei hatten von ca. 2008 bis ca. 2014 stets etwa 7% der Jugendlichen Eltern, die beide weniger als die Pflichtschule absolviert hatten; erst danach sank dieser Anteil und zwar sehr rasch, sodass er um 2016 herum nur mehr 2% betrug. Bei Jugendlichen mit Eltern aus Serbien usw. hatte zu allen Zeiten etwa 1% der Jugendlichen Elternpaare mit nicht beendeter Pflichtschule. Bei Jugendlichen mit Eltern aus Österreich gibt es Anzeichen, dass der Anteil der Elternpaare ohne Pflichtschule zugenommen haben könnte, und zwar aus dem Bereich von etwa 0,02%, wo er bis etwa 2013 stand, auf etwa 0,1%. Statistisch gesehen ist es prekär, hier von einem Zuwachs zu sprechen, aber die Anzeichen sind da. Das heißt, bei Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei und bei jenen mit Eltern aus Österreich passt zwar das Timing nicht perfekt, aber von der Tendenz her deutet sich auch bei den Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern an, dass es eine gleiche Entwicklung bei den Eltern und ihren Kindern gegeben haben könnte. Ein solcher Zusammenhang ist bei den Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern aus Serbien usw. allerdings nicht auszumachen, auch nicht in Andeutungen.



Bei den Jugendlichen mit Eltern ohne Pflichtschulabschluss dürfte den Daten nach der Bildungszuwachs später eingesetzt haben als bei jenen mit Eltern mit Pflichtschulabschluss, aber keiner weiteren Ausbildung. Mit Eltern aus der Türkei begann er erst um 2016 herum und mit Eltern aus Serbien usw. um 2015 herum, aber das ist statistisch gesehen schwer zu sagen, weil es um wenige Fälle geht. Halten wir aber dennoch als Indiz fest, dass Jugendliche mit sehr gering gebildeten Eltern erst mit etwa fünf Jahren Verzögerung in den Bildungsaufschwung unter den Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern hineingezogen worden sein dürften.

Dass die häufigere Ausbildung der Jugendlichen eine Folge von mehr Bildung der Eltern sein könnte, lässt sich somit zum Teil plausibel machen, zum Teil aber auch nicht. Wenn der Zusammenhang ein Teil der Erklärung der Zunahme bei den Jugendlichen ist, dann jedenfalls nicht die einzige.

2.2. Deutsch

Gibt es Gründe, anzunehmen, dass die Deutschkenntnisse der Jugendlichen um 2016 herum nennenswert besser gewesen wären, als jene der Jugendlichen um 2010 herum, dass sie um 2010 herum aber nicht besser gewesen sind als um 2005 herum? Mehr Bildung der Eltern bedeutet besseres Deutsch der Kinder. Es ist daher plausibel anzunehmen, dass die Jugendlichen der späteren Jahre aufgrund der etwas besseren Bildung der Eltern und des Umfelds der Eltern nicht nur mehr Vorverständnis des Schulstoffs von zu Hause mitbrachten, sondern sich auch durch besseres Deutsch auszeichneten. Es geht dabei vermutlich nicht nur um ihr Deutsch-

verständnis, sondern um das Sprechen und den schriftlichen Ausdruck. Es gibt Belege dafür, dass besseres Aussehen am Arbeitsmarkt belohnt wird, und auch dafür, dass die Reputation von Webseiten im deutschsprachigen Raum sich nicht unwesentlich an der Häufigkeit von Grammatikfehlern entscheidet, sodass es nicht weit hergeholt ist, im Bildungswesen die Vergabe von Belohnungen für „schönes Sprechen" und von Strafen für Fehler zu vermuten. Es geht hier nicht direkt um Noten, obwohl es sich auch darin äußern könnte, und zumeist vermutlich auch nicht um bewusstes Handeln, sondern um Zuwendung, Unterstützung und Förderung im Schulalltag, was sich indirekt in den Noten und vielleicht noch mehr im Vertrauen auswirkt, dass eine Ausbildung möglich und zu bewältigen sei.

2.3. Schul- und Ausbildungsplätze

Die Ausbildungspflicht bis 18 begann erst im Herbst 2017 für einen ersten Jahrgang. Sie scheidet daher als Ursache für die zwischen 2010 und 2017 zunehmende Häufigkeit von Ausbildungen komplett aus.

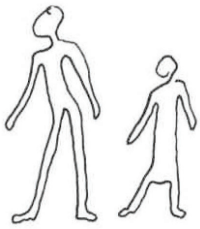
Eine Rolle gespielt haben kann dagegen, dass die Zahl der 15 bis 18 Jährigen mit in Österreich beendeter Pflichtschule um 2010 herum einen Höhepunkt erreichte, von denen damals etwa 356.000 in Privathaushalten lebten. Die Zahl sackt seither ziemlich rasch ab und stand um 2016 herum bei nur mehr etwa 314.000, also etwa 12% weniger. Der Rückgang ereignete sich in kleinem Rahmen bei Serbien usw., ansonsten aber zur Gänze bei den Jugendlichen mit Eltern aus Österreich. Ihre Zahl schrumpfte um annähernd 53.000 und darunter um 46.500, die in Ausbildung gewesen wären, und darunter am dramatischsten bei Lehrlingen, nämlich um etwa 26.000. Es wurden also ab 2010 nach und nach Schul- und Ausbildungsplätze für andere Jugendliche frei. Etwa ein Drittel dieser Plätze, rund 15.000, wurde von Jugendlichen mit Eltern aus dem Ausland gefüllt, aber gerade nicht die Lehrstellen, denn die Ausbildungszuwächse bei den Jugendlichen mit Eltern aus dem Ausland ereigneten sich fast ausschließlich in Schulen, die zur Matura führen. Dort nahm ihre Zahl um etwa 18.000 zu, während sie bei den Lehrlingen ebenfalls abnahm, ebenso wie in den Schulen, die ohne Matura enden. Nebenbei bemerkt, liegt hierin der vielleicht wichtigste Grund, warum Jugendliche, die erst nach Ende der Schulpflicht zugezogen waren, darunter auch jugendliche Flüchtlinge, am Lehrstellenmarkt von betrieblicher und zeitweise auch von politischer Seite eine Chance bekamen.

Selbst bei den Jugendlichen, deren Eltern beide nur höchstens Pflichtschule abgeschlossen haben, nahmen seit 2010 in Summe nicht die Lehrausbildungen, sondern die schulischen Ausbildungen zu. Vor 2010 war das zum Teil anders gewesen. Bei den Jugendlichen mit gering gebildeten Elternpaaren aus der Türkei gab es 2011 bis 2013 eine Phase mit erhöhter Zahl an Lehrlingen, aber seither ist sie wieder gesunken. Auch bei ihnen finden Ausbildungszuwächse fast gänzlich in Schulen statt, die zur Matura führen, während die Anzahl jener, die keine Ausbildung machen, sinkt. Bei jenen mit Eltern aus Serbien gibt es Anzeichen leichter Zunahmen im schulischen Bereich, mehr bei Schulen mit Matura als bei solchen ohne, aber bei ihnen, so zeigt sich hier, stieg der Anteil in Ausbildung hauptsächlich, weil die Zahl der Jugendlichen mit Elternpaaren ohne Ausbildung abnahm und diese Abnahme zur Gänze bei jenen Jugendlichen erfolgte, die keine Ausbildung machen.

In Summe erscheint daher die Vermutung schlüssig, dass frei werdende und in kleinerem Umfang auch neu geschaffene Kapazitäten im Bereich der höheren Bildung einen wichtigen Beitrag zur Bildungsexpansion unter den Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern geleistet haben. Insofern es an den Kapazitäten lag, legt das aber den Schluss nahe, dass zuvor beim Zugang zu höheren Schulen diskriminiert wurde, und zwar indem Kinder gering gebildeter Eltern nicht aufgenommen wurden, obwohl sie nach heutigen Maßstäben dazu qualifiziert gewesen wären. Die Maßstäbe können 2010 noch andere gewesen sein, aber das würde nur belegen, dass sie sich nicht an den Möglichkeiten der Kinder, sondern an den Kapazitätsbegrenzungen der Schulen orientierten, was nicht minder diskriminierend ist.

2.4. Der Sog des Arbeitsmarkts

Ausbildung kann zum Teil ein Krisenphänomen sein, nämlich dann, wenn Jugendliche länger in die Schule gehen, weil sich keine Beschäftigungsmöglichkeiten in Hilfs- und Anlerntätigkeiten oder Lehrstellen bieten. Hilfs- und Anlerntätigkeiten sind viel rascher und stärker krisenanfällig als qualifizierte Tätigkeiten. Man könnte also erwarten, dass in dem Moment, wo eine Wirtschaftskrise beginnt, auf den Arbeitsmarkt durchzuschlagen, die Beteiligung an Ausbildung in die Höhe geht, und dass nach Ende der Krise laufende Ausbildungen zwar zu Ende gemacht werden, dass aber der Zustrom in Ausbildungen abreißt und folglich die Ausbildungsbeteiligung zu sinken beginnt. Diese Erwartungen sind von der Motivationsseite her formuliert. Entgegengesetzte Erwartungen ergeben sich von der Finanzierbarkeit her. In wirtschaftlich schlechteren Zeiten leiden nicht nur die Beschäftigungschancen der Jugendlichen, sondern auch die ihrer gering qualifizierten Eltern, sodass gerade in solchen Zeiten die Eltern seltener in der Lage sind, Jugendliche in Ausbildung zu erhalten und mehr darauf angewiesen sind, dass die Jugendlichen sich selbst erhalten. Das würde auf fallende Ausbildungsbeteiligung in Krisenzeiten hinauslaufen und zwar besonders bei Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern. Wenn die Jugendlichen aber schlicht keine Arbeit finden, dann kann Schulbesuch noch immer das kleinere Übel sein, als sie untätig in der Wohnung zu haben. Das heißt, Ausbildung kann quasi alternativlos sein.



Von 2008 bis 2016 wuchs die österreichische Wirtschaft in nur einem einzigen Jahr um mehr als 2%, nämlich 2011. Dem langjährigen Trend nach sind 2% Wirtschaftswachstum die Schwelle, ab der die Arbeitslosenrate sinkt (und zwar gleich, ob nach Art des AMS gemessen oder auf internationale Weise). Eine Krisenphase solcher Dauer hatte es zuvor seit 1945 nicht gegeben. Zu den motivationsbedingten Erwartungen passt, dass in dieser Zeit die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit gering gebildeten Elternpaaren kontinuierlich zunahm, auch dass sie etwas verflachte, sobald die Krise nachließ, wie das besonders bei den Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei zu erkennen ist *(Abb. 1)*, nicht aber, dass die Ausbildungsbeteiligung auch nach Ende der Krise weiter zunahm.

Daten aus den Jahren vor der Krise und auch noch in der ersten Krisenphase zeigen, dass bei 15 bis 18 Jährigen mit Eltern aus der Türkei damals in wirtschaftlich besseren Jahren die Häufigkeit von Ausbildung zu- und in schlechteren Jahren abnahm. Das passt zu den Erwartungen, die sich aus den finanziellen Möglichkeiten der Haushalte ergeben. Dieses Muster eines parallel zur Konjunktur verlaufenden Auf und Ab der Bildungsbeteiligung hält bis zum Aufschwung 2011, geht danach aber in den fortgesetzten

Anstieg über, der besser zur Alternativlosigkeit von Ausbildung passt. Die Verflachung am Schluss kann sowohl eine Folge der wieder besseren Chancen am Arbeitsmarkt als auch möglicherweise ein Anzeichen sein, dass das Reservoir all jener, die überhaupt qualifiziert werden können, sich allmählich erschöpft. Bei den Jugendlichen mit Eltern aus Serbien usw. ist ein Bezug zum Konjunkturzyklus unsicher. Zum einen könnte der Verlauf ab 2006 als ein anhaltender Aufwärtstrend interpretiert werden, der nur um 2010 herum kurz unterbrochen ist. Andererseits wird ihre Bildungsbeteiligung der Jahre um 2005 herum erst um 2009 herum überboten *(Abb. 1)*, sodass nicht ganz sicher ist, ob nicht, wie bei der Türkei, der eigentliche Durchbruch in einen Aufwärtstrend erst um 2011 herum erfolgte. In dem Fall müsste die Zeit vor 2011 als Auf und Ab gesehen werden, aber, nicht wie bei der Türkei, parallel, sondern gegenläufig zum Konjunkturzyklus, sodass bei ihnen eher ein damals schon geübtes schulisches Aussitzen von Krisen zu vermuten ist, als bei den Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei.

Vom Timing her passt die weiter oben festgehaltene Verzögerung der Bildungszunahme bei den Jugendlichen mit sehr gering gebildeten Eltern bis 2015 oder 2016 insofern zum Konjunkturverlauf, als 2016 der wirtschaftliche Aufschwung begann, der 2017 und 2018 anhielt, sodass möglicherweise auch für Eltern mit sehr geringer Bildung die Fortsetzung der Ausbildung ihrer Kinder häufiger leistbar wurde.

Ähnlich wie bei der Frage nach der Wirksamkeit der Bildung der Eltern ergibt sich auch beim Konjunkturverlauf in einigen Facetten eine Plausibilität für Einwirkungen des Arbeitsmarkts auf die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen, in anderen Facetten aber nicht. Es kann sein, dass besonders bei den ärmeren Haushalten, zu denen vielfach jene der gering gebildeten Eltern aus der Türkei zählen, weil die Mütter selten erwerbstätig sind, die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt wirksam wurden, aber auch da nicht zu allen Zeiten in gleicher Weise.

2.5. Die Größe der Haushalte

Die Leistbarkeit von Ausbildung ergibt sich nicht nur aus der Beschäftigungslage des Haushalts und dem damit verbundenen Einkommen, sondern auch aus den laufenden Kosten, die der Haushalt hat, und sie sind umso größer je mehr Personen der Haushalt umfasst. In der deutschen Bildungssoziologie wurde daher verschiedentlich die These geprüft, dass mehr Geschwister im Haushalt zu haben abträglich für die Bildungskarriere sein könnte. Meist bestätigte sich die Vermutung (Diefenbach 2010: 103-109). Eine denkbare Ursache für die zunehmende Häufigkeit von Ausbildungen, obwohl die Eltern geringe Bildung haben, hätte daher sein können, dass die Haushalte kleiner wurden. Die Daten zeigen aber, dass es seit 2004 zwar Schwankungen in der Zahl der Kinder gegeben hat, aber weder bei den Eltern aus Österreich noch bei jenen aus Serbien usw. ist ein Trend zu erkennen, der die steigende Häufigkeit von Ausbildungen zu erklären helfen könnte. Bei den gering gebildeten Elternpaaren aus der Türkei erreichte die Zahl der Kinder im Haushalt um 2013 herum einen Höhepunkt und ging danach etwas zurück, aber ob das mehr als eine (weitere) statistische Schwankung ist, die mit der Realität wenig zu tun hat, lässt sich vorderhand nicht sagen.

2.6. Die Nützlichkeit von Bildung

Um Lebenszeit für eine Ausbildung aufzuwenden, muss die Erwartung

bestehen, das bringe etwas. Sie muss nicht unbedingt bei den Jugendlichen selbst bestehen, sondern sie könnte primär die Erwartung der Eltern sein, aber ein erfolgreicher Verlauf ist vermutlich bei geteilten Erwartungen am wahrscheinlichsten. Woher hätten Jugendliche und gering gebildete Eltern ab 2011 auf einmal die zunehmende Überzeugung haben können, Bildung lohne sich für sie? Machten sie in der Rezession 2009 die Erfahrung, dass fehlende Ausbildung ein besonderes Risiko ist? Blickt man auf die Arbeitslosenraten (nach internationaler Definition), so ist zweifellos richtig, dass ein Abschluss über der Pflichtschule vor der Krise ebenso wie in der Krise und im Aufschwung ab 2016 oder 2017 ein gutes Mittel gegen Arbeitslosigkeit war. Das gilt bei beiden Geschlechtern mit in Österreich beendetem Bildungsverlauf unabhängig von der Herkunft der Eltern. Welcher Abschluss über der Pflichtschule es ist, spielt dabei eine vergleichsweise kleine Rolle, aber es gilt nicht automatisch je höher desto besser. In der Krise sind die Arbeitslosenraten bei beiden Geschlechtern auf allen Bildungsebenen gestiegen. Im Aufschwung begannen sie bei den Frauen mit Eltern aus Österreich auf den meisten Bildungsebenen wieder zu sinken. Bei den Frauen mit Eltern aus dem Ausland war das meist nicht der Fall und auch bei den Männern war das unabhängig von der Herkunft der Eltern zunächst häufig nicht der Fall. Bei beiden Geschlechtern gab es einzig bei jenen ohne Pflichtschulabschluss Jahre, in denen die Arbeitslosenrate mit Eltern aus dem Ausland niedriger war als mit Eltern aus dem Inland. Auf allen anderen Ebenen war bei beiden Geschlechtern stets die Arbeitslosenrate mit Eltern aus dem Ausland höher als mit Eltern aus dem Inland. Das war bei beruflichen Abschlüssen ohne Studium, also Lehre, BMS (einschließlich Gesundheitsschulen) und BHS, deutlicher der Fall als bei AHS- und Studienabschlüssen. Wirklich auffällig aber ist, dass sich der Faktor, um den sie höher ist, über den ganzen Zeitraum praktisch überhaupt nicht verändert hat. Denn auf gleich welcher Bildungsebene ist bei einer Zunahme der Arbeitslosenrate stets jene der Erwerbspersonen mit Eltern aus dem Ausland stärker gestiegen als jene der Erwerbspersonen mit Eltern aus dem Inland und bei einem Rückgang auch wieder stärker gefallen. Das erweckt sehr stark den Eindruck, dass auf allen Bildungsebenen die in Österreich ausgebildete Bevölkerung mit Eltern aus dem Ausland als Puffer am Arbeitsmarkt verwendet wird.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass jede Ausbildung über der Pflichtschule hilft, das Risiko der Arbeitslosigkeit zu verringern. Das war aber auch vor 2010 so und hat sich seit 2010 nicht wesentlich geändert. Geändert hat sich auch nicht der Nachteil, den man trotz in Österreich gemachter Ausbildung durch Eltern aus dem Ausland hat. Das lässt es wenig wahrscheinlich erscheinen, dass eine Wirkung aus dieser Richtung auf die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern besteht.

2.7. Die Anforderungen der Bildungshomogamie

Es gibt unter der in Österreich geborenen wie unter der eingewanderten Bevölkerung ein hohes Maß an Bildungshomogamie, also dass Partnerschaften und Ehen relativ selten über größere Bildungsunterschiede hinweg eingegangen werden. Wenn die Zahl der gering Gebildeten in einer Altersgruppe sehr klein wird, dann wird es für sie immer schwieriger, noch Partnerinnen oder Partner zu finden. Das kann ab einem bestimmten Punkt ein Antrieb sein, sich auf jeden Fall um eine Ausbildung zu bemühen, und ergäbe somit eventuell einen Beitrag zur Erklärung des weiteren Anstiegs der Bildungsbeteiligung nach Ende der Wirtschaftskrise.

2.8. Direkte Benachteiligung

Abweichungen von der sozialen Norm stoßen im Allgemeinen auf wenig Zustimmung, es sei denn, es sind Abweichungen im Sinn einer (nicht allzu drastischen) Übererfüllung der Norm, und werden negativ sanktioniert, wobei die Sanktionierung meistens unwillkürlich von statten geht und, wenn nicht in einem aggressiven Akt, so doch in irgendeiner Form von Benachteiligung besteht. Der Akzent, Grammatikfehler, Kleidung, Aussehen, Körpersprache, geringe Bildung und auch – buchstäblich – alles andere kann den Sanktionierungsdrang auslösen und zwar vielleicht gerade auch in einer Zeit, die als krisenhaft gesehen wird, wie das von 2009 bis 2016 jedenfalls zutraf. Umso erstaunlicher wäre es, wenn gerade in diesen Jahren Benachteiligung abgebaut und auf null reduziert worden wäre.

Folgt man Forst (2015: 174), dann ist Benachteiligung im Kern gleichbedeutend mit Willkür, der man ausgesetzt ist und gegen die man sich nicht erfolgreich wehren kann. In dem Sinn ist Benachteiligung daher erstens ein anderes Wort für Diskriminierung (Diefenbach 2010: 140) und beruht zweitens auf einem Machtgefälle. Wo immer daher Eltern im Vergleich zum Schulpersonal weniger Durchsetzungschancen besitzen, sind ihre Kinder in Gefahr, nicht gleich gut behandelt zu werden wie die Kinder von machtvolleren Eltern. Eine akzeptabel klingende Rechtfertigung für das Verhalten den Kindern gegenüber findet sich für das Schulpersonal immer, am häufigsten in einer Form, die suggeriert oder auch offen ausspricht, das Opfer sei selbst schuld. Die einzelne Benachteiligung mag dabei für sich allein wenig bedeutungsvoll sein, aber ihre tagtägliche Häufung hat zweifellos Folgen. Je nach Umständen kann sie, wenn man Hirschmans (1974) Einteilung zugrunde legt, zu Rückzug, zu Aufbegehren oder zu Anpassung führen. Rückzug und Aufbegehren laufen ihrerseits Gefahr, neuerlich als Normabweichung interpretiert und entsprechend sanktioniert zu werden. Schulleitungen und Lehrkräfte ebenso wie Betriebsleitungen, Lehrmeister und Lehrmeisterinnen haben dazu ausreichend Gelegenheit, ohne selbst irgendeine Art von Kritik fürchten zu müssen.

Benachteiligungen haben aber den enormen Nachteil, selten oder nur mit einigem Aufwand direkt nachweisbar zu sein. Für einen indirekten Nachweis ist man gezwungen, alle nur denkbaren anderen Ursachen auszuschließen bzw. in ihrem Ausmaß zu bestimmen, um letztlich dennoch nicht sicher zu sein, dass Benachteiligung die Erklärung oder auch nur ein Teil der Erklärung ist. Es bleibt immer ein Indizienprozess.

Soll man annehmen, es sei eine zuvor im Bildungswesen ausgeübte Benachteiligung der Jugendlichen mit gering gebildeten Eltern aus der Türkei sowie aus Serbien und seinen südlichen Nachbarstaaten abgebaut worden? Wenn ja, dann würde sich die Frage nach dem Anlass zu dem Abbau stellen und ebenso die Frage, warum er nicht nur teilweise, sondern vollständig erfolgte, und warum in diesem ungewöhnlichen Tempo. Es könnte schon Gründe geben, aber für wie plausibel man sie halten will, ist eine offene Frage. Erstens könnten die Testungen im Rahmen von PISA und PIRLS nach und nach die Einsicht befördert haben, dass man sich schnell die Bezeichnung „Schulversagen“ (OECD 2012: 17) einhandelt, wenn man nicht alle Kinder an Bord holt, sondern meint, Schulerfolg bestehe in erfolgreichem Sortieren und Schichten und in sozial selektiver Herstellung von Hochschulreife. Zweitens brachte das sechste große Fluchtereignis seit 1945, das zwischen 1998 und 2005 ablief, eine größere Zahl von jungen Männern und teils auch jungen Frauen nach Österreich. Afghanistan,

Serbien (Kosovo) und Russland (Tschetschenien) gehörten zu den wichtigen Herkunftsgebieten. Ein Teil der Jugendlichen bzw. der Familien hatte kaum Bildung, ein anderer Teil hohe Bildung. Das könnte den Effekt gehabt haben, die Kinder aus zuvor eingewanderten Familien etwas mehr als „unsere" zu sehen, quasi als weniger abweichend, und einige Jahre später, um 2011 herum, könnte sich das in einer ersten Kohorte von Jugendlichen ausgewirkt haben, die zuträglichere Erfahrungen im Bildungswesen gemacht hatten und deshalb nach der Pflichtschule fortsetzten. Dazu könnte gekommen sein, dass 2005 der Jugendaufstand in Frankreichs Banlieus anhaltende Schlagzeilen machte und im österreichischen Bildungswesen eine Art Aufwachen bewirkt haben könnte. Denkt man noch längerfristiger, so könnte, drittens, die mit dem Fremdengesetz 1997 per 1. Jänner 1998 gewährte sogenannte Aufenthaltsverfestigung, die die dauerhafte Niederlassung der eingewanderten Bevölkerung für alle sichtbar machte, durch ein darauf folgendes inklusiveres Verhalten der Lehrkräfte 12 Jahre später zum Entstehen einer bildungsaffineren Kohorte von Jugendlichen beigetragen haben. Belegen kann man das alles aber nicht.

Es wäre angebracht, die Fakten über das Ausmaß und die Formen der alltäglichen Benachteiligung in Erfahrung zu bringen. Es gibt bisher nur sehr wenig Diskriminierungsforschung im österreichischen Bildungswesen. Bacher (2009) hatte eine Gelegenheit dazu und fand Indizien, dass Arbeiterkinder bei gleicher Leistung schlechter benotet werden, aber im Allgemeinen besitzen die Akteure und Akteurinnen im Bildungswesen das Privileg, sehr gut vor der Erforschung ihrer Praktiken und deren Ergebnisse geschützt zu sein.

3. Fazit

Fast wider Erwarten finden sich plausible Ansätze zur Erklärung der zunächst rätselhaften Beobachtung, dass ab etwa 2011 die Bildungsbeteiligung von nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen mit in Österreich beendeter Pflichtschule und mit gering gebildeten Eltern aus der Türkei sowie aus Serbien, Montenegro, Kosovo und Mazedonien anzusteigen begann und der Anstieg seither angehalten hat. Als besonders plausibel schält sich die Vermutung heraus, dass durch das demografisch bedingte, relativ rasche Schwinden von Jugendlichen mit Eltern aus Österreich Kapazitäten im höheren Bildungswesen frei wurden, zu deren Auslastung anschließend auf Jugendliche aus eingewanderten Haushalten, zuletzt auch aus solchen mit sehr gering gebildeten Elternpaaren, zugegriffen wurde. Ob zu diesem Zweck die Aufnahmeerfordernisse für die höheren Schulen gesenkt wurden, oder ob das nicht der Fall war, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Des Weiteren finden sich Hinweise, dass auch die gering gebildeten Eltern in späteren Jahren mehr Bildung hatten als in früheren, was zur Fortsetzung der Bildungsverläufe ihrer Kinder beigetragen haben kann, und dass die konjunkturell stark veränderlichen Beschäftigungschancen für gering qualifizierte Jugendliche sich teilweise auswirken. Sowohl die elterliche Bildung als auch die Beschäftigungschancen scheinen als Ursachen eher bei den Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei plausibel zu sein als bei jenen mit Eltern aus Serbien und seinen südlichen Nachbarstaaten. Das kann an der im Durchschnitt größeren Armut der Familien aus der Türkei liegen, aber auch an den bei Serbien usw. geringen Fallzahlen betreffend Jugendliche mit gering gebildeten Elternpaaren.

Benachteiligung stellt man sich oft als bewusst und absichtlich und als Ausnahme vor. Näher bei den Tatsachen liegt man aber vermutlich, wie sich

hier zeigt, wenn man sie sich zum einen als alltäglich und zum anderen als selbstverständlich vorstellt, und zwar selbstverständlich in dem Sinn, dass die handelnden Personen sie für notwendig und unausweichlich und daher letztlich auch für gerecht halten. Dagegen kommt man mit bloßer Weiterbildung des Schulpersonals nicht an, sondern nur mit klaren und verbindlichen Regeln.

4. Literaturangaben

Bacher, Johann (2009) Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen; in: Suchań u.a. 2009: Kapitel 6 http://www.bifie.at/buch/395/6.

Diefenbach, Heike (2010) Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde, 3. Auflage; VS.

Forst, Rainer (2015) Normativität und Macht. Zur Analyse sozialer Rechtfertigungsordnungen; Suhrkamp.

Hirschman, Albert O. (1974) Abwanderung und Widerspruch. Reaktionen auf Leistungsabfall bei Unternehmen, Organisationen und Staaten; übersetzt von Leonhard Walentik; J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

OECD (2012) Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools; OECD.

Suchań, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hg) (2009) PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht; Leykam.

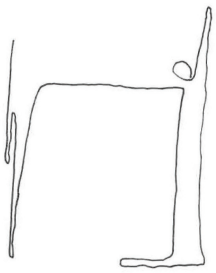
Die Aufgaben der Basisbildung und die Kompetenzen der BasisbildnerInnen

Günter Hefler, Eva Steinheimer und Janine Wulz, ENLIVEN, 3s

Nach mehr als zwanzig Jahren Aufbauarbeit gilt es für die Basisbildung, ihren systematischen Ort im österreichischen Bildungswesen zu finden und die professionelle Identität ihrer Lehrenden zu stärken. Im Rahmen des von der Europäischen Kommission Horizon 2020 geförderten Projekts ENLIVEN[1] werden in Österreich zwei Fallstudien zu Organisationen der Basisbildung, der Tätigkeit von BasisbildnerInnen und deren Kompetenzaufbau im Berufsverlauf umgesetzt. ISOP beteiligt sich an diesem Projekt. Ansätze und erste Ergebnisse der Arbeit zum österreichischen Basisbildungsbereich werden im Folgenden vorgestellt.

Einleitung

Der Ausbau der Basisbildung stellt in Österreich ein vergleichsweise junges Phänomen dar. Das dabei entstandene Verständnis von Basisbildung unterscheidet sich deutlich von jenem anderer Länder.[2] Basisbildung deckt einen wichtigen Teilaspekt von Bildungsangeboten ab, die international unter der Bezeichnung *Adult Basic Education* zusammengefasst werden.



Im Rahmen des von der Europäischen Kommission finanzierten Horizon 2020 Projekts ENLIVEN wurde der Bereich der Basisbildung in Österreich als Gegenstand für Fallstudien gewählt. Dabei werden einerseits die Entwicklungen und Politikprozesse in diesem wichtigen Teil des Systems der Erwachsenenbildung untersucht und durch den internationalen Vergleich eine Außenperspektive auf den Bereich entwickelt. Weiters konzentriert sich die Arbeit auf das Arbeitsplatzlernen von Unterrichtenden in der Basisbildung im organisationalen Kontext. ISOP konnte als Partner für die Durchführung einer Fallstudie gewonnen werden und ermöglichte die Einrichtung eines Lernprojekts, in dem Ansätze zur Beschreibung des Lernens und der Kompetenzen von BasisbildnerInnen diskutiert wurden.
Der folgende Beitrag berichtet zu ersten Teilergebnissen des Projekts. Er stellt neue Perspektiven auf die Basisbildung vor, die sich aus der Arbeit daran, die österreichische Basisbildung internationalen ForscherInnen verständlich zu machen, ergeben haben. Daran anschließend werden Ergebnisse zu der bisherigen Arbeit, die Kompetenzen und den Kompetenzerwerb von BasisbildnerInnen sichtbar zu machen, vorgestellt.

Basisbildung als transformierender Bildungsprozess

Basisbildung ist eine Form formaler Erwachsenenbildung – auch wenn

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des durch die Europäische Kommission geförderten Horizon 2020 Projekts ENLIVEN (Grant Agreement No 693989). ENLIVEN bedeutet nicht nur „belebend, mit Leben füllend", sondern es steht als Akronym für Encouraging Lifelong Learning for an Inclusive and Vibrant Europe. (nähere Informationen finden sich auf: https://h2020enliven.org/).
2 Knauber, Carolin und Ioannidou, Alexandra (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, Vol. 39, No 2, S. 131-148.

sie in Österreich nicht so aufgefasst wird.[3] Für Teilnehmende stellt die Entscheidung, sich auf Basisbildung einzulassen, eine wesentliche – transformative – Veränderung dar.[4] Sie nehmen an einem im Vergleich zur durchschnittlichen Weiterbildungen zeitlich ausgedehnten und von den geforderten Lerneinsätzen her anspruchsvollen Programm teil, versuchen, Lernfortschritte zu erzielen, die sie in jeder Hinsicht – auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene – herausfordern, und müssen für diese Herausforderung Platz in ihrem Leben schaffen, damit ihr Lernen zu dem gewünschten Erfolg führt.

Je nach Ausgansniveau und Lernzielen sind die in der Basisbildung zurückgelegten Bildungswege sehr unterschiedlich. Wer bislang nur einzelne Wörter liest und das Leben nahezu ohne Rückgriff auf Lesen und Schreiben organisiert hat, hat einen mehrjährigen, über Zwischenstufen verlaufenden Lernprozess, der alle Teile des Alltags verändert, vor sich, bevor er oder sie die Möglichkeit der Schriftkultur für sich vollständig erschlossen hat. Wer Deutsch als Zweitsprache zu lernen beginnt, ohne über eine umfassende Bildung in der Muttersprache zu verfügen, lernt nicht nur eine Sprache, sondern von Grund auf eine völlig neue Welt kennen, was Lernen bedeutet, und wie es gelingen kann.

Die Teilnahme an der Basisbildung stellt, wie jene an anderen formalen Bildungsprozessen im Erwachsenenalter, ein lebensveränderndes Ereignis dar. Sie fordert die TeilnehmerInnen heraus, die „Berge überwinden müssen", sie ermöglicht und erfordert eine Veränderung der Alltagspraktiken, letztlich: der Art des in der Welt Seins. Viele können sich eine Vorstellung machen, wie anspruchsvoll es ist oder wäre, sich als Erwachsene (noch einmal) auf die Matura vorzubereiten. Bei allen Unterschieden: Sich auf die Basisbildung einzulassen ist für die Teilnehmenden oft mit vergleichbaren Herausforderungen verbunden.

Erwachsenenbildung für die „vergessene Hälfte"

In Österreich wie in anderen Staaten richten sich öffentlich finanzierte Bildungsangebote (mit der Ausnahme der Schulungen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik) für Erwachsene insbesondere an jene, die bereits über hohe Bildungsabschlüsse verfügen. Bis heute markiert der Maturaabschluss das Erreichen eines legitimen Bildungsabschlusses. Angebote der (formalen) Erwachsenenbildung werden daher hauptsächlich in der Vorbereitung auf den und im Hochschulbereich gesetzt.[5] Erwachsene (25 – 64), die bereits über Matura verfügen, nehmen viel häufiger an zu einem Bildungsabschluss führenden (formalen) Weiterbildungen teil als Erwachsene ohne Matura. Sie nehmen auch deutlich häufiger an non-formalen Weiterbildungen mit einem Stundenausmaß von 120 Stunden und mehr teil *(siehe Abb. 2)*. Die besser gebildete Hälfte sieht sich umworben, die

3 Hefler, Günter (2013). Taking steps – Formal adult education in private and organisational life. Wien: LIT-Verlag.
4 Kastner, Monika (2011). Vitale Teilhabe – Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.
5 Hefler, Günter; Steinheimer, Eva und Wulz, Janine (2017). Lebenslanges Lernen zwischen Konfliktaustragung und Institutionalisierung – Das Beispiel des Zweiten Bildungswegs. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Vol. 2017, No 31, S. 18. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/07_hefler_steinheimer_wulz.pdf

Angebote für die „vergessene Hälfte“[6] sind gering.

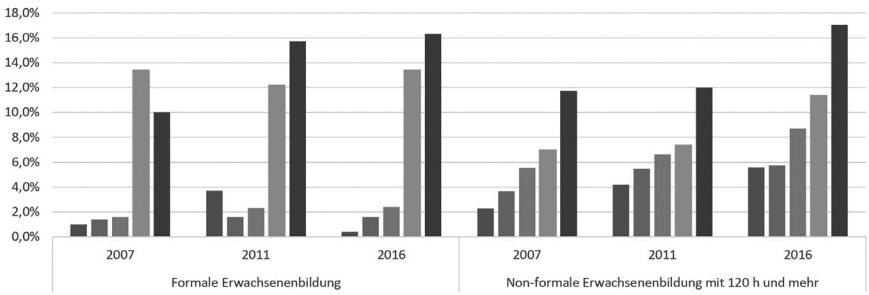
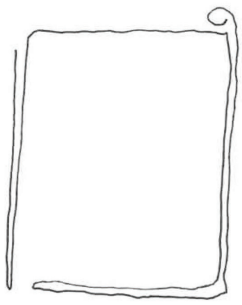


Abb. 2: Teilnahme von Erwachsenen (Anteil in % der 25- bis 64-Jährigen) an formaler Weiterbildung und non-formaler Weiterbildung von mindestens 120 Stunden in den letzten 12 Monaten Ergebnisse des Adult Education Survey 2007, 2011, 2016 Quelle: Statistik Austria – (2009, 2013, 2018), eigene Berechnungen; Zeitreihenbruch bei formaler Weiterbildung zwischen 2011 und 2016

Erwachsene, die keinen Pflichtschulabschluss haben oder nur eine kurze Schulkarriere absolvieren konnten, die bestimmte Grundkompetenzen nicht ausreichend entwickelt haben und die nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, sind vom Mangel an öffentlichen Angeboten, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind, besonders betroffen. Zudem sind Weiterbildungen für diese Zielgruppen – eine Kurzschulung am Arbeitsplatz, ein verpflichtender AMS-Kurs – häufig nicht an ihren Bedürfnissen oder Zielen ausgerichtet. Angeboten für Personen, die keine Matura haben, kommt in einem Bildungssystem des Erwachsenenalters eine besondere Rolle zu. Aus international vergleichender Perspektive werden dabei unter Adult Basic Education (ABE) alle Angebote zusammengefasst, die Erwachsene unterstützen, ihre Grundkompetenzen bis zu einem in der Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzten Niveau aufzubauen. Während in der Vergangenheit dieses Niveau mit den erwarteten Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (Österreich: Pflichtschulabschluss) gleichgesetzt wurde, wird heute das erwartete Kompetenzniveau Ende der oberen Sekundarstufe als Referenzwert herangezogen.[7]



Die gesellschaftspolitische Aufgabe, geeignete Weiterbildungsangebote für die „Vergessene Hälfte“ der Bevölkerung bereitzustellen, kennt in Europa wie in Österreich Konjunkturen. Nach einer Hochphase in den 1980er-Jahren kamen viele Bemühungen unter die Räder der Wirtschaftskrisen der frühen 1990er. Die Wiederbelebung von Outreach-Traditionen, die Schaffung neuer Bildungsangebote für neue Zielgruppen, die auch von der Europäischen Lifelong Learning Strategie (2000) ausgegangen ist, geriet mit dem Einsetzen der Wirtschafts- und Fiskalkrise 2008 unter Druck.

Mit dem Auslaufen des Krisenmodus und angesichts neuer gesellschaftspolitischer Herausforderungen tritt seit 2015 das Grundrecht auf Bildungsteilhabe für alle Erwachsenen auf Europäischer Ebene wieder in den Vordergrund. Für das neue Bildungsprogramm bis 2025 werden

6 Der Ausdruck „Forgotten half“ wurde 1988 in einem einflussreichen Report zur Situation benachteiligter Jugendlicher ohne College-Ausbildung in den USA geprägt und wird seitdem dazu verwendet, die Bildungs- und Karriereoptionen für alle in den Vordergrund zu rücken, die nicht um die gesellschaftlich legitimsten Bildungsabschlüsse verfügen. William T. Grant Foundation. Commission on Work Family and Citizenship. (1988). The forgotten half: pathways to success for America's youth and young families: final report. Washington, D.C.; siehe auch Rosenbaum, James E. (2001). Beyond college for all – career paths for the forgotten half. New York.

7 EMPFEHLUNG DES RATES vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene

Vorschläge zur Umsetzung der Prinzipien der Europäischen Säule für soziale Rechte gemacht werden. Diese statuiert – neben dem Recht auf Zugang zu arbeitsmarktbezogener Weiterbildung (Artikel 4) – ein uneingeschränktes Recht auf den Zugang zu lebenslangem Lernen (Artikel 1): „Jede Person hat Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und lebenslanges Lernen von hoher Qualität und in inklusiver Form, damit sie Kompetenzen bewahren und erwerben kann, die es ihr ermöglichen, vollständig am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Übergänge auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu bewältigen."[8]

Der ab 2015 beobachtbaren Wende auf europäischer Ebene, die gesellschaftspolitische Bedeutung des Lebenslangen Lernens und die Notwendigkeit zu betonen, neue Bildungsmöglichkeiten für alle zu eröffnen, steht in einem Teil der EU-Mitgliedsstaaten eine Gegenbewegung gegenüber.

Insbesondere durch rechtskonservative Regierungen erfährt der bereits erzielte gesellschaftspolitische Konsens über die Bedeutung des Lebenslangen Lernens eine erneute Infragestellung. Nahezu jedes Prinzip und jede Maßnahme muss neuerlich begründet werden – was gerade noch selbstverständlich war, gilt es plötzlich, neuerlich zu erkämpfen.

Basisbildung in Österreich – ein langjähriger Aufbauprozess

Erwachsene zielgerichtet dabei zu unterstützen, allfällig bestehende Schwierigkeiten zu überwinden und elementare Grundkompetenzen im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der IKT-Nutzung aus- und aufzubauen, stellt seit jeher einen Kernbereich der Erwachsenenbildung dar. Eine wesentliche weitere Aufgabe stellt sich dabei für Lernende, die zusätzlich auch Deutsch als Zweitsprache erwerben wollen. Für sie müssen im Sprachunterricht Methoden angewandt werden, die nicht auf das Bestehen einer umfassenden Schulbildung in einer Erstsprache aufbauen. Der in Österreich besonders wichtige und große Bereich von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellt damit eine der wesentlichen Quellen der Entwicklung der Basisbildung in Österreich dar: Viele der BasisbildnerInnen sind in den Traditionen und im Berufsfeld von DaZ verankert.

1990 wurden in Wien, Linz, Salzburg und Graz erste Pilotprojekte der Erwachsenenalphabetisierung begonnen und für Personen, die Deutsch lernen, ohne dabei auf eine gefestigte Literarität in einer anderen Sprache aufbauen zu können, neue Methoden des verschränkten Unterrichts entwickelt.[9] Wesentliche Impulse erhielt das Feld mit den seit dem EU-Beitritt verfügbar werdenden Mitteln, insbesondere des Europäischen Sozialfonds. Kofinanziert durch den ESF wurden ab 2000 umfassende Entwicklungspartnerschaften umgesetzt, in deren Rahmen das Angebot an Basisbildung ausgebaut und grundlegende Entwicklungsarbeiten – einschließlich der

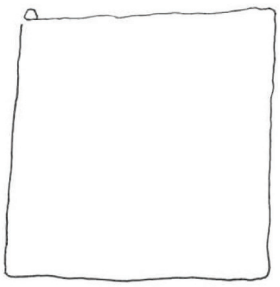
8 Europäische Kommission; Europäischer Rat und Europäisches Parlament (2017). Europäische Säule sozialer Rechte. Luxembourg. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_de.pdf; Zur europarechtlichen Verankerung eines "Rechts auf Weiterbildung" siehe auch Dobischat, Rolf, Fischell, Marcel und Rosendahl, Anna (2015). Bildung, Recht, Gerechtigkeit – existiert ein Recht auf Weiterbildung? Einführung in das Recht der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 29-34.

9 Cennamo, Irene, Kastner, Monika und Schlögl, Peter (2018). (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung. Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In: D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl und K. Schmid (Hg.): Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung (95-116). Münster, New York.

Aus- und Weiterbildung für Lehrende – in Angriff genommen werden konnten.[10] Aufbauend auf den in Netzwerken und Projekten regional sehr unterschiedlich ausgeführten Maßnahmen und bisherigen Erfahrungen gewann die strategische Planung der Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsmaßnahmen auf der politischen Agenda an Bedeutung.

Mit der *Initiative Erwachsenenbildung* (I:EB, 2012) begann ein weiterer Ausbau und eine Neudefinition und Systematisierung von Basisbildungsangeboten in Österreich, sowohl was die Zahl der anbietenden Organisationen als auch die regionale Verbreitung anbelangt. Einen zusätzlichen Schub erlebte der Ausbau durch die deutliche Anhebung des Förderbudgets für den Bereich Basisbildung von 22 Mio. Euro auf 43 Mio. Euro zwischen erster (2012–2014) und zweiter (2015–2017) Förderperiode, als neben Landes- und Bundesmitteln die ESF-Kofinanzierung möglich wurde. In weiterer Folge wurde die I:EB ein zweites Mal für den Zeitraum 2018–2021 verlängert, wobei das Budget für die nun vierjährige Laufzeit auf 62 Mio. Euro festgelegt wurde.

Die I:EB hat entscheidend zur Entwicklung des organisationalen Feldes der Basisbildung beigetragen. Gleichzeitig besteht durch die Konzentration auf ein bundesweites Programm die Gefahr, Basisbildungsangebote außerhalb der I:EB bzw. mit anderem Zuschnitt, wie zum Beispiel DaZ-Kurse, spezielle Angebote für Jugendliche (*Jugendcollege*) oder MigrantInnen (*Integration ab Tag 1*), aus dem Blick zu verlieren. Während die Mittel der I:EB erhöht werden, versiegen andere öffentliche Investitionsquellen – der Austausch zwischen den unterschiedlichen Maßnahmen droht wie zwischen kommunizierenden Gefäßen zu funktionieren. Das Gesamtangebot stagniert, während TeilnehmerInnen von Maßnahme zu Maßnahme verwiesen werden und TrainerInnen bei Kürzungen in einer Schiene in angrenzende Bereiche wechseln müssen.



Eine verkehrte Welt? – Außenperspektiven auf die Erwachsenen- und Basisbildung in Österreich

Für Außenstehende sind die Logik und Entwicklungen im Politikbereich des Lebenslangen Lernens in Österreich schwer nachzuvollziehen und wirken – freundlich ausgedrückt – paradox. Zum einen wirkt das Rechtsdogma nach, dass Erwachsenenbildung keine staatliche Aufgabe ist – sie ist „frei" und von den BürgerInnen selbst zu gestalten. Die rechtlichen Kompetenzen – und damit Verpflichtungen – des Bundes, der Länder und der Kommunen sind äußerst beschränkt. Gleichzeitig wurden die öffentlichen, für das Lernen Erwachsener eingesetzten Mittel in den letzten drei Jahrzehnten vervielfacht und sind auch im internationalen Vergleich erheblich, stammen aber schwerpunktmäßig aus dem Bereich Arbeitsmarktpolitik[11].

Zum anderen führen fehlende Zuständigkeiten und Budgets dazu, dass jede neu eingeführte Initiative die Last bestehender Angebotslücken mit zu schultern hat: Zusätzliche Mittel kommen nicht in einem ausgewogenen Verhältnis den geplanten Aufgaben zugute, sondern werden von Teilaufgaben absorbiert, wo der Problemdruck am größten ist.

10 Doberer-Bey, Antje und Netzer, Martin (2012). Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Vol. 1/2012 (35. Jg.), S. 45-54.

11 Lassnigg, Lorenz (2015). Finanzierung der Erwachsenenbildung – verdrängt oder stützt der wirtschaftlich-berufliche Fokus die allgemeine Erwachsenenbildung? Die österreichische Volkshochschule, Vol. 2015, No 3, S. 15-19.

An der Basisbildung werden die Paradoxien besonders deutlich. Über das gewählte rechtliche Konstrukt (15a Vereinbarung) können Bundes- und Landesmittel eingesetzt und durch europäische Mittel ergänzt werden. Es ergibt sich daraus aber keine politische Zuständigkeit, ein Angebot an Basisbildung lokal sicherzustellen, sondern die Länder sind weitgehend frei, die generierten Mittel für die akut dringendsten Probleme einzusetzen oder gar nicht abzurufen Zugleich können Akteure – wie das Arbeitsmarktservice – sich aus der Finanzierung von Basisbildung zurückziehen. Einem Ausbau der Mittel für die Basisbildung kann damit – für einzelne TeilnehmerInnengruppen und Regionen – ein starker Rückgang der Angebote an Basisbildung gegenüberstehen.

Mit der *Initiative Erwachsenenbildung* wurde intendiert, Basisbildungsangebote für ein breites Spektrum an Teilnehmenden sicherzustellen und damit eine wesentliche – im internationalen Vergleich überdeutliche – Lücke in der Angebotslandschaft zu schließen. Zwei andere Lücken blieben jedoch ungeschlossen.

Zum einem besteht kein ausreichend finanziertes öffentliches Bildungssystem für MigrantInnen, die Deutsch lernen wollen und aufgrund der wiederholt verschärften Bestimmungen lernen müssen und über Bildungsangebote Unterstützung erwarten, ihren Platz in der österreichischen Gesellschaft zu finden. Ein zuletzt beobachtbarer Ausbau der Förderungen, etwa durch den Österreichischen Integrationsfonds oder die Mittel aus dem Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) der Europäischen Union, steht Kürzungen im Budget für Deutschkurse des AMS gegenüber. Die Zuschüsse zu den Sprachkurskosten sind im internationalen Vergleich gering, und es bleibt den Neuankommenden selbst überlassen, sich im Erwachsenenbildungsangebot Österreichs ihren Platz zu suchen[12]. Hinzu kommen die langfristigen Auswirkungen von Versäumnissen der Vergangenheit, in denen GastarbeiterInnen und ihre Kinder im Bildungssystem systematisch diskriminiert wurden.

Zum anderen erfüllt der Staat seine Verpflichtungen in der Unterstützung von Geflüchteten nur unzureichend. Viele Lücken in der Versorgung mit den grundlegendsten (Weiter-)Bildungsangeboten können nur durch das Engagement von öffentlichen Einrichtungen, die im Kern für die Unterstützung gar nicht zuständig sind, und zivilgesellschaftlichen Organisationen geschlossen werden. Die Flüchtlingsbewegungen im Jahr 2015 haben die bestehenden Probleme abermals überdeutlich hervortreten lassen. Der „doppelte" Ausschluss junger, aber nicht mehr schulpflichtiger Geflüchteter während der oft mehrjährigen Asylverfahren aus dem regulären Bildungs- und Beschäftigungssystem zwingt dazu, für sie einen alternativen, akzeptablen Ort zu finden.

Während mit der Initiative Erwachsenenbildung das Angebot für alle Erwachsenen mit Basisbildungsbedarf erhöht werden sollte, spiegelt sich in den Teilnahmestatistiken der Druck wider, der aufgrund der beschriebenen Lücken besteht. Durch die Anforderungsprofile an die Angebote und die beschriebenen Angebotslücken stand in der zweiten Programmperiode (2015–2017) einE österreichische TeilnehmerIn neun TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber, unter denen in den letzten Jahren nach

12 European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities – Eurydice Report. Luxembourg. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/179EN.pdf

Österreich geflüchtete Personen einen hohen Anteil stellen. Auf Angehörige von sechs Staaten, aus denen zuletzt viele Menschen nach Österreich geflüchtet sind, entfallen allein 56% der BasisbildungsteilnehmerInnen des Jahres 2016/2017. Der hohe Anteil an jungen Geflüchteten unter den TeilnehmerInnen der Basisbildung erklärt auch das Altersprofil: 44,6% der Basisbildungsteilnehmenden zwischen 2015 und 2017 waren unter 25 Jahre alt. Zwischen städtischem und ländlichem Raum bestehen – den Zuzug an Geflüchteten und den Anteil von MigrantInnen an der Wohnbevölkerung entsprechend – erhebliche Unterschiede, die sich auch in den Unterschieden zwischen den Bundesländern widerspiegeln[13].

Was benötigen Basisbildungsteilnehmende?

Für die ProtagonistInnen der österreichischen Basisbildung stellt es ein zentrales Anliegen dar, der mit dem Konzept der Alphabetisierung verbundenen Defizitperspektive auf die Teilnehmenden und einer Engführung dessen, was gelernt wird („Lesen, Schreiben, Rechnen"), zu entgehen. Mit der Herausbildung des Begriffs Basisbildung wurde betont, dass TeilnehmerInnen nicht über ihre vorgeblichen Mängel definiert werden, sondern als kompetente Erwachsene gesehen werden, die für spezifische Bildungsanliegen Unterstützung erfahren. Neben einem zielgerichteten, kognitiven Lernen einzelner Fähigkeiten beansprucht die Basisbildung ihre Teilnehmenden in all ihren Lernbedürfnissen zu unterstützen: Kulturtechniken werden nicht „wie in der Volksschule" vermittelt, sondern anhand von Inhalten, die für die Teilnehmenden von Interesse sind, erarbeitet.

Das Aussparen des Alphabetisierungsbegriffs hat jedoch auch seinen Preis: Die Spezifik der Basisbildung, den Erwerb von Grundkompetenzen – selbst für Individuen, denen dies bislang aus unterschiedlichen Gründen sehr schwergefallen ist – effektiv zu unterstützen, gerät aus dem Blick. Die Herausforderungen, gleichzeitig Deutsch als Zweitsprache zu erwerben und in der Erstsprache nicht zugängliche Bildungsprozesse nachzuholen, drohen übergangen zu werden. Basisbildung droht damit zu einer Bildungsaktivität unter anderen zu werden, während ihre elementare, durch kein anderes Angebot übernommene Funktion außer Blick gerät.

Aus einer Außenperspektive auf die Basisbildung, ihre Lehrenden und das professionelle Wissen in der Basisbildung ist es aber gerade eine Kernfunktion der Basisbildung, die dem Feld seine Kontur und den Lehrenden ihr besonderes Profil gibt, dass sie Erwachsenen ermöglicht, trotz des *Vorliegens erheblicher Schwierigkeiten* Grundkompetenzen zu erwerben. Kurz, sie spezialisiert sich auf die Aufgabenstellung, Erwachsenen etwas – lesen, schreiben, rechnen, IT-Nutzung, Deutsch – lernen zu helfen, das diese weder alleine noch im Rahmen von anderen, ihnen offen stehenden Angeboten imstande gewesen wären.

Diese besondere Fähigkeit, etwas zu ermöglichen, woran Lernende in anderen Kontexten schon gescheitert sind, hebt die Basisbildung unter allen Angeboten für die „Vergessene Hälfte" hervor und rechtfertigt das besondere Augenmerk und die öffentliche Förderung. Wenn die Basisbildung

13 „Differenziert zwischen den Bundesländern ist der Anteil an TeilnehmerInnen aus Österreich über alle Bildungsangebote hinweg in Niederösterreich (33,8%), Oberösterreich (25,4%), Salzburg (24,8%) und der Steiermark (29,6%) überproportional, in Wien (10,1%) dafür stark unterdurchschnittlich ausgeprägt" (Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Kuschej, Hermann; Egger-Steiner, Michaela und Metzler, Barbara (2017). Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Wien, p. 21)

erfolgreich war, können Teilnehmende tatsächlich in anderen Kontexten – sowohl im Alltag als auch in Lernangeboten – weiterlernen.
Bisherige Versuche, die Teilnehmenden der Basisbildung zu charakterisieren, haben sich schwerpunktmäßig des Sozialprofils der Teilnehmenden bedient[14], nicht aber auf die Aufgabenstellungen Bezug genommen, für die eine Lösung gefunden werden muss, damit die Teilnehmenden vom Bildungsangebot profitieren (bzw. überhaupt teilnehmen) können. Jede/r BasisbildungsteilnehmerIn zeichnet sich durch ein spezifisches Profil an Aufgabenstellungen aus, für deren Lösung sie Angebote benötigt.

Vereinfacht lassen sich die Aufgabenstellungen drei Kategorien zuordnen:

Kognitive Aufgabenstellungen: Der Erwerb der Grundkompetenzen – einschließlich von Deutsch als Zweitsprache – beinhaltet eine große Zahl von kognitiven Aufgabenstellungen, die Zug um Zug gemeistert und in zeitintensiven Übungsprozessen automatisiert werden. Teilnehmende der Basisbildung sehen sich – je nach Bildungslaufbahn – zudem bei einzelnen Aufgaben besonderen Schwierigkeiten gegenüber, die den Erwerb der Grundkompetenzen besonders erschwert haben. Auch wenn die Schwierigkeiten selbst unterschiedlichen Bereichen entstammen können, ist es entscheidend, sie als Aufgabe zu erkennen und einer Lösung zuzuführen.

Kontexterzeugende Aufgabenstellungen: Der Erwerb von Grundkompetenzen setzt voraus, diese in Gebrauch setzen und mit den eigenen Lebenspraktiken abstimmen zu können; kurz gesagt, die Kompetenzen müssen für den Alltag der Lernenden zu etwas gut sein, „richtig gutes, praktisches Wissen". Sie müssen auf die Lebensrealität der Teilnehmenden abgestimmt sein und ihren Anliegen – einschließlich der bei MigrantInnen gegebenen Aufgabe, ein Leben in zwei Kulturen zu führen – Raum geben. Ohne diesen Anschluss fehlt Lernenden nicht nur die Motivation, im Kurs am Ball zu bleiben, sie können ohne den Transfer des Gelernten in ihre Lebenspraxis auch nicht jenes Ausmaß an Übung erreichen, das für den Erwerb der Kompetenzen entscheidend ist. Studien zur Wirksamkeit von Basisbildung im Zeitverlauf zeigen, dass nur durch die Einbettung der Kompetenzen in den alltäglichen Gebrauch ein wirklicher Fortschritt zu erwarten ist.[15]

Psychosoziale Aufgabenstellungen: Der Erwerb von Grundkompetenzen und die Teilnahme an einem Bildungsangebot ist ein anspruchsvoller, mit starken Emotionen verbundener Prozess und kann für Teilnehmende besondere psychosoziale Aufgabenstellungen mit sich bringen. Die Teilnahme an einem organisierten sozialen Prozess kann dabei beides sein, eine wesentliche zusätzliche Ressource und ein Lern- und Spannungsfeld,

---

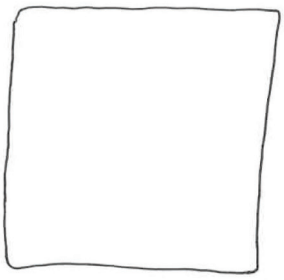
14 Drucks, Stephan; Bauer, Ullrich und Hastaoglu, Tuba (2011). Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Vol. 34, No 3 (Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung), S. 48-58.

15 Reder, Stephen (2009). The Development of Literacy and Numeracy in Adult Life. In: Reder, Stephen und Bynner, J. M. (Hg.). Tracking adult literacy and numeracy: Findings from longitudinal research. New York: Routledge, S. 59-84. Teilnehmende, die sich in der Basisbildung unmittelbar auf weitere Bildungsschritte (unter anderem den Pflichtschulabschlusskurs) vorbereiten, stellen in dieser Hinsicht einen Sonderfall dar, weil sie sich bereits mit den (wenngleich erwachsenengerecht modifizierten) Anforderungen einer Bildungslaufbahn identifiziert haben und in der Regel in ihrem Kompetenzerwerb vergleichsweise fortgeschritten sind. Auch wenn Teilnehmende mit einer klaren Bildungslaufbahnorientierung eine zahlenmäßig wichtige Gruppe darstellen können (mit großen Unterschieden in ihrem Anteil zwischen Anbietern und ihren regionalen Kontexten), sind sie für die Gesamtheit der Basisbildungsteilnehmenden nicht repräsentativ.

das die individuellen Möglichkeiten von Teilnehmenden – insbesondere auch bei temporären Krisen – herausfordert.
Die Basisbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Lösungsansätze für alle drei Aufgabenstellungen anbieten muss und sich TeilnehmerInnen mit je unterschiedlichen Anforderungsbündeln gegenübersieht, auf die sie so gut und individuell wie möglich eingeht. Auch wenn der Formierung der Teilnehmendengruppe eine hohe Bedeutung zukommt, steht die individualisierte Unterstützung der Teilnehmenden im Vordergrund: Es wird weniger darauf geachtet, ob eine TeilnehmerIn zum Angebot passt, sondern daran gearbeitet, für jede Teilnehmende ein passendes Angebot zu machen. Den Anspruch, auf die Aufgabenstellungen der einzelnen TeilnehmerInnen einzugehen, teilt die Basisbildung mit anderen Feldern der Erwachsenenbildung. Für die Basisbildung stellt das Prinzip, die Teilnehmende in den Mittelpunkt zu stellen, jedoch eine elementare Grundvoraussetzung dar.

Prozesse der Basisbildung nachvollziehbar machen

Um sichtbar zu machen, was in der Basisbildung geschieht – was ihre besondere Leistung ist und wodurch sie ihre Wirkung entfaltet –, ist es notwendig, die Lehr-Lernprozesse nachzuzeichnen, die es TeilnehmerInnen ermöglichen, vorab nicht bewältigbare Lernaufgaben zu meistern. BasisbildnerInnen helfen, diese Lernprozesse zu gestalten und versuchen, genau jene Angebote zu gestalten, die es TeilnehmerInnen individuell ermöglichen, den nächsten Schritt zu machen und ein bestehendes Lernhindernis zu „umschiffen" und letztendlich zu überwinden. Um das Lernen zu ermöglichen, werden alle Ebenen mobilisiert, die Ebene der sozialen Prozesse in der Gruppe ebenso wie jene der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden. Neben der kognitiven Ebene erfahren die motivationale Ebene (Wozu ist das für mich (im Alltag) gut?) und die psychosoziale Ebene im Lehr-Lernprozess ihre Berücksichtigung.



Modelle für Lernprozesse in der Basisbildung

Zur Beschreibung der Prozesse der Basisbildung scheint es sinnvoll, nach möglichen Ansatzpunkten in anderen verwandten Feldern zu suchen. Zwei Beispiele dafür werden hier dargestellt.

Da BasisbildungsteilnehmerInnen immer wieder auf Aufgaben stoßen, die für sie – im ersten Anlauf zumindest – nur schwer zu lösen sind, bietet sich das für den Expertiseerwerb entwickelte Modell der *deliberate practice* an[16]. Wann immer eine Lernende auf eine besondere Schwierigkeit stößt, die sich durch bloßes Üben – durch mehr vom Selben – nicht lösen lässt, liegt es an der Erfahrung und Kreativität der Lehrenden, Vorschläge für nächste Schritte zu machen, die einen alternativen Lernweg ermöglichen. Nach den bewusst gewählten Umwegen führt der Weg zur ursprünglich angesteuerten Aufgabe zurück, die nun – im Idealfall – gut bewältigbar ist. Die Kompetenz der Lehrenden besteht darin, abgestimmt auf die wahrgenommenen Schwierigkeiten passende, weder unter- noch überfordernde Lernimpulse anbieten zu können. Erfahrende Lehrende verfügen dabei nicht nur über einen „großen Bauchladen" an erprobten Materialen, sondern sind in der Lage, basierend auf ihrer Erfahrung, zielführende Übungen und Schritte – mehr oder minder ad hoc – zu erfinden und aus deren Bearbeitung die

16 Ericsson, K. Anders; Krampe, Ralf Th. und Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, Vol. 100, No 3, S. 363-406.

Rückschlüsse auf notwendige Modifikationen zu ziehen.
Zur Beschreibung des Lernprozesses bieten sich weiters Modelle der Zwei-Personen-Psychologie an, da gerade für viele BasisbildungsteilnehmerInnen das Lernen mit starken Emotionen verknüpft ist. Aus dieser Sicht hat jedes zu Lernende/Erfahrende Sinn und Bedeutung, weil es (emotional) erlebt wird. Ich erlerne nicht „tote Buchstaben", sondern erfahre die Bedeutung durch meine Wahrnehmung, welche Bedeutung sie für mein Gegenüber haben. (Lern-)Erfahrung wird dabei als ein Prozess beschrieben, in dem das eigene Erleben der Lernenden dadurch verfügbar wird, dass es von einer anderen Person wahrgenommen und – in modifizierter Form – der Lernenden zurückgegeben wird. Was zuvor unzugänglich war, wird für mich verstehbar, weil es ein anderer zu verstehen versucht hat und mir diese Erfahrung mitteilt[17]. Kognitive und emotionale, bewusste und unbewusste Anteile gehen in dieses gemeinsame Lehr-Lern-Handeln ein, das Lernen entsteht als Ergebnis dieses Prozesses in einem sich aufbauenden Feld. Das Lernen erfolgt damit in einer Beziehungsmatrix, die die Lernende, die Gruppe der Lernenden und die Lehrende einschließt: Unterrichten heißt hier, sich auf diesen interpersonalen Prozess einzulassen und durch die Wahrnehmung der Schwierigkeiten Angebote – „Phantasien" über – Lösungen bereitzustellen.

Ein internes ISOP-Projekt im Rahmen von ENLIVEN

Im Rahmen einer Workshopreihe bei ISOP, die als Teil des ENLIVEN Forschungsprojekts umgesetzt wurde, haben Lehrende aus unterschiedlichen ISOP-Angeboten für die „Vergessene Hälfte" – neben Lehrenden der Basisbildungskurse Lehrende aus Pflichtschulabschlusskursen, dem Kolleg für jugendliche Geflüchtete und Lehrende in DaZ-Kursen – sich der Aufgabe gestellt, an Beschreibungsformen des Lernens in der Basisbildung zu arbeiten.

Auf Basis der Ergebnisse sollen zwei Ziele verfolgt werden: Erstens, nachvollziehbar zu machen, was auf einer Prozessebene in der Basisbildung tatsächlich geschieht – was TeilnehmerInnen ermöglicht zu lernen, woran sie bislang gescheitert sind oder woran sie sich nicht herangewagt haben. Zweitens, eine genaue Beschreibung der für die Basisbildung notwendigen Kompetenzen zu erarbeiten, die in diese Problemlösungsangebote einfließen. Die eingesetzten Kompetenzen setzen unterschiedlich viel Vorwissen und Erfahrung voraus und können – je Kompetenzbereich unterschiedlich viele Stufen umfassend – in Kompetenzleitern dargestellt werden.

Die Workshopreihe diente dabei der Vorbereitung möglicher Projekte, die sich zur Aufgabe stellen, die Kompetenzen der BasisbildnerInnen prozessbezogen, an Beispielen und im Detail zu beschreiben und damit bestehende Beschreibungsinstrumente zu ergänzen und zu vertiefen.

Es ist geplant, als Ausgangspunkt dabei den von 3s mitentwickelten, bereits in unterschiedlichen Berufsfeldern eingesetzten VQTS Ansatz zu Beschreibung von Kompetenzen zu verwenden. Bei diesem Ansatz werden Kompetenzen entlang der für ein Berufsfeld typischen, einem Kompetenzbereich zugehörigen Handlungsvollzügen dargestellt, die eine Angehörige des Berufs ausführen kann (sogenannte „Can do"-Statements). Je nach Komplexität der Aufgabenstellung werden unterschiedliche Stufen der

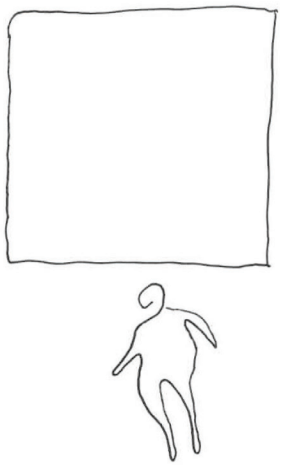
17 Einführend Delgado, Sergio V.; Strawn, Jeffrey R. und Pedapati, Ernest V. (2015). Key Concepts in Two-Person Relational Psychology Contemporary Psychodynamic Psychotherapy for Children and Adolescents: Integrating Intersubjectivity and Neuroscience. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 79-113.

Handlungsfähigkeit – Kompetenzstufen im Sinn des Dreyfus-Brenner-Modells – ausformuliert[18].

Als Grundlage des Modells dienen detaillierte Beschreibungen von Lösungswegen, die BasisbildnerInnen für unterschiedliche Teilaufgaben beschreiten: von der Planung einer Eingangsphase in einen Basisbildungskurs bis hin zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen bei spezifischen Lernschwierigkeiten. Die dabei eingesetzten Kompetenzen (bzw. -Kompetenzbündel) werden dabei im Detail beschrieben, und es wird untersucht, welche Lernquellen BasisbildnerInnen zum Erwerb dieser Kompetenzen zur Verfügung stehen. Über die Arbeit an den Kompetenzbeschreibungen soll damit zugleich eine „dichte Beschreibung" der Kerntätigkeiten von BasisbildnerInnen entstehen. Die über diese Zwischenschritte entstehende Kompetenzmatrix soll sowohl zur Orientierung von BasisbildnerInnen dienen, als auch Aus- und Weiterbildungsprozesse und die berufspolitische Selbstvertretung von BasisbildnerInnen unterstützen.

Basisbildung als Beruf

Umfassende Kompetenzen zu entwickeln, Erwachsene bei der Überwindung von Schwierigkeiten im Erwerb von Grundkompetenzen zu unterstützen, erfordert fundiertes Vorwissen, umfangreiche Praxis und langjährige Erfahrung. Für das Gelingen von Basisbildung ist es damit entscheidend sicherzustellen, dass BasisbildnerInnen ihrer Tätigkeit langfristig im Rahmen eines Berufs – einer Profession – nachgehen können.



Basisbildung ist dabei über ihre Aufgaben definiert, nicht über die Logik von Förderungsprogrammen und ihre notwendigen Abgrenzungen. In vielen Aufgaben überschneiden sich die Tätigkeiten von Lehrenden in Basisbildungskursen mit jenen von Lehrenden in Deutsch als Zweitsprache Angeboten oder Lehrenden im Bereich der Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss. Es zählt zu den besonderen Schwierigkeiten, dass in Österreich keine Berufsbezeichnung etabliert ist, die das breite Aufgabenfeld – unbenommen von weiteren (bestehenden) Spezialisierungen – Lernprozesse von Erwachsenen beim Erwerb von Grundkompetenzen zu unterstützen, bezeichnet.

Die Initiative Erwachsenenbildung stellt einen wesentlichen Schritt dar, Basisbildung als Beruf der Möglichkeit nach zu verankern. Neben der Festschreibung von Mindestqualifikationen kommt insbesondere dem Druck, Basisbildung nicht als freiberufliche Nebentätigkeit, sondern als „Hauptberuf" auf Basis eines unselbstständigen Dienstverhältnisses zu organisieren, große Bedeutung zu. Zugleich besteht hinsichtlich der Möglichkeiten, dauerhaft einer Tätigkeit als BasisbildnerIn nachgehen zu können, eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit[19].

18 Markowitsch, Jörg; Becker, Matthias; Spöttl, Georg und Luomi-Messerer, Karin (2008). Putting Dreyfus into Action: the European credit transfer system. Journal of European Industrial Training, Vol. 32, No 2/3, S. 171-186.

19 Neben der Höhe des kollektivvertraglichen Entgelts und dem weitgehenden Verlust von Vordienstzeiten bei Beschäftigungswechseln (oder finanzierungsbedingter Tätigkeitsunterbrechung beim selben Dienstgeber) ist es insbesondere der de facto bestehende Zwang zur Teilzeittätigkeit, der die Einkommenssituation prekär macht. Letzterer ergibt sich auch aus dem unrealistisch hohe Stundenausmaß, das bei Vollzeitbeschäftigung von 1000 und 1200 Stunden im Klassenraum (je nach Rahmung) zu erbringen wäre. Zum Vergleich: Im Pflichtschulbereich werden von Lehrkräften 720 Stunden pro Jahr in der Klasse erwartet. Um von der Basisbildung leben zu können, ist es aktuell nahezu unerlässlich, die Unterrichtstätigkeit mit anderen Aufgaben im Bereich oder einem besser bezahlten zweiten Standbein zu kombinieren – Siehe auch: Aschemann, Birgit (2018). Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Vol. 2018, No 34, S. 18. http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/05_aschemann.pdf

Ausblick: Bildung für die „Vergessene Hälfte" – Für die Basisbildung kämpfen

Mit dem Regierungswechsel im Herbst 2017 wurde ein seit Jahren bestehender gesellschaftspolitischer Konsens, Angebote zum Lebenslangen Lernen auszubauen, in Frage gestellt. Das Regierungsprogramm nimmt auf die *Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020)* keinen Bezug. Zu den ersten Maßnahmen der Regierung zählte die Reduktion des Budgets für aktive Arbeitsmarktpolitik, das in den vergangenen Jahren auch zur Finanzierung vieler neuer Angebote für die „Vergessene Hälfte" eingesetzt wurde.

Der Bereich der Basisbildung hat ein schweres Jahr hinter sich. Die versprochene Neuausschreibung für die dritte Periode der I:EB hat sich entscheidend verzögert, Projekte wurden nicht für den geplanten Zeitraum, sondern nur für ein Jahr bewilligt, ESF-Calls zur Bereichsentwicklung mit großer Verzögerung publiziert, dann zurückgezogen, und mit erheblichen Abstrichen neu publiziert. Die lange erwarteten Einheitskostensätze sind so niedrig gewählt, dass sie für Anbieter kaum zu bewältigen sind: Lehrende, die seit längerem beschäftigt sind, laufen Gefahr, schlichtweg zu „teuer" zu sein, weil ihre Personalkosten über den grundgelegten Kalkulationsannahmen liegen und es unmöglich ist, ihre „zu hohen" Löhne zu kompensieren. Die Verzögerungen haben viele Anbieter gezwungen, Personal abzubauen. Über Jahre aufgebaute Usancen der guten Zusammenarbeit im Feld der Basisbildung scheinen nicht mehr zu gelten. Die Zuversicht, die in den Interviews mit VertreterInnen und Lehrenden des Bereichs noch zu Beginn 2018 bestimmend war, ist nur ein halbes Jahr später einer tiefen Verunsicherung gewichen.

Zu hoffen ist, dass sich die Anbieterorganisationen und BasisbildnerInnen aus ihrer „Schockstarre" befreien können und beginnen, ihre gemeinsamen Interessen und die Betroffenheit durch die geänderten Vorgaben zu artikulieren. Sie können dabei auf die Erfahrungen und Vorarbeiten unterschiedlicher Entwicklungsprojekte der letzten Jahre aufbauen. Der Konflikt zwingt dazu, für die berufsständischen Anliegen autonome Foren zu etablieren und die Auseinandersetzung zu suchen, um die eben geschaffenen Strukturen des Basisbildungsangebots zu verteidigen und weiterzuentwickeln.

Insgesamt zeigt sich mit dem Regierungswechsel und den Konflikten um die Neuausrichtung einer Politik des Lebenslangen Lernens, dass der österreichische Weg der letzten 15 Jahre von „mehr Geld ohne verbindliche Strukturen" den Ausbau eines Bildungssystems für Erwachsene nicht nachhaltig sichern kann. Damit das soziale Recht auf Zugang zur Bildung im Erwachsenenalter kein leeres Versprechen bleibt, muss diesem Recht eine Verpflichtung öffentlicher Körperschaften gegenüberstehen, Angebote regional sicherzustellen und zu finanzieren. Ohne die rechtlichen Verankerungen öffentlicher Kompetenzen und damit Pflichten wird es nicht gelingen, der „Vergessenen Hälfte" zu ihrem Recht auf Bildungsteilnahme zu verhelfen.

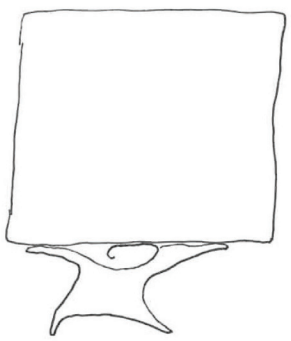
Antidiskriminatorisch kommunizieren und interagieren mit Lernenden

Zentrale Handlungskompetenzen von BasisbildungstrainerInnen

Stefanie Konzett-Smoliner, ZSI – Zentrum für soziale Innovation

Die Auseinandersetzung mit Diversität bei TeilnehmerInnen in der Basisbildung bzw. in der Erwachsenenbildung stellt TrainerInnen vor große Herausforderungen. Es gilt in einer Lerngruppe dem unterschiedlichen Bedarf der Lernenden entgegenzukommen und ihren vielfältigen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Antidiskriminatorisch zu kommunizieren und rassismuskritisch zu interagieren ist dabei zentral für ein erfolgreiches Handeln der TrainerInnen. Aber was bedeutet und beinhaltet antidiskriminatorische und rassismuskritische Interaktion und Kommunikation mit Teilnehmenden konkret? Und wie können sich diese Aspekte in einer gelingenden Unterrichts- und Einrichtungsrealität niederschlagen?

Diesen Fragestellungen widmete sich das ESF-Projekt „Werkstatt Basisbildung", das von den beiden Erwachsenenbildungseinrichtungen ISOP und nowa gemeinsam mit dem ZSI - Zentrum für Soziale Innovation von 2015 bis 2018 durchgeführt wurde. Das Ziel des unter der Führung des ZSI ersten Teilprojektes war es, das vorhandene Erfahrungswissen von BasisbildungstrainerInnen der beiden Erwachsenenbildungseinrichtungen ISOP und nowa zum Thema antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf zu erheben und transferfähig in der Form eines Kompetenzprofils zu erfassen. Im weiteren Projektverlauf wurde dieses Kompetenzprofil mit leitenden MitarbeiterInnen anderer Einrichtungen diskutiert und in der Form von Aus- und Weiterbildungen an TrainerInnen in der Basisbildung bzw. Erwachsenenbildung weitergegeben.



In diesem Beitrag soll nun das im Laufe des Projekts entwickelte Kompetenzprofil näher vorgestellt werden. Dieses bündelt zum einen Kompetenzen von TrainerInnen, die für den antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Umgang mit Lernenden zentral sind. Zum andern werden auch strukturelle und systemische Aspekte angesprochen, die von Erwachsenen- und Wei-terbildungsorganisationen aufgegriffen werden sollten, um den Rahmen aufzuspannen, in dem gesellschaftliche Integration gefördert und sozialer Ausgrenzung entgegengewirkt werden kann.

Methodischer Zugang zur Entwicklung eines Kompetenzprofils

Um das implizite (=nicht formalisiertes) Erfahrungswissen der BasisbildungstrainerInnen zu erheben, kam ein innovativer Methodenmix zum Einsatz. Auf der Basis von Tätigkeitsjournalen (Tagebücher über alltägliche Aufgaben) der TrainerInnen, semi-strukturierten persönlichen Interviews und verschiedenen partizipativen Workshops (mit z.B. Scenario- und Storytelling-Übungen) wurden die TrainerInnen dazu angeregt, ihr eigenes Verhalten und ihre Erfahrungen hinsichtlich antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion mit Kursteilnehmenden zu erzählen, reflektieren

und zu strukturieren. Die Ergebnisse wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Tätigkeiten und Aufgaben der TrainerInnen sowie ihr Erfahrungswissen wurden in Kompetenzen hinsichtlich antidiskriminatorischer Kommunikation und Interaktion mit Personen mit Basisbildungsbedarf übersetzt. Die einzelnen Kompetenzen wurden thematisch sortiert und in einem Kompetenzprofil strukturiert. Das Kompetenzprofil wurde in mehreren Workshops mit den TrainerInnen sowie leitenden Angestellten von Bildungseinrichtungen validiert.

Das Kompetenzprofil

Die untenstehende Abbildung gibt einen Überblick der verschiedenen Kompetenzen von TrainerInnen hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Interaktion und Kommunikation mit Teilnehmenden.

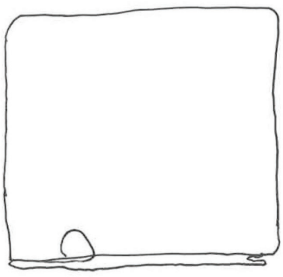
- Entwicklung und Etablierung einer Willkommenskultur für die Einrichtung
- Entwicklung, Etablierung und Umsetzung eines antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Leitbildes für die Bildungseinrichtung
- Wissen über aktuelle Fortbildungsangebote hinsichtlich antidiskriminatorischer und rassismuskritischer Themen
- Auswahl von MultiplikatorInnen für die Verbreitung des Bildungsangebots bei der Zielgruppe, Erprobung und Pflege diese Netzwerke
- Kenntnisse über Instrumente und Methoden zur Durchführung von Bedarfsanalysen bei potentiellen TeilnehmerInnen
- Auswahl und Gestaltung passender Räume für die Bildungsangebote

Systemisch-konzeptionelle Kompetenz
(auf Ebene der Institution)

Selbst-, Sozial-, und kommunikative Kompetenz	Sachkompetenz	Didaktisch-methodische Kompetenz
Selbstreflexion	Kennen gesellschaftspolitischer Ursachen und Folgewirkungen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus	Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre
Einfühlungsvermögen sowie Anerkennung und Wertschätzung der TeilnehmerInnen und ihrer Vielfalt	Wissen über die Zusammenstellung von Gruppen sowie gruppendynamische Prozesse	Erstellung von zielgruppengerechten Informationsmaterialien in analogen und digitalen Medien
Prozessorientierung	Wissen über die sozialen Bedürfnisse und den Bildungsbedarf der Zielgruppe	Identifizierung von robusten Indikatoren zur Auswahl von TeilnehmerInnen mit Basisbildungsbedarf für Trainingsangebote

Kommunikationskompetenz	Kenntnis der Institutionenlandschaft im Bildungsbereich zwecks Aufzeigen von Alternativen für nicht aufgenommene InteressentInnen	Erstellung von zielgruppenadäquaten Materialien in geschlechtergerechter Sprache zur Vermeidung typischer Rollenzuschreibungen
Selbstsensibilisierung hinsichtlich verwendeter Sprache sowie außersprachlicher Signale		Prävention von Diskriminierung, Rassismus und diesbezüglichen Konflikten durch Förderung von Respekt, Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl
Besuch von Fort- und Weiterbildungen zu Antidiskriminierung und Rassismuskritik		Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für Themen wie Antidiskriminierung und Rassismuskritik
Aktives Einholen der Außenperspektive Dritter		Fähigkeit zur Leistungserfassung durch Reflexion eigener Erwartungshaltungen

Aufbau des Kompetenzrasters nach Lüddecke (2001)



Nachfolgend werden exemplarisch einige Kompetenzen aus dem Profil herausgegriffen und präsentiert.

1. Institutioneller Rahmen, Planung und Qualitätssicherung auf der Ebene der Leitung der Bildungseinrichtung

Der institutionelle Rahmen steckt das Feld ab, auf dem antidiskriminatorisch und rassismuskritisch gearbeitet wird. Damit die Einrichtung für alle Interessierten offen ist, muss sie derart gestaltet sein, dass sich Interessierte miteinbezogen und willkommen fühlen. Dazu gehören u.a. die Formulierung eines expliziten Leitbilds zum Thema Antidiskriminierung und Rassismuskritik, das den TrainerInnen und Lernenden als Handlungsgrundlage dient, die Entwicklung und Etablierung einer Willkommenskultur, die von Wertschätzung und Offenheit bestimmt ist, sowie eine antidiskriminatorische Gestaltung der Institution und der Räumlichkeiten, in welchen Trainings abgehalten werden. Die Gestaltung der Räume sollte eine pluralistische Gesellschaft widerspiegeln, sodass sich die Teilnehmenden empfangen und angenommen fühlen können.

2. Selbst-, sozial- und kommunikative Kompetenzen

Kompetenz: Selbstreflexion & Selbstsensibilisierung

Selbstreflexion ist eine wichtige Kompetenz, die TrainerInnen dazu befähigt, antidiskriminatorisch und rassismuskritisch mit TeilnehmerInnen zu kommunizieren und zu interagieren. Allgemein formuliert meint Selbstreflexion die Fähigkeit, die eigenen Ressourcen, Stärken und Schwächen sowie das eigene Tun und Handeln selbstkritisch zu beobachten, zu analysieren und zu hinterfragen. Selbstreflektierte TrainerInnen können sowohl die

soziokulturelle Gebundenheit eigenen Denkens, Wertens und Handelns wahrnehmen, analysieren und abschätzen, ob kulturelle oder sozialisationsbedingte übliche Verhaltensmuster, Normen und Regeln im Hinblick auf die Kommunikation und Interaktion mit den Teilnehmenden angemessen sind.

In engem Zusammenhang dazu steht die Kompetenz der Selbstsensibilisierung hinsichtlich verwendeter Sprache und außersprachlicher Signale, die gesendet werden. Selbstsensibilisierung meint, sich das eigene Verhalten (in diesem Kontext die Worte, die kommuniziert werden, sowie nonverbale Signale, die gesendet werden) durch vermehrte und vertiefte Reflexion bewusst zu machen. Auf diese Weise können die eigenen erlernten und erfahrenen sprachlichen Gewohnheiten aus einem anderen Blickwinkel betrachtet und hinsichtlich ihrer Angemessenheit im jeweiligen Kontext beurteilt und verändert werden.

Kompetenz: Einfühlungsvermögen sowie Anerkennung der TeilnehmerInnen und ihrer Vielfalt

Eine weitere Kompetenz für den bewussten Umgang mit Vielfalt stellt die Fähigkeit, sich in andere Menschen „hineinzuversetzen", dar. Unter Einfühlungsvermögen wird ein respektvolles Wahrnehmen und Eingehen auf die Gefühle und Perspektiven anderer Menschen verstanden. TrainerInnen im Bildungskontext zeigen eine wertschätzende Haltung gegenüber Teilnehmenden unabhängig von deren Geschlecht, Alter, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, sexueller Orientierung und Identität. Sie sind dazu in der Lage, Beziehungen zu Teilnehmenden aus unterschiedlichsten Kontexten aufzubauen und die Chancen von Diversität aufzuzeigen. Ihr Umgang mit Teilnehmenden ist geprägt von ihrer gleichstellungsorientierten Haltung sowie Handlungsweise.

Kompetenz: Einholen einer Außenperspektive

Um die eigene Unterrichtspraxis hinsichtlich der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden zu reflektieren und kritisch zu analysieren, ist oftmals die Außerperspektive Dritter unabdingbar. TrainerInnen holen sich aktiv Feedback ein, um die eigene Haltung und Handlungsweise reflexiv aufzuarbeiten. Dies kann auf verschiedene Weise erfolgen: zum einen durch das Einholen von kollegialem Feedback (z.B. durch Teamteaching oder kollegiale Unterrichtshospitation) oder durch professionelle Supervision.

3. Sachkompetenz

Kompetenz: Wissen über die Entstehungsmechanismen von Stereotypen

Eine weitere Kompetenz, die TrainerInnen dazu befähigt, antidiskriminatorisch und rassismuskritisch mit TeilnehmerInnen zu kommunizieren und zu interagieren, ist es, Kenntnis über die Entstehungsmechanismen von Stereotypen, Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus sowie ihrer gesellschaftspolitischen Folgen, die sich in vielfältigen Benachteiligungen äußern, aufzuweisen. Dieses Wissen ermöglicht es ihnen z.B. die Entstehung von Stereotypen im Trainingsalltag zu vermeiden. Weiters können sie dadurch Informationen über Diskriminierung und Rassismus an die

Teilnehmenden vermitteln und sie bezüglich der Tendenz von Menschen zur sozialen Kategorisierung sensibilisieren.

Kompetenz: Wissen über die Zusammenstellung von Gruppen sowie gruppendynamische Prozesse

Die erfolgreiche antidiskriminatorische Zusammenarbeit mit Teilnehmenden erfordert auf Seiten der TrainerInnen Wissen über die Zusammenstellung von Gruppen sowie Kenntnis über gruppendynamische Prozesse. Gruppendynamik bezeichnet das Zusammenwirken und die Beziehungen der Gruppenmitglieder und die Verhaltensweisen, Werte und Einstellungen, die sich aus der Interaktion in der Gruppe ergeben. Gerade in Bezug auf antidiskriminatorische und rassismuskritische Kommunikation und Interaktion mit Teilnehmenden ist das Wissen der TrainerInnen über gruppendynamische Prozesse zentral. Es hilft, die Formierung der Gruppe, der Rollen innerhalb der Gruppe sowie die Herausbildung und Entwicklung von Normen und Standards (Dos and Dont's in einer Gruppe) durch den Einsatz geeigneter Methoden (z.B. vertrauensfördernder Methoden) positiv zu unterstützen und dadurch Benachteiligungen Einhalt zu gebieten.

Kompetenz: Wissen über die sozialen Bedürfnisse und den Bildungsbedarf der Zielgruppe

Personen mit Basisbildungsbedarf haben oftmals aufgrund ihrer spezifischen Sozialisation die Tendenz dazu, ihren Bedarf an Kulturtechniken geheim zu halten und vermeiden es, an entsprechenden Bildungsangeboten teilzunehmen. Um diese Menschen adäquat anzusprechen und gezielt in relevante Bildungsangebote miteinzubeziehen, braucht es auf Seiten der MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen nicht nur Wissen über den Bildungsbedarf potentieller TeilnehmerInnen, sondern auch Kenntnis über ihre sozialen und gesellschaftlichen Bedürfnisse. Diese umfassen unter anderem den Wunsch nach Kontakt und Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie das Gefühl geschätzt, wahrgenommen und anerkannt zu werden.

MitarbeiterInnen in Bildungseinrichtungen verfügen über Wissen über die sozialen Bedürfnisse und den Bildungsbedarf von bildungsbenachteiligten Menschen. Sie berücksichtigen dieses Wissen konsequent bei der Akquise und Auswahl von Teilnehmenden für Bildungsangebote. Dies ist gerade im Hinblick auf die antidiskriminatorische- und antirassistische Arbeit elementar, da es nur dann gelingen wird, Menschen mit Basisbildungsbedarf zur Inanspruchnahme von entsprechenden Bildungsangeboten zu motivieren, wenn die Wichtigkeit und Wertschätzung der Personen regelmäßig kommuniziert und über eingeschränkte Grundkompetenzen frei von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung gesprochen wird.

4. Didaktisch-methodische Kompetenzen

Kompetenz: Erstellung von zielgruppenadäquaten Materialien in geschlechtergerechter Sprache zur Vermeidung typischer Rollenzuschreibungen

Eine weitere wesentliche Kompetenz von TrainerInnen in diesem Kontext ist die Erstellung von zielgruppenadäquaten Materialien in geschlechtergerechter Sprache zur Vermeidung typischer Rollenzuschreibungen. Gerade für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit Teilnehmenden ist dies zentral: zum einen, da nur so sichergestellt werden kann,

dass nicht durch die Lernunterlagen selbst und die Begrifflichkeiten, die verwendet werden, diskriminiert wird; zum anderen wird den Teilnehmenden dadurch der Ansatz der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Kommunikation und Interaktion implizit vermittelt. Auf Basis der Übungen und Unterlagen lernen sie, Perspektiven zu wechseln sowie den sensiblen Umgang mit spezifischen Begrifflichkeiten, und können dieses Wissen auch in Alltagssituationen mitnehmen.

Kompetenz: Prävention von Diskriminierung, Rassismus und diesbezüglichen Konflikten durch Förderung von Respekt, Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl

Das Hauptziel der antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Arbeit stellt die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen und die Achtung unterschiedlicher Wertvorstellungen und kultureller Orientierungen dar. MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen haben die Fähigkeit, Diskriminierung und Rassismus durch die Förderung des Respekts, des Vertrauens und des Gemeinschaftsgefühls der TeilnehmerInnen untereinander vorzubeugen bzw. zu reduzieren. Sie können durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmenden unterstützen, sich mit aktuellen Problemlagen hinsichtlich Diskriminierung und Rassismus kritisch und konstruktiv auseinanderzusetzen. Sofern Konflikte auftreten, haben die TrainerInnen die Kompetenz, diese anzusprechen und Optionen zur Lösung vorzuschlagen.

Kompetenz: Fähigkeit zur Leistungserfassung durch Reflexion eigener Erwartungshaltungen

Für die antidiskriminatorische und rassismuskritische Arbeit mit Teilnehmenden einer Lerngruppe ist es zentral, dass TrainerInnen die Fähigkeit haben, Leistungen zu beurteilen, ohne dabei subjektiven Beurteilungsverzerrungen Raum zu geben. Unter subjektiver Beurteilungsverzerrung versteht man, dass TeilnehmerInnen nicht entsprechend ihrer aktuellen Leistung wahrgenommen und beurteilt werden, sondern entsprechend der Vorstellung bzw. der Erwartung des/der TrainerIn. Die Vorstellungen und Erwartungen der TrainerInnen sind geprägt durch eigene Lebenserfahrungen, Motive und Interessen, Werthaltungen, Einstellungen und gesellschaftliche Vorurteile. TrainerInnen können individuelle Lernprozesse erfassen, interpretieren und auf Basis der Reflexion eigener Erwartungshaltungen beurteilen. Einerseits erfordert dies Wissen darüber, dass spezifische Zielgruppen häufig von der Gesellschaft in ihren Leistungen unterschätzt werden. Andererseits braucht es die Fähigkeit, eigenen Erwartungen an die Teilnehmenden wahrzunehmen und den Einfluss dieser auf die Leistungen der Teilnehmenden kritisch zu analysieren. Ziel bei diesem Reflexionsprozess ist das Loslassen von vorgefertigten Einstellungen über Teilnehmende der Lerngruppe, die z.B. durch den ersten Eindruck, durch Vorurteile oder die eigene Lebenserfahrung entstanden sind, damit diese nicht im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung Bestätigung finden, sondern ein Einlassen auf den individuellen Lernprozess der Teilnehmenden gelingt.

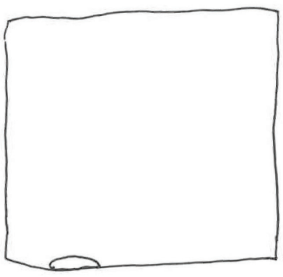
Weitere Informationen und eine detaillierte Beschreibung aller Kompetenzen finden Sie unter folgendem Link: http://www.isop.at/wp-content/uploads/2015/07/Kompetenzprofil-fertig.pdf.

Haysam und sein Alphabet

Notizen zu einem Modell für Basisbildung

Martin Leitner, ISOP

Zwei Monate nach Eheschließung mit einer Österreicherin, nach nur zwei Jahren Aufenthalt im Land und trotz gescheiterter A2-Sprachprüfung bekommt Haysam[1] seinen Aufenthalt als Familienangehöriger für fünf Jahre. Reden und verstehen kann er, sein Problem sind das Lesen und das Schreiben. Haysam ist jung, kleidet sich modisch, er geht ins Fitnessstudio und versteht es, smart und zugehörig zu *wirken*. Seine Stärken sind Beobachten, Sortieren und Anpassen. Joseph hat siebzehn Jahre den Status eines Asylwerbers. Darüber sind seine Haare weiß geworden, er hat Wirbelsäulenoperationen hinter sich. Es wird erwartet, dass Joseph für die Erteilung eines humanitären Aufenthalts nach siebzehn Jahren Warten im Stillstand nachweislich Arbeit sucht und die A2-Integrationsprüfung ablegt. Dringend und in wenigen Wochen. Josephs Haare sind weiß geworden, seine Haut jedoch ist dunkel geblieben. Selma ist achtundvierzig. Sie hat die Schule nur ein paar Monate besucht. Dann wurde sie krank, und als sie wieder gesund war zum kostenlosen Kindermädchen und zur Haushaltshilfe für ihre erwachsene Schwester. Selma ist zehn Jahre Reinigungskraft in Vollzeit bei ein und derselben Firma in Graz. Sie ist mit einem Österreicher verheiratet und merkt sich alles, bis hin zur Lieblingsfarbe ihrer Kolleginnen und Kollegen im Kurs. Jahr für Jahr muss sie um Verlängerung ihres Aufenthalts ansuchen, weil sie Analphabetin ist, sich die Buchstaben des Alphabets erst als Erwachsene in Österreich angeeignet hat und die nötige Sprachprüfung schriftlich nicht schaffen wird. Dejan trinkt, ist achtundfünfzig und seit dreißig Jahren Dreher. Als die Firma die alten Drehmaschinen gegen neue durch computergesteuerte Maschinen ersetzt, verliert Dejan seine Arbeit. Er steht kurz vor der Pensionierung und hat nie wirklich Deutsch gelernt, weil es nicht notwendig war, nicht in seinem Arbeitsumfeld und nicht in seiner Lebenswelt, bis jetzt. Die Wörter schreibt er, wie er sie versteht, mit Buchstaben aus dem serbokroatischen Alphabet.



Ei schreiben die vier Ai, ay, ie, ei oder aj, nur manchmal Ei, weil sie so schreiben, wie sie es zu hören gelernt haben (in ihrer ersten Sprache), und wie es ihrem gefestigten Buchstabenrepertoire entspricht.

Die Geschichten vieler Frauen und Männer, junger Erwachsener sind so verschieden, wie die Erfahrungen, die Bedingungen und die Umstände ihres Lebens. Sie zeugen aber alle von Geschafftem, von Geleistetem, von Erlebtem. Einem Krieg entkommen, eine oft Monate währende Odyssee unbeschadet überstehen, ein Arbeitsleben fast vollbringen, die Kinder in Ausbildung bringen, bis zum Universitätsabschluss, in Österreich ein Leben meistern, das oft über Jahre von Ungewissheit beschattet und existenziell bedroht ist.

> *… Wie würden Sie Ihre Identität beschreiben?*
> *Ich habe eine slawische Seele, fühle mich aber nicht als Russe. Ich sehe meine Sprache als Metapher, ich spreche Russisch, Englisch, Deutsch und ein wenig Französisch, jede Sprache mit ein bisschen Akzent. Ich bin in keiner Sprache perfekt, und so ähnlich ist es mit meiner nationalen und seelischen Identität.*[2]

1 Alle Vornamen wurden geändert.
2 Daniil Simkin in Das war meine Rettung, 16.8.2018 Nr. 34 [ZEITMAGAZIN]

Die Lernerfahrungen und die Voraussetzungen für neues Lernen sind genau so unterschiedlich. Haysam ist jung, und seine formalen und non-formalen Lernerfahrungen liegen nicht so weit zurück wie etwa die Dejans. Haysam hat eine Schule besucht und bereits Deutschkurse absolviert, der Umgang mit zielgerichtetem, explizitem Lernen ist für ihn nicht fremd. Dejan hat hingegen sehr lange keine formalen Lernerfahrungen mehr gemacht, ebenso wie Joseph und Selma, die nicht einmal auf einen Schulbesuch oder eine berufliche Ausbildung verweisen können, deren Lernerfahrungen fast ausschließlich informell sind.

Haysams, Dejans, Josephs und Selmas Geschichten verweisen darauf, wie wichtig der Blick auf die anderen ist, ein differenzierter Blick auf jede Frau, jeden Mann, auf jede Teilnehmende, jeden Teilnehmenden. Aber wie gestaltet sich dieser Blick? Welche Defizite springen ins Auge, und welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten kommen im Gegensatz in den Blick? Im Bildungskontext sind es die Defizite, die einen Lernbedarf evozieren. Gewöhnlich orientiert sich die Bildungsmaßnahme an den Defiziten. Personen mit (Basis)Bildungsbedarf werden an sich defizitär wahrgenommen.

Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.[3]

In der Gesellschaft, am Arbeitsmarkt und im Bildungsbereich sind zwar ***Kompetenzen*** in aller Munde, zugleich aber werden mehr und mehr Bereiche des Lebens professionalisiert und zertifiziert, Bildungsabschlüsse vereinheitlicht und nur noch formale Bildung anerkannt.

Erwachsenenbildung sei ein Aushandlungsprozess, sagt Elke Gruber.[4]

In den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote gilt die Beteiligung als Voraussetzung und wichtige Aufgabe, in einem antidiskriminatorischen und rassismuskritischen Kontext ist Beteiligung ein Kernthema. Denn es berührt die Frage der Machtverteilung (Machtasymmetrien) ebenso wie die Frage der Demokratie, der gesellschaftlichen Teilhabe, des Zugangs zum Lernen und des Lernens an sich. Beteiligung im Basisbildungskontext heißt auch Mitgestalten der Arbeitsfähigkeit der Gruppe, der Lerninhalte sowie der Lernformen und der Ziele. Voraussetzung dafür wiederum ist Anerkennung. Dabei ist nicht der Blick auf die Defizite entscheidend, sondern im Gegenteil bilden die vorhandenen ***Kompetenzen***, die stärker als Wissen (Wissensstand) Handlungsfähigkeit ermöglichen, die Basis für Lernen und Entwicklung.

Diversität und Vielfalt sind kein gesellschaftliches oder organisationales Ziel. Es geht nicht darum, den Mehrwert von Vielfalt zu finden, sondern Vielfalt als Tatsache anzuerkennen, mit der adäquat umzugehen ist, besonders im Bildungsbereich. Vielfalt und Diversität werden jetzt oft als sich dynamisch verändernde Zielgruppe, als wachsend heterogene Teilnehmenden-Gruppe wahrgenommen und beschrieben. Eine homogene Gruppe, in der alle vom selben gemessenen Punkt starten und gemeinsam in der selben Zeit zum selben messbaren Ziel gelangen, gibt es nicht und

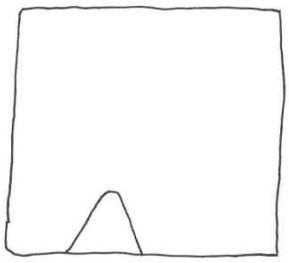
3 Johann Wolfgang von Goethe, deutscher Dichter
4 Elke Gruber, Erziehungswissenschaftlerin, im Rahmen der Kooperationstagung „Qualität ist kein Zufall“ – Praxisberichte aus der Qualitätssicherung in Bildungsprozessen“ am 31. Mai 2017

gab es wohl nie. Das gilt für den gesamten Bildungsbereich, die Erwachsenenbildung und in stärkerem Maße noch für die Basisbildung. Vielmehr haben sich die Herausforderungen durch die Vorgabe und den Glauben der Auftraggeber, dass nur wirklich und gut ist, was unmittelbar gemessen werden kann, zugespitzt, nicht so sehr die Gruppenzusammensetzung.

Wie könnte ich mit Fremden arbeiten, ohne sie in ihrer Fremdheit anzuerkennen und mich mit meiner Fremdheit auseinanderzusetzen? Wie könnte ich behaupten, ich sei in erster Linie professionell, könne meine eigene Haltung, meine eigenen politischen Positionen zurücklassen, wenn ich in meiner Profession handle? Wie könnte ich meine eigene Lerngeschichte nicht für das Lernen nützen?[5]

Wie kann Beteiligung und Mitgestaltung in der Basisbildung tatsächlich stattfinden, wie können Kompetenzen erkannt und benannt werden, wie können Lernziele formuliert und gute Lernformen gefunden werden?

Wie wichtig für all diese Themen die ersten Gruppenphasen sind, in denen die Teilnehmenden unsicher sind, sich orientieren und ihren Platz in der Gruppe finden müssen, wird oft unterschätzt, das Kennenlernen und die Gruppenbildung werden als Formalien schnell abgehandelt. Es ist entscheidend für gelingendes Lernen, dass eine Ansammlung Einzelner als Gruppe arbeitsfähig wird und die Teilnehmenden in ihrer Unterschiedlichkeit zu einem Team werden. Dies kann nur gelingen, wenn der Gruppenleiter, die Gruppenleiterin sich seiner, ihrer mächtigen Rolle in dem neuen Gefüge bewusst ist und bereit, sich zu zeigen und zwar als einer beziehungsweise eine unter anderen, um so Interaktion und Kommunikation auf Augenhöhe zu ermöglichen. In der Basisbildung arbeiten Erwachsene mit Erwachsenen, der oben erwähnte Aushandlungsprozess kann nur in Gang kommen, wenn Frauen wie Männer, junge Erwachsene und Ältere, Teilnehmende wie Leitende, ohne überfordert zu werden und ohne Angst ihre Geschichte und ihre Lernerfahrungen erzählen oder auch nur denken und damit reflektieren können.



Übungen zu den Namen und ihrer Geschichte, zu Vorlieben, Hobbys, Essgewohnheiten, Sprachen, Lieblingsmusik, sowie Raumaufstellungen zu Alter, Alphabet und Entfernungen mit der ernsthaften Beteiligung auch des Gruppenleiters, der Gruppenleiterin bilden den guten Anfang dafür und erste Erfahrungen für das Sprechen vor einer Gruppe.

Einfache Übungen, die leicht zu bewältigen sind beziehungsweise sehr genau erklärt werden, geben Sicherheit und ermöglichen erste, kleine Erfolgserlebnisse und sind damit eine gute Annäherung an das Lernen. Es macht in dieser Anfangsphase nichts, dass einzelne Teilnehmende bei der einen oder anderen Übung unterfordert sind.

Meinungen zu alltäglichen Bereichen des Lebens zu äußern, soll in der neuen Gruppe gefördert, Beiträge von jedem und jeder ernst genommen werden. Die Gruppenleiterin, der Gruppenleiter beteiligt sich, muss jedoch deutlich machen, dass es sich um eine persönliche Meinung handelt, die sie, er äußert. Das Kennzeichnen des Gesagten, der Beiträge, woher Aussagen, Standpunkte, aber auch die Bedeutung gesellschaftlicher Normen stammen, muss stets transparent und nachvollziehbar für die Teilnehmenden sein.

5 Diese Fragen stellen sich Trainer und Trainerinnen in der Basisbildung im Jahr 2018. Vielleicht handelt es sich um verhältnismäßig neue Fragen in der selbst relativ jungen Basisbildung.

Vieles des oben Erwähnten scheint selbstverständlich, dennoch wird es oft nicht mit der nötigen Ernsthaftigkeit und Konsequenz angewendet.

In einem nächsten Schritt arbeiten die Teilnehmenden an ihrer Biografie, die in vielen verschiedenen Ausdrucksformen dargestellt werden kann, mehrsprachig, gezeichnet, mit Symbolbildern versehen, in Zeichen und Markierungen. Kindheit, Freizeit, besondere Ereignisse und Übergänge, Erwerbsarbeit und Nicht-Erwerbsarbeit, Schul- und Ausbildung sollen gleichberechtigt dargestellt werden. Im Kern geht es um die Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte. Lernerfahrungen verbergen sich vor allem bei Bildungsbenachteiligten in informellem Kontext. Gute und schlechte Lernerfahrungen werden dann herausgearbeitet. Auch in dieser Phase ist die Beteiligung der Kursleiterin, des Kursleiters, das Erzählen aus der eigenen Geschichte besonders wichtig.

Die Auseinandersetzung mit Lernen, formalem, non-formalem und informellem Lernen, mit Lernerfahrungen, mit dem Sich-Ausdrücken, den Präsentationen vor der Gruppe mit Feedback aus der Gruppe führen dann zum Nächsten, dem Erarbeiten des Lernbedarfs, sowohl der Lerninhalte als auch der Lernformen. Die Ziele formulieren die Teilnehmenden, in der Zielarbeit werden Ziele und die Schritte zur Erreichung reflektiert.

Was es mit uns macht, was wir mit ihnen machen[6]

Erst nach diesem mehrere Wochen dauernden Prozess beginnen die so genannten Lerngruppen. Das Lernen in den individuellen Bereichen und jeweils angemessenen Niveaus erfolgt in von der Gruppe diskutierten und durch Abstimmung gewählten Themen. Jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer hat die Möglichkeit, ein Thema einzubringen und dessen Relevanz und Wichtigkeit in der Gruppe mittels Präsentation und Diskussion zu verteidigen. Danach wird abgestimmt.

Ziel der Basisbildung ist ja über die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Lesen und Verstehen, Schreiben, Rechnen, in Informations- und Kommunikationstechnologien, in den Kulturtechniken, hinaus die Erhöhung der Lernkompetenz und der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten sowie der politischen Handlungskompetenz.

Haysam hat den Kurs nach wenigen Wochen verlassen, weil er eine Arbeit gefunden hat, eine Hilfsarbeit, in der schreiben und sich ausdrücken können nicht wichtig genommen werden.

6 Bernd Ulrich, Flüchtlingspolitik. Was es mit uns macht, was wir mit ihnen machen, DIE ZEIT Nr. 30/2018

Junge Flüchtlinge auf ihrer Reise in die (Bildungs-) Gesellschaft

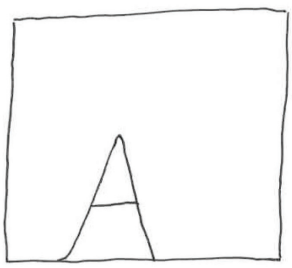
Erfahrungen und ein Appell

Daniela Pilz, ISOP

Die Maßnahme bietet jungen Menschen im Alter von 15 – 18 Jahren ohne Schul- und Ausbildungsplatz Basisbildung in den Bereichen Deutsch, Englisch, Mathematik, Berufsorientierung und IKT an. Das Bildungsangebot richtet sich vorzugsweise an junge Menschen mit Fluchterfahrung, so genannte UMFs (unbegleiteter minderjähriger Flüchtling). Die Jugendlichen haben 20 Unterrichtseinheiten pro Woche, die Unterrichtszeiten orientieren sich an einem Schuljahr.

Ziel ist es, die jungen Menschen auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses vorzubereiten, sodass sie in eine mittlere oder höhere Schule einsteigen oder mit einer Lehre beginnen können. Zum größten Teil haben die Teilnehmenden Schulvorerfahrung von insgesamt zwei bis sechs Jahren.

Die maximale Verweildauer in der Bildungsmaßnahme beträgt sechs Semester, in diesem Zeitraum sollte eines der zuvor genannten Ziele erreicht sein. In der Umsetzung hat sich gezeigt, dass dieser Zeitrahmen für die meisten Teilnehmenden ausreicht, aber einige mehr Zeit bräuchten. Passende Angebote für diese gibt es nicht.



Ansprüche und Erwartungen der Lehrenden, der fördernden Stellen und der (Bildungs-)Gesellschaft an die Teilnehmenden

Erwartet wird eine regelmäßige Teilnahme, Neugier, Interesse, hohe Motivation, Höflichkeit, Respekt, Engagement, Ehrgeiz, rasches inhaltliches Vorankommen, ein möglichst schneller Übertritt in eine Anschlussmaßnahme und nicht zu vergessen Dankbarkeit für das Angebot und die eigenen Bemühungen.

Was erwarten die Teilnehmenden

Inhaltlich gut vorbereitete Lehrende, und dass sie so rasch wie möglich gut Deutsch sprechen lernen, damit sie entsprechende Prüfungen ablegen können, um möglichst rasch in eine Schule, eine Lehrausbildung oder in eine andere Art von Berufsausbildung zu kommen. Ihr Ziel ist es, möglichst rasch und ohne Umwege in dieser Gesellschaft ein selbstbestimmtes und selbstständiges Leben führen zu können.

Auch die Teilnehmenden erwarten Höflichkeit, Respekt, Engagement, Motivation, Interesse. Sie möchten die Basisbildungsmaßnahme so rasch wie möglich wieder verlassen und übertreten in eine „echte“ Schule, „echte“ Ausbildung, „echte“ Arbeit.

So weit, so einfach. An den Erwartungen sind die vielen Gemeinsamkeiten sehr gut zu erkennen. Es muss nur umgesetzt werden.

Die bestehenden Voraussetzungen bei der Umsetzung

Alles muss möglichst rasch gehen, darin sind sich alle am Bildungsprozess Beteiligten, Fördergebende, Lehrende und Teilnehmende einig.

Faktoren, wie ***Flucht- und Migrationserfahrungen, rechtliche Rahmenbedingungen, persönliche Entwicklung*** in Zeiten der Pubertät, bleiben unbeachtet, diese sind zwar in den „umsetzenden" Köpfen als etwaige Störfaktoren abgelegt, können aber im Rahmen des Lernprozesses leider meist nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Neben dieser schwierigen Ausgangslage besteht Druck von außen, die „Zielgruppe" ist unter ständiger gesellschaftlicher Beobachtung. Die Maßnahme muss funktionieren und erfolgreich sein – sprich, möglichst vielen Teilnehmenden mit größtmöglicher Motivation in möglichst rascher Zeit den Zugang in eine Maßnahme des sogenannten Regelsystems ermöglichen. Dieser begonnene Weg soll positiv und ohne nennenswerte Verzögerungen zu Ende gebracht werden.

Gelingen soll das Ganze unter Rahmenbedingungen, die für die jugendlichen Lernenden völlig fremdbestimmt sind. Es gibt keinen Einfluss ihrerseits und auch keinerlei Sicherheit für die jungen Menschen, dass sie ihren selbstständig geplanten Bildungsweg auch beenden können. Jederzeit kann das Ende des Asylverfahrens auch ein Ende ihres Bildungsweges in Österreich bedeuten. Die Erwartungen von allen Seiten sind so hoch, dass dieser Umstand von den Teilnehmenden ausgeblendet werden müsste, damit die Lernanforderungen erfüllt werden können. Dies von Menschen, die lernungewohnt sind, die keinerlei Erfahrungen mit selbstständigem Lernen der angebotenen Wissensgebiete haben und zum überwiegenden Teil mit keinerlei zusätzlicher Unterstützung rechnen können. Sie müssten in der Lage sein, sich in ihren Unterkünften einen Platz zum Lernen zu organisieren, obwohl sie auch hier bei weitem nicht in der Position sind, einen entsprechenden Lernort einzufordern. Die Wohnsituation der jungen Menschen ist in den meisten Fällen so gestaltet, dass der notwendige Lernrückzugsraum fehlt.

Die gesellschaftlichen und politischen Erwartungen bleiben ungeachtet dieser Lage sehr hoch. Dabei ist es selbst für Lehrenden mit ausreichend beruflicher Erfahrung oft überraschend, wie schwierig Lernen unter diesen Voraussetzungen für die jungen Menschen ist. Dies zeigt sich darin, dass neuer Stoff außerordentlich oft wiederholt werden muss, bis er wirklich sitzt.

Die Erkenntnis der Lehrenden ist, dass der einzige praktikable Lernort für die Jugendlichen wirklich die Zeit in und mit der Gruppe ist – genau festgelegt - zu den Kurszeiten, wenn in der Zwischenzeit keine „schlechten" Nachrichten aus der Heimat oder zum eigenen Aufenthaltsstatus eigelangt sind. Diese Ereignisse bedeuten oft eine Lernunterbrechung – möglicherweise sogar für die gesamte Gruppe.

Raum für soziales Lernen

Ausschließlich während der Kurszeiten haben die jungen Erwachsenen die Möglichkeit, sich dem Stoff und dem Lernen zu widmen. Und zu lernen gibt es wirklich viel. Auch das Austragen von Konflikten, das Anbringen und zum Ausdruck bringen der eigenen Wünsche und Erwartungen in

Form einer adäquaten Ausdrucksweise, emotional wie auch sozial, muss erst einmal gelernt, trainiert und ausprobiert werden.

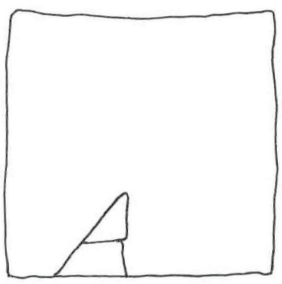
Was bleibt, wenn man im Unterricht diesen, für ein Leben in unserer Gesellschaft fundamental wichtigen Dingen, Raum und Zeit gibt?

Wird Zeit für ***soziales Lernen*** verwendet, kommt von den Lernenden aber auch von den Lehrenden oft der Kommentar: „Das war sehr wichtig für mich, das habe ich nicht gewusst, aber heute haben wir zu wenig oder nichts gemacht" – sprich keinen Stoff, der in den Sprachprüfungen A1, A2 , B1 usw. abgefragt wird. Das Absolvieren dieser Prüfungen ist oft Voraussetzung für den rechtlichen Aufenthalt, aber auch für den Zugang zu weiterführenden Bildungsmaßnahmen.

Für die Maßnahme selbst lassen sich anhand von Zertifikaten und gelungenen Abschlüssen Erfolge sehr gut nach außen hin sichtbar machen.

Lernerfolge, die sich nicht abbilden lassen

Das Sichtbarmachen von Erfolgen fällt schon deutlich schwieriger aus, wenn es um ***verändertes Konfliktverhalten*** geht, ***wenn es um veränderte Geschlechterbilder*** geht, sowie um die langsam wachsende Fähigkeit, ***selbstständig zu lernen*** und die Möglichkeiten von Bildung zu erkennen, wenn es darum geht, das (Bildungs-)System- Österreich zu kennen und vor allem auch zu verstehen.



Wissen in diesen Bereichen hilft im Alltagsleben, hilft vor Ort, beim Wohnen, hilft bei der ***Teil***habe am gesellschaftlichen Leben, im Zusammenleben in der unmittelbaren Lebenswelt. Es wird davon ausgegangen, dass diese Fähigkeiten und dieses Wissen selbstverständlich seien, einfach vorhanden seien. Die jungen Menschen trifft völliges Unverständnis aus ihrer Umgebung, wenn dem nicht so ist.

Schnelle Zielerreichung und einfach „funktionieren" – genau so soll Lernen passieren. Entgegen allen Ergebnissen von Studien, entgegen den Erkenntnissen der Lernforschung und selbstverständlich auch entgegen den persönlichen Erfahrungen aller beteiligten Personen oder Institutionen.

Anhand dieser Ausführungen sollte anschaulich werden, wie unmittelbar die angesprochenen Bereiche zusammenspielen und wie wichtig die Beachtung der angesprochenen Faktoren ist, damit die oft und vielbeschworenen (finanziellen) Ressourcen auch wirklich nachhaltig eingesetzt sind.

Darauf aufbauend sollte der Nachweis von Erfolgen nochmals eingehend reflektiert werden. Sind Prüfungszertifikate, Eintritte in Anschlussmaßnahmen oder Schulen der ultimative Nachweis über den Erfolg einer Basisbildungsmaßnahme? Sind das die einzigen gewünschten Ergebnisse der Bildungsgesellschaft - oder sind es nicht einfach auch einzelne Schritte auf dem Weg zu einem Ankommen in der (Bildungs-) Gesellschaft?

Eine Möglichkeit für den Nachweis wäre eine echte inhaltliche Angleichung der Anforderungen der Sprachprüfungen mit den Inhalten der Basisbildung. Dies würde keine Aufweichung der sprachlichen Anforderungen bedeuten, sondern sprachliche Prüfungsanforderungen mit notwendigem (gesellschaftlichem) Wissen verbinden.

Der Vorteil für die Gesellschaft läge darin, die Gewissheit zu haben, dass eine soziale Basis bei den jungen Menschen vorhanden ist und in diesem Bewusstsein die notwendigen Mittel ausreichend und tatsächlich eingesetzt werden. Es läge an den politisch Handelnden und Verantwortlichen, sich für dieses Bewusstsein in der Gesellschaft aktiv einzusetzen.

Die Verantwortung dafür, dass die Zeit gegeben ist, diese Inhalte eindeutig einzubringen, dass die Zeit gegeben ist, diese Inhalte zu verstehen, zu üben und umzusetzen, liegt bei jenen, die die Rahmenbedingungen für Bildungsmaßnahmen vorgeben. Sie liegt bei den fördernden Stellen, den umsetzenden Organisationen und den Lehrenden – es ist deren Aufgabe, im jeweiligen Wirkungskreis dafür einzustehen und genügend Zeit einzuplanen.

Gibt es ein Ankommen?

In Anlehnung an den Artikel von Bernd Ulrich in DER ZEIT gilt es bei der Reise in die Bildungsgesellschaft und der Frage nach dem Ankommen in diese Wissensgesellschaft eine berechtigte Frage zu stellen:

Was macht es mit ***uns*** als Gesellschaft, was wir mit ***ihnen*** machen?[1]

Was macht diese ständige sprachliche Trennung, in ein Wir und Sie, das ständige Hinweisen, was noch fehlt, tatsächlich? Bringt das die (Bildungs-) Gesellschaft wirklich an das gewünschte Ziel und können so die Erwartungen an eine Aufnahme und ein Ankommen in unsere (Bildungs-) Gesellschaft wirklich erfüllt werden?

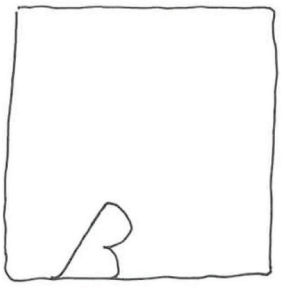
1 Bernd Ulrich, Was es mit uns macht, was wir mit ihnen machen, DIE ZEIT NR.30//2018

Bildungsbenachteiligung, Basisbildung und Ungewissheit

Georg Andree, ISOP

Bildungsbenachteiligung

Als Kursleiter eines Kurses im Rahmen der Bildungsmaßnahme Zukunft.Bildung.Steiermark überreichte ich am Ende des Maßnahmenjahres 2017/18 15 Teilnehmern und drei Teilnehmerinnen an diesem Kurs ein Abschlusszertifikat. Wollte man aus diesen Personen den oder die Durchschnittsteilnehmerin herausfiltern, ergäbe sich Folgendes: Diese Person ist 17,6 Jahre alt, höchstwahrscheinlich männlich (zu 83%), hat als Erstsprache nicht Deutsch (zu 100%), sondern Dari oder Paschtu (zu 67%). Sie kommt mit einer Wahrscheinlichkeit von 67 Prozent aus Afghanistan, ist Asylwerberin (zu 89%), ist alleine, das heißt, sie ist ohne Eltern oder Geschwister in Österreich (zu 83%), ist wohnversorgt und hat ca. 135 Euro für Sonstiges und Verpflegung zur Verfügung. Sie hat 4,4 Jahre lang eine Schule besucht bzw., da sie ja höchstwahrscheinlich aus Afghanistan stammt, nur 2,75 Jahre. Ihr Anfahrtsweg zur Bildungsmaßnahme beträgt ca. 45 Minuten mit öffentlichen Verkehrsmitteln.



Der durchschnittliche Teilnehmer an meinem Kurs hatte und hat also mit Bildungsbenachteiligungen zu kämpfen. Im Herkunftsland fand eine ungenügende Schulbildung statt. 4,4 Jahre Schulbildung für einen zum Zeitpunkt der Flucht aus dem Heimatland ca. Sechzehnjährigen sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache.[1] In Österreich verbessern sich die sozio-ökonomischen Faktoren für den Teilnehmer nicht. Für den durchschnittlichen Teilnehmer, dem ca. 135 Euro pro Monat für Nahrung und Sonstiges zur Verfügung steht, der in einem Flüchtlingsquartier untergebracht ist und der ohne elterliche Bezugsperson und dafür häufig mit unbearbeiteten Fluchterfahrungen in Österreich ist, steht das Streben nach Bildung zumindest nicht im obersten ersten Drittel seiner Prioritätenliste.

Basisbildung

Doch so sehr evident zu sein scheint, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Basisbildungsmaßnahmen mit irgendeiner Form von Bildungsbenachteiligungen konfrontiert waren und sind, ist die Zielrichtung von Basisbildungsmaßnahmen davon und von der oftmals sehr anschaulichen Form der Herausarbeitung eines Durchschnittsteilnehmers nicht betroffen.[2] In der Praxis der Basisbildung findet nämlich nicht eine Orientierung an Benachteiligungen, Nachteilen und Defiziten der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und an den durchschnittlichen Bildungs- und Wissenslücken derselben statt, sondern in der Basisbildungspraxis geht es vielmehr darum, aufbauend auf den individuellen Kenntnissen und Erfahrungen der

1 Die Ursachen der Bildungsbenachteiligung sind schnell aufgezählt: bildungsferne Sozialisation, Krisen und Konflikte im Heimatland, prekäre finanzielle Situation, Priorität der Arbeitskraft gegenüber (Aus-) Bildung.

2 Anzumerken ist, dass natürlich auch eine Aufgabe der Basisbildung darin besteht, herauszufinden, was die Ursachen dafür sind, dass eine Nachfrage an Basisbildungsangeboten besteht und aus welchem Grund welche Personengruppen Bedarf an Basisbildung haben.

teilnehmenden Personen auf selbstreflexive, kritische und dialogische Art und Weise in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Personen Angebote in den drei Lernfeldern der Basisbildung (Sprache(n), IKT und Mathematik) herauszuarbeiten, die den teilnehmenden Personen ein selbstbestimmtes Lernen, die Teilnahme am sozialen Leben und am Arbeitsmarkt sowie an Kommunikationsformen mit neuen und neueren Kommunikationstechnologien ermöglichen soll.[3] Die pädagogisch-didaktischen Mittel, die dabei in der Basisbildung eingesetzt werden, sind demgemäß nicht defizitorientiert, sondern basieren auf den festgestellten Kompetenzen der teilnehmenden Personen. So waren die allermeisten teilnehmenden Personen an dem von mir geleiteten Kurs zeitlich und örtlich sehr gut orientiert in der Lage, unter Zuhilfenahme eines ganzen Pools sprachlicher Mittel, detailliert Auskunft über ihren Fluchtweg nach Österreich zu geben. Im Lernfeld Mathematik waren häufig Grundkompetenzen ausfindig zu machen, die aus Kenntnissen der Regeln des Cricketspiels, eines Kartenspiels oder dem Wissen des aktuell günstigsten Mobilfunkanbieters resultierten. Diese Kompetenzen bewusst zu machen und sich dieser Kompetenzen bewusst zu werden, diese zu stärken und Analogien herzustellen, all dies gelingt im Basisbildungsprozess in einer dialogischen Art und Weise, in der es keine klassische Lehrende-Lernende Hierarchie gibt. Aufgrund der Verschiedenartigkeit der Kenntnisse und Kompetenzen der am Kurs teilnehmenden Personen und der Unterschiedlichkeit ihrer Bildungshistorie ergeben sich somit individuell differenzierte Lernziele. Somit bleibt als Konstante in der Basisbildungsarbeit Heteronomie, die sich aus den soeben genannten Aspekten ergibt. Die Formulierung der Lernziele trägt ebenfalls diesem Umstand Rechnung. So ist ein Ziel aus dem Lernfeld Sprache – neben der Förderung des freien Sprechens und Schreibens sowie des Lesens und Verstehens kurzer Texte - das Erarbeiten eines adäquaten Wortschatzes, der den individuellen Bedürfnissen der einzelnen am Kurs teilnehmenden Personen entspricht.

Ob dieses Lernziel am Ende des Maßnahmenjahres erreicht wurde oder nicht, darüber gibt oftmals weniger die Ablegung einer A1 oder A2 Prüfung Auskunft, sondern die für die am Kurs teilnehmenden Person alltagsrelevanten und individuell lebensspezifisch gesetzten Handlungen. Ein Teilnehmer beispielsweise wollte an einem Tag zu einer bestimmten Uhrzeit die A1 Prüfung ablegen, allein sein Name schien nicht auf der Liste der angemeldeten Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten auf. Paul, der Einfachheit halber nenne ich ihn so, überzeugte die Prüferinnen aber davon, dass lediglich aufgrund eines außerhalb seines Einflussbereiches liegenden Irrtums oder Missverständnisses sein Name nicht auf der Liste der an diesem Tag zur Prüfung angemeldeten Personen stehe. Bestimmt aber respektvoll gelang es Paul, seine Bedürfnisse zu artikulieren. Er legte an diesem Tag (erfolgreich) die A1 Prüfung ab.

Auch wenn Paul nicht aus Afghanistan stammt, treffen die meisten der eingangs erwähnten Merkmale des Durchschnittskursteilnehmers auf ihn zu. So hatte auch Paul mit Bildungsbenachteiligungen aufgrund der kritischen und krisenhaften Situation in seinem Herkunftsland, der aus mitteleuropäischer Sicht bildungsfernen Sozialisation und aufgrund von Diskontinuitäten in seiner Bildungshistorie zu kämpfen. Als Teilnehmer der Maßnahme Zukunft.Bildung.Steiermark erhielt er das Angebot, eine Basis zu finden, auf der er seine Fähigkeiten und Kompetenzen weiter stärken und Neues dazulernen konnte. Paul hat dieses Angebot genutzt. Allerdings, und auch darin unterscheidet er sich von dem oben charakterisierten

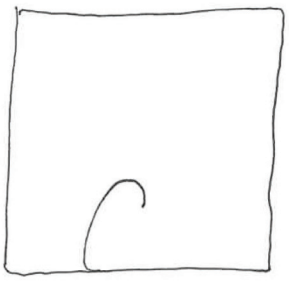
3 Vgl.: Fachgruppe Basisbildung: Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Bundesministerium für Bildung. Wien 2017. S. 1-11.

Durchschnittskursteilnehmer nicht, sind die Bedingungen, unter denen er dieses Angebot nutzen konnte, größtenteils bildungshinderlich.

Ungewissheit als Bildungshemmnis

Als Asylwerber bestimmen Warten, Ungewissheit und Angst vor einer negativen Bescheidung des Asylantrags den Alltag Pauls. Vor allem die lange Zeit der Ungewissheit beeinträchtigt die Konzentration auf Bildung erheblich. Paul beispielsweise wartete drei Monate – und damit sehr kurz im Vergleich zu den anderen am Kurs teilnehmenden Personen - auf die Einladung zum sogenannten ersten Interview zum Asylantrag. Nach dem erfolgten Interview steigerten sich bei Paul die Anwesenheitsintensität am Kurs und seine Konzentration im Kurs. Andere Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen hingegen sind nach dem ersten Interview erschöpft und ausgelaugt, was zu einer Abnahme der Anwesenheit am Kurs führt. Jedenfalls hat das lange Warten auf eine Entscheidung und die lange Zeit der Ungewissheit negative Auswirkungen auf die Aufnahmefähigkeit der an Basisbildungskursen teilnehmenden Personen.

Hinzu kommt, dass von asylwerbenden Personen erwartet wird, innerhalb einer gewissen Zeitspanne (zwei Jahre) Deutsch auf A2 Niveau zu erlernen. Dieses Verlangen übersieht die bildungshemmenden Bedingungen, unter denen alle Asylwerber und Asylwerberinnen zu kämpfen haben, und darüber hinaus die individuelle Bildungshistorie der einzelnen asylwerbenden Personen. Ein Kursteilnehmer beispielsweise konnte bei seiner Ankunft in Österreich selbst in seiner Erstsprache kaum lesen und nicht schreiben. Nach ca. acht Monaten in Österreich, in denen er in insgesamt vier Flüchtlingsquartieren untergebracht war, konnte er erstmals über seine Fluchterfahrungen sprechen. Neun Monate nach seiner Ankunft in Österreich begann er einen so genannten Alpha-Kurs. Er ist lernwillig, kann sich mittlerweile über einen längeren Zeitraum hinweg gut konzentrieren und ist in therapeutischer Behandlung. Nach zweieinhalb Jahren in Österreich wird er voraussichtlich im nächsten Semester, wenn es dann noch einen Kurs für ihn gibt, die A1 Prüfung schaffen.



Die oben angesprochene Ungewissheit wird noch dadurch verstärkt, dass alle am Kurs teilnehmenden Personen jemanden kennen, der viel schneller als sie selbst die A2 Prüfung geschafft hat, dessen Asylantrag aber schon zwei Mal negativ beschieden wurde. Ein ehemaliger Kursteilnehmer tauchte nach dem zweiten negativen Urteil deshalb unter, erschien jedenfalls nicht mehr im Kurs und nicht mehr in seiner Unterbringung. Die Sinnhaftigkeit der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme wird durch solche Erfahrungen von manchen am Kurs teilnehmenden Personen in Frage gestellt. Wenn nicht einmal die Talentierten und Gescheiten hier bleiben dürfen, warum soll ich mich dann bemühen? Der Umstand, dass die Qualität der Bescheide der Behörde von minderer Qualität ist und oftmals Berufungen Erfolg haben, ist für Asylwerbende nur ein schwacher Trost und verbessert deren Lebenssituation nur im Moment. Am Zustand der Ungewissheit ändert sich weiterhin nichts. Dieser äußert sich bei den Kursteilnehmern in Ahnungen über den weiteren Verlauf ihres Daseins in Österreich - je nach persönlicher Disposition in Hoffen oder Bangen. Die *„Ahnung aber, und darin ist Nietzsche wohl recht zu geben, trägt keinen Schritt weit in's Land der Gewissheit."*[4] Das Land, in das die an meinem Kurs teilnehmenden Personen geflüchtet sind, ist ein sicheres Land. Die lange Dauer der Asylverfahren und der Druck in kurzer Zeit ein nicht unbeachtliches Niveau

4 F. W. Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches I (11878, 1988), 3, 131, S. 124.

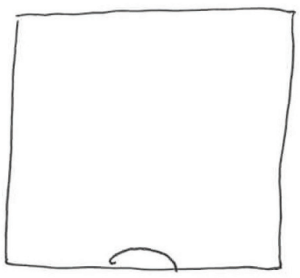
der deutschen Sprache erlernen zu müssen sowie die Erfahrung, dass selbst dies keine Gewähr für einen Verbleib in Österreich ist, führt dazu, dass Ungewissheit und Unsicherheit ihre ständigen Begleiter sind, die sie auf ihrem Weg der Bildung immer wieder Umwege sowie Abzweigungen gehen lassen und ihnen manchmal unüberwindbare Hindernisse in den Weg stellen.

Aliakbar goes to Lehre und andere Geschichten aus dem LEHRbuch

Rahele Shirin, ISOP

Das Steirische Jugendcollege ermöglicht jungen AsylwerberInnen und Asylberechtigen durch Unterricht in jenen Kompetenzfeldern, die für einen weiteren Bildungsweg oder für eine Lehrstelle wichtig sind, und durch Beratung, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse weiter zu entwickeln. Aliakbar, Teilnehmer des Jugendcolleges, fand über das Jugendcollege seinen Lehrplatz als Installations- und Gebäudetechniker bei der Firma Grätzhofer & Vötsch in Bruck/Mur. Frau Andrea Reinhofer, Geschäftsführerin und langjährige Lehrlingsausbildnerin, erzählt über ihre Erfahrungen und Herausforderungen in der Lehrlingsausbildung.

Frau Reinhofer, bitte erzählen Sie kurz, was für einen Betrieb, was für ein Unternehmen Sie haben.



Wir sind ein Gas-, Wasser-, Heizungsinstallateurbetrieb. Die Firma gibt es seit 22 Jahren. Wir haben zwischen 40 und 50 MitarbeiterInnen, die an drei Standorten (Bruck/Mur, Wien, Frohnleiten) tätig sind. Bei uns lernen immer zwischen acht und zehn Lehrlinge. Wir sind eine sehr junge Mannschaft, der älteste Monteur ist 50 Jahre alt. Die Chefs/Chefinnen sind auch sehr jung, dadurch sind wir ein sehr innovatives Unternehmen. Alternative Energien (Solar-, Photovoltaik) interessieren uns besonders, wir mögen eben Dinge, die ein bisschen anders sind. Das ist unsere Firmenphilosophie.

Das sind viele Lehrlinge, die Sie ausbilden!

Ja, das ist viel. Wir brauchen pro Lehrjahr zwei Lehrlinge. Es werden zehn Wochen Berufsschule, Krankenstand und Urlaub als Ausfall kalkuliert. Damit sich das Rad der Ausbildung dreht, ist das einfach notwendig. In den letzten zehn Jahren hat sich herausgestellt, dass wir von den acht bis zehn Lehrlingen alle vier bis fünf Jahre einen Lehrling als Monteur übernehmen können. Einen, der über die notwendigen Kompetenzen verfügt, die Berufsschule schafft, der in Mathematik so gut ist, dass er Schemata lesen kann, der das technische Verständnis hat usw. Deshalb brauchen wir eine große Dichte an Lehrlingen, damit wir jene herausfiltern können, die geeignet sind. Wir bilden seit dem Entstehen unseres Unternehmens Lehrlinge aus. In diesen 22 Jahren haben drei unserer Lehrlinge die Meisterprüfung gemacht und sind heute bei uns in der Firma als Bauleiter tätig.

Der Beruf Installations- und Gebäudetechnik befindet sich lt. WKO Lehrlingsstatistik (2017) auf Platz fünf der häufigsten Lehrberufe bei Burschen. Bei den Mädchen wird er nicht aufgelistet. Wie ist das Geschlechterverhältnis bei Ihnen? Zeigt sich das auch in Ihrem Unternehmen?

Ja, auch unsere Lehrlinge sind alle Burschen oder Männer. Abgesehen von den arbeitsrechtlichen Hürden – wie etwa getrennte Umkleideräume und

Sanitäranlagen für Mädchen und Burschen – ist der Beruf des Installateurs ein sehr kräfteraubender Beruf. Es müssen sehr schwere Utensilien wie Heizkessel und Heizkörper auf der Baustelle herumgetragen werden. Da tun sich Mädchen und Frauen schon etwas schwerer. In anderen Berufen ist es wieder anders, ein/e Elektriker/in oder Zahnarztassistent/in übt beispielsweise feinere Arbeiten aus.

Haben Sie trotz der arbeitsrechtlichen bzw. physischen Hürden Bewerbungen von Frauen bekommen?

Ja, haben wir bekommen. Aber die mussten wir aufgrund der fehlenden Umkleideräume und Sanitäranlagen ablehnen, und eine Ausnahmegenehmigung wurde uns leider nicht bewilligt.

Sie gehen in Schulen und klären über den Beruf des Installateurs auf oder bieten Firmenexkursionen an. Wie sind Sie dazu gekommen, dieses Angebot für SchülerInnen bzw. zukünftige Lehrlinge zu schaffen?

Wir mussten uns überlegen, wie wir zu Lehrlingen kommen bzw. wie wir die Lehrstelle bewerben können.

Bei den Schulveranstaltungen besuchen wir Schulen im Bezirk Bruck/Mur, das hat ganz klein mit einem Job-Dating angefangen: Vier oder fünf verschiedene Unternehmer waren vor Ort. Einer führte ein Bewerbungsgespräch, einer prüfte den Lebenslauf, der Nächste thematisierte Umgangsformen und Benehmen in der Firma usw. Diese Veranstaltungen mit den SchülerInnen sind immer sehr interessant. Ich habe auch immer sehr viel Spaß dabei (lacht). Die SchülerInnen haben so die Möglichkeit, die Firma und den Beruf kennenzulernen. Bei solchen Veranstaltungen haben wir die Möglichkeit, ihnen die Praxis näherzubringen.

Wir sind auch bei einem Lehrlingsstammtisch dabei. Das ist eine Runde von UnternehmerInnen aus den Bezirken Bruck/Mur und Mürzzuschlag. Wir treffen uns vier Mal im Jahr im Rahmen einer Fortbildung. Wir diskutieren auch über die Entwicklungen auf dem Lehrlingsmarkt, über gemeinsame Projekte und darüber, wie wir Lehrlinge motivieren können oder worauf wir in der Lehrlingsausbildung Rücksicht nehmen sollen usw. Das ist immer sehr interessant, und wir hatten Mitte Oktober auch bei uns in der Firma wieder einen Workshop.

Wie würden Sie das Image der Lehre in der Bevölkerung beurteilen?

Die Lehre hat ein eher schlechtes Image, obwohl es bei uns Lehre mit Matura gibt. Wir bieten nicht nur die Lehre in Installations- und Gebäudetechnik an, bei uns sind auch Depotlehrlinge oder Technischer Zeichner tätig. Unser Lehrling zum Technischen Zeichner hat beispielsweise auch die Lehre mit Matura gemacht. Ich habe beobachtet, dass sehr viel von den Eltern ausgeht. Sie wollen, dass die Jugendlichen weiter in die Schule gehen und lernen, weil sie glauben, dass ihre Kinder ein schöneres, besseres Leben haben, wenn sie länger zur Schule gehen und dann studieren. Wenn man sich die Strukturen von Klein- und Mittelbetrieben anschaut, haben ca. 80% der Chefs und Chefinnen eine Lehre gemacht und sich dann fortgebildet. Es sind wenige dabei, die studiert und sich dann selbstständig gemacht haben. Die meisten haben eine Lehre absolviert oder

eine HTL besucht. Die HTL-AbsolventInnen haben anschließend trotzdem die Lehre gemacht, weil die Praxis einfach dazugehört.

Diese Ausgabe der ISOTOPIA widmet sich dem Thema „Bildungsbenachteiligung". Darunter versteht man, dass eine gewisse Gruppe von Kindern und Erwachsenen aufgrund bestimmter Faktoren wie Geschlecht und soziale, persönliche, finanzielle oder kulturelle Ressourcen weniger Möglichkeiten haben, ein Bildungsziel zu erreichen, als andere Personen. Bei den kulturellen Faktoren spielt der Migrationshintergrund eine große Rolle. Wie erleben Sie das bei der Lehrlingssuche? Haben Sie viele Lehrlinge mit Migrationshintergrund/Fluchthintergrund oder viele einheimische Lehrlinge?

In letzter Zeit haben wir viele Lehrlinge mit Migrationshintergrund. Auf unseren Baustellen in Wien haben wir sehr viele türkischstämmige Lehrlinge, die meist in zweiter Generation hier sind. Wir haben mit ihnen sehr gute Erfahrungen gemacht. Sie haben die Berufsschule mit großteils Einsern und Zweiern geschafft. Wir haben in Wien insgesamt ca. 25 bis 30 türkischstämmige Lehrlinge ausgebildet, davon hat einer die Meisterprüfung gemacht und bestanden. Sein Bruder hat auch bei uns gelernt, und die beiden haben sich jetzt gemeinsam selbständig gemacht. Wir hatten viele Lehrlinge mit rumänischen oder polnischen Wurzeln. Auch mit ihnen haben wir nur gute Erfahrungen gemacht.

Wir nehmen mittlerweile lieber Lehrlinge mit Migrationshintergrund auf, weil sie mehr Ernsthaftigkeit zeigen, sie wollen wirklich lernen und die LAP machen.

Wie wichtig ist Ihnen ein Pflichtschulzeugnis? Schauen Sie sich die Noten an? Ist das für Sie ein Faktor, ob Sie jemanden aufnehmen oder nicht?

Sehr wichtig! Das sage ich auch immer den SchülerInnen und den zukünftigen Lehrlingen in der Schule. Wie sollen wir als UnternehmerInnen einen zukünftigen Lehrling in dem beurteilen, was er wirklich kann, wenn es kein Zeugnis gibt?! Ohne Zeugnis ist es sehr schwierig. Außerdem können Interessierte bei uns ein 14-tägiges Schnupperpraktikum absolvieren. Da sind die Jugendlichen auf der Baustelle mit, und es stellt sich heraus, ob es passt oder nicht.

Woran erkennen Sie, wie passend eine Person für den Job ist?

Wir beobachten das soziale Verhalten, und die Jugendlichen bekommen leichte Aufgaben gestellt, etwa eine Leitung zu verlegen, Stücke in bestimmten Größen zu schneiden usw. 80% der BewerberInnen scheitern, wenn man sie auffordert, von einem Rohr Stücke in der Größe von 0,3 Meter herunterzuschneiden. Bei solchen Aufgaben stellt sich das relativ rasch heraus. Man sieht, wie sie das Werkzeug angreifen oder wieviel sie sich vom Gesagten merken. Wenn sie bei uns das Praktikum machen, sind sie wie ein Lehrling am ersten Arbeitstag. Sie bekommen auch ein Taschengeld für ihre Mitarbeit. Da sieht man sehr schnell, ob der Kandidat geeignet ist oder nicht. Aber man ist auch auf die Menschenkenntnis angewiesen.

So eine Arbeitsprobe oder Praktikum von mindestens zwei

Wochen ist also schon ein recht gutes Indiz dafür, ob die BewerberInnen geeignet sind oder nicht.

Ja, in diesen zwei Wochen sind sie je eine Woche mit einem unserer Bauleiter mit. Auch die Chefs schauen sich die Leute sehr gut an. Wir haben uns in den letzten 22 Jahren sehr selten getäuscht. Man sieht das sehr rasch. Es kommt noch dazu, dass die Lehrlinge in die Pubertät kommen. Zu Beginn sind sie noch sehr kindlich und lieb, im zweiten und dritten Lehrjahr werden sie dann bockig, da sind sie dann besonders cool, und im vierten Lehrjahr werden sie dann wieder normal. Das muss man natürlich auch berücksichtigen, aber es ist meistens so, dass wir Lehrlinge nehmen, die gut in unser bestehendes Team passen. Denn wenn man ein oder zwei Lehrlinge im Betrieb hat, die nicht gut hineinpassen, vergiftet das das gesamte Betriebsklima. Jetzt haben sich zwei Lehrlinge bei uns beworben, weil Freunde von ihnen bei uns arbeiten. Das ist ideal, weil die sich schon untereinander kennen. Sie sind befreundet miteinander, sie helfen einander. Wir schauen immer, dass das gut funktioniert und dass keiner von den Lehrlingen ausgeschlossen wird oder Ähnliches.

Viele Firmen bieten Anreize, um Lehrlinge zu bekommen. Magna z.B. vergibt Jahreskarten für öffentliche Verkehrsmittel oder Englischkurse, die in der Arbeitszeit besucht werden können, Andritz AG vergibt zusätzliche Urlaubstage oder ermöglicht die Teilnahme an einem internationalen Fachkräfteaustausch, und Anton Paar bietet Softskills-Trainings an. Wie wird das von den Lehrlingen angenommen?

Grundsätzlich wird es gut angenommen, aber es kommt immer auf den Lehrling an. Wir haben auch einmal mit einem unserer Lehrlinge an einem internationalen Austausch teilgenommen. Es war nur ein einziger Lehrling, der bereit war, da mitzumachen, der hat auch die Meisterprüfung gemacht und ist heute Bauleiter. Sonst ist bei unseren acht Lehrlingen ein Einziger dabei, der das machen möchte.

Auch die Sprache spielt eine Rolle. Man sieht bei diesem Auslandsaufenthalt, dass der Ausbildungsstand der Lehrlinge in Österreich sehr hoch ist. Auch wenn man das z.B. mit Italien oder anderen Nachbarländern vergleicht.

Können Sie sich erklären, warum manche Lehrlinge die Lehre abbrechen? Haben Sie das schon öfter erlebt? Oder ist das eher eine Nebenerscheinung?

Nein, wir haben das schon öfters erlebt. Bei ca. 5 bis 10% der LehrabbrecherInnen ist es einfach der falsche Beruf. Deshalb führen wir das Praktikum durch, und die dreimonatige Probezeit gibt weiteren Aufschluss. Wenn Leute nach eineinhalb oder zwei Jahren abbrechen, ist das eine andere Sache. Früher war es vielleicht so, dass man das, was man gelernt hat, bis zur Pension macht. Heute nicht mehr. Der Arbeitsmarkt hat sich diesbezüglich sehr geändert. Der Großteil der Lehrlinge, die bei uns abgebrochen haben, hat vorher schon zwei oder drei Lehrstellen vorzeitig beendet. Das zeichnet sich häufig dadurch ab, dass sie verschlafen, unregelmäßig zur Arbeit kommen oder die Arbeit nicht ordentlich erledigen. Man merkt schnell, ob der Lehrling sich mit der Arbeit identifiziert und ob der Beruf Spaß macht.

Die meisten Lehrlinge sind 16, 17 Jahre alt, wenn sie zu Ihnen

kommen. Aliakbar, der seit März bei Ihnen zur Lehre kommt, ist 21 Jahre alt und stammt aus Afghanistan. Wie läuft es mit der Lehre?

Es ist alles wunderbar. Mit Aliakbar haben wir nur gute Erfahrungen gemacht, und er konnte sich sehr schnell in das bestehende Team einfügen. Es verläuft alles sehr positiv. Derzeit besucht er gerade die Berufsschule. Wir haben mit Lehrlingen, die ein bisschen älter sind, sehr gute Erfahrungen. Wir nehmen sehr gerne Lehrlinge auf, die um die 20 Jahre alt sind. Sie sind reifer, und ihnen ist der Beruf wichtiger als den jüngeren Leuten. Sie sind ernsthafter und weniger verspiel. Wir sehen das nur als Vorteil. Sie können die Zusammenhänge schneller erfassen.

Das freut mich zu hören. Ist er der einzige Lehrling aus Afghanistan? Sie haben viele MitarbeiterInnen oder Lehrlinge mit türkischen, rumänischen, polnischen oder kroatischen Wurzeln.

Ja, genau, alle möglichen Nachbarländer von Österreich sind bei uns vertreten. Afghanistan oder andere Länder aus Asien oder Afrika hatten wir bis jetzt noch nicht bei uns.

Ich habe hier die Kleine Zeitung von 28. August 2018 mit der Schlagzeile, dass die Regierung für AsylwerberInnen die Lehre abschaffen möchte. Wie finden Sie das – weniger aus politischer als aus unternehmerischer Sicht?

Aus unternehmerischer Sicht brauchen wir die AsylwerberInnen. Einerseits, um das System aufrechterhalten zu können, und andererseits, um den Facharbeitermangel kompensieren zu können. Im Fall, dass die Leute in ihr Heimatland zurückgehen, haben sie wenigstens eine gute Ausbildung bekommen. Noch besser wäre es natürlich, wenn sie dableiben könnten. Wir brauchen die Facharbeiter.

Nun bilden Sie Lehrlinge aus, investieren Zeit und Geld und andere Ressourcen in sie. Was tun Sie, um die Lehrlinge in Ihrem Unternehmen zu halten?

Das ist eine große Herausforderung. Es stellt sich sehr schnell heraus, ob der Lehrling bleibt oder nicht. Es gibt Lehrlinge, bei denen ist man froh, wenn sie nicht bleiben, und es gibt Lehrlinge, die man unbedingt haben möchte. Da sind die Unternehmer gefordert, rechtzeitig zu reagieren, damit die Lehrlinge spüren, dass sie vom Unternehmen geschätzt werden.

Wie sieht ein Lehrling aus, den Sie sofort behalten wollen würden – ein Super-Lehrling sozusagen?

So einer, der das All-inclusive-Paket bekommt … Das zeichnet sich schon in der Berufsschule ab. Der Lehrling sollte ein gutes Berufsschulzeugnis haben. Engagement, Identifikation mit unserem Unternehmen, selbständiges und eigenständiges Arbeiten und Verantwortungsbewusstsein sind uns sehr wichtig. Wenn wir das Potential zu einem guten Monteur erkennen, versuchen wir, speziell zu fördern. So jemand wird gerne gefördert.

Nachdem Sie so viel Erfahrung mit der Ausbildung von Lehrlingen haben – gibt es etwas Bestimmtes, was Sie

Lehrlingen mitgeben möchten?

Sie sollen den Beruf erlernen, der ihnen Freude bereitet. Und sie sollen erkennen, dass sie nicht für den Betrieb lernen, sondern nur für sich selbst und ihre Zukunft. Je besser ihre Ausbildung ist, umso leichter haben sie es in ihrem weiteren Leben. Sie sollen das große Berufsangebot erkennen und nützen. Wer einmal Installateur gelernt hat, muss nicht sein ganzes Leben auf der Baustelle arbeiten. Man kann auch zu einem Großhändler in den Verkauf oder eine technische Abteilung gehen oder in die Bäderplanung wechseln usw. Es gibt viele berufliche Perspektiven, die einem mit dem Grundgerüst der Lehre geboten werden. Seminare und Fortbildungen sollten genützt werden, um sich weiterzuentwickeln. Damit die Lehrlinge das finden, was das Richtige für sie ist. Das sollte ihnen bewusst sein.

Wenn Sie an die Firmen oder Unternehmer denken – was möchten Sie jenen gerne mitgeben, vor allem, wenn Sie an Aliakbars Biografie denken?

Jugendliche wie Aliakbar können eine Chance für das Unternehmen sein. Es ist eine Möglichkeit, zusätzlich zu Fachkräften zu kommen. Vor allem dann, wenn sie schon in den Firmen zu lernen anfangen. Die Menschen sollen keine Scheu haben, die Vorurteile herunterschrauben, und es einfach probieren. Wenn es nicht klappt, kann man auch nichts machen. Man kann nie in Menschen hineinschauen.

Wenn Sie jetzt über die Themen nachdenken, über die wir gesprochen haben: Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen?

Für die Zukunft wünsche ich mir, dass das mit der Integration schneller geht. Die Verfahren sollten schneller abgewickelt werden, Aufenthaltsgenehmigungen und Arbeitserlaubnisse schneller genehmigt werden. Das Miteinander sollte mehr gefördert werden, und die Politik sollte mehr miteinander arbeiten als gegeneinander.

Das sind sehr schöne abschließende Worte. Liebe Frau Reinhofer, ich bedanke mich bei Ihnen, dass Sie sich die Zeit für das Interview genommen haben.

Wie geht das? Was ist das Ziel?

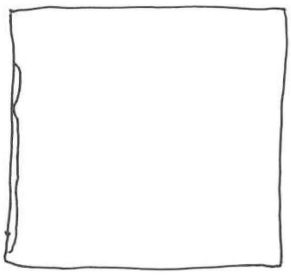
Eine Praktikerin, Christine Weiss, ISOP, erzählt von der Bildungsberatung.

Aufgezeichnet von Martin Leitner, ISOP

Wer sie sind

Seit 2015 – so lange gibt es die Bildungsberatung – berate ich eine Frau aus Rumänien, die einen Hochschulabschluss hat und als Chemielehrerin gearbeitet hat. Sie ist in Österreich zu einer Bildungsbenachteiligten geworden, weil ihre Qualifikation nicht anerkannt ist, ihre Berufserfahrung als Lehrerin an einer höheren Schule in Österreich nicht verwertbar ist und sie nicht Deutsch sprach. So kam sie zu uns, über einen B2 Deutschkurs, den sie bei ISOP besuchte. Sie arbeitete damals als 24-Stunden-Pflegerin hier in Graz. Jetzt, 2018, schreibt sie an ihrer Masterarbeit über Massenspektrometrie an der FH. Das ist ein Erfolgserlebnis für mich.

Das sei aber eher die Ausnahme, viele derer, die zur Bildungsberatung kommen, seien AsylwerberInnen oder Asylberechtigte, junge Erwachsene, die den Pflichtschulabschluss nachholen wollen oder auch Menschen, die in ihrer Lehre unglücklich seien und sich anders orientieren wollen, oder endlich das machen möchten, was sie immer schon machen wollen, aber nicht wissen, wie das gehe. Niedrig Qualifizierte und Bildungsbenachteiligte.



Wie sie auf uns kommen

Viele kommen durch Mundpropaganda, aber das brauche Zeit, bis die Mundpropaganda zu wirken beginne. Am Anfang seien aufsuchende Gruppenberatungen in Deutschkursen oder PSA-Kursen und viel Netzwerkarbeit mit MultiplikatorInnen wie Organisationen in der Erwachsenenbildung, Beratungseinrichtungen, aber auch der Bezirkshauptmannschaft und der Fremdenpolizei in Feldbach gestanden. Neben Graz sei Feldbach der, nach Vorgabe in dem vom ESF geförderten Projekt, zweite Standort der Bildungsberatung. Es gebe auch eine Kooperation mit dem Grünen Kreis in Johnsdorf. In der Orientierungsphase der Erwachsenen nach außen werden Workshops und in der Folge Beratungen vor Ort angeboten.

Einmal hatten wir sogar einen Stand auf dem leider schlecht besuchten Flohmarkt in der Triester Straße. Die Menschen kamen, wir haben versucht, neben dem Verkaufen Informationen über das Angebot weiterzugeben. Es gab Bücher zum selber Deutschlernen und natürlich unsere mehrsprachigen Folder in einfacher Sprache.

Wie es beginnt und weitergeht

In der Regel sei es so, dass es eine ausführliche Erstberatung gebe, der oft eine Phase der eigenständigen Suche folge. Dann kommen die Rückfragen, teilweise telefonisch, meist aber persönlich, oft ohne eine Terminvereinbarung. Telefonische Auskünfte, aber selbst oft nur die Terminvereinbarung am Telefon seien schwierig, sprachlich, die Beratung erfolge sowieso persönlich. Die Ausnahme bilden MultiplikatorInnen, ehrenamtliche BegleiterInnen und Beratene mit Deutsch als Erstsprache, die auch Telefonberatungen oder

Auskünfte, etwa Rechercheergebnisse zu möglichen Bildungsangeboten per E-Mail in Anspruch nehmen. Viele der Beratenen jedoch haben keinen Computer, keine E-Mail-Adresse, sie kommen am liebsten persönlich, um ihre Fragen zu stellen. Und sie kommen dann, wenn es für sie die richtige Zeit sei.

Persönliche und soziale Barrieren

Oft merke ich, dass sie sich nicht zu fragen trauen, weil sie sich schämen, dass sie etwas nicht wissen. Zum Beispiel was PSA ist, oder sie kennen den Begriff *Pflichtschulabschluss* nicht. Eine junge Frau ohne Schulabschluss weiß, dass sie Kinderbetreuerin werden will. Um die Ausbildung beginnen zu können, benötigt sie aber einen positiven Pflichtschulabschluss. Oft wissen sie nicht, wie sie es ausdrücken können, wie sie es benennen sollen, ihr Ziel zum Beispiel, den Schulabschluss, den Beruf, den sie wollen. Beim ersten Mal in der Beratung sind sie nervös, wenn sie kommen, weil sie auch mit dem Setting nicht vertraut sind, einem Vieraugengespräch. Sie können nicht glauben, dass jemand sich so viel Zeit nimmt für sie und ihr Anliegen Bildung.

Die geringe Mobilität sei oftmals ein Hinderungsgrund für die Bildungsbeteiligung. Für eine Person von außerhalb sei es schwierig, mit öffentlichen Verkehrsmitteln zum Beispiel die Abendschule in Graz zu besuchen, weil es spät abends nach dem Kurs keine Verbindungen mehr gebe. AMS-Schulungen bedeuten oft, über eineinhalb Jahre die ganze Woche von der Familie getrennt zu sein.

Das Finanzielle sei eine der größten Barrieren, weil es kaum Förderungen gebe. Für viele sei es fast nicht möglich, das Leben zu bestreiten und dazu noch eine neue Ausbildung zu machen. Mit dem HilfsarbeiterInnenlohn eine Lehre zu absolvieren, aber nur wenn es eine Förderung des Betriebes vom AMS oder von der WKO gebe, oder mit der Lehrlingsentschädigung und als AufstockerIn mit der bedarfsorientierten Mindestsicherung auskommen zu können, darum kreisen viele Gespräche in der Beratung, wenn es um Berufsausbildungen gehe. Möglich seien diese fast nur über die AMS-Schulungen mit DLU. Für eine derartig große Investition an Zeit, Geld und Anstrengung müsse der Mann oder die Frau sehr überzeugt sein vom Gelingen und vom Nutzen des Erreichten, um sich auf diesen Weg zu begeben.

Zudem ist die Haltung der Familie sehr wichtig. Es stellen sich unterschiedliche Fragen, wenn eine Frau oder ein Mann sich auf den Weg macht. Unterstützt der Mann die Frau, was bedeutet es für die Familienarbeit, die nicht mehr so organisiert sein kann wie zuvor? Männer stehen unter dem Druck, dass sie sagen, ich muss einen Superjob oder eine Arbeit finden, wo ich genug Geld nach Hause bringe.

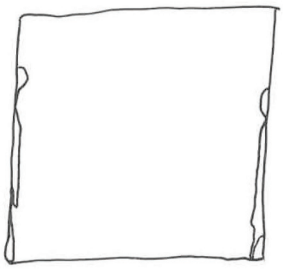
Strukturelle Hindernisse und Rahmenbedingungen

Es gebe zu wenige Angebote für gering oder niedrig Qualifizierte, die diese hinführen zu Bildungsmaßnahmen. Es brauche mehr Unterstützung für Personen, die den PSA nachholen wollen, eine Vorqualifizierung für PSA-Kurse. Außerhalb von bestehenden Kursangeboten gebe es keine den individuellen Bedarf angepasste Unterstützung. Die Vorbereitungskurse auf die Lehrabschlussprüfung für Hilfskräfte beim WIFI seien viel zu kurz, der Lernstoff müsse vorher selbst erarbeitet werden, allein und selbstständig.

Von betrieblicher Seite her gebe es da gar kein Bewusstsein. Da müssen Strukturen angelegt werden, die eine Förderung im Betrieb möglich machen. Es müsse auch festgestellt werden, dass gerade für die Gruppe der Bildungsbenachteiligten relevante Bildungsangebote enormen politischen Einflüssen unterworfen seien. Fördergelder und Rahmenbedingungen ändern sich in immer kürzeren Zeitabständen, Stabilität und Verlässlichkeit sei nicht gegeben. Damit verbunden seien äußerst prekäre Arbeitsverhältnisse für jene, die diese Bildungsangebote umsetzen. Ein sinnvoller und notwendiger Aufbau von qualifiziertem Personal werde dadurch verhindert. Längerfristige Strategien, Qualitätsentwicklung, Nachhaltigkeit seien Ziele, die unter diesen Rahmenbedingungen schwer erreicht werden können.

Was ich brauche

Ich brauche Angebote. Es muss Bildungsangebote geben, auf die ich verweisen kann. Wenn ich da nichts anbieten kann, brauche ich keine Bildungsberatung. Ich brauche als Beraterin Wissen über die Zielgruppe, über Interkulturalität. Ich muss etwas über die rechtlichen Zusammenhänge, von denen die Menschen betroffen sind, wissen. Ich muss meine Sprache an die Sprache der Menschen anpassen, die zu mir in die Beratung kommen. Ich spreche da jetzt nicht von Personen mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch von Personen mit Deutsch als Erstsprache. Wir glauben immer, das kann jeder und jede, beraten und Informationen weitergeben, aber das stimmt nicht. Das Setting muss ansprechend sein und wertschätzend, der Raum kann nicht irgendeine dunkle Ecke in einem Gang sein. Die Beratung muss kostenlos sein. Das ist das wichtigste, das muss an die erste Stelle rauf!



2015 – 2018

Eine junge Frau, Mutter von vier Kindern, hatte sich um die Aufnahme in die Externe Hauptschule bei ISOP bemüht. Sie hatte keinerlei Englischkenntnisse, die als Voraussetzung für eine Aufnahme gelten, und in Mathematik zu große Lücken. In der Türkei hatte sie nur wenige Jahre die Schule besucht. Sie wurde zu mir geschickt, ja, das war im Herbst 2015. Ich konnte sie in der Basisbildung bei ISOP unterbringen. Sechs Monate später schaffte sie die Aufnahmeprüfung in die Externe Hauptschule als Beste in Englisch. Ein Jahr später hat sie den Pflichtschulabschluss gemacht. Nie hatte sie im Kurs gefehlt, trotz ihrer vier Söhne. Ihr Mann arbeitet und unterstützte sie, übrigens eine Kopftuchträgerin. Ihr Ziel war, entweder Kinderbetreuerin zu werden oder Pflegerin. Wir haben viel über die beruflichen Realitäten gesprochen, über Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten. Schließlich entschied sie sich für die Pflege. Sie macht jetzt die Ausbildung zur Fachsozialbetreuerin. Ich glaube, sie hat auch den Führerschein gemacht inzwischen.

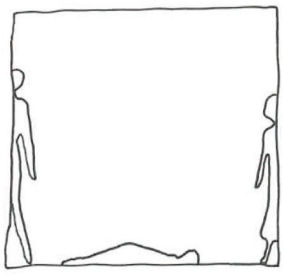
Das alles hat ***sie*** geschafft und hat nur ein bisschen Unterstützung gebraucht auf ihrem Weg, eine Wegweiserin. Und natürlich die vorhandenen und richtigen Angebote.

Ideen & Notizen

Ein Heft und ein Bleistift

Silvia Göhring, ISOP

Meine Kollegin und Freundin hat beinahe zwei Jahrzehnte mit Migrant*innen und Flüchtlingen gearbeitet. Fast immer waren diese (sehr) jung. Fast immer ist es bei der Beratung und Begleitung um Bildungsintegration gegangen. Jetzt ist sie in Pension. Sie fehlt. Oft würden wir sie gerne immer wieder einmal fragen: Wie würdest du da vorgehen? Was wäre gescheit, in diesem Fall, in dieser Situation zu tun? Nun, im Alltag geht das jetzt nicht mehr. Ein paar Splitter ihrer Erfahrung und ihres Wissens hinterlässt sie uns hier an dieser Stelle durch das Gespräch, das wir im Sommer 2018 miteinander geführt haben. Vielleicht lassen sich Anregungen finden. Vielleicht bewirken sie Nachdenklichkeit. Vielleicht findet man das eine oder andere auch völlig falsch. Dass sich meine Kollegin und Freundin, die hier an dieser Stelle ihren Namen nicht genannt haben will, kein 1:1 wünscht oder erwarten würde, das weiß ich. Denn: Auch Berater*innen müssen ihren eigenen Weg finden. Immer aber muss er ein seriöser sein. Und dazu hat meine Kollegin und Freundin einiges zu sagen. Eines noch, falls dies wichtig sein sollte: Auch sie selbst kam einmal hochqualifiziert mit ihrer Familie als Flüchtling ins Land.



Die Menschen, um die es geht

Mit einer Matura nach Österreich zu kommen, das ist keine Lösung. Es gibt keine Hoffnung auf einen Arbeitsplatz deswegen. Dieser Gesellschaft ist ein Abschluss aus dem Ausland immer suspekt. Wenn nun ein ungefähr 18-jähriger Mensch mit einem Schulabschluss kommt, dann braucht er Unterstützung. Und es gibt keine richtige (!) Unterstützung. Er müsste Deutsch lernen, auch eine Fachsprache, aber das gibt es nicht. Dann sind die Menschen enttäuscht, ohne Orientierung, immer mehr mit immer weniger Motivation, was sollen sie tun? Oft gehen sie dann, und das Gesetz treibt sie auch dorthin, in einen Niedrigqualifiziertenbereich. Gehen putzen. Diese Gesellschaft gibt keine Chance, keine Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit im eigenen Fachbereich arbeiten zu können. Die diplomierte Krankenschwester, die lange Zeit in ihrem Beruf gearbeitet hat, die eine große Erfahrung hat, hat kein Recht, in ihrem Beruf zu arbeiten. Eine Nostrifikation ist lang und mühsam, so arbeitet sie als einfache Pflegekraft. Wenn es jemand schafft, im eigenen Beruf bleiben zu können, dann geht das zumeist in kleineren Betrieben, in Mangelberufen, dort, wo es eine Nachfrage gibt, wo sie gebraucht werden. Da werden sie dann aber auch nicht als Fachkraft bezahlt. Der Diplomingenieur arbeitet zwar z.B. als Statiker, bezahlt wird er aber als technische Hilfskraft.

Pech, wenn du mit einer Qualifikation gekommen bist, weil du irgendwann einmal ja eine Hoffnung hattest. Du wirst erpressbar, bist froh, wenigstens im Umfeld deines Fachgebietes etwas gefunden zu haben, aber du arbeitest deswegen dann auch – notgedrungen – billiger. Ein systematisches Abholen und Begleiten in den Arbeitsmarkt, das gibt es nicht. Es gibt diese Wertschätzung nicht. Meine Erfahrungen, wo das gelungen ist, die sind ganz selten.

Bei Jugendlichen ist es wieder anders. Sie haben z.B. eine höhere Schule

besucht, müssen dann ihre Schullaufbahn unterbrechen. Die Barrieren, auf die sie hier nun stoßen, sind sehr hoch. Nur ein kleiner Prozentsatz von ihnen schafft es, eine AHS zu besuchen und zu beenden. Die Sprache ist natürlich ein Problem, aber auch ein anderer Bildungskodex wird zur Hürde. Es reicht beispielsweise nicht, gut in den MINT-Fächern zu sein, es werden auch Fremdsprachenkenntnisse verlangt, zusätzlich zu Deutsch, das sie ja auch erst lernen müssen. Oder der Kanon hier im Geschichtsunterricht: Jugendliche aus Asien oder Afrika haben nicht im hier erwarteten Ausmaß etwas zur europäischen Geschichte gelernt usw. Es muss also sehr viel erst nachgeholt werden. Die höheren Schulen selbst geben keine Unterstützung – wenn, dann immer nur einzelne Lehrer und Lehrerinnen, da habe ich viele tolle Menschen getroffen –, nicht aber das „System Höhere Schule".

Die Jugendlichen probieren es nun also, beginnen mit einem Gymnasium, wollen fortsetzen, wo sie aufgehört haben, oft bekommen sie auch von irgendjemanden den Rat, genau dies zu machen. Dann aber erleben sie die Schwierigkeiten, geraten in Stress, erleben sich scheitern, geben auf, landen beim Punkt Null und wissen nicht, wie es weitergehen könnte. Noch schwerer haben es die Frauen. Sie beginnen mit Enthusiasmus, dann erkennen sie, wie ich schon gesagt habe, wie umfangreich schwierig alles ist, dann greifen sie irgendwann zurück auf das, was sie kennen. Sie heiraten mit 18, oft einen Mann, der unter ihrem (Bildungs-)Niveau ist, sagen sich, ich habe es probiert und nicht geschafft, und bleiben im eigenen kulturellen und sozialen System. Der kulturelle Hintergrund verlangt bestimmte vorgegebene Wege. Nur ein erfolgreich absolvierter Bildungsweg kann sich da dagegenstemmen. Auch diesen Aspekt also müssten Bildungsverantwortliche sehen, verstehen, und die Mädchen fördern, rechtzeitig.

Ich glaube auch, dass besonders für Mädchen ein gut begleiteter Schulbesuch wesentlich besser als eine Lehrausbildung wäre. Warum? Einerseits wird „Schule" von Flüchtlings- und Migrantenfamilien höher bewertet, die Ausbildungsform der Lehre ist ihnen ja fremd. Vor allem zu Beginn entstehen oft auch Irritationen. Mein Kind soll ja Mechaniker oder Friseurin lernen, und jetzt müssen sie aufkehren und putzen. Sie wissen nicht, dass dies halt bei der Lehre häufig am Beginn einer Ausbildung steht. Darum müssen sie darüber auch aufgeklärt und informiert werden. Andererseits sind die jungen Menschen in einem Lehrbetrieb oft auch ganz auf sich selbst gestellt. Sie müssen dort alles allein lösen, jeden Konflikt, jede Aufgabe. Was dann entstehen kann, ist Überforderung, und Überforderung führt zum Aufgeben. In einer Schule aber sind sie nicht allein, hier erhalten sie Informationen, Wissen, hier können sie Vorbilder finden. Bildung macht kritisch, Bildung lässt Argumente entstehen, um sie in der eigenen Familie, in der Community einsetzen zu können, Bildung macht reifer. Durch Bildung lernen die Mädchen ihr Selbst zu definieren, sich bewusst mit Lebensentscheidungen auseinanderzusetzen. Eine eigene Arbeit, eigenes Geld sind die Voraussetzungen dafür, Nein sagen zu können.

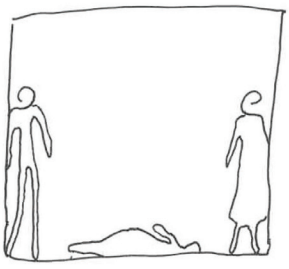
Eine wieder andere Gruppe, das sind die jungen Leute, die als Flüchtlinge aus Kriegsgebieten kommen, aus ganz anderen Schulsystemen, oft konnten sie die Schule gar nicht besuchen. Weil sie zu weit weg war. Weil Krieg war. Weil du ein Mädchen bist. Vor kurzem hörte ich eine Geschichte, die fällt mir gerade ein, über einen jungen Mann, der nicht zur Schule gehen konnte. Er erzählte, dass ihm jemand, dem er leidgetan hat, immer Zuckerl vorbeigebracht hätte, oder Schokolade. Es war gut gemeint, aber der junge Mann sagt heute, ein Heft und ein Bleistift wären ihm lieber gewesen. Das sind die Burschen aus Afghanistan, aus Pakistan usw., d.h. – und das

habe ich so oft erlebt –, dass ihnen ihre schlechten Chancen bewusst sind. Sie beginnen ja oft sehr früh zu arbeiten, haben eine unglaublich große Erfahrung, können viel in der Praxis, aber dieses Wissen wird hier nicht aufgegriffen, hier brauchen sie einen formalisierten Abschluss. Man verlangt sehr viel von ihnen, denn es braucht meistens Jahre, bis sie so weit sind, sie einen Pflichtschulabschluss erwerben, bevor sie einen nächsten Schritt setzen können. Allerdings gäbe es auch Beispiele, berufliche Erfahrung mit Theorie zu verbinden, wie die jungen Erwachsenen nach zwei Jahren zu einem Abschluss kommen könnten.

Diese beiden Möglichkeiten gibt es. Entweder bleiben die jungen Frauen und Männer auf dem Level der Familie und somit im Milieu. Das passiert bei einer misslungenen Bildungsintegration. Oder sie werden als junge Erwachsene selbständig und kritisch, auch ihrer Community gegenüber. Sie haben ihre eigenen Erfahrungen reflektiert und treffen z.B. für ihre Kinder eine sehr bewusste Schulwahl, denn das, was ihnen passiert ist, soll ihren Kindern nicht passieren. Es ist immer der Faktor Bildung, der etwas verändern kann.

Wie Beratung gelingen kann

Berater und Beraterinnen machen oft unrealistische Hoffnungen, geben zu hoch gesetzte Ziele vor, die nicht realisierbar sind. Das Einzige, was sie dann erreichen, ist ein definitiver Rückzug als Resultat der Enttäuschung, es nicht geschafft zu haben. Es ist immer besser, erreichbare Ziele zu definieren, auch wenn sie kleiner sind, auch wenn sie vielleicht nicht der grundsätzlichen Kapazität eines Menschen entsprechen, aber in der aktuellen Situation genau die richtigen sind. Ist ein Schritt einmal geschafft, dann kann man auch einen nächsten setzen.



In einer Beratung geht es um eine adäquate Information. Die setzt z.B. bei einem bestimmten Status an. Der bestimmt, welche Türen geschlossen sind und welche offen. Oder beim Alter. 17-Jährige z.B. ins Gymnasium zu schicken, ist absurd, sie brauchen ein bis zwei Jahre, bis sie überhaupt erst einmal einen Anschluss gefunden haben. Man muss also überlegen, wo kann man in diesem Alter mit dieser Geschichte so schnell wie möglich einen Schulbesuch bekommen? Welche Bildung hat der junge Mensch mir gegenüber denn mitgenommen, was hat er sonst noch im Rucksack? Man muss den Inhalt und die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, immer sehr genau erklären, die Vor- und Nachteile, muss in Bausteinen denken. Jetzt ist das besser, weil …, aber dann hast du das, und du kannst als nächstes dorthin oder dahin. Es muss ein klares Bild entstehen, wie es hier funktioniert. Das Prinzip wäre also: Rucksack auspacken. Erklären. Bausteine bilden. Gibt es eine Familie im Hintergrund, dann muss die miteingebunden werden in Entscheidungen, auch sie muss den Weg verstehen, anders geht es nicht.

*Berater*innen brauchen Flexibilität, sie müssen kombinieren können und sie brauchen Gefühl. Manche Teilnehmer*innen verstehen den Weg nicht immer gleich, sie wollen mehr, sie wollen schneller sein. Einmal erklären, das ist zu wenig. Was die Menschen in der Beratung immer brauchen, ist Vertrauen. Sie müssen der Beraterin, dem Berater glauben können, sie müssen spüren, dass du hinter ihnen stehst, dass du da bist, auch wenn sie weinen, nicht weiterkommen, eine Krise haben. Die Menschen brauchen erlebbare Präsenz. Die größte Herausforderung in einer Beratung ist es, die „andere Seite" zu schaffen. Das Ziel zu erreichen, das ist das Schönste.*

Das erlebst du nach zwei oder drei Jahren, nicht nach einem Gespräch. Kontinuität ist wichtig. Dass sie in bestimmten Intervallen immer wieder kommen und kommen können, ist wichtig. Wenn jemand nur ein oder zwei Mal kommt, dann ist das Vertrauen in die Mur gegangen, dann haben wir es in der Beratung nicht geschafft.

*Auf dem Weg zu einem Ergebnis, zu dem, was ich als „andere Seite" bezeichne, gibt es viele Barrieren, die auch die Berater*innen erleben. Es ist ihre Aufgabe, diese Stück für Stück abzubauen, Türen zu öffnen. Man muss dabei sehr diplomatisch sein. Manchmal muss man ein Löwe sein, manchmal ein Elefant und wieder ein anderes Mal eine Mücke. Um den Weg für unsere Teilnehmer*innen „zu putzen", zu öffnen, musst du ein guter Erzähler sein. Ein Schauspieler. Und du brauchst selbst eine Begeisterung für das, was du machst. Es darf dir nicht egal sein, was passiert. Ich selbst, ich habe das fachliche Wissen durch meine Ausbildung. Aber ich komme auch aus diesem Gatsch. Ich rede also über mich. Ich kenne die Problematik, die man hat, wenn man als Flüchtling an einen Anfang zurückgeworfen wird. Das vielleicht machte es auch erträglicher, im Sinne der Sache, einmal Mücke zu sein und einmal Elefant.*

Vertrauen, Realität und Wahrheit, das ist die Essenz. Nicht Honig. Denn es geht um ein Heft und einen Bleistift, nicht um ein Zuckerl. Das ist manchmal brutal. Ein Schock. Ich brauche Argumente, nur dann kann jemand einen Weg mitgehen. Weil meine Argumente verstanden wurden. Ein Zuckerl, das ist nur kurzfristig süß, es ist ebenso schnell weg wie sein Geschmack. Das ist ein Unterschied. In einer Beratung darf es keine Illusionen geben. Illusionen machen Hoffnung, falsche Hoffnung. Illusionen machen Menschen krank. Unsere Aufgabe ist es, die Kraft, die noch da ist, an Realisierbares zu binden.

Was meine Schlussfolgerungen aus all den Jahren sind?

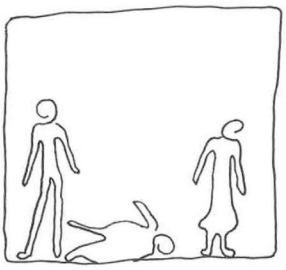
*Diese Gesellschaft muss verstehen, dass sie nur aus Geben und Nehmen existieren kann. Sie muss lernen zu sehen, was diese Menschen, die zu uns kommen, können. Das muss schneller und intensiver gehen als bisher. Sie muss lernen zu differenzieren, lernen, nicht alle in einen Topf zu schmeißen, und dann mit dem Unterstützen und Fördern beginnen und kontinuierlich begleiten. Jene, die beraten, müssen spüren, dass alle eine eigene Geschichte haben. Jeder ein Spezifikum ist. Es keine Schablone gibt. Ich kann aus anderen Beratungen Erfahrungen, die ich gemacht habe, transferieren, aber gleichzeitig muss ich wissen, dass es keine einzige Geschichte ein zweites Mal gibt. Wenn alle, die z.B. in einen Kurs gehen, unabhängig davon, wer sie sind und was in ihrem Rucksack ist, ein gleiches Ziel erreichen, dann ist etwas falsch gelaufen. Und immer wieder müssen Berater*innen auch darüber nachdenken, wann es Zeit für einzelne Teilnehmer*innen ist, um sie gehen zu lassen. Dass sie selbständig sein zu können, wenn sie reif dafür sind. Sie nicht festhalten. Das sind immer nur eigene Interessen, wenn man sie nicht zeitgerecht gehen lässt, die Beratung, die Betreuung und Begleitung nicht beendet.*

Die Menschen selber, um die es hier geht, die wiederum müssen verstehen, dass es nicht leicht ist, erfolgreich und stabil Fuß zu fassen im Bildungssystem. Die Wahrheit ist eine andere. Fuß zu fassen, es geht nur Step by Step. Niemals schnell. Mit einem Heft in der einen und einem Bleistift in der anderen Hand.

Was noch zu ergänzen wäre

Meine Kollegin und Freundin hatte ihre Türe immer offen. Manche, die zu ihr gekommen sind, wären ihr vielleicht ab und an einmal ganz gerne entwischt. Denn sie hat auch geschimpft. Hat eingefordert. Konfrontiert. Aber niemals hat sie ihre Leute ohne ein Lächeln weggeschickt. Sie hat sich also sichtbar gemacht, nicht hinter einer professionellen Distanz versteckt. Niemand, einmal gekommen, sollte mit leeren Händen wieder gehen müssen. Eines ihrer zentralen Prinzipien. Sie sollen nicht umsonst gekommen sein. Und Step by Step sind fast alle wiedergekommen.

Weißt du eigentlich, liebe Freundin, wie vielen Menschen du ein Leben gegeben hast?



Ideen & Notizen

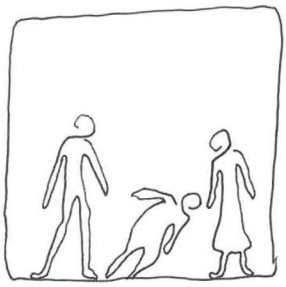
NEXT: Erfahrungen aus der Praxis

Anregungen zur Bildungsberatung und -begleitung von AsylwerberInnen unter Berücksichtigung ihrer statusbezogenen Implikationen

Claudia Miesmer, ISOP

Anliegen dieses Erfahrungsberichts ist es, ein mittlerweile zweijähriges Projekt zu reflektieren und Zwischenergebnisse darzustellen. Licht soll nicht primär auf Zahlen und Fakten geworfen werden, sondern auf mögliche Zugänge, Zwischenschritte, Haltungs- und Handlungsoptionen, die gelingendes Lernen möglich machen.

Projektziel von NEXT ist es, weiterführende Bildungsangebote und Berufsfelder für AsylwerberInnen im Alter von 15 bis 19 Jahren mit erfüllter Schulpflicht und dem Deutschniveau A2 zu erschließen. Der Fokus liegt auf *Übergängen*. Gemeint sind damit Schnittstellen bzw. lose Enden, die sich an Bruchlinien von Bildungsbiografien auftun. Es ist unser Ziel, diese losen (Bildungs-)Enden des Pflichtschulwissens mit dem Anfang einer weiterführenden Schule oder eines Lehrberufs zu verknüpfen, einen Schritt weiter auf dem Bildungsweg zu machen: „NEXT >> nächster Schritt >> nächstes Ziel". An diesen Schnittstellen soll ein fruchtbarer Zwischenraum entstehen, in dem die Teilnehmenden experimentieren, sich orientieren und wachsen können. Wachsen bedeutet in diesem Kontext, neue Kompetenzen zu erwerben, die befähigen, sich in Österreich zu orientieren, aus erworbenem Wissen Schlüsse zu ziehen, dieses Wissen umzusetzen und damit handlungsfähig zu werden.



Explizites und implizites Lernen

Zum Projektstart wurden Lerngruppen für Deutsch, Englisch, Mathematik eingerichtet. Ziel für Einzelne war die Planung des persönlichen Bildungs- und Berufsweges mittels Bildungscoaching, sozialpädagogischer Einzelbegleitung und individueller Vorbereitung auf weiterführende Schulen oder Lehrstellen. Das Augenmerk des Projekts lag von Anfang an auf einem dichten, an den Teilnehmenden orientierten Angebot, das ihnen ein (schul-)fachliches Strukturgerüst geben soll und kontinuierliche Progression verspricht. Wichtige Lernziele waren auch, Systemkenntnisse und Orientierungswissen in Österreich zu vermitteln, den Blick auf persönliche und soziale Fähigkeiten zu erweitern und Zugänge zu Demokratieverständnis und Politischer Bildung zu schaffen.

Ein Tag war für *soziales Lernen, Kompetenzarbeit, Kreativität und Berufsorientierung* reserviert. *Bildungs- und Berufsorientierung* nahm breiten Raum ein. Das Erkennen eigener Stärken und Fähigkeiten, das Wissen um bereits Gelerntens und auch um jenes, was *noch* zu lernen sei, war fortwährender Kursbegleiter. Mit diesem Bewusstsein verknüpft wurden das Kennenlernen und die Vermittlung des *österreichischen Bildungssystems* mit allen seinen Facetten und Möglichkeiten, aber auch mit seinen rechtlichen Einschränkungen.

Diejenigen, die eine *Lehrstelle* suchten, schrieben ihrem Sprachlevel angemessene Lebensläufe und Bewerbungen und informierten sich über ihre Möglichkeiten, die sogenannten Mangelberufe zu erlernen.

Kompetenzen sichtbar machen

Kompetenzen erweitern bedeutet bei NEXT, Lernen als Verarbeitung von Informationen zu verstehen. Damit entsteht auch Orientierungskompetenz, ein Prozess, der dieses Lernen in einen Zusammenhang bringt und *Wissensbeziehungen* herstellt. Diese Verknüpfungsvorgänge passieren häufig nicht automatisch aus sich selbst heraus. Ein Teil unserer Aufgaben als Bildungsbegleiterinnen ist es, diese Querverbindungen zu benennen und Zusammenhänge aufzuzeigen.

Erhellend für die TeilnehmerInnen ist in diesem Kontext das *Sichtbarmachen ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen:* Flexibilität, Außenorientiertheit, geistige Beweglichkeit und Risikofreude, um damit neue Lebenschancen zu erkennen. Diese Fähigkeiten, die viele Menschen aufgrund ihrer Fluchtbiografien verinnerlicht haben, sind im Bildungszusammenhang zum Teil eher negativ konnotiert. BildungsberaterInnen klagen, dass junge Flüchtlinge aufgrund neuer Informationen über Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten oft jähe, scheinbar unreflektierte Kehrtwendungen bezüglich ihrer Berufswünsche einschlagen. Bei NEXT werden diese Eigenschaften als positiv wahrgenommen. Den TeilnehmerInnen wird der Wert ihrer informell erworbenen Kompetenzen aufgezeigt und damit sichtbar gemacht: Das Wissen um diese Ressource stärkt gerade Flüchtlinge schon zu Beginn und verleiht Selbstvertrauen.

Entwicklungsräume schaffen

Über das sogenannte Systemwissen Bescheid zu wissen und es zu verinnerlichen hat sich bei NEXT als Ziel und Inhalt zugleich herausgestellt. Es ist Querschnittmaterie, die sich ganz selbstverständlich aus scheinbar zufälligen Fragen der Jugendlichen während des Unterrichts ergibt. Diese Zwischenfragen geben den Input für anlassbezogene Kursinhalte wie „Wie finde ich eine Wohnung?“, „Wie soll ich mich bewerben?“, „Welche Schule kann ich besuchen?“.

Solche Fragen können nicht mit einem Mal erschöpfend beantwortet und damit erledigt werden, sondern sind – wenn ein Teilnehmer eine neue abweichende oder bestätigende Erfahrung macht – immer Anlass, mit einer abgeänderten Fragestellung zurückkommen, um sie dann neu formuliert in einer virtuellen persönlichen *Kompetenzkiste* ablegen zu können. Das Zurückkommen auf Fragen und die neuerliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen sowie das abermalige Zurückspielen an die Jugendlichen bewirkt erst das eigentliche Begreifen; es ist ein Wissensprozess in Schleifen. Diese Schleifen ermöglichen für die Fragenden alternative Antwortmöglichkeiten, die sie in ihren Kompetenzkisten sammeln. So kann durch das Begreifen des Projekts als Übergangsmodul ein Bildungslabor, ein Entwicklungsraum, entstehen, das einen experimentierfreudigen Ort mit geschützten, aber durchlässigen Grenzen schafft.

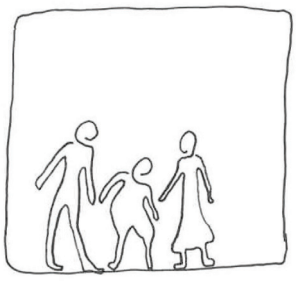
Lessons learned

Herausforderungen für uns Bildungsbegleiterinnen

Flüchtlingsprojekte in dieser Form haben experimentellen Charakter. Sie stellen ein neues Feld für die Bildungsbegleitung dar: Zum einen wegen der zu Beginn de facto unbekannten Bildungsbiografien der TeilnehmerInnen, und zum anderen bereiten die prekären Lebensbedingungen von Menschen mit AsylwerberInnenstatus fortwährend Angst und Sorge. In der Wechselwirkung der sich ändernden Bedürfnisse mit gleichzeitig steigendem Informationsstand müssen wir daher als Trainerinnen unsere Strategien und Methoden immer wieder neu überdenken und feinjustieren.

Herausforderungen für die TeilnehmerInnen

Wir arbeiten hier ja mit jungen Menschen, die aufgrund ihrer Fluchtsituation – allein oder mit Familie – in ein neues System mit neuer Sprache und unsicherer Aufenthaltsperspektive geworfen werden. Betroffen vom ungewissen Ausgang des Asylverfahrens, der persönliche Wohnsituation, der eingeschränkten Lehrberufs- und Schulwahl und der prekären finanziellen Situation sind alle unsere TeilnehmerInnen, die nun in Österreich sind. Bereits davor, auf dem Weg von einem Ort zum anderen, von diesem Lager zum nächsten, erfuhren nicht wenige Wissensverlust. Viele, die in der Heimat reguläre Schulen besuchten bzw. regelmäßig unterrichtet wurden, haben dieses gelernte Wissen stückweise auf ihrer Flucht nach Europa vergessen.



Wir denken, dass die *Reaktivierung von verstecktem Wissen* ein vernachlässigtes Thema der Erwachsenenbildung ist. Häufig wird an bereits vorhandene Fähigkeiten und Kompetenzen nicht angeknüpft. Ein Grund ist möglichweise, dass manches Wissen, manche Kompetenzen nicht klar zutage treten oder von den Personen selbst nicht deutlich genug thematisiert werden (können) und daher später nicht mehr aufgegriffen werden. Hier ist es für uns Trainerinnen essenziell, sensibel und aufmerksam zu bleiben. Wissen und Fähigkeiten unserer TeilnehmerInnen dürfen nicht an die Sprachfähigkeit gebunden sein, um erkannt zu werden. Dazu ist es notwendig, bekannte Instrumente und Methoden der Erwachsenenbildung zu nutzen oder neue zu entwickeln, um diesem Sachverhalt gerecht zu werden.

Case Management

Die vorher angeführten Punkte betreffen mehr oder weniger alle unsere TeilnehmerInnen. Andere Themen wiederum sind sehr privater, *nach innen gerichteter Natur.* Daher versuchen wir im Sinn des Case Managements, in *wiederkehrenden Einzelgesprächen* persönliche Schwierigkeiten herauszuhören, um Barrieren zu erkennen und gemeinsam Lösungsideen entlang dieser Bruchlinien zu finden. Auf dieser Ebene sind wir häufig mit dem Unbehagen vor unmittelbar bevorstehenden Interviews beim Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl oder anschließend mit negativen Bescheiden konfrontiert. In diesen Gesprächen ist wichtig, dass die Teilnehmenden Ängste und Hoffnungen artikulieren können. Unsere Rollen sind in die-

sem Kontext nicht die von *Lehrerinnen*, sondern von Zuhörerinnen. Der dringende Wunsch, Sorgen und Zukunftsängste im Vier-Augen-Gespräch zu artikulieren, ist für die Jugendlichen ein psychohygienisches Ventil und auch ein die Kommunikationsfähigkeit fördernder Vorgang, was letztendlich zu einem Vertrauensgewinn für beide Seiten führte. Dieses gewonnene Vertrauen zeigt sich auch rückblickend, nachdem TeilnehmerInnen in Anschlusssysteme eingestiegen sind: Sie suchen uns noch immer auf, um Probleme zu erörtern oder um Rat zu fragen.

Die Gruppe als Lehrerin

Jene Themen und Inhalte, die TeilnehmerInnen generell und nicht persönlich individuell betreffen, werden zu *Lerninhalten der Gruppe:* Typische Themen sind die Beschaffung eines Fahrrads, der Umgang mit Strafen beim Schwarzfahren oder das Verstehen gerichtlicher Bescheide. Die Angst vor einem negativen Ausgang des Asylverfahrens können wir nicht nehmen, wohl aber Informationen geben und an die Thematik Asyl und subsidiärer Schutz heranführen.

Die Gruppe selbst als dynamischer lernender Organismus ist für diese Aufgaben ein ausgezeichneter Impulsgeber – Medium und Methode zugleich. Sie ist erst Fragestellerin und gibt dann wiederum Antworten. Sie bringt neue Ideen ein, ist offen für Kritik, Anregungen und neue Perspektiven. Häufig sind wir eher Moderatorinnen als Kursleiterinnen. Manche Inputs können nur von den NEXT-TeilnehmerInnen selbst und nicht von uns kommen. Diese Peergroup ist auch immer ein wichtiges Korrektiv für Einzelne: Was denkt der/die andere über meine Meinung? Wie würde er/sie handeln? Was traue ich mich, in dieser Gruppe zu sagen/zu tun? In diesem Zusammenhang sind die Gruppen auch ausgewogen mit weiblichen und männlichen Teilnehmenden besetzt. Ganz selbstverständlich stehen die Meinungen weiblicher, männlicher, arabischer, afghanischer Stimmen etc. nebeneinander. Oft nicht unwidersprochen, aber immer aufgeschlossen und lernbereit. Dies sind häufig die stärksten *unaufdringlichen Lernmomente*.

Zugang zu Schulen und Ausbildung

Rechtliche Vorgaben können wir nicht umgehen. Trotzdem hat sich in unserer bisherigen Arbeit gezeigt, dass einige Schulen die Möglichkeit nutzen, flexibel und individuell zu reagieren. Daraus lässt sich die Bedeutung des Aufbaus eines Netzwerkes zu formalen Bildungsträgern ablesen. Wir haben als Bildungsbegleiterinnen in diesem Kontext eine wichtige Schnittstellenfunktion.

Mangellehrberufe nehmen als Thema einen prominenten Platz in den Lerngruppen ein. Dass auch diese Lehrstellen nicht einfach zu bekommen sind und die Suche danach auch Frustrationstoleranz benötigt, ist ein wiederkehrendes Thema. Trotzdem sind einige Betriebe durchaus bereit, Asylwerbende trotz ihrer unsicheren rechtlichen Situation zu Vorstellungsgesprächen und Aufnahmeverfahren einzuladen.

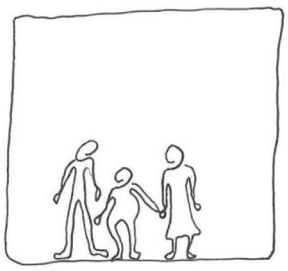
Information, Wissensmanagement und Systemwissen

Viele Flüchtlinge kommen mit großen Hoffnungen und manchmal überschießenden Erwartungen zu NEXT. Gründe für die zu Beginn häufigen unrealistischen Einschätzungen der schulischen oder beruflichen Möglich-

keiten sind oft zu geringe oder falsche Informationen. Allerdings genügt es nicht, über Fakten zu informieren, sondern es soll die echte Erkenntnis entstehen, dass Bildungsabschlüsse im Jahr 2018 eine notwendige Bedingung für persönliche Entwicklung darstellen und damit ein Faktor für wirtschaftliches Fortkommen sind, unabhängig vom Aufenthaltsstatus. In der bisherigen Arbeit mit den TeilnehmerInnen konnten sukzessive falsche oder ungenaue Informationsbrocken, Gerüchte und Mutmaßungen revidiert werden. Der Anstieg an Alltags- und Orientierungskompetenz erlaubt ihnen, Informationen neu zu ordnen, zu bestätigen oder zu verwerfen.

Das Systemwissen, das Wissen darum, „wie es bei uns in Österreich läuft", ist neben dem reinen Informationsinput ein Erfahrungsprozess. Dieser Prozess verläuft entlang der Alltagsnotwendigkeiten der Teilnehmenden. Für manche gehört das Wissen um den Arztbesuch zu den ersten Systemkenntnissen. Für andere gehört dazu, ein Wohnungsinserat zu lesen und beim Vermieter anzurufen.

Eine möglichweise widersprüchliche Beobachtung dazu: In vielen Bildungsprojekten, vorrangig in solchen mit Geflüchteten, wird das Einhalten von Gruppenregeln, das stets pünktliche Erscheinen als unbedingte Voraussetzung für einen erfolgreichen Prozess betrachtet. Dabei wird aber oft übersehen, dass diese Kursregeln, die als Systemkenntnis gehandelt werden, in Wirklichkeit anderem, bereits vorhandenen Alltagswissen nachgereiht sind; nämlich solchem, das im Grunde längst begriffen und verinnerlicht wurde. Als Beispiel sei Pünktlichkeit und Organisation genannt: Die Jugendlichen kommen seit jeher als Begleitung der Eltern zu Arztterminen und kennen die Notwendigkeit der persönlichen Anwesenheit bei Amtsterminen etc. Flüchtlinge befanden und befinden sich weder vor noch ab dem Zeitpunkt ihrer Ankunft in Österreich in einem strukturlosen (Gesellschafts-)Raum ohne Regeln und Pflichten. Daher kann bereits am Beginn von Kursen, Lehrgängen etc. auf diesbezüglich gemachte Erfahrung zurückgegriffen werden. Der Hinweis auf diese bereits vorhandenen Kompetenzen – z.B. Organisationsfähigkeit – wird von den TeilnehmerInnen als persönliche Ressource und Stärkung wahrgenommen.



Zielgruppendefinition

Absolvierte Schulpflicht: In der Realität gibt der Bildungszielkatalog am Ende des 9. Schuljahres kaum Auskunft über das tatsächliche Wissen von SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt. Und er sagt naturgemäß nichts über die zu erwartende Bildungsfähigkeit einer Person in der Zukunft aus. Darum erschien uns zu Beginn eine Klärung des Zielgruppenbegriffes nötig.

Nicht wenige Personen erfüllten entsprechende Vorbildungsvoraussetzungen sehr gut, andere jedoch nur in geringem Maß. Wir sollten uns nun in der Anfangsphase von NEXT für oder gegen die Aufnahme von TeilnehmerInnen entscheiden, deren schulischer Wissensstand aber nicht eindeutig war: So kamen Personen, die ausgezeichnet in Mathematik waren, deren Deutschniveau aber unter dem geforderten A2 war – oder umgekehrt. In dieser Gruppe waren auch einige junge Frauen, die in ihrer Heimat aufgrund der politischen Gegebenheiten privat, d.h. im nicht-schulischen Umfeld in Mathematik, Englisch und anderen Fächern in ihrer Muttersprache unterrichtet worden waren, jedoch natürlich nicht in Deutsch.

Wir meinen, dass „absolvierte Schulpflicht" auch bedeuten kann, dass entsprechende Kenntnisstände vorhanden sind, diese jedoch nicht formal

(in Österreich oder anderswo) absolviert wurden. Wichtig erscheint uns, dass für die Aufnahme in ein Projekt/einen Lehrgang die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden nur ein Teil einer Einschätzung sind, der nichts über sonstige Kenntnisse und Fähigkeiten aussagt.

Will man nun ein Bildungsangebot, das für eine spezifische Personengruppe gedacht ist, gleichstellungsorientiert zugänglich machen, so kann dies nicht ohne praktische Übersetzung von Diversitätshandeln in einen konkreten Kontext funktionieren. Wir mussten Lernfortschritte anhand von Gesprächen und Beobachtungen antizipieren und einschätzen: ob diese Personen nämlich in absehbarer Zeit unserer Zielgruppe entsprechen würden. Häufig war nach kurzer Eingewöhnungszeit in der Gruppe zu erwarten, dass diese TeilnehmerInnen sich aufgrund der bereits erfolgten Bildungsaspiration fehlende Deutschkenntnisse in kurzer Zeit aneignen würden. Hier entschieden wir uns für die Aufnahme.

Anschlusssysteme

Im bisherigen Projektverlauf stellte sich auch die Frage, an welche Bildungssysteme jene TeilnehmerInnen anschließen können, die über keinen formalen österreichischen PSA verfügen. Wie bereits erwähnt, war die individuelle Kooperation mit Schulen eine Möglichkeit, Anschlussperspektiven zu schaffen. Eine andere war, dem dringenden Wunsch der Teilnehmenden Rechnung zu tragen, einen eindeutig legitimierten Pflichtschulabschluss in Österreich zu bekommen. Ohne Berücksichtigung der Deutschkenntnisse hatten sie ja häufig das nicht dokumentierte Wissen der Sekundarstufe 1 mitgebracht, klar war aber, dass allein damit das Andocken im weiteren Bildungssystem schwierig war. So entschieden einige, ein Jahr in einen ePSA-Lehrgang zu investieren, um ein gültiges österreichisches Zeugnis vorweisen zu können. Aufgrund des zu dieser Zeit bereits vorhandenen Systemwissens vermuteten sie berechtigt, dass sich dadurch ihre Chance auf Lehre oder weiterführende Schule erhöhen würde.

Von den sich kontinuierlich in Lerngruppen befindlichen TeilnehmerInnen sind ca. 25 zur B1-Prüfung angetreten und haben diese auch positiv absolviert. Die weiteren Anschlusssysteme für den Großteil unserer anderen TeilnehmerInnen sind vorrangig weiterführende dreijährige Fachschulen: HTBLVA „Bulme“ Graz und Weiz, HTBLVA Ortweinschule Bautechnik, Modeschule Ortwein, Caritas FS für wirtschaftliche Berufe, aber auch Abendgymnasium, Pflegeassistenz bei der Caritas sowie Eintritt in Lehrberufe.

Fazit

Was ist nun unser Resümee für alle, die in Bildungsangeboten mit jungen AsylwerberInnen arbeiten? Es geht nicht um Erziehung, sondern immer um das Schaffen, Aufgreifen, Nachreifen, Überprüfen von Realitäten und Sachverhalten, welche die Rahmenbedingungen für Bildungswege schaffen und von denen es abhängt, ob jemand auf- oder abspringt. Anders gesagt: Indem wir Teilnehmende ernst nehmen, ihre Bedürfnisse erkennen und ihre Ressourcen sichtbar machen, schaffen wir als BildungsbegleiterInnen die Grundlage für gelingendes Lernen.

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung

Artikel 26, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Elke Rainer, ISOP

1948 verankerten die Vereinten Nationen das Recht auf Bildung in der Menschenrechtscharta. Warum zählt die UNESCO trotzdem 750 Millionen Analphabeten weltweit? Zwei Drittel davon sind Frauen. Bildung – allein lesen und schreiben zu können - ist in vielen Ländern, Regionen und Gesellschaften nach wie vor ein Privileg und keineswegs ein Recht für alle. Soziale und ökonomische Benachteiligungen zeichnen dafür verantwortlich, dass bereits Kindern und Jugendlichen dieses grundlegende Menschenrecht verwehrt bleibt.

Ein Hund, eine Robbe, ein Goldfisch, ein Elefant, zwei Vögel und ein Affe bekommen vom Lehrer folgende Anweisung: "Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!"

So abgebildet im bekannten Cartoon-Klassiker von Hans Traxler, der exemplarisch für den Begriff „Chancengleichheit" steht und diesen plakativ illustriert: Zu sehr und nach wie vor bestimmt das Herkunftsmilieu im übertragenen Sinn die Berufs- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen.

Der aktuelle OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick" mit dem Schwerpunkt auf Chancengerechtigkeit im Bildungswesen stellt Österreich im internationalen Vergleich zwar ein relativ gutes Zeugnis aus, doch herrscht vor allem großer Aufholbedarf bei der Chancengleichheit: Wer im Ausland geboren wurde, hat geringere Chancen auf gute Bildung und besteht auch seltener am Arbeitsmarkt – allen voran Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund.

Bildungsminister Heinz Faßmann will als einen Lösungsansatz bei den mangelnden Deutschkenntnissen vieler MigrantInnen ansetzen, um die „gleichberechtigte Teilhabe von allen Kindern und Jugendlichen zu fördern und eine gute Integration junger Menschen in Gesellschaft und Arbeitsmarkt sicherzustellen." Inwieweit dies durch die Umsetzung diverser Maßnahmen, Stichwort Deutsch(förder)klassen, bewerkstelligt werden kann, bleibt abzuwarten und wird sich weisen.

Kinder und Jugendliche

ISOP kann in diesem Kontext auf das seit 2006 durchgeführte BMEIA-Projekt „Lernförderung & Deutsch für QuereinsteigerInnen in Graz und steirischen Gemeinden" verweisen, das sich im Rahmen des NAP.I sowie des 50-Punkte-Plans an Kinder und Jugendliche mit Flucht- und Migrationshintergrund richtet, die der Schulpflicht unterliegen. Diese werden bedarfsorientiert durch Deutsch- und Lernbetreuungsangebote unterstützt; projektbegleitend wird Elternarbeit und Bildungsberatung angeboten. Fokussiert wird das Prinzip der Kompetenzorientierung – Stärken stärken, Lernen lernen und Fördern und Fordern wird in den Mittelpunkt des

Sprachunterrichts und der Lernunterstützung gerückt. Kinder sollen in ihren Begabungen bestmöglich gefördert werden. Dies bedeutet auch, dass sie geeignete Rahmenbedingungen vorfinden und genügend Zeit und Unterstützung erhalten, um Lerninhalte im eigenen Lerntempo zu erfassen. In diesem Sinne soll der Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund entgegengewirkt und deren Bildungschancen insofern erhöht werden, als sie häufiger als bislang Anschlussperspektiven vorfinden – etwa durch den Besuch weiterführender Schulen oder durch die Aufnahme einer Lehre.

SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache weisen häufig gravierende Sprachdefizite auf. Mangelnde Deutschkenntnisse erschweren ihnen die erfolgreiche Partizipation am Unterricht sowie am schulischen Leben generell. Rückmeldungen aus den Schulen zufolge sind auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich hier vielfach noch Schwierigkeiten vorhanden. Solcherlei Sprachdefizite weisen nicht selten auch PflichtschülerInnen auf, die bereits in Österreich geboren sind und mehrere Schuljahre hinter sich haben. Die Schule allein kann aufgrund vielfältiger Ursachen oft nur in geringem Maße diesen Sprachdefiziten entgegenwirken. Fehlen zusätzliche außerschulische Fördermaßnahmen, so können sprachliche Defizite kaum mehr kompensiert werden und es kann zu anhaltendem Schulversagen und in der Folge auch zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kommen.

Besonders wichtig ist die Unterstützung von SchülerInnen in der Übergangsphase von der Volksschule in die Neue Mittelschule. SchülerInnen im Alter von elf bis 14 Jahren müssen wiederum beim Erwerb von Kompetenzen unterstützt werden, die für den Besuch weiterführender Schulen oder auch für die Aufnahme von Lehrberufen von Relevanz sind, denn gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in weiterführenden Schulen (AHS, BMS, BHS) unterrepräsentiert und haben in weiterer Folge Probleme bei der Integration in den Arbeitsmarkt.

Erhebungen der Statistik Austria belegen, dass Menschen mit Migrationshintergrund weit überdurchschnittlich ausgrenzungs- und armutsgefährdet sind.

Elternarbeit

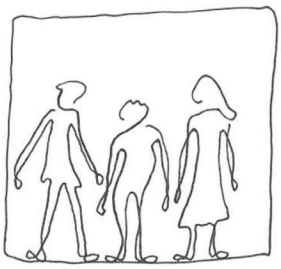
Maßgeblich ausschlaggebend für den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die sozialen Bedingungen der Familie. Die Zielgruppe verfügt sehr oft über unzureichende soziale Netzwerke und stammt häufig aus sozial schwachen Familien, die in mehrfacher Hinsicht benachteiligt und auf besondere Unterstützung angewiesen sind.

Aspekte wie mangelnde Sprachkenntnisse, die Herkunft aus bildungsfernen Regionen, geringe Schulbildung, fehlende Lernstrategien, ökonomische Barrieren etc. tragen dazu bei, dass eine familiäre Unterstützung und adäquate Förderung vonseiten der Eltern in schulischen Belangen kaum bis unmöglich ist. Oft fehlen auch die lernförderlichen Rahmenbedingungen aufgrund der prekären Wohnsituation. Die Lernenden sind auf Hilfe und Unterstützung von außen angewiesen. In Bezug auf die Erhöhung von Chancengleichheit in unserem Bildungssystem ist es unerlässlich, den sozialen Kontext der Lernenden zu berücksichtigen. Um Kinder in ihrem Lernprozess bestmöglich unterstützen zu können, ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindern, Schule und KursleiterInnen bzw.

Lehrpersonal unabdingbar. Eltern sollen stets über den Lernfortschritt ihres Kindes bzw. über geplante Fördermaßnahmen Bescheid wissen; etwaigen Sprachbarrieren ist unbedingt mit Hilfe von DolmetscherInnen zu begegnen.

Bildungsberatung

Wie unverzichtbar wichtig Bildung mittel- und langfristig für eine erfolgreiche gesellschaftliche und berufliche Teilhabe ist, steht im Fokus der begleitenden Bildungsberatung. Dieses Arbeitsfeld bezieht sich insbesondere auf jene TeilhehmerInnen und ihre Eltern, die bildungsfern sozialisiert wurden. Wesentliche Aspekte, die in dem Zusammenhang zu bearbeiten sind, sind auf geschlechtsspezifische Vorstellungen zurückzuführen, wonach Mädchen auf die Ehe vorbereitet werden sollen, weswegen dann Bildung nicht als wichtig für eine selbständige Lebensführung angesehen wird. Vor diesem Hintergrund ist Elternarbeit und Bildungsberatung umso wichtiger, geht es doch um die angemessene Berücksichtigung der Bedürfnisse von Mädchen, wenn eben deren Familien aus ländlichen Gebieten stammen und teils patriarchalische Vorstellungen in Bezug auf Bildungs- und Berufswege vorherrschen. Hier muss Aufklärungsarbeit bzgl. bestehender Geschlechterstereotypen und kulturell bedingter Rollenbilder und deren Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Berufswahl sowie auch auf die weiteren Lebensperspektiven geleistet werden. Eltern sollten erkennen, dass sie ihren Töchtern – im Sinne der Gleichberechtigung und Chancengleichheit – die gleichen Perspektiven wie ihren Söhnen eröffnen sollten.



Teils geht es auch darum zu vermitteln, dass es zwar nachvollziehbar ist, dass im Kontext prekärer Lebenssituationen kurzfristig Hilfsarbeiten angestrebt werden, durch Bildung allerdings berufliche Positionierungen ermöglicht werden, die mittelfristig auch ein Einkommen zur Folge haben, das ein Leben jenseits von Prekarität ermöglicht. Hier tun sich strukturelle Barrieren insofern auf, als schlichtweg der Zugang zu Bildungsinformationen fehlt bzw. die Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten in Österreich oft gar nicht bekannt sind.

Erwachsenenbildung

Bildungsbenachteiligung beginnt im frühkindlichen Stadium, und ohne rechtzeitiges Gegensteuern ist die Entwicklung zu einer selbstbestimmten gesellschaftlichen, beruflichen, politischen wie soziokulturellen Teilhabe im Erwachsenenalter kaum gegeben. Der Fokus bei Weiterbildungsmaßnahmen für Menschen mit Migrationshintergrund liegt weitgehend auf Angeboten zum Spracherwerb – Sprache als Schlüssel für eine erfolgreiche Integration und gelungene Teilhabe, auch, um bei gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen gestalterisch mitwirken zu können.

Sprache ist aber auch der Schlüssel zu Bildung, Ausbildung und in weiterer Folge zu einer erfolgreichen beruflichen Integration und Chancengleichheit.

Die Organisation und Durchführung von Deutschkursen für Menschen mit Migrationshintergrund stellt seit 1990 eine der Kernkompetenzen von ISOP dar. Deutschkurse für MigrantInnen, AsylwerberInnen, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte oder EU-BürgerInnen (vorwiegend aus Süd-/Südosteuropa) sowie Integrationskurse und -prüfungen für Drittstaatsangehörige – dem Leitbild gemäß stets Kurse für von der Gesellschaft benachteiligte Personengruppen, ohne Einschränkung – ist Bildung doch ein Menschenrecht!

Nicht nur, dass es seit Ende 2017 keinerlei geförderte Deutschmaßnahmen für AsylwerberInnen mehr gibt, trat am 9.6.2017 das **Integrationsgesetz** und am 1.10.2017 die neue I**ntegrationsvereinbarungs-Verordnung** (IV-VO 2017) in Kraft, die die zentralen Rahmenbedingungen für die sprachliche Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten (ab dem vollendeten 15. Lebensjahr und mit Statuszuerkennung nach dem 31. Dezember 2014) sowie von rechtmäßig niedergelassenen Drittstaatsangehörigen regelt. Die damit verbundenen Kompetenz- und Verantwortungsbereiche sind zwischen den beteiligten Ressorts BMEIA: A1 und BMASK: A2 aufgeteilt und ebenfalls per Gesetz geregelt. Die Abwicklung der Integrationsmaßnahmen erfolgt durch den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) bzw. durch das AMS, die sich dabei Kursträgern bedienen (können).

Es gilt: „Integration durch Leistung" – Menschen werden nicht nach ihrer Herkunft beurteilt, sondern nach ihrer Bereitschaft, in Österreich beizutragen.

Hauptziel des Gesetzes ist, Integration zu fördern und zu fordern. Dies geschieht einerseits durch das systematische Anbieten von Integrationsmaßnahmen (**Integrationsförderung**) und anderseits durch die Festlegung einer aktiven Mitwirkungspflicht am Integrationsprozess (**Integrationspflicht**) – sprich, es gibt Rechte und Pflichten (festgemacht durch Integrationserklärung oder Integrationsvereinbarung). Zu den Pflichten gehört die Unterzeichnung der Integrationserklärung, die Teilnahme an Deutschkursen auf dem Zielniveau A1 bzw. A2 sowie der Abschluss des jeweiligen Kurses und die Teilnahme und Mitwirkung an einem Werte- und Orientierungskurs. Werden die Pflichten vernachlässigt, gibt es Sanktionen, primär finanzieller Natur (Kürzung der Sozialhilfe bzw. der BMS) und meist unabhängig davon, was die Gründe für das Nichterfüllen sind.

Einer dieser Gründe ist beispielsweise die Bildungsferne der an den zur Gänze oder teilweise geförderten Deutschmaßahmen Teilnehmenden.

In §2, Absatz 2 des IntG heißt es: *Integrationsmaßnahmen sollen zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen. Zentral sind dabei die Teilhabe durch Erwerbsarbeit, der Zugang zu und die Annahme von Bildungsangeboten, die Gleichstellung der Geschlechter und das rasche Erreichen der Selbsterhaltungsfähigkeit. Der Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft soll den Endpunkt eines umfassenden Integrationsprozesses darstellen.*

Integrationsgesetz – Startpaket Deutsch

Das vom ÖIF 2016 initiierte Projekt *Startpaket Deutsch & Integration*, das österreichweit für die Zielgruppe der Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten Deutschmaßnahmen im Alphabetisierungsbereich sowie prioritär auf dem Zielniveau A1 lt. GERS und ÖIF-Curriculum A1 inkl. Wertefelder zur Verfügung stellt, ist beispielsweise eine solche verpflichtende Integrationsmaßnahme.

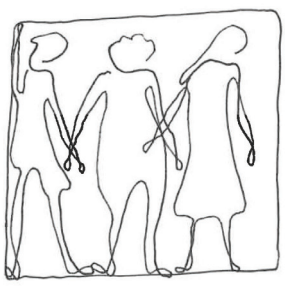
In den A1-Deutschkursen sind Werte und Orientierungswissen verpflichtend zu behandeln, und am Ende steht eine bundesweit einheitliche Integrationsprüfung, die aus einem Sprach- und einem Werteteil besteht. Für die TeilnehmerInnen sind die angebotenen Maßnahmen unentgeltlich, sogar die Fahrtkosten werden refundiert, und zusätzlich wird bedarfsorientiert

eine kostenlose Kinderbetreuung angeboten, um speziell auch Frauen den Kursbesuch zu ermöglichen.

Ein begrüßenswertes Projekt, das auch ISOP in Graz und steiermarkweit seit 2016 gezielt umsetzt, doch wird es dauern, bis die in Absatz 2 genannten Auswirkungen der Integrationsmaßnahmen greifen und nachhaltig spürbar sind.

Neben subjektiv existierenden Barrieren sind die Gründe dafür sowohl in der Lernerbiografie der TeilnehmerInnen als auch in deren prekären Verhältnissen vor Ort angesiedelt: Das Gros der förderungswürdigen Zielgruppe ist im Alphabetisierungsbereich zu finden. Die TeilnehmerInnen sind großteils weder in L1 (Erstsprache/Muttersprache) noch in L2 (Zweitsprache/ lateinisch-deutschen Schriftsystem) alphabetisiert oder aber nur in der Muttersprache bzw. haben sie Schwierigkeiten mit dem lateinischen Schriftsprachsystem. Hinzu kommt, dass sie bildungsfern, lernungewohnt und somit im niederschwelligen Lernbereich angesiedelt sind, noch keinen Deutschkurs besucht haben, sich aber durch das Leben vor Ort im Laufe der Zeit durch ungelenkten Spracherwerb grundlegende Deutschkenntnisse, primär rezeptiv, angeeignet haben, und deren fehlerhafte *sprachliche* Strukturen mittlerweile bereits fossiliert sind.

Die Ausgangslage im Alphabereich ist also sehr vielfältig und erfordert dementsprechend auch differenzierte Sprachmaßnahmen. Alphabetisierung von Beginn an ist allerdings ein sehr langwieriger und stunden- wie zeitintensiver Prozess, der dem Teilnehmenden selbst einiges an Geduld mit sich selbst abverlangt und der kontinuierliches und konsequentes Übern und Festigen voraussetzt, um halbwegs veritable Ergebnisse, auf die sich mit A1 aufbauen lässt, vorweisen zu können. Mehr als 480 UE, aufgeteilt auf maximal zwei Kurse, werden jedoch im Rahmen dies Startpaketes nicht gefördert. Bei bereits alphabetisierten TeilnehmerInnen, jedoch mit fehlender Praxis im lateinischen Laut- und Schriftsystem, aber mit spürbarer Lernerfahrung, kann durch das Schaffen einer *annähernd* gemeinsamen sprachlichen Basis in allen vier Fertigkeiten in 480 UE durchaus eine fundierte Grundlage für einen langsamen Folgekurs mit kleinschrittiger Progression mit dem Zielniveau A1 geschaffen werden. Alle anderen Alpha-TeilnehmerInnen haben kaum Chancen, einen A1-Folgekurs sprachlich zu meistern noch ihn mit der gesetzlich vorgeschriebenen Integrationsprüfung positiv abzuschließen. Den Kurs jedoch nicht zu besuchen, bedeutet Vernachlässigung der Integrationspflicht und geht mit finanziellen Einbußen einher – ein Umstand, den man sich nicht leisten kann, darf und will. Der Stempel des Lern- und somit Integrationsunwilligen wird einem sehr oft noch zusätzlich aufgedrückt.



Nicht nur Bildungsferne und Lernungewohnheit, auch zahlreiche andere persönliche Lebensumstände der TeilnehmerInnen, die weder einen erfolgreichen Kursbesuch von mindestens 80 Prozent noch dementsprechend positiven Kursabschluss zulassen, bleiben im Rahmen der geförderten und verpflichtenden Integrationsmaßnahmen unberücksichtigt: Zu nennen sind hier Traumatisierung durch Kriegsereignisse und Fluchterfahrung, Konzentrationsmängel, vorschnelle Ermüdungserscheinungen und somit fehlende Lern- und Leistungsmotivation, chronische Krankheiten, Ängste aufgrund prekärer Lebenssituationen, Überforderung mit bürokratischen Hürden und Ämtern uvm. Fazit: Der reale Bedarf erfordert stundenintensivere und über einen langen Zeitraum angelegte Spracherwerbsmaßnahmen im niederschwelligen Bereich – ohne Stress und finanziellen Druck. Gezielte

Fördermaßnahmen für bildungsbenachteiligte Menschen kommen im IntG jedoch so nicht vor.

Integrationsvereinbarung (IV)

Drittstaatsangehörige, die sich (dauerhaft) in Österreich niederlasen wollen, verpflichten sich, mit Erhalt ihres Erst-Aufenthaltstitels innerhalb von zwei Jahren Deutschkenntnisse auf dem Zielniveau A2 nach GER mittels einer ÖIF- oder ÖSD-Integrationsprüfung nachzuweisen (Modul 1). 50 Prozent der Kurskosten (max. 750 Euro) werden rückerstattet, sofern dieses Ziel innerhalb von 18 Monaten erreicht wird.

Auch hier zeigt(e) die Erfahrung: Lernungewohnte und bildungsferne TeilnehmerInnen schaffen es nicht, in 18 Monaten von mitunter Alpha/A0 über A1 das Zielniveau A2 zu erreichen. 18 Monate sind jedoch das erklärte Ziel, um zumindest einen Teil der Kosten refundiert zu bekommen, da Integrationskurse – je nach Institution – sehr kostenintensiv sein können. Hierbei gilt zu bedenken, dass Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund sprachlicher Defizite und sonstiger gesetzlicher Beschränkungen meist nicht im Erwerbsleben stehen und somit auch über kein Einkommen verfügen oder sie aber Tätigkeiten nachgehen, die ihre ohnehin prekäre Situation nicht wesentlich verbessern.

Mit der Antragstellung auf Erteilung des Aufenthaltstitels „Daueraufenthalt – EU“ muss hingegen Modul 2 (Sprachniveau B1) erfüllt werden.

Bei allen geförderten Maßnahmen geht es um schnellstmögliche Integration in den Arbeitsmarkt bzw. zur Selbsterhaltung. Ein hehres und absolut begrüßenswertes Ziel, doch zum Scheitern verurteilt, wenn die Ausgangslage der TeilnehmerInnen, ihre Lernerbiografie und -historie zwar teilweise im Rahmen von Kompetenz- und Sprachstandserhebungen erhoben, aber bei der Umsetzung nicht dementsprechend berücksichtigt werden.
Somit ist weder im vorgegebenen Zeitraum die Erfüllung der Integrationsvereinbarung, die zum Aufenthalt in Österreich berechtigt, noch eine Integrationsprüfung auf dem Niveau A1 oder A2 im Rahmen der Integrationserklärung zu schaffen und finanzielle Sanktionen bzw. auch Ausweisungen drohen. Um dies zu vermeiden und das gesetzliche Plansoll zu erfüllen, finanzieren sich die davon Betroffenen mit eigenen Mitteln mehr schlecht als recht weitere Deutschmaßnahmen, da autonomes Lernen mit System, das gezielte Hinarbeiten und Trainieren auf die Sprachprüfung inkl. Werteteil ohne Anleitung bei im niederschwelligen Bereich angesiedelten Personen nicht gegeben ist.

Integration ist keine Einbahnstraße und auch kein Sprint, sondern ein Marathon. Trotzdem zielen gerade beim Spracherwerb, ohne den der Einstieg in weitere Bildungsprozesse oder der Eintritt in den Arbeitsmarkt schwer möglich ist, die geförderten Deutschmaßnahmen kaum darauf ab – wohl wissend, dass es sich dabei um Investitionen in und für die Zukunft handelt. Bildungsbenachteiligung ist eine soziale Benachteiligung. Es gilt, die kulturelle Vielfalt und Buntheit zu nutzen, die Potenziale und Fähigkeiten von Menschen mit Migrationshintergrund frühzeitig zu erkennen und individuell zu fördern und dadurch für ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu sorgen.

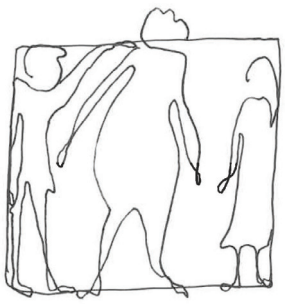
Warum ist der Himmel blau?

Vom Lernen (und Lehren) mit Begeisterung

Jutta Zniva, ISOP, im Gespräch mit Albena Obendrauf & Christiane Oberhammer, ISOP

Hunderte von Kindern im Alter zwischen drei und 14 Jahren nehmen jährlich an ISOP-Kursen mit altersadäquaten Deutsch- und Lernbetreuungsangeboten in Graz, Feldbach und vielen steirischen Gemeinden teil. Albena Obendrauf und Christiane Oberhammer wissen aus ihrer Arbeit als Trainerinnen an diesen Standorten, dass der Grundstein für eine erfolgreiche schulische und berufliche Zukunft früh gelegt werden muss. Sie wissen auch, wie spannend sich die spielerische Vermittlung von sprachlichen und sozialen Handlungskompetenzen bei Kindern nichtdeutscher Muttersprache oft gestaltet. Dann nämlich, wenn für alles, was mit Lesen, Schreiben oder Geschichten erzählen zu tun hat, die Begeisterung (diese „erste Liebe" für Sprache, wie Albena und Christiane es nennen) einmal geweckt ist.

Unbeschwertes Lernen, gibt es das bei euren jungen TeilnehmerInnen?



Albena Obendrauf: Die Kinder, deren Bildungschancen wir gemeinsam mit PädagogInnen und Eltern in Form von Lernbetreuung und sprachlicher Förderung verbessern wollen, besuchen den Kindergarten, die Volks- und Hauptschule oder die Neue Mittelschule. Kindergartenkinder nehmen, glaube ich, im Gegensatz zu älteren SchülerInnen oder erwachsenen DeutschkursteilnehmerInnen absolut nicht wahr, wie schwierig ihre Lebenssituation oft ist. Im Umgang mit ihnen merke ich, wie sie das Lernen genießen. Bei ihnen geht alles spielerisch. Auch die Volksschüler empfinde ich als in dieser Hinsicht unbeschwert und begeistert. Sehr motiviert. Aber schon in der Hauptschule, in der Unterstufe und dann vermehrt in der Oberstufe, spüren sie den Druck, unter dem sie zunehmend stehen, wenn sie im Vorfeld nicht gefördert wurden, sehr deutlich. Manche werden wegen ihrer Sprache in der Schule dann auch gemobbt, sozusagen ausgebremst.

Christiane Oberhammer: Meiner Erfahrung nach stehen schon viele VolksschülerInnen in der vierten Klasse und natürlich auch die Kinder, die eine Neue Mittelschule besuchen, insofern unter sehr, sehr großem Druck, als sie unbedingt ins Gymnasium wollen. Oft wünschen sich auch die Eltern, dass ihr Kind ins Gymnasium wechselt. Bei jenen, die erst seit kurzem in Österreich sind, merke ich, dass sie innerhalb kürzester Zeit alles aufsaugen wollen. Meine SchülerInnen sagen: „Christiane, gib mir noch mehr und noch mehr und noch mehr, ich möchte unbedingt weitermachen!" Bei vielen geht es halt leider nicht weiter. Sie merken, dass sie es einfach nicht schaffen.

Albena Obendrauf: Da merke ich jetzt den Unterschied zwischen dem ländlichen Bereich, wo ich arbeite, und Graz. Bei uns sind alle Kleinen noch relativ unbeschwert. In der vierten Klasse Volksschule wissen viele nicht, was sie tun sollen. Wohin? Wenn es geht, machen sie gleich weiter, also Neue Mittelschule oder Sportschule, und bei ihnen kann ich noch nicht feststellen, dass sie unter irgendeiner Art Druck stehen. Bei uns sind es vornehmlich tschetschenische Familien, kurdische, türki-

sche und jetzt auch afghanische Familien, von denen der Großteil sehr viel Beratung brauchen, schon im Vorfeld, damit sie das österreichische Schulsystem kennenlernen und überhaupt erfahren, welche Möglichkeiten dieses System bietet. Was kann man machen, und wohin wollen wir? Aber die Kleinen, würde ich sagen, leben und genießen die Kindheit.

Christiane Oberhammer: Schön!

Der didaktische Ansatz? Spielerisch?

Christiane Oberhammer: Bei den Kindern, also denen in der Volksschule, ist das spielerische Lernen ganz wichtig. Bei den Jugendlichen gestaltet es sich schon etwas anders. Die wollen schon manchmal „richtig Stoff", also so richtig Frontalunterricht. Aber sie brauchen natürlich genauso spielerische Übungen, ebenso im Grunde die Erwachsenen, die ich erst seit drei Jahren, also relativ kurz, unterrichte. Ich überlege manchmal: „Soll ich mehr spielen oder weniger spielen? Bin ich zu spielerisch, weil ich so viele Kinder- und Jugendkurse gemacht habe?" Ich versuch's auch bei den Erwachsenen ein bisschen gemischt. Aber für Volksschulkinder läuft natürlich der Spracherwerb ganz viel über Spiele, Reime, Bewegung etc.

Albena Obendrauf: Im Kindergarten: nur spielerisch! Ich bin jetzt auch draufgekommen, dass es das Beste ist, wenn man Sprache mit Bewegung oder mit Musik verbindet, da funktioniert der Spracherwerb sehr schnell. Bei den Jugendlichen benutzen wir auch oft Hip-Hop oder Rap, weil es ja auch etwas sein muss, das sie interessiert. Weil, nur langweile Lektüre oder Texte? Die SchülerInnen sollen ja motiviert sein. Sogar bei den Erwachsenen habe ich mir – obwohl ich die schon lange unterrichte – vor kurzem gedacht: „Naja, ich bin auch selbst so wie ein Kind, warum nicht? Ich probiere es aus. Dann habe ich gesehen: Am Anfang haben manche wirklich eine gewisse Scheu, oder sie denken sich: Warum soll ich da mitmachen? Ich bin ja kein Kind! Aber dann werden sie von der Gruppendynamik angesteckt. Das funktioniert jetzt super, und jetzt genießen auch die Erwachsenen die Spiele. Wir gehen zum Beispiel in Feldbach bewusst raus aus dem klassischen Kursraum. Wir besuchen sehr viele Ämter, Behörden und öffentliche Veranstaltungen, für die wir unsere TeilnehmerInnen zuerst vorbereiten. Mittlerweile merke ich, wie sie das alles genießen. Neulich waren wir bei einer Karikaturenausstellung („100 Jahre Österreich"). So wird Geschichte gelernt, die Leute kommen in den öffentlichen Raum, sie kommen in Bewegung. Unterwegs spricht man auch miteinander, und das bringt viel mehr, als nur in einem Raum zu sitzen.

Christiane Oberhammer: Ja, genau. Auch ich habe in Bezug auf spielerischen Unterreicht bei Erwachsenen zuerst eine gewisse Scheu gehabt. Soll ich's machen, soll ich nicht? Wir sind dann aber auch rausgegangen, auf den Bauernmarkt, und jeder hat ein wenig Geld bekommen. Dann hatten wir so eine Art Wettbewerb: Wer schafft es als Erster, zu Informationen zu kommen? Das war total toll für die Leute als Gruppe. Nachher denkt man sich manchmal: „Warum macht man das nicht viel öfter? Wieso macht man´s nicht gleich am Anfang?" Es tut der Gruppe gut. Sie lernen viel dabei.

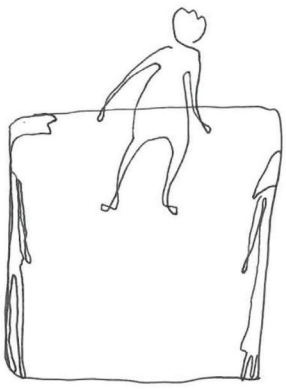
Albena Obendrauf: Sie gewinnen an Selbstvertrauen.

Christiane Oberhammer: Eindeutig.

Albena Obendrauf: Wir waren auch Brot kaufen oder Eis essen. Bei uns in Feldbach funktioniert das insofern toll, als es auf dem Platz zwei Sitzbänke gibt – und weiter drüben ist der Stand. Da geht jeder Kursteilnehmer/jede Kursteilnehmerin einzeln hin, und die anderen schauen sich das wie im Kino an. Wir haben neulich sogar Bühnenauftritte gehabt. Alle sollten zuerst in ihrer Muttersprache und anschließend auf Deutsch ein Gedicht oder einen berühmten Text vortragen. Der Strom für unser Mikrofon ist durch Treten auf zwei Fahrrädern erzeugt worden. Dazu haben wir die Österreicher/die Einheimischen auch eingeladen, und nach kurzen Anlaufschwierigkeiten ist es auf großen Zuspruch gestoßen. Sogar Kinder sind plötzlich zu mir gekommen und haben gefragt: „Albena, darf ich auch etwas vorsingen?" Die Kleinen aus dem Kindergarten haben mit Mikro deutsche Lieder und Gedichte vorgetragen. Sie haben sich getraut, und das war super. Es hat drei Stunden gedauert, sie wollten gar nicht mehr aufhören. Wir haben übrigens auch einen Film darüber gedreht.

Bitte mehr von diesen Erlebnissen!

Albena Obendrauf: Gern! Kindergarten ist sehr lustig, und zwar deswegen, weil die Kinder sehr spontan sind, sehr interessiert und neugierig, und weil sie so viele Fragen stellen. Da ergeben sich spannende Gespräche, oft philosophischer Natur, etwa: Warum ist der Himmel blau? Warum ist Zucker süß? Und ich tue dann mein Bestes, mit Hilfe von Geschichten alles so zu erklären, dass sie es verstehen. Seitdem wir das machen, merke ich, wie die Kinder diese Liebe für Bücher entdeckt haben. Wir sind ja als Förderkräfte in den Gruppen, neben jeweils einer Pädagogin und einer Betreuerin, die oft nicht die Zeit haben, auf die sprachlichen Bedürfnisse aller Kinder einzugehen. Bei uns in Feldbach beispielsweise gibt es viele Kinder, bei denen zuhause immer noch Kurdisch, Türkisch oder Persisch gesprochen wird, obwohl die Eltern laut ihrem Status eingebürgert, also ÖsterreicherInnen sind. Wenn wir in so eine Kindergartengruppe kommen, ist das wichtig, weil wir uns dann mit den Kindern auf Deutsch unterhalten. Das ist deshalb gut, weil wir vor Jahren viele Volksschulkinder hatten, die zwei Jahre im Kindergarten waren und für die Schule reif sein sollten, aber kein entsprechendes Deutsch gesprochen haben. Wir haben auch in Kalsdorf solche Gruppen und in anderen ländlichen Bereichen ebenfalls. Ich finde es sehr interessant, dass die Kinder jetzt sofort in die Bücherecke laufen, wenn sie uns sehen, ein Buch nehmen und fragen: „Kannst du mir das bitte vorlesen?" Ich mache immer so kleine Gruppen, drei oder vier Kinder maximal, mehr nicht, denn sie wollen ja alle mitschauen. Wenn ich zwei Kinder links und rechts habe, das reicht, manchmal habe ich ein kleines auf dem Schoss. Wir reden und diskutieren dann über die Bilder. Wenn man vorliest, versuchen sie, auf den Bildern die Hauptdarsteller, den Hasen oder Hund, zu finden. Oder: Wo ist die Monika, wo ist die Eva? Das ist wirklich lustig. Ich weiß nicht, ob du das auch so machst, Christiane.



Christiane Oberhammer: Ja, Bilderbücher funktionieren hervorragend. Wir waren letztes Jahr im Sommer mit einer Gruppe in der Bibliothek drüben, und da wurde uns ein Buch vorgelesen. Diese Gruppe ist dann auch relativ kompakt weiter im Herbst zum schulbegleitenden Kurs zu uns gekommen. Seitdem fordern sie das Vorlesen richtig ein – fast ein Mal pro Woche. Dann sprechen sie über das Buch, und vor kurzem haben die Kinder mit der Handlung eines Märchenbuchs ein Theaterstück aufgeführt. Sie spielen die Geschichten also auch gern nach. Das ist toll und meiner Meinung nach das, was Sprachförderung auszeichnen soll – diese Begeisterung

dafür. Der schönste Erfolg ist, finde ich, dass dann Schüler herkommen und selber anfangen, Geschichten zu schreiben. Mit der Sprache tun sie sich zwar anfangs noch sehr schwer, aber sie bemühen sich, und sie haben jetzt schon bestimmte sprachliche Strukturen gelernt, die sie verwenden. „Es war einmal", beispielsweise. Oder: Wir haben jetzt so ein Postkastl gebastelt, in das die Kinder ihre selbstgeschriebenen Geschichten werfen. Ich finde, das ist das Tollste, dass man ein Kind begeistern kann für Bücher, für Sprache, für das Schreiben von Texten. Ein Kind in meiner Gruppe, das zuerst große Schwierigkeiten mit Deutsch hatte, ist jetzt in der zweiten Klasse Volksschule und schreibt Geschichten für seine Lehrerin. Jeden Tag kommt es mit einer neuen Geschichte – ganz toll.

Albena Obendrauf: Ich habe das auch festgestellt. Nur durch Bücher, und zwar die richtigen Bücher für die Kinder, kann man diese erste Liebe für Sprache, diese Kerze anzünden. Und dann brennt diese Kerze. „Das kleine Ich-bin-ich" ist zum Beispiel so ein Buch für diese Initialzündung, und ich finde es schön, dass man damit nicht nur Sprache vermitteln kann, sondern auch gewisse Werte. Die Kinder lernen oft einen fiktiven Charakter kennen und wollen dann genau so sein. Und das ist gut, da man gute Charaktereigenschaften oder eine Art Muster dafür aufzeigen kann, wie man sein soll: hilfsbereit, großzügig, einfühlsam usw.

Christiane Oberhammer: Sehr richtig. Bei der Geschichte geht es ja auch um soziales Lernen.

Albena Obendrauf: Ich habe mit Jugendlichen früher gern „Der kleine Prinz" gelesen. Nicht nur wegen des Plusquamperfekts, das da zum Einsatz kommt, sondern auch wegen der Botschaften, die darin versteckt sind. Viele TeilnehmerInnen werden, wie du sagst, Christiane, durch Literatur inspiriert und schreiben dann selbst Texte.

Christiane Oberhammer: Mit Jugendlichen kann man wirklich spannende Sachen machen. Sie wollen gefordert und gefördert werden.

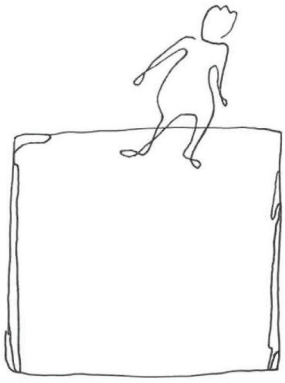
Und die Arbeit mit den Eltern?

Albena Obendrauf: Wir haben ein Projekt „Elternarbeit", d.h., alle Eltern treffen sich einmal in der Woche bei zu uns. Wir informieren über Ämter, das Schulsystem, Ärzte oder Versicherungen; durch die Bank alles, was sie interessiert, auch was Wohnungen, Kündigungsfristen usw. betrifft. Manchmal kommen sie mit einem ganz speziellen Anliegen, bei dem wir dann weiterhelfen. Meistens kommen sie mit Kuchen, Kaffee, Tee. Es ist wirklich schön. Man sitzt zusammen, diskutiert. Das dauert bei uns so ca. drei Stunden, einmal in der Woche, gezielt. Zusätzlich haben wir mit einer Schule in Feldbach ein Pilotprojekt gemeinsam mit dem Landesschulrat gestartet, im Zuge dessen wir am Freitagnachmittag vor Ort in der Schule sind. Den Eltern, die kommen, zeigen wir, wie man am besten mit den Kindern lernt. Für die Kinder, die da sind, gibt es Lernbetreuung (Die Hausaufgabe für Montag muss ja auch erledigt werden!) und die Eltern kommen und schauen, wie wir mit den Kindern arbeiten. Sie sehen zum Beispiel: Wie kontrolliert man die Hausaufgabe? Auch bei den Leseübungen beziehen wir die Eltern ein. Elternarbeit ist wirklich eine wichtige Aufgabe von uns. Wir sagen ihnen immer: „Sie sind das Hauptglied in der Kette. Wir können begleiten und unterstützen, aber ohne Sie können wir nichts machen."

Christiane Oberhammer: Ich führe auch viele Gespräche mit Eltern. Wenn es sich um Schulprobleme handelt, versuchen wir das mit den LehrerInnen gemeinsam zu klären. Vor allem in Volksschulen merke ich, dass die LehrerInnen sehr dahinter stehen und es auch honorieren, wenn ein Kind einen Deutschkurs macht. Sie sprechen es auch aus, wenn sie Erfolge sehen: „Also, jetzt merkt man den Fortschritt!" Das ist für mich dann als Trainerin schön, aber vor allem für die Kinder. Sie sind motiviert, und man merkt ihnen an: „Ich will weiterkommen, ich will weiter, ich hab' so viel gelernt!" Die Eltern muss man dann auch mit einbeziehen und Ihnen rückmelden: „Das alles hat Ihr Kind jetzt schon gelernt." Das ist ganz wichtig und schön, wenn man so als „Dreier-Team" – also ISOP, Schule und Eltern – das Beste für die Kinder herausholen kann.

Eine abschließende Frage: Für Kinder wäre auf ihrem Integrations- und Bildungsweg in Österreich künftig wichtig, dass ...?

Albena Obendrauf: Dass man nicht aufhört, sie zu fördern! Ob die frühsprachliche Förderung, die wir seit sieben Jahren anbieten, weiter gefördert wird, ist leider unklar. Ich mache mir Sorgen deswegen – schließlich erleben wir die Erfolge unserer Kinder hautnah. Diejenigen, die ich früher im Kindergarten begleitet habe, sind jetzt in der Volksschule und tun sich beim Lesen, Schreiben, bei den Hausaufgaben und dem Lernen sehr leicht! Sie haben das sozusagen vorher, im Kindergarten schon trainiert und gelernt: Wie macht man das? Wie diskutiert man? Sie sind sprachlich besser als die Kinder, die das im Kindergarten nicht gelernt haben – die tun sich weiterhin schwer. Sicher kann man etwas nachholen, aber die Basis muss man auch haben, und wenn man das von Anfang an nicht hat, ist es eben sehr schwierig. Du musst sehr begabt sein, damit du später ein sprachliches Gefühl und einen Stil entwickeln kannst. Vor allem im Kindergarten und in der Volksschule sollte man das fortsetzen; da muss es mehr Stunden für die Kinder geben, weil ich glaube, dass das später dann nicht mehr notwendig ist.



Christiane Oberhammer: Die Ungewissheit, ob solche Projekte weitergehen, finde ich auch sehr schade. Es braucht ja nicht nur diese Starterklassen, die eingeführt worden sind. Es brauchen ja Kinder, die vielleicht schon hier in Österreich geboren sind, möglicherweise im sprachlichen Bereich sogar mehr Unterstützung, wenn sie in die Schule kommen. Die haben zwar schon einen kleinen Wortschatz – aber bei der Grammatik starke Defizite. Förderungen wären also auch für diese Kinder nötig.

Albena Obendrauf: Das Problem ist auch, wie Christiane gerade gesagt hat, dass oft geglaubt wird, nur Kinder mit Migrationshintergrund sind diejenigen, die diese Sprach- und Lernförderungen brauchen. So ist es aber nicht. Auch dort, wo in der Familie von beiden Elternteilen Deutsch als Erstsprache gesprochen wird, gibt es Kinder mit sprachlichen Defiziten. Bei Gruppen in der Schule, wo ein/e Pädagoge/in mit einem/er Betreuer/in zwischen 20 und 25 Kindern unterrichtet, ist es nicht zu schaffen, alle SchülerInnen individuell zu fördern. Dabei wäre gerade das für den Bildungsweg dieser Kinder enorm wichtig. Man würde ihnen viel wegnehmen, auch in Hinblick auf ihre späteren beruflichen Chancen, wenn diese Förderräume wegfallen.

Vielen Dank euch beiden für dieses Gespräch.

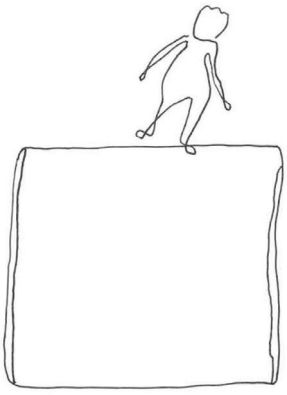
Ideen & Notizen

„Neu"gieriges Lernen statt Nürnberger Trichter

Jana Neubauer und Franz Horvath, ISOP, Netzwerk ePSA

Der erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss (ePSA) braucht kompetenzorientiert gestaltete Unterrichtsmaterialien und Prüfungsbeispiele. Von 2015 bis 2018 haben Jana Neubauer und Franz Horvath unter der Projektleitung von Silvia Göhring für ISOP in einem österreichweiten Netzwerk von Erwachsenenbildungseinrichtungen daran gearbeitet und sechs Unterrichtsthemeneinheiten und sechs Prüfungsaufgabenstellungen erarbeitet. Hinter dem Output von rund 200 Seiten Materialien verbirgt sich ein spannender Lernprozess - finanziert vom Europäischen Sozialfond und dem Bildungsministerium.

Der ePSA bildet InvestorInnen für unser soziales Gesellschaftssystem aus



Wer Unterrichtsmaterialien zum Erreichen des ePSA plant, findet kaum kompetenzorientiertes Material, schon gar nicht erwachsenengerechtes. Es fehlen Materialien, die sprachsensibel sind, Diskriminierungen aussparen und den unterschiedlichen Lernniveaus unserer Zielgruppe entsprechen. Es fehlen also Materialien für ein faires Bildungsangebot, das sehr unterschiedliche Menschen zum ePSA bringt und ihnen damit den Weg in den Arbeitsmarkt eröffnet. Damit sie sich an der Gemeinschaft besser beteiligen können, auch als „Finanziers" unseres sozialen Gesellschaftssystems.

Menschen entdecken ihre Handlungsfähigkeit und ihren Wert

Der Lehrplan zum ePSA sieht als Bildungsziel vor, Menschen zu befähigen, ihr erworbenes Wissen handlungsorientiert im Alltag einzusetzen. Sie sollen zu mehr Selbstständigkeit und Selbstverantwortung befähigt werden. Sie sollen gesellschaftliche und politische Zusammenhänge „trotz" sozialer Medien realistisch einschätzen lernen. Sie sollen ihre Ressourcen in der Kommunikation verbessern und erweitern, damit sie unsere österreichische Gesellschaft gewaltfrei mitgestalten können.

Ja, und wo bleibt da der pythagoreische Lehrsatz?

Genau damit begann die Herausforderung. TrainerInnen, die für ein systematisches, lexikales Wissenssystem ausgebildet wurden, müssen plötzlich beginnen, exemplarisch zu unterrichten. Die Fülle an „Stoff" ist in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht kompetenzorientiert „durchzubringen". TrainerInnen müssen sich also von „Dealern, Dealerinnen", die „Stoff" in Köpfe stopfen, zu Menschen wandeln, die Lernenden Zeit geben, ihr Wissen selbständig zu erweitern. Und das so freudig, dass sie „Lernen" als lebenslange Begleitung persönlicher Entwicklung entdecken. Umschulung vom $a^2 + b^2 = c^2$-„Dealen" zum Begleiten eines Lernprozesses, der den Blick für pythagoreische Dreiecke im Alltag schärft.

Was wähle ich als Thema aus?

In unseren TrainerInnen-Köpfen regte sich Widerstand. Was lasse ich weg? Im Austausch mit KollegInnen landeten wir immer wieder bei langen Listen

von Lernstoff, den „man doch beherrschen muss, um allgemein gebildet zu sein.“ Sie haben gelernt, dass der höchste Berg der Welt 8848 m hoch ist. Solche oder ähnliche Fragen tauchen in Bewerbungstests heute noch auf, um die „Allgemeinbildung“ von Menschen zu überprüfen. Wissen Sie auch, dass er, neben dem bei uns gebräuchlichen Namen nach dem englischen Landvermesser George Everest, auf Nepali Sagarmatha (Himmelskönig) oder auf Tibetisch Qomolangma (Göttin-Mutter) heißt und warum er noch immer wächst? Was also sind die Ziele kompetenzorientierten Unterrichtens?

Kompetenzorientierter Unterricht braucht eine Kernidee!

Elisabeth Kossmeier (2013, S.23) definiert Lernen in Anlehnung an Urs Ruf als sehr persönlichen Akt, bei dem Menschen sich Wissen „anverwandeln“. Sie meint damit, ein Sich-Öffnen für Neues, um es dann in sich zum nutzbringenden Bestand des eigenen „Weltbildes“ zu verwandeln. Lernen setzt also Zeit und Offenheit für die Beschäftigung mit dem Inhalt voraus. Bruchrechnen beispielsweise stößt vielfach auf Angst: Das habe ich schon in der Schule nie verstanden und nie mehr gebraucht. Moment! Der Alltag ist angefüllt mit Brüchen und Bruchrechnungen! Es beginnt um Viertel vor acht. Schnell ins Geschäft: Die Heidelbeeren sind im Doppelpack um 15% billiger. 10 dag Käse fürs Jausenbrot, bitte. An der Kassa: 3 Euro 20 Cent Retourgeld. In der Arbeit: Das Geburtstagsgeschenk für die Kollegin: Wer beteiligt sich an den Kosten, und wie viel zahlt jeder? Jemand hat eine Torte mitgebracht, wer schneidet sie in Stücke? Bitte gerecht! Und dann geht noch ein Sektglas kaputt. Der Alltag ist also voller Brüche. Aber was wollen wir dabei verstehen, uns im Unterricht „anverwandeln“? Was also sollte vom Bruchrechnen auf unsere Kursteilnehmenden überspringen? Die Kernidee des Bruchrechnens! Bruchrechnen beschäftigt sich mit dem Teilen von Stunden, Gewichten, Metern, Euros. Wir arbeiten mit dem Ganzen, einer Anzahl von Teilen und der Größe dieser Teile. Ach, das ist Dividieren: Die erste Zahl ist das Ganze, die zweite Zahl sind die Teile und die dritte Zahl die Größe der Teile. Wir arbeiten auch mit Beziehungen von Mengen: Käsegewicht und Geld. Zweimal so viel Käse, zweimal so viel Geld. Teilen wir uns die Arbeit, teilen wir uns die Arbeitszeit. Zwei ArbeiterInnen, halbe Arbeitszeit. Im besten Fall führt der Unterricht ins Philosophische: Was bedeutet gerechtes Teilen für eine Gemeinschaft, für die ganze Welt? Wie geht eine Gesellschaft mit Menschen um, die mehr als den Ihnen zustehenden Teil wollen? Solche und ähnliche Gedankenprozesse leiten die TrainerInnen beim Gestalten des Unterrichts, ihre Kernidee für das Thema. Wenn Sie spüren, dass nicht der Themeninhalt, also der „Stoff“, Selbstzweck des Unterrichts ist, dann sind Sie in der Welt der Kompetenzorientierung angekommen.

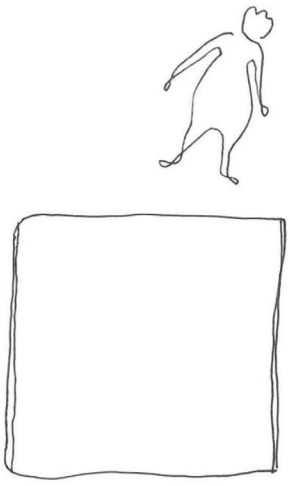
Können Unterrichtsmaterialien überhaupt für andere TrainerInnen gestaltet werden?

Gesteht eine Erwachsenenbildungseinrichtung ihren TrainerInnen keine Vor- und Nachbereitungszeiten zu, findet der Unterricht anhand von vorgefertigten Materialien statt. Lehrbücher und Arbeitszettel müssen her. Denken wir das zu Ende: Wenn wir einmal das ideale Lehrbuch haben, alle Arbeitszettel - inhaltlich und grafisch perfekt gestaltet - für motiviertes Üben sorgen, ist es geschafft. Alle TrainerInnen verwenden die gleichen, erprobten Unterrichtsmaterialien und … werden durch Computerprogramme ersetzt. Wäre das möglich, es gäbe das längst. Trotzdem spuckt

dieses System keine gebildeten Menschen aus. Diese Menschen reproduzieren Wissen, arbeiten Rechenroutinen ab und beherrschen ein Sprache ähnlich hölzern wie die Übersetzungsautomaten von Google. Auf diesem Weg wäre die Bildung zum Teil verlorengegangen.

Die Alternative oder wie entsteht der gebildete Mensch?

Unser Bild von Bildung hat eine klare Richtung: Von LehrerIn zu SchülerIn. Die neue Generation bekommt vorgefertigte Erfahrungen übertragen, um Zukunft zu gestalten. Was, wenn das Wissen nicht passt? Wo ist da die Befähigung zur Entwicklung, wo Innovation? Vielleicht klagen deshalb Unternehmen über den Mangel an geeigneten Arbeitskräften. Sie sehen nur routinierte „Ab"arbeiterInnen, während Sie sich am Markt entwickeln müssen. Wie könnte es besser gehen? Durch Bildung als Weg zu einem offenen, persönlichen „Weltbild" öffnen sich Tore für zukünftige Entwicklungen, die wir heute noch nicht kennen. Die Lernenden rücken so mit ihren Fragen an die Welt, mit ihrer „Neu"gier auf die Welt, plötzlich in den Mittelpunkt. Die offenen Fragen unserer Kursteilnehmenden und ein „ehrlicher" Blick auf die Welt sollen sie zu Lösungen für diese Welt befähigen. Denken Sie an den Begriff „Heimat". Während der letzten BundespräsidentInnenwahl hatten wir genug Zeit, um uns mit diesem zentralen Begriff der Wahlwerbung auseinanderzusetzen.



Heimat oder Herkunftskultur?

Das Thema löste im ePSA-Netzwerk einen intensiven Diskurs aus. Müsste „Heimat" nicht vielmehr „Herkunftsland", nein noch besser „Herkunftskultur" heißen? Darf „Heimat" Thema des Unterrichts sein? Die Entscheidung: Ja, in den Unterricht damit! Heimat leuchtet von den Wahlplakaten und ist für alle unsere Kursteilnehmenden mit einer persönlichen Bedeutung aufgeladen. Es holt die Lernenden dort ab, wo sie sind. Als Werkzeug für die Arbeit am Begriff „Heimat" fiel die Wahl auf das Literaturformat der brasilianischen „Kordelliteratur": Kleine Hefte im A6-Format, formal nach strengen Regeln gestaltet, die auf Märkten auf einer Kordel aufgehängt und preiswert verkauft werden.

Das „Sich-Anverwandeln" des Begriffs „Heimat"

Der Impuls der Trainerin war es, den Begriff „Heimat" ins Bewusstsein zu heben, und die persönlichen Bilder von „Heimat" festzuhalten. Diese persönlichen Bilder wurden gegenseitig präsentiert und verglichen. Daraus ergaben sich spannende Erkenntnisse: „Du als Österreicherin und ich als Flüchtling sagen das Gleiche über Heimat, wie kann das sein?" Heimat bezieht sich nicht auf ein Land, ein „Heimat"land, sondern eher auf ein Gefühl, z.B. sich wohl zu fühlen. Menschen aus unterschiedlichen Ländern können Heimat gleich fühlen. Dieses Gefühl ist wie „Kultur" oder „Sprache" meist nicht auf ein Land bezogen. Dann wurde ein Text einer ehemaligen Teilnehmerin gelesen. Sie beschreibt, wie ihr Österreich zur neuen Heimat wurde, und dass sie nun auch zwei „Heimaten" hat. Alle Teilnehmenden hatten nun genug Anregungen im Kopf, um ihre Vorstellungen in künstlerischer Form als Kordelliteratur zu Papier zu bringen: Ein Druck für die Vorderseite, der „Heimat" bildlich darstellt, ein Text im 8-seitigen Innenteil und eine Rückseite mit dem AutorInnen-Namen, der die Urheberschaft dieser Gedanken festhält. Zuletzt wurden die fertigen Seiten zu einem Heftchen gebunden.

Kompetenzorientierung ist individuelle, bereichernde Beschäftigung mit einem Thema

Die Trainerin brachte das Thema als Impuls, lieferte die Struktur als Orientierung für ein freies, aber zielorientiertes Arbeiten und gab die Form für die Gestaltung des Ergebnisses vor. Die vielfältigen Inhalte zeigten das „Sich-Anverwandeln" des Themas. Die ganze heterogene Gruppe war Spiegel und aktive Impulsgeberin für das individuelle „Bild" von Heimat. Und die letzte Seite zeigte, wer es geschaffen hat, das sichtbare, persönliche, vielleicht veränderte Bild von „Heimat". Spüren Sie den Unterschied zum bloßen Weitergeben von Wissen? Können Sie sich vorstellen, dass die Trainerin bei dieser Arbeit sich nicht um Motivation und Disziplin sorgen musste? Spüren Sie auch, dass sich Menschen hier in ihrer Verschiedenheit und Gemeinsamkeit als Anregung und nicht als GegnerInnen nähergekommen sind? Das ist eine weitere Erkenntnis dieses ESF-Projekts. Selbst „belastete" Begriffe wie „Heimat" lassen sich so gewinnbringend für unsere Teilnehmenden und sogar für die Lehrkraft im Unterricht bearbeiten sowie bereichernde Diversität lebendig werden.

Aus Unterrichtmaterialien werden Unterrichtsprozesse und gebildete Menschen

Die Materialien machen also noch keinen Unterricht. Erst der Unterrichtsprozess führt zum individuellen Lernzuwachs. Die Gestaltung dieses Prozesses ist die pädagogische Kompetenz der TrainerInnen. Sie bringt hervor, wonach Unternehmen, wie eine Studie der Wirtschaftskammer Steiermark zeigt, dringend suchen: gebildete Persönlichkeiten, die ihr Wissen verstehen und als Werkzeug kreativ einsetzen können. Gebildete Menschen können sich in vielen „Welten" souverän bewegen. Sie können dabei auf sich und auf die Gemeinschaft schauen. Resilienz und Teamfähigkeit heißt das im Human Ressource Management.

Sprachsensibilität in jedem Unterricht

Die Beschäftigung mit Unterrichtsthemen braucht Wörter. Das Projekt zeigte, dass wir TrainerInnen, auch Menschen mit Deutsch als Muttersprache, die sprachlichen Niveaus unserer Teilnehmenden weit überschätzen. Wir müssen vor jeder Beschäftigung mit einem Thema den vorhandenen Wortschatz in der Gruppe erkunden und mit einer sprachlichen Vorentlastung beginnen. Sind die benötigten Begriffe geklärt und gefestigt, beginnt die inhaltliche Auseinandersetzung. Spracherwerb lässt sich eben nicht beliebig beschleunigen. Menschen, die Sprache oder Fachsprache erwerben wollen, brauchen das ständige Bad in diesem „Sprachsee", aus dem sie die „Wortfische" in angemessenem Tempo angeln. Wir TrainerInnen brauchen Feedback-Schleifen mit unseren Teilnehmenden, in denen wir gemeinsam reflektieren, was bei den Teilnehmenden als Lernzuwachs angekommen ist. Da Lernen ein ergebnisoffener Prozess ist, führt uns das immer wieder zu erstaunlichen Kurskorrekturen.

Reflektiertes Arbeiten durch Austausch

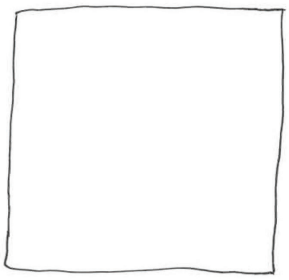
Nicht nur im Austausch mit den Teilnehmenden in den Erprobungsphasen gelangen Weiterentwicklungen unserer Materialien. Zentraler Erfolg des Projekts war der Austausch unter den TrainerInnen und zuletzt in vier Workshops der erweiterte Austausch mit Prüfungsschulen, Landesschulrat Steiermark und Wirtschaftskammer, die unsere AbsolventInnen als Lehrlinge

in den Betrieben weiter betreuen. Sowohl in unserer persönlichen Erfahrung als auch in allen Fortbildungs- und Netzwerkveranstaltungen während des Projekts war einhelliger Tenor: Der Austausch hat uns mit der spröden Materie „Kompetenzorientierung" versöhnt und neue Türen aufgestoßen. Wir selbst wurden kompetenzorientierte Lernende und haben mit unseren Teilnehmenden die Unsicherheiten auf diesem Weg zu meistern begonnen. Allen Reformwilligen im pädagogischen System, wollen wir zurufen: Tauscht euch aus! Lasst erfolgreiche Pädagogik für Lernende und Lehrende durch Reflektieren der Arbeit gemeinsam wachsen. Lasst die ExpertInnen in unseren Schulen und Bildungseinrichtungen reflektiert arbeiten.

Und was wird dann geprüft?

Was beim Unterrichten zu überwinden ist, ist erneut bei Prüfungen eine Herausforderung. Besonders für die Teilnehmenden. Eine Seite voll Wörter wiederzugeben, gibt Lernenden die Sicherheit, das muss ich „können" und Prüfenden die Sicherheit, das kann ich messen. Wie gut, das berechnen dann Prozente. So die gängige Praxis. Jetzt soll die Prüfung zur Wertschätzung des Lernzuwachses werden. Validierung heißt das Zauberwort. Unsicherheit all überall. Ist das gerecht, vergleichbar? Was wird da gemessen? Welche Abstufungen führen zu welchen Noten? Was soll ich jetzt lernen?

Die Fragen sind wichtig. Immerhin verschafft das Zeugnis die Eintrittsberechtigung ins Berufsleben. Formal zwar nicht notwendig ist der Pflichtschulabschluss in der Praxis noch immer Voraussetzung für eine Lehrstelle. Unternehmen verlassen sich immer weniger auf die Aussagekraft der Zeugnisse. Der persönliche Eindruck beim Schnuppern und im Bewerbungsgespräch hat mehr Gewicht. Nicht zu vergessen, dass Pflichtschule ja nicht nur für die Lehre ausbildet, sondern auch für eine weiterführende Schulkarriere.



In den Prüfungsschulen ist die kompetenzorientierte Validierung mit Beurteilung nach kompetenzorientierten Kriterien kaum angekommen. Kompetenzorientierter Unterricht und klassische Prüfung, diesen Zwiespalt müssen TrainerInnen im ePSA auflösen: Vorbereitung auf Wissensreproduktion und Wertschätzung für mitgebrachtes und erworbenes Handlungswissen.

Terrorismus am Prüfstand – Beispiel einer Validierung

In Österreich sterben jährlich so viele Menschen bei Unfällen, die auf alkoholisierte LenkerInnen zurückzuführen sind, wie in den letzten 40 Jahren insgesamt bei Terroranschlägen. Irrationalerweise fürchten die Menschen trotzdem den Terror mehr als AlkolenkerInnen. Das könnte als Gag im Kabarett dienen, hätte es nicht einschneidende Konsequenzen auf unsere Gesellschaft. Sie betreffen die Ausdehnung von Kontrollbefugnissen sowie das Schüren von Vorurteilen. So fiel die Wahl für den Umgang mit „heiklen" Themen im Unterricht auf den Terrorismus einschließlich „Prüfungs"fragen. Das Thema verbindet sich mit demokratischen Grundprinzipien der Rechtsstaatlichkeit und Meinungsfreiheit. So befassen sich die Prüfungsfragen dann damit: Wie gehen wir mit kriminellen Taten im österreichischen Rechtsstaat um, so dass wir sicher leben und gleichzeitig die Rechte mutmaßlicher Krimineller schützen? Wie vertreten wir in Österreich gewaltfrei und couragiert unsere Meinung? Diese Fragen sollen das Wissen über Rechtsstaatlichkeit und Meinungsfreiheit mit Lösungsansätzen für gewaltfreie Meinungsäußerungen in einer Demokratie verknüpfen. Wo sind die gesetzlichen Grenzen zur Kriminalität? Wofür braucht es eine

unabhängige Justiz und den Schutz von Verdächtigen? Die Beurteilungskriterien dieser schriftlichen Prüfung aus Deutsch, Kommunikation und Gesellschaft sind weniger Rechtsschreibfehler, auch nicht die vertretene Meinung, als vielmehr die Qualität der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema, die Kreativität der Gedankengänge und die Schlüssigkeit der Argumente. Wie wird Wissenskompetenz in Handlungskompetenz im Rahmen demokratischer Möglichkeiten umgesetzt?

Schlussfolgerung

Das ESF-Projekt vertiefte durch Austausch die Kenntnisse über und Ideen für Kompetenzorientierung. Der pädagogische Raum weitete sich hin zu den Teilnehmenden, indem diese von den AdressatInnen von „Bildung" zu wirklich Lernenden wurden. Im besten Fall begleitet sie Lernen weiterhin in ihrer persönlichen Entwicklung. Kompetenzorientierung respektiert Diversität und akzeptiert damit die Individualität persönlicher Lernprozesse. Sie entdeckt im Lernenden ihre und seine Einzigartigkeit und gibt damit der Persönlichkeit Raum, die Welt mit eigenen Augen zu entdecken. Kompetenzorientiertes Lernen kann so zur Prävention von Radikalisierung beitragen. Das gelernte Wissen ist nicht mehr Selbstzweck, sondern Werkzeug und Hintergrund für das Entwickeln des eigenen Weltbilds. Das braucht mehr Zeit als „Fachwissen-Stopfen".
Was braucht Kompetenzorientierung? Das ESF-Projekt finanzierte Vorbereitungszeiten für das Erstellen der Materialien. Die Zeit floss in die Analyse der Themen auf eine Kernidee hin und das Gestalten der notwenigen offenen Lernprozesse. Im Unterricht fanden die Erprobung und ein erstes Feedback durch die Teilnehmenden statt. In der Nachbereitung fanden wir Zeit, den neuen Unterricht zu reflektieren. Während des gesamten Prozesses ereignete sich als Hintergrundmusik ein Austausch. Im Alltag fehlt die Finanzierung für diese Prozesse zusehends. Wir können nur feststellen, dass diese Mittel für Kompetenzorientierung gut angelegt sind. Für TrainerInnen bringt diese Investition gemeinsame Verantwortung für den Lernprozess mit mehr persönlicher Zufriedenheit in der pädagogischen Arbeit und motivierte, im besten Sinne „neu"gierige Lernende mit sich.

Quellen:
Elisabeth Kossmeier, 2013, „Einzelnen gerecht werden – Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen", Aufl. 3, φ:dback, textreihe der ph-oö
Michaela Marterer, Peter Härtel, 2017, „Anforderungen an EinsteigerInnen in die berufliche Praxis", https://www.dieindustrie.at/wp-content/uploads/2017/09/Bildungsanforderungen20Web.pdf (Download der Kurzversion)

Hilfe – zeig mir den Weg zum Pflichtschulabschluss!

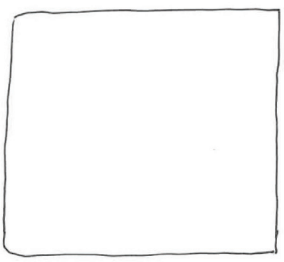
Resümee einer Entwicklungsarbeit

Ilse Murnig und Elisabeth Spanoudis, ISOP, ePSA Vorfeldarbeit

ISOP bietet seit über 20 Jahren die einjährigen Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses an. Die Kurse wurden aus den unterschiedlichsten öffentlichen Budgets finanziert und standen bis 2016 allen Menschen offen.

Seit 2016 steigerte sich der Bedarf an PSA-Angeboten wie nie zuvor, vor allem neu zugewanderte Personen strömten in diverse Erwachsenenbildungseinrichtungen, um einen Kursplatz zu bekommen. Mehr Anbieter denn je entwickelten im Vorfeld eigene Aufnahmeprozedere, eigene Testungen und eigene Beratungsangebote. Je nach Finanzierungstopf wurden nur mehr bestimmte Zielgruppen (nach Alter, abhängig vom Aufenthaltsstatus …) für PSA-Kurse zugelassen.

Interessierte aller Sprachniveaus sowie auch ÖsterreicherInnen mit Erstsprache Deutsch bewarben sich bei mehreren PSA-Kursanbietern an, in der Hoffnung, irgendwo unterzukommen. Über das AMS wurden Personen Infotagen zu gebucht, deren einziges gemeinsames Kriterium der fehlende PSA war. Mehr als 100 Testungen mussten vorgenommen werden, um eine Kursgruppe von 20 Personen zusammenstellen zu können. Oftmals waren beinahe 70 – 80% der BewerberInnen noch nicht fit für einen PSA-Kurs. Die Gründe dafür: fehlende Basisbildung im Bereich Mathematik und / oder zu geringe Deutschkenntnisse und / oder keine Englischkenntnisse bis hin zu fehlender oder mangelhafter Alphabetisierung. Bei den BewerberInnen mit Deutsch als Erstsprache lag die Ursache oft im psychosozialen Bereich. Um diese Personen in einem PSA Kurs kompetent fördern zu können, und sie erfolgreich zu einem PSA-Abschluss bringen zu können, bräuchte es dahingehend Angebote bis hin zu einer the-rapeutischen Unterstützung.



Hier setzte nun im Rahmen des ePSA-Entwicklungsprojektes unsere Vorfeldarbeit an, um die vielen Angebote zu sichten und strukturelle Maßnahmen zu entwerfen.

Nach erfolgter statistischer Erfassung der Zielgruppe kristallisierten sich relativ rasch folgende Aufgabenstellungen für die Arbeit im Vorfeld heraus:

- Einbindung möglichst vieler EB-Einrichtungen, die im ePSA-Vorfeld und / oder im PSA-Bereich Angebote stellen und Erhebung des Ist-Standes
- Erarbeitung gemeinsamer Aufnahmekriterien im Vorfeld einer einjährigen PSA-Kursmaßnahme
- Gemeinsame Erarbeitung detaillierter Kompetenzerhebungen
- Entwicklung eines Leitfadens für Basisbildungs-TrainerInnen in so genannten „Brückenkursen“
- Train the Trainer-Angebote

Zu Beginn wurden in der Externen Hauptschule ISOP alle Interessierten statistisch erhoben (nach Alter, Geschlecht, Erstsprache, Herkunftsland, Aufenthaltsstatus, schulische Vorbildung usw.). Danach wurden diese Testungen

in den Bereichen Deutsch, Englisch und Mathematik unterzogen, um in weiterer Folge gezielte Maßnahmen entwickeln zu können.

Die Rolle der Basisbildung

Einen großen Stellenwert nimmt die Basisbildung ein. Sie soll zur Lösung von Alltagssituationen befähigen als Voraussetzung für eine aktive gesellschaftliche, politische und berufliche Partizipation. Besonderes Augenmerk gilt der Anschlussfähigkeit an weitere Bildungsmaßnahmen durch gezielte Förderung im Bereich der sprachlichen Kompetenz und Literalisierung, grundlegender Rechenoperationen und Schlüsselkompetenzen.
Die Basisbildung kann somit in zwei große Teilbereiche aufgegliedert werden:

- **Basisbildung – allgemein**
- **Basisbildung – Nachholen des PSA**

Unser Hauptaugenmerk widmete sich dem zweiten Teilbereich der Basisbildung, den so genannten **Vorbereitungslehrgängen oder auch Brückenkursen vor den e-PSA-Kursen**. Das inhaltliche Ziel dieser Kurse ist, Personen auf einen PSA- Kurs möglichst effizient und kompetent vorzubereiten. Für die Zielerreichung müssen Basisbildungs-TrainerInnen verschiedene Voraussetzungen in sozialen, lernorganisatorischen sowie diversen fachlichen Bereichen bekannt sein. Der BABI-Leitfaden wurde als grober „Lehrplan" für die Vorbereitungslehrgänge bzw. Brückenkurse entworfen.

Die derzeitige Situation für InteressentInnen wie auch für Bildungsinstitutionen

Es gibt viele verschiedene Basisbildungskursangebote. Sowohl PSA-Anbieter als auch andere Bildungsinstitutionen können jedoch nicht erkennen, in welchen Bereichen die Basisbildung erfolgt ist, da die detaillierten Inhalte nicht bekannt sind. So gelangen viele Personen, die im Vorfeld einen Basisbildungskurs absolvierten, zu PSA-Anbietern, ohne jedoch über die erforderlichen Grundkompetenzen für die Teilnahme an einem PSA-Angebot zu verfügen. Und dies erschwert und verkompliziert die Gruppenzusammenstellung. Es werden seitens der PSA anbietenden Erwachsenenbildungseinrichtungen oft mehrere Bewerbungstage abgehalten, in denen interessierte Personen im Bereich der Basisbildung von Grund auf neu getestet werden müssen. Würden nun die Inhalte eines Basisbildungskurses in Form eines Abschlusszertifikates festgehalten, könnte man die InteressentInnen, die das Niveau noch nicht erreicht haben, einerseits an eine für diese geeignete Bildungsmaßnahme weitervermitteln bzw. jene Personen, die den Vorbereitungskurs für den PSA positiv absolviert haben, direkt zum Bewerbungstag einladen.

Die Praxis sieht derzeit so aus, dass oft mehrere Bewerbungstage durchgeführt werden müssen, um einen PSA Kurs füllen zu können, da sehr viele InteressentInnen aus den Basisbildungskursen derzeit an den Bewerbungstagen teilnehmen, deren Kompetenzen nicht ausreichen. Mit einem Zertifikat, in dem die erreichten Lernziele ersichtlich sind, kann man dies umgehen und gezielt jene Menschen zum Bewerbungstag einladen, die sich auf dem für einen PSA-Kurs erforderlichen Bildungsniveau bewegen.

Es muss geklärt werden, welche Basisbildungskurse Vorbereitungslehrgänge bzw. Brückenkurse für den PSA sind, und in welchen Kursen welche

Kompetenzen erlangt wurden. Nur so können BewerberInnen wirklich adäquat weitervermittelt werden bzw. ihre Kompetenzen sinnvoll ausbauen, ohne ergebnislos von einer Stelle zur nächsten im „Bildungsdschungel zu taumeln".

Brückenkurse

In den Vorfeldkursen für den PSA braucht es klare Pläne, was die TeilnehmerInnen bis zur Beendigung des Kurses alles erlernt haben sollen, um in eine PSA-Maßnahme aufgenommen zu werden. Erlangen TeilnehmerInnen bis zur Beendigung des Kurses die definierten Lernziele nicht, so dürfen ihnen keine Abschlusszertifikate für diesen Kurs ausgestellt werden. Sie müssen diesen Kurs eventuell erneut besuchen bzw. jene Teilbereiche, in denen noch Lern- und Übungsbedarf besteht, in einem weiteren Kurs festigen.

Leitfaden für BasisbildungstrainerInnen

Im Zuge unserer Arbeit erkannten wir, dass die TrainerInnen im Bereich des ePSA-Vorfeldes einen Einblick in die PSA-Kurspraxis benötigen, um ergebnisorientiert mit den Kursteilnehmenden arbeiten und sie gezielt an das PSA-Einstiegsniveau heranführen zu können (Deutsch – annähernd B1 Niveau / Englisch – A1 Niveau / Mathematik – Grundschulkenntnisse). So entstand ein **Leitfaden** für BasisbildungstrainerInnen in so genannten *Brückenkursen*.

Der darin enthaltene theoretische Teil beschreibt die einzelnen Kompetenzfelder eines PSA-Kurses inkl. des Anforderungsniveaus, das BewerberInnen in einen solchen Kurs mitbringen sollen. Besonderes Merkmal gilt den Bereichen Deutsch, Englisch und Mathematik. Ebenso werden so genannte persönliche Kompetenzen erläutert - Pünktlichkeit und die Fähigkeit etwa zu regelmäßiger Teilnahme im Kurs, Arbeitsorganisation, der Umgang mit Verantwortung und Verlässlichkeit, Konfliktmanagement sowie übergreifende Basiskompetenzen wie der Umgang mit Lineal oder Taschenrechner, Lernstrategien, Kenntnis und Selbsteinschätzung des Lerntypus (hierfür gibt es einen Lerntypentest). Teilnehmende eines Vorfeldangebotes sollten neben dem Fachwissen auch soziale Kompetenzen üben können.

Somit ist der **Brückenkurs-Lehrplan als Leitfaden für BasisbildungstrainerInnen** als ein sehr wichtiges Instrument zu verstehen, das hilft, Menschen effizient und erfolgreich auf PSA-Kurse vorzubereiten und die **Übergänge von der Basisbildung zum PSA effizienter zu gestalten**.

Um MitarbeiterInnen im Bereich des Vorfeldes mit diesem Leitfaden vertraut zu machen, wurden in ISOP-Vorfeldkursen Workshops zur Implementierung desselben angeboten.

Vernetzung im Vorfeld

Ein zweiter wesentlicher Teil der Vorfeldarbeit liegt im Bereich der Vernetzung der Anbieterorganisationen mit der Zielsetzung übergreifender Aufnahmeverfahren und vergleichbaren Kompetenzerhebungen. Hierfür entwickelten wir in Zusammenarbeit mit dem BFI, ALEA, Urania / Uranschek und UniT im Rahmen von Zukunft.Bildung.Steiermark Kompetenzerhebungsbögen in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch. In dieser Arbeit ging es vor allem um Kriterien, die künftige Kursteilnehmende erfüllen müssen,

um in eine PSA-Maßnahme aufgenommen zu werden. Seit 2018 werden diese Erhebungen von allen genannten Organisationen in der Steiermark flächendeckend verwendet.

Gut vernetzte Einrichtungen können Menschen zielorientierter und erfolgreicher auf ihrem Weg zum Pflichtschulabschluss begleiten.

Viele Interessierte benötigen jedoch noch zusätzliche Fördermaßnahmen (Basisbildung), bevor sie einen PSA – Kurs beginnen können.

Was passiert mit den Personen, die eine Aufnahme in einen PSA Kurs nicht schaffen?

Soll man diese Personen einfach wieder wegschicken und sich selbst überlassen? Nein, um wirklich effizient zu arbeiten, muss man sich auch dieser Personen annehmen. Ein erster Versuch in diese Richtung fand dieses Jahr im Juli und August mit Personen ohne AMS-Zugang statt, die sich für einen PSA-Kurs interessiert hatten. Sie wurden zur Kompetenzerhebung eingeladen. Jede getestete Person erhielt eine Teilnahmebestätigung mit den erzielten Ergebnissen. Wurde das PSA-Einstiegsniveau noch nicht erreicht, beschreibt ein Ergänzungsblatt die empfohlenen Fördermaßnahmen für Deutsch, Mathematik und Englisch. Außerdem nahm ISOP mit diversen EB-Einrichtungen zwecks entsprechender freier Kursplätze Kontakt auf, und die jeweiligen Personen wurden im Anschluss per Empfehlungsschreiben dorthin vermittelt, damit sie einem „Bildungsloch ausweichen" und ihren Bildungsweg ohne Unterbrechung fortsetzen konnten. Bisher war es Usus gewesen, von einer Organisation zur nächsten laufen zu müssen, um nach neuerlicher – oft mehrfacher - Kompetenzerhebung ein entsprechendes Kursangebot zu finden.

Bereits erfolgte Rückmeldungen der Institute zeigen, wie sinnvoll eine Vernetzung und Zusammenarbeit in diesem Bereich ist und allseits geschätzt wird.

Großer Wunsch an die Zukunft

Der Angebotsdschungel im Bereich Basisbildung und Pflichtschulabschluss unterliegt derzeit einem rasanten Wandel. Immer kurzfristiger werden Förderzusagen mit unterschiedlichen Zielgruppenvorgaben getroffen, modifiziert oder zurückgenommen. TeilnehmerInnen aus Graz pendeln in steirische Bezirke und umgekehrt aus den ländlichen Regionen nach Graz. Weiterhin nehmen viele InteressentInnen mehrfach an Auswahlverfahren im ePSA-Vorfeld teil. Erwähnenswert ist auch, dass von AMS derzeit Menschen wahllos zu Aufnahmetests geschickt werden, und die Zahl derer dementsprechend groß ist, die die Aufnahmekriterien nicht erfüllen. Für diese Personen müsste das Angebot in dem Bereich des Vorfelds ausgeweitet werden. Als Beispiel sei erwähnt, dass 40 Personen über das AMS zur Testung eingeladen wurden, sich jedoch nur 10 %? für einen PSA-Kurs eigneten. Eine speziell entwickelte Vortestung für AMS-BewerberInnen direkt vor Ort, in der der Bedarf der Personen analysiert wird, würde hier sehr hilfreich sein.

Immens erleichtern und wünschenswert für alle Beteiligten wäre eine **neutrale, zentrale Anlaufstelle für Interessierte** mit dem Angebot der Kompetenzerhebung samt Bildungsberatung und Vermittlung in verschiedene zu Verfügung stehende Kursangebote.

Hier habe ich wieder sprechen und denken gelernt

Bildungsbe(nach)teiligung bei migrierten und geflüchteten Erwachsenen am zweiten Arbeitsmarkt. Erfahrungen aus dem ISOP-Beschäftigungsprojekt Integrationsmodell & plauderBar

Helga Schicho, ISOP

Hintergrund

Im ISOP-Beschäftigungsprojekt Integrationsmodell & plauderBar arbeiten und lernen sogenannte Transitmitarbeiter_innen im sogenannten zweiten Arbeitsmarkt, der öffentlich gefördert ist, für befristete Zeit. Die Teilnehmer_innen dieses Projekts sind seit nunmehr über 20 Jahren Menschen, die in jeweils unterschiedlichen Lebensphasen in Österreich angekommen sind und zu einem bestimmten Lebenszeitpunkt für einige Monate im Projekt arbeiten können. Entscheidend dafür ist ihr Status beim AMS, jedenfalls geht es immer um die Beendigung einer längeren Phase der Arbeitslosigkeit mit dem Ziel des (Wieder)Einstiegs in den sogenannten ersten Arbeitsmarkt. Mehrheitlich nehmen Frauen am Projekt teil. Angeleitet, begleitet und unterstützt werden die Teilnehmer_innen von sogenannten Schlüsselkräften. Die Projektarbeit ruht auf drei Säulen: Arbeit (v.a. im und ausgehend vom interkulturellen Veranstaltungslokal plauderbar) – Lernen – berufs- und sozialpädagogische Begleitung. Bei aller Unterschiedlichkeit bzgl. ihrer Herkunft, ihres Alters, ihrer Kommensmotive, ihrer beruflichen Erfahrungen etc. haben die Teilnehmer_innen bei Projekteintritt **zwei gleiche Lose**, nämlich **arbeitslos und bildungs- bzw. berufslos**; das Los in Bezug auf Bildung und Beruf bezieht sich auf das österreichische System und nicht auf etwaige (Aus)Bildungsabschlüsse im jeweiligen Herkunftsland. Und sie haben **Deutsch nicht als Muttersprache**, sondern befinden sich auf jeweils unterschiedlichen aktiven und passiven Kenntnisständen dieser Sprache.

Ursachen und Formen von Bildungsbenachteiligung

Bildungsbenachteiligung äußert sich bei den Projektteilnehmer_innen in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität, kann mit dem Leben im Herkunftsland zusammenhängen, abhängig sein von der Aufnahmequalität, die das österreichische System bereitstellt, kann ein Ausdruck von Diskriminierung hier wie dort sein, ist aber jedenfalls nichts, wofür sich die Betroffenen freiwillig entschieden haben.

Grob gesprochen zeigt sich Bildungsbenachteiligung im Projekt auf dreierlei Weisen:

Einerseits handelt es sich um Menschen, die **im Herkunftsland** aufgrund der sozialen, rechtlichen, ökonomischen, politischen Umstände **keinen oder nur wenig Zugang zu Bildung** und anderen Formen des Kapitals hatten. D.h., es handelt sich um Menschen, die einige Jahre in der Grundschule verbrachten und dann mit Familienarbeit oder in Hilfs- und Anlerntätigkeiten beschäftigt waren, bevor sie nach Österreich kamen. Oder insbesondere um Frauen, denen der Schulbesuch in ihrem Land überhaupt verwehrt war und

die daher in ihrer Muttersprache illiterat sind und über keine schulischen Lernerfahrungen verfügen.

Auf der anderen Seite finden sich im Projekt Menschen wieder, die **im Herkunftsland** eine Berufsausbildung oder einen höheren Bildungsabschluss erwarben, also i**m dortigen Bildungs- und Berufssystem** durchaus **erfolgreich** waren, aber **in Österreich keine Anschlussperspektiven** vorfinden und dadurch in der Praxis der vorher genannten „Gruppe" gleichgestellt sind. Dies führt oftmals dazu, dass Menschen im Lebenslauf z.B. ihren universitären Abschluss und daraus resultierende qualifizierte Erwerbstätigkeiten im Herkunftsland nicht mehr erwähnen, weil sie ihn als hinderlich bei der Arbeitssuche als Reinigungskraft, Küchenhilfe oder andere Hilfskraft erleben oder weil ihnen von professionellen Berater_innen gesagt wird, dass das ein Grund für die Erfolglosigkeit ihrer Bewerbungsbemühungen sei (und nicht die Herkunft, der Name, das Aussehen etc.). Menschen passen sich also der **Dequalifizierungsrealität** an, nicht nur mit der Veränderung ihres Lebenslaufs und damit der Erzählung ihres Lebens, sondern auch durch die Aufnahme von schlecht bezahlten, flexibilisierten Hilfsarbeiten ohne Aufstiegschancen, die aber für die Existenz- und Aufenthaltssicherung notwendig sind; selten gelingt in späteren, besser existenzgesicherten Jahren mit verfestigtem Aufenthalt eine Anknüpfung an ehemals erworbene (Aus)Bildung, an mittlerweile verschüttete Ressourcen und an veränderte Berufs- und Bildungslandschaften.

Was genauso schwer wiegt und das weitere Leben in Österreich entscheidend prägen kann, ist die dritte Form von Bildungsbenachteiligung, die nach Österreich zugewanderte und geflüchtete Menschen hier erfahren, nämlich die **Konfrontation mit einem neuen System, das fortan ihr Leben bestimmt**. Informationen über das österreichische Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Gesundheits-, Sozial-, Wohnsystem etc., deren Funktionsweisen und die vielen Detailregeln, die es speziell für Nicht-Österreicher_innen in sich häufig verändernder, diskriminierender Ausformung gibt, können nicht unmittelbar verstanden werden, wenn in den jeweiligen Herkunftsländern völlig andere formelle und informelle Systeme als in Österreich herrschen. Das heißt, die **Normalitätsverständnisse unterscheiden sich gravierend und relevant**. Dies nicht zu erkennen erzeugt bei den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft, auch bei den Akteur_innen in den o.g. unterschiedlichen Bereichen, viele (negative) Zuschreibungen für jene Menschen, die wiederum ihre Normalität durch die Migration oder Flucht verloren haben, ihre Netzwerke, ihre Systemkenntnisse bis hin zu ihrer Sprache, und lässt wenig Raum für ein selbstverständliches Aneinander-Orientieren, Voneinander-Erfahren und Zusammen-etwas-Schaffen in einem jeweiligen gemeinsamen Bildungs-, Arbeits- oder sozialen Kontext. Außer Acht gelassen wird dabei auch, dass die Phase eines mehr oder weniger erschöpften, verlustreichen Ankommens nicht für jede_n gut kompatibel ist mit sogenannten Integrationsanstrengungen vom ersten Tag an, die aber gerade in der Anfangszeit in Österreich aufenthalts- und existenzsichernd sind. Oder dass– um die Bandbreite der möglichen Situationen für Betroffene aufzuzeigen – die Energie, die jemand aus dem Glücken der Flucht und der Ankunft in einem sicheren Land schöpft, durch ein langes Asylverfahren zunichtegemacht wird.

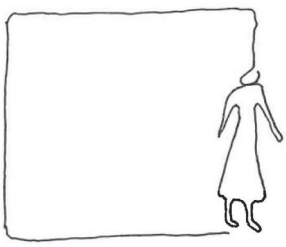
Arbeiten ist Lernen, Lernen ist Arbeiten

Vor diesem Hintergrund also arbeiten Menschen aus Afghanistan, Bosnien, Ghana, dem Iran, dem Irak, Kroatien, Nigeria, Pakistan, Palästina, Syrien,

Tschetschenien, der Türkei etc. für eine befristete Zeit im Projekt: Sie kochen in der kleinen interkulturellen Küche Speisen aus ihren Herkunftsländern, machen Thekendienst, bedienen den Kaffeeautomaten und die Kassa und freuen sich über einen guten Tagesumsatz. Sie helfen bei der Erstellung von interkulturellen Buffets und bei der Betreuung des Caterings vor Ort, z.B. bei Tagungen auf der Universität, im Grazer Rathaus oder bei Betriebsfeiern.

Dieser **niederschwellige Zugang zu gelingender Arbeitsleistung** beinhaltet einerseits viele Tätigkeiten, die sich aus einem unmittelbaren Verstehen, nämlich aus dem gemeinsamen Tun sowie aus Vorzeigen und Nachmachen ergeben, andererseits wird von den Schlüsselkräften nach Möglichkeit auf **die vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmer_innen** zurückgegriffen, wie etwa auf Speisen- und Kochexpertisen, auf Administrations-, Organisations- oder Muttersprachenkompetenzen. Die verschiedenen Arbeitsplätze in der plauderBar werden im Rotationsprinzip von den jeweiligen Teilnehmer_innen nach einem gemeinsam erstellten wöchentlichen Plan ausgefüllt. Abgesehen von einigen Ausnahmen hat jede_r im Laufe der Anstellung diese Aufgaben erlernt und ausgeübt, Präferenzen entwickelt, Abneigungen und/oder Ängste überwunden und eigene Grenzen ausgelotet.

Lernen findet im Projekt auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten statt. Im Projekt als „Viel-Sprachen-und-Lebenswelten-Raum" herrscht das Prinzip, dass das jeweilige Sosein keinen Unterschied in der Wertschätzung und im Ernstgenommen-Werden macht. Dies wird von den Schlüsselkräften verbal und anschaulich durch deren eigenes Handeln kommuniziert. Ein wesentliches Merkmal ist auch, dass sich die Schlüsselkräfte selbst als Lernende verstehen, sowohl hinsichtlich des Projektprozesses als auch hinsichtlich des Wissens, das ihnen die Teilnehmer_innen vermitteln. Auf dieser Basis werden beim gemeinsamen Arbeiten, in Teamsitzungen, (Klein)Gruppen und Einzelcoachings Lerngelegenheiten geschaffen und Lernprozesse initiiert und geleitet:



Das **Voneinander-Lernen** beginnt bei den verschiedenen Speisen aus den unterschiedlichen kulinarischen Räumen, für deren Gelingen oft nicht nur die Rezeptur, sondern auch spezielle Zubereitungsarten und handwerkliche Fertigkeiten der Köch_innen wesentlich sind. Neu Hinzugekommene orientieren sich bei den unterschiedlichen Arbeiten an schon länger im Projekt Tätigen, diese werden als Mentor_innen beim Einschulen der Neuen eingesetzt.

Orientierungswissen ergibt sich zu einem großen Teil aus der Praxis. Jene, die zum ersten Mal in Österreich erwerbstätig sind, lernen konkrete Rechte und Pflichten von Arbeitnehmer_innen kennen, indem sie z.B. erstmals einen Dienstvertrag, Urlaubsregelungen, Verhalten im Krankheitsfall erklärt bekommen oder ihre Arbeitszeiten aufzeichnen. Der Austausch über frühere Arbeitserfahrungen am ersten Arbeitsmarkt innerhalb des jeweiligen Teams ist für sie besonders wichtig. Jede_r bekommt bei Bedarf Unterstützung bei der Erledigung von bürokratischen Herausforderungen und bei individuellen Problemlagen, beginnt Systemlogiken und „Wegweiser" zu verstehen und wird von Mal zu Mal mehr zu einer handelnden Person im Vertreten der eigenen Interessen. Orientierung am Arbeitsmarkt und Perspektivenarbeit in Bezug auf Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten sind Schwerpunkte in der Begleitung der Teilnehmer_innen.

Das **Übereinander-Lernen** wird durch die unübersehbare **Diversität**

erleichtert, die sich in einem jeweiligen Team wiederfindet: Verschiedene Lebenswelten und -erfahrungen, verschiedene Muttersprachen, verschiedene Umgangs- und Bewältigungsstrategien in Alltags- und Ausnahmesituationen etc. der Teilnehmer_innen machen das Arbeiten in diesem Team für jede_n in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Mischung interessant, anstrengend, bereichernd, herausfordernd. Dass dieser Prozess, der wegen der Fluktuation der Teilnehmer_innen gleichsam immer wieder von neuem beginnt, nicht ohne Irritationen und zwischenzeitliche Konflikte abläuft, ist selbstverständlicher Teil des Prozesses. Jedenfalls findet sich eine Fülle von Gelegenheiten, über sich und über andere zu lernen, vorgefasste Meinungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern und Gemeinsamkeiten zu entdecken.

Neben dem eher impliziten und non-formalen Lernen, wie es oben beschrieben wurde, gibt es auch **explizite und formalisierte Bildungsangebote.** Die Möglichkeit, diese während der Projektteilnahme in Anspruch zu nehmen, irritiert manche Teilnehmer_innen, da z.B. Lernen im Erwachsenenalter nicht zu ihrer erlebten Normalität im Herkunftsland gehörte und nur Kinder in die Schule gehen. Eine weitere neue gedankliche Übung ist es auch, Lernen als Arbeit zu sehen. Zu den Lernangeboten zählen Sprachkurse inkl. Sprachprüfungen, die häufig auch für den Aufenthalt, für die Staatsbürgerschaft oder für eine Ausbildung notwendig sind; demnächst vermutlich auch für soziale Leistungen wie die Mindestsicherung. In Basisbildungskursen kann man sich mit alltagsrelevantem Schreiben, Lesen & Verstehen, IKT und Mathematik beschäftigen. Und immer wieder wird entlang von individuellen Bedürfnissen ein passendes Lernangebot organisiert oder kreiert. Das Gelernte in die Praxis umzusetzen, in der Arbeit anzuwenden ist Teil eines nachhaltigen Lernens. War in den ersten Projektjahren vor allem die hohe Eigenmotivation, die deutsche Sprache und anderes Lebensrelevantes im Kontext der jeweiligen Bedürfnisse und Wünsche zu erlernen, ausschlaggebend, bestimmt in den letzten Jahren immer mehr die herrschende Politik über zu Lernendes, Lerntempo und abzulegende Prüfungen, ohne Rücksicht auf Lernvoraussetzungen, Bildungsbenachteiligungen und/oder (kritische) Lebenssituationen. Die enge Verknüpfung von Aufenthalt und existenzsichernden Sozialleistungen mit der Ablegung von bestimmten Sprach- und Werteprüfungen und der geplante Paradigmenwechsel, Asylberechtigte nicht mehr – wie es seit Jahrzehnten geregelt war und praktiziert wurde – Österreicher_innen bei Sozialleistungen gleichzustellen, sondern diese Leistungen ebenfalls an die absolvierte B1-Sprachprüfung zu binden, erzeugen einerseits massiven Druck und große Unsicherheit unter den Teilnehmer_innen des Projekts und werden andererseits die ohnehin hohe Zahl der armen und armutsgefährdeten Menschen in Österreich weiter vergrößern.

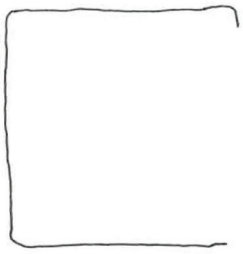
Demgegenüber kann im Projekt eine angstfreie Atmosphäre beim Arbeiten und Lernen Sprech- und Lernblockaden lösen und eigene Ressourcen wieder wahr-nehmbar machen, die durch kritische und prekäre Lebensphasen ver-schüttet wurden oder im Gegenteil in diesen das Überleben gesichert haben, aber bislang von den Betroffenen nicht als Handlungsschatz oder Werkzeugkasten gesehen wurden. Das gemeinsame **Reflektieren der Arbeits- und Lernerfahrungen** in der Gruppe macht Ressourcen, Bedürfnisse und Wünsche sichtbar und vermittelt gleichzeitig wesentliche Elemente von **Kommunikation** wie etwa Zuhören, andere Meinungen gelten lassen oder sich überhaupt in einer Gruppe beteiligen:

Hier in der Gruppe traue ich mich sprechen. In anderen Gruppen war das nicht so. Lernen und Arbeiten in dieser Atmosphäre und Haltung bedeutet auch, **solidarisch** zu sein, sich gegenseitig zu unterstützen und es angemes-sen zu finden, dass Kolleg_innen, die mehr Unterstützung und Begleitung benötigen, diese auch bekommen.

Pragmatisches, Gelungenes

S. lernte während ihres Projektaufenthalts schreiben und lesen, was ihr auch für ihre Muttersprache nützte. Nach dem Projekt ging sie einer Hilfstätigkeit in der Gastronomie nach. Bei der letzten Begegnung meldete sie sich gerade für die B1-Prüfung wegen der Staatsbürgerschaft an und ging dann ins nahegelegene Gymnasium, um ihren ältesten Sohn dort einschreiben zu lassen.

Z. verbrachte neun Jahre mit ihrem Mann und den zwei Kindern am Land in einer Asylwerber_innenunterkunft, aufenthaltsrechtlich prekär, abgeschnitten von Infrastruktur, Spracherwerb und Arbeit. Ins Projekt trat sie als 50-Jährige ein, als sie endlich einen Aufenthaltsstatus hatte, der sie zur Erwerbstätigkeit berechtigte, sie war nicht gesund und ohne Selbstbewusstsein. In ihrem Herkunftsland hatte sie nach einem abgeschlossenen Studium in der Buchhaltung gearbeitet. Z. kann mittlerweile gelassen über ihre „verschwendeten" Jahre in Österreich sprechen und sogar darüber lachen, dass sie während der Projektteilnahme ein Angebot als Reinigungskraft in einem medizinisch-technischen Unternehmen nach dem ersten Probetag ablehnen musste, weil sie sich nicht vorstellen konnte, das zu schaffen. Inzwischen arbeitet sie dort seit mehreren Jahren im Sekretariat und auch im Labor.



Bei A.s Projekteintritt verständigten wir uns vor allem mit Händen und Füßen. Arbeiten und Lernen gaben ihr Selbstbewusstsein und eine neue Sprache. A. ist eine der wenigen Teilnehmer_innen, die die Nostrifizierung ihrer im Herkunftsland absolvierten Berufsausbildung geschafft haben, und sie kam nahezu einer Wiederholung ihrer Ausbildung gleich. Seit einigen Jahren ist sie in Graz als Kindergartenpädagogin tätig.

M.s Wunsch, nach der Projektteilnahme in der Hotelbranche eine Ausbildung zu machen, ging nicht in Erfüllung. M. begann, bei der Arbeitssuche sein abgeschlossenes Studium in Buchhaltung und zwei weitere Ausbildungen im Herkunftsland zu verheimlichen, um wenigstens als Hilfsarbeiter Geld verdienen zu können. In Kürze wird er eine Ausbildung in der Metallverarbeitung abschließen und hofft, damit seine Chancen auf Arbeit vergrößert zu haben.

C., als Teenager mit ihrer Familie nach Graz gekommen, stieg nach einem Wechsel von Beschäftigung in der Gastronomie und Karenzzeiten ins Projekt ein, besuchte den ersten Deutschkurs ihres Lebens und begann, ihr Deutsch mündlich und schriftlich in Struktur zu bringen. Nach Monaten der erfolglosen Ausbildungssuche in ihrem Wunschberuf Köchin packte sie eine Gelegenheit beim Schopf und begann eine Ausbildung zur Pflegeassistentin, vom AMS gefördert und in einer Kooperation von zam, Caritas und ISOP durchgeführt. Dort bekommt sie – in die Ausbildung integriert – die notwendige Unterstützung hinsichtlich ihres weiteren Kompetenzaufbaus in der Sprache, in Lern- und Präsentationstechniken ebenso wie in der Stärkung der persönlichen Ressourcen, die für eine derartige Ausbildung erforderlich sind. Stolz zeigt sie ihre hervorragende Beurteilung von ihrer ersten Praktikumsstelle her.

Ideen & Notizen

OFFENLEGUNG:

Die Zeitschrift „ISOTOPIA – Forum für gesellschaftspolitische Alternativen“ ist Organ von ISOP – INNOVATIVE SOZIALPROJEKTE GmbH und informiert mindestens vierteljährlich über die Themenschwerpunkte Arbeitsmarkt, Bildung, Soziales sowie Flucht, Migration und Interkulturalität.

Den Grundsätzen unseres Leitbildes entsprechend ist ISOTOPIA den Prinzipien der Menschenrechte und Integration sowie einer aktiven Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik verpflichtet.

EINLADUNG

Mi., 12. Dezember, 15.00 bis 17.00 Uhr
ISOP, Dreihackengasse 2, 8020 Graz

„Benachteiligung stellt man sich oft als bewusst und absichtlich und als Ausnahme vor. Näher bei den Tatsachen liegt man aber vermutlich, wie sich hier zeigt, wenn man sie sich zum einen als alltäglich und zum anderen als selbstverständlich vorstellt, und zwar selbstverständlich in dem Sinn, als die handelnden Personen sie für notwendig und unausweichlich und daher letztlich auch für gerecht halten."

(August Gächter, ZSI – Zentrum für soziale Innovation)

„In Österreich wie in anderen Staaten richten sich öffentlich finanzierte Bildungsangebote (mit Ausnahme von Schulungen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik) für Erwachsene insbesondere an jene, die bereits über hohe Bildungsabschlüsse verfügen. Bis heute markiert der Maturaabschluss das Erreichen eines legitimen Bildungsabschlusses."

(Günter Hefler, Eva Steinheimer und Janine Wulz, ENLIVEN, 3s)

ISOTOPIA 2018/96: „Die vergessene Hälfte."

Die vergessene Hälfte.

Erwachsenenbildung für Bildungsbenachteiligte in der Zusammenschau von Wissenschaft und Praxis

Gesprächsrunde anlässlich des Erscheinens einer ISOTOPIA – Forum für gesellschaftspolitische Alternativen zum Thema Bildungsbenachteiligung

Mit:
Landesrätin Mag.a Ursula Lackner
Mag.a Christina Lind, Stv. Geschäftsführerin des AMS Steiermark
Dr. Günter Hefler, ENLIVEN, 3s
ISOP-BildungspraktikerInnen
Moderation: Mag.a Silvia Göhring, ISOP

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung

Erscheinungsort Graz, Verlagspostamt 8020 Graz, P.b.b. GZ 02Z032777 M DVR: 0555711

Adressfeld