

Von Menschen, die ihre Leselust entdecken

In der Basisbildung ist neben dem Erwerb von Schriftsprachenkenntnissen und grundlegenden Kompetenzen auch (Selbst-)Ermächtigung und selbstbestimmte Lebensführung sowie die Erweiterung der individuellen Einflussphären zentral. Durch sozioökonomische Entwicklungen befinden sich Menschen mit Basisbildungsbedarf zunehmend am Rand der Gesellschaft, was sich auch an deren Stigmatisierung zeigt. Durch ermächtigende Basisbildung soll den Betroffenen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden. Selbstwertförderung stellt eine zentrale Grundlage für gesellschaftliche Partizipation dar. Die untersuchten Kurse zielen mit teilnehmerInnenzentriertem Lernen auf die Förderung von Empowerment-Prozessen ab. Das Anliegen der vorliegenden Forschung ist die Analyse der Möglichkeiten eines Kursmodells, Empowerment-Prozesse gezielt zu unterstützen. Mit qualitativen Methoden der Aktionsforschung wurden Erfahrungen von KursteilnehmerInnen und ExpertInnen untersucht. Die theoretischen Überlegungen werden von den empirischen Ergebnissen gestützt und ermöglichen einen Einblick in die Ermächtigung von illiteraten Menschen in Empowerment-Prozessen der Basisbildung.

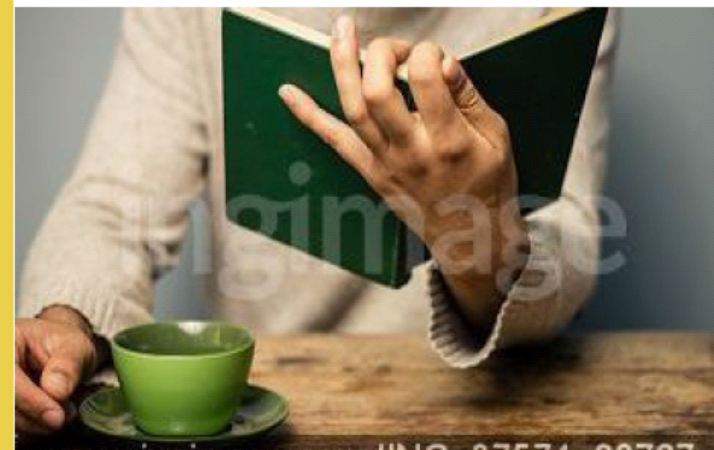


Mag. Julia Rührlinger, geboren 1983, ist seit 2009 Basisbildungstrainerin. Ausbildung: Studium "Internationale Entwicklung" (Universität Wien), zertifizierte Erwachsenenbildnerin (WBA), Lehrgang: Deutsch-als-Fremd-/Zweitsprache (Germanistik, Universität Wien), Lehrgang: "Alphabetisierung und Deutsch mit MigrantInnen" VHS Ottakring, Wien.



978-3-330-50802-6

Reihe Geisteswissenschaften



Julia Rührlinger

Von Menschen, die ihre Leselust entdecken

Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung

AkademikerVerlag

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Fragestellung.....	3
1.2	Methodische Herangehensweise.....	4
2	ILLITERARITÄT IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT .	5
2.1	Spannungsfeld Bildung	5
2.1.1	Literarität – Illiterarität	10
2.2	Begriffsdefinition	13
2.3	Gesellschaftliche Kontextualisierung von Illiterarität	16
2.3.1	Ausmaß von Illiterarität in Österreich.....	18
2.3.2	Ursachen von Illiterarität	19
2.3.3	Stigmatisierung von RandwandlerInnen der Wissensgesellschaft	24
2.4	Theoretische Grundlagen von Empowerment.....	29
2.4.1	Definition von Empowerment für die vorliegende Arbeit.....	38
2.4.2	Partizipation	40
2.4.3	Selbstwert.....	43
2.5	Basisbildung.....	48
2.5.1	Empowerment in der Basisbildung	52
2.5.2	Paulo Freire: Bildung als Praxis der Freiheit	58
2.6	Reflexion über Empowerment von illiteraten Personen	61
3	FORSCHUNGSFELD	63
3.1	Rahmenbedingungen und Zielgruppe der untersuchten Kurse	64
3.2	Lern- und Lehrziele der untersuchten Kurse	65
4	FORSCHUNGSMETHODE	70
4.1	Aktionsforschung	71

4.2 Datenerhebung	72
4.2.1 Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle im Vorfeld.....	72
4.2.2 Semistrukturierte Interviews.....	73
4.2.3 Schriftstücke von TeilnehmerInnen	77
4.3 Datenauswertung und -analyse	78
4.3.1 Analysekategorien	79
4.4 Grenzen der Forschung	80
5 AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN	82
5.1 Lebensrealitäten von Betroffenen.....	83
5.2 Lernmotivation.....	87
5.3 Empowerment-Prozesse in den Intensivkursen.....	90
5.3.1 Definition von Empowerment durch die Expertinnen	90
5.3.2 Empowerment in der Wahrnehmung der KursteilnehmerInnen	95
5.4 Evaluation des Kursmodells	108
5.4.1 Das Kursmodell aus Sicht der Expertinnen.....	108
5.4.2 Das Kursmodell aus LernerInnen-Perspektive	113
6 CONCLUSIO UND PRAKTISCHE THEORIE.....	123
BIBLIOGRAFIE	129

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ursachenkomplex von Analphabetismus	20
Abbildung 2: Stufen der Literarität und sozialer Status	27
Abbildung 3: Empowerment-Outcome.....	34
Abbildung 4: Verständnis von Empowerment für die qualitative Forschung	39
Abbildung 5: Kategorien der empirischen Forschung.....	80
Abbildung 6: Selbstwert-Tabelle.....	101
Abbildung 7: Evaluation der Intensivkurse	115

Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice
EFA	Education for All
IALS	International Adult Literacy Survey
LLL	Life Long Learning/ Lebenslanges Lernen
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	UN Educational, Scientific and Cultural Organization

1 EINLEITUNG

Der Titel der vorliegenden Arbeit verweist auf den Prozess, bei dem Erwachsene Schriftsprachenkenntnisse erwerben und dadurch Schreibnöte überwinden und die Lust am Lesen entwickeln. Am Beginn des Prozesses steht die Entscheidung, den Gesellschaftsrand verlassen und aktiver an soziokulturellen Prozessen teilhaben zu wollen. Basisbildung ist ein Transportmittel für diesen Weg (vgl. Berndl 2008: 133). Empowerment-Prozesse in der Basisbildung sollen die Voraussetzungen schaffen, neuerworbene Fähigkeiten auch nutzen zu können.

Menschen mit Basisbildungsbedarf können den soziokulturellen Anforderungen von "Informations- und Wissensgesellschaften" (vgl. Hussain 2010: 203) meist nicht entsprechen. Aufgrund der Dynamik von gesellschaftlichen Mindestanforderungen nimmt die Zahl der Menschen, die diese nicht erfüllen, zu. Da es nicht anders vermittelt wird, suchen Betroffene die Verantwortung für den Lernbedarf oft bei sich selbst. Dies verstärkt wiederum die Stigmatisierung der "gesellschaftlichen RandwandlerInnen" (Stoppacher 2010: 20). In Anbetracht der Wichtigkeit von *Lebenslangem Lernen* (LLL, vgl. Fußnote 14) wird die sozioökonomische Exklusion der Betroffenen verstärkt. Menschen mit Basisbildungsbedarf werden als AnalphabetInnen oder illiterate Menschen¹ bezeichnet und meist über Defizite definiert und nicht über Ressourcen und Kompetenzen. Die Perspektive zu ändern ist ein erster Schritt zur Inklusion dieser heterogenen Gruppe. Auf individueller Ebene kann dies durch ermächtigende Basisbildung geschehen, auf gesellschaftlicher Ebene durch verstärkte mediale Bewusstseinsbildung.

Wenn Schriftsprache eine Hürde darstellt, werden individuelle Möglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen eingeschränkt. Basisbildung richtet sich an Erwachsene, welche sich Wissensgrundlagen erarbeiten wollen, die sie nicht oder nur unzureichend in ihrer Jugend erlernt haben. Zunehmende Verwendung von Schriftsprache im Alltag bedeutet eine Erweiterung individueller Fähigkeiten und Möglichkeiten. Da-

¹ Als *illiterat* werden Menschen beschrieben, welche unzureichende Kenntnisse für die Verwendung von Schriftsprache haben. Mehr zur Verwendung der Begrifflichkeiten in Kapitel 2.2.

EINLEITUNG

durch wird Selbstbestimmung gefördert und gesellschaftliche Partizipation sowie sozioökonomische Inklusion ermöglicht. Basisbildung (bzw. Alphabetisierung) hat neben dem Erarbeiten der Kulturtechniken auch Empowerment zum Ziel. Im Lehr- und Lernprozess liegt daher der Fokus auf Kompetenzbewusstsein und Selbstverantwortung.

Empowerment ist ein vielfältig verwendeter Terminus. In der vorliegenden Werk wird Empowerment als Erweiterung und Nutzung von individuellen Möglichkeiten definiert. Als bedeutsame Elemente von Empowerment gelten *Veränderungen von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation*. Diese gewinnen an Bedeutung bei der Durchführung der vorliegenden Forschung. In Anbetracht wachsender soziokultureller Pluralität gewinnt die Förderung von gesellschaftlicher Partizipation an Wichtigkeit. Der Kurs als Begegnungsraum und wohlwollendes Lernumfeld ist ein vitales Element von Empowerment-Prozessen.

Im Rahmen der Aktionsforschung wurden semistrukturierte Interviews mit Expertinnen sowie TeilnehmerInnen von zwei Basisbildungskursen an der Volkshochschule Floridsdorf (Wien) durchgeführt. Es stellt sich die Frage, wie Empowerment von Menschen mit Basisbildungsbedarf durch didaktisch-andragogische² Ansätze unterstützt werden kann. Paulo Freires Bildungsansatz mit dem Ziel der Befreiung von Unterdrückten stellt eine zentrale Inspiration für das Kursmodell dar. Lernfortschritte und Empowerment werden durch teilnehmerInnenzentrierte Lernprozesse erzielt.

Ein Anspruch der Aktionsforschung – dem auch dieses Werk gerecht werden soll – ist es, ausgehend von der praktischen Arbeit, Theorien für die Praxis zu entwickeln.

Aufbau

Zu Beginn soll der Forschungsstand erarbeitet werden. Der Fokus liegt hierbei auf dem Spannungsfeld Bildung (Kapitel 2.1). Vor diesem Hintergrund soll (Il-)Literarität kontextualisiert werden (Kapitel 2.1.1). Anschließend werden unterschiedliche Begrifflichkeiten betrachtet und eine Arbeitsdefinition gegeben. Der gesellschaftliche Kontext soll durch folgende Themen erarbeitet werden (Kapitel 2.3

² Im Gegensatz zu *Pädagogik*, das Lernen von Kindern (Knowles/Holton/Swanson 2007: 52ff.), spricht man Zusammenhang mit Erwachsenen von *Andragogik*. [griech: pais = Kind; aner = Erwachsener].

mit Unterkapiteln): Das Ausmaß des Phänomens, die Ursachen und seine gesellschaftliche Bedeutung. Im nächsten Teil wird Empowerment definiert (Kapitel 2.4) und anhand der Elemente Partizipation und Selbstwert für die empirische Forschung aufbereitet.

Eine Auseinandersetzung mit Basisbildung (Kapitel 2.5) folgt; Freires *Befreiungspädagogik* bildet ein Unterkapitel. Nach einem Resümee von Empowerment-Prozessen in der Basisbildung (Kapitel 2.6) werden das Forschungsfeld (Kapitel 3) und die Forschungsmethode (Kapitel 4) erläutert. Die empirischen Daten werden ausgewertet (Kapitel 5), interpretiert und zusammengefasst (Kapitel 6). Die im Rahmen der Aktionsforschung zentrale praktische Theorie findet sich in der Conclusio.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Der Ansatz Paulo Freires übte seit jeher Faszination auf mich aus. Seine Pädagogik mit meinem Arbeitsfeld in der Basisbildung im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit verbinden zu wollen, prägte die Wahl des Themas. Empowerment kristallisierte sich bald als der zentrale Begriff heraus, der Freires Ideen und die Grundlagen der Basisbildung an der Volkshochschule Floridsdorf (VHS 21) verbindet. Da ich die Kurse, in welchen ich als Trainerin tätig bin, als Forschungsfeld wählte, ergab sich als Forschungsmethode die Aktionsforschung. In der Auseinandersetzung mit Randgruppen erscheint es zentral, die Meinungen der Betroffenen in den Vordergrund zu stellen. Die Reflexion der lernerInnenzentrierten Basisbildung in den Intensivkursen der VHS 21 wurde in Form von semistrukturierten Interviews mit Expertinnen und TeilnehmerInnen durchgeführt. Gemeinsam mit den sechs InterviewpartnerInnen wurde das Kursmodell auf sein Empowerment-Potential mit folgender Forschungsfrage untersucht:

Inwiefern erfahren TeilnehmerInnen ein Empowerment durch das spezielle Basisbildungs-Kursmodell und wie können Empowerment-Prozesse unterstützt werden?

1.2 Methodische Herangehensweise

Da die Forschung explorativ und theoriebildend ist und das Interesse der Evaluation des Kursmodells, welches in den Intensivkursen an der VHS 21 angewendet wird, galt, wurde die Aktionsforschung als Forschungsmethode gewählt. Aktionsforschung ist eine systematische Untersuchung sozialer Situationen, die von direkten AkteurInnen selbst durchgeführt wird; die Bedürfnisse der Betroffenen stehen im Zentrum der Forschung (vgl. Altrichter/Posch 2007: 15). Ähnlich anderen qualitativen Methoden, ist das Motiv der Aktionsforschung, die Kluft zwischen theoretischer und empirischer Forschung zu verringern. Sie hat zum Ziel, Datenmaterial mit direktem Bezug auf soziale Realitäten zu erzeugen. Damit soll auch die Anwendbarkeit der entstehenden praktischen Theorie (vgl. Altrichter/Posch 2007) gegeben sein. Angaben zu Datenerhebung anhand von teilstrukturierten problemzentrierten Interviews sowie zur Datenanalyse befinden sich in Kapitel 4.

2 ILLITERARITÄT IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT

Um eine Basis für die Interpretation der Forschungsergebnisse zu schaffen, wird im theoretischen Teil der Arbeit das Phänomen der Illiterarität im Kontext einer Wissensgesellschaft³ umfassend beleuchtet. Aufgrund der Komplexität des Begriffs Literarität ist es in diesem Zusammenhang hilfreich, den Bildungsbegriff mit seinen Einflüssen und Widersprüchen sowie unterschiedlichen AkteurInnen und sozioökonomischen Interessen zu betrachten. Unterschiedliche Elemente von Illiterarität wie etwa ihre Ursache, ihr Ausmaß, das psychosoziale Setting sowie Unterstützungsmöglichkeiten geben einen Einblick in die Realität der Betroffenen.

2.1 Spannungsfeld Bildung

Es besteht Konsens darüber, dass Literalität als das grundlegende Fundament von Bildung betrachtet wird. Bildung wiederum, so die Aussage, ist essentiell für eine Teilhabe an den heutigen Informations- und Wissensgesellschaften. Literalität erhält somit nicht nur eine Signifikanz für die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen, sondern spielt [...] eine zentrale Rolle für ein gleichberechtigtes, selbstbestimmtes Leben. Ökonomische Weiterentwicklung und Wettbewerbsfähigkeit einer Nation tragen ebenso dazu bei wie die Möglichkeit der Partizipation, Chancengleichheit und persönlichen Weiterentwicklung. Die Verknüpfung dieser Faktoren [...] führt zu demokratischem Handeln, zur sozialen Harmonie und zur Freiheit (Hussain 2010: 203).

Bildung ist ein "deutscher Sonderbegriff" (Tenorth 1992⁴ zit. nach Gruber 2004: 5) und kann kaum in andere Sprachen übersetzt werden. Bildung beinhaltet zwei Bedeutungsebenen: Sie ist zugleich Prozess (sich bilden) und Produkt (die Bildung). Sie kann der Selbstbefähigung oder der Befähigung anderer dienen. Sie hat einerseits ein Ziel (Persönlichkeitsentwicklung) und eröffnet andererseits Möglichkeiten (Freiheit,

³ Die EU verwendet den Begriff "wissensbasierte Gesellschaft" und betont in diesem Zusammenhang LLL (s. Fußnote 14) als wichtiges Element heutiger Gesellschaften (Kommission der EU Gemeinschaft 2000: 8; 12).

⁴ Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Ambivalenz der Erneuerung. In: Innovation der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt/Main.

Glück) (vgl. Gruber 2004: 5). Unter dieser Prämisse beinhaltet Bildung sowohl den englischen Begriff *education* als auch *training*, gilt also zugleich für allgemeine als auch und berufliche Bildung (vgl. Nohlen 2002: 110). Hier stellt sich die Frage, inwieweit grundlegende berufliche Kenntnisse Teil von Grundbildung sind⁵.

Der allgemeine Bildungsbegriff wird zunehmend durch drei Kategorien charakterisiert: formale, nonformale und informale Bildung (vgl. Kommission der EG 2000: 9). Ausschlaggebend für die Unterscheidung ist der Grad der Organisation und die Funktionalität des Bildungsprozesses: Als *formale Bildung* gilt jene, die im Schulwesen (Primar- bis Hochschule) stattfindet. Mittlerweile hat sich weltweit die formale Bildung zur Bildung junger Generationen durchgesetzt und folgt einem global gültigen – wenn auch kritisierten⁶ – Modell (vgl. Nohlen 2002: 108). *Nonformale Bildung* ist hingegen jede Bildungsaktivität außerhalb des ausgebauten formalen Systems, egal ob selbstständig durchgeführt oder als Bestandteil einer breiteren Bildungsaktivität⁷ (vgl. Nohlen 2002: 109). *Informale Bildung*⁸ umfasst wenig spezifizierte, erzieherische Interaktion (wie zum Beispiel im familiären Umfeld oder in Jugendgruppen), die jedoch nicht mit allgemeiner Sozialisation gleichzusetzen ist. Zusätzlich passiert Ler-

⁵ Teilweise wird Bildung auch als "Erziehung" interpretiert. Im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung wird dies abgelehnt, da davon ausgegangen wird, dass die soziokulturelle Sozialisation bereits abgeschlossen ist. In vielen Sprachen gibt es für Bildung und Erziehung nur einen gemeinsamen Begriff, wie z.B. *education* (engl.)/*educación* (span.)/*éducation* (franz.)/*educazione* (ital.). Den Begriff Bildung kann man also nicht ins Englische übersetzen (vgl. Faschingeder et al. 2005: 18f). Eine scharfe Abgrenzung zwischen den Begriffen *Bildung* und *Erziehung* ist schwierig; In einer beliebten Erklärung wird *Bildung* als das bezeichnet, was "überbleibt, wenn man alles Gelernte wieder vergessen hat" (Lenz 1999: 65).

⁶ Kritiken seit den 1970er Jahren sind: Schule sei unökonomisch, da durch große *Drop-Out* bzw. Wiederholungszahlen nützliche Arbeitskräfte nicht abrufbar wären; Schulen tradieren und vergrößern soziale Ungleichheit; Eine Schulstufe qualifiziere zu nicht mehr, als zum Weiterlernen in der nächsten. Eine mögliche Veränderung im Angesicht der Kritik wäre eine Schulreform, "die von der Tradition der bookish school wegführt" (Nohlen 2002: 109).

⁷ Es kann wiederum zwischen komplementärer (formale Bildung ergänzender), supplementärer (zu einem späteren Zeitpunkt anknüpfender) und substitutiver nonformaler Bildung unterschieden werden. Vor allem letztere sind bedeutend, wenn es um das Erreichen marginalisierter Massen geht, z.B. Alphabetisierungskampagnen (vgl. Nohlen 2002: 113; Stromquist 2002: 26).

⁸ In "Entwicklungsländern", in denen auf sozioökonomischer Ebene der informelle Sektor (relativ einfache, arbeitsintensive Technologie, Familienbesitz, landeseigene Ressourcen und schmale Tätigkeitsbreite) nicht unterschätzt werden darf, passiert ein Großteil der beruflichen Qualifikation außerhalb des Schul- und Berufsbildungssystems, in informellen Bildungsprozessen (vgl. Nohlen 2002: 113).

nen nicht nur als Antwort auf eine Lernintention, sondern auch als "Nebenprodukt einer nicht auf Lernen abzielenden Handlung" (Kastner 2010a: 24).

Um Bildung in ihrem Wesen zu beschreiben, ist es hilfreich, sich die situativ unterschiedlichen Bildungsziele und -interessen vor Augen zu halten.

Interessenskonflikt: Bildungsziele

Diskurse über Bildung lassen sich nicht von Diskursen über die Gesellschaft trennen, denn soziale Kämpfe spiegeln sich auch in den Diskursen über die Bildungsidee wider. Bildungsvorstellungen sind auch Terrain der Auseinandersetzung um politische Hegemonie. Die politische Hegemonie steht in einem Engeverhältnis mit der Machtfrage. Somit kann die meist positive Konnotation von Bildung hinterfragt werden, wenn man bedenkt, dass Bildung die "obrigkeitsstaatliche Klassengesellschaft" (Lenz 1999: 74) legitimiert(e), stabilisiert(e) und somit die Ungleichheit mit-produziert(e). Eine zentrale, in der Diskussion des Bildungsbegriffs auftretende Ambivalenz ist das Ziel der Selbstermächtigung gegenüber gesellschaftlichen Machtverhältnissen auf der einen Seite, und die Selbstoptimierung von Humanressourcen nach dem Gebot unternehmerischer Profitlogik auf der anderen Seite (vgl. Faschingeder et al. 2005: 7).

Das gegenwärtige Organisationsprinzip von Staat und Gesellschaft ist der Neoliberalismus⁹ (vgl. Faschingeder et al. 2005: 13); nunmehr ist nicht die Wirtschaft in soziale Beziehungen eingebettet, sondern soziale Beziehungen in die Wirtschaft (vgl. Polanyi 1978¹⁰ zit. nach ebd.). Bildung wird, aufgrund der neoliberalen Transformation von Politik, der kapitalistischen Verwertungslogik unterworfen (Faschingeder et al. 2005: 13). Ein wichtiges neoliberales Instrument ist das Dienstleistungsabkommen

⁹ Der Neoliberalismus ist eine politische Wirtschaftslehre, welches wirtschaftliche Maßnahmen umfasst, die auf makroökonomische Stabilität, Wirtschaftswachstum, Privatisierung, Deregulierung und Liberalisierung ausgerichtet sind. Instrumente der neoliberalen Transformation sind die sog. Strukturanpassungsprogramme (SAPs) des Internationalen Währungsfonds (IWF). SAPs sehen u.a. die Kürzung des Sozialbudgets (Ausgaben für Gesundheit und Bildung u.a.) vor (vgl. Nohlen 2002: 599;744). Zunehmend verdeutlicht sich auch das neoliberale Menschenbild: Der *Homo Oeconomicus* ist nur auf den eigenen Vorteil bedacht. Gewinnmaximierung als Grundkompetenz für ein neoliberales Berufsleben steht bei ihm an oberster Stelle (vgl. Gubitzer 2005: 42f.). Geistige Gleichschaltung passiert in Form von Vereinheitlichung der Bildungsstandards- zur besseren Vergleichbarkeit (z.B. "Bolognaprozess") (vgl. ebd.: 28f).

¹⁰ Polanyi, Karl (1978): *The Great Transformation*. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt/M.: Suhrkamp

der Welthandelsorganisation, das *General Agreement on Trade in Services* (GATS). Bildung wird nach neoliberaler Marktlogik als interessantes Investitionsfeld¹¹ gesehen, Bildung verschiebt sich demnach zunehmend von einem gesellschaftlichen Bereich des allgemeinen Interesses zu einem Profitsektor, der den Anforderungen des Marktes Genüge tun soll. Lernende werden zunehmend als KundInnen gesehen, was sich nicht allein in Studiengebühren äußert (vgl. Faschingeder et al. 2005: 9; 20). Die Weltbank spielt ebenso eine zentrale Rolle in Bildungsdebatten: Privatisierung von beruflicher Bildung wird als notwendig gesehen, um flexibler und schneller auf Anforderungen des Marktes auf der (Aus)-Bildungsebene reagieren zu können (vgl. Nohlen 2002: 112). Bildungsreformen (Schul- und Hochschulreformen etwa im Rahmen des Bologna Prozesses) sichern neoliberale Politik auch bildungspolitisch ab. Resultat ist eine Tendenz zum Klassenbildungssystem¹² (vgl. Gubitzer 2005: 28). Das bislang vorherrschende humanistische Bildungsverständnis, welches die innere Formung des Menschen und dessen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zum Ziel hat, wird zunehmend von einem Bildungsverständnis der Funktionalität abgelöst (vgl. Eder 2008: 25ff.). Seit der zweiten PISA-Studie¹³ geht es verstärkt um *employability* der SchülerInnen. Konzepte wie Ganztagschulen oder *Lebenslanges Lernen*¹⁴ (LLL)

¹¹ Der Frage der Effizienz von Bildung wird seit den 1950er Jahren in interdisziplinär orientierter Bildungsforschung nachgegangen. Die Grundannahme besteht darin, dass Bildung ein Investitionsfaktor ist, der auf der Kosten-Nutzen-Ebene analysiert werden kann (vgl. Nohlen 2002: 112). Im klassischen Humankapital-Ansatz wird davon ausgegangen, dass neben Arbeit und Kapital auch der technische Fortschritt ein zentraler Faktor von wirtschaftlichem Wachstum ist. Die Arbeitsproduktivität könne durch Ausbildung und Forschung gesteigert werden und somit Armut bekämpfen (Nohlen 2002: 112). Allerdings gestaltet es sich schwierig, Bildungsinvestitionen und ihre Effizienz zu messen, u.a. da individuelle Bildungsentscheidungen von den gesellschaftlich-politischen Vorgaben abweichen können. Allem voran stellt sich aber die Frage, ob Qualifikation an erster Stelle unter ökonomischen Gesichtspunkten beurteilt werden soll. Neben der ökonomischen Kosten-Nutzen-Analyse ist es unerlässlich, die politischen, kulturellen und sozialen Implikationen von Bildung zu thematisieren, auch wenn dies schwieriger festzustellen ist (vgl. Nohlen 2002: 113).

¹² z.B. die Trennung in Privatschule und öffentliche (Rest-)Schule oder die Etablierung des Bakkalaureats im tertiären Bildungsbereich. Das Bakkalaureat soll auf internationaler Ebene eine homogene, konkurrierende und dadurch flexible und billige Akademiker-Schicht schaffen (vgl. Gubitzer 2005: 28).

¹³ Abk. für *Programme for International Student Assessment* (PISA). Seit 2000 führt die OECD internationale SchülerInnenvergleichsstudien durch. Alle drei Jahre werden die Kompetenzen der 15/16-Jährigen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet (vgl. Nimmervoll/ Frey 2010: 6; 7).

¹⁴ Der Begriff *Lebenslanges Lernen* (Lifelong Learning, LLL) wird europaweit seit den 1970er Jahren zunehmend verwendet. Da sich der Begriff allerdings zunehmend sowohl auf das Phänomen des Lernens als auch auf den öffentlichen Diskurs über das Lernen bezieht, gestaltet sich eine allgemeingültige Definition schwierig (vgl. Gruber/Brünner 2010: 7). Von der EU-Kommission wird er definiert als "jede zielgerichtete Lernfähigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient"

sind Reaktionen auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Faschingeder et al. 2005: 19). Aus inputorientierter öffentlicher Bildung wird – der neoliberalen Logik folgend – zunehmend auf Outputorientierung umgestellt (vgl. Gubitzer 2005: 34). Die Selbstbezeichnung der EU beinhaltet das Ziel, der "dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt" (Europäischer Rat 2000) zu sein, was auch im Zusammenhang mit Privatisierungen (von Dienstleistungen) zu sehen ist. Vor allem im tertiären Bildungsbereich und in der Erwachsenenbildung ist der Prozess bereits angelaufen. Der Anteil der staatlichen Förderungen ist eher gering, und damit ist auch die inhaltliche Richtung durch die Privatwirtschaft oftmals vorgegeben: Angeboten wird, was am Markt ankommt (vgl. Gruber 2006a: 5). Dieser Kontext verleiht auch der Illiterarität klare Konturen. Entgegen dem neoliberalen Bildungsprinzip sind Menschen mit Bildungsbedarf nicht nur über ihre reduzierte Verwertungsmöglichkeit zu definieren, sondern darüber hinaus über eingeschränkte Möglichkeiten, Selbstbestimmungsfähigkeit entwickeln zu können (vgl. Ribolits 2008: 119).

Kritischere TheoretikerInnen ordnen Bildung nicht nur dem Markt unter: Für Erich Ribolits (vgl. 2007: 7) sollte Bildung die Menschheit auf einem "Weg Richtung mehr Humanität" unterstützen; "[e]ntweder sie zielt auf Selbstbefreiung oder sie führt den Namen Bildung zu unrecht" (ebd.: 3). Bildung passiert zwischen Anpassung und Emanzipation und ist nicht berechenbar. Ihre Bildungsziele sind nicht hundertprozentig planbar, und Bildung wohne ein anarchistisches Element inne (vgl. Gruber/Brünner 2010: 9ff.). Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln versucht, im Entfalten der Persönlichkeit *allen* menschlichen Rollen (und

(Kommission der EG 2000: 3). Der Übergang zur "wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft" ist das Ziel der EU-Politik. Somit sollen ideale EU-BürgerInnen ihre maximale (wirtschaftliche) Leistung über die gesamte Lebensdauer erbringen. Hier kann eine neoliberale Wende der Bildungspolitik erkannt werden: Dem Individuum wird zeitlebens die Verantwortung übertragen, mit den Anforderungen des Marktes und des technologischen Fortschrittes Schritt zu halten, um nicht aus dem System zu "kippen" und arbeitslos zu werden.

Kritiker des LLL-Dogmas betonen die Instrumentalisierung des Lernens als "systematische Produktion von Humankapital". Mit dem Ziel der Employability soll die Anpassung an ökonomische Verwertungsvorgaben der Marktgesellschaft passieren. Für Erich Ribolits (vgl. 2004: 127) hat dies mit dem eigentlichen Bildungsziel, der "Erweiterung des Horizonts", nichts mehr zu tun. Vielmehr handelt es sich um "lebenslangliches Lernen" (Geißler, Karlheinz, o.J.; zit. nach Gruber 2006b: 13). Statt der defizitären LLL-Ideologie, welche Menschen auf ihre Mängel reduziert, bräuchten wir reflexive, kritische, emanzipatorische Bildung. So kann es "subjektiv sicher, kollektiv vielleicht- auch klug sein, sich solcher Bildung zu verweigern" (Holzer 2008: 124).

nicht nur der Erwerbstätigkeit und damit den ökonomischen Zielen) gerecht zu werden (vgl. Gruber 2004: 5).

In ihrer Bildungsarbeit verfolgt die UNESCO¹⁵ ein ganzheitliches Bildungsverständnis. Es umfasst "vier Säulen des Lernens" (vgl. Delors 1996):

- Lernen, Wissen zu erwerben (learning to know)
- Lernen zu handeln (learning to do)
- Lernen für das Leben (learning to be)
- Lernen miteinander zu leben (learning to live together)

In diesen vier Kategorien findet man neben emanzipatorischen und humanistischen Bildungszielen auch Berufsbildung wieder, die in direktem Kontakt mit dem Arbeitsmarkt, und somit dem jeweils vorherrschenden Organisationsprinzip steht. Das Modell spiegelt die vielfältigen Ansprüche, denen Bildung nachkommen sollte, wider. In Basisbildungskursen sind alle vier Ziele mehr oder weniger präsent und werden im Kapitel 2.5, und Kapitel 3 näher behandelt. Das Lernen des "Miteinander Lebens" betrifft Grundfähigkeiten der Demokratie, die durch emanzipatorische Bildung angestrebt werden können, wie dies im Kapitel 2.5.1 diskutiert wird. Das kritische Bildungsverständnis von Paulo Freire hat Emanzipation als Befreiung der Lernenden zum Ziel. Ihm wird ein eigenes Kapitel (vgl. 2.5.2) gewidmet.

Die Ambivalenzen im Verständnis von Bildung zeigen die Komplexität des Kontexts, in welchem sich Illiterarität wiederfindet. Im Folgenden soll die Aufmerksamkeit dem Verständnis von Literarität – als Grundlage von Bildung – gewidmet sein.

2.1.1 Literarität – Illiterarität

Fehlende Kenntnisse der Schriftsprache stellen ein Problem für betroffene Individuen, aber auch für die Gesellschaft, in der diese leben, dar. Literarität gilt als Basis für gesellschaftliche Teilhabe und wird somit als sozial-inkludierendes Element verstanden (vgl. Hussain 2010: 185). Tatsächlich ist jedoch nicht die Lese- und Schreibfähigkeit Indiz für In- oder Exklusion, sondern die öffentlich akzeptierte Auffassung, die Literarität (und gewisse soziokulturell determinierte Grundfähigkeiten) als Vor-

¹⁵ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*

aussetzung für Partizipation und Inklusion sieht. Der vorherrschende Diskurs zu Literarität und die damit zusammenhängenden relativen und kontextabhängigen Kategorien von Normalität und Zugehörigkeit müssen kritisch betrachtet werden (vgl. ebd.: 186). Solange also diskursive Praktiken auf der Opposition Literarität vs. Illiterarität beruhen, werden die Grenzen zwischen Personengruppen, die als in- oder exkludiert betrachtet werden, stabilisiert (vgl. ebd.: 186f.). "Literalität muss als Teil der immer komplexer werdenden gesellschaftlichen und kulturellen Konstellationen verstanden werden" (ebd.: 187).

Literarität in der öffentlichen Aufmerksamkeit

Es gibt bestimmte signifikante Zeitpunkte, an denen Literarität besondere Aufmerksamkeit zuteil wurde, oft forciert durch internationale Organisationen wie der UNESCO oder der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). Die ersten Formulierungen im Zuge der Elementarliterarität gingen davon aus, dass Schulpflicht Illiterarität ausschließe. Dies wiederum verdrängte das Problem in Länder, die keine Schulpflicht und/ oder keine Schule im europäischen Sinn kannten (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 5). Erst in den 1960er Jahren wurde die Beachtung des individuellen Lebensumfeldes und der jeweiligen Bedürfnisse Betroffener, auch durch den Begriff der "funktionalen Literalität", betont (vgl. ebd.: 6).

Auf globaler Ebene gibt es historische Ereignisse, die in Verbindung mit Alphabetisierung stehen: Die *Teheraner Konferenz* der Erziehungsminister (1965) verdeutlicht die wirtschaftlichen Machtverhältnisse und Interessen von "Entwicklungsländern" (EL) und "Industrieländern" (IL): Alphabetisierung der Menschen in EL verfolgte nicht zuletzt das Ziel, diese effektiver (funktional) als Arbeitskräfte einsetzen zu können (vgl. ebd.: 7). In den 1970er Jahren wurde der Zugang vom zunehmend selbstbewussteren Süden jedoch kritisiert: Die Neudefinition basiert auf den Unabhängigkeitsbewegungen der ehemaligen Kolonialländer, welche in Lateinamerika auch von der *Befreiungspädagogik*¹⁶ beeinflusst wurden. Parallel dazu wurde die Erfolglosig-

¹⁶ Das Konzept der emanzipatorischen Alphabetisierung versteht AnalphabetInnen als unterdrückte und ausgebeutete Menschen und will diese durch Literarisierung befähigen, sich aktiv in der Analyse und Veränderung

keit des vorangegangenen Konzepts der Elementarliterarität (von Kampagnen der Massenalphabetisierung) erkannt. Im Rahmen der *Konferenz von Persepolis* (1975) wurde der Begriff der Funktionalität auf politische, gesellschaftliche und kulturelle Dimensionen ausgeweitet (vgl. Kamper 1999: 573). Literarität (als Basis für kritisches Bewusstsein und aktive Teilhabe am Gesellschaftsleben) wurde zunehmend als Lösung globaler Probleme, wie Armut und Ungleichheit, gesehen (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 7).

Im Internationalen Jahr der Literarität 1990 wurden Bildungsziele vereinbart (*Weltkonferenz in Jomtien*); Literarität wurde nun als lebenslanger Prozess verstanden, auch wenn die Argumentation, dass Literarität die ökonomische Entwicklung des Landes vorantreibe, vorherrschte (vgl. Hussain 2010: 196). Als die Bildungsziele nach zehn Jahren nicht erfüllt wurden, fanden sie auf dem *Weltbildungsforum in Dakar* erneut Betonung: 164 Länder verpflichteten sich, bis zum Jahr 2015 sechs Bildungsziele¹⁷ zu erreichen, welche im größten Bildungsprogramm der UNESCO "Bildung für alle" (vgl. Education for All 2007) formuliert sind. Jeder Mensch soll die Möglichkeit zu Grundbildung haben: "To give everyone the chance to learn and benefit from basic education – not as an accident of circumstance, nor as a privilege, but as a RIGHT" (UNESCO o.J.; Hervorh. im Orig.). Zunehmend wird festgehalten, dass jeder Mensch bildungs-, denk- und somit auch politikfähig ist (vgl. Faschingeder et al. 2005: 21), und Bildung kein Privileg sein darf, sondern ein grundlegendes Menschenrecht ist¹⁸.

ihrer gesellschaftlichen Situation zu engagieren. Ein zentraler Aspekt hierbei ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins (vgl. Kamper 1999: 574; Kapitel 2.5.2).

¹⁷ Die Bildungsziele sind: (a) Ausweitung und Verbesserung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung; (b) Einführung der kostenfreien Grundschulpflicht bis 2015 für alle Kinder; (c) Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Training von "life skills"; (d) Reduzierung der Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte bis zum Jahr 2015; (e) Ausgleich der Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen insgesamt bis 2015; (f) Verbesserung der Bildungsqualität (vgl. UNESCO-Kommission, Österreich - Bildung 2007). Leider ist auch die UNESCO skeptisch, die Ziele bis zum vereinbarten Zeitpunkt zu erreichen: "Progress towards the EFA goals is not currently fast enough to meet them by 2015" (vgl. Education for All 2007). Im Jahr 2000 lag die Rate der AnalphabetInnen weltweit bei 880 Mio. Im Jahr 2008 waren es nach wie vor 774 Mio. (wobei die Dunkelziffern weit höher liegen). Das Ziel, die Rate bis 2010 zu halbieren, rückt in weite Ferne (vgl. Education for All 2007).

¹⁸ Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: (1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar ge-

2.2 Begriffsdefinition

Wer Analphabet ist, ist nicht dumm, sondern arm, weil er Hilfe braucht. Ein Analphabet braucht sich nicht genieren für das, was er nicht kann, denn er kann viele andere Dinge (TNin5: 2008, Text2).

Durch die vorangegangene Betrachtung der zugrundeliegenden Konzepte von Literalität und Bildung wurden die Interessen der jeweiligen AkteurInnen deutlich. Bezeichnungen, die Individuen gelten, müssen auch vor kulturellem und psychologischem Hintergrund betrachtet werden (vgl. Smith 1991: 51).

Die Bezeichnung gewisser Menschen als AnalphabetInnen oder IlliteratInnen suggeriert, dass es zwei Gruppen gibt. Die Bezeichnung von Betroffenen als *AnalphabetIn* oder *IlliteratIn* ist eine Mangelbestimmung: Sie bezeichnet Menschen, die nicht der Norm entsprechen (vgl. Kamper 1999: 573; 578). Eine klare Trennung in literate und illiterate Menschen ist jedoch nicht möglich, da die unterschiedlichen Lese- und Schreibniveaus einen großen Graubereich schaffen (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: 11).

Gängige, wenn auch umstrittene Bezeichnungen sind die Termini totale/primäre, sekundäre und funktionale AnalphabetInnen (vgl. Rath 2008: 11). *Totale* oder *primäre* AnalphabetInnen sind Personen, die keine Schriftsprachenkenntnisse aufweisen. Die Alphabetisierung beginnt beim Erlernen der Buchstaben. Das *UNESCO Institute for Education* verwendet für jene Menschen, die erstmals mit verschriftlichter Sprache in Kontakt kommen, den Begriff Neo-Literate (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 88). *Sekundäre* AnalphabetInnen sind Menschen mit Lernerfahrung, Die Kenntnisse gingen jedoch wieder verloren, da sie zu wenig verankert wurden. Oft haben die Betroffenen nach der ersten Literarisierung keine Möglichkeit ihre Kenntnisse zu vertiefen, um sie im Alltag anwenden zu können (vgl. ebd.: 89). In anderen Quellen werden sie

macht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. (2) Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der UN für die Wahrung des Friedens förderlich sein (Allgem. Erklärung der MR).

auch als *HalbalphabetInnen*¹⁹ bezeichnet (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp 1986: 152). Die Einteilung in totale, sekundäre und funktionale AnalphabetInnen ist für die praktische Arbeit nicht hilfreich, da sie keinen Aufschluss über Lernbedürfnisse oder -ressourcen gibt. Die individuelle Verteilung vorhandener Kompetenzen auf unterschiedliche Bereiche ist ein weiteres Erschwernis für eine Einteilung in Gruppen (vgl. Kamper 1999: 580; Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 14).

Von der Hauptversammlung der UNESCO wurde 1978 der bis heute relevante Begriff der *funktionalen AnalphabetInnen* eingeführt. Er definiert Betroffene über das Unterschreiten der gesellschaftlichen Mindestanforderungen von Schriftsprachlichkeit:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community's development. (Education for all 2006: 22)

Illiterarität ist abhängig vom Kontext; literat zu sein bedeutet, an allen Aktivitäten und Entwicklungen der Gemeinschaft teilhaben zu können, welche Schriftsprachkenntnisse voraussetzen. Etwaige fehlende Kenntnisse – aufgrund welcher die Person nicht *funktionieren* kann – aufzuholen ist wichtig, sowohl für die eigene Entwicklung, als auch die der Gemeinschaft. Funktionaler Analphabetismus ist ein relatives Konzept, welches den Status eines Individuums in sozioökonomische Strukturen einbettet und die Relation zwischen vorhandenem und erwartetem Grad von Schriftsprachbeherrschung betont (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 21; Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 13). Auch literalisierte Personen können durch starke Zunahme und größere Komplexität von wichtigen schriftlichen Informationen zu funktionalen AnalphabetInnen werden. Der Begriff wird jedoch zunehmend kritisiert: Durch die Entwicklung expansiver Wirtschaftszweige erhielt *Funktionalität* eine ökonomische, gewinnbringende Bedeutung (vgl. Hussain 2010: 202). Im Begriff schwingt die sozioökonomische Verwertbarkeit der Fertigkeiten, also die "Unterwerfung unter vorgegebene mächtige Wirtschaftsinteressen" (Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 6) mit. Der Fokus des

¹⁹ Wobei mir diese Bezeichnung nur einmal (in der zitierten Quelle) untergekommen ist, was darauf hinweist, dass er mittlerweile eher nicht mehr verwendet wird. In ihrem Werk beziehen sich die AutorInnen vor allem auf Menschen, die in Kursen bereits rudimentäre Schriftsprachenkenntnisse erworben haben.

defizitorientierten Begriffs liege auf den technischen Fähigkeiten und würde so der Komplexität des Phänomens nicht gerecht (vgl. Hussain 2010: 202).

Eine Umfrage von *In.Bewegung* (vgl. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung Österreich) mit VertreterInnen unterschiedlicher Gruppen (inklusive Betroffener) ergab, dass der Begriff funktionale AnalphabetInnen sehr negativ besetzt ist. Er wird diskriminierend wahrgenommen, da er mit "Dummheit und Behinderung" in Verbindung gebracht wird (Rath 2008: 11). Die Verwendung des Begriffs sollte daher beschränkt passieren und erscheint ausschließlich im wissenschaftlichen Diskurs adäquat (vgl. ebd.). Der Gebrauch des Terminus in der Öffentlichkeit ist auch für die (Re-)Stigmatisierung von Betroffenen mitverantwortlich. Die Hemmschwelle für die Zielgruppe zum Bildungseinstieg würde durch die Verwendung des Begriffs vergrößert werden (vgl. Rath 2007: 12; Bauer/Sallaberger 2010: 37).

Neben dem Terminus (An-)Alphabetismus sind Literarität/ Literalität bzw. Illiterarität/ Illiteralität/ Illetrismus häufig gebrauchte Bezeichnungen. Die Umfrage von *In.Bewegung* ergab, dass der Begriff Literarität als unverständlich und akademisch aufgefasst wird (vgl. Rath 2008: 11). Das "leider etwas sperrige Wort" (Gruber o.J.: 5f.) hat wohl deshalb bisher nur Eingang in den Sprachschatz von Fachkreisen, nicht aber in jenen der breiten Öffentlichkeit gefunden (vgl. ebd.).

Im englischen Sprachraum wird der Begriff *literacy* und *numeracy* verwendet. Laut einem Schweizer Bildungsprojekt umfasst *literacy* auch Medienkompetenz, denn "Medienkompetenz gilt als Teil einer umfassenden Lesekompetenz" (vgl. Bertschi-Kaufmann/Hollenstein/Wiesner). Auch Informationskompetenz wird als zentraler Teilbereich von *literacy* gesehen (vgl. Kamper 1999: 581). Zum Teil wird *numeracy/quantitative literacy*²⁰ auch als Teil von Literarität verstanden und nicht extra ausgewiesen (vgl. ebd.: 580).

Um (Re-)Stigmatisierungen durch die Verwendung von defizitären Begriffen vorzubeugen, sollten diese vermieden werden (vgl. ebd.: 573; 578). Umschreibungen und positiv konnotierte Begriffe bieten sich an: Menschen, die ihre Kenntnisse im Schrei-

²⁰ Auf deutsch "*elementares Rechnen*". Im IALS wird er mit "*Zahlen*" übersetzt (vgl. Kamper 1999: 580).

ben und Lesen verbessern wollen, besuchen Kurse der Basis-/oder Grundbildung, Schreibkurse, Grundkurse des Lesens und Schreibens oder Lehrgänge mit dem Titel Lesen/ Schreiben/ Rechnen von Anfang an (vgl. ebd.: 579). Der Begriff Alphabetisierung wird von der *In.Bewegung*-Umfrage als "passabel" bestätigt (Rath 2008: 11).

Verwendung der Begriffe in dieser Arbeit

In der vorliegenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik werden die Termini AnalphabetIn/ IlliteratIn bzw. Analphabetismus/ Illiterarität verwendet. Die Grenzen, innerhalb derer ein Mensch als Analphabet bzw. ein funktionaler Analphabet bezeichnet wird, sind vage. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Text auf den Zusatz *funktional* verzichtet, allerdings im Bewusstsein der Heterogenität von Zielgruppe und gesellschaftlichen Anforderungen.

2.3 Gesellschaftliche Kontextualisierung von Illiterarität

Hinter den Realitäten, wie sie Menschen erleben, ihrer Armut, ihrem Ausschluss aus realer politischer Mitbestimmung, stehen Strukturen der Ausbeutung und der Unterdrückung (Faschingeder et al. 2005: 10).

Illiterarität ist kein individuelles Problem, "sondern ein soziales Thema, das durch den sozialen Kontext definiert wird und seine Wertigkeit erhält" (Smith 1991: 57). Daher ist eine umfassendere Perspektive, welche die Betroffenen im gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachtet, unerlässlich. Illiterarität kann als Symptom eines komplexen Ursachen-Netzwerks verstanden werden. Für das Verständnis des Phänomens ist bedeutsam, welche Teile der Bevölkerung keinen Zugang zu Schriftsprache bzw. zu Bildung haben und welches Interesse dahintersteht (vgl. Kamper 1999: 572f.). Durch die externe Zuschreibung von Analphabetismus kommt es zu innergesellschaftlicher Differenzierung zwischen literaten und illiteraten Menschen. Das Phänomen Illiterarität steht in Verbindung mit Exklusionserfahrungen und -prozessen, was bereits durch die Verwendung der Mangelbezeichnungen Ausdruck findet. So können auch einschlägige Erhebungen zu Marginalisierung und Exklusion beitragen, auch wenn ihre Motivation ursprünglich das Gegenteil war (vgl. Hussain

2010: 200). Wenn marginalisierte Personen durch diskursive Praktiken verstärkt auf ihren "defizitären Zustand" aufmerksam gemacht werden, sollte ihre Verwendung überdacht werden, auch wenn sie der allgemeinen Bewusstseinsbildung dienen könnten (vgl. ebd.: 205). In Wissensgesellschaften wirkt Bildungsbenachteiligung – so genannte Bildungsferne – stigmatisierend:

Bildung und LLL gelten inzwischen als unverzichtbare Voraussetzung und Universalschlüssel für die Teilhabe an Beschäftigung, Wohlstand und erfülltem Leben. Ihnen wird damit aber eine Bedeutung zugewiesen, der sie in der Realität gar nicht entsprechen können. Denn die Institutionen und Organisationen des Bildungssystems sind bislang nicht dafür gerüstet, diesen Universalschlüssel allen bereit zu stellen. (Kronauer 2010a: 16)

Da eine illiterate Person nicht völlig kompetenzlos ist, stellt Illiterarität unter Umständen kein Problem dar, wenn sie auch ohne Schriftsprache ein erfülltes Leben lebt (vgl. Smith 1991: 65; Hussain 2010: 187). Wäre die Definition von Literarität den jeweiligen AkteurInnen frei gelassen, würde dies zu einer Vielzahl von Formulierungen führen, denn Literarität wäre weder als individuelle Fähigkeit, noch als Kulturtechnik, sondern als soziale Praxis zu definieren und damit so widersprüchlich wie die Gesellschaft und ihre Entwicklung selbst (vgl. Kamper 1999: 576).

Oft geraten vorhandene Kompetenzen und Ressourcen von illiteraten Menschen im Diskurs über Mängel in den Kulturtechniken in Vergessenheit. Schließlich können und konnten die meisten von ihnen zahlreiche Aufgaben des alltäglichen Lebens meistern, ohne ausreichende Handlungskompetenz im Umgang mit Schrift und schriftlichen Informationen zu besitzen²¹. Dies gilt es meines Erachtens in der Auseinandersetzung mit der Thematik nicht zu vergessen.

²¹ Nicht wenige der Betroffenen üben einen Beruf aus, haben Kinder oder leben in einer Großstadt. Dies verlangt vielseitige Fähigkeiten wie z.B. jederzeit Wichtiges (wie z.B. Termine, Wege, Namen, Daten, Einkaufslisten, Aufgaben etc.) ohne die Hilfestellung einer Notiz zu memorieren. Diese Gedächtnisleistung ist in jedem Fall als Ressource zu verstehen. Soziale Netzwerke und nahestehende Personen leisten meist (un)wissentlich wichtige Unterstützung bei wichtigen (bürokratischen) Erledigungen. Außerdem gibt es eine Vielzahl an Kompetenzen, die nicht in Verbindung mit Schriftlichkeit stehen und Personen auszeichnen.

2.3.1 Ausmaß von Illiterarität in Österreich

In Österreich existieren keine Studien, welche die konkrete Anzahl der Betroffenen erfassen²². Otto Rath (vgl. 2008: 21) deutet das Fehlen von ausreichenden quantitativen sowie qualitativen Forschungen als Zeichen von mangelndem politischen Willen: Es würden keine systematischen Schritte in Richtung Reduktion des Problems unternommen. Eine Studie zur Größenordnung des Phänomens in Österreich würde den Spekulationen²³ Einhalt gebieten und es ermöglichen, mit haltbaren Zahlen zu hantieren²⁴. Bis vor kurzem lag der Schätzwert der funktionalen AnalphabetInnen in Österreich bei 100.000 bis 300.000 Personen (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: 14). Diese Zahl wird zunehmend nach oben korrigiert: Das europäische Parlament und die OECD schätzen die Zahlen der funktionalen AnalphabetInnen in den EU-15-Ländern auf 10 % bis 20 % der Bevölkerung. Das würde bedeuten, dass es in Österreich zwischen 670.000 und 1,34 Mio. Betroffene gäbe. In neuen Mitgliedstaaten wird die Rate auf bis zu 30 % geschätzt²⁵ (vgl. Entschließung des EU-Parlaments 2004; Rath 2008: 11f.; Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber 2008: 5). Angesichts des Basisbildungsbedarfs in einer Gesellschaft, in der Bildung und Wissen zentrale Größen darstellen, erscheinen die angebotenen bildungspolitischen Maßnahmen "geradezu lächerlich" (Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber 2008: 5). Trotz aller Initiativen und Bemühungen kann, aufgrund der steigenden Anforderungen an das gesellschaftliche Bildungsniveau, nicht davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Betroffenen sinkt, sofern nicht aktiv von Seiten der Politik und Wirtschaft eingegriffen wird (vgl. Kamper 1999: 580). Da die Durchführung von repräsentativen Umfragen problematisch ist, ist es schwierig, konkrete Zahlen zu erlangen.

²² Stand Frühjahr 2011.

²³ Zahlen, die aus der Dauer des Schulbesuchs oder aus den Prozentwerten des Schulabschlusses errechnet werden, gelten als "Übung in Selbstbetrug" (Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 68), da diese Hochrechnungen weder Personen, die nachträglich illiterat werden, noch Personen, die die Schule ohne tatsächlichen Kenntnis-Zugewinn abschließen, nicht beachten.

²⁴ Die Teilnahme an der internationalen OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) soll nun diesen blinden Fleck beseitigen. Seit dem Frühjahr 2010 werden Personen befragt. Das Endergebnis soll voraussichtlich Ende 2013 vorliegen.

²⁵ Diese Zahlen stammen aus der IALS-Studie und werden auch von PISA gestützt. Die Schätzung der AnalphabetInnen für Europa betrug im Jahr 1991 noch 900 Mio. (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 10).

[... D]a die Betroffenen – soweit sie sich das Ausmaß ihrer Defizite überhaupt eingestehen – aufgrund der gesellschaftlichen Stigmatisierung dazu gezwungen sind, ihre Situation zu verheimlichen oder zu verschleiern. Ebenso muß der Sinn von Tests angezweifelt werden, da sie mit so starken Ängsten verbunden sind, daß viele Testpersonen sich entweder verweigern dürften [...] oder von psychologischen Blockierungen zu negativen Ergebnissen kämen (Bastian/Manger/Waldmann 1987: 18).

Außerdem wird das 2000 in Dakar angestrebte Ziel – bis 2015 die weltweite Rate der AnalphabetInnen um 440 Mio. zu verringern – ohne Anstrengung der internationalen Gemeinschaft nicht erreicht werden²⁶ (vgl. Rossbacher 2007: 3).

2.3.2 Ursachen von Illiterarität

Bei der Suche nach den Ursachen von Illiterarität müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Gesellschaftliche Anforderungen wachsen und beeinflussen die Definition der grundlegenden Kompetenzen (vgl. Smith 1991: 50; Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 45; Stoppacher 2010: 19). Analphabetismus kann in allen Bevölkerungsschichten vorkommen (vgl. Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 17). Auch der *International Adult Literacy Survey* (IALS) belegt, dass sich vom schulischen Bildungsgrad nicht unbedingt auf den Alphabetisierungsgrad schließen lässt (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: 14). Schriftsprachkompetenzen sind entweder nicht erworben oder mit der Zeit wieder "verlernt" worden. Die Grafik des *Ursachenkomplexes* veranschaulicht das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren:

²⁶ Weltweit wird die Zahl der (volljährigen) Betroffenen auf etwa 780 Millionen geschätzt; zwei Drittel davon sind Frauen. Zusätzlich gibt es rund 77 Millionen Kinder, die ohne Schulbildung aufwachsen und daher zur potentiellen Gruppe der AnalphabetInnen gehören (vgl. UNESCO-Kommission Österreich 2007). Im Jahr 2000 wurde die Zahl von der UNESCO noch auf 862 Mio. geschätzt, was eventuell einen (zögerlichen) Rückgang bedeutet (vgl. UNESCO 2003 nach Langthaler 2005: 160).

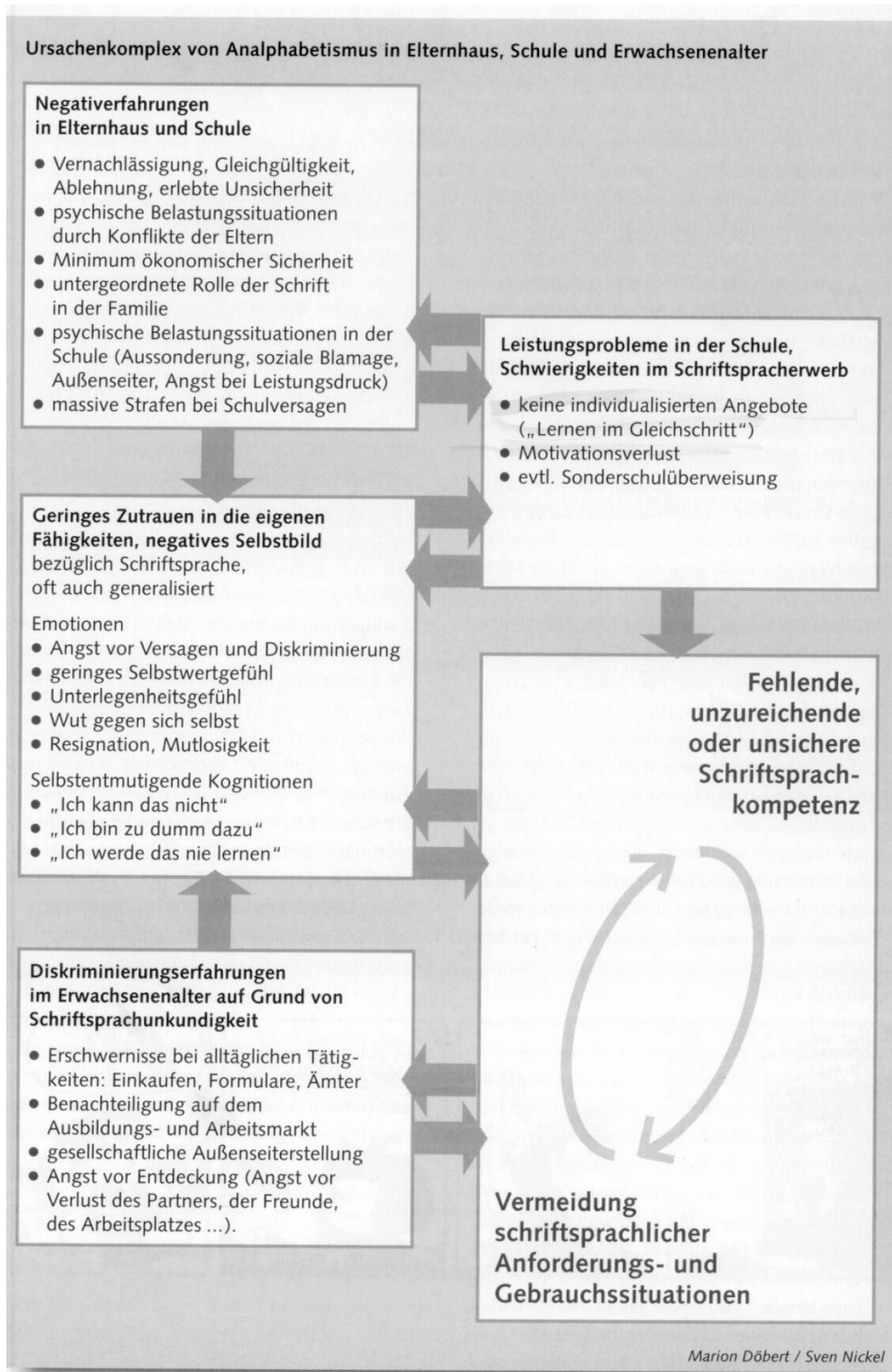


Abbildung 1: Ursachenkomplex von Analphabetismus

(Quelle: Döbert/Nickel zit. nach Döbert/Hubertus 2000: 52)

Die Grafik stellt die verschiedenen Faktoren dar, welche entlang der Zeitachse eines Lebens Einfluss auf das Erlernen von Fertigkeiten und deren Anwendung im Alltag haben. Empirische Studien belegen den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und funktionalem Analphabetismus (vgl. Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 17). Eine von Armut betroffene Person hat ungleich höhere Chancen, zur Gruppe der AnalphabetInnen zu gehören: "Armut als zumindest ein Element dieses Kontextes ist [...] unbestreitbar" (Smith 1991: 55). Der Kreislauf von Armut und Illiterarität ist meist schwer zu durchbrechen, da von Illiterarität betroffene meist schlecht entlohnte Tätigkeiten mit wenig Qualifikationsanforderungen ausüben (vgl. Kamper 1999: 581) – viele sind langzeitarbeitslos. Am Arbeitsmarkt steigt das Mindestmaß an (Aus-)Bildung für qualifizierte Arbeitsbereiche rasch. Bereits bei so definierten unqualifizierten Arbeitsplätzen werden schriftsprachliche Grundkompetenzen verlangt: "Auf diese Weise [...] rückt schon der 'bloße' Pflichtschulabschluss in die Nähe des Analphabetentums" (Ribolits 2008: 113, Hervorh. im Orig.). Menschen aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen, aus Minderheiten oder Randgruppe haben von vornherein ein höheres Risiko, kein ausreichendes Bildungsniveau zu erreichen (vgl. Ribolits 2007: 6).

Die Umstände im Elternhaus stellen einen weiteren zentralen Faktor bei der Erklärung für Analphabetismus dar: Betroffene stammen oft aus problematischen Familienverhältnissen, viele waren Pflege- oder Heimkinder und wenn der Wert von Bildung dem der Arbeitskraft untergeordnet war, erfuhren sie wenig Unterstützung beim Lernen (vgl. Stoppacher 2010: 19f.). Bildungsarmut bzw. "soziale und kulturelle Unter kapitalisierung" (Reutter 2010: 96) werden vererbt. Auch die PISA-Studie betont die Auswirkung des Elternhauses auf Bildung und berufliche Chancen der Kinder. Wenn im Elternhaus kein positiver Zugang zu Bildung und Schrift herrscht, prägt dies die Lebensläufe der Aufwachsenden nachhaltig²⁷. Kinder aus so genannten bildungsferneren Schichten besuchen seltener den Kindergarten und haben so bereits im

²⁷ Eine schwedische Studie belegt, dass das Vorlesen im Vorschulalter ein wichtiger Impuls für das spätere Leseverhalten ist (vgl. Fritz/Suess 1991: 381).

ersten Schuljahr ungleiche Voraussetzungen gegenüber Gleichaltrigen. In der Schule findet oft keine ausreichende Kompensation statt (vgl. Rath 2008: 12). Die Ausbildung der Eltern, die Wichtigkeit, die Bildung beigemessen wird, und die ökonomische Leistbarkeit adäquater Unterstützung sind Parameter, die bei der Entstehung von Illiterarität eine wichtige Rolle spielen. Negative Schul- und Lernerfahrungen und damit verbundene Ängste und Blockaden begünstigen Illiterarität; ebenso ein nichtersichtlicher individueller Nutzen von Bildung (vgl. Stoppacher 2010: 19). Wie lange eine Schulbildung andauert, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab und hat Auswirkungen auf die berufliche Zukunft:

Frühes Verlassen des Bildungssystems bedeutet meist auch: geringere Qualifikationen, weniger gutes Einkommen, niedrigerer sozialer Status, höhere Bedrohung durch Arbeitslosigkeit und verminderte Chancen bei der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt. Besonders Maßnahmen für gering qualifizierte Arbeitnehmer/innen sind mit diesem Problem konfrontiert, ohne aber die Benachteiligung auf Grund nicht erhaltener Basisbildung wirklich kompensieren zu können (Lenz 2005: 12).

Bis auf wenige Ausnahmen haben die in Österreich aufgewachsenen illiteraten Personen die Schulpflicht erfüllt. Überwiegend wurde eine Sonderschule besucht oder der Schulbesuch gestaltete sich unregelmäßig. Die maßgeblichen Faktoren für Bildungsbenachteiligung sind:

- Gesundheitliche Bedingungen wie unbemerkte Seh-Hörbeeinträchtigung, Folgeerscheinungen von Erkrankungen, Unfälle, lang andauernde Krankenhausaufenthalte während der Schulzeit (vgl. Stoppacher 2010: 20).
- Häufige Ortswechsel in der Grundschule (ebd.).
- Eine nicht behandelte Lese-Rechtschreibstörung oder Lernschwäche (vgl. Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 17; Stoppacher 2010: 20).
- Sozial benachteiligte Kinder haben oft ein Erscheinungsbild, welches von Lehrkräften als mangelnde Intelligenz und Bedürftigkeit gedeutet wird. Dies führt im schlimmsten Fall zu einem Schulwechsel in eine Sonderschule (ebd.).
- Der Anteil von Kindern nicht-deutscher Erstsprache an Sonderschulen ist ungleich hoch²⁸ (vgl. Nimmervoll/Frey 2010: 7). Dies lässt fehlende sprachliche Förderungsmöglichkeiten an Grundschulen vermuten.
- Nicht ausreichend geförderte Lesemotivation bzw. fehlende Leseanimation (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: 21f.).

²⁸ Schuljahr 2009/2010: Anteil von Kindern nicht-deutscher Erstsprache in der Sonderschule: 27,2 %; Hauptschule: 20,6%; Volksschule: 22,4%; Berufsschulen: 10,8 %, AHS: 14,1% (vgl. Frey/Nimmervoll 2010: 7).

ILLITERARITÄT IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT

- Fehlende Spezial-Förderung bei Auftreten von niedrigem Niveau kognitiver Leistungen im Bereich gedanklicher Beweglichkeit (Abstraktion, Konkretion, räumliche Orientierung oder Schlussfolgern (vgl. Kamper 1999: 580).

Eine umfangreiche Untersuchung über Entwicklung, Verlauf und Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit ergab, dass ausschlaggebende Probleme beim Erlernen von Schriftsprache bereits in der ersten Schulstufe entstehen. Frühe Rückstände sind schwer nachzuholen, da Schulkinder mit unzureichenden Lesestrategien nur schwer mit dem Tempo des Lehrplans mithalten können (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993).

Da sich das Schulsystem an einem bürgerlichen Bildungs- und Gesellschaftsideal orientiert, stimmen Lerninhalte, Lernformen und Erwartungen mit dem Lebensalltag von manchen SchülerInnen nicht überein (vgl. Willis 1979²⁹ zit. nach Holzer 2007: 3; Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 7). "Schule kann Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen. Doch diese Alltagswelt ist für viele Kinder schriftfern" (Nickel 2001: 7). Andererseits sei zu vermeiden, dass "die Schuld für die Benachteiligung von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten klammheimlich auf deren Eltern abgewälzt und von Übervorteilungsmechanismen in der Gesellschaft bzw. im Bildungssystem abgelenkt wird" (Ribolits 2008: 115). Dies passiere zunehmend seit der Einführung des Begriffs der Bildungsferne (das Vererben von schlechten Schulleistungen) durch die PISA-Studie (vgl. ebd.).

Die *Schuldfrage* wird meist zwischen Schule und Familie hin- und hergeschoben, verlangt jedoch eine differenziertere Betrachtung im gesamtgesellschaftlichen Rahmen (vgl. Rath 2008: 13). Um zu verdeutlichen, dass die Ursache in keinem Fall weder bei der Person selbst noch bei ihrer Familie alleine gesucht werden kann, verwendet Erich Ribolits (vgl. 2008: 114) den Begriff des "Symptomträgers"³⁰ für Menschen mit Basisbildungsbedarf. Analphabetismus sei ein gesamtgesellschaftliches Problem und das "Beherrschen von Lesen und Schreiben oder das Schicksal, Anal-

²⁹ Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main: Syndikat.

³⁰ Der Begriff stammt aus der systemischen Therapie. Er drückt aus, dass eine individuelle Auffälligkeit nicht als isolierte, persönliche Störung gesehen werden kann, sondern die Person stellvertretend für das kranke System auffällig wird (vgl. Ribolits 2008: 114).

phabet zu sein, hängen nicht mit der Intelligenz des einzelnen zusammen, sondern mit der geographischen Zufälligkeit der Geburt" (Lenz 1999: 66).

David Smith (1991: 65) betont, dass bei der Analyse der Ursachen von Illiterarität die sozioökonomischen Strukturen nicht außer Acht gelassen werden dürfen: "[...] die Ursachen der Illiterarität sind vielfältig, oft eher Resultate oder Symptome sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung als selbst Ursache der Ausgrenzung". Er plädiert auch dafür, Illiterarität nicht allein unter dem Aspekt der Unterdrückung zu betrachten, da es für einzelne Individuen durchaus "am vernünftigsten ist, illiterat zu sein, während andere lernen, vernünftig sei es, lesen und schreiben zu lernen" (ebd.). Es handle sich letzten Endes auch um eine individuelle, rationale Entscheidung, welche unter "Abwägung von Kosten und Nutzen" getroffen wird (ebd.).

2.3.3 Stigmatisierung von RandwandlerInnen der Wissensgesellschaft

"Während die anderen sich vom Durchschnitt abheben und was Besonderes sein wollen, ist es ihr Wunsch, auch 'zur Masse zu gehören'" (Stoppacher 2010: 19, Hervorh. im Orig.).

Literarität ist ein Terrain, auf welchem sich Machtstrukturen manifestieren. Klassische Literarität war nie für die gesamte Gesellschaft zugänglich, sie ist sowohl auf wirtschaftlicher als auch auf sozialer Ebene ein extrem wertvolles Gut (vgl. Levine 1991: 86). Illiterarität dient in vielen Fällen als Scheidemünze für Ausgrenzungsverfahren. Unter dem Deckmantel der Betroffenheit werden Defizittheorien definiert und bestätigt. Anstatt Strukturen der Vernachlässigung und deren zentrale AkteurInnen zur Rechenschaft zu ziehen, werden meist Betroffene oder Nahestehende beschuldigt (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 9). Die gesellschaftliche Unterteilung in VerlierInnen und GewinnerInnen innerhalb der Leistungsgesellschaft³¹ suggeriert, dass *jeder seines eigenen Glückes Schmied* ist.

Der sozioökonomische Diskurs basiert auf der binären Opposition der literaten und illiteraten Menschen und führt zu Stigmatisierung; das Stigma ist mitunter eine grö-

³¹ Die Selektion durch Bildung erlaubt eine Statuszuordnung aufgrund des Leistungskriteriums (Reinprecht 2005: 129).

ßere Belastung als die Schwierigkeiten im Umgang mit Schriftsprache: "The stigma of 'illiteracy' is often a greater burden than the actual literacy difficulties" (Street 1991: 163³² zit. nach Hussain 2010: 203).

Die relativ eigenständigen und zugleich komplementären Institutionen von Exklusions- und Inklusionsprozessen³³ sind Erwerbsarbeit, Sozialstaat und Familie. Die Prozesse können von einem Bereich zum anderen übergreifen, sich verbinden und einander wechselseitig verstärken (vgl. Kronauer 2010b: 49f.). Mit der Zeit können sich kompensierende Ressourcen, wie sozialer Rückhalt, Qualifikationen, finanzielle Rücklagen oder finanzielle Anrechte gegenüber dem Sozialstaat verbrauchen. Damit wächst die Gefahr, dass Exklusion auf andere Dimensionen übergreift und sich verstetigt. Dies gilt etwa im Fall anhaltender Arbeitslosigkeit (vgl. ebd.: 52). Auf der individuellen, biographischen Ebene kann Ausgrenzung vorgebeugt, aufgehalten oder auch revidiert werden. Wenn jedoch Ausgrenzungsprozesse – am Arbeitsmarkt, in Arbeitsverhältnissen, in Sozial- und Bildungssystemen sowie im Gesundheitsbereich – institutionalisiert sind, wird das individuelle Gegensteuern überfordert. "Es muss flankiert werden durch eine Politik der Inklusion, die die ausgrenzenden Institutionen selbst infrage stellt" (ebd.: 56f.).

Wenn Illiterarität als Symptom des Systems betrachtet wird, ist es "unwahrscheinlich, daß eine Veränderung dieses Merkmals [Kenntnisstand der Schriftsprache; Anm.] eine genau definierbare Konstellation vorhersehbarer Folgen mit sich bringen wird" (Smith 1991: 51). Inklusion passiert nicht alleine durch Qualifizierungsmaßnahmen der Betroffenen, wie oft propagiert wird (vgl. Ribolits 2007: 6). Eine Reaktion auf unterschiedlichen Ebenen wäre vonnöten, denn Maßnahmen, die nur den Bildungsbereich betreffen, bleiben ohne tatsächlichen sozialen Wandel wirkungslos (vgl. Graff 1991: 17).

³² Street, Brian (1991): International Literacy Year. Rhetoric and Reality. In: Adult Education and Development, Heft 36, S. 161-167.

³³ Der Unterschied zwischen *Inklusion* und *Integration* besteht darin, dass *Integration* von einer vorgegebenen Gesellschaft ausgeht, in die integriert werden soll; *Neues* soll sich einfinden. *Inklusion* hingegen fordert, dass exkludierende gesellschaftliche Verhältnisse überwunden werden (vgl. Kronauer 2010b: 56).

Illiterarität als Stigma

Aufgrund der "Verunsicherung des Selbstbildes" (Smith 1991: 57) werden IlliteratInnen zu gesellschaftlichen RandwandlerInnen, denn "Scham und Beschämung sind perfide Mechanismen, sie halten Menschen klein und rechtfertigen Bloßstellung und Demütigung als von den Betroffenen selbst verschuldet" (Christof 2008: 107). In stark schriftsprachlich geprägten Bildungsgesellschaften kommt illiteraten Menschen die Rolle einer Minderheit zu; sie sind daher mehr mit Stigmatisierung und sozialer Ausgrenzung konfrontiert als AnalphabetInnen in Ländern, in welchen die Mehrheit der Bevölkerung betroffen und Schriftsprache für den Alltag nicht Voraussetzung ist (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 46).

Es werden positive und negative Attribute an bestimmte Gruppen einer Gesellschaft vergeben, welche mitunter ins Selbstbild übernommen werden: "Das heißt, dass die eigene Deutung der Normen und Werte für eine Person durchaus reale Folge haben kann, auch wenn sie nicht der tatsächlichen Realität entspricht" (Christof 2008: 110). Stigmatisierung³⁴ führt zu Ausgrenzung oder Selbstaussgrenzung (vgl. ebd.: 108f.). Die Dimension des sozialen Status durch Literarität ist ein Faktor, den es in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen zu beachten gilt: "Durch Prozesse der Erziehung, der Sozialisation und kultureller Gegebenheiten werden Personen in einen bestimmten Diskurs eingeführt, der wegweisend für ihre Identitätsbestimmung ist" (Hussain 2010: 204). Die Abbildung zeigt die Korrelation der Kompetenzstufen mit dem sozialen Status. Am Fuß der Kurve befindet sich die Präliterarität – fehlende Schriftkompetenzen; Menschen in dieser Position sind stigmatisiert, sie haben einen *niedrigen* Status. In der Mitte der Kurve wird die durchschnittliche Leistung dargestellt, die meist weder einen Statusgewinn noch -verlust mit sich bringt. Alles, was darüber hinaus geht, also der kreative Umgang mit Literarität, stellt den Teil der Gesellschaft dar, welcher zunehmenden Status genießt (vgl. Levine 1991: 78).

³⁴ Erving Goffman (1977: Stigma. Frankfurt/Main: Suhrkamp. zit. nach Christof 2008: 109) definiert Stigma als eine Vorstellung, die eine gewöhnliche Person zu einer "befleckten, beeinträchtigten" herabmindert. "Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist. Es konstituiert eine besondere Diskrepanz zwischen virtualer und aktueller sozialer Identität". Stigmata gelten als Distinktionszeichen, welche u.a. Gruppenzugehörigkeit anzeigen.

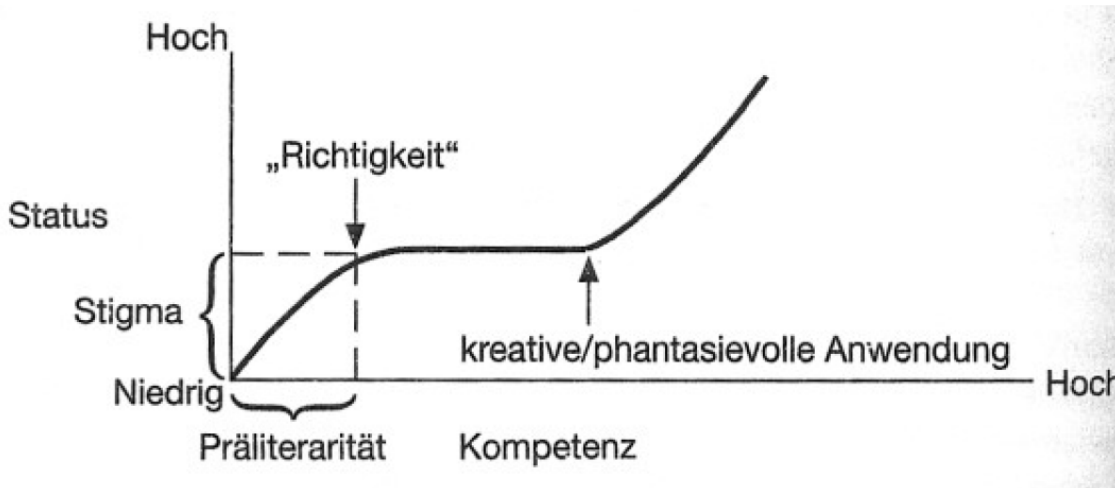


Abbildung 2: Stufen der Literarität und sozialer Status

(Quelle: Levine 1991: 78).

Jeder höhere soziale Status genießt Wertschätzung aufgrund von Exklusivität. Solange Literarität mit sozialen Positionen in Verbindung steht, wird "jede kollektive Verbesserung immer zu einem Nachteil für die am wenigsten Befähigten werden" (Levine 1991: 79). Dies zeigt die Relativität des Literaritätsmindestmaß auf.

Sich vom Stigma zu befreien, verlangt Mut und meist auch Unterstützung (vgl. Christof 2008: 111). Sich nicht zu *outen* ist eine Strategie von AnalphabetInnen, um sich vor dem Stigma zu schützen³⁵. Betroffene laufen in allen Situationen Gefahr, ihre "Komfortzone" (Stoppacher 2010: 19) zu verlassen, wenn Lesen, Schreiben oder Rechnen verlangt wird³⁶. Unangenehme Situationen wirken oft wie eine Bestätigung von Kindheitszuschreibungen und Selbstkonzepten: "Das hab ich nie gekonnt, warum sollte ich das jetzt schon können" (Stoppacher 2010: 19).

Die Wahrnehmung des eigenen Könnens ist durch geringes Selbstbewusstsein beeinträchtigt. Oft bezeichnen sich Menschen selbst als leseunkundig, obwohl sie lesen

³⁵ Laut einem ORF-Bericht (30.6.2008 zit. nach Christof 2008: 106f) belegen Statistiken, dass jedeR Zweite die Sozialhilfe nicht in Anspruch nimmt. Einer der Gründe wäre laut Christof das Schamgefühl (ebd.).

³⁶ Für das Erledigen von schwierigen (bürokratischen) Tätigkeiten, wie z.B. das Ausfüllen eines Formulars, sind AnalphabetInnen oft auf die Unterstützung einer Vertrauensperson angewiesen. Dadurch entstehen Abhängigkeiten. Das Bedürfnis nach Unabhängigkeit kann eine wichtige Motivation für den Besuch eines Basisbildungskurses sein. In den meisten Fällen wird das Erlernen der Grundfertigkeiten als Befreiung erlebt, da einerseits innere Spannungen nachließen und andererseits Abhängigkeiten vermindert würden (Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 20). Wenn die Gefährdung der Beziehung durch zunehmende Unabhängigkeit befürchtet wird, kann dies zu Ambivalenzen in der Motivation bzw. Lernblockaden führen (vgl. Kamper 1999: 581).

können. Der Unterschied im Status spiegelt sich auch in der Selbstachtung wider: Während ein Mensch mit einer "durchschnittlichen Leistung" bei kleinen Fehlern oder Missverständnissen nicht die eigenen Fähigkeiten anzweifeln muss (vgl. Levine 1991: 79), lösen diese bei Menschen mit weniger schriftsprachlichen Kenntnissen bereits Verunsicherung aus. Die Vermeidungstaktik wirkt sich langfristig negativ auf das Wissen aus (vgl. Smith 1991: 56).

Wenn das Element Macht berücksichtigt wird, wird deutlich, dass Schamgefühle von AnalphabetInnen nicht nur ein individuelles Befinden darstellen, sondern ein soziales Phänomen (vgl. Christof 2008: 107). Dies kommt anderen Gesellschaftsteilen zugute: "Die Beschämung einer Person ist die subtilste Form, sich ihrer zu bemächtigen, weil die Kriterien der eigenen Selbstachtung dann von Dritten verfügbar gemacht worden sind" (Neckel 2008³⁷ zit. nach Christof 2008: 107). Durch die Stigmatisierung werden Betroffene daran gehindert, die vorhandenen Ressourcen zu nutzen. Hinzu kommt, dass Beschämung "individualisierend und daher entsolidarisierend" wirkt (Christof 2008: 108) und dadurch zusätzlich "schwächt".

Stigmatisierung am Arbeitsmarkt

Die gesellschaftliche Benachteiligung von Menschen mit Basisbildungsdefiziten zeigt sich auch daran, dass sie auf dem Arbeitsmarkt die geringste Erwerbsquote und das höchste Arbeitslosigkeitsrisiko haben (vgl. Stoppacher 2010: 19). Sie befinden sich oft in prekären Beschäftigungsverhältnissen, welche oft auch gesundheitliche Folgen³⁸ haben (vgl. Rath 2007: 6). Die mangelnde Beteiligung an Weiterbildungsmaß-

³⁷ Neckel, Sighard (2008): Die Macht der Stigmatisierung: Status und Scham. Vortrag auf der Armutskonferenz, Wien, 4. und 5. März 2008.

³⁸ Als einer der wichtigsten Einflüsse auf die Gesundheit, wird das Einkommen einer Person gesehen (vgl. Rath 2007: 4). Im "Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich" (vgl. 2004: 73) thematisieren Höferl/Pöchlhammer den Zusammenhang zwischen Armut, Bildung und Gesundheit: "Menschen der unteren Bildungsschichten mit niedrigen Positionen im Berufsleben sind statistisch gesehen häufiger krank. Daraus resultiert auch eine deutlich niedrigere Lebenserwartung". Dies betont die Notwendigkeit, bereichsübergreifende Präventionsmaßnahmen durchzuführen (Rath 2007: 5). Das "ständige Versteckspiel" (Stoppacher 2010: 19) von illiteraten Menschen kann auch zu andauernden inneren Spannungen führen, die die Energie vom Erreichen anderer Ziele abziehen und sich negativ auf die Gesundheit der Betroffenen auswirken. Durch Analphabetismus "entsteht starker Stress, der zum Entstehen psychosomatischer Beschwerden beitragen kann. Vor allem, wer eine Bloßstellung an einem lange Jahre gehaltenen Arbeitsplatz fürchten muss, erlebt häufig massive Angst" (Kamper 1999: 581).

nahmen³⁹ führt auf dem Arbeitsmarkt, welcher zunehmend Qualifikationsveränderung und -erweiterung verlangt, wiederum zu Benachteiligung.

Ende Jänner 2010 hatten 44,6% der Arbeitslosen in Österreich keine die Pflichtschule übersteigende Schulbildung (vgl. Bauer/Sallaberger 2010: 20). Es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen, ein noch höheres Armutsrisiko tragen. Ausgrenzungsrisiken und "soziale Verwundbarkeit" (Kronauer 2010b: 55) werden durch die schrittweise Liberalisierung der Finanzmärkte seit den 1970er Jahren und die damit einhergehende Destabilisierung von Beschäftigungsverhältnissen verstärkt (vgl. ebd.: 56). Da die soziale Verwundbarkeit sozialstrukturell ungleich verteilt ist, tragen diejenigen die höchsten Risiken, die am Arbeitsmarkt die "schlechtesten Karten" haben (ebd.: 55). Die Stigmatisierung Arbeitsloser in einer "Arbeitsgesellschaft" (ebd.: 45) bewirkt langfristig auch oft soziale Exklusion (vgl. Rath 2007: 6). Da Langzeitarbeitslose die Behandlung gleichberechtigter Bürger vorenthalten wird, finden diese für sich keinen positiv bestimmten gesellschaftlichen Ort (vgl. ebd.: 45).

Der Frage, ob Basisbildung inkludierend wirken und Empowerment-Prozesse unterstützen kann, widmet sich das Kapitel 2.5.1. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Verständnis von Empowerment.

2.4 Theoretische Grundlagen von Empowerment

Werner Lenz (zit. nach In.Bewegung 2010: 6) sieht die Aufgabe der Basisbildung darin, "Lernende durch Empowerment zu mehr Autonomie zu führen und soziale Kompetenzen, wie etwa Empathie, zu fördern." Die Definition von Empowerment⁴⁰ ist vielfältig, da der Begriff in verschiedenen Bereichen Verwendung findet:

³⁹ Die Beteiligung an informellen Aus- und Weiterbildungsaktivitäten ist von Menschen mit Pflichtschulabschluss oder ohne Pflichtschulabschluss signifikant niedriger (8,7%) im Gegensatz zu 45% bei Menschen mit Tertiärbildung (vgl. Steiner, M. (2006): Empirische Analyse für die Programmplanung ESF 2007-2013. Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien, zit. nach Rath 2007: 6).

⁴⁰ Auch im deutschsprachigen Raum findet meist der englische Begriff Empowerment Verwendung. Die unterschiedlichen Übersetzungen ins Deutsche spiegeln die Vielfalt der Interpretation wider: Übertragung von Verantwortung auf Untergebene, Bevollmächtigung, Ermächtigung, Befugt-sein (Langenscheidt 1996). Statt Empowerment werden auf Französisch auch die Begriffe autonomisation, renforcement des capacities

Entwicklung und Veränderung des Empowerment-Begriffs

Die Wurzeln des Begriffs sind nicht eindeutig zu eruieren (vgl. Stromquist 2002: 22). Man findet ihn in kollektiven emanzipatorischen Prozessen wie den Community Action-Programmen, im Civil Rights Movement und vor allem der Frauenrechtsbewegung. Auch Volksbildungs-Ansätze wie Freires Befreiungspädagogik sind bedeutsame Ausprägungen (vgl. Townsend 2000: 20; Luttrell/Quiroz/Scutton/Bird 2007: 3). Assoziationen waren zu Beginn vor allem: Umverteilung von Macht, transformative Kraft von (Grassroot-)Projekten, Übertragung von Verantwortung (auch Eigenverantwortlichkeit), Beteiligung an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen von Randgruppen und sozialer Wandel (vgl. Batliwala 2007: 558).

Heute wird der Begriff meist in Zusammenhang mit Projekten, die Chancengleichheit zum Ziel haben, verwendet, vor allem in der psychosozialen Arbeit sowie in der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Luttrell/Quiroz/Scutton/Bird 2007: 2). Aber auch andere Bereichen setzen den Begriff zunehmend ein wie etwa die Unternehmensführung (Empowerment von MitarbeiterInnen) oder das Marketing⁴¹.

Empowerment – ein "buzzword"?

"Of all the buzzwords that have entered the development lexicon in the past 30 years empowerment is probably the most widely used and abused" (Batliwala 2007: 557; Hervorh. im Orig.). In den 1990er Jahren wurde der Begriff "entführt" (ebd.: 558) und von einem kollektiven in einen individualistischen Prozess konvertiert. Indem sie vorgeben, Communities zu ermächtigen, bedienen sich konservative und sogar reaktionäre Ideologien seither gekonnt dieses Begriffes (vgl. ebd.). Durch die neoliberale Vereinnahmung des Empowerment-Konzepts, wurde ihm seine ursprünglich transformative Kraft entzogen und es werden unter seinem "Schutzmantel" auch neoliberale Ziele verfolgt, die den ursprünglichen Zielen von Empowerment genau entgegengesetzt sind (vgl. ebd.: 559). Empowerment kann (in der *entführten Form*) unglei-

und participation oder demarginalisation und intégration verwendet. Auf Spanisch wird es übersetzt mit empoderar, apoderamiento, fortalecimiento (vgl. Luttrell/Quiroz/Scutton/Bird 2007: 2) bzw. potenciamiento und poderío (vgl. Stromquist 2002: 22).

⁴¹ "Empowering People" (www.acer.de); IT-Firma Bangalore: "Empower yourself" (vgl. Batliwala 2007: 563).

che Machtstrukturen konsolidieren, anstatt den sozialen Wandel zu unterstützen (vgl. ebd.: 562). Somit ersetzen *Top-Down*-Ansätze das ursprüngliche Konzept von Empowerment, nämlich *Bottom-Up-Prozesse*. Mit Diskursen, welche oft bedeutungsentleerte Worte wie Entwicklung, Emanzipation, Partizipation, Empowerment und Demokratisierung enthalten, werden Machtstrukturen untermauert (vgl. Townsend 2000: 19; 21). Die Begriffe bedeuten dann, was immer man im jeweiligen Kontext an Bedeutung wählt, ohne diese unbedingt eindeutig zu definieren. Srilatha Batliwala ist der Ansicht, dass die bedeutungsentleerte Verwendung Zeichen für eine Entfremdung von der ursprünglichen Implikation von Empowerment ist: "[I]t represents not some innocent linguistic fad but more serious and subterranean process of challenging and subverting the politics that the term was created to symbolise" (Batliwala 2007: 558). Sie fordert die Entwicklung einer neuen Sprache, einen neuen Diskurs, mit welchem die Visionen, Konzepte und Strategien eines sozialen Wandels auf lokalem, nationalem und globalem Level ausgedrückt werden können. Dies könne nur durch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Meinungen der Armen und Unterdrückten erfolgen (vgl. ebd.: 564).

Verständnis von Empowerment

Entwicklungspolitisches Empowerment strebt danach, "benachteiligten Gruppen selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen und ihre Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zu befördern" (Nohlen 2002: 224). Er bedeutet demnach die Ermächtigung von Individuen innerhalb existierender (Macht-)Strukturen. Der Postliberalismus hingegen versteht Empowerment als Freiraum, in welchem lokale Kritik und politisch-organisierte Gruppen heranwachsen kann (vgl. Townsend 2000: 24). Eine weitere Definition von Empowerment ist die Unterstützung von Individuen, Kontrolle über das eigene Leben zu gewinnen und zunehmende Kapazität, nach eigenen Wertmaßstäben und Vorstellungen zu handeln (vgl. Luttrell/Quiroz/Scutton/Bird 2007: 10).

Empowerment, verstanden als Zunahme von Wahlmöglichkeiten ähnlich dem *Capability-Ansatz*⁴² (vgl. Sen 1999), verdeutlicht zwei Elemente von Empowerment: Wahlmöglichkeit und die Möglichkeit, diese auch umzusetzen. Empowerment bedeutet die Kapazität einer Person oder Gruppe, wirksame Entscheidungen zu treffen: "Empowerment is defined as a group's or individual's capacity to make effective choices, that is, to make choices and then to transform those choices into desired actions and outcomes" (Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 10). Die Vielfalt der Bedeutungsebenen von *Power*⁴³ ist grundlegend für ein umfassendes Verständnis von Empowerment.

Exkurs: Verständnis von Power

Power wird als Ergebnis der Kombination von Ressourcen und Regeln definiert und steht im Zusammenhang mit Beziehungen. Regeln, Gesetze, kulturelle Praxen und Wertsysteme strukturieren die Umsetzung von *Power-Relations* (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 10ff.). Bereits in der Beschreibung der unterschiedlichen Bildungsansätze wurden Machtstrukturen und Hegemonie thematisiert (vgl. 2.1) wie auch in der Auseinandersetzung mit Randgruppen und Stigmata (vgl. 2.3.3). Menschen, die unterdrückt werden, haben nur begrenzt *Power*. Ein Empowerment-Prozess kann diesen Status verändern. Rowlands *Power*-Konzept (vgl. 1997: 13) veranschaulicht die Komplexität von *Power*; es werden folgende Formen von *Power* unterschieden:

- (1) *Power over*: Individuen oder Gruppen üben Macht oder auch Gewalt über andere Individuen oder Gruppen aus, um diese zu beeinflussen. Die Ausübung von Macht kann unbewusst passieren, wenn etwa Machtstrukturen in soziale Regeln eingeschrieben sind.
- (2) *Power from within* (Kraft von innen): Individuen erlangen ein kritisches Bewusstsein, sie erkennen den Grund ihrer Unterdrückung in äußeren Faktoren und Strukturen. Diese *Power* ist die Basis von Akzeptanz und Respekt vor einem selbst

⁴² Der *Capability-Approach* (Fähigkeiten-Ansatz) von Amartya Sen geht davon aus, dass die Vergrößerung der individuellen Freiheiten zur Minderung globaler Ungerechtigkeit führen kann (vgl. Sen 1999).

⁴³ Der Wortteil *power*, der zentral für das Verständnis von Empowerment ist, wird übersetzt mit: Kraft, Stärke, (politische) Macht, Vermögen, geistige Fähigkeit, Gewalt, Herrschaft, Einfluss, Vollmacht, Befugnis etc. (vgl. Langenscheidt 1996). Der Begriff *Power* wird aufgrund seiner vielfältigen Bedeutungsebenen im Folgenden auf Englisch verwendet.

und vor anderen und zentral für Empowerment-Prozesse. Es handelt sich um einen internen Prozess, auch wenn zu Beginn oft ein externer Anstoß hilfreich ist (vgl. Townsend 2000: 30f.).

- (3) *Power with*: Individuen werden sich bewusst über die Kapazität des Kollektivs. Was alleine nicht erreicht werden kann, kann oft gemeinsam erreicht werden (vgl. Rowlands 1997: 13). Empowerment auf dieser Ebene ist stark verbunden mit Partizipation, vor allem in Entscheidungsprozessen (vgl. Townsend 2000: 32). Verdienste dieser Ebene können als "power from collective action" beschrieben werden (Luttrell/Quiroz/Scrutton/Bird 2007: 4).
- (4) *Power to*: Hier handelt es sich um kreative und befähigende "Selbst-Neuerfindung und -konstruktion" von Individuen, die ihre Angst und Scham überwinden (vgl. Rowlands 1997; Townsend 2000: 33). Die Eroberung von Lebensspielräumen ist zentral, somit wird auch lähmende Angst oder Scham bekämpft. Empowerment zu leben bedeutet, sich jeden Tag zu verändern (vgl. Townsend 2000: 33). Diese Ebene kann auch in *Power to be* und *Power to do* aufgegliedert werden (vgl. ebd.: 39; 43).

Die *Power*-Ebenen sind miteinander verknüpft und überlappen sich: "The *power to* may be an expression of the *power from within*, it may nourish the *power from within*, or both" (Townsend 2000: 34; Hervorh. d. Verf.). Eine Person kann gleichzeitig unterdrücken und unterdrückt sein, wobei gesellschaftliche Unterdrückungsstrukturen meist relativ klar definiert sind und gewisse Rollen verlangen (vgl. ebd.: 43).

Ausgewählte theoretische Annäherungen an Empowerment-Prozesse

Alsop/Bertelsen/Holland (vgl. 2006) definieren Empowerment als einen Prozess, in dem das Ergebnis abhängig ist vom Zusammenspiel der *Agency* (Handlungsfähigkeit) und der *Opportunity-Structures* (Rahmenbedingungen). Es ist die Ausschöpfung der Möglichkeit, individuelle Handlungsfähigkeiten zu nützen, um gewünschte Veränderungen zu erzielen: "Empowerment is defined as a group's or individual's capacity to use their agency effectively through the existence of choice, the use of choice, and the achievement of choice" (Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 84).

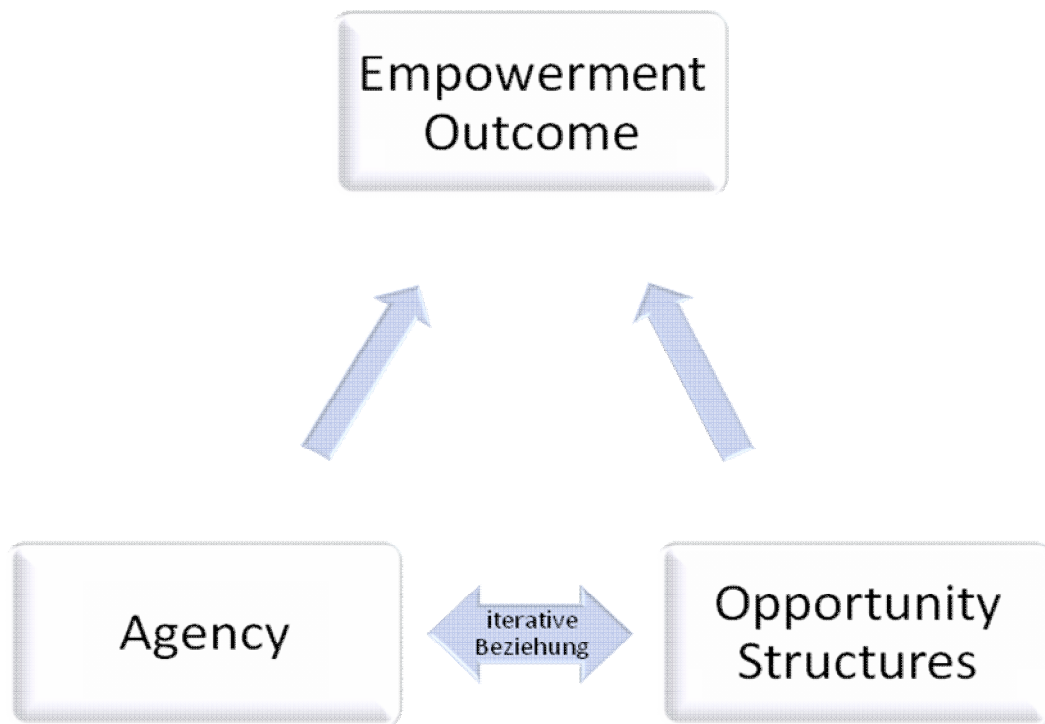


Abbildung 3: Empowerment-Outcome

(Quelle: überarbeitet nach Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 10)

Agency bedeutet die Fähigkeit einer Gruppe oder Person, ziel- und zweckgerichtete Entscheidungen zu treffen (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 11). Es inkludiert *psychological assets*, das kulturelle Bezugssystem sowie die individuelle Ausgangslage⁴⁴. Obwohl psychologische Faktoren oft unberücksichtigt bleiben, sind sie ausschlaggebend für Interventionen oder Maßnahmen. Betroffene brauchen ein sensibilisiertes Bewusstsein, wenn sie zu AkteurInnen werden und subjektive Entscheidungen treffen wollen (vgl. ebd.). Ein grundlegender Aspekt auf dieser Ebene liegt darin, dass Betroffene die individuell beste Möglichkeit auswählen können. Die strukturellen Rahmenbedingungen (*Opportunity Structures*) gestalten zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Regeln und Gesetze sowie inoffizielle Regeln wie etwa kulturelle Praktiken, Wertesysteme und Verhaltensnormen. Durch sie werden Motivationen gesteuert und Beziehungen zugelassen oder verhindert (vgl. ebd.: 13). Der grundlegende Aspekt ist somit auch der Einfluss auf die Rahmenbedingungen ihres Handlungsspielraumes und die individuelle Verhandlungsmacht: "... those aspects of

⁴⁴ Dazu zählt auch der internalisierte "Second-Class-Status" (Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 12), welcher wiederum bewirkt, dass individuelle Entscheidungen den Status des *Disempowerment* perpetuieren.

the institutional context within which actors operate that influence their ability to transform into action" (ebd.: 10).

Die beiden Ebenen *Agency* und *Opportunity Structures* haben eine iterative Beziehung, sie sind im Empowerment-Prozess eng miteinander verbunden und bedingen einander. Eigenverantwortung und individuelle Zielsetzung sind grundlegend. Die Unterscheidung zwischen Gewohnheitsentscheidungen und wohlüberlegten, individuellen Entscheidungen gewinnt an Bedeutung (vgl. ebd.: 14). Die Unterstützung von individuellen Empowerment-Prozessen durch Impulse von außen ist zentral. Dazu zählen Bildungsangebote (vgl. ebd.: 12; 16f.) oder Änderungen von Rahmenbedingungen (Zugang zu Informationen, Eingestehen von Rechten).

Ähnlich interpretiert Nelly Stromquist (vgl. 2002) Empowerment. Sie unterscheidet zwischen internen Prozessen (psychologische, kognitive Prozesse, Verstehen der eigenen Realität, Selbstwert) und kollektiven Prozessen (politisch, organisatorisch, wirtschaftlich). Die Dimensionen sind gleichbedeutend und keine kann alleine zu Empowerment zu führen. Für Empowerment ist beständige und längerfristige Arbeit notwendig; es basiert auf der Konstruktion einer neuen Persönlichkeit (vgl. ebd.: 23; 27).

Ein wichtiges Element von Empowerment-Prozessen ist die Reflexion der eigenen Situation (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 11f; Stromquist 2002: 27; Rowlands 1997). Für Empowerment-Prozesse ist das Gewahrwerden der eigenen unterprivilegierten Position und der Marginalisierung wichtig: "[T]he understanding of oneself as a victim is the first step toward redressing the inequity of social and economic treatment" (Stromquist 2002: 28). Anschließend ist das Realisieren von individuellen Handlungsfähigkeiten, die aus der Transformation hervorgehen, ein wichtiges Element im Prozess. Dieses Bewusstsein hat auch Auswirkungen auf den Selbstwert (vgl. ebd.: 33). Rahmenbedingungen (*Opportunity Structures*) können Handlungen zulassen oder fördern und sind für Empowerment-Prozesse grundlegende Voraussetzungen (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 12).

Für die Autorin Janet Townsend bedeutet Empowerment *Selfempowerment* (vgl. Townsend 2000: 24; 43). Sie geht davon aus, dass niemand eine andere Person er-

mächtigen kann. Es sei ein individueller Prozess, in welchem die Person Hauptakteurin ist und höchstensfalls dabei unterstützt werden kann⁴⁵. *Selfempowerment* ist ein Prozess – kein Resultat. Das Ergebnis ist ungewiss und nicht planbar (vgl. ebd.: 24).

Bildung und Empowerment

Stromquist bezieht sich in ihrem Artikel "Education as a means for empowering women" (vgl. 2002) auf Empowerment von Frauen, welche meist unterdrückende Genderstrukturen internalisiert haben. Nur durch einen andauernden Prozess können traditionelle Rollenbilder verändert und Empowerment ermöglicht werden. Die zentralen Prozesse in der Bildungsarbeit sind für die Autorin jedoch nicht die Aneignung von Schrift an sich, sondern basieren auf Reflexionsprozessen, die während des Literalisierungsprozesses stattfinden:

"[M]uch of the gain in self-confidence and more autonomous practices at the family level seem to derive not merely from learning to code and decode print [...] Rather it arises from classroom experiences that provide the opportunity for women to discuss problems with others and exchange viewpoints in their relatively frequent meetings for literacy training" (ebd.: 27).

Subjektive Veränderungen wie etwa positiver Selbstwert, kritisches Denken und Analysieren sind zentral für die Entwicklung von starken, durchsetzungsfähigen und selbstbestimmten Persönlichkeiten (vgl. ebd.: 36). Elemente der *empowernden* Erwachsenenbildung sind neben dem Reflexionsvermögen auch Konfliktfähigkeit, Solidarität, Förderung von politischem Denken und *Leadership Training* (vgl. ebd.: 27ff.). Bildungsinitiativen mit marginalisierten Menschen beinhalten demnach wesentlich mehr als nur reine Wissensvermittlung.

Die gängige Definition von Empowerment meint Eigenständigkeit, Verantwortung, Wahlmöglichkeiten, Macht etc. innerhalb des bestehenden Systems. Sara Longwe (vgl. 1998: 19; 22) sieht dieses traditionelle Verständnis von Empowerment als Basis der Legitimation, Frauen weiterhin zu unterdrücken und auszubeuten. Sie stellt dem Zugang eine radikale Position gegenüber, welche die politische Dimension von Empowerment beleuchtet, dessen Ziel die Transformation des patriarchalen Sozialsys-

⁴⁵ Wenn eine Person *Power* bekommt (vgl. Power to, S.30), kann ihr diese *Power* wieder weggenommen werden. Erst wenn *Power* für selbst erkämpft wird, ist sie nachhaltig (vgl. Townsend 2000: 24).

tems ist. Schulische Bildung, die das Ziel hat, Frauen den patriarchalen Strukturen zu unterwerfen (vgl. ebd.), sei das Gegenteil von wahrhafter Bildung: "In my experience [...] schools have entirely the opposite effect. Schools are patriarchal establishments which are grounded in the values and rules of patriarchal society. [...] Obviously this process is the opposite of education" (ebd.: 24). Durch den Bewusstwerdungsprozess wird die Veränderung von patriarchalen Strukturen möglich (vgl. ebd.: 21). Dies beinhaltet die Einsicht, dass weibliche Armut und niedriger Status nicht aus fehlendem Einsatz, Illiterarität oder dem Mangel an Schulbildung resultieren, sondern aus strukturellen Gender-Ungleichheiten des herrschenden Sozialsystems. Mangelnde Bildung habe lange genug als patriarchale Ausrede für den niedrigeren sozio-ökonomischen Status von Frauen gegolten (ebd.: 23). Longwe unterscheidet zwischen *schooling* für die Unterdrückung von Frauen und *education* für das Empowerment von Frauen. Frauen, die keine Schulbildung erfahren haben, genießen den Vorteil, weniger "indoktriniert" (ebd.: 26) zu sein und seien offener für Empowerment durch Bildung (*education*): "[W]omen with less schooling may be more open to education for empowerment. In my opinion, women with less schooling are likely to have a clearer perception of injustice of the gender division of labour" (ebd.). In diesem Sinn hält sie fest: "Throwing away our school bags is essential for our liberation!" (ebd.)

In diesem Kapitel wurde veranschaulicht, dass Bildung eine zentrale Rolle im Empowerment-Prozess einnimmt, jedoch die Qualität sowie Bildungsziele nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Zusammenfassung des Empowerment-Diskurses und Ausblick

Innerhalb des Empowerment-Diskurses kann zunehmend die Tendenz beobachtet werden, dass Empowerment nur auf der individuellen Ebene thematisiert wird. Diese Tendenz birgt die Gefahr, dass gesellschaftliche Problemfelder in den individuellen Verantwortungsbereich verschoben werden. Somit tragen die einzelnen Subjekte alleine die Verantwortung für ihr Empowerment, und sozioökonomische und politische Entscheidungsträger werden ausgeblendet. Empowerment passiert unter diesen Bedingungen im individuellen Rahmen, ohne der gesellschaftlichen Perspektive ausrei-

chend Wichtigkeit zu geben. Durch kritische Bewusstseinsbildung (vgl. Freires *conscientização* in 2.5.2) mit unterdrückten Personen können Strukturen der Ungleichheit und Benachteiligung kritisch analysiert werden und dadurch zur individuellen Ebene auch die strukturelle hinzugefügt werden. Auch wenn zweitens dadurch noch nicht verändert wird, kann zumindest die weitverbreitete Wahrnehmung des Eigenverschuldens (vgl. 2.3.3) hinterfragt werden.

Partizipation⁴⁶ steht in engem Zusammenhang mit Empowerment und wird sowohl als dessen Voraussetzung, Instrument oder Ziel diskutiert. Empowerment und Partizipation werden gleichgesetzt oder als zwei Konzepte, die in dialektischer Verbindung zueinander stehen, verstanden (vgl. Kreissl 2010). Im Prozess der Erweiterung von partizipatorischen Möglichkeiten ist es mitunter zentral, über Räume zu verfügen, in welchen Unterstützung geleistet und Partizipation ausprobiert werden darf. Der Basisbildungskurs ist ein Raum, in welchem Menschen mit Basisbildungsbedarf unterstützt werden, sich möglichst selbstständig Wissen anzueignen und gesellschaftliche Partizipation gefördert wird. In Anlehnung an die Ansätze und Methoden Freires, welche bewusstseinsentwickelnde Alphabetisierung (vgl. Freire 1977: 48) zum Ziel haben, sollen TeilnehmerInnen Selbstvertrauen und Stärke erlangen (vgl. ebd.: 39; sowie 2.5.2).

2.4.1 Definition von Empowerment für die vorliegende Arbeit

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen die Komplexität des Begriffes Empowerment. Empowerment-Prozesse für die InterviewpartnerInnen so verständlich zu formulieren, dass es im Bezug auf die Basisbildung individuell feststellbar wird, war eine Herausforderung für die vorliegende empirische Forschung. Kategorien aus dem alltäglichen Verständnis wurden definiert und sollten es möglich machen, die abstrakte, wissenschaftliche Definition von Empowerment zu umgehen und Empowerment-Prozesse im eigenen Leben wahrnehmbar machen.

⁴⁶ Wenn man Empowerment auf Spanisch übersetzt, stößt man auch auf "*participación social*" (Luttrell/Quiroz/Scutton/Bird 2007:2), was zeigt, dass die Begriffe in Zusammenhang stehen.

ILLITERARITÄT IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT

Untersuchungen belegen, dass durch das Aneignen von Lese- und Schreibkompetenz TeilnehmerInnen von verbessertem Selbstwert berichten und zunehmend ihre Meinung kundtun oder öffentlich auftreten⁴⁷ (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 13). In unterschiedlichen Definitionen wird dem Bereich *Veränderung des Selbstwerts* auf der individuellen Ebene besondere Wichtigkeit zugesprochen. Die erweiterte Funktion von Literarität spielt für die *gesellschaftliche Partizipation* eine wesentliche Rolle (vgl. Hussain 2010: 192). Durch die Vergrößerung des "Aktions- und Gestaltungsradius" (Gruber o.J.: 8) mit wachsender Literarität wird Partizipation zunehmend ermöglicht. Wie bereits in Kapitel 2.3.3 dargestellt, manifestieren sich Empowerment- und Inklusionsprozesse vor allem durch zunehmende Teilhabe. Positive Erfahrungen mit gesellschaftlicher Partizipation können sich positiv auf den Selbstwert auswirken⁴⁸; ein Mindestmaß an Selbstbewusstsein ist für gesellschaftliche Teilhabe notwendig.

Es ergibt sich eine komplexe, interdependente Beziehung zwischen den drei Bereichen Empowerment, Partizipation und Selbstwert:

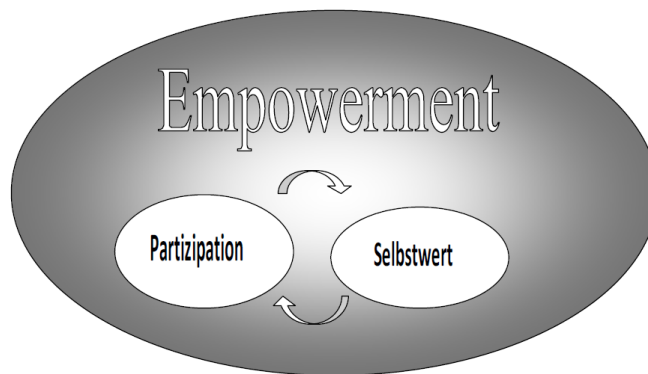


Abbildung 4: Verständnis von Empowerment für die qualitative Forschung

Die beiden Bereiche Partizipation und Selbstwert sind interdependent und haben Auswirkungen aufeinander: Durch verbesserten Selbstwert erleichtert sich Partizipation und gleichzeitig kann Partizipation positive Auswirkungen auf den Selbstwert haben. Beide Bereiche sind Teil von Empowerment-Prozessen und stellen aus diesem

⁴⁷ Außerdem wird festgehalten, dass gemeinsam zu lernen auch etwa bewirkt, dass LernerInnen einander vertrauen lernen und möglicherweise Freundschaften als Netzwerk der gegenseitigen Unterstützung entstehen (vgl. Alsop/Bertelsen/Holland 2006: 13).

⁴⁸ Bei negativen Erfahrungen kann es allerdings zu Restigmatisierung und *Disempowerment* kommen.

Grund zwei subjektive feststellbare Elemente dar, anhand welcher in der vorliegenden Forschung das Empowerment der TeilnehmerInnen erfragt wurde. Da es sich als schwierig gestaltet, Partizipation und Selbstwert möglichst objektiv zu messen, gibt die subjektive Wahrnehmung der betroffenen Person am besten Auskunft über Zustand und Veränderungen.

Im Anschluss werden die beiden Elemente von Empowerment – Partizipation und Selbstwert näher beleuchtet.

2.4.2 Partizipation

Bei der Definition von Partizipation⁴⁹ wird unterschieden zwischen dem Mitwirken an Entscheidungsprozessen und der Teilhabe an materiellen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft (zunehmende Kontrolle über Ressourcen). Beide Aspekte stehen in enger Verbindung zueinander (vgl. Nohlen 2002: 663).

Die UN-Definition von funktionalen AnalphabetInnen basiert auf dem Aspekt der Teilhabe (vgl. Education for all 2006: 22; sowie 2.2). Im Zentrum steht die Teilhabe an Aktivitäten der Gesellschaft, für welche Lesen, Schreiben und Rechnen grundlegend sind: "Functional literacy is the ability to use reading, writing and numeracy skills for effective functioning and development of the individual and the community" (Education for all 2006: 158). Da sich Teilnehmende von Basisbildungskursen oft als fremdbestimmt und ohne Möglichkeit der Mitbestimmung sehen, ist Partizipation ein zentrales Thema in der Basisbildung (vgl. Rath 2008: 19). In Gesprächen mit TeilnehmerInnen wird immer wieder deutlich, dass sich viele als "völlig unbedeutende Mitglieder der Gesellschaft sehen, die ohnehin nichts beeinflussen können" (Rath 2007: 2). Das schwach ausgeprägte Selbstbewusstsein, was als Merkmal von Menschen, die in Armut leben, gilt (vgl. ebd.), wird in diesem Zitat deutlich. Auch unabhängig von familiärem Hintergrund oder Beschäftigungsverhältnis haben Personen mit geringen Schriftsprachkompetenzen meist geringes politisches Interesse und

⁴⁹ In der vorliegenden Arbeit werden Partizipation und Teilhabe synonym verwendet. *Teilhabe* betont den Aspekt des Besitzes, auch von Rechten oder Möglichkeiten, z.B. als TeilhaberIn am gesellschaftlichen Leben (vgl. Gruber o.J.: 4f).

sind selten Mitglieder in Vereinen oder Organisationen (vgl. Parsons/Bynner 2002⁵⁰ zit. nach Rath 2007: 2).

Partizipation steht auch in Zusammenhang mit Exklusion und Inklusion. Exklusion bezeichnet sowohl einen Prozess als auch einen Zustand⁵¹ und beinhaltet soziale Isolation und den Verlust von Bürgerrechten. Dies kann durch deren formale Verweigerung oder ihren Substanzverlust geschehen. Die gesellschaftliche Teilhabe ist somit nicht mehr gesichert (vgl. Kronauer 2010a: 17). Inklusion⁵² bedeutet Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten (vgl. ebd.). Inklusion und Exklusion sind mehrdimensional, betreffen also gleichzeitig gesellschaftliche Arbeitsverhältnisse, soziale Nahbeziehungen sowie den Bürgerstatus mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Der Zugang zu Ressourcen und Rechten in einer Gesellschaft ist zentral sowie die Kapazität, den Alltag eigenständig zu bewältigen, denn Partizipation bezeichnet Selbst- und Mitbestimmung sowie aktive Teilhabe an sozialen Veränderungsprozessen (vgl. ebd.: 131). Wenn Schriftsprachkenntnisse zu den Zugangsvoraussetzungen von gesellschaftlicher Partizipation zählen, impliziert dies, dass fehlende Kenntnisse exkludierend wirken (vgl. Hussain 2010: 203).

Partizipation von Menschen mit Basisbildungsbedarf

Für Elke Gruber (vgl. o.J.: 7f.) sind Alphabetisierung und Grundbildung Voraussetzung für die Teilhabe an Demokratie⁵³ und Gesellschaft sowie die Teilhabe an Er-

⁵⁰ Parsons, S./Bynner J. (2002): Basic skills and Political and Community Participation. Findings from a study of adults born in 1958 and 1970. Centre for Longitudinal Studies Institute of Education, London: The Basic Skills Agency, S.23.

⁵¹ Als Prozess verstanden, verdeutlicht der Begriff "kritische Ereignisse im Lebenslauf, an denen Weichen in Richtung Ausgrenzung gestellt, Ausgrenzungsdynamiken, aber auch aufgehalten und revidiert werden können" (Kronauer 2010a: 17). Auf gesellschaftlicher Ebene ist die Beachtung von Machtstrukturen zentral, welche Partizipationsmöglichkeiten gestalten. Macht, als dynamische Größe verstanden, wird nicht besessen sondern ausgeübt und etwa über Diskurse aufrecht erhalten (vgl. Luttrell/Quiroz/Scutton/Bird 2007: 7).

⁵² Im Gegensatz zum Begriff Integration geht Inklusion von den einzelnen Mitgliedern in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft aus. Da Wechselseitigkeit und Teilhabe zentrale Merkmale sind, bezieht sich Inklusion stärker auf die demokratische Qualität einer Gesellschaft und die Voraussetzungen selbstbestimmten Handelns (vgl. Kronauer 2010a: 17).

⁵³ Gerade in Wissensgesellschaften, die auf einem demokratischen Organisationsprinzip beruhen, wird mangelnde politische Partizipation als problematisch bewertet. Die EU-Kommission betont, dass Lernprozesse innerhalb des LLL u.a. zur Befähigung zu aktiver Partizipation am "sozialen und politischen Leben auf allen Ebenen des Gemeinwesens, auch auf europäischer Ebene" (Kommission 2000: 5) führen soll. Ziel sei es, "ein Europa aufzubauen, in dem jeder die Möglichkeit hat, sein Potential voll zu entfalten, und in dem jedem

werbsarbeit und Beruf. Partizipation am Arbeitsmarkt wird für die Zielgruppe aufgrund von vermehrter Rationalisierung, Technisierung und dem steigenden Bildungsniveau der Bevölkerung zunehmend erschwert. Dies bedeutet allgemein höhere qualifikatorische Anforderungen bei gleichzeitiger Abnahme einfacher Jobangebote. Die Unqualifiziertesten finden neben dem Überangebot an Fachkräften und dem Verdrängungswettbewerb der Bildungsabschlüsse meist keinen Zugang mehr zum Arbeitsmarkt. Exklusion vom Arbeitsmarkt wirkt sich auch auf die politische Partizipation aus:

Wer heute im Bildungswesen scheitert, ohne Schulabschluss oder Ausbildung bleibt, hat kaum Aussicht, im Erwerbsleben Fuß zu fassen. Wenn aber Machtlosigkeit bereits den Alltag beherrscht, verliert auch der Gedanke eine politische Einflussnahme als Wahlbürger und Wahlbürgerin seinen Sinn, selbst wenn ihm formal nichts im Wege steht. Dieser zeigt sich etwa an niedrigen Wahlbeteiligungen in Vierteln mit hohen Anteilen von Arbeitslosen und Armen (Kronauer 2010b: 46f.).

In der Diskussion der Voraussetzungen für eine Teilhabe an der Erwerbsarbeit ist eine differenzierte Analyse von Symptom und Ursache notwendig, da das Problem der Arbeitslosigkeit kein individuelles, sondern ein gesamtgesellschaftliches ist. Die arbeitslose Person wird zur *Symptomträgerin*:

In diesem Sinn müssen auch die aktuell kolportierten Prozentsätze von – funktionalen – Analphabet/innen in den Industrieländern interpretiert werden. Sie ergeben sich nicht in Relation zu einem aus dem kulturellen Status quo abgeleiteten Standard, sie spiegeln bloß die relative "Unbrauchbarkeitsrate" des Arbeitskräfteangebots im Verwertungsprozess wider (Ribolits 2008: 114; Hervorh. im Orig.).

Der Begriff Grundbildungsmangel wird in diesem Zusammenhang als arbeitsmarktspezifisches Handicap diskutiert und nicht als kulturelles. "Das heißt nichts anderes, als dass der (Arbeits-) Markt definiert, wer ein/e Analphabet/in ist, bzw. was als (Grund-) Bildungsmangel zählt – damit letztendlich aber auch, was überhaupt als Bildung gilt!" (ebd.). Das Bildungsprogramm der UNESCO-Kommission vertritt das Ziel, Teilhabe zu ermöglichen: "Bildung soll dazu befähigen, aktiv und selbstbestimmt am öffentlichen Leben teilzunehmen und Gegebenheiten kritisch zu hinterfragen" (UNESCO-Kommission 2007).

das Gefühl vermittelt wird, einen Beitrag leisten zu können und dazuzugehören" (Kommission 2000: 5). Ähnlich wie bei dem Begriff Empowerment gibt es auch vom Terminus Partizipation eine Vielzahl von Interpretationen. Die EU-Kommission (vgl. 2000: 6) definiert Partizipation als "aktive Staatsbürgerschaft", vergleichbar mit dem englischen Begriff *citizenship*.

Es kann zwischen verschiedenen Interaktionsebenen unterschieden werden, auf welchen partizipative Prozesse stattfinden. Bildungsprozesse können auf allen Ebenen unterstützend wirken: die individuelle Ebene (Selbstwert, Selbstbild, individuelle Zielsetzung), die soziale Ebene (Beziehungen innerhalb von Gesellschaft/ Gemeinschaft/ Familie; Zuwachs von Verhandlungsmacht), politische und soziökonomische Ebene.

(Basis-)Bildung verfolgt das Ziel, die Partizipationsfähigkeit der TeilnehmerInnen auf den unterschiedlichen Ebenen zu fördern. Es geht um die "Förderung von intellektuellem, emotionalem, politischem und sozialem Bewusstsein als Bausteine für ICH-Identität in der Wissensgesellschaft" (vgl. In.Bewegung 2010: 6; Hervorh. im Orig.). Damit Partizipationsfähigkeit gegeben ist, sind multiple Kompetenzen gefragt. Schreiben und Lesen ist ein Teil dessen, was die Grundlage aktiven Mitgestaltens von gesellschaftlichem Leben bildet. Es bedarf vielfältiger sozialer, personaler und kommunikativer Fähigkeiten sowie der Fähigkeit zu reflexivem Denken und Handeln sowie Problemlösungs- und Handlungskompetenz (vgl. Gruber o.J.: 6).

Mehr zu den Inhalten der Basisbildungskurse in Kapitel 2.5 und 3.

2.4.3 Selbstwert

Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zu Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei (Döbert-Nauert 1985: 11654 zit. nach Christof 2008: 112).

Der Zusammenhang zwischen Menschen mit Basisbildungsbedarf und negativem Selbstbild und schwachem Selbstwert wurde in Kapitel 2.3.3 behandelt. An dieser Stelle sollen psychologische Hintergründe angesprochen werden: Ein zentrales Merkmal des Menschseins ist die Selbstreflexion. Diese Selbstwahrnehmung und -

⁵⁴ Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Hg. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.; Bonn/ Frankfurt.

bewertung drückt sich sowohl im Erleben als auch im Verhalten aus (vgl. Schütz 2003: 3). Generell ist Selbstwert die "Summe von (affektiv und kognitiv) bewerteten Selbstkonzepten" (Schachinger 2002: 173). Persönliche und soziale Verhaltensweisen sowie die Stimmung werden durch diese generalisierte, wertende Einstellung gegenüber dem Selbst beeinflusst (vgl. Kastner 2010a: 26). Der Aspekt Selbstwertgefühl wurde häufig untersucht, insbesondere qualitative Aspekte der Selbstwertdynamik blieben jedoch unklar (vgl. Schütz 2003: 9). Bereits die Wahl des passenden Begriffes für die vorliegende Arbeit war nicht einfach, da nicht immer deutlich zwischen Selbstvertrauen⁵⁵, Selbstwertgefühl, Selbstachtung, Selbstwertschätzung⁵⁶ oder Selbstbewertung unterschieden werden kann. Alle Konzepte können unter dem nicht zwingendermaßen richtungsweisenden Begriff Selbstwert subsummiert werden. In der vorliegenden Arbeit wird daher vorwiegend auf diesen Begriff zurückgegriffen.

Die Relation zwischen individuellen Ansprüchen und Erfolgen betont die Relativität des Konzepts. Meist beurteilt sich eine Person in gewissen Bereichen positiv und in anderen negativ (vgl. Schütz 2003: 6), der Selbstwert ist somit in den jeweiligen Lebensbereichen unterschiedlich⁵⁷.

Das Selbstkonzept einer Person kann als subjektives Bild der eigenen Person bezeichnet werden. Die ebenso subjektive Bewertung dieses Bildes konstituiert das Selbstwertgefühl (vgl. ebd.: 4). Erfolge und Misserfolge werden von Personen mit hohem bzw. niedrigem Selbstwert unterschiedlich interpretiert (vgl. ebd.: 3). In der

⁵⁵ Selbstvertrauen ist die Gewissheit darüber, Schwierigkeiten meistern zu können, Kränkungen und Verluste gut nehmen zu können. Hingegen führt geringes Selbstvertrauen dazu, entweder Herausforderungen, die mit der Gefahr einer (erneuten) Niederlage verbunden sind, zu meiden oder sie lösen aggressive Gegenmaßnahmen oder Flucht in die Krankheit aus (vgl. Brockhaus 2009: 546).

⁵⁶ Selbstwertgefühl, Selbstwertschätzung und Selbstachtung werden im Brockhaus als das Gefühl, grundsätzlich wertvoll und mit sich selbst zufrieden zu sein, gleich definiert (vgl. Brockhaus 2009: 547). William James, der Begründer der amerikanischen Psychologie (1890 "The Principles of Psychology" zit. nach Schütz 2003: 4), definierte Selbstwertgefühl als "Relation zwischen Ansprüchen und Erfolgen".

⁵⁷ In der Literatur wird meist zwischen vier zentralen Bereiche unterschieden: intellektuelle, emotionale, soziale und physische Selbstwertschätzung, wobei die Bereiche miteinander verwoben sind (vgl. Schütz 2003: 6). Zusätzlich sind die strukturellen Merkmale des Selbstwerts stabil oder variabel, global oder spezifisch, individuell oder kollektiv. Menschen unterscheiden sich durch individuelle Ausprägungen in den Strukturmerkmalen, bei manchen überwiegen etwa stabile und globale, bei anderen variable und spezifische Anteile. Eine Person schöpft Selbstwert etwa aus einer glücklichen Beziehung (spezifische Selbstwertquelle), eine andere hingegen aus der gelungenen Umsetzung ethischer Ideale im Leben (globale oder kollektive Selbstwertquelle) (vgl. Schachinger 2002: 179).

heutigen Gesellschaft gilt positiver Selbstwert als wünschenswert, niedriger als problematisch (vgl. ebd.: 37). Positiver Selbstwert gilt "als maßgeblicher Garant für psychisches Wohlbefinden" (Schachinger 2002: 179) und das Optimum ist "eine realistische Selbstsicht mit einem Schuss positiver Illusion", die neben optimistischer Grundhaltung auch Selbstkritik in Maßen zulässt (vgl. ebd.: 191). Stabilität ist ein wichtiges Element von positivem Selbstwert. Als stabiler Selbstwert gilt, wenn dieser über Zeit und in verschiedenen Situationen relativ unverändert bleibt und damit eine ausgeglichene Persönlichkeit konstituiert. Ein instabiler Selbstwert hingegen bedeutet, dass je nach situativem Kontext Schwankungen im Selbstwert auftreten (vgl. ebd.: 180).

Selbstwertquellen und -belastungen

Es gibt wenige Studien über reale Veränderungen des Selbstwertes, vor allem was Veränderungen im Erwachsenenalter betrifft (vgl. Schütz 2003: 57). Quellen des Selbstwertes sind vielfältig und werden unterschiedlich rezipiert. Zentrale Faktoren in der Entwicklung von positivem Selbstwert können sein:

- Kulturelle Faktoren: Selbstwert beruht auf einer erfolgreichen Einlösung kulturell vorgegebener, geschlechtsspezifischer Rollenerwartungen (vgl. Schütz 2003: 60). Geltenden Ansprüchen und Erwartungen nicht gerecht zu werden, kann negative Auswirkungen auf den Selbstwert bedeuten: In einer Gesellschaft arbeitslos zu sein, in der Erwerbsarbeit als höchstes Gut gehandhabt wird, bedeutet, sich relativ nutzlos oder wertlos zu fühlen (vgl. Schachinger 2002: 175). Dasselbe gilt für illiterate Menschen in literaten Gesellschaften.
- Soziale Faktoren (familiäres Umfeld): Der Wert des Kindes wird durch Aufmerksamkeit, Anerkennung und Liebe der Eltern ausgedrückt. Ein harmonisches Familienklima ist zuträglich (vgl. Schütz 2003: 27).
- Soziale Faktoren (relevante Bezugsgruppen): Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe kann positive oder negative Auswirkungen auf den Selbstwert einer Person haben. Diskriminierung bestimmter Gruppen kann den Selbstwert der Gruppenmitglieder schwächen (vgl. Schachinger 2002: 176).
- Individuelle Faktoren: Eigene Standards und Ziele sind ausschlaggebend, da das Selbstwertgefühl eines Menschen auch vom Erreichen individueller Ziele und von Leistungserfahrungen abhängt. Dazu gehören Erfolg in der (Aus-)Bildung, im Beruf sowie die Übereinstimmung von Lebensentwürfen mit dem tatsächlichen Leben (vgl.

Brockhaus 2009: 547)⁵⁸. Schulischer Erfolg stellt (für beide Geschlechter) eine wichtige Selbstwertquelle dar (vgl. Schütz 2003: 32). Selbstwert ist jedoch nicht unbedingt gleichzusetzen mit Anerkennung. Es mag eine Person aufgrund ihrer Leistung bewundert und gelobt werden und dennoch kann sie enttäuscht sein, wenn die eigenen Ansprüche nicht erreicht wurden werden (vgl. Schachinger 2002: 176). Kollektive Ziele wie etwa gemeinschaftliche Werte oder die Übernahme von Verantwortung runden ein intaktes Selbstwertgefühl ab (vgl. ebd.: 177).

Belastungen des Selbstwerts können sein:

- Traumatisierende Erlebnisse oder Prägungen in der Kindheit: (sexuelle) Misshandlung, Suchtkrankheit der Eltern, das Überwechseln in eine Pflegefamilie, Zurechtgewiesenwerden, etc. (vgl. Schütz 2003: 29; Brockhaus 2009: 547).
- Ungünstige Berufsaussichten, Berufsaufgabe oder Arbeitslosigkeit⁵⁹ werden von zahlreichen AutorInnen als wichtige Faktoren genannt (vgl. Schütz 2003: 28). Kaufkraftverlust führe nur bei problematischen Familienverhältnissen zu Selbstwertverlusten (vgl. ebd.: 30).
- Weiters kann die Absenz von obenerwähnten Selbstwertquellen als Selbstwertbelastung in Betracht gezogen werden.

Niedriger Selbstwert kann sich in Form von Unzufriedenheit mit sich selbst auswirken. Die Diskrepanz zwischen dem Ideal- und dem Real-Selbst wird als belastend erlebt (vgl. ebd.: 72). Geringe Wertschätzung der eigenen Person ist oft verbunden mit Depression oder schlechter Leistung. Hohe Selbstwertschätzung hingegen führt zu hoher Leistung und Zuversicht (vgl. ebd.: 37). Dies zeichnet den Beginn der Abwärtsspirale, wenn schlechte Leistung als Selbstwertbelastung erlebt wird. Selbst wenn Personen mit niedrigem Selbstwert keine schlechtere Leistung erbringen, sind sie sich ihrer Leistungsfähigkeit weniger sicher als Menschen mit hohem Selbstwert. Es ist plausibel, dass individuelle Leistung für sie als Selbstwertquelle weniger in Frage kommt (vgl. ebd.: 61). Personen mit niedrigem Selbstwert⁶⁰ sind stärker von

⁵⁸ Beide Geschlechter geben bei verschiedenen Studien im Hinblick auf Selbstwertquellen häufiger "individuelle Leistung" als "soziale Aspekte" an (vgl. Schütz 2003: 62).

⁵⁹ Eine Studie untersuchte Arbeitslose zweimal im Abstand von einem Jahr. Jene Personen, die bei der zweiten Befragung eine Arbeit hatten, verzeichnete eine Steigerung ihres Selbstwertgefühls. Bei jenen, die sich noch immer auf Arbeitssuche befanden, konnte ein dramatischer Verlust des Selbstwertgefühls festgestellt werden (vgl. Schütz 2003: 29).

⁶⁰ Minderwertigkeitsgefühl ist die Überzeugung, weniger wertvoll zu sein als andere Personen (vgl. Brockhaus 2009: 370). Dies entsteht durch die Entmutigung in der Kindheit, wenn das Kind wegen Kleinigkeiten oder einer Schwäche abgelehnt wird, sich verspottet fühlt oder durch Verwöhnung nicht darauf vorbereitet ist, durch eigene Aktivität Lebenssituationen zu verbessern. Außerdem treten Misserfolgserwartungen auf. Diese werden nur allzu häufig bestätigt. "Wenn man damit rechnet, eine Aufgabe nicht erfolgreich abschließen zu können, nimmt man sie vielleicht gar nicht erst in Angriff und kann dann auch nicht erleben, dass man sie sehr wohl bewältigen würde" (Brockhaus 2009: 370; 371). Misserfolgserwartungen können auch dazu füh-

anderen beeinflussbar (vgl. ebd.: 9), und instabiler Selbstwert bewirkt eine stärkere Reaktion auf positive und negative Ereignisse (vgl. Schütz 2003: 7). Aus diesem Grund sind Menschen mit instabilem Selbstwert in stärkerem Maße auf positives Feedback angewiesen (vgl. ebd.: 62). Das Empfangen von Kritik wird von Menschen mit niedrigem Selbstwert als belastender beschrieben als von Menschen mit hohem Selbstwert (vgl. ebd.: 72).

Selbstwert in der Basisbildung

Otto Rath (vgl. 2007: 2) beobachtet bei der Zielgruppe von Basisbildungskursen ein schwach ausgeprägtes Selbstbewusstsein. TeilnehmerInnen in Basisbildungskursen haben häufig einen oder mehrere Faktoren der genannten Selbstwertbelastung in ihrem Leben kennen gelernt. Viele kommen aus so genannten problematischen Familien, Kinderheimen oder Pflegefamilien. Oft sind auch bestimmte soziale Kontakte wie etwa die *Peer Group*⁶¹ dem Selbstwert nicht zuträglich. Auch das gesellschaftliche Stigma belastet den Selbstwert nachhaltig (vgl. 2.3.3; 2.4.3). Es reichen meist Schwächen in einzelnen Bereichen, um eine allgemeine Unsicherheit und geringe Selbsteinschätzung auszulösen (vgl. Stoppacher 2010: 20). Obwohl die Gruppe der Menschen mit Basisbildungsbedarf sehr heterogen ist, gibt es eine gemeinsame Konstante: die Angst, sich bloßzustellen und als "Dummerl" (Stoppacher 2010a: 20) dazustehen. Sie sehen sich als unbedeutende Gesellschaftsmitglieder (vgl. Rath 2007: 2) und werden zu RandwandlerInnen. In Basisbildungskursen ist eine wohlwollende Atmosphäre grundlegend. Ein neuer Zugang zum Lernen soll geschaffen und die Angst vor dem Schriftsprach-Gebrauch abgelegt werden. Über neue Lernzugänge können Sicherheit im Gebrauch der Schrift vermittelt und Blockaden reduziert werden (vgl. Stoppacher 2010: 21).

Die Kursgruppe spielt eine zentrale Rolle: Einerseits ist ein wesentliches Instrument der Selbstwahrnehmung der Vergleich mit anderen (vgl. Schütz 2003: 59), anderer-

ren, dass man kleinere Rückschläge für eine Bestätigung hält und von der Aufgabe ablässt. Oder man organisiert nicht genug Hilfe, weil man fürchtet, die Bitte um Hilfe wäre eine Bestätigung des Misserfolgs (ebd.).

⁶¹ Spätestens bei Schuleintritt wird die Peer-Group zentral (vgl. Schachinger 2002: 175f.; Schütz 2003: 27).

seits ist Selbstwert ein Weg zu Wohlbefinden und Zufriedenheit, "wenn er angemessen ist und nicht nur den eigenen Wert, sondern auch den Wert des anderen erkennt und würdigt" (Schachinger 2002: 191). Die Gruppe ist mehr als einzelne, lernende Individuen. Sie soll ein sicherer und positiver Raum sein:

[E]ingebundensein in positive soziale Beziehungen, in denen sie sicher sind, geschätzt zu werden, kann deshalb für diese Gruppe [Menschen mit niedrigem Selbstwert, Anm.] eine wichtigere Quelle der Selbstwertschätzung darstellen als für HSW [Personen mit höherem Selbstwertgefühl, Anm.] (Schütz 2003: 62).

Soziale Unterstützung hilft bei der Konstruktion und Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbildes (vgl. Schütz 2003: 3). Durch das Thematisieren von Fortschritten und Lernerfolgen im Kurs kann geringes Selbstwertgefühl, in Bezug auf Arbeits- und Lernfähigkeit, entscheidend gestärkt werden (vgl. Stoppacher 2010: 21). Veränderungen von Handlungs- und Denkstrukturen gehen oft mit positivem Selbstwert einher. Positiver Selbstwert ist wiederum zentral in der Entwicklung von neuen, handlungsfähigen, autonomen Identitäten: "Subjective changes, such as increased levels of critical understanding, self-esteem and confidence, are crucial for the development of stronger, more assertive personalities" (Stromquist 2002: 36)⁶².

2.5 Basisbildung

Unter Basisbildung versteht man Kurse der Erwachsenenbildung, welche das Ziel haben, gesellschaftliche Grundfähigkeiten – etwa Lesen, Schreiben und elementares Rechnen – zu erarbeiten. Das Konzept Basisbildung ist dynamisch, da das Mindest-Bildungsniveau der Gesellschaftsmitglieder in sozioökonomischen Prozessen permanent neu bestimmt wird (vgl. Rath 2007: 1). In direktem Zusammenhang damit steht das Verständnis, welche Inhalte Basisbildung inkludiert. Ebenso muss der Basisbildungsbedarf immer in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesehen werden (vgl. Dergovics 2010: 9). Basisbildung ist eine grundlegende

⁶² In der vorliegenden empirischen Forschung wurden die TeilnehmerInnen zu Veränderungen ihres Selbstwerts befragt. Da keine Langzeitstudie mit Vergleichswerten stattfinden kann, wurde die Veränderung bis zum Zeitpunkt des Interviews ausgewertet, dabei lag bei zwei InterviewpartnerInnen der letzte Kurstag mindestens ein halbes Jahr zurück und beide sind erwerbstätig (Siehe 4. und 5.).

Frage von Gesellschaftspolitik, da sie ein wesentlicher Faktor sowohl für wirtschaftliche Entwicklung, als auch für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft ist. Sie ist ein Teil von Bildung, der unverzichtbar für eine erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts ist (vgl. Rossbacher 2007: 4f.).

Die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen und der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie werden als primär notwendig und als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Kompetenzen betrachtet (vgl. Rath 2007: 1). Die Vielfalt gängiger Textformen, in gedruckter und digitaler Form, setzt Medienkompetenz zunehmend voraus: "Dies hat die Anforderungen an und die Maßstäbe der Partizipation für die einzelne Person innerhalb einer Gesellschaft erhöht" (Hussain 2010: 192).

Gleichzeitig bedeutet Basisbildung mehr, als die Beherrschung dieser vier Grundkompetenzen. Auch *Soft Skills*, also gesellschaftliche Fähigkeiten wie etwa Kommunikationskompetenz, Problemlösungsfähigkeit, die Fähigkeit der raschen Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Umgang mit Daten und Zahlen (z.B. Kalender), Umgang mit Maßen und Formen sowie auch Lernkompetenz werden trainiert⁶³ (vgl. Stoppacher 2010: 19; Netzwerk Basisbildung Österreich zit. nach Rath 2007: 1). Aufgrund der Präsenz der Migrations- und Integrationsthematik wird zum Teil auch Deutsch als Zweitsprache in Wort und Schrift erwähnt⁶⁴. Elke Gruber (vgl. o.J.: 6).beschreibt die komplexen Zusammenhänge der einzelnen Kompetenzen und Anforderungen:

Fassen wir Grundbildung nicht als Resultat eines abgeschlossenen Lernprozesses im Sinne der Ansammlung unterschiedlicher Fertigkeiten, sondern als offenen und dynamischen Prozess, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, dann wird deutlich, welche Bedeutung neben den zweifellos essentiellen Kulturtechniken das selbständige Lernen für Menschen in Zukunft haben wird. Und damit sind wir beim wohl wichtigsten Circulus Vitiosus der Zukunft angelangt: Um lebenslang lernen zu können, benötige ich eine ausreichende

⁶³ Basisbildung im Intensivkurs der VHS21 umfasst sowohl Schriftkompetenz und numeracy als auch computer literacy und diverse soft skills. Siehe Kapitel 3.

⁶⁴ Unter der Anforderung des LLL und der "aktiven Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft" (Kommission 2000: 13), definiert die EU-Kommission (ebd.: 12f) zusätzlich weitere "Basisqualifikationen für alle": Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten. Letztere beinhaltet Selbstvertrauen, Selbstbestimmung und Risikobereitschaft.

ILLITERARITÄT IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT

Grundbildung und Literarität, verfüge ich über diese, fällt es mir leichter, selbständig zu lernen, womit die Chancen steigen, auch meine Grundbildung ständig weiter zu verbessern. Umgekehrt bedeutet das jedoch auch: Verfüge ich über keine ausreichende Grundbildung und Literarität, fällt es mir schwer, selbständig zu lernen, so wird auch die Teilhabe am lebenslangen Lernen – zumindest in der aktuell geforderten Form der Anpassung an Modernisierungsprozesse – schwierig.

Eine zentrale Haltung in der Auseinandersetzung mit dem Thema ist, TeilnehmerInnen von Basisbildungsmaßnahmen nicht als dumm zu betrachten (vgl. Holzer 2007: 4). Es ist außerdem wissenschaftlich bewiesen, dass Erwachsene bis ins hohe Alter lernfähig sind (vgl. Gieseke 2003: 42).

Basisbildung und Arbeitsmarkt

Es lassen sich drei Anspruchsgruppen der Basisbildung orten: Die Betroffenen, die sich durch den Erwerb der Basisbildung eine höhere Beschäftigungsfähigkeit und/oder eine positive Veränderung im gesellschaftlichen Status erhoffen, die Stakeholder, die sich einen volkswirtschaftlichen Beitrag wünschen, und die AnbieterInnen, die meist den emanzipatorischen Bildungsanspruch betonen und eine rein arbeitsmarktorientierte Ausrichtung ablehnen (vgl. Rath 2007: 2; Berndl 2008: 130; Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: 15). Zwischen Arbeitsmarkt und Basisbildung besteht eine komplexe Verbindung. Für zumindest zwei der Anspruchsgruppen ist Basisbildung in Bezug auf den Arbeitsmarkt⁶⁵ zentral:

Wenn die Basisbildung nicht ausreicht, ist nicht nur Arbeitslosigkeit eine zunehmend wahrscheinliche Folge, sondern auch der Eintritt in eine systemisch wirksame Spirale nach unten, in der neben Arbeitslosigkeit auch Armut, Krankheit und gesellschaftliche Lethargie wirksam werden (Rath 2007: 1).

Basiskompetenzen können die Chancen auf einen Arbeitsplatz erhöhen und unterstützend auf eine (Re-)Integration in Beschäftigungsverhältnisse wirken. Nicht zuletzt durch den sich verändernden Arbeitskontext sehen sich immer mehr Erwachsene mit Problemen am Arbeitsmarkt konfrontiert, wenn Kompetenzen den gesellschaftlichen

⁶⁵ Gerade an der Schnittstelle Basisbildung - Erwerbsarbeit wird das Ziel zentral, das Bildungsdefizit zugunsten des Arbeitsmarktes auszugleichen, denn "Basisbildung ist die Grundvoraussetzung für die Integration in (Weiter-) Bildungsprozesse und für nachhaltige Integration in Beschäftigungsverhältnisse" (Rath 2008: 15). Die EU-Kommission fordert gleiche Zugangschancen für alle "zu hochwertigem lebenslangem Lernen" (Kommission 2000: 5). Ein Ziel des LLL ist, laut EU-Kommission, die "Ermutigung und Befähigung des Menschen zur noch aktiveren Mitwirkung an allen Bereichen des modernen öffentlichen Lebens" (ebd.), zentral hierfür ist die Möglichkeit der Teilhabe, auch in Form von ausreichender Basisbildung, an den Lernmöglichkeiten des LLL.

Erwartungen nicht mehr entsprechen (vgl. Rath 2007: 4; Ribolits 2007: 3; 6). Auch der EU-Rat definiert Grundfähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen als "Schlüssel zur Lernfähigkeit" und damit zur Beschäftigungsfähigkeit (Rat d. EU 2001: 7), die ein wichtiger Aspekt für den zukünftigen "wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt" (ebd.: 4) ist.

Sichtweisen, die sich alleine wirtschaftlicher Dimensionen bedienen, versuchen den Nutzen von (Basis-)Bildung den Kosten gegenüber zu stellen. Diese Argumentationslinie greift zu kurz, da sie wesentliche Elemente von Bildung außer Acht lässt. Dennoch weist Bildung an sich – und Erwachsenenbildung im Speziellen – eine langfristig positive Kosten-Nutzen-Bilanz auf. Der Nutzen überschreitet laut Kenneth Levine (vgl. 1991: 76f.) die Kosten sogar um den Faktor fünf. Außerdem wird Literarität von ihren "Besitzern" höchstwahrscheinlich nicht auf ihren vermarktbaren, instrumentellen Kern reduziert, sondern auch als Lebensbereicherung geschätzt (vgl. ebd.: 77). Die regionale und lokale Situation, sowie die unterschiedlichen Finanzierungsmöglichkeiten, ergeben das jeweilige Verständnis und die Aufgabe der Basisbildung. Die Auffassungen, wie eng sich Kursangebote an den Anforderungen des Arbeitsmarkts orientieren sollen und welchen Stellenwert demgegenüber emanzipatorische Bildung hat, sind vielfältig (vgl. Kamper 1999: 578).

Kurs und Zielgruppe von Basisbildung allgemein

Das Basisbildungsangebot erreicht Personen, die in ihrer Lebens- und Lerngeschichte Bildungsbenachteiligung erfahren haben und bei denen Lernen und Weiterbildung, aufgrund lebens- und lerngeschichtlicher Erfahrungen, oft negativ besetzt ist (vgl. Kastner 2010b: 13). Der Kurseintritt geschieht unterschiedlich: Menschen werden entweder in Kurse beordert (z.B. durch das AMS) oder sie suchen sich, meist mit Unterstützung, selbst den passenden Kurs. Zweiteres passiert oft nach einem Schlüsselerebnis, welches das Bewusstsein für das Ausmaß des Basisbildungsbedarfs deutlich macht (Kastner 2008: 34; 37). Es gibt jedoch keinen direkten Zusammenhang zwischen Fremdbestimmtheit/ Eigeninitiative und Erfolg/ Misserfolg. Auch Fremdbe-

stimmung kann unter Umständen dem Wunsch der Person entsprechen (vgl. ebd.: 40ff.).

Aufgrund von Stigmatisierung und Tabuisierung ist die Zielgruppe generell schwer zu erreichen (vgl. Rath 2008: 17). Umso wichtiger ist es, beim ersten Kontakt mit einer beratenden oder anbietenden Institution auf sensiblen Umgang und Niederschwelligkeit zu achten (vgl. Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber 2008: 5). Gibt es in der delikaten Phase des *Outings* Barrieren, Inkompetenz oder große Verzögerungen, laufen Betroffene Gefahr, restigmatisiert zu werden und sich erneut zurückzuziehen (vgl. Christof 2008: 111).

Die Andragogik der Literarität muss sich an die zunehmende gesellschaftliche Diversität anpassen. Ansonsten ist die Marginalisierung jener Personengruppen, die aus dem Prozess der Ökonomisierung herausfallen, zwangsläufig vorprogrammiert (vgl. Hussain 2010: 194). Was von den Gesellschaftsmitgliedern zunehmend gefordert wird, muss auch für die Kurse gelten: Flexibilität, Innovation und Initiative. Konzepte, die auf dem Grundsatz der Wettbewerbsfähigkeit basieren, bewirken eine Homogenisierung des Wissens (vgl. ebd.: 195). Inkludierende Basisbildung strebt keine Homogenisierung an, sondern geht vielmehr auf die Heterogenität bestehender sozio-kultureller Strukturen ein. "Inklusion im Bereich der Literarität bedeutet, die Instrumente der Schriftlichkeit so zu vermitteln, dass sie für das eigene Leben sinngebend eingesetzt werden können" (ebd.: 206). Im Gegensatz zu Massenalphabetisierung und Wissens-Homogenisierung werden Kritikfähigkeit und Stärkung des Einschätzungsvermögens, sowie flexible Lehrmethoden und die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven angestrebt (ebd.).

2.5.1 Empowerment in der Basisbildung

Die UN-*literacy decade* mit dem Slogan "literacy as freedom" (vgl. Education for all 2006: 136; 155) setzt die Begriffe Literarität und Freiheit miteinander in Verbindung. Freiheit sowie Empowerment stehen wiederum mit Inklusion und sozialer Gerechtigkeit in Zusammenhang. Das Erlangen von Schriftsprachkenntnissen alleine muss

nicht unbedingt auch ökonomische, politische und gesellschaftliche Veränderungen mit sich bringen, wenn strukturelle, ideologische und diskursive Gegebenheiten und Praktiken gleich bleiben (Hussain 2010: 198; 203). Es stellt sich die Frage, ob Lesen und Schreiben alleine schon gleichberechtigte Partizipation ermöglicht. Trotzdem wird an der Wichtigkeit der Schriftsprachbeherrschung als Basis für Partizipation in Wissensgesellschaften kaum gezweifelt.

Grundlagen emanzipatorischer Basisbildung

Die Qualität von Emanzipations- und Inklusionsprozessen hängt von verschiedenen Elementen ab: "Alphabetisierung ist und bedeutet soziale Integration bereits im Lernprozess. In sozialintegrativen Alphabetisierungsangeboten sollen durch Lehrende und Begleitende verlässliche Beziehungen und soziale Einbindung für Teilnehmende ermöglicht werden" (Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 25). Negative Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit und ein biografisch gewachsenes negatives Selbstbild stellen oft Hemmschwellen im Lernprozess dar (Kamper 1999: 580). Die Befreiung aus dem Zustand des Schamgefühls ist umso komplexer, als die Betroffenen oft der Meinung sind, sie seien selbst schuld an ihrer Situation und müssten sich selbst aus der Lage befreien können (Christof 2008: 107). Wenn Betroffenen zum ersten Mal in einer Bildungsinstitution Hilfe suchen, ist es von äußerster Wichtigkeit, den passenden Kurs zu wählen. Durch unpassende Kurse kann es zu Überforderung⁶⁶ kommen, was das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit verstärkt und somit Restigmatisierung bedeutet (vgl. Kastner 2010a: 26). Menschen mit Basisbildungsbedarf verbinden mit Lernen meist Diskriminierung und Stigmatisierung, da häufig Misserfolgserfahrungen gesammelt (vgl. Reutter 2010: 94) und negative Fremdzuschreibungen aus der Schulzeit internalisiert wurden (vgl. Stoppacher 2010: 21). Eine Atmosphäre herzustellen, die möglichst nicht an Schule erinnert, ist in diesem Zusammenhang wichtig (Bauer/Sallaberger 2010: 46). Die Orientierung der Kurskonzepte an den unterschiedlichen Lebens- und Lernbiografien der TeilnehmerInnen soll frustrierenden Lerner-

⁶⁶ Auch eine Unterforderung kann von Betroffenen negativ aufgefasst werden.

fahrungen vorbeugen (Rath 2007: 5). Durch adäquate Bildungsangebote können neue Wissensstrukturen entwickelt werden, die sich langfristig positiv auf (stabilisierend wirkende) "einsozialisierte Emotionsmuster" (Gieseke 2003: 42) auswirken. Aufgabe des Basisbildungskurses ist es, Blockaden zu lösen und Veränderungspotenzial aufzuzeigen, um so die Vorstellung eines "lernenden Selbst" (Kastner 2010a: 26) zu schaffen. Wichtig ist auch die "Sicherung von lern- und lebensbiographischer Kontinuität" (Reutter 2010: 94), denn frühere Lebensphasen sollen nicht entwertet, sondern ebenso als reichhaltige Palette von Erfahrungen und Kompetenzen gesehen werden. Wenn Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl erschüttert und das Vertrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit geschädigt ist, hat es sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen, sich an den handlungsleitenden Prinzipien zu orientieren. Biographie- und Kompetenzorientierung scheinen angebracht:

Der Blick auf die Kompetenzen der Lernenden ist vor allem auch aus didaktischen Überlegungen notwendig: Nur wer die Kompetenzen der Lernenden wahrnehmen kann, kann ihnen eigenverantwortliches Lernen zutrauen; ein Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen ist auch Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. (Reutter 2010: 95)

Eine äußerst positiv bewertete Möglichkeit ist die individuelle Förderung⁶⁷ (Kastner 2010a: 26). Durch Lehrpersonen, die Lernenden auf gleicher Augenhöhe begegnen, entsteht eine Lehr- und Lernatmosphäre, in welcher alle Akteure aktiv am Lernprozess beteiligt sind. Das bedeutet Partizipation der TeilnehmerInnen sowohl in der Aushandlung der Lerninhalte als auch an der Gestaltung der "Lehr-Lern-Prozesse" (Kastner 2010a). Die Absenz von autoritären Beziehungen kann sich positiv auf die Aufhebung des Stigmas auswirken. Von autoritären Machtgefällen Abstand zu nehmen bedeutet auch, Bewusstsein dafür zu haben, dass Lehrende nicht allwissend sind und LernerInnen Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten in den Kurs mitbringen: "Es gibt keine absolute Unwissenheit, ebensowenig wie es absolutes Wissen gibt" (Freire 1977: 48).

⁶⁷ Im Jahr 1988 hatte eine Studie zu Art und Ausmaß des Lese- und Schreibdefizits in Österreich als eine wichtige Erkenntnis das Ergebnis, dass es keinen einheitlichen funktionalen Analphabetismus gibt. Die individuellen Schwierigkeiten mit den einzelnen Teilfertigkeiten sind äußerst unterschiedlich. Bildungsmodelle, die aus monokausalen Erklärungen stammen, fassen zu kurz. Nur Einzelunterricht oder Unterricht in Kleingruppen kann eine Förderung, abgestimmt auf individuelle Bedürfnisse, gewährleisten (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: 19).

Ein Ziel der Basisbildung ist es, den Selbstwert der TeilnehmerInnen positiv zu verändern. Durch neue Selbstständigkeit, Schriftsprachzugewinn und eine selbstbewusstere Ausstrahlung käme es auch außerhalb der Kurse oft automatisch zu Wertschätzung und sozialer Anerkennung (vgl. Scholz 2007: 182). Mit gestärktem Selbstvertrauen können erworbene Kenntnisse auch im Alltag angewendet werden, "Lernen findet am Rande des beruflichen und familiären Alltags statt" (Gieseke 2003: 47). Wird der Alltag thematisiert, können Handlungskonsequenzen in Form einer veränderten Lebenspraxis zustande kommen (vgl. Meueler 2009: 168). In der *subjektorientierten Bildungsarbeit*⁶⁸ (vgl. ebd.: 171) werden mehr Fragen erzeugt als Antworten gegeben. Menschen mit Basisbildungsbedarf "kommen meist gar nicht auf die Idee, dass sie über Kompetenzen verfügen. Viel eher dominiert das in der Schule erlernte Selbstbild, nämlich dass sie dumm, faul oder Ähnliches seien" (Rath 2008: 20). In der emanzipatorischen Basisbildung ist Kompetenzorientierung (statt Defizitorientierung) mit dem Ziel der positiven Selbstwert-Veränderung zentral. Dies betrifft zugleich die andragogisch-didaktische Haltung der KursleiterInnen (vgl. Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 23f.), wie auch die Unterstützung der TeilnehmerInnen, selbst Kompetenzbewusstsein zu erreichen (vgl. Rath 2008: 20f.). Kompetenzorientierung ist auch eines der sieben Handlungsfelder⁶⁹ der Zukunft von Basisbildung, welche im Rahmen des Projekts *In.Bewegung* gesammelt wurden (vgl. In.Bewegung 2010: 5).

Der Erwerb von Lernkompetenz, also Selbstständigkeit und Lernautonomie, ist die Basis für ein eigenständiges Lernen nach Kursende (vgl. Stoppacher 2010: 19; Jensen/Schneider/Wagner/Wölfel 2008: 23f.). Durch Vermittlung von Lerntechniken und dem Training von selbstständigem Lernen kann dies angestrebt werden (vgl. Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 7). Auch für das LLL ist eigenständiges Lernen eine

⁶⁸ Subjektorientierte Erwachsenenbildung fokussiert "bewusstes Gegensteuern gegen Gefühle der Ohnmacht, der Isolation und der Sinnlosigkeit. Wichtige Bezüge zu sich selbst, zur beruflichen Arbeit, zur Umwelt werden durch Selbstreflexion und durch Kenntnisse über deren strukturelle Bedingungen bewusst gemacht und willentlich angeeignet" (Meueler 2009: 165).

⁶⁹ Die weiteren Handlungsfelder sind: Konvergenz, positives Image, Zusammenspiel zwischen Wissenschaft - Praxis- TeilnehmerInnen, Partizipationsfähigkeit, Individualisierung, Informationstechnologie (vgl. In.Bewegung 2010)

grundlegende Kompetenz. Nicht nur der "technische" Part von Literaritätsvermittlung, sondern auch die politische Dimension spielt in der emanzipatorischen Alphabetisierung eine wesentliche Rolle (vgl. Hussain 2010: 187). Der Lehr-Lern-Prozess wird von Fragen begleitet, etwa welchem Zweck die erlernten Fähigkeiten dienen, oder ob abweichende Fähigkeiten und Erfahrungen als Kenntnisse mit einem gesellschaftlichen Wert anerkannt werden (vgl. ebd.: 204). Für Freire steht die Entwicklung von kritischem Bewusstsein und Selbstständigkeit im Lernprozess im Zentrum: Das Vermeiden von routinierten und mechanischen Prozessen ermöglicht, dass TeilnehmerInnen ein kritisches Bewusstsein erlangen. Er ist der Meinung, dass sich TeilnehmerInnen so sogar "selbst das Lesen und Schreiben beibringen können" (Freire 1977: 60).

Nur durch eine außerökonomische Definition des Menschenbildes können Basisbildungsmaßnahmen umfassend ermächtigen. Eine Alphabetisierung im Erwachsenenalter kann positive Auswirkungen haben, ist aber kein *Allheilmittel* gegen Ausgrenzung und Benachteiligung: "Alphabetisierungsmaßnahmen [können] zur sozialen Integration der Betroffenen beitragen – allerdings nur im Rahmen und unter den Bedingungen einer 'Gesellschaft der Ungleichheit'" (Ribolits 2007: 6, Hervorh. im Orig.). Gerade auch deshalb sind sich die meisten PraktikerInnen der Erwachsenenbildung einig, dass Basisbildung nicht nur Fertigkeiten für den Arbeitsmarkt trainieren, sondern darüber hinausgehende emanzipatorische Bereiche inkludieren sollte: "Bildung ist in meinem kritisch-emanzipatorischen Verständnis mehr als nur spezifisches Wissen. Bildung müsste zulassen, verquere Ideen 'auszubilden'. Bildung steht nicht allein im Dienste ökonomischer Interessen. Insofern birgt 'Basis-Bildung' einiges an Potenzial" (Holzer 2007: 3) Es geht um die Förderung von kritischem Bewusstsein derer, die durch sozioökonomische Strukturen unterdrückt sind: "Erst dann ist [es] ein revolutionärer Akt, der dazu führt, dass sich Menschen ihrer prinzipiellen Freiheit bewusst werden und kraft dieses Bewusstseins auch deren gesellschaftliche Umsetzung [...] einfordern" (Ribolits 2007: 7).

Abschließend kann gesagt werden, dass es nicht *eine* Form von Basisbildung gibt, sondern sich die Lehr-Lern-Inhalte an gesellschaftlichen Anforderungen sowie Bedürfnissen der TeilnehmerInnen orientieren:

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und das jeweilige durchschnittliche Bildungsniveau geben vor, was aktuell unter Grundbildung verstanden wird. Das Verständnis von Grundbildung unterliegt also einem ständigen Wandel; [...] Relativität und Dynamik von Grundbildung bedeutet auch, dass sich Lehr- und Lernstile verändern müssen: sie müssen offener und problemorientierter, selbstgesteuerter und reflexiver werden (Gruber o.J.: 5).

Auf Basis gelingender Lernprozesse kann die Freude am Lernen wiederentdeckt und Sicherheit im Lernen entwickelt werden, wodurch sich die individuellen Voraussetzungen für das (Weiter-)Lernen positiv verändern (vgl. Kastner 2010b: 13). Die Auswirkungen von gelungener Basisbildung sind meist ähnlich: "Angstzustände nehmen ab, Wohlbefinden stellt sich ein, Erfolgserlebnisse beim Lernen wirken stärkend, [...] Lernwünsche verwirklichen sich, neue Lebenswelten eröffnen sich, gefühlte und tatsächliche Ausschlüsse werden weniger" (Kastner 2008: 43). Nur bei gelungener Basisbildung, welche durch Veränderungen der gesellschaftlichen Voraussetzungen in Bezug auf Ex-/Inklusion unterstützt wird, kann also von "literacy as freedom" (vgl. Education for all 2006: 136; 155), gesprochen werden. Die KursleiterIn spielt in Empowerment-Prozessen in der Basisbildung eine zentrale Rolle, wie im Folgenden erläutert wird.

Zur Rolle der Kursleitenden

Die Qualität von Basisbildung zeigt sich insbesondere in "tragfähigen Beziehungen zwischen Lehrenden und den Lernenden" (Kastner 2010b: 14), welche auf einer Kultur der Anerkennung basieren. Dies verlangt aufmerksame Zuwendung, Ressourcenorientierung und das Anknüpfen an Interessen der Lernenden. Monika Kastner betont das Gespräch als Bildungsmedium, denn durch die konkrete Erfahrung von Differenz oder Ähnlichkeit entsteht ein bildendes Moment (Kastner 2010b: 14).

Auch die Bedürfnisse von Teilnehmenden der Basisbildung verdeutlichen gewisse Qualitätsmerkmale guter KursleiterInnen (Scholz 2007: 181):

- Sich Probleme anhören, Vertrauen aufbauen und motivieren.
- Den Lernenden Ängste nehmen und Zuversicht vermitteln, etwa mit den Worten 'du kannst es schaffen!'

- Einen Vertrauensvorschuss schenken und an den Erfolg des Lernenden glauben.
- Helfen, dass die Lernenden aufeinander zugehen und eine Gemeinschaft bilden.
- Geduld aufbringen, wenn der Lernende etwas nicht gleich kapiert.
- Ein Gefühl des Aufgehobenseins vermitteln.
- Auch über private Dinge sprechen können.
- Den Lernenden dabei helfen den Kopf für das Lernen frei zu bekommen.

Diese Merkmale verdeutlichen die Bedürfnisse von TeilnehmerInnen und betonen die Notwendigkeit von positiven Beziehungen zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden.

Im Anschluss soll eine der bekanntesten Ansätze der Literalisierung, Freires Bildungsverständnis, welche nicht nur den technischen Aspekt des Buchstaben-Lernens, sondern auch die Bewusstseinsbildung anstrebt, näher beleuchtet werden.

2.5.2 Paulo Freire: Bildung⁷⁰ als Praxis der Freiheit

Die Menschen erleiden Niederlagen und geraten in Herrschaftsabhängigkeiten, ohne daß sie davon wissen. Sie folgen allgemeinen Formeln und Vorschriften, als seien das ihre eigenen Entscheidungen. Sie werden gesteuert, sie steuern sich nicht selbst. Ihre kreative Kraft ist gebrochen. Sie sind Objekte, nicht Subjekte. Um den Zustand der Vermassung zu überwinden, müssen sie in die Lage versetzt werden, über ihre eigene Lage nachzudenken. Da aber wirkliche Reflexion nicht von der Aktion getrennt werden kann, müssen Menschen auch handeln, um die konkrete Realität zu verändern, die Ursache ihrer Vermassung ist (Freire 1977: 26).

Paulo Freire (1921 Recife - 1997 São Paulo) gilt als einer der wichtigsten Volksbildner⁷¹. Seine Besonderheit liegt auch darin, dass er als Intellektueller aus der "Peripherie" es vermochte, der Pädagogik (einer aus den Ländern des "Zentrums" stammenden Disziplin), einen wesentlichen Impuls zu geben. Freire wurde und wird weit über die Grenzen seines Landes rezipiert (Faschingeder/Novy 2007: 4). Der Pädagoge lie-

⁷⁰ Der Titel seines berühmten Buches (1974) heißt "*Educação como prática da liberdade*". Er wird übersetzt mit "*Erziehung als Praxis der Freiheit*". Der Begriff "*educación*" wird und wurde mit "*Erziehung*" übersetzt. Da mir dieser Begriff im Kontext von Erwachsenenbildung als unpassend erscheint, werden ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff "Bildung" verwenden.

⁷¹ Der Terminus "Volksbildung" wurde ab den 1970er Jahren von "Erwachsenenbildung" abgelöst, welche heute mit dem Begriff "lebenslanges Lernen" eine neue Konkurrenz erhalten hat (Faschingeder/Novy 2007: 4).

ferte mit seiner Methode, mit der unterdrückte LandarbeiterInnen⁷² alphabetisiert und zugleich für Strukturen der Ungleichheit sensibilisiert wurden, einen wertvollen und nach wie vor wichtigen Beitrag für die (Erwachsenen-)Bildung. Durch sein Konzept der *Conscientização*⁷³ lernen Erwachsene die "Welt und das Wort lesen"⁷⁴ und werden zu verantwortlichen Subjekten (vgl. Freire 1990: 25). Das "Lesen der Welt" eröffnet neue Möglichkeiten und somit die Dimension der Hoffnung. Mit zunehmender Handlungsfähigkeit können Menschen die Welt auch schreiben – sie können bewusst handeln (vgl. Novy 2007: 39).

Innerhalb der ungleichen Strukturen einer herrschenden Minderheit und einer unterdrückten Mehrheit betrachtete Freire Bildung als ein Instrument zur Befreiung des Menschen; als Mittel der Veränderung (vgl. Winckler/Fornari/Genro/Carraro 2007: 16) und Ausweitung der individuellen Lebenswelt. Selbstständigkeit des Individuums, Wertschätzung und die dialogische Auseinandersetzung mit der Umwelt stehen im Zentrum von Freires Bildungsverständnis (vgl. Muckenhuber 2007: 3). Die *Pädagogik der Unterdrückten* wird immer neu geschaffen. Sie macht die jeweilige Unterdrückung und deren Ursachen zum Gegenstand der Reflexion und ist nicht eine Pädagogik *für*, sondern *mit* den Unterdrückten, mit dem Ziel der Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit (vgl. Freire 1990: 35f.). Bildungsprozesse orientieren sich an den aktuellen Lebenssituationen der Lernenden, nicht am sozioökonomischen Bedarf. Stärkung und Emanzipation der LernerInnen steht im Mittelpunkt (vgl. Muckenhuber 2007: 4).

"Problemformulierende Bildungsarbeit" (Freire 1990: 64; Faschingeder/Novy 2007: 7) basiert auf autoritätsfreien Lernprozessen, welche auf der Anerkennung der Betei-

⁷² Wichtige Exportprodukte des Landes waren und sind u.a. Zucker, Kakao und Kaffee, welche auf den riesigen Plantagen von GroßgrundbesitzerInnen, die die Wirtschaftsform bestimmten, angebaut wurden. Die LandarbeiterInnen arbeiteten oft in sklavInnenähnlichen Verhältnissen (Freire 1977: 28).

⁷³ Der Terminus wird mit "Bewusstseinsweckung" (Freire 1977: 25) und "Bewusstseinsbildung" übersetzt und bezeichnet "den Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen" (Freire 1990: 25). Durch die Wechselwirkung von Sprache, Bewusstsein und praktisch-politischem Handeln können Verhältnisse verändert, und die Unterdrückung überwunden werden. Betroffene können sich vom Status des Objekts befreien und sich zunehmend als Subjekte, verstanden als "wissend handelnder Mensch" (Freire 1990: 25), begreifen.

⁷⁴ Diese Phrase ist auch Titel eines Buches, dass er gemeinsam mit Donaldo Macedo im Jahr 1987 geschrieben hat: *Literacy - Reading the word and the world*.

ligten als Subjekte gründen und die Lehrer-/Schülerrollen in ihrer traditionellen Vertikalität auflösen: Alle Beteiligten sind Lernende und Lehrende im dialogischen Bildungsprozess (vgl. Freire 1990: 65). Problemformulierende Bildung ist fragendes Lernen (vgl. Novy 2007: 35), schließlich muss auch über die Richtung verhandelt werden, wenn "Lernen eine Reise ist" (ebd.: 37). Das dialogische Prinzip wendet sich gegen das *Bankierskonzept*⁷⁵, wie Freire das herkömmliche Bildungsverständnis bezeichnet, welches davon ausgeht, dass Lernende mit Wissen "befüllt" werden (vgl. Freire 1990: 25). Die richtige Methode, die *humanisierende Bildungsmethode*, liegt im Dialog (vgl. ebd.: 52; Freire 1977: 50f.). Der Dialog gilt für Freire als befreiende Alternative, die den Betroffenen den Status von AkteurInnen des sozialen Wandels gibt. Anstatt die Zusammenhänge der Welt zu *erlernen*, sollen diese im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden begriffen werden, um damit die Basis zur Veränderung der unterdrückenden Strukturen zu legen⁷⁶ (Freire 1977: 50f.). Freire (1990: 144) betont, dass jedes Individuum für seinen eigenen Bewusstseinszustand verantwortlich ist; es kann sich höchstens um gegenseitige Unterstützung zu Beginn des Prozesses handeln:

Gegenüber der mythisierenden Praxis der herrschenden Eliten erfordert die dialogische Theorie, dass die Welt enthüllt wird. Es kann jedoch keiner die Welt für einen anderen enthüllen. Obwohl ein Subjekt den Vorgang des Enthüllens für andere einleiten kann, müssen doch auch die anderen zu Subjekten dieses Vorgangs gemacht werden.

Allerdings kann der humanisierende Bildungsprozess nicht in Isolation oder Individualismus vor sich gehen, sondern nur in Gemeinschaft und Solidarität (Freire 1990: 69). Das Ziel ist nicht, dass Unterdrückte zu Unterdrückern werden (im Sinne des *power over* Verständnisses, vgl. 2.4), sondern dass Menschlichkeit, basierend auf der

⁷⁵ Grundsätzlich besitzt die Lehrer-Schüler-Beziehung, welche in unterdrückten Gesellschaften herrscht, übermittelnden Charakter: Die Lehrperson (Subjekt) übermittelt Wissen an die Lernenden (Objekte). Die Wirklichkeit wird bewegungslos, statisch und voraussagbar dargestellt. SchülerInnen werden zu "Behältern, die vom Lehrer gefüllt werden müssen. Je williger die Behälter zulassen, dass sie gefüllt werden, umso bessere Schüler sind sie" (Freire 1990: 57). So würde Bildung zu einem Akt der Spareinlage, wobei SchülerInnen Anlageobjekte und LehrerInnen Anleger sind. Indem die kreative Kraft der Lernenden minimalisiert oder vernichtet und Leichtgläubigkeit stimuliert wird, diene die Lehrperson jenen Interessen, die bewirken, "dass die Welt weder erkannt noch verwandelt wird" (Freire 1970: 59).

⁷⁶ Das Wort -zentraler Bestandteil des Dialogs- birgt die zwei Dimensionen *Reflexion* und *Aktion*: "Es gibt kein wirkliches Wort, dass nicht gleichzeitig Praxis wäre" (Freire 1990: 71). Selbst der Akt des Lesens ist geprägt von seiner Dialoghaftigkeit: Durch gewissenhaftes Lesen tritt der/die Lesende in Dialog mit der/dem AutorIn (vgl. Novy 2007: 31).

Gleichheit aller Beteiligten, hergestellt wird⁷⁷. Freire bemerkt kritisch, dass der Begriff Bewusstseinsbildung nicht mit einem Zaubermittel zu verwechseln sei, denn ohne die Veränderung der sozialen Strukturen könne keine Befreiung passieren. Wenn der Begriff mythologisiert und seines dialektischen Inhalts beraubt würde, würde die Bewusstseinsbildung in den Dienst der Unterdrückten gestellt (Freire 1977: 116).

Eine Kritik an Freires bewusstseinsbildenden Methoden ist, dass er, obwohl er sonst gesellschaftliche Strukturen sehr kritisch auf unterdrückende Elemente hin untersucht, Gender-Aspekte unbeachtet lässt (Stromquist 2002: 28).

2.6 Reflexion über Empowerment von illiteraten Personen

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde das Spannungsfeld Bildung betrachtet, welches eingebettet in sozioökonomische und politische Strukturen, unterschiedliche Interessensgruppen betrifft. Würde Bildung ganz dem privaten Sektor überlassen, so würden Randgruppen zunehmend ins Abseits gedrängt und Chancengleichheit immer weniger stattfinden. Bildung als öffentliches Gut hingegen kann Empowerment ermöglichen (Gubitzer 2005: 39). Dieser theoretische Rahmen erlaubt ein differenziertes Verständnis von Illiterarität in Wissensgesellschaften, in denen Literarität eine Grundlage für Selbstständigkeit, Berufstätigkeit und Absicherung darstellt. Auch Grundfreiheiten wie Zugang zu Informationen und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sind an die Beherrschung von so genannten Kulturtechniken geknüpft. Aus einem Bedarf an Schriftsprachkenntnissen resultiert häufig ein negatives Selbstbild, welches auch im Lernprozess als Barriere auftreten kann. In diesem Zusammenhang kommt Basisbildung eine zentrale Rolle für ein Empowerment von stigmatisierten Personen zu. Obwohl Basisbildung meist eine ermächtigende Wirkung hat, ist sie trotzdem kein Garant für Empowerment-Prozesse. In der Auseinandersetzung mit

⁷⁷ Mit didaktischen Absichten benennt er drei Bewusstseinsstufen: Humanisierende Bildung soll von der "Intransitivität des Bewusstseins" (bloßes Reagieren) über "transitives Bewusstsein" (oberflächliches Kennen der Realität) zu "kritischer Transitivität", zu Eigenverantwortung, Kausalitätswissen und sozialem Bewusstsein führen (Winckler/Fornari/Genro/Carraro 2007: 19).

ILLITERARITÄT IM KONTEXT DER WISSENSGESELLSCHAFT

Empowerment sind gesellschaftliche Machtstrukturen ebenso zentral, wie individuelle Voraussetzungen. Durch zunehmendes Bewusstsein für vorherrschende Strukturen (im Sinne Freires) kann Veränderungspotential für ungerechte Strukturen geschaffen werden.

Was Empowerment im Literalisierungsprozess für die Betroffenen bedeutet, und inwiefern teilnehmerInnenzentrierte Lernprozesse ein Empowerment unterstützen, zeigt die Auswertung der qualitativen Forschung. Im Anschluss sollen Forschungsfeld (vgl. 3) und Forschungsmethode (vgl. 4) dargestellt werden, um zur Auswertung der empirischen Daten zu gelangen (vgl. 5).

3 FORSCHUNGSFELD

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde in zwei Basisbildungskursen der Volkshochschule Floridsdorf (Wien) durchgeführt.

Die ersten Institutionen, die den heutigen Volkshochschulen entsprechen, wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegründet. Im Jahr 1950 konstituierte sich der *Verband Österreichischer Volkshochschulen* als Bundesverband (vgl. Lenz 2005: 18). Seither sind Volkshochschulen wichtige Institutionen im Bereich der Basisbildung⁷⁸. Das erste österreichische Basisbildungsprojekt für funktionale AnalphabetInnen (vgl. Brugger 2010: 9; Doberer-Bey 2010: 11) startete im Jahr 1990 an der *VHS Floridsdorf* (VHS 21).

Basisbildung an der VHS 21 umfasst, ähnlich dem allgemeinen Verständnis (vgl. 2.5), Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Mathematik und PC-Kenntnisse. Durch Sicherheit in den Grundkompetenzen würde, laut der Homepage der Basisbildung VHS 21 (vgl. Basisbildung VHS 21⁷⁹) die Lebensqualität erhöht und mit den erworbenen Basiskompetenzen können Menschen "den Kindern bei den Hausaufgaben helfen, Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen, berufliche Chancen ergreifen, Kindergeld und andere Sozialleistungen beantragen, E-mails schreiben und im Internet surfen, Briefe und SMS schreiben" (ebd.).

In den untersuchten Intensivkursen werden Lerninhalte an individuelle Bedürfnisse, Lebensbezüge und Lernressourcen der Teilnehmenden angepasst. Es wird teilnehmerInnenzentriert und individuell gearbeitet. Dies reicht von Alphabetisierungsarbeit bis zur Erarbeitung von speziellen Themen.

⁷⁸ Zentrale bundesweite Basisbildung-Projekte sind *In.Bewegung – Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich* und das *Alfa-Telefon Österreich* (siehe www.alphabetisierung.at).

⁷⁹ www2.vhs21.ac.at/2.bw/basisbildung/index.htm [Stand: 10.11.2010]

3.1 Rahmenbedingungen und Zielgruppe der untersuchten Kurse

Der Besuch der Intensivkurse wird meist über Förderungen von Arbeitsmarktservice (AMS) oder WAFF (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds) ermöglicht. Es wird auf Niederschwelligkeit geachtet: Unkomplizierte Anmeldeverfahren von Seiten der VHS 21, Erstgespräch in Form einer Beratung (keine Kenntnisstand-Tests), keine oder geringe Kurskosten für die TeilnehmerInnen und Unterstützung beim Umgang mit finanzierenden Institutionen.

Heterogenität ist die gesellschaftliche Norm und somit auch Thema in der Basisbildung. Dies betrifft unter anderem Erstsprache, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Ausbildung, Familienstand, kognitive Fähigkeiten (vgl. Dergovics 2010: 18). Ebenso unterschiedlich sind Lernressourcen, Fertigkeiten und individuelle Lernziele. Die Betonung des Andersseins der TeilnehmerInnen (wie auch der KursleiterInnen) muss mit dem Bewusstsein der Wertfreiheit vermittelt werden. Der Kurs ist ein *Good-Practice-Modell* (ebd.: 7). Im Gegensatz zur Tradition der österreichischen Basisbildung sind für sogenannte MigrantInnen keine eigenen Kurse vorgesehen, sofern sie über ein für den Alltag ausreichendes Mindestmaß an sprachlichen Kenntnissen verfügen. In den Intensivkursen lernen Menschen deutscher Erstsprache gemeinsam mit Menschen anderer Erstsprachen. Trotz individueller Lernziele und -inhalte ist die Gruppe im Lernprozess wichtig. Von- und miteinander lernen, vor allem durch gemeinsame Reflexion zu bestimmten Themen, wird von den KursleiterInnen unterstützt. Soziale Kompetenz ist, nicht nur aufgrund der Diversität in den Kursen, sondern auch in Bezug auf Herausforderungen im Alltag, wichtig. Die Rolle der KursleiterInnen wird im Hinblick auf die Diversität in Basisbildungskursen immer wieder betont, da sie "entscheidend sind für das Klima im Kurs und dieses wiederum entscheidend ist für das gelingende Miteinander der TeilnehmerInnen in ihrer Diversität" (Dergovics 2010: 20)⁸⁰, vgl. 2.5.1.

⁸⁰ Laut Elke Dergovics' Studie über Erstsprachenvielfalt in Basisbildungskursen (vgl. 2010a: 37) entstehen Konflikte in den Kursen nicht aufgrund von verschiedenen Kulturen, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Schichten, die unterschiedlichen Bildungserfahrungen und finanziellen Mitteln sowie sozialen Stützsystemen können zu Spannungen führen. Aber die Meinung, dass MigrantInnen in Basisbildungskursen meist über

3.2 Lern- und Lehrziele der untersuchten Kurse

Unsere Qualitätsstandards: Kleine Gruppen, individualisiertes Arbeiten, Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen, begleitende Lernberatung, Unterricht durch erfahrene AlphabetisierungspädagogInnen (vgl. Basisbildung VHS21⁸¹).

Der Kurs findet dreimal in der Woche (je vier Unterrichtseinheiten) statt und dauert ca. 10 - 14 Wochen, wobei auch mehrere Kurse aufeinander folgen können und so ein längerfristiger Lernprozess ermöglicht wird. Es kann jederzeit eingestiegen werden, und zwei KursleiterInnen unterrichten im *Teamteaching*⁸². Der Kursraum ist ausgestattet mit Laptops (inkl. Internetanschluss, Lernprogrammen, Drucker) sowie vielfältigen Materialien. Es wird besonders darauf geachtet, dass keine schulische Atmosphäre entsteht.

Umsetzung von Lernzielen der TeilnehmerInnen

Die Lernziele gestalten sich aufgrund der Orientierung an den individuellen Interessen und Ressourcen der TeilnehmerInnen unterschiedlich. Die Arbeit mit Materialien aus der Lebenswelt der Teilnehmenden und alltagsrelevante Themen steht im Mittelpunkt. Somit soll sichergestellt werden, dass Lerninhalte auch in ein Leben neben und nach dem Kurs integriert werden können, denn nachhaltiges Lernen gelingt nur dann, wenn ein Bezug zu Inhalten hergestellt werden kann. Teilnehmende werden eingeladen, bei Bedarf offizielle Briefe, Formulare oder Themen für die Internetrecherche in den Kurs zu bringen. Es wird Wert auf freies Schreiben gelegt, und mit entstandenen Texten werden gegebenenfalls Lernblätter erstellt. Somit sollen Authentizität und Relevanz der Lernmaterialien gesichert sein. Um (lern-)hemmende Erinnerungen besser verarbeiten zu können, wird zum Teil die Technik des biographischen Schreibens eingesetzt. Die TrainerInnen achten auf Vermeidung von Überforderung und Unterforderung, da dies eine Restigmatisierung bedeuten kann (Kastner 2010a:

keine Schulerfahrung, und Menschen mit deutscher Erstsprache über negative Schulerfahrung verfügen, ist zu pauschalisierend und wird in Dergovics' Studie widerlegt.

⁸¹ <http://www2.vhs21.ac.at/2.bw/basisbildung/index.htm> [Stand: 10.11.2010]

⁸² Die Teilungszahl liegt bei sieben TeilnehmerInnen, darunter arbeitet ein/e KursleiterIn alleine.

26). Daher werden die Teilnehmenden aufgefordert im Dialog das jeweilige Lernziel selbst zu bestimmen. Die Vereinbarung der Lernziele wird anhand eines *Lerntagebuchs* über die Dauer des gesamten Lernprozesses gemeinsam evaluiert⁸³. Begleitend zum inhaltlichen Lernprozess soll autonomes Lernen gefördert werden und ist Teil des selbstbestimmten Lernprozesses.

Selbstbestimmtes Lernen "entlastet Lehrende nicht davon, Unterricht zu gestalten. Es betont vielmehr ihre Aufgabe, Bedingungen zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, für die eigene Bildung Verantwortung zu übernehmen" (Lenz 1999: 79). Die TeilnehmerInnen sollen möglichst in der Lage sein, nach dem Kurs Erlerntes anzuwenden und eigenständig weiter zu lernen.

Umsetzung von Lehrzielen

Alltagsorientiertes Arbeiten in kleinen Gruppen und/oder individuell, bestimmen den Unterricht, der neben den Lernfortschritten jeder/s Einzelnen und Empowerment vor allem eines leisten soll: auf der Grundlage eines empathischen und respektvollen Umgangs [...] und über die Wahl geeigneter und für [diese] [...] emotional bedeutsamer Lehr- und Lerninhalte zu einer "Wiederentdeckung der Freude am Lernen" beizutragen (Klopf-Kellerer 2010: 13; Hervorh. im Orig.).

Im Erwerb von Basisqualifikationen wie Schreiben, Lesen, Rechnen und PC-Kenntnisse sind Reflexionsfähigkeit und Selbstbestimmung ebenso zentral. Neben der Vermittlung von Schrift ist auch die Reflexion der Bedeutung von Schrift für den jeweiligen soziokulturellen Kontext zentral. Grundlegend für Basisbildungskurse ist ein respektvolles Miteinander, das durch "achtsame Wahrnehmung" (vgl. Kastner 2010a) und das Selbstverständnis der TrainerInnen als *LernbegleiterInnen* – und nicht als LehrerInnen – erreicht werden soll.

Über den Erwerb oder die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten bzw. der Kenntnisse von Kommunikationstechnologien, geht es letztendlich um eine Erweiterung der Handlungsspielräume in Alltag, Familie und Beruf, um mehr Sicherheit in Alltagssituationen und eine Verbesserung des sozialen Status und des

⁸³ Ziele reichen vom Schreiben und Lesen lernen, über mehr Sicherheit in Alltag und Beruf und Erwerb von Kommunikationskompetenz bis hin zu konkreter Prüfungsvorbereitung (vgl. Ziele von Basisbildung an der VHS 21: www2.vhs21.ac.at/2.bw/basisbildung/bb_ziele.htm) [Stand: 10.11.2010]

Selbstwertgefühls. Lehrziele, die neben dem Erlernen der Kulturtechnik zentral sind, können unter Empowerment zusammengefasst werden. Die Pragmatik ist von einem Bildungsverständnis geprägt, welches verschiedene Ebenen umfasst, ähnlich dem *Vier-Säulen-Modell* (vgl. Delors 1996; S. 10): Selbstständiges Erwerben von Wissen, Lernen zu handeln, Lernen für das Leben und Lernen miteinander zu leben.

(Re-)Traumatisierungen sollen vermieden werden, daher wird schulisches Setting gemieden: Pausen werden selbst gewählt, es wird an Selbstmanagement und Eigenverantwortung appelliert. Da Personen mit geringer Basisbildung oft gar nicht sehen, dass sie über Kompetenzen verfügen (Rath 2008: 20), sind Kompetenzreflexionen zentral; ihre Reflexion stellt einen wichtigen Schritt im Empowerment der KursteilnehmerInnen dar.

Gerade in der Arbeit mit einer Zielgruppe aus vorwiegend unterprivilegierten Gesellschaftsschichten ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der unterdrückenden Strukturen und die Herstellung von "Eigen-Sinn" (Lenz 1999: 82) zentral. Dadurch erweitert das handelnde Subjekt "seine Kompetenzen und ermutigt sich und andere dazu, sich den hausgemachten Sachzwängen kapitalistischen Wirtschaftens entgegenzustellen" (Meueler 2009: 165).

Die Strukturen im Kurs sind offen, lassen Spontaneität zu und erlauben es, den TeilnehmerInnen als Menschen auf gleicher Augenhöhe gegenüberzutreten. Da auch TrainerInnen Menschen sind, sind sie nicht allwissend und LernerInnen nicht prinzipiell unwissend (vgl. Freire 1977: 48). Der Kurs wird nicht als "Unterricht", sondern als "Erfahrungsaustausch zwischen lernenden Erwachsenen und beteiligten Fachleuten" (Meueler 2009: 167) angelegt.

Methoden

Vielfalt und individuelle Anpassung an Lehr- und Lernziele sind in der Wahl der Lehrmethoden zentral. Inspiration liefert der emanzipatorische Ansatz von Freire (vgl. 2.5.2) und auf seiner Ideologie aufbauende Methoden, wie etwa die Morphemethode (kognitives und handlungsorientiertes Konzept, schließt auch psychologische Betreuung der TeilnehmerInnen mit ein), den Spracherfahrungsansatz (*Langua-*

ge Experience Approach, die Produktion eigener Texte beleuchtet die Transparenz der kommunikativen Funktion von Lesen und Schreiben) (Stagl/Dvorák/Jochum 1991: 90). Die Grundidee des Kurses ist dem subjektorientierten Ansatz⁸⁴ von Meueler (vgl. 2009) ähnlich, bei dem betont wird, dass Bildung immer ein individueller Prozess der Lernenden und damit nicht im Vorhinein kalkulierbar ist. Aufgrund der Komplexität der Auswirkungen von (Lern-)Erfahrungen auf spätere Lernprozesse, gewinnen Methoden des biografieorientierten Ansatzes von Gieseke (vgl. 2003) an Bedeutung⁸⁵. Im Falle von Menschen mit einer anderen Erstsprache werden z.T. Methoden aus dem Fremdsprachenwachstum von Buttaroni verwendet, in welchen authentisches Sprachlernen das Ziel darstellt.

Qualifikationen der TrainerInnen

Die Heterogenität der Zielgruppe fordert diverse Qualifikationen: In den Intensivkursen findet die Literalisierung von Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen, unter Beachtung möglicher Lernschwächen, gleichzeitig statt. Ebenso werden Mathematik und PC-Kenntnisse vermittelt, sowie soziale Unterstützung für diverse Bereiche des Alltags geboten. *Teamteaching* kann auch in diesem Bereich von Vorteil sein, da eine größere Bandbreite an Ausbildungen abgedeckt werden kann⁸⁶ (Dergovics 2010: 20). Dennoch sind nicht alleine Ausbildungen die Grundlage von gelingendem Empowerment in der Basisbildung, da "[j]egliche Interaktion [...] auf dem Menschenbild basiert, mit dem die TrainerInnen in den Dialog mit den TeilnehmerInnen gehen" (ebd.).

⁸⁴ In der subjektivitätsfördernden Erwachsenenbildung geht es um die "*Aktualisierung der Subjektivität*" der erwachsenen Lernenden durch gezieltes Lernen in der Gruppe. Lernfortschritte können nicht erzwungen werden, Lehrende können allenfalls Lernmöglichkeiten inszenieren (Meueler 2009: 162). Subjektorientierung ist eine Haltung der Wertschätzung allen Beteiligten gegenüber, da diese handlungs- und entscheidungsfähig sind (Meueler 2009: 164).

⁸⁵ Negative Gefühle von TeilnehmerInnen im Bezug auf Lernen können durch andersartige Erfahrungen umstrukturiert werden. *Involviert-Sein*, eine *positive emotionale Bindung* und *Interesse-Haben* sind dabei zentrale Grundlagen. Die Lernenden erfahren Wertschätzung von den LernbegleiterInnen. "Offensichtlich stabilisiert sich das Selbstvertrauen auch in späteren Lebensphasen dank solcher pädagogischen Prozesse, in denen eigene Fähigkeiten entdeckt und gefördert wurden" (Gieseke 2003: 52).

⁸⁶ TrainerInnen sind oft freiberuflich tätig und sollten, trotz prekärer Arbeitsbedingungen, laufend kostenpflichtige Fortbildungen absolvieren. Die arbeitsrechtliche Situation ist ein wichtiges Entwicklungsfeld, auch in Hinblick wachsender Anforderungen.

FORSCHUNGSFELD

Da KursleiterInnen "Vorbilder für die soziale Interaktion" (ebd.) sind, ist es in den heterogenen Kursen hilfreich, wenn sie interkulturelle Kompetenz aufweisen. Dies äußert sich in der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und der Offenheit für Veränderungen, der Reflexion der eigenen Vorurteile und Stereotypen, der Fähigkeit Unsicherheiten auszuhalten und der Vorsicht vor Kulturalisierung (vgl. ebd.: 22).

Wichtige Elemente, welche qualitätssichernde Auswirkungen haben, sind: die Vermittlung einer kostenlosen, professionellen Sozialberatung für die TeilnehmerInnen, die Möglichkeit einer Supervision für KursleiterInnen, regelmäßige Team-Besprechungen sowie interne Weiterbildungen zu einschlägigen Themen.

4 FORSCHUNGSMETHODE

Die vorliegende Arbeit positioniert sich im Rahmen der Aktionsforschung. Forschung im Allgemeinen basiert auf dem Interesse am Tun und Denken anderer. "Forschen heißt neugierig sein" (Novy/Beinstein/Voßemer 2008: 12). Gleichzeitig verlangt sie respektvollen Umgang mit den AkteurInnen, und das Dialog-Prinzip ist ein zentrales Anliegen der qualitativen Forschung (vgl. ebd.: 20).

Zugänge und Überlegungen zur Forschung

In der Untersuchung einer fremden Realität ist der Einfluss des individuellen Hintergrundes unvermeidbar; eine kritische Einbindung in den Forschungsgegenstand ist daher angebracht. Er ist Teil der sichtbaren und unsichtbaren gesellschaftlichen Machtverhältnisse, in denen die Forschung stattfindet (vgl. ebd.:12). Die Position der/des Forschenden kann symbolische Macht auf InterviewpartnerInnen ausüben, vor allem in Interviews, in denen diesen der reaktive Part zukommt:

Die Kommunikation bleibt in solch einer Situation einschränkt auf das, was im Denkhorizont der fragenden Forschenden liegt. Dieser Denkhorizont ist maßgeblich geprägt durch den Habitus der forschenden Personen, d.h. ihre statusspezifischen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata, die sie verinnerlicht haben, unbewusst anwenden sowie reproduzieren. (Novy/Beinstein/Voßemer 2008: 13)

Um einer Verzerrung der Forschungsergebnisse entgegenzuwirken, sind einfühlsame Gesprächsführung und Gestaltungsräume für alle Beteiligten wichtig. Die AkteurInnen nicht als Objekt zu betrachten, sondern sie zum Subjekt der Forschung zu erheben und in die Generierung von Wissen einzubinden, wirkt gegen Verzerrung. Auch der Austausch mit anderen Personen, die Einblick in das Forschungsfeld haben, kann Ergebnisse "korrigieren" (Altrichter/Posch 2007: 84f.). Wenn sich ForscherInnen als Lernende im Feld verstehen, basiert ihre Haltung auf wohlwollender Offenheit. Der dialogische Ansatz von Freire versucht Begegnungen auf "gleicher Augenhöhe", um gegenseitiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Freire 1977: 47). Erst durch einen empathischen Dialog wird es möglich, die Welt aus der Perspektive des Gegenübers zu erfahren. Pausen und Geduld geben den GesprächspartnerInnen die nötige Zeit und den Raum, den sie brauchen, um Gedanken zu artikulieren, die im Alltag nicht be-

wusst reflektiert werden. Sofern sie dem Forschungsergebnis zuträglich sind, sind auch offene und respektvolle Konfrontationen der Sichtweisen von Forschenden und GesprächspartnerInnen hilfreich (vgl. Novy/Beinstein/Voßemer 2008: 13). Sie geben den Forschenden das Gesicht eines *normalen* Menschen und machen sie vertrauenswürdiger (vgl. Girtler 2001: 122f.).

4.1 Aktionsforschung

Personen, die im beruflichen Umfeld forschen, werden manchmal mit der Kritik fehlender Objektivität konfrontiert. In der Aktionsforschung⁸⁷ hingegen wird der persönliche Zugang genutzt. Sie hat die "Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien" zum Ziel, also die qualitative Verbesserung des Arbeitsfeldes (Altrichter/Posch 2007: 120). Sie ist als eine "sich reflektierende Praxis" zu verstehen (Hart/Bond 2001: 43). Da es innerhalb der Aktionsforschung unterschiedliche Ansätze gibt, sollen charakteristische Merkmale aufgezeigt werden⁸⁸:

- Handlungsrelevanz: Fragestellungen aus der Praxis; Lösung praktischer Probleme.
- Aktion – Reflexion: Entwicklung "einer eigenen praktischen Theorie" (Altrichter/Posch 2007: 76); In-Beziehung-Setzen von Entwicklung (Aktion) und Erkenntnis (Reflexion).
- Forschung als Kreislauf, keine Linearität des Forschungsvorganges: Information sammeln/Daten generieren – Interpretation/Auswertung – Handlungsstrategien erstellen – Aktion/Handlungsstrategien umsetzen.
- Partizipation der Beteiligten: Konfrontation verschiedener Perspektiven; Austausch/Feedback/ Diskussion.
- Veränderung der Praxis: Veröffentlichung des Praxiswissens; Weiterentwicklung der pädagogischen Forschung; kollegialer Austausch/Diskussion zur Weiterentwicklung von KollegInnen (vgl. ebd.:15ff; Hart/Bond 2001: 47).

⁸⁷ Der preußische Psychologe Kurt Lewin (1890–1947), welcher 1933 in die USA emigrierte, führte den Begriff "Aktionsforschung" ein. Die Forschung beschäftigt sich zunächst mit den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik und des Gruppenverhaltens unter kontrollierten Bedingungen. Aktionsforschung war nicht immer unumstritten, gewann aber ab den 1960er Jahren an Popularität. Mit dem Artikel *Introduction to Curriculum Research and Development* von Stenhouse (1975) passierte schließlich der Wendepunkt zur Bewegung "Lehrkräfte als Forscher" (vgl. Hart/Bond 2001: 24ff).

Zusätzlich zu den Grundlagen der Aktionsforschung lieferten die *transdisziplinäre Entwicklungsforschung* (vgl. Novy/Beinstein/Voßemer 2008) und Roland Girtlers "Methoden zur Feldforschung" (vgl. 2001) eine wertvolle Inspiration für das Design der vorliegenden Forschung.

⁸⁸ Eine detailliertere Auflistung geben Hart/Bond (vgl. 2001: 49ff.).

Im Gegensatz zu positivistischen Forschungsmethoden geht Aktionsforschung nicht davon aus, dass Phänomene unabhängig vom Betrachter gemessen werden können; subjektive Werte der ForscherInnen werden berücksichtigt und reflektiert. (vgl. Hart/Bond 2001: 34). Wichtige Säulen einer guten Forschung sind: Selbstkritik, sorgfältige Prüfung der Daten, Beachtung von abweichenden Daten oder Interpretationen und Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnis. Auch das Überprüfen durch Reflexion und praktische Erprobung werden betont (vgl. Altrichter/Posch 2007: 188). Die Kräftigung des Selbstbewusstseins der Beteiligten ist in der Aktionsforschung zentral (vgl. Hart/Bond 2001: 59) und stellt somit ein verbindendes Element zur Fragestellung der vorliegenden Forschung dar.

4.2 Datenerhebung

Der Forschungsprozess wurde zirkulär umgesetzt, da begleitend geforscht und ausgewertet wurde. Das Datenmaterial wurde aus halbstrukturierten Interviews gewonnen. Auch im Kurs entstandene relevante Schriftstücke sowie Kursevaluationen von TeilnehmerInnen wurden verwendet. Im Vorfeld der Forschungsdurchführung wurde über den Zeitraum von mehreren Monaten eine unsystematische teilnehmende Beobachtung des Forschungsfeldes durchgeführt, um die Forschungskategorien einzugrenzen.

4.2.1 Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle im Vorfeld

Eine Übersichtsbeobachtung, die zu Beginn eines Forschungsprozesses stattfindet, ist notwendig um den Forschungsgegenstand zu überblicken und einen differenzierteren Blick auf die Konturen des Forschungsfeldes zu erlangen (vgl. Brüsemeister 2000:83).

Es birgt positive Aspekte, aber auch Herausforderungen, im Arbeitsumfeld Beobachtungen durchzuführen: Einerseits helfen Nähe und Empathie bei der Datenakquisition und -interpretation. Persönliche Informationen, die zentral für die Forschung sind (Äußerung zu Selbstwert, persönlichen Veränderungen oder Erfolgen, etc.), würden

einer unbekannten Person vielleicht nicht auf dieselbe vertraute Weise erzählt werden oder sogar vorenthalten bleiben (vgl. Brüsemeister 2000:84; 4.2.2). Eine Herausforderung ist die Identifikation mit dem Forschungsfeld, die unter Umständen die Kritikfähigkeit und Distanz zum Kontext beeinflussen. Die "kulturelle Brille" (Novy/Beinstein/Voßemer 2008: 19) als TrainerIn kann einen Wahrnehmungsfilter darstellen. Um dem entgegenzuwirken, ist es wichtig, Annahmen, Erwartungen und Werturteile im Forschungsprozess bewusst zu reflektieren (vgl. Altrichter/Posch 2007: 136)⁸⁹.

In der vorliegenden Forschung wurde eine Übersichtsbeobachtung zu Beginn des Forschungsprozesses durchgeführt. Sie diente der Orientierung im Forschungsfeld sowie der sukzessiven Reduktion der Forschungsaspekte (vgl. Novy/Beinstein/Voßemer 2008: 20). Es wurden Protokolle des Kursgeschehens und von Einzelgesprächen mit TeilnehmerInnen und KollegInnen erstellt und in einem Forschungstagebuch in Form von Beobachtungsnotizen festgehalten (vgl. Brüsemeister 2000:96f.). Die Daten stellen eine zentrale Grundlage für die Gestaltung der Fragestellungen der Interviews dar (vgl. 4.2.2 und 4.3.1), sind jedoch kein integraler Bestandteil des Datenkorpus und werden daher nicht weiter thematisiert werden.

Durch die unsystematische und offene Beobachtung über einen längeren Zeitraum konnten *Selbstwertveränderung* und *Partizipation* als zentrale Elemente von Basisbildungsprozessen im Intensivkurs herauskristallisiert werden.

4.2.2 Semistrukturierte Interviews

Ein Interview gelingt dann gut, wenn sich die InterviewpartnerInnen ernst genommen fühlen (vgl. Altrichter/Posch 1998: 143; 146). In der vorliegenden Forschung wurde versucht, dieses Grundprinzip umzusetzen: Der Anlass des Interviews war die gemeinsame Reflexion des Kursmodells, in welcher die InterviewpartnerInnen als ExpertInnen befragt werden. Einerseits sind ihr Wissen und ihre individuelle Erfahrung

⁸⁹ Es wurden daher auch zwei Expertinnen interviewt, die durch ihren Einblick in das Forschungsfeld einen wertvollen Beitrag liefern konnten. Im Rahmen eines Gruppeninterviews wurden die Möglichkeit der gegenseitigen Inspiration im Reflexionsprozess genutzt.

Forschungsinhalt, andererseits können Kritik und Empfehlungen in weiterer Folge zur Veränderung der Kurse in ihrem Interesse führen.

In der Kommunikation gibt es zwei Ebenen: Die Beziehungsebene ist die Ausgangssituation für die Kommunikation und beeinflusst die Inhaltsebene (vgl. Watzlawick 2000). Das Vertrauen oder Misstrauen der GesprächspartnerInnen beeinflusst, was gesagt wird und wie dies rezipiert wird. Die bestehende Beziehung (TrainerIn – TeilnehmerIn) kann einen Vorteil darstellen, wenn eine Vertrauensbasis und somit eine gute Grundlage für Gespräche über ein delikates Thema wie Illiterarität gegeben ist. Es kann aber für die Betroffenen möglicherweise auch schwierig sein, frei zu erzählen oder sich kritisch über den Kurs zu äußern. Aus diesem Grund wurden auch zwei ehemalige KursteilnehmerInnen interviewt⁹⁰.

In der Vorbereitung der fokussierten Gespräche wurden verschiedene Fragen zu ausgewählten Forschungskategorien erstellt. Die offene Einstiegs- und positive Schlussfrage beeinflussten die Struktur maßgeblich (vgl. Altrichter/Posch 2007: 152f.). Um möglichst wenig durch Fragen zu intervenieren und den InterviewpartnerInnen Raum zu geben, wurden offene Fragen gewählt (vgl. Altrichter/Posch 1998: 148). Die Reihenfolge der Themen ergab sich je nach Gesprächsfluss. Es wurde versucht durch aktives Zuhören zu unterstützen und Gedankengänge nicht zu unterbrechen (vgl. ebd.: 147). Der Fokus des Interviews lag auf den positiven Veränderungen im jeweiligen Lebensalltag, und nicht, wie oft in Verbindung mit Randgruppen, auf negativen Gefühlen, Erinnerungen oder Situationen⁹¹.

Die Leitfragen waren den Forschungskategorien (vgl. Seite 80) zugeordnet. Da die Fragestellungen offen waren, standen die jeweiligen Antworten der InterviewpartnerInnen zum Teil auch in Verbindung mit anderen Kategorien und ersetzten teilweise Fragen des vorbereiteten Fragenkorpus. Einige Unterkategorien wurden nicht explizit

⁹⁰ Eine weitere Möglichkeit wäre es, hier eine dritte unabhängige Person als InterviewerIn einzusetzen, was mir jedoch meine Rahmenbedingungen nicht erlaubten. Und auch diese unabhängige Person wäre nicht "neutral", da hier wiederum eine Beziehung mit bestimmtem Charakter aufgebaut werden würde (vgl. Altrichter/Posch 1998: 144).

⁹¹ Wenn TeilnehmerInnen etwas über die Ursache ihres Basisbildungsbedarfs o.ä. erzählten, dann aus freien Stücken. Die Frage nach den Exklusionserfahrungen wurde allgemein, nicht den persönlichen Hintergrund betreffend gestellt: *Wo sind Menschen benachteiligt, die nicht so gut lesen und schreiben können?*

in der Fragestellung angesprochen und sind dennoch in den Antworten enthalten. Bestimmte Kategorien (z.B. Partizipation und Selbstwert) sind nicht gut trennbar, vor allem in einer offenen Fragestellung und durch den Verzicht auf abstrakte Begrifflichkeiten. In der Auswertung (vgl. 5.3.2) wurde eine Trennung annähernd versucht.

Leitfragen TeilnehmerInnen

Einstieg:

Wie sind Sie in den Kurs gekommen?

Kategorien Partizipation und Selbstwert:

Welche Veränderungen erwarten Sie sich für den Alltag nach dem Kurs?

Welche Erwartungen haben sich bereits erfüllt?

Was trauen Sie sich heute mehr als vorher?

Nützen Sie Angebote der Stadt Wien/Gratis-Aktionen/ Wahlen/ Nachbarschaftszentren?

Wie würden Sie ihren Selbstwert beschreiben? (*Selbstwert-Tabelle, vgl. 4.2.3 und Seite 101*)

Kategorien Gesellschaft und Analphabetismus/ Exklusion:

Wo sind Menschen benachteiligt, die nicht so gut lesen und schreiben können?

Kategorie Lernen:

Was unterstützt Sie beim Lernen? Was ist wichtig für das Lernen?

Kategorie Kursmodell:

Kennen Sie auch andere Kurse? Was ist/war der Unterschied zum Intensivkurs?

Was ist/war für Sie wichtig im Bezug auf die Kursleitenden?

Wie kann der Selbstwert im Kurs am besten unterstützt werden?

Abschluss:

Merken Sie einen Unterschied in ihrem Leben zwischen heute und vor dem Kurs?

In der Befragung der Expertinnen galt das Interesse vor allem dem Empowerment-Verständnis sowie der Reflexion des Kursmodells auf sein Empowerment-Potential. Dementsprechend gestalteten sich die Fragen.

Leitfragen Expertinnen

Einstieg/ Kategorie Empowerment/ Selbstwert/ Partizipation:

Wie definiert ihr Empowerment?

Kategorie Empowerment:

Wie kann Empowerment erreicht werden? Welche Rolle nehmen hierbei die KursleiterInnen ein?

Wie kann man Empowerment bei TeilnehmerInnen feststellen?

Kategorie Kursmodell:

Was sind die Grundpfeiler des Kursmodells? Was seine Stärken und Schwächen?

Abschluss/ Kategorie Empowerment/ Kurmodell:

Wie steht Empowerment in Verbindung mit den Intensivkursen bzw. Basisbildung allgemein?

Rahmenbedingungen der Interviews

Die Dokumentation der Interviews erfolgte auf Tonband. Eine anschließende Transkription ermöglichte die Datenanalyse und -interpretation⁹². Es wurden vier TeilnehmerInnen interviewt, drei von ihnen mit deutscher Erstsprache, drei Frauen und ein Mann, wobei zwei den Kurs zum Zeitpunkt des Interviews besuchten und zwei ihn

⁹² Da nicht von zentraler Bedeutung für die Auswertung der Ergebnisse, wurden Gesten, Emotionen, Pausen, Mimik etc. nur dann dokumentiert, wenn dies für den Inhalt als wichtig erschien. Eine technische Panne (Nicht-Aufzeichnung der ersten Minuten eines Interviews) wurde durch gemeinsames Wiederholen des Inhaltes behoben.

bereits abgeschlossen hatten und seither einer Erwerbsarbeit nachgehen. Eine der beiden hat nach dem Intensivkurs einen Hauptschulabschlusskurs besucht und ihn positiv abgeschlossen. Das Alter der Befragten liegt zwischen 35 und 55. Alle leben in Wien, zwei stammen aus Wien und drei von ihnen haben Kinder. Alle haben mich im Rahmen des Kurses als Kursleiterin kennengelernt. Die Interviews wurden im Jänner 2011 durchgeführt und fanden, auf deren Wunsch, bei den TeilnehmerInnen zu Hause oder im Café statt. Als Ort für das Expertinnen-Interview wurde das Büro der Basisbildung gewählt. Durchschnittlich dauerte ein Interview vierzig Minuten. Die Beziehung zu allen InterviewpartnerInnen war durch die gemeinsame Kurs- bzw. KollegInnenzeit eine freundschaftliche, und alle hatten mir zuvor das Du-Wort angeboten⁹³, sodass die Interviews in einer sehr angenehmen und vertrauten Atmosphäre stattfanden. Alle InterviewpartnerInnen wurden darauf hingewiesen, dass sie nur das erzählen sollten, was für sie im Rahmen eines aufgezeichneten Interviews vertretbar wäre. Außerdem wurde im Fall der KursteilnehmerInnen die Wahrung der Anonymität versichert⁹⁴.

4.2.3 Schriftstücke von TeilnehmerInnen

Es wurden drei Arten von Schriftstücken in das Datenkorpus integriert. Einerseits die Selbstwert-Tabelle, welche Teil der halbstrukturierten Interviews waren, andererseits Evaluationen der Intensivkurse und Texte von TeilnehmerInnen.

Die Selbstwert-Tabelle war Teil der semistrukturierten Interviews und diente zur besseren Darstellung von Selbstwertveränderungen. Da dies ein komplexes Thema ist und oft nicht leicht in Worte fassbar, erleichterte die Tabelle die Zuordnung von Stimmungen mittels eines Schemas von fünf Symbolen. Es wurde den TeilnehmerIn-

⁹³ Im Kurs werden TeilnehmerInnen prinzipiell per Sie angesprochen. In den meisten Fällen wünschen diese sich das Du-Wort wird nach ein paar Kurseinheiten.

⁹⁴ Eine Teilnehmerin meinte, es sei für sie kein Problem, wenn ihr Name aufschiene, schließlich sei das ihr Leben und sie habe beschlossen, sich nicht mehr zu schämen. Dies ist in meinen Augen ein Zeichen von positiver Selbstwertänderung. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Homogenität verwende ich dennoch dasselbe anonymisierte Bezeichnungsschema für alle InterviewpartnerInnen.

nen freigestellt, welche Art der Selbstwertveränderung sie eintragen möchten: Ob der Vergleich vor und nach dem Kursbesuch (bzw. dem Zeitpunkt des Interviews) oder in Bezug auf verschiedene Situationen/Themen etc. Die Ergebnisse werden auf Seite 101 beschrieben.

Um ein umfassendes Bild der Kursmodellbewertung zu erlangen, wurden die letzten elf Kursevaluationen in die Analyse integriert. Im Zuge der Qualitätssicherung bekommen die TeilnehmerInnen am Kursende einen Evaluationsbogen, welcher aus sieben teils offenen, teils geschlossenen Fragen besteht (vgl. Seite 115)⁹⁵. Durch die Auswertung der letzten elf Evaluationen werden auch Meinungen von TeilnehmerInnen deutlich, welche nicht interviewt wurden. Die Analyse befindet sich im Kapitel 5.4.2.

Es gibt zahlreiche Textdokumente, welche den Kurs, individuelle Lernfortschritte oder Selbstwertveränderungen thematisieren. Da die Verwendung dieser Dokumente leider den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden nur fallweise Passagen zitiert.

4.3 Datenauswertung und -analyse

Die erhobenen Daten werden auf die Forschungsfragen hin untersucht. Die Aktionsforschung schlägt verschiedene Vorgehensweisen vor, um erhobene Daten zu analysieren. Als zentrales Interesse gilt es, eine praktische Theorie zu entwickeln, die durch die Forschungsergebnisse belegbar ist (vgl. Altrichter/Posch 1998: 168). In der vorliegenden Forschung wurde die konstruktive Datenanalyse (vgl. ebd.: 173) gewählt: Im konstruktiven, theoriegenerierenden Teil wurden Daten analysiert. Zu Beginn der Forschung wurde ein Kategoriensystem (vgl. Seite 80) auf deduktivem Weg erstellt, mit dem Ziel, die Thematik einzugrenzen und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten (vgl. ebd.: 174). Die vorangegangene Übersichtsbeobachtung (vgl. 4.2.1) war hierfür die Grundlage. Nach der Datenerhebung wurden die Da-

⁹⁵ Sollten TeilnehmerInnen nicht in der Lage sein, den Fragenkatalog eigenständig auszufüllen, wird stellvertretendes Schreiben eingesetzt – die Teilnehmenden diktieren was sie schreiben möchten.

ten kodiert und reduziert, ihre Bedeutung wurde durch Paraphrasierung geklärt. In der Durchsicht der Daten ergaben sich auf induktivem Weg (vgl. ebd.) weitere Kategorien. Die extrahierten Daten wurden strukturiert und in das Kategoriensystem eingefügt, mit dem Ziel, Zusammenhänge zu verdeutlichen und zu generalisieren (vgl. Altrichter/Posch 2007: 181; 193ff.). Im überprüfenden Teil wurden die Daten erneut betrachtet, um sicher zu gehen, dass die Hypothesen den Daten gerecht sind (vgl. Altrichter/Posch 2007: 181; 203ff.).

Der Schwerpunkt der Datenauswertung liegt auf den Ergebnissen der semistrukturierten Interviews. Wörtliche Zitate wurden teilweise zur besseren Lesbarkeit grammatikalisch minimal verändert; dies betrifft vor allem die Teilnehmerin mit Deutsch als Zweitsprache. Auch Ausdrücke des österreichischen Dialekts wurden in die Standardform gebracht, sofern dabei nicht der Sinn verloren ging.

Die Qualität der Ergebnisse in Bezug auf ihre Reliabilität (vgl. Altrichter/Posch 2007: 117f.) wurde durch begleitende Reflexionen mit KollegInnen zu sichern versucht. Auch das Expertinneninterview stellt hierfür ein wichtiges Element dar.

4.3.1 Analysekategorien

Bei der Erstellung der Analysekategorien wurden einerseits im Vorfeld der empirischen Forschung Kategorien festgelegt (deduktive Kategorienbildung), als auch bei der Durchsicht des Materials (induktiv) (vgl. Altrichter/Posch 1998: 174). Das Kategoriensystem bestand aus vier Bereichen. Das Expertinneninterview (im Raster kursiv) umfasste die beiden Hauptbereiche:

Empowerment Selbstwert Partizipation Sonstiges, Reflexionen Spricht TN <i>Selbstbewusstsein</i> von selbst an? <i>Definition</i> <i>Empowerment / Partizipation</i> <i>Thema: Selbstwert</i>	Motivation zum Kursbesuch intrinsische Motivation extrinsische Motivation
Kursmodell positive Lernerfahrung im Kurs/ Lob negative Lernerfahr./Empfehlungen Lernen in der Gruppe/ Soziales Wie können KL Selbstwert bewusst fördern? <i>Reflexion Kursmodell</i> <i>Zusammenhang</i> <i>Kurs - Empowerment</i>	Sonstige Themen: Ursachen Lebensumstände Exklusionserfahrungen Schul- und Kurserfahrung

Abbildung 5: Kategorien der empirischen Forschung

4.4 Grenzen der Forschung

Aufgrund der Anzahl der Interviews ist die Forschung nicht repräsentativ. Es wurde versucht, in der Auswahl der InterviewpartnerInnen die Heterogenität der Realität zu berücksichtigen. Bei einer geringen Anzahl kann dennoch Selektivität der Fall sein. Das Ziel der Forschung ist es, das spezielle Kursmodell auf sein Empowerment-Potenzial zu untersuchen. Die umfassende theoretische Aufarbeitung des Themas bietet einen Einblick in den Forschungsstand. Trotz geringer Interviewanzahl und mangelnder Vergleichbarkeit (zwei Kurse innerhalb derselben Bildungseinrichtung) könnte das Ergebnis für andere Kontexte ähnlich ausfallen.

Die erwähnte *kulturelle Brille* und individuelle Deutungen von sprachlichen oder kulturellen Codes stellen Aspekte mit Interpretationsspielraum dar. Trotz eingehender Reflexion und Konfrontation mit Beobachtungsergebnissen aus dem Vorfeld der Forschung (vgl. Altrichter/Posch 1998: 153) kann es zu Andersdeutungen von Aussagen kommen. Mein Zugang zum Forschungsfeld ist geprägt durch die Berufstätigkeit als Trainerin. Die Qualität der Beziehung auf persönlicher Ebene hat einen Einfluss auf die Interviews, der für die Forschung positiv wie auch negativ sein kann. Ob Teil-

nehmerInnen aufgrund der bestehenden Beziehung zu einer tiefergehenden Erzählung neigen oder ob es für sie schwieriger ist, sich kritisch zu äußern, kann an dieser Stelle nicht festgestellt werden.

In Kapitel 2.4 wurde bereits erwähnt, dass die Verwendung des Begriffes Empowerment in den Interviews mit den TeilnehmerInnen nicht möglich war und dieser durch wahrnehmbare Elemente ersetzt wurde. Die Komponenten von Empowerment (positive Selbstwertveränderung und zunehmende gesellschaftliche Partizipation) sind den InterviewpartnerInnen ein Begriff und in ihrem Lebensalltag feststellbar. Die Definition von Empowerment im Vorfeld der Interviews setzt voraus, dass die InterviewpartnerInnen Empowerment ähnlich definieren. Etwaige abweichende Interpretationen können im Forschungsergebnis nicht berücksichtigt werden. Durch die vorhergehende Übersichtsbeobachtung im Zeitraum von einem halben Jahr konnten die beiden Komponenten von Empowerment als wesentlich bestätigt werden. Das Interview mit den beiden Expertinnen Maria Burkert und Mag.a Astrid Klopff-Kellerer zeigte, dass die Expertinnen dasselbe Verständnis von Empowerment haben.

5 AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Der Fokus des Interviews lag auf der Beurteilung des Empowerment-Potenzials von teilnehmerInnenzentrierten Lernprozessen in der Basisbildung.

Die Forschungsfrage lautete: *Inwiefern erfahren TeilnehmerInnen ein Empowerment durch das spezielle Basisbildungs-Kursmodell und wie können Empowerment-Prozesse unterstützt werden?*

Um diese beantworten zu können, war erst zu klären, ob überhaupt Empowerment stattfindet. Dies sollte über die Elemente von Empowerment (Veränderung von Selbstwert und Partizipation, vgl. 2.4.1.) geschehen: *Erleben die TeilnehmerInnen eine Veränderung des Selbstwertes / ihrer gesellschaftlichen Partizipation durch den Kursbesuch?* (Leitfragen siehe 4.2.2).

Durch semistrukturierte Interviews wurden vier TeilnehmerInnen der Intensivkurse (TNin1, TNin2, ExTNin3⁹⁶ und ExTNer4) sowie die beiden Expertinnen Maria Burkert (MB) und Mag.a Astrid Klopff-Kellerer⁹⁷ (AKK) in einem semistrukturierten Gruppeninterview befragt.

Da die Fragestellung des Expertinneninterviews von den TeilnehmerInneninterviews abweicht, wurden diese getrennt ausgewertet und im Text in Bezug aufeinander positioniert. Zu Beginn werden Daten zu den Ursachen von Analphabetismus, zu Exklusionserfahrungen und individuellen Lernmotivationen analysiert. Anschließend wird das Verständnis der Expertinnen vom Empowerment-Begriff beschrieben. Dies gibt, kombiniert mit den Berichten über erlebtes Empowerment der TeilnehmerInnen, ein umfassendes Bild von der Bedeutung des Empowerments im Zusammenhang mit Basisbildung. Abschließend wird das Kursmodell und dessen Potenzial, Empowerment-Prozesse zu unterstützen, von Expertinnen und TeilnehmerInnen bewertet.

⁹⁶ Die Kennzeichnung "ExTN" soll verdeutlichen, dass es sich bei den InterviewpartnerInnen um ehemalige TeilnehmerInnen handelt, deren letzter Kurstag im Intensivkurs zum Zeitpunkt des Interviews ein halbes Jahr zurücklag. Dies ist für die Frage der Nachhaltigkeit von Empowerment wichtig.

⁹⁷ Seit ca. eineinhalb Jahren arbeite ich mit Maria Burkert im "Teamteaching" in den Intensivkursen. Zuvor begleitete M. Burkert die LernerInnen gemeinsam mit Mag.a A. Klopff-Kellerer. Seit November 2009 ist Mag.a A. Klopff-Kellerer Programmmanagerin der Basisbildung der VHS Floridsdorf. Beide verfügen über langjährige praktische Erfahrung sowie zahlreiche einschlägige Aus- und Weiterbildungen.

5.1 Lebensrealitäten von Betroffenen

Das Datenmaterial der TeilnehmerInneninterviews wurde vor allem auf die Forschungsfrage hin untersucht. Um ein umfassendes Verständnis zu ermöglichen, sollen auch Hintergrundinformationen zu den Ursachen des Basisbildungsbedarfs der vier InterviewpartnerInnen, zu Exklusionserfahrungen sowie Lernmotivationen gegeben werden.

Ursachen der Illiterarität im Fall der InterviewpartnerInnen

Drei der InterviewpartnerInnen weisen Sonderschulerfahrung, eine keinerlei Schulerfahrung auf. Letztere war mit neun Jahren Vollwaise und kam als junge Frau nach Österreich. In den Fällen der drei in Österreich aufgewachsenen prägten Kinderreichtum oder Pflegefamilien die Kindheit. In einem Fall wird der Schulbeginn von einem schweren Unfall überschattet, welcher den Sonderschulbesuch bewirkte. Im Laufe der Sonderschule wurden die TeilnehmerInnen nicht ausreichend gefördert, zum Teil auch, weil es die LehrerInnen mit den Kindern "gut meinten" (vgl. TNin1)⁹⁸. In allen Fällen können zahlreiche *äußere Gründe* für den Nachholbedarf ausgemacht werden. Wie bereits in den Kapiteln 2.3.2 und 2.3.3 thematisiert, wurden Fremdzuschreibungen der Kindheit schließlich zu Selbstkonzepten: "Meine Mutter ist arbeiten gegangen, meine Schwester hat sich urleicht beim Lernen getan, und ich [...] 'Kapiert es eh nicht, bist eh zu blöd dazu!' ... Wenn du immer wieder das hörst ... Irgendwann habe ich [...] es selber geglaubt" (ExTNin3: 363-369). Frühe Unterstützung hätte in den meisten Fällen höchstwahrscheinlich eine präventive Wirkung gehabt und den TeilnehmerInnen die Sonderschulerfahrung und das darauffolgende Stigma erspart: "Wie du in der Schule als Kind warst – entweder bist du mitgekommen oder du bist einfach hinten geblieben. Und dann ist der Erfolg rausgekommen, [der] rausgekommen ist bei mir" (ExTNin3: 249-292). Bei Nicht-Anwendung der Schriftsprachkenntnisse tritt der Effekt des "Verlernens" auf (vgl. 2.3.2):

⁹⁸ In den Fällen von KursteilnehmerInnen, die nicht interviewt wurden, war die Kindheit außerdem von Heimerfahrung, schweren Krankheiten in der Grundschulzeit, Drogenmissbrauch, brüchigen Familienstrukturen, früher Mutterschaft bzw. Arbeit zu Hause (z.B. in der Landwirtschaft) geprägt.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Wenn du jahrelang nie richtig mit dem Lesen und Schreiben mehr zu tun hast, da du nur irgendwo als normale Hilfshaklerin hakest, da verlernst du es, vergisst es auch. Das halbe Jahr, was ich bei euch [im Intensivkurs, Anm.] war, [...], da hat es mir dann schon wieder richtig Spaß gemacht! Das darfst du nicht vergessen: Ich habe fast zwanzig Jahre fast nichts richtig gelesen und nichts geschrieben. Weil, wenn ich ein Buch gelesen habe, drei Seiten, bin ich eingeschlafen dabei, weil mir fad wurde, weil ich das nicht lesen habe können, weil ich es nicht verstanden habe. Das bringt ja dann nichts. (ExTNin3: 60-66)

Im Fall der Teilnehmerin ohne Schulerfahrung gehen dem Kursbesuch in Floridsdorf unterschiedliche Lernversuche voraus. Zum Zeitpunkt des jeweiligen Kursbesuchs waren die Lernblockaden jedoch noch zu groß um Lernerfolge zu erzielen:

Ich habe selbst den Kurs bezahlt, in der VHS Ottakring, aber ich habe es nicht geschafft, ich weiß nicht... [...] my mind war nicht ruhig. Ich habe keine Mutter, keinen Vater und ich habe ein Kind gehabt, als ich selbst noch Kind war. [...] Der Stress war so hoch bei mir. [...] Ich habe es versucht – ich konnte es nicht schaffen! (TNin2: 25-29)

Wie in dieser Episode gezeigt wird, muss der/die Betroffene zum Lernen bereit sein und das Umfeld es ermöglichen, sonst ist ein effektives Lernen nicht möglich. In den gezeigten Beispielen bestätigen sich zahlreiche Elemente, die in Zusammenhang mit der Entstehung von Basisbildungsbedarf stehen (vgl. 2.3.2). Außerdem ist der Lebensalltag von AnalphabetInnen vom Stigma (vgl. 2.3.3) gezeichnet und Ausgrenzung wird in vielen Lebensbereichen erlebt.

Exklusionserfahrungen von Menschen mit Basisbildungsbedarf

Die InterviewpartnerInnen bestätigen, Exklusion vor allem im öffentlich-gesellschaftlichen Leben erlebt bzw. unter den Stigmata gelitten zu haben. Das Gefühl, in jedem Moment als AnalphabetIn erkannt zu werden, nicht der (so rezipierten) *literaten Norm* zu entsprechen, kennen alle vier InterviewpartnerInnen:

Du glaubst, an jeder Ecke weiß jeder, du kannst das nicht – und die lachen dich aus! (TNin1: 388)

Da hast nämlich [im Teletext, Anm.] unten geschrieben, was was ist, das hab ich alles früher nicht lesen können. Da bin ich mir vorgekommen wie ein kleiner Idiot, nein, Idiot nicht... irgendwie hast du dich geniert... (ExTNin3: 109-130)

Vorher, mochte ich nicht fragen, weil ich habe immer mein Leben versteckt, ich mochte nicht, dass die Leute wissen, dass ich nicht lesen kann. Weil [...] wenn die Leute wissen, du bist so eine schöne Frau, du kannst nicht Lesen und Schreiben – wie die Leute reden mit dir oder gucken so auf dich runter. Ich war immer versteckt. (TNin2: 111-135)

ExTNer4 verdeutlicht den Wunsch nach einem normalen Leben: "Mein Ziel war immer, ein komplett normales Leben zu führen. Ohne Hilfe, ohne nix" (ExTNer4: 40).

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Die Betroffenen entwickelten unterschiedliche Strategien, um nicht aufzufallen, sowohl im privaten als auch öffentlichen Raum. TNin1 erzählt stolz, dass sie mittlerweile die Zeitung liest, welche zuvor nur dazu gedient habe, sich zu tarnen: "Du kannst Zeitung lesen, du verstehst auf einmal, was die schreiben und was die meinen damit. Früher hast du es in der Hand gehalten, dass jeder glaubt, du kannst es" (TNin1: 424-451). ExTnin3 erzählt, wie sie auf Fragen im öffentlichen Raum reagierte: "Wenn dich einer fragt, habe ich immer gesagt: 'Tut mir Leid, ich kenn mich da nicht aus, [...] ich bin nicht von da.' Du hast dich praktisch mit solchen Lügen [...] durchdruckt" (ExTNin3: 196-211).

Als größte Herausforderung betonen alle InterviewpartnerInnen bürokratische Angelegenheiten, zu welchen Amtswege, offizielle Briefe, Formulare, Fahrscheinautomaten und Bankomaten zählen:

Weil, ohne Lesen und Schreiben geht gar nichts mehr. Keinen Bankomat kannst du mehr bedienen, keinen Fahrscheinautomaten. Musst ja überall lesen! (ExTNer4: 177-192)

Ich war hungrig zu Hause, weil mein Geld war auf der Bank, ich wusste nicht, wie ich zur Bank gehen muss [...]. Ich schämte mich, [...] zu jemandem zu sagen: 'Bring mich zu meinem Konto, um mein Geld zu nehmen.' Ich hatte so viel Hunger! Aber zum Glück habe ich im Hotel gearbeitet, [...] ich habe von diesem Trinkgeld gelebt. (TNin2: 91-109)

Früher, jedes Mal wenn ein Brief kommt, ich habe Angst, ich muss jemanden suchen. [...] Die ersten Worte oder: Woher kommt dieser Brief? Ich konnte es nicht verstehen! (TNin2: 173-187)

Ich habe nicht gewusst, was da drinnen steht. Habe mich unternervös gemacht, und fertig auf den Nerven, weil ich nicht gewusst habe, was los war. (ExTNin3: 196-211)

Die TeilnehmerInnen halfen sich in schwierigen Situationen mit kleinen Notizen aus, etwa beim Ausfüllen eines Formulars. So konnten sie sichergehen, dass sie alles richtig schrieben: "Man hat immer einen kleinen Schummelzettel mit, wo alles oben steht, die ganzen Daten" (TNin1: 113). Nach einem halben Jahr Basisbildungskurs meinte die Teilnehmerin (Z: 114-118), wenn die Unsicherheit nicht mehr da wäre, könnte sie bereits darauf verzichten:

Ich glaub schon, dass ich jetzt schon verzichten kann drauf. Aber es ist einfach die Unsicherheit manchmal noch, also, dass du vielleicht einen kleinen Buchstaben wieder verwechseln tust, ne? Und du willst es aber vollkommen richtig machen, weil du willst ja nicht dastehen wie ein Depp!

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

In dem letzten Satz kommt die Fragilität der (neuerworbenen) Selbstsicherheit zum Ausdruck. Sobald etwas nicht mehr funktioniert, ist das Gefühl der Anomalität, das Stigma der Analphabetin, wieder präsent.

IlliteratInnen haben meistens negative Erfahrungen am Arbeitsmarkt gemacht. Oft zählen sie zur Gruppe der Langzeitarbeitslosen. Sofern TeilnehmerInnen berufstätig waren, wurden Tätigkeiten mit geringen Qualifikationsanforderungen ausgeübt, etwa Reinigungsdienste:

... weil sich [die Sekretärinnen] mit mir gerne unterhalten haben, [...]habe ich mir gedacht: 'Schau, die unterhalten sich mit dir gern, so dumm kannst ja gar nicht sein.' ... Und irgendwann kannst du diese Arbeit [Reinigung, Anm.] aber nicht mehr machen, weil es körperlich zu anstrengend ist. So, was bleibt jetzt über? Jetzt bist du in der Arbeitslosen und bist auch nicht glücklich. [...] Aber wenn du das [Lesen und Schreiben, Anm.] nicht kannst, kannst du es nicht probieren, weil überall musst du ein Formular ausfüllen [...], irgendwann kommt die Situation, dass du was schreiben musst! (TNin1: 403-422).

Das Bewusstsein, dass Grundkompetenzen zunehmend gefordert werden, ist bei allen vorhanden und mitunter Motivation zum Kursbesuch. Bei Aufstiegsangeboten bleibt AnalphabetInnen oft keine andere Möglichkeit als abzulehnen oder zu kündigen, um sich nicht *outen* zu müssen:

Ich hätte einmal in einer Firma Vorarbeiterin werden können, hab's aber dann ab[gelehnt], wegen dem Lesen und Schreiben. [...] Da hab ich's auch nicht gesagt, weil da hätte ich mich geniert, weißt, wenn du da tagtäglich hingehst in der Arbeit und dann können manchmal Menschen gemein auch noch sein, die lachen dich aus. [...] Habe gesagt, ich will das nicht, ich will keine Verantwortung tragen. [...] Mir ist lieber, ich bin eine normale Arbeiterin. Ich hab mich so auf die Art durchgewurstelt – immer wieder. (TNin3: 223-240)

Auch im Privatleben erleben Betroffene die Unsicherheit im Umgang mit Schriftsprache als große Belastung. Oft ist diese Unsicherheit dem Umfeld gar nicht bewusst, und meist entstehen komplexe Abhängigkeiten von Familie oder Freunden. Auch Kinder befinden sich häufig in der Situation, betroffene Eltern zu unterstützen, wie Nachrichten in das Mitteilungsheft oder Entschuldigungen zu schreiben (vgl. TNin1: 84) oder sie fungieren als Begleitpersonen auf Ämter:

Es ist sicher auf den Ämtern auch nicht leicht; zum Beispiel gestern habe ich auch meine 12-jährige Tochter mitgehabt am Finanzamt, weil ich nicht gewusst habe, welches Formular ich ausfüllen muss. Dann habe ich gesagt: 'Welches soll denn die Mama nehmen? Was glaubst du, was ist denn richtig?' (TNin1: 106-111)

Das meist sehr ausgeprägte visuelle Gedächtnis hilft bei der alltäglichen Orientierung, etwa beim Einkaufen: "Weil, du hast gar keine Chance, was Neues kennenzu-

lernen. Ich bin vier Jahre einkaufen gegangen, nach der Verpackung! Ich habe mir die Verpackung gemerkt und das habe ich mir eingekauft" (ExTNer4: 177-192). Der Betroffene berichtet, er brauche, seit er den Kurs besucht hat, nicht mehr nach der Verpackung gehen, er könne jetzt auch neue Produkte kaufen (vgl. ebd.). Zunehmende Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache erleben die TeilnehmerInnen als Erweiterung ihrer Möglichkeiten. Große Schritte und kleine Veränderungen scheinen plötzlich möglich:

Es sind so kleine Erfolge, die was dich aber glücklich machen. Das ist aber, wie gesagt, im ganzen Umfeld: Du gehst einkaufen, du probierst vielleicht mal was anderes zu kochen, das was vielleicht manchmal gar nicht so gut ist, aber du hast es probiert. Man interessiert sich für andere Themen auch, das was dir früher komplett egal war. (TNin1: 438-441)

5.2 Lernmotivation

Alle InterviewpartnerInnen sprachen ohne Nachfrage an, wie kompliziert sich die Suche nach einem Basisbildungskurs gestaltet: "Die [Ehefrau] hat drei komplette Tage gesucht! Darum sage ich: Das ist ein Wahnsinn! Einer, der nicht lesen und schreiben kann, kann normal die Kurse nie finden, wirklich alleine" (ExTNer4: 7-19). Der Mangel des Bewusstseins über die Existenz von Basisbildung ist nicht zu unterschätzen⁹⁹: "Ich habe das auch gemerkt, dass viele Leute das gar nicht kennen und wissen, dass es sowas überhaupt gibt! Und da fängt das Problem erst an!" (ExTNin3: 389-417). ExTNin3 (Z: 315-331) beantwortet ihre Frage, was im Bereich des öffentlichen Bewusstseins getan werden sollte, etwas später im Interview selbst: Das Thema Analphabetismus sollte medial präsenter sein, vor allem auch auf Informationskanälen, welche von Betroffenen verwendet und verstanden werden:

Dass das wiederum im Fernsehen oder Radio wieder gesagt [wird]. Weil hören können die Leute, sehen können sie auch. [...] Damit das irgendwie über Werbung oder Barbara-Karlich-Show oder so. Weil, es hilft ja nichts, wenn das irgendwo im Fernsehen nur eingeblendet wird, wenn es einer nicht lesen kann. Oder z.B. im Computer oder Internet, wenn einer mit dem Computer nicht umgehen kann. Weil es gibt viele Menschen, ja, ich hab's ja gesehen bei mir.

⁹⁹ Betroffenen sind die Bezeichnungen "Basisbildung" bzw. "Grundbildung" meist nicht bekannt. Es wäre wichtig, dies in der Präsentation von Kursangeboten zu bedenken.

Lernen wird von den TeilnehmerInnen als Lösung reflektiert. Bewusstsein über die Wichtigkeit von Bestätigungen über erworbene Kenntnisse, ist vorhanden:

Weil, heutzutage brauchst du einen Hauptschulabschluss, wenn du den nicht hast, bist du sowieso schon unten durch. [...] Dass die da schon einen Hauptschulabschluss oft verlangen, wenn du als Bedienerin arbeiten gehst, [...] ich habe geglaubt, ich sehe nicht richtig! Ohne Hauptschulabschluss bist du erschossen! (ExTNin3: 72-76)

Die Suche nach dem passenden Bildungsangebot gestaltet sich oft kompliziert, langwierig und manchmal sogar restigmatisierend: "Da hat er [Chef, Anm.] damals dann beim AMS angerufen und die haben gesagt, sie haben zwar Kurse dort [...], aber nicht so einen Kurs wie ich [brauche]. Und so einen Fall hat es angeblich nur einmal gegeben!" (ExTNin3: 15-16). Von einer zentralen Beratungsstelle in Weiterbildungsangelegenheiten zu erfahren, dass die betroffene Person quasi ein Einzelfall ist, wirkt nicht ermutigend für die weitere Kurssuche. Gleichzeitig wird das Gefühl, das Individuum habe versagt und trage selbst Schuld, gestärkt. ExTNer4 (Z: 29-34)¹⁰⁰ berichtet davon, das AMS habe seinen Wunsch nach einem Basisbildungskurs abgeblockt: "Vorher hat er [AMS-Berater, Anm.] mir erklärt, dass ich kursuntauglich bin. [...] Ja, und dann hab ich nicht aufgegeben und die beim AMS haben gesagt: [...] 'Ja, probieren wir es, aber ich glaube nicht, dass es etwas wird'!" Wenn man davon ausgeht, dass illiterate Menschen meist negative Lernerfahrung und Angst auf ihrem Weg in die Basisbildung begleiten, bekommen diese Worte zusätzliches Gewicht. Der Teilnehmer hat Willenskraft und Mut bewiesen, indem er sich nicht von dem Berater abschrecken ließ und den Kurs trotzdem besuchte. So etwas zu sagen, ist eine Anmaßung des Beraters und völlig unangebracht. Für jemanden, der den Schritt aus der Isolation wagt um zu lernen, ist dies restigmatisierend.

Im Anschluss sollen die unterschiedlichen intrinsischen und extrinsischen Motivationen beleuchtet werden, welche ausschlaggebend waren für den jeweiligen Kursbesuch.

¹⁰⁰ Um zu verdeutlichen, dass es sich um eine Zeilennummer handelt, wird diese gegebenenfalls mit "Z:" angegeben.

Motivation zum Kursbesuch

Es kann zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden werden, auch wenn die Bereiche oft nicht deutlich voneinander abgrenzbar sind. Als extrinsische Motivationen werden in zwei Fällen die Aufforderungen von AMS-BeraterInnen genannt, einen Kurs zu besuchen. In einem Fall *outet* sich die Teilnehmerin vor dem/der AMS-BeraterIn zum ersten Mal in ihrem Leben und wird daraufhin aufgefordert, einen Deutschkurs zu besuchen. Als die Teilnehmerin betont, sie sei Wienerin, meinte die/der BeraterIn, sie solle sich selbst einen passenden Kurs suchen (vgl. TNin1: 8-18). In diesem Fall spielte das AMS eine ausschlaggebende Rolle. Was auf die Aufforderung zum Kursbesuch folgte, war geprägt von Unwissenheit oder Inkompetenz der Beraterin/ des Beraters. Die Teilnehmerin fand schließlich selbst einen Basisbildungskurs und bekam ihn finanziert. Bei TNin2 spielte das AMS auch eine wichtige Rolle in der extrinsischen Motivation: Die Teilnehmerin *outete* sich vor einer AMS-Kursleiterin und der gesamte Prozess verlief unterstützend. Die Teilnehmerin hatte bereits zuvor einschlägige Kurse besucht, jedoch ohne große Lernerfolge erzielt zu haben (vgl. TNin2: 5-19). Im Fall von ExTNin3 waren der Chef und dessen Vater der zentrale Auslöser und eine wichtige Unterstützung in der Kurssuche und im weiteren Prozess. Der Teilnehmerin wurde vermittelt, dass es für sie und für die Firma besser wäre (vgl. ExTNin3: 8-16; 20-35). Intrinsische Motivationen sind vielfältig: Der Wunsch nach einem (anderen) Beruf, nach Weiterbildung (z.B. Führerschein), nach Veränderung auf beruflicher und persönlicher Ebene, nach Unabhängigkeit, nach Normalität, nach Selbstsicherheit:

Weil eigentlich habe ich mein Leben total ändern wollen, weil ich wollte nicht immer der Depperte sein, was nie was kann und nix. (ExTNer4: 7-19)

Führerschein, dann möchte ich gern arbeiten mit Akten, ich weiß nicht warum, das interessiert mich irgendwie, weil ich das einfach interessant finden würde, aber wie gesagt, da sollte man eben gut lesen und gut schreiben können. Weil ich kann mir jetzt nicht vorstellen, dass man Akten nur einsortiert, sondern das muss ja alles eine Ordnung haben. Und das wäre was, was mich sehr interessieren würde. [...] Wie gesagt, ich war eben mein Leben lang nur Bedienerin, und das möchte ich auf keinen Fall mehr. Weil ich mir einfach denke, du kannst was anderes machen auch. (TNin1: 49-58)

Außerdem betonten zwei Teilnehmerinnen den Wunsch Schreiben zu können; seien es Fantasiegeschichten, die eigene Biografie oder ein Tagebuch (vgl. TNin1: 192;

TNin2: 345-349). Ein wichtiges Erfolgserlebnis war für TNin2 (vgl.: Z: 23-43) nach ihrem ersten Kurs, Weihnachtskarten an bestimmte Personen schreiben zu können, darunter die AMS-Beraterin. Bei ExTNer4 (vgl. Z: 29, vgl. S.87) war die Motivation zum Kursbesuch intrinsisch. Als dieser sich allerdings um Finanzierungsmöglichkeiten erkundigte, bremste der AMS-Berater den Teilnehmer sehr unprofessionell ein: Der Teilnehmer sei "kursuntauglich".

Es gibt meist nicht *eine* Motivation für den Kursbesuch. In allen vorliegenden Fällen gab es intrinsische Elemente. Meist spielen außenstehende Personen eine wichtige Rolle in der anfänglichen Unterstützung. Dabei handelt es sich meist um vertraute Personen, aber auch um (AMS-)BeraterInnen.

Es folgt die Auseinandersetzung mit dem Empowerment-Begriff. Zu Beginn wird das Verständnis der Expertinnen erläutert und anschließend Empowerment-Erfahrungen der KursteilnehmerInnen aufgezeigt.

5.3 Empowerment-Prozesse in den Intensivkursen

Die Analyse des Empowerment-Begriffes soll zu Beginn anhand des Interviews mit Maria Burkert (MB) und Astrid Klopff-Kellerer (AKK) geschehen. Anschließend werden Passagen aus den TeilnehmerInnen-Interviews zum Thema ausgewertet.

5.3.1 Definition von Empowerment durch die Expertinnen

Das Expertinneninterview wurde mit der Definition von Empowerment begonnen. Es wurden unterschiedliche Merkmale gesammelt: Selbststärkung, Zuwachs von Selbstwertgefühl, neues Interesse, Mut und Lust für neue Projekte bekommen und (wieder) aktiv werden im eigenen Leben (vgl. AKK: 14-18). Empowerment stelle nicht ein Endergebnis dar, sondern sei ein Prozess der Aneignung neuer Kompetenzen, hin zu mehr Freiheit und Selbstbewusstsein. Er habe (auch) die Befreiung aus Abhängigkeiten sowie Selbstbestimmung zum Ziel (vgl. MB: 20-23). In einem Empowerment-Prozess "wird etwas getan, um das Leben [...] oder die eigene Situation zu verbessern" (MB: 28-31). In diesem Prozess sei es zentral, dass die Person ihre

Lebenssituation selbst verändern wolle, er könne höchstens "von außen" unterstützt und gefördert werden (vgl. MB: 49-50). Auch wenn die Unterstützung nicht bewusst passiere, können bereits positive Erlebnisse oder Eindrücke Empowerment-Prozesse unterstützen (vgl. MB/AKK: 55-72). Schon allein durch das Umfeld und den Willen zu Veränderung sei Empowerment möglich. Es wäre nicht möglich, einer Person Empowerment "aufzuoktroymieren", sie müsse in jedem Fall für eine Veränderung, für Empowerment, bereit sein (MB/AKK: 77-98). Ein Empowerment-Prozess müsse nicht immer sichtbar sein. Nach einem Input ist in manchen Fällen Zeit für Reflexion und Überarbeitung notwendig, Empowerment wirke dann langfristig und sei erst später feststellbar. Dieser Prozess kann auch unbewusst passieren, wenn dem Subjekt der positive Input erst im Nachhinein bewusst wird (vgl. MB/AKK: 100-139). Als Beispiel erzählen Maria Burkert und Astrid Klopff-Kellerer von TeilnehmerInnen, die dem Kurs und dem Lernen gegenüber eher negativ eingestellt waren, um sich schließlich dennoch vom positiven Effekt zu überzeugen:

[TNer8] war gegen alles und meinte, alles bringt nichts, und dann hätte er [am Kursende] doch gerne eine Verlängerung gehabt. Und er war extra bei uns [im Kurs, Anm.], um sich dann von uns und von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu verabschieden und uns zu sagen, dass er nicht weitermachen kann [...]. Also, man erkennt es von außen auch nicht immer gleich, ob das bei einer Person gefruchtet hat oder nicht. (MB: 109-114)

Empowerment sei also nicht immer direkt sichtbar. Außerdem könne nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob Empowerment momentan passiert, passieren wird und wenn ja, wann, in welchem Ausmaß, in welcher Qualität und was es eigentlich bedingt (vgl. MB/AKK: 100-139).

Manifestationen von Empowerment

Empowerment-Prozesse können an bestimmten Manifestationen festgemacht werden: Ein Mail an das Gericht, ein Brief an die GIS (Gebühren Info Service), Arbeitsaufnahme, das Nachholen des Hauptschulabschluss', Weiterbildungen, Diätprogramme oder einfach sich "nicht bescheißen zu lassen" (MB: 149-152). Die Episode einer Teilnehmerin verdeutlicht, dass es auch eine Frage des Selbstbewusstseins ist, sicher zu sein, dass man recht hat, und nicht daran zu zweifeln: "Im Eisgeschäft hat sie [die Verkäuferin, Anm.] mir um zehn Euro zu wenig rausgegeben und ich hab das erkannt

und hab's auch gesagt und ich habe gewusst, dass ich recht habe" (MB: 149-152). Auch das *Outing* vor Vorgesetzten, in einer neuen Arbeitsstelle oder beim Presseinterview sei ein zentraler Schritt in Empowerment-Prozessen von AnalphabetInnen sowie auch der Schritt in einen einschlägigen Kurs (vgl. AKK 153f.).

Im Kurs selbst können ebenso Situationen festgemacht werden, in welchen Mut und Lust zu Veränderung gezeigt werden: Oft fokussieren sich TeilnehmerInnen zu Beginn des Kurses etwa auf bestimmte Buchstaben oder Themen und lehnen anderwärtige Lernangebote ab. Im Laufe der Zeit und durch Inspiration von KurskollegInnen lösen sich diese selbstgesteckten Grenzen meist. Empowerment sei, laut den Expertinnen, auch das Annehmen-Können von Lernangeboten. Ein klassisches Beispiel dafür sei, wenn Menschen, die ihr Leben lang nicht frei geschrieben haben, weil sie "es ja nicht konnten", im Kurs zum ersten Mal den Mut aufbringen und "drauflos" schreiben:

Sie hat plötzlich das Bedürfnis gehabt und auch das Gefühl gehabt, sie kann [es]. Also, ich habe gesagt: 'Na versuchen Sie's [...]' und dann hat sie wirklich begonnen, einen Brief zu schreiben, und hat gesagt: 'Schaun'S Maria, stimmt das so?' Und ich hab außer das erste Wort [...] nichts erkannt. Aber allein die Tatsache, dass sie sich jetzt hinsetzt und sagt, auch von innen raus, sich anders ausdrücken zu wollen und sich das auch zutraut. (MB: 187-197)

Auch das Ansuchen um eine Kursverlängerung beim AMS ist, der Ansicht der Expertinnen nach, als Zeichen von Empowerment zu werten: TeilnehmerInnen merken, dass der Kurs sie unterstützt, ihre Ziele zu erreichen. Empowerment sei also die Entwicklung von Energien und Kräften, "die dann schon teilweise sehr unglaublich sind. [...] Das war der erste Schritt zum Kurs und dieses Selbstbewusstsein kriegen: Je mehr ich kann, umso mehr traue ich mir zu, und dann erreiche ich auch weitere Ziele oder Ziele, die ich mir vorher überhaupt nie gedacht habe, dass ich sie haben könnte" (MB: 156-160).

Empowerment kann starke Veränderungen im Alltag hervorrufen. Personen werden selbstbewusster, befreien sich aus Abhängigkeiten und Machtstrukturen, suchen Arbeit, aktivieren Kräfte, um Drogen- oder Alkoholmissbrauch zu beenden, vertreten und verteidigen die eigene Meinung, verwandeln Perspektivlosigkeit in Lebensfreude und entwickeln neue Lebensziele (vgl. MB/AKK: 210-289). Indem neue Möglichkeiten entstehen, wird auch zunehmend die Frage nach der Lebensqualität zentral: Sich

in der Gesellschaft als "ganz normale Person" zu fühlen und Dinge zu tun, deren Abwesenheit oder Präsenz zuvor als stigmatisierend wahrgenommen wurde. Laut Astrid Klopff-Kellerer (Z:240) erwähnte eine Teilnehmerin zu Beginn ihres Kursbesuchs, sie freue sich darauf, mit einem Buch auf die Donauinsel zu gehen, wie andere Menschen auch (vgl. AKK: 240). Empowerment kann sich aber auch in Veränderungen auswirken, die nicht geplant waren: Durch zunehmende Eigenständigkeit werden Abhängigkeiten reduziert und soziale Rollen sich verändern.

Aber dann, wie er dann so mit der U-Bahn gefahren ist und viele Dinge alleine geregelt hat [...], da hat er dann Probleme gekriegt, und dann ist [die Ehefrau] eifersüchtig geworden. Weil [... es ist] ein großer Einschnitt: Sie hat alles erledigt oder ist überall hingefahren und jetzt ist er alleine auch aktiv geworden. (MB: 216-221)

Selbst wenn sich Empowerment nicht durch die beschriebenen Veränderungen zeigt, so sind bereits selbstbewussteres Auftreten, veränderter Umgang mit Menschen, positive Antwort auf Lernimpulse oder einfach "anders sitzen, anders schauen, anders sprechen" (MB: 289) Manifestationen von Empowerment. Die Expertinnen stellen sich die Frage der Nachhaltigkeit von Empowerment: Es sei nicht immer davon auszugehen, dass der positive Wandel sich in allen Fällen nachhaltig fortsetzt (vgl. MB/AKK: 210-289).

Sicht der Expertinnen auf den Zusammenhang von Empowerment, positiver Selbstwertveränderung und zunehmender gesellschaftlicher Partizipation

Die Expertinnen bestätigten den Zusammenhang von Empowerment und positiver Selbstwertveränderung bzw. verstärkter gesellschaftlicher Partizipation¹⁰¹. Der Be-

¹⁰¹ In einer Korrespondenz vom 17. Januar 2011 fasste M. Burkert zusammen, wodurch gesellschaftliche Partizipation und Empowerment (auch im Hinblick auf Freires bewusstseinsbildende Alphabetisierung) aus ihrer Sicht im Intensivkurs thematisiert würden:

"Wir zeigen auf, dass auch sie – ArbeitslosenempfängerInnen, MindestsicherungsempfängerInnen etc. – keine BittstellerInnen sind, sondern gleichwertige BürgerInnen; wir zeigen auf, dass auch sie demokratische Rechte haben, die sie nutzen sollten; sie müssen sich nichts gefallen lassen (keine schlechte Behandlung am Amt etc.), nicht jedes Formular muss (vollständig) ausgefüllt werden, nicht jede Frage muss beantwortet werden etc. Bei Bewerbungen versuchen wir zu klären, dass die Arbeitgeber sie brauchen – nicht nur umgekehrt; wir versuchen ihnen eine Hierarchiehörigkeit abzugewöhnen und auch aufzustehen und Stellung zu beziehen, wenn ihnen etwas nicht passt, wenn sie ungerecht behandelt werden; wir zeigen auf, dass es verschiedene Organisationen gibt, bei denen man sich Hilfe holen kann; wir versuchen kritische Gedanken zu

griff "gesellschaftliche Partizipation" wurde als schwer definierbar empfunden, da er (ähnlich dem Empowerment-Begriff) sehr relativ ist. Es besteht für die Expertinnen ein deutlicher Zusammenhang zwischen Empowerment und gesellschaftlicher Partizipation (vgl. MB/AKK: 649-739). Dieser zeige sich unter anderem in der Durchführung von administrativen Angelegenheiten, Mut zur Meinungsäußerung, Verteidigung von persönlichen Rechten, selbstständige Mobilität, Teilhabe am kulturellen Angebot oder an Kursen. Durch das Nutzen von neuen Möglichkeiten können sich neue Sozialkontakte ergeben, welche wiederum einen bestärkenden Charakter haben können: "In einer anderen Gruppe drin zu sein, mit anderen Sozialkontakten, wo es nicht um Lesen und Schreiben geht, sondern auch um andere Themen, und dann damit auch einen Schritt zu tun, wieder stärker zu werden oder wieder anders in die Welt raus zu gehen" (AKK: 723-727). Ein Beispiel gesellschaftlicher Partizipation ist ein Brief, den eine Teilnehmerin an den Bürgermeister mit der Bitte um Unterstützung bei der Arbeitsuche schrieb (vgl. MB/AKK: 672-675).

In den Kursen werden spezielle Schwerpunkte zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation gelegt. Ein Element gesellschaftlicher Partizipation ist die demokratische Partizipation. Durch Projekte zu anstehenden Wahlen, in welchen gemeinsam Information eingeholt und das Ausfüllen der Wahlkarte geübt wird, sollen TeilnehmerInnen zur Teilhabe ermutigt werden. Die Frage, ob diese Art von Projekten tatsächliche Auswirkungen auf Wahlbeteiligung haben, konnte noch nicht definitiv beantwortet werden. TeilnehmerInnen, welche bereits Wahlerfahrung hatten, beteiligten sich nach dem Projekt an der Wahl. Politikverdrossenere KollegInnen hingegen gingen auch nach dem Projekt nicht wählen (vgl. 104). Es kann sein, "dass das auch zu wenig ist, um da jetzt auch eine große Änderung zu erwarten. Aber nur mal das Auseinandersetzen damit oder vielleicht ist es auch ihnen in dem Sinn nicht so bewusst, oder vielleicht ist es auch wieder ein *Sich-das-doch-noch-nicht-Zutrauen*" (MB: 627-630).

fördern, nicht alles zu glauben, so zu nehmen, wie sie es im Fernsehen sehen, hören oder lesen; wir ermutigen sie, in Büchereien zu gehen, ins Kino etc., aber auch zur Wahl, und die Bedeutung ihrer Stimme zu betonen; ich glaube, auch wenn sie es nicht immer gleich annehmen, passiert schon etwas. Betonen möchte ich, dass ich diesen Bereich unserer Arbeit sehr wichtig finde!"

Dennoch "kann [es] durchaus sein, dass sie bei der nächsten Wahl dann [...] hingehen" (AKK: 632-633).

Gesellschaftliche Partizipation kann unter der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen und Nutzen von Angeboten subsumiert werden bzw. dem Eintreten "in eine neue Welt, die ich vorher nicht besucht habe" (MB: 708). Partizipation ist das Ausschöpfen der persönlichen Möglichkeiten und deren Erweiterung im Fall von Einschränkungen. Verantwortung für das individuelle Handeln übernehmen zu können ist zentral:

Es geht darum: Was kann ich alles nutzen, zu meinem Vorteil und um meine Rechte auch durchzusetzen und dadurch eben auch ernst genommen werden und zur Sprache kommen. [...] Und einfach sich nicht unterkriegen zu lassen, [...] wenn ich lesen kann, dann weiß ich, ob ich das unterschreibe oder nicht. Das sehe ich sehr wohl als gesellschaftliche Teilhabe. (MB: 716-731)

Empowerment ist im Verständnis der Expertinnen Selbststärkung, Zuwachs von Selbstwertgefühl (vgl. AKK: 14f.), Erlangen von Unabhängigkeit und Freiheit (vgl. MB: 20f.) und aktive Teilhabe. In anderen Worten definieren die Expertinnen Empowerment über positiv veränderten Selbstwert und gesellschaftliche Partizipation (MB/AKK: 794-805):

A. Klopff-Kellerer: Über dieses Empowerment und den Erwerb der Basiskenntnisse auch im Leben ganz anders dazustehen [...]. Nicht mehr verschweigen müssen, sondern auch drüber reden – oder nicht drüber reden, aber einfach dann können. Ja, wenn man bei der Autobahn abfährt, dann auch wirklich das Straßenschild lesen können [...]

M. Burkert: Und dann sind wir wieder bei der Partizipation, weil, wenn ich mich nicht mehr verstecken muss, dann geh ich einfach raus und dann kann ich Schritte gehen, die ich vorher noch nicht gegangen bin.

A. Klopff-Kellerer: Ja, und anders – sicher selbstbewusster.

Betroffene leisten einen wichtigen Informations-Beitrag in der Auseinandersetzung mit Empowerment-Prozessen, wie im folgenden Kapitel gezeigt werden soll.

5.3.2 Empowerment in der Wahrnehmung der KursteilnehmerInnen

An dieser Stelle sollen Passagen aus den semistrukturierten TeilnehmerInneninterviews präsentiert werden, welche über das Verständnis von Empowerment sowie über Veränderungen von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation Auskunft geben. Die Bereiche, in welchen es zu Veränderungen kam, sind meist nicht deutlich

abgrenzbar; Selbstsicherheit geht oft einher mit verstärkter Partizipation und zunehmendem Schriftspracherwerb und umgekehrt.

Im folgenden Kapitel werden zu Beginn Aussagen in Bezug auf das Verständnis von Empowerment untersucht; anschließend werden die beiden Elemente Selbstwert und Partizipation beleuchtet. Die Aussagen werden auf Episoden zu Selbstwertveränderungen und die Stabilität von Selbstwert hin untersucht und anschließend wird das Selbstwertblatt (vgl. Seite 101) der Interviews ausgewertet. Danach werden Veränderungen der Partizipation, aufgrund von Schriftsprachverwendung im privaten Leben bzw. auch in Bezug auf bürokratische Verpflichtungen sowie demokratische Partizipation beleuchtet. Die nächsten Kapitel befassen sich mit den Veränderungen des privaten bzw. öffentlichen Lebens, dem Bedürfnis dazuzugehören und der Verteidigung der eigenen Meinung.

InterviewpartnerInnen definieren Empowerment

Das, was sich durch den Kursbesuch und zunehmende Schriftsprachenkenntnisse im Leben verändert hat, wurde von den InterviewpartnerInnen unterschiedlichen bezeichnet. Die Beschreibungen von der Selbstbewusstseins-Zunahme, von Mut, Freiheit, Stolz, Wohlbefinden und Hoffnung, können unter dem Begriff Empowerment¹⁰² zusammengefasst werden:

Man ist dann schon stolz auf sich selber, das freut einen dann schon sehr. (TNin1: 94)

Oja, sie [die Unsicherheit, Anm.] ist sehr wohl weniger, weil man sich einfach mehr Sachen traut. Zuerst ist man immer eher zurückhaltend: 'Na, sagst lieber nichts, weil du weißt ja doch nicht, ob das so richtig ist' – Und jetzt ist es aber schon so, wo ich sehr wohl sage, ich bin auf dem Standpunkt und ich bleibe auf dem, weil ich das für richtig finde. (TNin1: 120-129)

Wie soll ich sagen, man fühlt sich auch innerlich irgendwie ... na wie soll ich sagen ... wie soll ich das erklären ... dass ich mich richtig ausdrücke: Wohler, du fühlst dich ganz anders, du kommst dir vor wie ein neugeborener Mensch wieder! [...] Ich fühl mich tausend Mal wohler jetzt. [...] Es ist viel angenehmer jetzt! (ExTNin3: 188-219)

Ich bin viel selbstbewusster geworden, ich traue mich einfach viel mehr Sachen. Ich gehe überall alleine hin. (TNin1: 426-428)

¹⁰² Da den TeilnehmerInnen der Begriff Empowerment nicht geläufig ist, konnte keine explizite Definition erfragt werden.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Ich habe immer mein Leben versteckt. Ich mochte nicht, dass die Leute wissen, dass ich nicht lesen kann. [...] Aber jetzt, verstecke ich mich nie mehr, vor niemandem! Ich bin frei! Österreich hat mir Freiheit gegeben, hat auch mein Leben gerettet. Danke! (TNin2: 125-138)

Ich konnte nichts, ich hatte soviel Angst. Aber unsere Lehrerinnen, Frau Angelika und Frau Astrid, mein Gott, wie [sie] mit mir gemacht haben: Ich begann zu genießen, Stück [für] Stück ... dann, konnte ich ein bisschen beginnen zu lesen, aber ich konnte [es] nicht glauben: Auf einmal [war] ich so frei im Herz! (TNin2: 36-39)

Selbstbewusster bin ich auf jeden Fall geworden... Man traut sich einfach mehr. Man hat Freude, dass man hingehet [in den Kurs, Anm.], dass man was lernt, man hat viel Hoffnung. Man hat extrem viel Hoffnung! Man wird sicher nicht alles so schaffen, wie man glaubt, aber die Hoffnung allein ist schon viel wert! Wie gesagt, der erste Schritt ist, wenn man hingehet einmal. Und das andere gibt sich dann. (TNin1: 356-362)

Alle InterviewpartnerInnen berichten von ähnlichen bestärkenden Veränderungen. Der Basisbildungskurs bewirkt außer einem Kompetenz-Zuwachs auch Veränderungen in der individuellen Haltung. Die Veränderungen passieren im Gefühlsbereich der TeilnehmerInnen und wirken sich oft auch auf deren Partizipation aus.

In der Folge sollen die beiden Elemente von Empowerment (positive Selbstwertänderung und gesellschaftliche Partizipation) einzeln genauer beleuchtet werden.

Selbstwertveränderungen

Zentrale Auskunft über die Wichtigkeit von Selbstwertveränderungen gibt auch die Frage, ob die InterviewpartnerInnen diese von sich aus ansprachen. Bei allen war dies der Fall. Zwei InterviewpartnerInnen nannten die Begriffe Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit, die beiden anderen beschreiben die positiven Veränderungen mit Stolz, weniger Unsicherheit und Wohlbefinden (vgl. TNin1: 94; 120-129; ExTNin3: 188-219):

I: Was ist das Wichtigste, was Sie aus dem Kurs in Floridsdorf mitgenommen haben? TNin2: Selbstbewusstsein!! [...] Selbstbewusstsein: Ich kann fragen, ich kann machen, was ich möchte, ich muss nicht immer wen fragen: Du musst mir helfen, du musst mir helfen... [Der Kurs] hat mir so viel geholfen. Ich kann schreiben, [...] ich kann lesen! Vorher war ich blind für alles! (TNin2: 253-259)

Ich bin ein komplett anderer Mensch! Ich bin viel selbstsicherer! Ich kann einem anderen Menschen wirklich in die Augen schauen, weil ich bin ich. Und wer das durchgemacht hat, was ich durchgemacht habe... (ExTNER4: 115-117)

Die Episoden der TeilnehmerInnen zeigen, dass positive Selbstwertveränderungen auch in der Wahrnehmung der TeilnehmerInnen zentral sind und oft als eines der wichtigsten Resultate vom Basisbildungskurs erlebt werden.

Es ist ein großer Schritt im Empowerment-Prozess, Fremdzuschreibungen reflektieren und individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten wahrnehmen zu können. Die steht in einem direkten Zusammenhang mit positiven Selbstwertveränderungen. Die Überwindung von stigmatisierenden Selbstbildern ist für viele Teilnehmende der erste Schritt:

‘Kapiert es eh nicht, bist eh zu blöd dazu!’ ... Wenn du immer wieder das hörst... Und irgendwann [...] habe ich es selber geglaubt. [...] Ich hab selber zu mir gesagt: ‘Ich weiß, ich bin eh zu blöd!’ Aber ich bin draufgekommen, dass das wirklich nicht stimmt! Nein! Und den Glauben haben Sie mir [im Kurs, Anm.] wiedergegeben. Den haben Sie mir wirklich wiedergegeben – dass ich wieder an mich selbst glaube! (ExTNin3: 363-369)

Stabilität und Nachhaltigkeit von positivem Selbstwert

Die beiden ehemaligen TeilnehmerInnen, deren Kursbesuch zum Zeitpunkt der Befragung jeweils mindestens ein halbes Jahr zurücklag¹⁰³, berichten, dass ihr Selbstbewusstsein anhält:

Ich fühle mich ganz, ganz anders. Bin [...] irgendwie selbstbewusster und alles. Ich traue mich viele Sachen, was ich mich früher nicht getraut hab, dass ich mich manchmal ins Winkl verdrückt habe einfach und so. Heute traue ich mich über alles reden, über das Problem, was ich mich früher nicht getraut habe. [... Der Kurs] war der Anfang, ihr habt mir praktisch das Anfangsstadium, für das gegeben, dass ich heute den Mut habe zum Alleine-Weiterlernen. Dass ich nicht aufgebe. (ExTNin3: 407-417)

Ihre Selbstsicherheit scheint stabil und nachhaltig; sie lernt auch nach Kursende weiter. Der Kurs wird als Startpunkt eines positiven Wandels beschrieben. ExTNer4 meint auf die Frage, ob seine Selbstsicherheit seit Kursende mit der Zeit abnehmen würde: "Nein, im Gegenteil, es wird mehr und mehr! [...] Weil ich mit anderen Menschen zusammenkomme und mich nicht mehr für deppert und blöd abstemple. Was ich kann, kann ich, und das mache ich sehr gut" (ExTNer: 112-127). Faktoren, die nach Kursende den Selbstwert positiv beeinflussen, sind in seinem Fall das veränderte soziale Umfeld und eine Arbeit, in der er sich wohl fühlt und Erfolgserlebnisse hat¹⁰⁴. Erfolgserlebnisse sind, zentrale Faktoren in Empowerment-Prozessen (vgl. 2.4 und 2.4.3) und gehen mit Selbstwertveränderungen einher: "Jeder kleine Satz ist eine

¹⁰³ Um die Nachhaltigkeit über größere Zeiträume überprüfen zu können, wären Langzeitstudien hilfreich.

¹⁰⁴ Die beiden ehemaligen TeilnehmerInnen arbeiten mittlerweile in Bereichen, die ihren Interessen entsprechen. Wie die Bewertung ihres Selbstwertes ausfallen würde ohne diese Tätigkeit, kann nicht beantwortet werden.

Freude, wenn du ihn auch einmal richtig aussprichst oder lesen kannst oder wenn du ein Wort schreiben kannst. Also es sind so kleine Erfolge und mit den kleinen Erfolgen wirst du auch selbstbewusster" (TNin1: 380-396). Nach weniger als zwei Jahren Kurserfahrung (inklusive Hauptschulabschlusskurs) ist ExTNin3 (Z: 37-43) selbst überrascht, was sie alles gelernt hat: "Du solltest mich jetzt lesen hören, da fallen dir die Gucker aua! Ich hätte selber nicht geglaubt, dass das sooo gut werden kann!" Selbstsicherheit ist auch vom Erreichen konkreter, selbstgesteckter Ziele abhängig (vgl. Kapitel 2.4.3). Auf die Frage, ob sie es für möglich halte, irgendwann sehr selbstsicher zu sein, meinte TNin1 (Z: 195-208):

Glaube ich sehr wohl, aber dann muss das wirklich so perfekt sein, wie ich mir das vorstelle! [...] Das wäre zum Beispiel ... irgendein Buch nehmen oder irgendeinen Zettel, wo was oben steht, wo ich merke, ich kann das einfach gut runterlesen, ohne dass ich nachdenken muss: Wie heißt das schnell? Oder: Wie hänge ich das schnell zusammen? Das wäre schon mein Ziel. [...] in meinem Kopf schwirrt so viel herum und ich glaube, wenn ich das alles schon vorher hätte können, dann hätte ich wahrscheinlich sehr viel geschrieben. Mir fallen so viele [Geschichten] ein!

Selbstwertveränderungen durch Erfolgserlebnisse stellen eine Basis von Empowerment-Prozessen dar. Wenn die Betroffenen in sensiblen Phasen der Selbstwertveränderung verunsichert werden, kann dies einen Rückschlag verursachen. Besonders belastend werden Restigmatisierungen erlebt, sie gefährden die Nachhaltigkeit und die Fortsetzung vom Empowerment-Prozess. TNin2 berichtet von einer Situation, in welcher sie sich, aufgrund eines unpassenden Deutschkurses an einem anderen Kursinstitut wieder "dumm" fühlte:

[Das] AMS hat [...] mich in einen Kurs beim 12. Bezirk geschickt: Die Lehrerin hatte ein Problem mit mir! [...] In diesem Kurs konnte ich [es] nicht schaffen. Ich war der letzte Trottel. Das tut mir so weh, weil ich habe so viel gemacht in Floridsdorf und auf einmal, ich sitze dort in der Klasse. [...] Ich begann immer zu weinen, wie ich geweint habe, als ich noch nicht schreiben und lesen konnte, früher. [...] Ich konnte [es] nicht schaffen. Ich konnte nichts mehr, [...] ich hatte Angst, [...] es hat mir [eine] Depression gegeben! (TNin2: 196-242)

Negative (Kurs-)Erfahrungen bewirken eine tiefe Verunsicherung, wie die Episode von TNin2 zeigt. Auch nach Empowerment-Prozessen kann eine Person eine Restigmatisierung erfahren. Ebenso wird ein verfrühtes Kursende als Selbstwertbedrohung empfunden:

Man kann wirklich nicht acht, neun Jahre aufholen in der kurzen Zeit. Ich würde sowieso eine Dauer machen von dem Kurs: mindestens drei Jahre; [...] es hilft nichts, wenn man bis

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

zur Hälfte lernt und dann wird das nicht mehr bewilligt – aus welchem Grund auch immer – und wir stehen jetzt da, mit der Hälfte. [...] Die können das nicht binnen drei Monaten können, das ist absoluter Blödsinn! Weil es hat dann praktisch nichts gebracht. [...] Weil sie trauen sich dann einfach nicht mehr weiter. [...] Und wer hilft ihnen jetzt? Keiner! Und das ganze Selbstbewusstsein, was sie jetzt schon ein bisschen aufgebaut haben, das geht ja alles wieder verloren. Das ist schade, dass das unser österreichischer Staat nicht versteht! (TNin1: 309-322)

TNin1 reflektiert in der zitierten Passage darüber, dass es unökonomisch ist, einen Teil des Lernprozesses finanziell zu unterstützen, um ihn dann frühzeitig abzubrechen. Auch ExTNer4 rechnet im Interview vor, wie viele Stunden ein Schulkind braucht, um ein bestimmtes Wissensniveau zu erreichen. Auch er ist der Meinung, dass die Kurse, so wie sie zurzeit für Erwachsene finanziert werden, viel zu kurz wären¹⁰⁵ (ExTNer4: 214-226). Lernen betrifft immer auch das Umfeld der/s Lernenden. Im Fall von Basisbildung wirkt es sich besonders auf die nächste Generation aus, wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben. Diese Verantwortung ist den TeilnehmerInnen bewusst:

Also wie gesagt, mir hat es viel gebracht, nur schade, dass es so schnell wieder aus ist! Viel zu kurz! Und die sollten das vielleicht endlich mal einsehen, weil es ist ja nicht nur das, dass wir es nicht können: Unsere Kinder werden es auch nicht gut können, weil wir es nicht gut können. Wir können ihnen ja gar nicht helfen, wir sind dann immer wieder angewiesen auf fremde Unterstützung. Und wer kann sich einen Privatlehrer für das Kind leisten? (TNin1: 435-451)

Basisbildung über einen ausreichenden Zeitraum, welche auch möglichst nachhaltig ist und auch Anwendung im Alltag sicherstellt und somit Basis für eigenständiges Weiterlernen bildet, sollte somit auch als Vorsorge für nächste Generationen gesehen werden.

Auswertung der Selbstwert-Tabelle

Da Selbstwertveränderungen oft schwer in Worten fassbar sind, wurde eine bildliche Skala in die TeilnehmerInnen-Interviews integriert, in welche Selbstwertveränderungen eingetragen werden konnten. Die InterviewpartnerInnen wurden gebeten, sich mit bestimmten *Stimmungen* der Tabelle zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Zeit vor Kursbesuch - Zeitpunkt des Interviews) zu identifizieren¹⁰⁶:

¹⁰⁵ Die Finanzierung der Intensivkurse lief zur Zeit der vorliegenden Untersuchung meist über das AMS, welches Kurszeiten von maximal drei Monaten (120 Unterrichtseinheiten) gewährleistete. In manchen Fällen wurden im Anschluss auch weitere Kurse bewilligt.

¹⁰⁶ Es wurde den TeilnehmerInnen freigestellt den Symbolen auch unterschiedliche Bereiche (z.B. Schreiben, Lesen, Amtswege, Mathematik, Orthografie...) zuzuordnen. Die Unterscheidung des Selbstwertes in be-

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

	TNin2: Jetzt bin ich glücklich ExTNin3: Nachher ExTNer4: Mit meinem Kind
	TNin1: Jetzt ExTNer4: Jetzt
	[TNin2: <i>"Wenn ich alleine zu Hause bin"</i>]
	TNin1: Vorher (zwischen 4. und 5.) ExTNer4: Vorher [ExTNer4: <i>"Meine Selbstsicherheit war im Keller"</i>]
	TNin2: Vorher war ich sehr traurig [TNin2: Heute <i>"wenn ich etwas im Wörterbuch nicht finde."</i>] ExTNin3: Vorher

Abbildung 6: Selbstwert-Tabelle

Die Bildsymbolik war für alle InterviewpartnerInnen verständlich und es gab bei allen einen deutlichen Unterschied in Bezug auf den Selbstwert vor dem Kurs und den Zeitpunkt des Interviews. Beachtlich ist auch, dass es zwischen den ehemaligen TeilnehmerInnen und denen, die zu dem Zeitpunkt den Kurs besuchten, keine auffallenden Unterschiede gab. TNin1 (Z: 182) und TNin2 (Z: 135) betonten, dass die Selbstwertveränderung alle Lebensbereiche betraf und dass Schamgefühle verschwinden würden oder bereits verschwunden sind.

In weiteren Episoden soll gezeigt werden, dass es im Empowerment von Menschen mit Basisbildungsbedarf oft darum geht, sich als Teil der Gesellschaft zu fühlen und

stimmte Bereiche oder Situationen erschien den InterviewpartnerInnen nicht hilfreich; es wurden in allen vier Fällen zeitliche Veränderungen markiert. Die fettgedruckten Wörter/Sätze wurden jeweils von den InterviewpartnerInnen selbst geschrieben, die kursiven Sätze sind verbale Ergänzungen.

nicht durch soziokulturell definierte Defizite aufzufallen. Auch im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipation ist dies ein zentrales Element.

Gesellschaftliche Partizipation

Die gesellschaftliche Partizipation ist von diversen Faktoren abhängig, unter anderem von Selbstwert und individueller Wahrnehmung als bedeutender Teil der Gesellschaft. Da den TeilnehmerInnen der Begriff Partizipation nicht geläufig war es eine Herausforderung, die Fragen passend zu gestalten. Partizipation wird allgemein als Zugang zu Ressourcen und Rechten in einer Gesellschaft sowie der Kapazität, den Alltag eigenständig zu bewältigen definiert (vgl. 2.4.2).

Umgang mit Schrift im Alltag

Der wichtigste Zugewinn ist der Umgang mit Schriftsprache im Alltag, welcher die Partizipationsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen verändert. Das betrifft neben dem Umgang mit Büchern, Zeitungen und Schrift auf der Straße auch Informations- und Kommunikationsmedien:

Ich habe z.B. früher nur Kinderbücher gelesen, [mit] wirklich dick gedruckten Buchstaben. Da hat man aber auch nicht immer alles gelesen, weil das, was man nicht können hat, hat man immer ausgelassen. [...] Und jetzt ist es aber schon so, dass ich mir sehr wohl beim Libro Bücher gekauft habe, die etwas kleiner gedruckt sind und auch keine Kinderbücher mehr sind. Das macht das schon alles interessant! (TNin1: 146-157)

Ich interessiere mich für Bücher, besonders interessiere ich mich für Kindererziehung. [...] Es ist] schon ein zu anstrengendes Thema, weil man muss es ein paar Mal lesen, bis man es versteht.[...] Das wäre früher ja nie in Frage gekommen. Oder z.B. das ganz dicke Wörterbuch interessiert mich auch sehr. [...] Du kannst Zeitung lesen, du verstehst auf einmal, was die schreiben und was die meinen damit. (TNin1: 424-451)

Die Veränderung im Umgang mit Schriftsprache bewirkt, laut TNin1, nicht alleine eine Bereicherung durch Bücher oder Zeitung, sondern auch einen allgemeinen Zuwachs an Interessensgebieten. Mit den Möglichkeiten wachsen Interesse und Lust für Neues. Neue Medien bieten Herausforderungen, die mit Kenntniszuwachs angenommen werden¹⁰⁷: Der Spaß am Umgang mit dem Internet, Mail, Chatrooms und sozialen Plattformen erleichtert das Training von Schriftsprache auch außerhalb des Kur-

¹⁰⁷ Die Erfahrungen im Intensivkurs sind, dass viele TeilnehmerInnen zu Beginn ihrer Kurszeit dem Computer eher abgeneigt sind und erst mit zunehmender Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache bzw. zunehmendem Selbstwert es wagen, sich mit dem neuen Gebiet auseinander zu setzen.

ses (TNin1: 63-66): "Ich setze mich vor den PC und schreibe, mit Wildfremden manchmal, was ich nie gemacht hätte" (TNin1: 426).

Bürokratische Angelegenheiten

Als große Herausforderung wurden bürokratische Angelegenheiten und Amtswege genannt. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Partizipation wird deutlich, dass gerade hier Selbstständigkeit und Sicherheit als großer Erfolg erlebt wird. Offizielle Briefe waren für die InterviewpartnerInnen ein großer Stressfaktor, wenn deren Inhalt sowie deren Absender nicht gelesen werden konnten:

Früher, jedes Mal wenn ein Brief kommt, ich habe Angst, ich muss jemanden suchen. [...] Die ersten Worte oder woher kommt dieser Brief, ich konnte es nicht verstehen. [...] [Jetzt] öffne ich ihn und ich weiß, woher der Brief kommt. (TNin2: 173-187)

Oft bin ich dagesessen und hab einen Brief gekriegt. Ich habe nicht gewusst, was da drinnen steht. Habe mich urnervös gemacht und fertig auf den Nerven, weil ich nicht gewusst habe, was los war. Und so setze ich mich hin, lese mir das durch ungefähr... [...] Oft versteht man nicht alles, aber ungefähr kann ich mir das dann: Das kann das und das sein, also für mich ist ja auch viel leichter. (ExTNin3: 196-201)

Mittlerweile kann ExTNin3 (Z: 177-181) akzeptieren, dass es Bereiche gibt, wo sie Hilfe benötigt. Diese Episode zeugt von Selbstwert-Zunahme, da sie über (noch) fehlende Kompetenzen reflektieren kann ohne Schamgefühle aufkommen zu lassen. Wenn Amtswege alleine getätigt werden können und Formulare selbstständig bewältigt werden, ist ein zentraler Bereich gesellschaftlicher Partizipation möglich.

Und bei mir war es oft auch das Problem, wenn ich auf das AMS oder so bin, und da haben wir solche Formulare gekriegt. [...] Die haben mir das hingedrückt und du kannst das nicht lesen! [...]ich fühle mich tausend Mal wohler jetzt. (ExTNin3: 207-211)

Wenn dir irgendwer was vorlegt, ist ja das viel schöner, wenn man das lesen kann und wenn man weiß, was man unterschreibt. Weil viele Menschen können zwar lesen, aber verstehen oft den Sinn nicht da drin, was die unterschreiben – und [auf] was du da auch einfahren kannst! (ExTNin3: 155-186)

Mir ist noch immer lieber, wenn jemand [auf Ämter, Anm.] mitgeht, aber das kann ich auch alleine schon. [...] Zum Doktor gehe ich schon alleine und bei einem fremden Doktor war ich auch schon. [...] Wirklich nervös bin ich nicht. (ExTNer4: 129-175)

TNin1 (Z: 109-110) nahm für schwierige Amtswege als Unterstützung die 12-jährige Tochter mit. Beide waren nicht sicher welches Formular auszufüllen war: "Dann haben wir so durchgestöbert und meine Tochter hat dann gesagt: ´Mama, warum gehen wir denn nicht einfach zur Information und fragen einmal?´ Und die waren sehr freundlich."

Es scheint, als würde sich die Teilnehmerin über die Freundlichkeit wundern, was ein Anzeichen negativer Erfahrungen auf Ämtern sein könnte. Daraus, oder aus ihrer Schambesetztheit kann die Zurückhaltung, nicht selbst nachzufragen, resultieren. Ähnlich schambesetzt war TNin2 (Z: 106-120): Sie traute sich lange nicht, bei der Bank nachzufragen, wie sie ihren Lohn abheben könne und lebte nur vom Trinkgeld: "Ich hatte kein Trinken, [...] aber ich [wusste] nicht, wie ich das Geld von der Bank nehmen muss." Heute hat sie keine Schamgefühle mehr: "Ich gehe zu meiner Bank, ich kann alles fragen, was ich möchte, ich kann alles machen, was ich machen möchte. Nein, ich habe keine Schwierigkeiten mehr!"

Demokratische Partizipation

Demokratische Partizipation¹⁰⁸ wird auf nationaler und europäischer Ebene zunehmend betont. Die Ausgangslagen der TeilnehmerInnen von Basisbildungskursen sind, wie auch ihre Einstellung zu Politik, sehr heterogen. Insofern ist es schwierig, eine Tendenz abzulesen: Von vier InterviewpartnerInnen gingen zwei vor Kursbesuch bereits regelmäßig wählen. Allerdings ist fast durchgehend Politikverdrossenheit spürbar. Dies wirkt sich z.T. auch auf die Wahlbeteiligung der Personen aus. Um wählen zu gehen, meint TNin1 (Z: 258-267), müsste sie mehr von Politik verstehen:

...dann müsste ich mehr verstehen von den Politikern, die ich überhaupt nicht verstehe, weil in meinen Augen ist das so: Die erzählen das Blaue vom Himmel. [...] Ich glaube, die tun da immer nur sehr viel reden, solange es um die Wahlen geht. [... Es] gibt zwar Wahlen, aber sie machen dann sowieso, was sie wollen.

Die Meinung, von Politik nichts zu verstehen, ist in der Zielgruppe weit verbreitet, obwohl TNin1 mit ihrer Aussage zeigt, dass sie die Tagespolitik sehr wohl beobachtet und eine Ahnung hat. ExTNER4 (Z: 140-147) meint, er wäre immer schon wählen gegangen, aber jetzt hinterfrage er die Aussagen von PolitikerInnen mehr: "Davor habe ich auch gewählt, aber jetzt hinterfrage ich die Politiker. [...] Die lügen ja schon. Ich kenne keine Politiker, die sagen, sie tun das und das und das, und dann haben wir gewählt [...] und dann sagen sie: 'Nein, so hab ich's doch nicht gemeint.'" Auf die Frage, wo er sich über Parteiprogramme informiere, meinte der Teilnehmer: "Meis-

¹⁰⁸ Klassischerweise wird vor allem der Wahlakt an sich als *demokratische Partizipation* verstanden. Ich möchte mich der Einfachheit halber auch vor allem darauf konzentrieren.

tens über Radio oder Fernseher. Aber was dazu gekommen ist, ist die Zeitung. Ich fahre sehr viel mit der U-Bahn und dann nimm ich mir eine U-Bahn-Zeitung" (ExTNer4: 151). ExTNin3 (Z: 155-186) fühlt sich als Wählerin wohler, informierter¹⁰⁹:

Ich gehe [jetzt] schon lieber wählen, weil ich mich auch mehr auskenne, weil ich das viel besser lesen kann und auch wirklich weiß, was sich da abspielt. Ich bin früher auch wählen gegangen, mit meinem Mann und so, aber da hat mir der das immer müssen erklären.

Teilhabe am privaten und öffentlichen Leben

Partizipatorische Veränderungen betreffen das private Leben sowie das öffentliche; dies umschließt die Kindererziehung, Einkaufsgewohnheiten, Mobilität, soziale Kontakte u.v.m. Die Episode von TNin1 (Z: 84-99) zeigt, dass es ein Anliegen war, sich in organisatorischen Dingen von der Tochter unabhängig zu machen:

Wenn sie [Tochter, Anm.] jetzt einmal krank war [...] ich hab mir dann gedacht, hhh, wie schreibe ich das, wie kann ich das machen? Da habe ich dann immer geschaut, dass das die [ältere Tochter] schreibt und ich nur unterschreibe. Und ich habe aber jetzt schon selber Entschuldigungen [...] geschrieben. [...] Man ist dann schon stolz auf sich selber, das freut einen dann schon sehr! [...] Weil es ist eben schon schwer, wenn man immer abhängig ist von irgendwem, der einem hilft.

Neben Eigenständigkeit ist auch selbstständige Mobilität eine wichtige Errungenschaft:

Das allerwichtigste ist das Lesen [...], und was mir noch sehr wichtig ist: Ich kann ganz alleine hinfahren, wo ich will! [...] Ich gehe zum Laptop, dort drucke ich mir einen Plan aus für die U-Bahnen. Genauso wie heute! Heute war ich an einem [Arbeitsplatz], wo ich noch nie war! (ExTNer4: 88-101)

Die Interessensgebiete erweitern sich mit den Möglichkeiten. Es können unbekannte Produkte gekauft und neue Rezepte (vgl. S. 87) oder Gerichte ausprobiert werden:

Also für mich ist [es] ja auch viel leichter. Auch wenn du irgendwohin gehst [...] und du sitzt mit den Leuten dort und kannst selber die Speisekarte lesen. (ExTNin3: 201)

Ich bin vier Jahre einkaufen gegangen, nach der Verpackung. Ich habe mir die Verpackung gemerkt und das habe ich mir eingekauft. Jetzt brauche ich das nicht mehr! (ExTNer4: 190-192)

Auch beim Einkaufen, wenn du wo stehst [...], kannst du alles lesen, ich meine, ich habe schon lesen können, dass ich weiß, was das kostet. Aber es ist angenehmer, dass du irgendwo dort stehst und das runterlesen kannst, was da drauf ist – eine Reklame oder sonst irgendwas. Das macht viel mehr Spaß als sonst. (ExTNin3: 149-153)

¹⁰⁹ Im Kurs haben wir bei einem Projekt zum Thema "Wien-Wahl" die Erfahrung gemacht, dass viele KursteilnehmerInnen zentrale Schlagwörter der Wahl inhaltlich nicht verstehen konnten. Es gab hier Unterschiede zwischen den Parteien: Die Programme von SPÖ und FPÖ waren größtenteils verständlich, die der Grünen und teilweise der ÖVP eher nicht, was sich wahrscheinlich auf Wahlentscheidungen auswirkt.

ExTNin3 betont den Spaßfaktor: Sie verspürt mehr Freude an alltäglichen Dingen seit sie die Möglichkeit hat von Schriftsprache Gebrauch zu machen. Auch Sozialkontakte können durch neue Möglichkeiten anders gepflegt werden, sei es durch das Verschicken von Glückwunschkarten oder Briefen an Personen im Umfeld (vgl. TNin2: 34-43). Durch die Veränderung der Gewohnheiten und die Erweiterung der Möglichkeiten – nicht allein auf beruflicher Ebene – können neue Sozialkontakte entstehen, welche sich wiederum positiv auf den Selbstwert auswirken können. ExTner4 (Z: 120-124) meint, die Selbstsicherheit würde "mehr und mehr, [...] weil ich mit anderen Menschen zusammenkomme und ich mich nicht mehr für deppert und blöd abstempel."

Auch Teilhabe an kulturellem Geschehen ist Teil von gesellschaftlicher Partizipation. Bei den InterviewpartnerInnen hat sich diese teilweise verändert: Auf die Frage, ob er jetzt, nach Abschluss des Kurses, mehr unternehme, antwortete ExTner4 (Z: 129): "Ja, wenn ich Zeit habe! [...] Mehr als davor!" ExTNin3 (Z: 103-104) nimmt mit mehr Spaß an Veranstaltungen teil: "Oja! [Es] macht ja viel mehr Spaß überall, wenn du alles lesen kannst und weißt, wie, wann, was ... wo sich was abspielt oder so. [...] Früher habe ich immer fragen müssen, heute brauche ich das nicht mehr!" Auf die Frage, ob ExTNin3 (Z: 144-149) nun häufiger ins Kino oder Theater gehen würde, meinte sie:

Ins Kino grade nicht so, weil wir haben eh einen Fernseher. [...] Aber du wirst lachen: Statt viel fernsehen tu ich viel mehr lesen! Mich interessiert der Fernseher oft gar nicht! [...] Ich sag ja, mir [macht], seit ich bei euch [im Intensivkurs, Anm.] war, das Lesen und der Computer viel mehr Spaß als vorher. Weil vorher hab ich [...] fast nur Fernsehen geschaut.

Das Bedürfnis nach Freizeitprogramm außer Haus ist in ihrem Fall nicht ausgeprägt; die Teilnehmerin erlebt eine Bereicherung ihrer Freizeit durch das Lesen.

...dazu gehören und normal sein...

Oft sind es kleine Veränderungen und Taten, welche das Gefühl normal zu sein entstehen lassen:

Man freut sich dann, wenn man jetzt in ein Geschäft reingeht und kauft sich ein Buch und denkt sich: 'Haha, es ist kein Kinderbuch, es ist nur für mich!' Und es [Analphabetismus, Anm.] merkt auch keiner... Also, das sind schon so kleine Erfolge, sage ich einmal, man freut sich einfach darüber. (TNin1: 151-154)

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Durch den Kurs wird den Betroffenen bewusst, dass sie mit Lese- und Schreibschwierigkeiten nicht alleine sind. Außerdem schwindet das Schamgefühl wenn Kenntnisse zunehmen:

Man glaubt einfach dann, die Welt ist doch nicht so schlecht, wie man angenommen hat. Das ist am Anfang: Bevor du in den Kurs gekommen bist, glaubst du, an jeder Ecke weiß jeder, du kannst das nicht und die lachen dich aus. Und das wird dir in dem Kurs einfach genommen. Also diese Last nimmt ihr uns praktisch ab. Und das ist schon sehr viel wert. (TNin1: 388-396)

ExTNer4 (Z: 253-259) hatte den Wunsch, ein komplett normales Leben zu führen. Nach seinem Kursbesuch hat er dies zu 90 % erreicht. Auf die Frage nach dem Unterschied zwischen vor und nach dem Kurs antwortete er: "Soll das ein Witz sein? Sehr positiv. Ich bin ein anderer [ExTNer4] geworden. Vielleicht merkst du das, dass ich viel anders bin wie am Anfang vom Kurs". Das Gefühl, jetzt nicht mehr zu der Gruppe der AnalphabetInnen zu gehören, macht Empowerment-Prozesse deutlich: "Die haben ein gewaltiges Manko. Die sind Menschen zweiter Klasse, finde ich. Nicht böse gemeint. Ich war genauso einer." (ExTNer4: 177-192). Indem er sich nicht mehr zu dieser Gruppe zählt, verortet er sich außerhalb der Gruppe der AnalphabetInnen.

Verteidigung der persönlichen Meinung

Zur eigenen Meinung zu stehen ist für illiterate Personen nicht immer Normalität. Für eine aktive gesellschaftliche Partizipation sind die Entwicklung einer eigenen Meinung und ihre Verteidigung zentral. TNin1 (Z: 120-129) erlebt eine Zunahme an Mut, die sich in unterschiedlichen Lebensbereichen manifestiert: "Zuerst ist man immer so eher zurückhaltend [...] Und jetzt ist es aber schon so, wo ich sehr wohl sage, ich bin auf dem Standpunkt und ich bleibe auf dem, weil ich das für richtig befinde." ExTNer4 (Z: 154-160) macht ähnliche Erfahrungen. Die eigene Meinung mitzuteilen ist für Menschen mit Basisbildungsbedarf ein zentraler Bereich:

I: *Traust du dich mehr als vorher?*¹¹⁰

ExTNer4: *Ja, meine Meinung sagen. Ein Verkäufer in einem Werkzeuggeschäft zum Beispiel. Da hat die Verkäuferin gesagt: 'Nein, das gibt es nicht.' Und ich habe bewiesen, dass es das doch gibt, aber sie führen es halt nicht.*

¹¹⁰ Der Teilnehmer hatte mir bereits im Kurs das Du-Wort angeboten.

Im Anschluss soll das Kursmodell betrachtet und sein Empowerment-Potential beurteilt werden.

5.4 Evaluation des Kursmodells

5.4.1 Das Kursmodell aus Sicht der Expertinnen

Empowerment ist für die Expertinnen in der Basisbildung allgemein zentral, da Empowerment-Prozesse die zentralen Veränderungen umschließen, welche mit Basisbildung erzielt werden. "Es ist doch ein Teil davon, um Kraft zu kriegen oder Motivation zu kriegen, um etwas voranzubringen [...] um Veränderungen herbeizuführen" (MB: 741f.). Denn "über die Mittel des Lesens und Schreibens [...] oder IKT [Informations- und Kommunikationstechnologien, Anm.] kann man praktisch draußen im Alltag an Dinge herangehen, oder Dinge machen, die man vorher nicht gemacht hat" (AKK 800f.). Empowerment sei nicht allein die (technische) Aneignung von Kompetenzen, sondern auch deren Umsetzung und Anwendung im Alltag. Es könne die Gewissheit Kompetenzen erworben zu haben, in einer Selbstwertzunahme resultieren. Der Kurs, in welchem bürokratische Angelegenheiten (etwa Formulare ausfüllen) trainiert werden können, verleiht den TeilnehmerInnen ein "stärkendes Gefühl":

Weil, wenn ich nämlich für mich weiß, ich bin jetzt sicher, ich kann jetzt ein Formular ausfüllen, [...] und dann über die Gewissheit, das im Kurs geschafft zu haben, da hinzugehen und diesen Schritt zu wagen, nämlich mit dem stärkenden Gefühl, mit dem man da [aus dem Kurs, Anm.] rausgeht, das einmal zu probieren. (AKK: 776-779)

Der Vergleich zu früher oder mit anderen Menschen kann die Wahrnehmung von Empowerment unterstützen (oder bremsen). Gerade Vergleiche mit der "Norm" resultieren meist stigmatisierend. In dem Moment, in dem man sich der "Norm" nähert, erlebt der Selbstwert eine positive Veränderung:

Einfach das Leben anders gestalten zu können über den Erwerb der Grundkompetenzen, und dann nämlich auch [...] gesellschaftlich anders dazustehen, im Vergleich zu den anderen der Gesellschaft, wo ich eh weiß, jeder hat die Schule besucht, und wo man so die Vorstellung hat, alle können es, und alle können es ganz gut, aber nur ich kann es nicht so besonders gut. Also ich denke, es ist so ein Gefühl dazuzugehören und anzuschließen oder so. Vielleicht ist das auch diese gesellschaftliche Partizipation, aber verbunden mit Empower-

ment, mit dem Gefühl, jetzt kann ich da mithalten mit dieser und jener Situation. (AKK: 779-788)

Der Kurs hat auch das Ziel, die TeilnehmerInnen dabei zu unterstützen, Dinge zu ändern, die sie als stigmatisierend erlebt haben. Empowerment kann erfahren werden, wenn schwierige Situationen bewältigt werden und man *auch dazugehört*.

Im Folgenden sollen die Stärken und Schwächen des Intensivkurs-Kursmodells und deren Bewertung durch die Expertinnen beschrieben werden.

Stärken und Schwächen des Kursmodells

Als Stärken des Kursmodells erwähnen M. Burkert und A. Klopff-Kellerer vor allem das individuelle Lernen bei gleichzeitiger Präsenz der Gruppe. Ein individueller Lernprozess stellt sicher, dass jeder im eigenen Tempo und mit subjektiv wichtigen Inhalten lernt:

Das Individuelle natürlich ist auch Empowerment, weil das ist ja genau der Weg, was ich jetzt brauche, und in der Situation, in der ich stehe, das kann ich jetzt machen! Und jetzt und nicht vielleicht in einem halben Jahr, wenn ich das schon nicht mehr brauche und es für mich dann auch nicht mehr relevant ist. (MB: 401-405)

Die Expertinnen merken an, dass ein gemeinsames Lernen in Kleingruppen, in welchen der individuelle Bezug zwischen KursleiterIn und TeilnehmerIn gegeben ist, auch Empowerment in der Form unterstützen könne.

Wenn die Gruppe zu groß ist eben nicht mehr! Deswegen sind ja viele, die bei uns halt in die Schule gegangen sind, untergegangen in einem Schulsystem mit 24 [SchülerInnen]. Ich meine, wie auch immer sie aufgefallen sind, aber das hat es offensichtlich nicht gebracht, die hätten was anderes gebraucht. (AKK: 418-422)

Vorteilhaft für Empowerment im Lernprozess sei auch der Raum, der den TeilnehmerInnen gegeben werden kann, da der Kurs keinem Lehrplan folgen muss und keine abschließenden Nachweise über den Lernerfolg erbracht werden müssen. So können individuelle Lerninhalte aufgegriffen werden, wie etwa die Suche nach einem Kinderarzt¹¹¹:

Da kann ich unterschiedlich reagieren: Ich kann sagen, da, fünf gibt es in Ihrer Nähe, oder ich kann sagen, na, schauen wir mal [...] und so spontan bist du bei einem Programm nicht. Und schon gar nicht, wenn du fünf andere hast, weil die könnte das ja nicht interessieren, [...] die brauchen auch nicht ein medizinisches Institut im 21. Bezirk. (AKK: 500-505)

¹¹¹ Dieses Bedürfnis beinhaltet unterschiedliche Lerninhalte, welche genutzt werden können: Recherche im Internet, Umgang mit dem digitalen Telefonbuch, Adresssuche am virtuellen Plan, am Stadtplan, Anfahrtswege, Öffnungszeiten und Abkürzungen (z.B. WGKK, Mo, Di etc.).

Außerdem entstünde durch die Flexibilität des Kursmodells die Möglichkeit, lernhemmende Emotionen und Tatsachen im Moment zu bearbeiten:

Jetzt heul´ ich einmal eine viertel Stunde und das hat auch Raum und Platz [...], und danach schaue ich, was geht heute. Und morgen geht vielleicht wieder das, was ich machen muss, [...] aber heute habe ich Raum und Platz. [...] Eben diese Ausnahme von der Regel und das Weggehen von meinem Curriculum. (MB: 484-489)

Auch spontanen Bedürfnissen kann begegnet werden, wie etwa ein kurzfristiger Termin, ein Arbeitsangebot etc. Es können Lebensläufe und Bewerbungen geschrieben werden, es können Argumentationslinien in Form von Rollenspielen eintrainiert werden. All dies ist ein wichtiger Teil von Empowerment-Prozessen in der Basisbildung:

Weil da werde ich ja mit meinen Bedürfnissen, mit meinen Wünschen sowas von ernst genommen und so wichtig auch genommen, dass ich ja gestärkt herausgehen muss. Weil es geht ja um meine Bedürfnisse und meine Probleme und meine Wünsche und Ziele, und das steht im Zentrum, und sowas stärkt mich schon! (MB: 514-518)

Als weitere Stärke wird die Flexibilität des Kursbeginns genannt. Sofern es noch Kurskapazitäten gibt, können InteressentInnen sofort beginnen, "egal welche Voraussetzungen er oder sie mitbringt, welche Lernbedürfnisse oder -bedarfe sie oder er hat" (AKK: 479-482). Im Gegensatz zum Einzelunterricht stellt die Gruppe eine zusätzliche Bereicherung dar. Die TeilnehmerInnen können sich gleichzeitig von den Lerninhalten anderer TeilnehmerInnen inspirieren lassen und bekommen unter Umständen Lust auf ein Thema, welches nicht auf dem persönlichen Lernplan stand (vgl. MB/AKK: 360-428). Eine Teilnehmerin inspiriert beispielsweise andere TeilnehmerInnen, biografische Texte zu schreiben (vgl. MB: 381). Vergleichen und Beobachten kann eine Bereicherung sein: "Und dann merkt man, ok, das will ich auch noch wissen! [...] Also es ist jetzt so viel, es eröffnen sich so viele neue Welten, so viele neue Themen, die dann natürlich dann auch wieder ein bisschen verunsichern können" (MB: 390-391). Das Empowerment wird nicht nur von den KursleiterInnen unterstützt, sondern auch von den KollegInnen, in Form von verbalen oder schriftlichen Äußerungen (Lob, Bewunderung oder Beschreibung von Lernerfolgen¹¹²). Das Ge-

¹¹² TNin1 schrieb einen Text über die Lernerfolge von KollegInnen: "[TNin12] ist eine ganz liebe Frau und kann gute Geschichten schreiben. Die [TNin14] ist sehr gut in Grammatik geworden. [TNin1] ist sehr gut in Lesen und Schreiben geworden [TNin15] ist sehr gut beim Rechnen geworden" (Text1).

meinsame könne stärken und sei daher für Empowerment-Prozesse zentral (vgl. AKK: 384).

Auf die Frage nach den Schwächen oder Grenzen des Kursmodells meinen die Expertinnen, dass kommunikative Übungen für SprachanfängerInnen wahrscheinlich zu kurz kommen würden, da dafür Aktivitäten einer (auf sprachlicher Ebene) homogenen Gruppe hilfreich wären¹¹³. Eine weitere Herausforderung liege auf der psychologischen Ebene, da die KursleiterInnen eine spezielle Rolle einnehmen:

Wenn [da] eine Person mit neun Geschwistern drinnen sitzt und das Gefühl hat, man ist bei den anderen länger als bei ihr... Und [TNin13] ist ja nicht die einzige, die auf die Uhr geschaut hat, wie lange man woanders sitzt oder wie lange man mit wem anderen verbringt... Dann fördert das die Eifersucht. Dann ist [es] einfach so, dass Geschwisterrivalitäten entstehen, auf der übertragenen Ebene, und das fördert die Eifersucht. [...] Und das glaube ich, dass das in einer Gruppe nicht so ist, also zumindest nicht in einer Kleingruppe. Das könnte ein Nachteil sein [... im Intensivkurs-]Modell. (AKK: 430-520)

Überlegungen zum Kursmodell

Das Kursmodell *fördert* einerseits Eigenständigkeit und Selbstverantwortung im Lernprozess, andererseits *fordert* es von den TeilnehmerInnen den Willen und die Bereitschaft dazu. Nicht allein dadurch, dass KursleiterInnen und TeilnehmerInnen sich als LernerInnen und Lehrende gleichzeitig begegnen, wird ein zentrales Grundprinzip von Freires Ansatz umgesetzt, "wenn sie merken, dass die Trainerin auch keine Alleswisslerin ist, sondern dass die auch im Internet nachschaut, und über das Nachschauen auch merken, so kann ich das dann auch machen" (AKK: 576-580). Durch gemeinsames Erstellen von Arbeitsblättern und Aufgaben würde "Bildungskonsum" möglichst verhindert (vgl. MB/AKK: 522-585). Das Übernehmen von Verantwortung gegenüber dem eigenen Lernprozess wird durch das Kursmodell unterstützt. Menschen, welche von Abhängigkeit und Ausgrenzung betroffen sind, auf ihrem Empowerment-Prozess zu begleiten, sei ein Kernstück der Basisbildung:

Die meisten TeilnehmerInnen kommen ja aus verzwickten Lebenslagen mit vielen Scheidungen, mit Gewalt, mit sonstigen Geschichten oder halt auch diese Abhängigkeiten des Sozialgeldes und der Mindestsicherung, und und und. [Zu] schauen, dass man sich selber emanzi-

M. Burkert (vgl. Z: 378-380) meint über dieses Beispiel: "Selber dann schauen und draufkommen: Was hat sich bei mir bewegt und was hat sich bei den anderen auch bewegt alles; und mitkriegen und auch dadurch neu wieder motiviert zu werden."

¹¹³ Aus diesem Grund gilt als Aufnahmekriterium ein Mindestmaß an Deutschkenntnissen.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

piert, dass man rauskommt, dass man ein selbstständiges Leben führen kann, selber mit der U-Bahn fährt, selber das Schild liest, selber das Formular ausfüllt und nicht mehr ausfüllen lassen muss, und ich da mit meinen Schulden dasitze [...], das ist ja eine unserer Grundhaltungen! (MB: 524-533)

Der wohlwollende und respektvolle Umgang mit den TeilnehmerInnen, ungeachtet ihrer Bedürfnisse und Erfahrungen, sei zentral für lernerInnenzentriertes Arbeiten. Ein Nebeneffekt dieser Haltung sei das soziale Lernen, indem ein respektvolles und tolerantes Miteinander von den KursleiterInnen vorgelebt würde:

A. Klopff-Kellerer: "Schon alleine durch die Haltung der Trainerinnen. D.h. so wie wir umgehen mit jeder und jedem Einzelnen und seiner/ihrer Geschichte; und ich habe ja bemerkt, wie aufmerksam sie sind, wie wir bestimmten Teilnehmenden, mit denen sie z.B. Schwierigkeiten haben teilweise umgehen, das ist einfach Vorbild, du bist Vorbild!"

M. Burkert: "und auch, dass sie bei uns auch mitkriegen, es gibt Stellen, es gibt Institutionen, es gibt Leute, es gibt Ansprechpartner für dieses, für jenes, für das Problem und ich kann raus, und ich muss da nicht in der Situation bleiben und es gibt auch Hilfe, [...] dass ich nachher allein und selbstständiger wieder leben kann und zufriedener und glücklicher." (MB/AKK: 559-574)

Die Grenze zur sozialarbeiterischen Tätigkeit ist fließend. Oft sind TrainerInnen die ersten Ansprechpersonen für persönliche Probleme¹¹⁴. Die Tatsache, dass persönliche Probleme im Kurs nicht ignoriert werden, ist ein wichtiger Bestandteil für Empowerment. Die Betroffenen haben die Möglichkeit, ihr Problem zu reflektieren, sich unverbindlich über Unterstützungsmöglichkeiten zu informieren, entweder bei den KursleiterInnen oder im Internet, bzw. haben KurskollegInnen oft hilfreiche Erfahrungswerte. Der freiwillige und spontane Austausch in der Gruppe ist ein vitales und grundlegendes Element von Empowerment-Prozessen in den Kursen.

Unterstützung von Empowerment-Prozessen

Empowerment-Prozesse können laut Maria Burkert und Astrid Klopff-Kellerer im Kurs bewusst unterstützt werden. Grundlegend dafür sei Kompetenzorientierung, Wertschätzung und Anerkennung:

A. Klopff-Kellerer: "Weg von dieser Defizitorientierung, die überall [...] in unserer Gesellschaft ist, [...]. Und da einmal einfach zu jemandem hinzugehen, den so zu nehmen, wie er ist oder wie sie ist, mit dem, was sie mitbringen, und das auch festhalten, was sie können. Aber ich denke, das Wichtige ist das positive, herzliche, wohlwollende [Klima]."

¹¹⁴ Für Qualitätssicherung auch in diesem Bereich steht für die Basisbildung der VHS 21 eine Sozialarbeiterin zur Verfügung, an die bei Bedarf weiterverwiesen werden kann.

M. Burkert: *"Die ganze Atmosphäre, auch die ganzen Rahmenbedingungen, eben auch das Niederschwellige, dass man auch da den Kurs besuchen kann, ohne dass mich jetzt alle sehen, oder wissen, wo ich hingeh, und dass ich [...] wertschätzend behandelt werde, dass ich meine Meinung äußern kann, darf oder auch dazu aufgefordert werde."* (MB/AKK: 344-358)

Kompetenzbewusstsein umfasse sowohl das Aufzeigen von vorhandenen Kompetenzen zu Kursbeginn und den Aufbau der Lerninhalte darauf als auch Förderung von Kompetenzbewusstsein der TeilnehmerInnen selbst. Im Lehr-Lernprozess würden regelmäßig Gelegenheiten genutzt, um bereits erworbene Kompetenzen zu reflektieren und Lernfortschritte aufzuzeigen. Durch ein Lerntagebuch, welches Lernziele, -vereinbarungen und -erfolge umfasst, wird begleitende Evaluation ermöglicht. Bloßstellung von TeilnehmerInnen zu verhindern und positive gruppendedynamische Prozesse wie Diskussion und Reflexion von Themen, die aus der Gruppe kommen, zu unterstützen sei ein weiteres Element. Es könne in der Gruppe verdeutlicht werden, dass die TeilnehmerInnen mit ihren Erfahrungen und Problemen nicht alleine seien (vgl. MB: 357f.).

5.4.2 Das Kursmodell aus LernerInnen-Perspektive

Zu Beginn des Kapitels werden die jeweiligen Schul- und Lernerfahrungen der InterviewpartnerInnen beleuchtet, welche unter anderem die Grundlage ihrer Bewertung des Intensivkurses darstellen. Anschließend sollen Kursevaluationen und Interviewergebnisse ausgewertet werden. Dabei werden konkrete Elemente für Empowerment in der Basisbildung deutlich.

Lern-, Kurs- und Schulerfahrung der InterviewpartnerInnen

Wie bereits in Kapitel 5.1 beschrieben, haben drei der vier InterviewpartnerInnen Sonderschulerfahrung¹¹⁵. Eine Interviewpartnerin lernte vor dem Intensivkurs unterschiedliche Kursmodelle kennen, auch Alphabetisierung an der VHS 16; für zwei InterviewpartnerInnen war es der erste Kursbesuch, und einer besuchte zuvor andere

¹¹⁵ Durch die große Heterogenität der Basisbildungszielgruppe besuchen sowohl Menschen mit als auch ohne Lern- und Schulerfahrung den Kurs. TeilnehmerInnen, welche die Schulpflicht erfüllt haben, besuchten Sonder-, Volks-, Haupt- oder Berufsschulen. Heterogenität gibt es auch bei Kurserfahrungen.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Basisbildungskurse an der VHS 21¹¹⁶. ExTNin3 (Z: 294-395) besuchte nach dem Intensivkurs den Hauptschulabschlusskurs und lernte somit nach dem individuellen Lernen auch Frontalunterricht kennen. Sie meint, ihr habe beides viel gebracht, wobei das individuelle Lernen zu Beginn unterstützend war, um "einmal richtig einen Anfang gemacht [zu haben] mit dem Lesen und Schreiben." ExTNer4 (Z: 68-70) sieht im Kursmodell Vorteile, da es für ihn gut war, "dass nicht, wie in der Schule, der Lehrer vorne steht und beinhart drüberfährt, ob du mitkommst oder nicht. Da habe ich ein sehr gutes Gefühl gehabt."

Gerade bei Menschen mit Lerntraumata bergen Modelle, welche sich nicht am Individuum, sondern an der Gruppe orientieren, Herausforderungen:

Ich bin dorthin [AMS-Einführungskurs für Frauen nach der Karenz, Anm.] gegangen und da waren so viele Frauen dort mit Kindern. [...] Es gab auch eine Tafel, wo die [TrainerInnen] etwas draufschrieben und jeder Mensch bekam eine Mappe. Ich habe nichts gesehen, weil ich wusste nicht, wie ich schreiben sollte. [...] Und dann habe ich gewartet bis viele Leute rausgegangen sind, weil ich mich geschämt habe. (TNin2: 5-19)

Dieses Zitat zeigt, wie schnell illiterate Menschen in Situationen geraten, in denen sie Verunsicherung und Scham erleben. Eine Orientierung am Individuum hat für die Zielgruppe der schambesetzten und traumatisierten LernerInnen Vorteile.

Auswertung der Kursevaluationen

Ein Blick auf elf Evaluationen¹¹⁷ der beiden Intensivkurse ermöglicht einen Einblick in die Gesamtbewertung des Kurses, auch von TeilnehmerInnen, die nicht interviewt wurden. Die sieben Fragen wurden von allen elf TeilnehmerInnen (sechs Frauen, fünf Männer) selbstständig, also ohne Beisein einer Kursleiterin, beantwortet.

¹¹⁶ An der VHS 21 gibt es neben den Intensivkursen auch andere Basisbildungskurse, welche ein- bis zweimal wöchentlich, meist abends, stattfinden.

¹¹⁷ Es handelt sich um die letzten elf Kurs-Evaluationen zum Zeitpunkt der Datenauswertung.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Evaluation: Intensivkurs
Kurs: B1110i / B1110j
Datum:
Was hat Ihnen besonders gut gefallen am Kurs?
Wie finden Sie die Kursleiterinnen?
Wie finden Sie die Beratung und Betreuung im Büro?
Wie finden Sie das Material, das Sie im Kurs verwendet haben?
Wie ist Ihre Meinung zur Dauer des Kurses?
Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Wünsche ernst genommen wurden?
Was geht jetzt besser im Leben als vor dem Kurs?

Abbildung 7: Evaluation der Intensivkurse

Besonders gut am Kurs hat den TeilnehmerInnen das selbstbestimmte Lernen gefallen (fünf TeilnehmerInnen von elf nennen dies bei der ersten Frage), die anerkennende Haltung der KursleiterInnen (drei von elf) und jeweils einer/m Teilnehmenden gefiel die Verwendung von Computern, die Stimmung in der Gruppe, die niedrige TeilnehmerInnenanzahl sowie das *Teamteaching*. Alle TeilnehmerInnen beurteilen die Kursleiterinnen positiv und Adjektive wie *nett*, *freundlich*, *verständnisvoll*, *engagiert*, *aufmerksam* und *hilfsbereit* zeigen, was den TeilnehmerInnen in Bezug auf die Kursleitung wichtig ist. Neun von elf bestätigten, dass ihre Wünsche in der Planung von Lerninhalten ernst genommen wurden, und sieben meinten, der Kurs sei zu kurz. Die letzte Frage umfasst unterschiedliche Bereiche: Sieben von elf geben an, das Lesen und Schreiben ginge nach dem Kurs leichter, vier haben Fortschritte in der Mathematik gemacht und vier meinen, sie seien selbstbewusster geworden¹¹⁸.

Die Vorzüge des Kursmodells

Gerade bei negativer Lernerfahrung oder negativen Erfahrungen auf Amtswegen ist ein angenehmer und unkomplizierter Einstieg in den zweiten Bildungsweg wichtig. Der positive Effekt von durchgängiger Niederschwelligkeit und wohlwollendem Klima von Beginn an, wirkt positiv:

¹¹⁸ Die Bereiche spiegeln klarerweise auch die Lernziele wieder. Außer den genannten wurden auch noch folgende Lernerfolge genannt: mehr Motivation, verbesserter Umgang mit dem Computer, Erfolg im Sprechen, logischen Denken und Ordnung-Halten.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Das [Erstgespräch, Anm.] war sehr ermutigend. Er [Basisbildungsberater VHS 21, Anm.] war sehr freundlich und hat eben auch gezeigt, dass es jetzt nicht so auf die Strenge gemacht wird, sondern schon lockerer. [...] Angstgefühle waren auf jeden Fall [da], weil man ja nicht gewusst hat: Wie sind die Leute, wie wird mit dir gelernt, und was wird erwartet von dir. Also, das sind schon am Anfang sehr gemischte Gefühle. (TNin1: 26-32)

Der erste Kurstag wird von allen InterviewpartnerInnen durch große Anspannung und Angst charakterisiert. TNin1 (Z: 39-43) betont in diesem Zusammenhang einen positiven Nebeneffekt von Lernprogrammen:

Also, was mir extrem geholfen hat, ist, dass ich gleich zum Laptop hab' können, und mit den Kopfhörern [arbeiten]. Dass ich mal am Anfang für mich lerne und dann kommt das eh, dass man schreiben will, dass man mehr und mehr will.

TNin2 (Z: 34-43) erzählt vom Kursbeginn, wie sich langsam Vertrauen einstellt und schließlich mit ersten Lernerfolgen auch die Freude am Lernen verstärkt wird:

Ich hatte soviel Angst, aber wie die [Kursleiterinnen] mit mir gemacht haben: Ich begann zu genießen, ein bisschen lesen. Ich konnte [es] nicht glauben: Auf einmal [war] ich so frei im Herz! Ein bisschen schreiben und dann habe ich der AMS-Betreuerin eine Weihnachtskarte geschrieben!

Nachdem sie erste Erfolge in der Verwendung der Schriftsprache verspürte, bedankt sie sich schriftlich bei der AMS-Beraterin, welche ihr den Kurs vermittelt hatte. Dies kann als zunehmende Partizipation durch Schriftspracherwerb gewertet werden.

Für viele TeilnehmerInnen stellt der Kurs die Zeit dar, wo sie, fernab von Familie und Verpflichtungen, Ruhe und Zeit zum Lernen haben:

Was mich unterstützt, ist an und für sich, dass ich in den Kurs gehe und da ist einfach die Zeit. Also da hast du jetzt Zeit, du kannst dich da hinsetzen und kannst lernen [...] Zuhause setzt du dich zwar auch hin, aber da sind deine Kinder oder das Telefon läutet und [du] wirst immer gestört. Also, immer ist irgendwas zu Hause. Und im Kurs ist [es] einfach so, dass du deine Zeit hast, wo du lernen kannst und sie nützen kannst. (TNin1: 278-295)

Die TeilnehmerInnen sehen den Nutzen von teilnehmerInnenzentrierten Lernprozessen: "Also, das was mich an und für sich fasziniert im Kurs ist, dass nicht alle dasselbe machen. Dass jeder eine andere Schwäche hat, wie auch immer, und jeder lernt was anderes" (TNin1: 275-277). Die TeilnehmerInnen scheinen durch die Kompetenz- und Bedürfnisorientierung Wertschätzung zu erfahren, was sich positiv auf die Einstellung zum Lernen auswirkt:

Das Wichtigste ist [die] Freude. Zusammen lachen ist mir sehr wichtig, weil z.B. zu Hause bin ich traurig... weil alleine... einsam. Aber wenn ich im Kurs bin, bin ich so glücklich, weil meine Lehrer lachen mit mir. Sie fragen mich, was ich möchte und sie kommen immer zu mir, wenn ich sie rufe. [...] Weil alles Lernen ist – unsere Lehrer geben uns frei das [was

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

wir wollen, Anm.] zu lernen. Und wenn wir fragen möchten, sind sie da für uns! (TNin2: 345-383)

Auch der Grundsatz der Bedürfnis- und Kompetenzorientierung scheint für die TeilnehmerInnen angebracht zu sein:

Ihr habt euch wirklich die Zeit und die Mühe mit jedem Einzelnen gemacht, habt euch hingesezt und habt wirklich geschaut, dass ihr das Beste aus dem Menschen machen könnt. (ExTNin3: 249-292)

Der Intensivkurs war für mich wie gemacht! Und du oder eine andere Trainerin hat genau mit meinem Tempo immer mitgemacht – und das finde ich schon sehr toll. (ExTNer4: 52-57)

Die Formulierung individueller Ziele von den LernerInnen selbst wird positiv betont: "Ich habe da wirklich das gelernt, was für mich [von] Nutzen war dann" (ExTNin3: 249). *Teamteaching* wird positiver beurteilt als die Betreuung durch eine/n KursleiterIn (vgl. ExTNer4: 240).

Unterstützende Elemente beim Schreiben und Lesen lernen

Für TNin2 (Z: 345-349) war es besonders wichtig, von Beginn an eigene Texte zu schreiben und ihre orthografischen Kenntnisse durch Diktate zu verbessern:

Das ist, was ich möchte, weil ich liebe Schreiben! [...] Ich möchte [ein] Buch schreiben, weil meine Geschichte von meinem Leben kann ein Buch sein oder Bestseller in meinem Leben. Ich liebe [es] zu lernen, z.B. [...] du liest etwas [...] [vor] und ich versuche selber zu schreiben. [...] Weil ich möchte das Schreiben verbessern.

Der Wunsch nach Diktaten wird häufig geäußert (vgl. TNin1: 300). TeilnehmerInnen, die eigene Texte am PC verfassen, machen sich häufig das Orthographieprogramm zunutze. Irgendwann wird dennoch meist der Wunsch nach Selbstkontrolle geäußert:

Ich habe sehr viel [a]m Laptop geschrieben, im Word, und weiß auch schon, wie ich mir Unterstützung im Word hole. Und auf was ich mich jetzt freue ist, selber zu schreiben, ohne Hilfe vom Word, [...] händisch schreiben, ja? Weil somit weiß man dann wirklich, wie weit bist du und was kannst du alles. (TNin1: 294-300)

Außer dem allgemeinen Lesen und Schreiben lernen gibt es häufige Wunschthemen: Formulare ausfüllen (vgl. TNin2: 261), der Umgang mit dem Computer (vgl. ExTNin3: 249; 337), Orientierung auf Stadtplänen, Mobilität mit öffentlichen Verkehrsmitteln (vgl. ExTNer4: 84), Verwendung des Wörterbuchs und Verwendung des Internets (vgl. TNin1: 424).

Reflexionen über das Kursmodell

Ein konkretes Lehrziel stellt selbstwertunterstützendes Lernen dar. Die InterviewpartnerInnen betonten als wichtigstes Element dafür die Kursatmosphäre. Ein wohlwollendes Klima und respektvoller Umgang seien die Basis der Selbstwertunterstützung im Kurs:

Ihr habt einem das Gefühl gegeben, wenn man sich noch so schwer getan hat, ihr wart einfach da. Ihr habt euch die Zeit genommen für einen, ihr habt euch befasst mit einem. Und wenn man tausendmal Fehler gemacht hat oder irgendwas, hat man nie ein Schimpfwort oder irgendwas gehört. Und wenn wir hundertmal gefragt haben, 'du, wie geht das', seid [ihr] hergekommen, habt uns einmal geholfen und da hast du dann irgendwie ein Selbstgefühl gekriegt mit der Zeit. (ExTNin3: 373-385)

Du gehst auf die Personen ein und du tust nicht von Haus aus so einen großen Stempel auf-fihaun: Der ist blöd und der kann nix. Jeder kann was! (ExTNer4: 198-200)

Ihr helft viel dabei, weil wie gesagt, ihr seid nie schlecht drauf – also ich hab das noch nie erlebt bei euch; seid immer urfreundlich, seid da für uns, und ihr interessiert euch für uns. Da kriegt man einfach mehr Vertrauen und man glaubt mehr an sich, finde ich. Und das Selbstbewusstsein steigt damit. [...] Man glaubt einfach dann, die Welt ist doch nicht so schlecht wie man angenommen hat. [...] Am Anfang, bevor [man] in den Kurs gekommen ist: Du glaubst an jeder Ecke, weiß jeder, du kannst das nicht und die lachen dich aus. Und das wird dir in dem Kurs einfach genommen. Also, diese Last nimmt ihr uns praktisch ab. Und das ist schon sehr viel wert. (TNin1: 388-396)

Veränderungen im Selbstwert werden demnach im Kurs durch die Aktivität und Haltung der KursleiterInnen unterstützt. Die InterviewpartnerInnen bestätigen, wie wichtig es ist, wohlwollend aufgenommen zu werden. Mit der Zeit und ersten Lernerfolgen stellen sich Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Stolz ein. Dies wirkt sich positiv auf den gesamten Lernprozess aus und ist grundlegend für Empowerment-Prozesse.

Auch KurskollegInnen spielen eine wichtige Rolle, da in der Gruppe Versagensängste abgebaut werden können und Mut für Lernen außerhalb der Isolation trainiert werden kann. Zu sehen, dass es andere Menschen mit ähnlichen Erfahrungen und Problemen gibt, unterstützt den Lernprozess:

Also, ein bisschen auf die Tafel [...] schreiben wäre auch nicht schlecht. Es ist sicher ein großer Schritt. [...] Auch wenn wir mal was falsch machen, dass man eben merkt, du wirst deswegen nicht gleich ausgelacht. Wir haben so ziemlich alle dasselbe Problem und man kann da helfen! Also, bei uns in der Gruppe ist es ja eh so, die [die] ein bisschen schlechter sind, fragen ja eh uns: 'Sag mal, schreibt man das so richtig?' Also, ich glaube unsere Gruppe ist eh ziemlich gut. (TNin1: 368-373)

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Das Kursmodell profitiert vom lernerInnenzentrierten Arbeiten. Individuelle Bedürfnisse und Ressourcen können berücksichtigt werden und gleichzeitig können KursteilnehmerInnen von- und miteinander lernen. Gegenüber dem Einzelunterricht werden im Intensivkurs auch soziale Kompetenzen trainiert. Lernen in der Gruppe bietet Möglichkeiten und Lernsituationen¹¹⁹: "Man sollte halt auch lernen miteinander. Das wird sicher schwer werden, aber ich glaube es hilft ein bisschen auch für das Selbstbewusstsein für jeden Einzelnen" (TNin1: 345-348). Die Gruppe hat vor allem auf Menschen, die lange in der Isolation gelebt haben, positive Auswirkungen:

Viele von uns im Kurs haben Probleme zu Hause, [...] in unserem Leben. Aber wenn wir im Kurs sind, lachen wir zusammen – das bringt uns Freude. Das ist sehr, sehr gut. Die Schule [ist] nicht nur zum [...] Lernen, wir haben auch Kontakt mit anderen Leuten. Ich bin so glücklich. (TNin2: 55-58)

Mir hat es besser gefallen mit den Kursteilnehmern. Weil, hin und wieder ist ein Theater rausgekommen [...] – was Witziges. Und du brauchst das, weil du kannst nicht immer nur 100 % lernen. (ExTNer4: 72-82)

Die Atmosphäre wird von der Gruppe beeinflusst, aber auch die KursleiterInnen spielen eine zentrale Rolle – nicht zuletzt als Vorbilder sozialer Interaktion. Als BegleiterInnen von Gruppenprozessen geben sie die Rahmenbedingungen des Miteinanders vor:

Die Atmosphäre war so super dort, also ihr KursleiterInnen wart so super. Ihr habt das Gefühl gegeben, dass man sich nicht genieren braucht oder sonst irgendwas, dass ihr für uns da seid und so. Und darum hat es mir auch Ur-Spaß gemacht. Weil es macht das Lernen ja einen Spaß, wenn du eine richtige Lehrerin oder Trainerin [hast], dass da eine richtige Atmosphäre auch da ist. Und [du] nicht ausgelacht wirst, weil du irgendein Wort nicht richtig lesen oder schreiben kannst oder irgendeinen Fehler oder sonst irgendwas gemacht hast. (ExTNin3: 266-275)

Es ist wichtig, sich als Mensch wertgeschätzt zu fühlen und "nicht nur wie eine Nummer abgestempelt" (ExTNer4: 84) zu werden. Dazu sind kleine Gruppen notwendig¹²⁰. Sobald die Gruppe zu groß wird, ist die persönliche Ebene nicht mehr gewährleistet. KursleiterInnen sollen "menschlich sein, das ist die Voraussetzung". Und

¹¹⁹ Gespräche werden zu Lernmomenten; individuelle Probleme und Erfahrungen können bei Bedarf in der Gruppe besprochen und unterschiedliche Sichtweisen bzw. Lösungswege reflektiert werden. KursleiterInnen präsentieren sich nicht als Allwissende, indem sie z.B. Fragen an die Gruppe zurückgeben. Außerdem können Tipps und Erfahrungen ausgetauscht und Problemen besprochen werden (ohne Angst, ausgelacht zu werden). Auch Lesen und Schreiben kann gemeinsam gelernt werden.

¹²⁰ Im Intensivkurs sind ab sieben TeilnehmerInnen zwei KursleiterInnen vorgesehen. Die Gruppengröße ist mit zwölf limitiert.

man würde gleich merken, wenn KursleiterInnen ihre Arbeit mit Freude machen, denn "dann macht sie es auch automatisch gut. Ja und der zweite Punkt: Dass sie ein gutes Einfühlvermögen hat" (ExTNER4: 214-249). Einfühlungsvermögen wird häufig als positive Eigenschaft der KursleiterInnen betont (vgl. TNin2: 261). Außerdem auch die Menschlichkeit: "Alle [KursleiterInnen] [...] sind die richtigen Menschen. Die Leute sind voll mit Herz, [sie sind] nicht nur Lehrer – *is like* Therapeut. Weil viele von uns im Kurs, wir haben Probleme zu Hause" (TNin2: 52-55). TNin2 (Z: 345-383) betont die positive Stimmung im Kurs und die Wichtigkeit vom gemeinsamen Lachen. Sie äußert Bedenken dem Moment gegenüber, wenn dieses gemeinsame Lachen nicht mehr möglich ist: "Das Wichtigste ist [die] Freude. Zusammen lachen ist mir sehr wichtig. [...] Im Kurs bin ich so glücklich, weil [...] meine Lehrer lachen mit mir. [...] Wenn das Gesicht von meinen Lehrern wechselt... ich weiß nicht mehr..."

Die InterviewpartnerInnen bestätigen, dass KursleiterInnen einerseits als LernbegleiterInnen und andererseits als Vertraute fungieren. Sie sind oft die ersten, denen sich TeilnehmerInnen anvertrauen, da meist eine Vertrauensbasis gegeben ist: "Und was noch gut war: Wenn ich Sorgen gehabt habe, habe ich immer zu dir oder wem anderen gehen können" (ExTNER4: 72-82).

Einige Elemente, welche die Selbstwertstärkung unterstützen, wurden erläutert. Auch wenn die KursleiterIn eine zentrale Rolle einnimmt, betonen alle InterviewpartnerInnen, dass zuerst die Bereitschaft für Veränderungen bei den Betroffenen selbst gegeben sein müsse. "Es gab diese Frau in unserem Kurs, sie wollte nicht mit den Leuten reden. Ich habe versucht, ihr Mut zu machen, so wie andere Leute mir auch Mut gemacht haben. Aber [...] sie mochte nicht. [Es] kommt vom Menschen!" (TNin2: 387-405)

KursleiterInnen können TeilnehmerInnen unterstützen, ihre Freude am Lernen zu finden um dadurch Empowerment-Prozesse anzuregen. Orientierung an den Interessen und Ressourcen der TeilnehmerInnen sei dafür die Grundlage: "Jeder Mensch hat andere Interessen. Und da muss man genau einhaken. Wenn du mir mit Fußball gekommen wärst – Fußball interessiert mich gar nicht" (ExTNER4: 192-212).

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Die Fähigkeit, Erfolge wahrnehmen und schätzen zu können, ist im Lern- und Empowerment-Prozess zentral: "Ich glaube, das passiert automatisch, wenn man anfängt. Weil jeder kleine Satz ist eine Freude, wenn du ihn auch einmal richtig aussprechen oder lesen kannst. Oder wenn du ein Wort schreiben kannst. Also, es sind so kleine Erfolge, und mit den kleinen Erfolgen wirst du auch selbstbewusster" (TNin1: 375-401). Ähnlich freut sich TNin2 (Z: 52-66) über ihre Lernfortschritte: "Dieses Stück, was ich schreiben kann und lesen, macht mich sehr, sehr glücklich!"

Reflexion über Illiterarität und den Kurs

Wie im Kapitel 2.4 in der Auseinandersetzung mit Empowerment erwähnt, stellt (Selbst-)Reflexion ein zentrales Element von Empowerment-Prozessen dar¹²¹. Die Ausformulierung von persönlichen Zielen und die Überlegung, welche Kompetenzen benötigt würden, sind Teil des gemeinsamen Reflexionsprozesses am Ende des Kurses. Es fällt auf, dass sich die meisten TeilnehmerInnen im Verlauf des Kurses Gedanken zu anderen Betroffenen machen. Die Reflexionsvorgänge verdeutlichen das Bewusstsein, mit der Schreib- und Lesenot nicht alleine zu sein und die Wichtigkeit, die Basisbildung in diesem Zusammenhang einnimmt:

...dass jeder eine andere Schwäche hat, wie auch immer, und jeder lernt was anderes!
(TNin1: 275)

Ich möchte, [dass] den Leuten weiterhin geholfen [wird], especially Leute wie ich, wir sind so viele! (TNin2: 261)

...dass das [der Kurs, Anm.] weitergeht, dass andere Menschen genauso die Chancen haben, wie ich sie gehabt habe. (ExTNin3: 292)

..dass er [der Kurs, Anm.] noch lange bestehen bleibt. Und ich wünsch´ auch, dass die Leute dorthin kommen. Aber es fängt ja schon [bei dem] Problem an, wenn einer nicht lesen und schreiben kann: Wie kann er das überhaupt finden? (ExTNin3: 308-309)

Allgemeine Empfehlungen von TeilnehmerInnen

Um in die praktische Theorie, welche das Ziel der Aktionsforschung ist, auch die Stimme der Betroffenen einfließen zu lassen, wurden die InterviewpartnerInnen um

¹²¹ Spätestens beim Ansuchen um (Weiter-)Finanzierung des Kurses (z.B. beim AMS) befinden sich TeilnehmerInnen in der Situation, sich mit dem persönlichen und gesellschaftlichen "Nutzen" ihres Basisbildungskursbesuches auseinanderzusetzen und ihre Ziele und Bedürfnisse zu reflektieren.

AUSWERTUNG DER EMPIRISCHEN DATEN

Verbesserungsvorschläge des Kursmodells gebeten¹²². Es wurden Ideen gesammelt, welche in Zukunft im Kursdesign beachtet werden können: Es ist für TeilnehmerInnen unangenehm, wenn es zu Unregelmäßigkeiten in der Kursbetreuung kommt:

Also ich merkte es z.B. extrem [...] [als] die andere da war. Also das war für mich schon, wo ich eher nicht so offen war. Also sie hätte sich schon bemüht, sie war offen, sie war freundlich, alles, keine Frage! Aber ich war dich gewohnt. [...] Ich hab doch lieber, dass ihr da seid, weil ihr mich einfach schon kennt. Und da tut man sich beim Lernen viel leichter.
(TNin1: 375-401)

Wie bereits thematisiert ist es den TeilnehmerInnen wichtig, dass die Kursleitenden wohlwollend, einfühlsam und gut gelaunt sind. Trotzdem dürfen diese auch manchmal strenger sein, um LernerInnen mehr zu fordern (vgl. TNin1: 331). Laut TNin1 (Z: 275; 341) könnte es neben individuellen Lernphasen auch mehr gemeinsame Lernprojekte geben.

Allgemeine Empfehlungen, welche alle InterviewpartnerInnen teilen, betreffen die Verlängerung der Kursdauer und die mangelnde mediale Präsenz des Themas "Illiterarität" sowie einschlägiger Kursangebote. Im Allgemeinen wird in den Interviews der Wunsch deutlich, dass der Kurs "so bleibt, wie er ist" (TNin2: 278).

¹²² Richtige Kritik wurde nicht geübt. Möglicherweise steht dies in Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen (Kursleiterin - TeilnehmerIn).

6 CONCLUSIO UND PRAKTISCHE THEORIE

Die vorliegende Arbeit evaluiert das Empowerment-Potenzial von teilnehmerInnen-zentrierten Lernprozessen in der Basisbildung. Ziel von Empowerment-Prozessen ist die (Selbst-)Ermächtigung und Erweiterung von Einflussphären. Für illiterate Menschen bedeutet dies eine selbstbestimmte Lebensführung und die Möglichkeit zu gesellschaftlicher Partizipation – auch in Wissensgesellschaften mit wachsenden Mindestanforderungen. Trotz einschränkender Voraussetzungen sind sie AkteurInnen ihres Lebens und versuchen ein erfülltes Leben zu leben. Ausgeprägte Fähigkeiten und Fertigkeiten kompensieren den Basisbildungsbedarf. Diese werden jedoch in vielen Fällen sowohl von der Gesellschaft als auch von den Betroffenen selbst – aufgrund von Selbstwertmangel – nicht als Kompetenzen wahrgenommen. Basisbildung steht somit in engem Zusammenhang mit Kompetenzorientierung. In den untersuchten Kursen ist Ressourcen- und Bedürfnisorientierung (entgegen der gesellschaftlich tradierten Defizitorientierung) zentral, und so finden neben dem Erwerb der Kulturtechniken Empowerment-Prozesse statt. In teilnehmerInnen-zentrierten Lernprozessen setzen sich KursteilnehmerInnen Lernziele und bestimmen Lerninhalte selbst. Selbstgewählte Lerninhalte haben Alltagsrelevanz, und durch die Anwendung wird dem "Verlernen" vorgebeugt. Begleitend werden Selbstständigkeit und Eigenverantwortung trainiert und den KursleiterInnen kommt dadurch eine – weniger hierarchische – Rolle der Lernbegleitung zu. Die tradierten Rollen von Wissenden und Unwissenden werden aufgebrochen und es kann dialogisch mit- und voneinander gelernt werden, auch im Austausch mit KurskollegInnen. Ein respektvoller und anerkennender Umgang in der Gruppe ist eine tragende Säule von ermächtigender Basisbildung, wie die empirischen Forschungsergebnisse verdeutlichen. Das Ziel, eine selbstbestimmte Lebensführung und die Basis für selbstständiges Weiterlernen (im Sinne von lebenslangem Lernen) zu schaffen, wird verfolgt.

Empowerment-Prozesse haben zwei voneinander abhängige Elemente zum Ziel: individuelle Handlungsfähigkeit und strukturelle Möglichkeiten. Basisbildung – als

CONCLUSIO

strukturelle Möglichkeit – legt ihren Fokus auf individuelle Handlungsfähigkeit. Zentral in der Entwicklung von Handlungsfähigkeit ist die Stärkung des Selbstwertgefühls. Dafür sind individuelle Bereitschaft der betroffenen Person sowie anerkennende Unterstützung Voraussetzung.

Bildung kann Empowerment fördern. Dabei ist vor allem deren Qualität ausschlaggebend: Durch bewusstseinsfördernde Bildung (im Gegensatz zu *schooling* – Lernprozesse in hegemonialen Strukturen, vgl. Longwe 1998; sowie 2.4.) können Unterdrückte an der sozialen Transformation zu ihren Gunsten teilhaben. Ein Bildungssystem, welches einem ganzheitlichen Bildungsverständnis folgt, wirkt sich inkludierend aus als eine marktorientierte Bildung; sie beinhaltet damit eine Vielzahl von Vorteilen für die gesamte Gesellschaft. Menschen werden nicht allein über ihr *Funktionieren*¹²³ definiert. Eine Reflexion von Bildungstendenzen ist angebracht, um neoliberale Einflüsse auf Bildungspolitik zu hinterfragen.

Eine zentrale Frage der vorliegenden Arbeit lautet, inwiefern und mit welchen Methoden Empowerment-Prozesse im Basisbildungskurs unterstützt werden können. Die empirische Untersuchung des Kursmodells der Intensivkurse an der Volkshochschule Floridsdorf gibt hierzu einen Überblick. Anhand der Methoden der Aktionsforschung, welche auch die Kräftigung des Selbstbewusstseins der Beteiligten betont (vgl. 4.1.), wurden Expertinnen und TeilnehmerInnen befragt. Die Aktionsforschung sieht vor, als Forschungsziel eine praktische Theorie zu entwickeln und diese der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die durch diese Arbeit entwickelte praktische Theorie besteht aus der Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse und den sich daraus ergebenden Empfehlungen und Verbesserungsvorschlägen:

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass das Kursmodell von TeilnehmerInnen und Expertinnen insgesamt positiv bewertet wird. Die Zunahme von Selbstwert und gesellschaftlicher Partizipation wird bestätigt, was auf Empowerment-Prozesse hinweist. TeilnehmerInnenzentriertes Lernen steht sowohl für die Expertinnen als auch

¹²³ vgl. Kritik am Begriff funktionale AnalphabetInnen, Kapitel 2.2.

CONCLUSIO

für die TeilnehmerInnen in Zusammenhang mit Empowerment-Prozessen der Basisbildung. Da alle TeilnehmerInnen intrinsische Motivation für den Kursbesuch aufweisen, ist Selbstbestimmung der Lernziele und -inhalte naheliegend. Gerade für stigmatisierte und exkludierte Individuen ist der Schritt aus der Isolation bedeutend. Unterstützend wirkt die Möglichkeit, Kompetenzen und Fähigkeiten im sicheren Rahmen – im Kurs – zu trainieren. Schamgefühle werden in Empowerment-Prozessen langsam abgebaut – eine anerkennende, respektvolle Atmosphäre im Kurs bildet die Grundlage dafür. Nachhaltigkeit in Empowerment-Prozessen setzt einen gründlichen Selbstwertaufbau bzw. den Abbau von negativen Selbstbildern voraus. Die Kursdauer dafür ist je nach Individuum unterschiedlich.

Am teilnehmerInnenzentrierten Lernen in den Intensivkursen werden folgende Elemente positiv bewertet:

- Die Bedürfnis- und Kompetenzorientierung, welche Lernen im eigenen Tempo mit individuell gewählten Lerninhalten und je nach Lernzielen ermöglicht.
- Die Alltagsrelevanz der Lerninhalte ist für die Nachhaltigkeit von Lern- und Empowerment-Prozessen zentral; dadurch wird eine unmittelbare Anwendbarkeit des Wissens sichergestellt und sowohl gesellschaftliche Partizipation als auch gestärkter Selbstwert werden langfristig unterstützt.
- Die positive Kursatmosphäre, welche auch auf gemeinsamem Lachen basiert und eine Vertrauensbasis schafft, in welcher auch persönliche Anliegen Raum haben¹²⁴.
- *Teamteaching* unterstützt diese positive Atmosphäre, da die KursleiterInnen Vorbilder sozialer Interaktion sind. Auch in größeren Gruppen ist durch *Teamteaching* ein individueller Bezug zwischen TeilnehmerInnen und KursleiterInnen gegeben¹²⁵.
- Die Gruppengröße ist ausschlaggebend für positive Lernerfahrung – eine niedrige Teilungszahl und eine Maximalgrenze (im Intensivkurs liegt sie bei 12 TeilnehmerInnen) ist notwendig, um Gruppenprozesse und zugleich individuelles Lernen zu ermöglichen¹²⁶.

¹²⁴ Dies ist wichtig, da ungelöste persönliche Probleme lernhemmend sein können bzw. möglicherweise Lerninhalte bergen. Nicht nur die KursleiterInnen, sondern auch die KurskollegInnen haben oft hilfreiche Informationen, die zur Lösung von persönlichen Problemen beitragen können; gerade für Menschen die lange in der Isolation gelebt haben, ist die Erfahrung von unterstützenden sozialen Netzwerken hilfreich im Empowerment-Prozess. Menschen, die sich zum ersten Mal als illiterat *outen* oder dies außerhalb des Kurses verbergen, haben oft das Bedürfnis, endlich darüber sprechen zu können und ihre Probleme in der Gruppe zu reflektieren.

¹²⁵ Teamteaching ist allerdings nur dann positiv, wenn die KursleiterInnen harmonisieren und ihre Lehrziele und Andragogik aufeinander abgestimmt sind, sodass LernerInnen keinen Nachteil erleben.

¹²⁶ Kleingruppen (bei gleichzeitigem individuellen Lernen) werden positiver bewertet als Einzellernen, da viele positive Dynamiken nur durch die Gruppe entstehen können.

CONCLUSIO

- Indem unterschiedliche Themen erarbeitet werden, entsteht gegenseitige Inspiration; TeilnehmerInnen wagen es, Lerninhalte zu wählen, welche nicht im ursprünglichen Design des Lernziels vorgesehen waren¹²⁷.
- Durch die Heterogenität der Gruppe findet automatisch soziales Lernen statt; Toleranz, wie sie auch im gesellschaftlichen Miteinander zentral ist, kann trainiert und reflektiert werden.
- Der Vergleich mit KurskollegInnen kann die Überwindung von Schamgefühlen unterstützen, wenn TeilnehmerInnen realisieren, dass sie nicht alleine mit ihren Lese- und Schreibnöten sind.
- Methodenvielfalt und Verfügbarkeit von unterschiedlichen Materialien sowie digitalen Lernprogrammen sind die Grundlage für flexible Lernprozesse, in welchen unterschiedliche Fähigkeiten und Kompetenzen parallel erworben werden; auch freies Schreiben und die spontane Erstellung von Arbeitsblättern werden positiv bewertet.
- Flexibilität von Kursbeginn und Kursdauer sowie im Lernprozess selbst sind ein positives Element des Kursmodells.

Eine zentrale Rolle im Lern- und Empowerment-Prozess der Basisbildung spielen KursleiterInnen. Sie beeinflussen maßgeblich die Lernatmosphäre im Kurs. In der Gruppe neben Lernen auch Spaß zu haben und eine Vertrauensbasis zur/zum KursleiterIn, ist den TeilnehmerInnen wichtig. Die Forschungsergebnisse beschreiben positiv bewertete Charakteristika der KursleiterInnen: Sie sollen menschlich und tolerant sein, Einfühlungsvermögen und Geduld haben. Wenn sie Freude an der Arbeit haben, würden sie ihre Arbeit automatisch gut machen. Um die Freude an der Arbeit aufrecht zu erhalten, sind bestimmte Rahmenbedingungen hilfreich; diese sind wiederum die Basis für den Erfolg des Kursmodells:

- Durchgehende Niederschwelligkeit und wohlwollender Umgang von Beginn an.
- Für qualitatives Arbeiten mit Randgruppen ist die Möglichkeit, an eine/n SozialarbeiterIn weiterverweisen zu können zentral.
- Ein breites Angebot an Materialien, inklusive PCs mit Internetanschluss.
- Begleitende interne Weiterbildungen, Supervision, (bezahlte) Teambesprechungen etc. sind wichtige Maßnahmen für die Qualitätssicherung.
- Für den Abbau von Lernhemmungen in ermächtigenden Lernprozessen ist es von fundamentaler Wichtigkeit, ohne Prüfungsdruck lernen zu können. Die (externe) Überprüfung von Lernerfolgen würde für das Lernen der Zielgruppe eine große

¹²⁷ Gerade Mathematik und Informations- und Kommunikationstechnologien sind oft unerwartete (weil gefürchtete) Lerninhalte. Ein Kursmodell, in welchem parallel an unterschiedlichen Themen gearbeitet wird, birgt somit die Möglichkeit der unvorhergesehenen Horizont- und Kompetenzerweiterung.

CONCLUSIO

Einschränkung bedeuten und den Kursverlauf grundlegend verändern¹²⁸.

- Alle InterviewpartnerInnen betonten, (und auch die Kursevaluationen machen es deutlich), dass eine durchschnittliche Kursdauer von 10 Wochen (120 Unterrichtseinheiten) deutlich zu kurz ist, um die Kenntnisse für ein Weiterlernen ausreichend zu vertiefen und zu festigen. Dies bedeutet die Notwendigkeit finanzieller Mittel für anbietende Institutionen bzw. für die Förderung von TeilnehmerInnen über längere Zeiträume.
- Von den KursleiterInnen als zentrale AkteurInnen der ermächtigenden Basisbildung wird viel erwartet und gefordert, wie zum Beispiel multiple Aus- und Weiterbildung, um alle Themenbereiche abzudecken: Alphabetisierung, Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Lernschwächen, Mathematikvermittlung, Einführung in die Verwendung von Informations- und Kommunikationsmedien, Umgang mit stigmatisierten und zum Teil traumatisierten KursteilnehmerInnen, interkulturelle Kompetenz, etc. Der Großteil der Aus- und Weiterbildungskosten wird von den KursleiterInnen selbst getragen. Trotz der hohen Anforderungen befindet sich der Großteil von ihnen in äußerst prekären und niedrig entlohnenden Arbeitsverhältnissen. Um Qualitätsstandards zu sichern, gibt es hier Änderungsbedarf.
- In Anbetracht der Arbeitsrealität von KursleiterInnen kann nicht in allen Fällen von einer Kontinuität ausgegangen werden. In den Interviews betonen KursteilnehmerInnen die Wichtigkeit von Stabilität der Kursleitung – zu wissen, was den/die LernerIn erwartet, ist für die vulnerable Zielgruppe von großer Bedeutung.

Um Empowerment-Prozesse zu ermöglichen, müssen neben Rahmenbedingungen und Kursleitung auch die TeilnehmerInnen gewisse Anforderungen erfüllen. Die Grundlage stellt eine Bereitschaft für Veränderung und Empowerment an sich dar. Hilfreich für eine Beständigkeit im Lernprozess und rasche Lernerfolge ist die Bereitswilligkeit, auch außerhalb des Kurses zu lernen. Dafür sollte im Kurs die Grundlage (in Form von Lerntechniken etc.) geschaffen werden.

Durch nicht-stigmatisierendes Thematisieren von Illiterarität in der Öffentlichkeit, ihrer Ursachen sowie Präventionsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Betroffenen, können soziokulturelle Strukturen beeinflusst werden. Es kann das Stigma der Randgruppe minimiert werden, wenn verdeutlicht wird, dass die *Schuld* nicht bei den Betroffenen selbst liegt und einschlägige Kurse für Erwachsene bei Lese- und Schreib-

¹²⁸ Die Erfahrung als Kursleiterin zeigt, dass LernerInnen sehr von der relativen Offenheit des Lernprozesses profitieren, wenn außer die eigenen Ziele, keine Interessen beachtet werden müssen. Die Offenheit beeinträchtigt die Lernmotivation nicht, viel eher unterstützt sie das Entdecken der Lust am Lernen.

CONCLUSIO

nöten Abhilfe schaffen können. Sowohl die Betroffenen als auch die gesamte Gesellschaft profitiert von Empowerment-Prozessen in der Basisbildung, da die Zielgruppe nach erfolgter Basisbildung dem Arbeitsmarkt zu Verfügung steht bzw. aktiv an gesellschaftlichen Vorgängen teilhaben kann. Eine Herausforderung liegt in den wachsenden Bildungsanforderungen am Arbeitsmarkt; Literarisierung muss nicht in allen Fällen mit der Aussicht auf einen Arbeitsplatz einhergehen. Die Anforderungen der Erwerbsarbeit in einer "wissensbasierten Ökonomie" steigen weiter und erhalten so beständig eine "Unterschicht"¹²⁹.

Da der Empowerment-Begriff in vielen Verwendungsbereichen von seiner ursprünglichen Bedeutung entfremdet wurde, ist es zunehmend wichtig, ihn zu definieren. Das vorliegende *Good-Practice-Modell* der Basisbildung ist ein Beispiel für Empowerment mit seinen ursprünglichen Inhalten, nämlich Übertragung von Verantwortung (bzw. Eigenverantwortlichkeit), Beteiligung an Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen und sozialer Wandel (vgl. 2.4). Die empirischen Daten bestätigen, dass dies in teilnehmerInnenzentrierten Lernprozessen der Intensivkurse erreicht wird.

Wenn in der Bekämpfung von Illiterarität strukturelle Ursachen von Illiterarität und Exklusion außer acht gelassen und nur Symptome auf individueller Ebene geändert werden, greift dies zu kurz. Allerdings kann individuelles Empowerment mitunter zu kollektiver Aktion, zu kollektivem Empowerment beitragen. Da Basisbildungskurse vor allem individuelle Handlungspotenziale fokussieren, wären weitere Forschungen hilfreich, um festzustellen, inwiefern individuelles Empowerment Auswirkungen auf strukturelle Rahmenbedingungen hat, bzw. welche Prozesse es benötigt um diese zu verändern.

¹²⁹ Vergleichbar mit *underclass* in der US-amerikanischen Debatte (vgl. Kronauer 2010b:51).

BIBLIOGRAFIE

- Alsop, Ruth/ Bertelsen, Mette/ Holland, Jeremy (2006): Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation. World Bank: Washington.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998/ 2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bastian, Hannelore/ Manger, Guido/ Waldmann, Doris (1987): Alphabetisierung in der BRD. Bonn: Deutscher Volksschulverband.
- Batliwala, Srilatha (2007): Taking the power out of empowerment - an experiential account. In: Development in Practice, Volume 17, Numbers 4–5, August 2007; UK: Routledge; S.557-565.
- Bauer, Brigitte/Sallaberger, Gerhild (2010): Aufbau von Basisbildungsstrukturen in einer ländlichen Region. Salzburg: abc Salzburg/In.Bewegung (Hg.).
- Berndl, Alfred (2008): Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit in der Basisbildung und Alphabetisierung. In: Christof, E./Doberer-Bey, A. [et al.] (2008): Schriftlos = sprachlos? Wien [u.a.]: Studien-Verlag. S. 130 – 139.
- Brockhaus, Der (2009): Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. Mannheim: F.A. Brockhaus.2., vollst. überarb. Auflage.
- Brugger, Elisabeth/ Doberer-Bey, Antje/ Zepke, Georg (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Edition Volkshochschule, Wien.
- Brugger, Elisabeth (2010): Der weite Weg zur österreichischen Basisbildung. In: Mitteilungen. Programm- und Bildungszeitschrift d. Volkshochschule Floridsdorf. Herbst 2010, S.9-10.
- Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Christof, Eveline/ Doberer-Bey, Antje/ Ribolits, Erich/ Zuber, Johannes (Hg. 2008): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft; Schulheft 131/2008. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Christof, Eveline (2008): Macht, Scham, Stigmatisierung bei mangelhafter Basisbildung - ein verdeckter Zusammenhang. In: Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber (Hg.): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft; Schulheft 131/2008. Innsbruck: Studien-Verlag. S.105-113.
- Delors, Jacques (1996): Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (publ. by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris: UNESCO Publ. Online: www.unesco.org/delors/fourpil.htm sowie www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf [Stand: 12.12.2010].
- Dergovics, Elke (2010): Verschiedene Menschen, verschiedene Sprachen - ein Kurs. Überlegungen und Einblicke in Basisbildungskurse für Menschen deutscher Erstsprache und anderen Erstsprachen. Wien: In.Bewegung II/VHS21 (Hg.).
- Doberer-Bey, Antje (2010): Die Anfänge der Basisbildung an der Volkshochschule Floridsdorf. In: Mitteilungen. Programm- und Bildungszeitschrift der Volkshochschule Floridsdorf. Herbst 2010, S. 11-12.

BIBLIOGRAFIE

- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn - Frankfurt: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V./ PAS.
- Döbert, Marion/ Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V./ Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Online: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf [Stand: 19.10.2010]
- Eder, Ferdinand (2008): Mangelhafte Basisbildung im Spiegel der PISA-Untersuchungen. In: Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber: schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schulheft 131/2008. Innsbruck: StudienVerlag; S.23-32.
- Faschingeder, Gerald/ Leubolt, Bernhard/ Lichtblau, Pia/ Prausmüller, Oliver/ Schimmerl, Johannes/ Striedinger, Angelika (2005): Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Faschingeder/ Leubolt/ Lichtblau/ Prausmüller/ Schimmerl/ Striedinger (Hg. 2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S. 7-26.
- Faschingeder, Gerald/ Novy, Andreas (2007): Paulo Freire heute - Einleitung. In: Faschingeder/ Novy (2007): Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Journal für Entwicklungspolitik (JEP) vol. XXIII; 3 - 2007. Wien: Mandelbaum. S. 4-9.
- Freire, Paulo (1977, Ersterscheinung 1974): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1990, Ersterscheinung 1970): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritz, Angela/ Suess Alexandra (1991): Soziale Bedingungen des Lesens. In: Stagl, Gitta/ Dvorák, Johann/ Jochum, Manfred (Hg.; 1991): Literatur, Lektüre, Literarität: vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österr. Bundesverl. S. 379-383.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/ Kreft, Wolfgang/ Kropp, Ulrike (1986): Alphabetisierung - Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projekts des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn u.a.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Gieseke, Wiltrud (2003): Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. 35. Jahrgang, Heft 1, S. 47-56.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: Böhlau/UTB, 4. Aufl.
- Graff, Harvey J. (1991): Überlegungen zur Geschichte der Literarität: Übersicht, Kritik und Vorschläge. In: Stagl, Gitta/ Dvorák, Johann/ Jochum, Manfred (Hg.; 1991): Literatur, Lektüre, Literarität: vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österr. Bundesverl. S. 14-45.
- Gruber, Elke (o.J.): Alphabetisierung und Grundbildung – Grundlagen beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online: wwwgw.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/aufsaeetze.htm [Stand 17.8.2010]
- Gruber, Elke (2004): Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) Magazin für Erwachsenenbildung, März 2004/Heft 211/55.Jg.; S. 2-10. Online: <http://wwwgw.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/index.htm> [Stand: 7.7.2010]
- Gruber, Elke (2006a): Zwischen Tradition und Zeitgeist. Gedanken zur Erwachsenenbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) Magazin für Erwachsenenbildung, März 2006/Heft 219/57.Jg.; Online: <http://wwwgw.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/index.htm> [Stand: 7.7.2010]

BIBLIOGRAFIE

- Gruber, Elke (2006b): Lernen mit Erwachsenen. In: Unterlagen für den Verband der Wiener Volksbildung (Hg.): Unterrichten in der VHS. Grundlagen für KursleiterInnen. Wien: Verband Wiener Volksbildung, Pädagogisches Referat, Seite 9-16.
- Gruber, Elke/ Brünner, Anita (2010): Einführung in die Erwachsenenbildung. Reader der Weiterbildungsakademie (wba). Klagenfurt.
- Gubitzer, Luise (2005): Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Faschingeder/ Leubolt/ Lichtblau/ Prausmüller/ Schimmerl/ Striedinger (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S. 27-52.
- Hart, Elizabeth; Bond, Meg (2001): Aktionsforschung. Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bern: Hans Huber.
- Höferl, Andreas/ Pöchlhammer, Paul (2004): Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung - ÖGPP; Online: http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/5_armut/Armuts-%20und%20Reichtumsbericht.pdf [Stand: 19.04.2011]
- Holzer, Daniela (2007): Über die Klugheit "dumm" zu bleiben. In: Magazin der Erwachsenenbildung.at. Ausgabe 1, Juni 2007. Erscheinungsort: Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [Stand: 23.7.2010]
- Holzer, Daniela (2008): Über die kluge Entscheidung, sich nicht weiterzubilden. In: Christof/ Doberer-Bey/ Ribolits/ Zuber (Hg.): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft; Schulheft 131/2008. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 122 – 129.
- Hussain, Sabina (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 185-210.
- In.Bewegung (Hg. 2010): Zukunft Basisbildung. basic: news: letter V; August 2010
- Jensen, Peter/ Schneider, Johanna/ Wagner, Harald/ Wölfel, Ulrike (2008): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Handreichung f. Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung. Dresden: apfe e.V.
- Kamper, Gertrud (1999): Analphabeten oder Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske u. Budrich. S. 572-582.
- Kastner, Monika (2008): Zugänge zu Grundbildung: Teilnahme als Teilhabe. In: Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber (Hg.): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft; Schulheft 131/2008. Innsbruck: Studien-Verlag. S.33-43.
- Kastner, Monika (2010a): Potenziale von Lehr-Lern-Prozessen in Basisbildungskursen. Die Rekonstruktion von subjektiven Handlungen und Deutungen fördert das Verstehen von Lehr-, Lern-, und Bildungsprozessen. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hg. 2010): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: Isop/In.Bewegung (Hg.). S.24-29.
- Kastner, Monika (2010b): Über die Potentiale von Basisbildungskursen. In: Mitteilungen. Programm- und Bildungszeitschrift der Volkshochschule Floridsdorf. Herbst 2010, S. 13-14.
- Klicpera, Christian/ Gasteiger-Klicpera, Barbara (1993): Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit. Bern (u.a.): Huber.
- Klopf-Kellerer, Astrid (2010): 20 Jahre Basisbildung an der VHS 21. Eine Auseinandersetzung mit Diversität und Inklusion in der Basisbildung. In: Mitteilungen. Programm- und Bildungszeitschrift der Volkshochschule Floridsdorf. Herbst 2010, S. 12-13.

BIBLIOGRAFIE

- Knowles, Malcolm/ Holton, Elwood/ Swanson, Richard (2007): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen 6. Auflage. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Kreissl, Marion (2010): An analysis of the empowerment potential of child and youth participation in the youth movement against the commercial sexual exploitation of children. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Kronauer, Martin (Hg. 2010a): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.); Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kronauer, Martin (2010b): Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 24-58.
- Langenscheidt, Großes Schulwörterbuch Englisch-Deutsch 1996, Berlin/München: Langenscheidt.
- Langthaler, Margarita (2005): Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer. In: Faschingeder/ Leubolt/ Lichtblau/ Prausmüller/ Schimmerl/ Striedinger (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S. 155-178.
- Lenz, Werner (1999): On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck/ Wien: Studienverlag.
- Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Levine, Kenneth (1991): Die politische Ökonomie der Illiterarität. In: Stagl, Gitta/ Dvorák, Johann/ Jochum, Manfred (Hg.; 1991): Literatur, Lektüre, Literarität: vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österr. Bundesverl. S. 72-87.
- Longwe, Sara Hlupekile (1998): Education for women's empowerment or schooling for women's subordination? In: Gender & Development 6: 2, London: Routledge, S. 19-26.
- Luttrell, Cecilia/ Quiroz, Sitna/ Scutton, Claire/ Bird, Kate (2007): Understanding and operationalising empowerment. Poverty wellbeing.net, Swiss Agency for Development and Cooperation. Online: www.poverty-wellbeing.net/document.php?itemID=1547&langID=1 [Stand 8.9.2010]
- Meueler, Erhard (2009): Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Hohenehren: Schneider Verlag.
- Muckenhuber, Sonja (2007): Mehr als Lesen und Schreiben - Alphabetisierung und Basisbildung an der VHS Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 1, Juni 2007; Erscheinungsort: Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [Stand: 11.Juni 2010]
- Nickel, Sven (2001): Prävention von Analphabetismus: vor, in, nach und neben der Schule. In: ALFA-FORUM 47 (2001). S. 7-10. Online: www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte.html [Stand: 4.9.2010]
- Nimmervoll, Lisa/ Frey, Peter (2010): "Internationale Vermessung der Schulen". In: der Standard, 26./27. Juni 2010; Thema, S.6/7.
- Nohlen, Dieter (Hg. 2002): Lexikon der dritten Welt. Länder, Organisationen, Theorien, Begriffe, Personen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Novy, Andreas (2007): Die Welt ist im Werden - über die Aktualität von Paulo Freire. In: Faschingeder/ Novy (2007): Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Journal für Entwicklungspolitik (JEP) vol. XXIII; 3 - 2007. Wien: Mandelbaum. S. 29-57.
- Novy, Andreas/ Beinstein, Barbara/ Voßemer, Christiane (2008): Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion. Heft 2, Wien: Paulo Freire Zentrum, Dezember 2008. Online: www.paulofreirezentrum.at/documents/pdfs/2010/Aktion&Reflexion_Heft_2.pdf [Stand: 5.5.2010]

BIBLIOGRAFIE

- Rath, Otto (2007): Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich: Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 1, Juni 2007; Erscheinungsort: Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [Stand: 11.Juni 2010]
- Rath, Otto (2008): Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. In: Christof/ Doberer-Bey/ Ribolits/ Zuber (Hg.): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. Schulheft 131/2008. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 9 – 22.
- Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hg. 2010): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: Isop/In.Bewegung (Hg.).
- Reinprecht, Christoph (2005): Die "Illusion der Chancengleichheit". Soziale Selektion im Bildungssystem. In: Faschingeder/ Leubolt/ Lichtblau/ Prausmüller/ Schimmerl/ Striedinger (Hg. 2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaum. S. 129-153.
- Reutter, Gerhard (2010): Inklusion durch Weiterbildung- für Langzeitarbeitslose eine utopische Hoffnung? In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 59-101.
- Ribolits, Erich (2004): Vom sinnlosen Arbeiten zum sinnlosen Lernen. In: Lohoff, Ernst et.al. (Hg.): Dead Men Working. Gebrauchsanweisung zur Arbeits- und Sozialkritik in Zeiten kapitalistischen Amoklaufs. München: Unrast. S. 124-135.
- Ribolits, Erich (2007): Alphabetisierung - bloß berufliche Notwendigkeit oder mehr? In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 1, Juni 2007; Erscheinungsort: Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [Stand: 11.Juni 2010]
- Ribolits, Erich (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: Christof/Doberer-Bey/Ribolits/Zuber (Hg.): Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft; Schulheft 131/2008. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 113-121.
- Rosbacher, Bettina (2007): Zur Bedeutung der Basisbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 1, Juni 2007. Erscheinungsort: Wien. Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf [Stand: 23.7 2010]
- Rowlands, Jo (1997): Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras. Oxfam UK.
- Schachinger, Helga (2002): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. Bern: Hans Huber Verlag.
- Scholz, Achim (2007): Erwachsene lernen lesen und schreiben. In: Knabe, Ferdinand (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a.: Waxmann. S. 180-183.
- Schütz, Astrid (2003): Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. 2. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sen, Amartya (1999): Development as freedom. Oxford: University Press.
- Smith, David (1991): Die Anthropologie des Erwerbs der Literarität. In: Stagl, Gitta/ Dvorák, Johann/ Jochum, Manfred (Hg.; 1991): Literatur, Lektüre, Literarität: vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österr. Bundesverl. S. 50-67.
- Stagl, Gitta/ Dvorák, Johann/ Jochum, Manfred (Hg. 1991): Literatur, Lektüre, Literarität: vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: Österr. Bundesverl.
- Statistik Austria (Hg. 2006): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2004. Online: www.statistik.at/web_de/static/eu-

BIBLIOGRAFIE

silc_2008eingliederungsindikatoren__armutsgefaehrdung_in_oesterreich_bd_043350.pdf
[Stand 19.10.2010]

- Stoppacher, Peter (2010): Der Stigmatisierung entkommen. Lesen, Schreiben, Rechnen wie andere auch. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hg. 2010): Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis. Graz: Isop/In.Bewegung (Hg.). S.18-23.
- Stromquist, Nelly (2002): Education as means for empowering women. In: Parpart, Jane L./ Rai, Shirin M./ Staudt, Kathleen (Hg.): Rethinking Empowerment. Gender and Development in a global/local world. London, Routledge. S. 23-37.
- Townsend, Janet Gabriel (2000): Empowerment Matters: Understanding Power. In: Townsend, Janet/ Zapata, Emma/ Rowlands, Jo/ Alberti, Pilar/ Mercado, Marta (Hg. 2000): Women and Power. Fighting Patriarchies and Poverty. London: Zed Books. S. 19-45.
- Watzlawick, Paul (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.
- Winckler, Carlos Roberto/ Fornari, Liege Maria Sitia/ Genro, Maria Elly Herz/ Carraro, Rosangela (2007): Paulo Freire relectured. Entwicklungslinien im Werk des brasilianischen Volksbildners. In: Faschingeder/ Novy (2007): Paulo Freire Heute. Zur Aktualität von Volksbildung und Befreiungspädagogik. Journal für Entwicklungspolitik (JEP) vol. XXIII; 3 – 2007. Wien: Mandelbaum. S. 10-28.

BIBLIOGRAFIE

Internetquellen:

- Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte; Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, S. 5f; Online : www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf [Stand: 18.6.2010]
- Basisbildung VHS 21: www2.vhs21.ac.at/2.bw [Stand: 10.11.2010]
- Bertschi-Kaufmann, A./Hollenstein, A./ Wiesner, E.: Literacy-Konzepte. Projekt zur Integration von ICT im Unterricht. Online: <http://literacy.educaguides.ch/dyn/13690.php?sid=39643572748620985927624382438590> [Stand: 12.4.2009]
- Education for All (2006): Literacy for life. Global Monitoring Report 2006. Paris: UNESCO Publishing. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf> [Stand: 09.11.2010]
- Education for All (2007): Education for all by 2015: Will we make it? Global Monitoring Report 2008. Paris: UNESCO Publishing; Oxford University Press. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> [Stand: 09.11.2010]
- Entschließung des EU Parlaments zu Analphabetismus und sozialer Ausgrenzung (2004): Online: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2002-0062+0+DOC+XML+V0//DE> [Stand: 19.7.2010]
- Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Stand: 19.10.2010]
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK (2000) 1832. Brüssel. Online: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf [Stand: 28.01.2010]
- Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung. Online: www.alphabetisierung.at/index.php?id=164 [Stand 19.7.2010]
- Rat der EU (2001): Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat; Tagung im März 2000 in Lissabon; Nr. Vordokument: 5680/01 EDUC 18. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf [Stand: 22.11.2010]
- UNESCO (o.J.): The 'Education for All'-Movement. Online: www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/ [Stand: 19.7.2010]
- UNESCO-Kommission, Österreich - Bildung (2007). Online: www.unesco.at/bildung/index.htm und www.unesco.at/bildung/bildung_alle.htm und www.unesco.at/bildung/basisbildung.htm [Stand: 19.7.2010]