



universität
wien

DISSERTATION

„Literalität und Alphabetisierung in Gesellschaften mit
entwickelter Informations- und
Kommunikationstechnologie.

Der Zugang zu Wissen in Abhängigkeit von
Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb“

Eine qualitative Untersuchung am Beispiel von TeilnehmerInnen der
Basisbildungskurse in Wien

Antje Doberer-Bey

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 328
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Studium der Philosophie Allgem./Angew. Sprachwissenschaft
1. Betreuer:	Univ. Prof. Dr. Rudolf de Cillia

Für Corina

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Rudolf de Cillia, der mich zu dieser Arbeit ermutigt hat und ohne dessen Unterstützung das Vorhaben nicht realisiert worden wäre.

Den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern der Volkshochschule Wien Floridsdorf bin ich für ihr Vertrauen und die Zeit, die sie mir zur Verfügung standen, zu tiefem Dank verpflichtet. Ihre Erzählungen bilden das „Herzstück“ dieser Arbeit.

Sehr herzlich danke ich Ulla Hirschfeld, Erika Kanelutti-Chilas, Astrid Klopff-Kellerer, Gudrun Steinkellner und Heinz Blaumeiser für ihre wertvollen Anregungen bzw. das Korrekturlesen. Besonders gedankt sei auch meinem Sohn Daniel, der mich bei der Formatierung der Arbeit geduldig unterstützt hat.

Der Volkshochschule Wien Floridsdorf und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst danke ich für die finanzielle Förderung für das Forschungsvorhaben.

Und nicht zuletzt sei an dieser Stelle Corina erwähnt, meine „zweite Mutter“ in Chile, von der ich so viel gelernt habe und die mich in einem tieferen Sinn über all die Jahre bei meiner Tätigkeit in der Basisbildung geleitet hat.

Wien, im Februar 2012

Antje Doberer-Bey

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Einleitung	7
1 Zugang zum Thema	7
2 Erkenntnisinteresse und zentrale Fragestellungen.....	8
3 Aufbau der Arbeit	11
I Alphabetisierung und Literalität im gesellschaftlichen Kontext	13
1 Historischer Rückblick	14
1.1 Die Funktion von Bildung und Literalität im späten Mittelalter	14
1.2 Die Industrielle Revolution und Einführung der Schulpflicht.....	17
2 Begrifflichkeiten.....	19
2.1 Funktionalität und Defizitorientierung	20
2.2 Fertigkeiten und Techniken.....	21
2.3 Kompetenz- und Ressourcenorientierung.....	22
2.4 Orientierung an Kontexten und soziokultureller Diversität.....	24
3 Literalität in der Informations- und Wissensgesellschaft	25
3.1 Wirtschaftliche Dimension und Arbeitswelt	28
3.2 Individuelle Dimension und soziales Umfeld	30
3.3 Ursachen für nicht erworbene Literalität.....	32
3.4 Datenlage – Internationale Studien (IALS, PISA, PIAAC)	34
4 Zur Situation in Österreich	39
4.1 Entwicklungsgeschichte	39
4.2 Aufbau von Strukturen für die Basisbildung	41
4.2.1 Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung	42

4.2.2	Ausbildung von TrainerInnen	44
4.2.3	Qualitätsentwicklung.....	45
4.3	„Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung“, 2012 – 2014.....	47
4.4	Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR).....	48
	Resümee	49
II	Theoretische Grundlagen zur Literalität.....	53
1	Sprache und Sprachentwicklung	54
1.1	Psycholinguistische Aspekte	55
1.1.1	Die Generative Grammatiktheorie	56
1.1.2	Die Theorie der Kognitiven Entwicklung nach Piaget.....	58
1.1.2.1	Sprache und Denken.....	61
1.1.3	Exkurs in die Neurolinguistik	62
1.1.4	Einflussfaktoren aus der sozialen Umwelt	64
1.2	Soziolinguistische Aspekte	67
1.2.1	Die Code-Theorie nach Basil Bernstein.....	67
1.2.1.1	Sprache, Institution und Lernen.....	68
1.2.1.2	Die Bedeutung von Sprachvarietäten.....	73
1.2.2	Pierre Bourdieu und die Konstruktion sozialer Wirklichkeit.....	74
1.3	Sprache und Schrift	77
	Zusammenfassung.....	78
2	Literalität und Alphabetisierung.....	79
2.1	Konzepte von Literalität.....	80
2.1.1	Literalität als „autonome“ Kompetenz und Kulturtechnik.....	81
2.1.2	Literalität als soziale Praxis	82
2.1.3	Multiple Literalitäten – <i>Multiliteracies</i>	84
2.1.4	Digitale Literalität	85

2.2	Zum Erwerb von Schriftsprachlichkeit.....	86
2.2.1	Komponenten des Schriftspracherwerbs	87
2.2.2	Theoretische Modelle des Schriftspracherwerbs	89
2.2.2.1	Phasenmodelle	89
2.2.2.2	Kompetenzentwicklungsmodell	92
2.2.2.3	Zwei-Wege-Modell – <i>Dual Route Theory</i>	96
2.2.3	Entwickelte Literalität: Leseverständnis und Textkompetenz.....	97
2.2.4	Legasthenie, Lese-Rechtschreibschwäche und Alphabetisierung	98
2.2.5	Exkurs in die Motivationsforschung.....	101
	Resümee.....	103
III	Qualitative Untersuchung zur Literalität	107
1	Problemstellung	107
1.1	Forschungsprozess und Fragestellungen	108
1.2	Untersuchungsdesign	111
2	Empirische Methoden.....	113
2.1	Stichprobe	114
2.2	Die Datenerhebung	117
2.2.1	Interviews	118
2.2.2	Tests	120
2.3	Aufbereitung des Datenmaterials	122
2.4	Kontext der Untersuchung.....	122
3	Auswertung der Ergebnisse	124
3.1	Aktuelle Lebenssituation der ProbandInnen: Interview I.....	125
3.1.1	Persönliche Daten.....	126
3.1.2	Motivation für den Kursbesuch.....	130
3.1.2.1	Anlassereignis für den Kursbesuch	134

3.1.2.2 Einfluss der sozialen Umwelt.....	136
3.1.2.3 Individuelle Einstellungen: Reaktionsdispositionen und Affekte.....	137
3.1.2.4 Objektive Notwendigkeit: Situationen, Ziele, Erwartungen.....	138
Zusammenfassung.....	139
3.2 Kenntnisstand und Entwicklung der ProbandInnen: Test I und Test II	140
3.2.1 Lesen – Leseverstehen	141
3.2.2 Schreibkompetenz	146
3.2.3 Performanz	152
3.2.4 Allgemeines Wissen.....	158
Zusammenfassung.....	163
3.3 Auswirkungen des Kursbesuchs: Interview II	164
3.3.1 Kategorie „Lernerfolg“	165
3.3.2 Kategorie „Unterricht – Lehrperson“	167
3.3.3 Kategorie „(Selbst-)Reflexion über das Lernen“	171
3.3.4 Kategorie „Einfluss auf der Ebene der sozialen Beziehungen“	172
3.3.5 Kategorie „Veränderungen – neue Perspektiven“	173
Zusammenfassung.....	175
3.4 Biografische Aspekte: Interview III	178
3.4.1 Familiäres Umfeld	178
3.4.2 Schulisches Umfeld	189
3.4.3 Individuelle Faktoren	195
3.4.4 Übergang Schule – Erwerbsleben.....	195
3.4.5 Einschätzung der Verhältnisse durch die ProbandInnen.....	197
Zusammenfassung.....	199
IV Integration der Ergebnisse.....	203
V Ausblick.....	211

Literatur	216
Abbildungsverzeichnis	232
Tabellen-/Diagrammverzeichnis.....	232
Anhang	233
Abstract.....	254
Lebenslauf.....	256

Einleitung

1 Zugang zum Thema

Diese Arbeit ist aus meiner langjährigen Erfahrung in der Alphabetisierung und Basisbildung¹ mit Erwachsenen deutscher Erstsprache entstanden. Im Jahr 1990 wurde ich mit der Aufgabe betraut, an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf ein vorgelegtes Konzept zur Implementierung der Basisbildung umzusetzen und weiterzuentwickeln sowie erste Kurse auszuschreiben². Anlass für die Realisierung dieses ersten österreichischen Pilotprojektes war das 1989 von den Vereinten Nationen ausgerufene Internationale Jahr der Alphabetisierung. Das damalige Ministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten stellte erstmals finanzielle Mittel für dieses Arbeitsfeld zur Verfügung – die allerdings 1995 im Zuge eines allgemeinen Sparpaketes wieder eingestellt wurden. Die Erfahrungen der ersten Jahre wurden begleitend in einem Aktionsforschungsprojekt ausgewertet und die Ergebnisse in einer Publikation dokumentiert (Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997).

Selbst in Lateinamerika aufgewachsen, war mir das Phänomen aus meinem nächsten Umfeld bekannt. Die sichtbaren sozialen Unterschiede vermittelten mir, dass auch Bildungschancen mit diesen verknüpft sind und darüber entscheiden, welche Möglichkeiten sich für die Menschen erschließen, das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten und Chancen wahrzunehmen. Diese frühen Erfahrungen und später die Alphabetisierungskampagnen in verschiedenen lateinamerikanischen Ländern waren mein erster Zugang zum Thema. Insbesondere die Initiativen von Paolo Freire in Brasilien prägten mein Verständnis für diese spezifische Bildungsarbeit und ihre

¹ „Basisbildung“ bezieht sich auf die Kompetenzbereiche Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT-Anwenderkenntnisse (Informations- und Kommunikationstechnologien) und impliziert die Fähigkeit, diese Kenntnisse kompetent im Alltag und Beruf einzusetzen, aber auch zu lernen und sich eigenständig Wissen anzueignen. Der Fokus liegt auf dem konkreten Handeln und ist im Kontext der Praxis gebräuchlich (s. auch Kapitel Begrifflichkeiten, I, 2).

² Von 1990 bis 2007 habe ich an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf die Basisbildung aufgebaut und entwickelt. Die Arbeit umfasste u.a. Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung, Beratung, Planung und Durchführung von Kursen, Materialentwicklung. Die Beteiligung an Europäischen Projekten (Sokrates, Grundtvig, eTen-Telecom, EQUAL) kam bald hinzu sowie auch die Aus- und Weiterbildung von TrainerInnen und die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Basisbildung.

gesellschaftlichen Zusammenhänge sowie für ermöglichende, bestärkende Zugänge zur Literalität³. Heute ist dieses Bild erweitert durch die Herausforderungen einer Informationsgesellschaft mit allgemeiner Schulpflicht und die steigenden Anforderungen in einer veränderten Alltags- und Berufswelt mit entwickelten Informations- und Kommunikationstechnologien.

Zu Beginn des Forschungsvorhabens war die Volkshochschule Wien Floridsdorf die einzige Einrichtung in Wien, die Alphabetisierungs- und Basisbildungskurse für Erwachsene deutscher Erstsprache durchführte. Das Thema war in Österreich noch stark tabuisiert. Die Erreichung der Zielgruppe durch Öffentlichkeitsarbeit war aufwändig und die Abwicklung des niederschweligen Kursangebotes erforderte eine spezielle Infrastruktur und verlief nach eigenen Regeln, die von denen der Institution abwichen und nicht immer auf Verständnis trafen. Die Kurse kosteten außerdem Geld, was gerade für illiterate Menschen eine Hemmschwelle darstellen kann. Die Möglichkeit, eine größere Anzahl von Personen in die Untersuchung mit einzubeziehen, war also nicht gegeben. (s. Kap. III, 2.1).

Es gab zu der Zeit wenig veröffentlichtes Material, was sich mittlerweile zwar geändert hat, doch gibt es hinsichtlich Forschung zu Fragen der Literalität nach wie vor einen großen Aufholbedarf. Das Ziel dieser Arbeit ist, das erworbene Erfahrungswissen zu bündeln, wissenschaftlich zu fundieren und die Ergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen und sie für die Praxis nutzbar zu machen. Sie soll auch eine Grundlage sein, auf der zukünftige Forschungsvorhaben aufbauen können.

2 Erkenntnisinteresse und zentrale Fragestellungen

Von Beginn an beschäftigte mich die Frage, wie es in einem Land wie Österreich, mit Schulpflicht und kostenlosem Bildungssystem – anders als die Verhältnisse, die ich aus Lateinamerika kannte – dazu kommt, dass Erwachsene, die mit beiden Füßen im Leben

³ Der Begriff „Literalität“ (seltener „Literarität“) ist von „*literacy*“ als Lehnübersetzung abgeleitet. Er unterstreicht Schriftsprachlichkeit als soziales, kulturelles und die Organisationsformen der Gesellschaft als ganze betreffendes Phänomen (Bertschi-Kaufmann/Rosebrock 2009). „Literalität“ setzt sich zunehmend im fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs durch.

stehen und den Alltag bewältigen, grundlegende schriftsprachliche Kenntnisse nicht erwerben konnten.

Es stellte sich eine Vielzahl von Fragen. Zunächst galten diese den Personen: Was bedeutet es, in einer Gesellschaft nicht lesen und schreiben zu können, die diese Fähigkeiten aber als selbstverständlich voraussetzt? Wie erleben diese Menschen den Alltag, wie arrangieren sie sich im Beruf? Wie haben sie die Schule erlebt? Welches waren die Einflussfaktoren zum Zeitpunkt ihrer Einschulung, aus dem sozialen Umfeld und in der Schule? Welche Funktion hat Schriftlichkeit für das Denken, für die Weltsicht? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schriftsprachlichkeit und kommunikativer Kompetenz? Und welche Bedeutung hat diese für die soziale Behauptung, für sprachliches Verstehen und das Sich-verständlich-Machen, für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen? Was sind die Voraussetzungen, um einer Nachrichtensendung Informationen entnehmen zu können? Wie sieht es mit den verschiedenen Sprachebenen und Standards aus? Und die neuen Technologien, welche Anforderungen stellen sie an die Einzelnen, wie verändern sie die Arbeitswelt und welche Risiken, aber auch Chancen stellen sie dar?

Ein zweiter Fragenkomplex bezog sich auf das Lernfeld der Alphabetisierung mit Erwachsenen. Wenn erwachsene Menschen sich der Mühe unterziehen, es mit der Schrift noch einmal aufzunehmen, kommen bei diesem Versuch (lern-)biografische Aspekte zum Tragen – oft negative Frustrationserlebnisse aus der Kindheit und Schulzeit. Wie sehen diese aus, wie beeinflussen sie Lernprozesse und wie sind sie in den Lernprozess zu integrieren, bewusst zu machen, zu revidieren? Und wie muss der Lernprozess gestaltet sein, damit die persönliche Entfaltung gewährleistet ist? Wie verläuft der Prozess des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen im Vergleich zu Kindern? Welche Rolle spielt hierbei die Sprachentwicklung und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten oder die Reflexion von Sprachhandlungen? Welche Kompetenzen aus einem Leben ohne Schrift können genutzt werden und welche Fragestellungen sind für den Unterricht wichtig? Welche Struktur braucht das ‚Unternehmen Basisbildung mit Erwachsenen‘? Welche Faktoren entscheiden über

Erfolg und Misserfolg und wie sind diese zu definieren? Was verändert sich durch den Kursbesuch, den Zugang zur Schrift?⁴

Später drängte sich die Frage nach den systemischen Rahmenbedingungen für die Aneignung der Schriftsprache immer stärker auf. Wie beeinflussen bzw. verhindern diese – über die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen – den Erwerb von Literalität? Und ist Schriftsprachlichkeit die ausschließliche Voraussetzung für den Zugang zu Wissen⁵? Vor dem Hintergrund insbesondere dieser letzten Fragen wurde das Erkenntnisinteresse der Arbeit auf folgende Themenbereiche ausgerichtet:

- Systemische Wirkungszusammenhänge zwischen gesellschaftlich-strukturellen Faktoren und dem Erwerb von Literalität
- Bedeutung von Sprache und die Bedingungen ihrer Entwicklung als relevante Einflussgrößen für den Erwerb von Schriftsprachlichkeit, unter Berücksichtigung psycholinguistischer und soziolinguistischer Aspekte
- Konzepte von Literalität und ihre Bedeutung für den Erwerb von Schriftsprachlichkeit
- Aktuelle Lebenssituation und biographische Aspekte von Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kenntnissen sowie Veränderungen durch den Besuch eines Basisbildungskurses – als Schwerpunkte der empirischen Untersuchung.

Die aus heutiger Sicht wichtige Frage des Einflusses von Kommunikationstechnologien und virtuellen Medien auf die Sprache, das Denken und die Wahrnehmung der Welt im

⁴ Eine wichtige Quelle stellten Publikationen aus Deutschland dar. Seit den siebziger Jahren wurde dort auf das Problem reagiert und die ersten Praxisberichte lagen vor; aber auch Versuche, die relevanten Parameter theoretisch zu erfassen, wie Methoden, Lernbedingungen oder Ziele der Kurse. Hervorzuheben sind hier die Arbeiten von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff et al. (1989, 1991, 1993), des damaligen Pädagogischen Referats des Deutschen Volkshochschulverbandes, heute DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Sie sind größtenteils nicht mehr erhältlich. Eine weitere Quelle und wahre Fundgrube war das Büro Medienverbund im ersten Wiener Gemeindebezirk: Literatur, Medienberichte und diverseste Materialien, vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum, waren dort bis zu seiner Schließung in den 90er-Jahren gesammelt und bereitgestellt. Auf diese geht die Publikation von Dvorak/Jochum/Stagl (1991) „Literatur, Lektüre, Literarität“ zurück; sie ist ein umfassendes Kompendium mit thematischen Überblicken, kritischen Beiträgen und dem Stand der Forschung zum damaligen Zeitpunkt in England und den USA. Bis heute kommen wichtige Forschungsergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum.

⁵ „Wissen“ wird hier in zweierlei Hinsicht verstanden: Als die Verarbeitung von Informationen mit einer Handlungsperspektive und darüber hinaus, nicht zweckorientiert, als umfassenderes Herausfiltern von Informationen für Erkenntnis und ein tieferes Verständnis der Welt (Liessmann 2006).

Allgemeinen und auf die Aktivitäten des Lesens und des Schreibens im Besonderen sowie die daraus resultierenden Interferenzen mit den Vermittlungskulturen im aktuellen Schulsystem sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Diesbezügliche Zusammenhänge werden erst allmählich von der Wissenschaft wahrgenommen und sind meines Erachtens noch nicht ausreichend erforscht. Die Bedeutung von Informationstechnologien wird hier hauptsächlich in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse (Kapitel I, 3) und deren Auswirkungen auf die ProbandInnen der Untersuchung (Kapitel III, 3) behandelt.

3 Aufbau der Arbeit

Der gewählte Zugang zur Bearbeitung des Themas spannt den Bogen von der allgemeinen Bedeutung des gesellschaftlichen Strukturwandels für Fragen der Literalität über theoretische Grundlagen zur Sprache, ihrer Entwicklung und den Erwerb der Schriftsprache bis hin zur spezifischen Relevanz von Schriftsprachlichkeit im Lebenskontext einzelner Individuen sowie der Bedeutung des Kursbesuchs für den Zugewinn an Kompetenz und persönliche Entwicklungen.

In Kapitel I veranschaulicht ein kurzer Rückblick in die Geschichte den Stellenwert von Schrift vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels, der durch die Entwicklung von Technologien vorangetrieben wird (I, 1). Die verschiedenen Begrifflichkeiten aus dem internationalen und deutschsprachigen Raum und ihre Konnotationen werden in ihrem jeweiligen historischen Kontext erläutert (I, 2). Anschließend wird die Bedeutung von Literalität aus heutiger Sicht dargelegt, und zwar aus gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und individueller Perspektive (I, 3). Anhand von Dokumenten und Stellungnahmen nationaler und internationaler Organisationen werden aktuell wirksame Anspruchserwartungen beschrieben. Internationale Studien zur Erhebung erforderlicher Kompetenzen ergänzen das Bild. Die individuelle Dimension ist unter Bezugnahme auf diverse Publikationen dargelegt. Ein Überblick über die aktuelle Situation in Österreich rundet dieses Kapitel ab (I, 4).

Kapitel II setzt sich mit den theoretischen Grundlagen zur Literalität auseinander. In einem ersten Schritt werden die psycholinguistischen und soziolinguistischen Aspekte der Entwicklung von Sprache und ihren Bedingungen sowie in ihrer Bedeutung als

zentrales Element von Schriftsprachlichkeit dargelegt. Erklärungsmodelle der Generativen Grammatiktheorie werden diskutiert. Weiters wird dem Einfluss von Sprache auf das Denken und ihrer Bedeutung für das Lernen (II, 1.1) nachgegangen. In einem zweiten Schritt werden Konzepte von Literalität und ihr Einfluss auf die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung diskutiert. Insbesondere im anglo-amerikanischen Raum gibt es eine lange Tradition der Auseinandersetzung, die hier aufgegriffen wird, da sie auch für uns relevant ist (II, 2.1). Die wichtigsten Entwicklungsmodelle für den Schriftspracherwerb schließen hier an (II, 2.2). Sie sind notwendig, um den etwaigen Stand der Kenntnisse zu beurteilen und Schnittstellen zu erkennen, an denen Schwierigkeiten auftreten können.

Die qualitative empirische Untersuchung wurde mit den TeilnehmerInnen aus Basisbildungskursen für AnfängerInnen eines Jahrgangs durchgeführt (Kap. III). Sie untersuchte die Zusammenhänge zwischen biografischen Aspekten und dem Erwerb der Schriftsprache sowie jenen von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, den steigenden Anforderungen an schriftsprachliche Kompetenzen und deren Auswirkungen auf die Lebenssituation der TeilnehmerInnen (III, 3.1, III, 3.4). Dabei wurden die Entwicklung der Kenntnisse während des Kursjahrs ebenso erhoben wie die Auswirkungen des Kursbesuchs hinsichtlich persönlicher Veränderungen und neuer Perspektiven (III, 3.2).

In Kapitel IV werden die Ergebnisse der Untersuchung interpretiert und zu den Hypothesen und den Ausführungen in Kapitel I und II in Beziehung gesetzt.

Der Ausblick in Kapitel V schließt die Arbeit ab: Es werden Schlussfolgerungen für die Alphabetisierungspraxis gezogen, zukünftige Forschungsvorhaben angeregt und Forderungen für die Entwicklung der Basisbildung formuliert.

I Alphabetisierung und Literalität im gesellschaftlichen Kontext

Schrift, Schriftsprachlichkeit bzw. Literalität sind kulturelle Phänomene, die nicht losgelöst von ihrem historischen Hintergrund zu betrachten sind. Zu jeder Zeit stehen sie in engem Verhältnis zu konkreten ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die ihre Bedeutung bestimmen und in denen Schrift eine bestimmte Funktion erfüllt. Will man sich also den Fragen nähern und Antworten finden, die zu einem differenzierteren Verständnis der Bedeutung von Literalität führen, müssen wir uns mit dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext befassen. Werden zu einer bestimmten Zeit die schriftsprachlichen Kompetenzen bzw. deren Defizite bei breiteren Teilen der Bevölkerung diskutiert, gibt dies Aufschluss über die Bedeutung literaler Fähigkeiten im jeweiligen gesellschaftlichen System (Stagl/Dvorak/Jochum 1991). Nicht die Literalität an sich rückt ins Zentrum des Interesses, sondern vielmehr ihre Relevanz in größeren sozioökonomischen Zusammenhängen. Diese führen zu Fragen wie beispielsweise, wann, warum und für wen Literalität weitergegeben und wer hiervon ausgeschlossen wird, welches ihre Anwendungen sind und welche Anforderungen an die literalen Fertigkeiten gestellt werden (Graff 1991a). Die Mitglieder einer Gemeinschaft haben diesen Anforderungen zu keiner Zeit in gleicher Weise entsprochen, es hat immer Unterschiede in der Verteilung und Verbreitung von Literalität gegeben. Was diese Unterschiede bedeuten und in welchem Ausmaß sie mit sozialer Restriktion einhergehen, lässt sich aus dem jeweiligen Kontext beantworten.

Die folgenden Unterkapitel sollen veranschaulichen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse und technologische Entwicklungen zu strukturellen Veränderungen des sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhalts einer Gesellschaft führen. Mit ihnen gehen immer auch machtpolitische und ökonomische Interessen einher, die eine Anpassung an die geänderten Bedingungen einfordern. Der Rückgriff auf zwei Epochen der Geschichte, die u.a. durch einschneidende Veränderungen hinsichtlich der Verwendung und Ausbreitung der Schrift gekennzeichnet sind, soll die erwähnten Zusammenhänge veranschaulichen: das späte Mittelalter und die industrielle Revolution.

1 Historischer Rückblick

In der historischen Distanz lassen sich Wirkungsfaktoren aufzeigen, die für die Aneignung und Verbreitung von Schrift maßgeblich waren, ohne an emotionale Involviertheiten oder Tabus zu stoßen. Dies kann dazu beitragen, dass die Thematik entmythologisiert und überkommene Sichtweisen bewusst gemacht und revidiert werden. Anhand von zwei Epochen aus der europäischen Geschichte – dem späten Mittelalter und der Industrialisierung – soll veranschaulicht werden, wie in einer Zeit des Wandels gesellschaftlicher Strukturen durch wissenschaftliche Erkenntnisse und technologische Entwicklungen die Schrift zu einer wesentlichen Einflussgröße wird und ihre Verbreitung wiederum durch diesen Wandel beeinflusst ist.

Das späte Mittelalter wurde gewählt, da mit der Ausweitung des Handels und der Säkularisierung neue Verwaltungsformen und Strukturen entstehen. Sie tragen dazu bei, dass neue Druckverfahren entwickelt werden und Literalität damit einen Stellenwert erhält, den sie bis dahin nicht innehatte. Die aufkommende Industrialisierung des 18. Jahrhunderts und die Einführung der Schulpflicht verdeutlichen wiederum, welche Funktion der Schule in diesem spezifischen historischen Kontext zukommt. Das Bewusstmachen der Wirkungszusammenhänge kann falsche Legitimationen aus der Vergangenheit aufzeigen und dazu beitragen, analoge Interdependenzen in den heutigen Verhältnissen besser zu verstehen.

1.1 Die Funktion von Bildung und Literalität im späten Mittelalter

Das ausklingende Mittelalter ist jene Epoche, in der sich erste Formen schriftlicher Massenkommunikation⁶ entwickeln. Auf der einen Seite sind es die Kirchen mit ihrem hohen Organisationsgrad und der Entwicklung des Klosterwesens – europaweit werden neue Orden gegründet – die zu einer Zunahme des innerkirchlichen Schriftwesens, zur Koordination der kirchlichen Strukturen, führen. Auch die Entwicklung des Predigtwesens sowie die Ausweitung der Laienfrömmigkeit über die Orden hinaus,

⁶ Massenkommunikation setzt ein anonymes und heterogenes Publikum voraus, zu dem der Kommunikator keinen Bezug hat, da keine gemeinsamen Gruppenerfahrungen bestehen (vgl. Mitterauer 2004).

insbesondere im städtischen Raum, lassen den Bedarf an standardisierten Schriftstücken, Andachtsbildern und Andachtsschriften für die private Kultpraxis enorm ansteigen (Mitterauer 2004). Goody (1990)⁷ verweist auf die performative Kraft schriftlicher Kommunikation und den Einfluss, den die Schrift auf die Ausbreitung der so genannten Weltreligionen durch Konversion und Absorption nimmt, und die hierarchische Stellung derer, die sie sich zu eigen machen. Priester sind lange die einzige Personengruppe, die lesen kann, sie sind „Torhüter“ der Ideen und kontrollierten auch später weitgehend den ideologischen Inhalt. Das geschriebene Wort ist die Grundlage der missionierenden Religion, denn das geschriebene Wort wird für wirkungsvoller gehalten als das lediglich gesprochene Wort. Goody spricht von den „autonomen Grenzen“ der literalen Religionen, indem sie diejenigen einschließen, die sich an die Rituale halten, und diejenigen ausschließen, die dies nicht tun. Demgegenüber werden die oralen Religionen von einer Gemeinschaft geteilt und sind integrativ, da die Einzelnen sozusagen in sie hineingeboren werden.

Auf der anderen Seite ist das ausklingende Mittelalter die Zeit des aufkommenden Handels. Handelsbedingungen und warenbezogene Aufzeichnungen müssen schriftlich festgehalten werden. Adelige und Fürsten werden schriftkundig und in den Städten sind es die Kanzleien, in denen Schriftstücke verfasst und Verträge aufgesetzt werden. Von hier geht die Verschriftlichung aus, auf der Grundlage der gesprochenen Sprache. Um die Verständlichkeit zu gewährleisten, entsteht hier eine erste Art Standardsprache. Außerdem wird Schrift zum Mittel beim Eigentumserwerb, beim Abfassen schriftlicher Testamente und bei Übertragungsurkunden. Die Veräußerung des Eigentums wird erst durch schriftliche Dokumentation rechtskräftig (Mitterauer ebda.). Vor diesem Hintergrund entwickelt Johannes Gutenberg sein Druckverfahren mit beweglichen Lettern, das für die europäischen alphabetischen Sprachen, mit den zwei bis drei Dutzend Buchstaben als Lautzeichen, äußerst vorteilhaft ist. Erstmals ist der Druck größerer Mengen von Schriftstücken möglich.

⁷ Goody weist darauf hin, dass die Weitergabe von Mythos, Doktrin und Ritual gleichermaßen im Christentum, dem Islam und im Judentum wesentlich auf der Schrift beruht, insbesondere der alphabetischen Schrift, bei gleichzeitigem allmählichem Niedergang der schriftlosen, lokalen Religionen. „Wahrheit“ erhält eine andere Bedeutung, denn es gibt einen neuen Maßstab: das geschriebene Wort.

Doch die massenhafte Verbreitung von Schriftstücken hätte es nicht gegeben, wenn nicht Ende des 14. Jahrhunderts die erste Papiermühle Mitteleuropas gegründet worden wäre. Flugblätter, Flugschriften und Bücher können auf Papier weitaus billiger gedruckt werden als Pergament. Zwar hatte es in früheren Jahrhunderten Papiermühlen in einzelnen Mittelmeerländern gegeben, doch der Einsatz von Wasserkraft mit entsprechender Technologie, zunächst in Oberitalien und später in Deutschland und Frankreich, ermöglicht die Papierherstellung in einem größeren Ausmaß. Zunehmend entstehen große Betriebe, die über das Familienunternehmen hinausgehen. Innerhalb weniger Jahrzehnte breitet sich ein dichtes Netz von privat organisierten Druckereien über ganz Europa aus. Der aufkommende Handel, die Entwicklung der Städte und ihre Verwaltungen sowie das Rechtswesen sind auf sie angewiesen. Es wird möglich, standardisierte Formulare und Texte, wie Rundbriefe, Ablassbriefe und Mandate, in großer Anzahl zu vervielfältigen und zu verbreiten (Mitterauer ebda.).

Die sozialen Strukturen weisen gegen Ende des Mittelalters noch eine Geschlossenheit auf, die sie später verlieren werden. Kinder wachsen in einem dichten sozialen Raum in die jeweilige Gemeinschaft hinein, es gibt keinen Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern, keine getrennte Lebensbereiche. Sobald sie sich fortbewegen und verständlich machen können, werden sie in einem „informellen, natürlichen Lehrverhältnis“ (v. Hentig 1998) in die Welt der Erwachsenen integriert, üben dieselben Tätigkeiten aus und erwerben die notwendigen Fähigkeiten für ihr späteres Leben. Hier werden die gesellschaftlichen Normen vermittelt und auf das spätere Arbeitsleben vorbereitet. Die Schule liegt in Händen der Kirche und der Orden und vermittelt neben der „herrschaftsdienlichen Bewusstseinsformung“ ein Wissen, das vorwiegend der Aneignung der seit jeher feststehenden Wahrheiten gilt (Zahradnik 1986). Der soziale Zusammenhalt ist stark ausgeprägt, doch ohne emotionale Bindung an die Kinder – diese gewinnt erst im 18. Jahrhundert mit der Trennung der familiären und beruflichen Bereiche an Bedeutung (Ariès 1998). Noch ist der Erwerb von Literalität einzelnen Personen(-gruppen) vorbehalten. Später, mit der Verbreitung der Literalität auf andere Bevölkerungsgruppen durch die Einführung der Schulpflicht, beeinflusst laut Mitterauer (2004) die Massenkommunikation die Herausbildung gemeinsamer Haltungen, Werte, Stimmungen und Ängste über die Grenzen der jeweiligen Gruppierungen hinweg.

1.2 Die Industrielle Revolution und Einführung der Schulpflicht

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird von England ausgehend die Industrialisierung eingeleitet. Technische Erfindungen wie die Dampfmaschine oder der mechanische Webstuhl verändern im Zusammenhang mit der Französischen Revolution die bisherige Wirtschafts- und Sozialordnung in Westeuropa (Graff 1991a). Die vorindustrielle Gesellschaft war durch die Stände geprägt, den Adel, das städtische Bürgertum und die Bauernschaft, die in den jeweiligen Hausgemeinschaften organisiert waren. Der Einzelne wurde in sie hineingeboren, und in deren Grenzen fand die Sozialisation statt. Durch die Industrialisierung kommt es erstmalig zur Trennung von Arbeitsbereich und privatem Familienbereich. Die sich entwickelnden neuen Produktionsweisen in den Ballungszentren ziehen Arbeitskräfte aus der ländlichen Bevölkerung und aus Handwerkshaushalten an und leiten so die Auflösung der häuslichen (Werte-) Gemeinschaften ein. Es kommt einerseits zur Urbanisierung und Bürokratisierung, andererseits zur Umstrukturierung der Gesellschaften in den agrarischen Bereich, den der städtischen Dienstleistungen und der industriellen Lohnarbeiterschaft. Die neue Arbeitsorganisation erfordert für die Abwicklung der Regierungsgeschäfte mit Organisationen und Bürgern wachsende bürokratische Verwaltungen, aber auch entsprechend ausgebildete Beamte und Arbeitskräfte für die neuen Produktionsstätten, die Disziplin und Einsatzbereitschaft aufbringen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zunehmend ein Defizit an innovativen und beruflich verwertbaren Unterrichtsinhalten an den Schulen, das in anderen Staaten (z.B. durch Einfluss auch der Reformationsbewegungen) bereits zu einer ‚staatlichen Schulpflicht‘ mit eigenen Schulen geführt hatte. In Österreich wird Ende des 18. Jahrhunderts das Schulwesen zur Angelegenheit des Staates. Maria Theresia unterzeichnet 1774 das erste österreichische Schulgesetz, das Johann Ignaz von Felbiger formuliert und das eine sechsjährige Schulpflicht in der noch heute üblichen Klassenform einführt. Weitere wesentliche Inhalte sind „die Betonung der Lehrerbildung, die Schaffung von Kontrolleinrichtungen und Instruktionen zur Gewährleistung von Bestand und Wirkung der Reformvorhaben sowie die Einführung einheitlicher Schulbücher“⁸. Die Inhalte werden somit normiert und kontrolliert und umfassen Ziele wie das Erlernen von

⁸ Quelle: Erwachsenenbildung in Österreich - Präsentationsmanual, Begleitheft; Graz 2000.

Disziplin, Arbeitshaltung und Gehorsam. Sie stehen letztlich in der Tradition des aufgeklärten Absolutismus, der im Bürger einen Diener des Staates sieht.

Die Kirche als bürokratische Institution mit Dienststellen und schriftlichen Aufzeichnungen (Testamente, Übertragungsurkunden, Akkumulation von Grundbesitz) tritt zunehmend in Konkurrenz und Interessenskonflikt mit dem sich entwickelnden Staat, der mittels Aufzeichnungen von Gesetzen, Bestimmungen und Anweisungen durch Berufsbeamte verstärkt das Zusammenleben der Bürger über ein rechtliches Regelwerk systematisiert und regelt (Goody 1990). Diese Verschiebung der Einflussphären wird durch die Verbreitung von Literalität und ihren Stellenwert für die zwischenmenschliche Kommunikation möglich. Wie auch Levine (1991) festhält, steigt der Bedarf an literaten Bevollmächtigten durch die Ausweitung der Regierungstätigkeiten und die Notwendigkeit von wirksamer Kontrolle von Nationen und Staaten. Da diese wiederum mit der Bevölkerung kommunizieren, braucht es literate Bürger. So entsteht ein enger Zusammenhang zwischen Bürokratie und der Literalisierung von Bevölkerungsgruppen. „Massenliteralität ist das Werk bürokratischer Institutionen und gleichzeitig eine der Hauptursachen ihrer unvermeidlichen Verbreitung“ (Levine ebda., S. 73).

Wie die hier grob skizzierten Beispiele aus der Geschichte zeigen, ist die Funktion von Literalität durch bestimmte Interessen in spezifischen Kontexten von gesellschaftlichen Prozessen determiniert. Sie trägt zu Entwicklungen bei, wird in ihrer Ausprägung und Funktion durch diese mitbestimmt und spielt im Spannungsfeld von Macht und Einfluss eine bedeutende Rolle. Schulische Bildung und Schrift stellen seit jeher ein Instrument zur Förderung der Werte, Einstellungen und Gewohnheiten dar und sind zur Sicherung der sozialen Ordnung und für den Fortbestand von Integration und Zusammenhalt der Gesellschaft eingesetzt worden (Graff 1991b, S. 36). In dieser Funktion ist Literalität auch immer sozial selektiv gewesen, nämlich für diejenigen, die nicht den vorherrschenden Normen entsprachen und die dadurch nicht mit einbezogen wurden.

Bevor auf die Bedeutung von Schriftsprachlichkeit in heutigen Gesellschaften mit entwickelter Informations- und Kommunikationstechnologie eingegangen wird, sei die Klärung von Begrifflichkeiten dem Kapitel vorangestellt.

2 Begrifflichkeiten

Wie die Bedeutung von Literalität, sind auch die Begriffe zur Bezeichnung dieser kulturellen Dimension durch die jeweiligen gesellschaftlichen und soziopolitischen Prozesse zur Zeit ihrer Entstehung determiniert. Was ein ‚angemessener‘ Standard an Schriftsprachlichkeit oder Literalität ist, lässt sich nur im jeweiligen Kontext, mit seiner spezifischen soziokulturellen Gewichtung von Schriftsprachlichkeit bestimmen (Doberer-Bey/Rath 2002) und in Relation zum erwarteten und als notwendig erachteten Grad an Schriftsprachbeherrschung definieren (Hubertus 1991). Generell So gilt beispielsweise noch Anfang des 20. Jahrhunderts als schriftkundig, wer seinen Namen schreiben kann. In den letzten Jahrzehnten vollzieht sich im Zuge der rasanten technologischen Entwicklungen ein Paradigmenwechsel. Die vorausgesetzten bzw. erwarteten Standards steigen durch neue Arbeitsstrukturen und gesellschaftliche Veränderungen innerhalb kürzester Zeiträume an. Jede Definition dessen, was Literalität sei, führt zu unterschiedlichen Antworten hinsichtlich der Beschaffenheit oder des Umfangs des Problems, die sich wiederum auf die Ziele von Programmen auswirken (Scribner 1984). Jeder Begriff spiegelt die Sichtweise und die Interessen derjenigen wider, die den Begriff definieren und impliziert Dimensionen von Kontrolle und Macht (s. Kapitel I, 3). Die heute geläufigsten Begriffe stammen aus dem englischsprachigen Raum der vierziger Jahre, ursprünglich aus den USA, nach dem Krieg auch aus England und Australien. „Literacy“ und seine Komposita (z.B. „digital literacy“) sowie „numeracy“ sind nach wie vor generell anerkannt. Von ihnen leiten sich die entsprechenden Begriffe in anderen Sprachen ab (s. Kap. 2.1 bis 2.3).

Die im Folgenden vorgenommene Begriffsbeschreibung orientiert sich einerseits an der Chronologie ihres Entstehens, andererseits an den impliziten Konnotationen und Konzepten, die im jeweiligen soziokulturellen Raum – angloamerikanischer vs. deutschsprachiger – vorherrschen. In den letzten Jahrzehnten ist eine Tendenz erkennbar, die von der anfänglichen Defizitorientierung zunehmend in Richtung Kompetenz- und Ressourcenorientierung weist, in der individuelle Gegebenheiten und auch soziokulturelle Diversität berücksichtigt werden. Letztere zeichnet sich insbesondere im angloamerikanischen Raum ab. Sie geht auf Erkenntnisse einer sozialkritischen (sprachwissenschaftlichen) Forschung zurück (Barton et al. 2000, Soler/Wearmouth/Reid 2002, Papen 2005), die sich an der Praxis bzw. den

Lebenswelten der Individuen orientiert. Die jeweiligen Bedeutungen lassen sich allerdings nicht immer eindeutig zuordnen, sie überlappen einander und werden in andere Kontexte transferiert, sodass die Implikationen nicht immer klar sind.

2.1 Funktionalität und Defizitorientierung

In den USA werden während des Zweiten Weltkrieges jene Personen als „funktionale Analphabeten“ bezeichnet, die schriftlichen Anleitungen für grundlegende militärische Aufgaben nicht folgen können. Schriftsprachliche Kenntnisse werden mit der Funktionalität von Handlungen verknüpft. Nach dem Zweiten Weltkrieg befasst sich die UNESCO mit dem Thema des „Analphabetismus“⁹, allerdings mit Blick auf die Entwicklungsländer der so genannten „Dritten Welt“, und verweist auf eine erforderliche **Elementarliterarität** („elemental literacy“) zur Regelung der alltäglichen Belange des Lebens. Der ausreichende Erwerb von Schriftsprachlichkeit wird mit Schulbesuch gleichgesetzt und schließt somit noch das Vorhandensein von „Illiteralität“ in den industrialisierten Ländern aus (Stagl/Dvorak/Jochum 1991). Doch der in den fünfziger und sechziger Jahren intensiviert Diskurs rückt die funktionelle Dimension von Schriftsprache wieder ins Blickfeld. Die UNESCO (1962) definiert positiv jene Personen als **funktionale Alphabeten**, „die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und eben an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen“ können (Döbert/Hubertus 2000, S. 21, zit. nach Mitter/Schäfer 1994). Hier orientiert sich der Begriff am Individuum, an seinen Bedürfnissen und denen, die bezogen auf die Gemeinschaft bestehen (Graff 1991a).

In Europa sind es die Expansion der Grundlagenindustrie in den sechziger Jahren, mit ihrem Bedarf an geschulten Arbeitskräften, und die Wirtschaftskrise der siebziger Jahre, die den Begriff in den Kontext wirtschaftlicher Verwertbarkeit rücken. Arbeitskräfte müssen umgeschult werden und es stellt sich das Problem, dass jene mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten schwer zu schulen bzw. umzuschulen sind. Der von der

⁹ Es sei angemerkt, dass dieser und andere defizitorientierte Begriffe generell zu vermeiden sind. Sie werden hier als Bestandteil der Begriffsgeschichte aufgegriffen.

UNESCO in jenen Jahren maßgeblich beeinflusste Diskurs bezieht sich auf die veränderten Strukturen in den Arbeitswelten und prägt den Begriff der „functional literacy“ (1968). Der als **funktionaler Analphabetismus** ins Deutsche transferierte Begriff fokussiert ein individuelles Defizit, das als „Unterschreitung von Mindestanforderungen“ oder als die „Unfähigkeit, Schriftsprache im Alltag zu nutzen“ (Döbert/Hubertus ebda.) beschrieben wird. Rechnerische Fähigkeiten scheinen mit einbezogen zu sein.

Heute ist der Begriff „Analphabetismus“ umstritten, zumal er die Gefahr von stigmatisierenden Zuschreibungen birgt, wenn er im öffentlichen Diskurs verwendet wird (Kastner 2011) und der gesellschaftliche Kontext ausgeblendet ist. Ebenso der Begriff **primärer** (auch natürlicher) **Analphabetismus**. Er bezeichnet Personen, die keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben, und bezieht sich vor allem auf Menschen in Ländern mit einem wenig ausgebauten Schulsystem, die keine Gelegenheit zum (regelmäßigen) Schulbesuch hatten. Von **sekundärem Analphabetismus** „wird gesprochen, wenn nach mehr oder weniger erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt, bei dem einmal erworbene Kenntnisse wieder verloren gehen“ (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung 2006). Es ist ein beliebter Begriff in den siebziger und achtziger Jahren, als die Problematik langsam auch im deutschsprachigen Raum thematisiert wird. Kritisch ist hier anzumerken, dass Fähigkeiten, die in der Schulzeit nicht ausreichend gefestigt wurden, später nicht ausgeübt werden.

Bei all diesen Begriffen und Definitionen ist zu bedenken, dass sie sich auf einen Ausschnitt der menschlichen Fähigkeiten, nämlich die Schriftsprachlichkeit, beziehen. Die vielfältigen Facetten menschlicher Handlungskompetenz werden dabei außer Acht gelassen. Was Menschen in einem Alltag ohne Schrift in der Lage sind zu tun und die Bedingungen, unter welchen sie handeln, werden ausgeklammert. Somit wird ein Problem konstituiert, das in der spezifischen Betrachtungsweise liegt.

2.2 Fertigkeiten und Techniken

In den achtziger Jahren besteht eine Tendenz, Schriftsprachlichkeit mit der Beherrschung der elementaren Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens gleichzusetzen. Im englischsprachigen Raum werden diese Fertigkeiten unter dem

Begriff der „**basic skills**“ zusammengefasst, die in den britischen Bildungsprogrammen auch ESOL (English for Speakers of Other Languages) umfasst. Im Deutschen werden sie als **Kulturtechniken** bezeichnet. Von jeglichem Kontext losgelöst, werden sie als messbare und erlernbare kognitive Fertigkeiten angesehen und mit einer Reihe von Begleiterscheinungen gleichgesetzt, wie individuelle Freiheit oder ökonomisches Fortkommen, die sich erwiesenermaßen jedoch nicht automatisch einstellen (s. auch Kap. II, 2.1, Konzepte von Literalität). Ende der neunziger Jahre kommt im Zuge der technologischen Entwicklungen die IKT- Kompetenz („computer literacy“) als vierte Kulturtechnik hinzu, die sich auf den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien bezieht. All diese Begriffe erfahren seither eine Bedeutungsänderung, auf die in den folgenden Unterkapiteln eingegangen wird.

2.3 Kompetenz- und Ressourcenorientierung

Zunächst ein Blick auf den angloamerikanischen Raum. Der Begriff „**literacy**“ ist von Beginn an geläufig und bezeichnet ein umfassendes Verständnis von Schriftsprachlichkeit. Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen gelten als Grundlage für die Partizipation in der Gesellschaft und für die Erreichung eigener Ziele, sowohl in der Berufswelt als auch in der Gesellschaft, aber auch für die Aneignung von Wissen und die Entfaltung persönlicher Potentiale. Graff definiert den Begriff als „eine Vielzahl von Techniken zur Kommunikation und zum Dekodieren und Reproduzieren geschriebenen und gedruckten Materials“ (1991b, S. 20). Damit wird „literacy“ als Kompetenz beschrieben, die durch die Art und Weise wirksam wird, in der Menschen sie in einem bestimmten Umfeld anwenden; sie orientiert sich an den Bedürfnissen der Individuen, die bezogen auf die Gemeinschaft bestehen (Graff 1991a). Das begriffliche Pendant für die Fähigkeit, mit mathematischen Operationen in Beruf und Alltag umzugehen, ist „**numeracy**“. Entsprechend bezeichnet der in den letzten Jahren an Bedeutung gewinnende und sich an die technologischen Entwicklungen anpassende Begriff „**digital literacy**“ jene Kompetenzen, die in digitalen Umgebungen für die Nutzung der Medien zur Kommunikation (E-Mail, digitale Netzwerke, usw.) oder die Informationssuche im Internet sowie die Informationsbearbeitung notwendig sind (s. Kap. I, 3). Ein jüngerer Begriff aus Großbritannien ist „**skills for life**“. Er ist in unterschiedlichen Kontexten zu finden. Aus Sicht der Gewerkschaft steht er für schriftbasierte Kompetenzen im Umgang mit beruflichen Anforderungen. In den

britischen Bildungsprogrammen seit 2001 bezeichnet „skills for life“ spezifizierte Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen und ist im Nationalen Qualifikationsrahmen in die fünfstufige Skala der Kompetenzniveaus integriert¹⁰. Die OECD verwendet 2005 den Begriff „**foundation skills**“ im Kontext einer Studie über unterstützende Formen der Bewertung von SchülerInnenleistungen in der Sekundarstufe („formative assessment“) und überträgt ihn auf die Arbeit mit Erwachsenen (Looney 2008). Der jüngsten OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, 2011) wird die Bezeichnung „**skills for problem solving in technology rich environment**“ zugrunde gelegt. Diese umfasst die kognitiven und beruflichen Fähigkeiten von Erwachsenen, die zur erfolgreichen Teilnahme am Arbeitsleben Voraussetzung sind (s. PIAAC-Studie, Kap. I, 3.4).

Der deutsche Begriff **Literalität**, seltener Literarität (bei Stagl/Dvorak/Jochum 1991) ist von „literacy“ hergeleitet und beschränkt sich mehr oder weniger auf den theoretischen Diskurs. Im Gegensatz zu „Analphabetismus“ bezeichnet er kein Defizit, sondern ist positiv konnotiert und verbindet – ursprünglich – Schriftsprachlichkeit mit Verständnis, Wissen und Bildung. In seiner jüngeren Auslegung berücksichtigt er die „Anforderungen für die Teilhabe an einer modernen Informations- und Wissensgesellschaft“ und schließt den „kompetenten Umgang mit Alltagstexten wie Formularen, Gebrauchsanweisungen u. ä. bis hin zu spezifischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit EMail und Internet sowie Grundkenntnisse des Englischen“ mit ein (de Cillia 2008). Im Zusammenhang mit Bildungsangeboten hat sich in Österreich der Begriff **Basisbildung**, seltener auch **Grundbildung**, etabliert. Insbesondere in den ersten Jahren sind die Implikationen dieser Begriffe keineswegs eindeutig, sie unterscheiden sich durch den jeweiligen Hintergrund der AkteurInnen der einzelnen Basisbildungsinitiativen – ob (Fremd-) Sprachenvermittlung, Pflichtschulpädagogik oder soziologische Studienrichtungen. Manche Konzepte beziehen die Kontexte der Lernenden von Beginn an mit ein und haben Persönlichkeitsentwicklung und „empowerment“ zum Ziel; andere legen den Schwerpunkt stärker auf die Vermittlung der Kulturtechniken, ebenfalls mit dem Ziel

¹⁰ Bis zum Abschluss der Sekundarstufe (=Hauptschulabschluss) umfasst der britische NQR die fünf Stufen „entry level 1–3“ sowie „level 1“ und „level 2“. , s. auch http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039031 (Stand: 30.10.2011).

der Bestärkung der Lernenden. Das Netzwerk „Alphabetisierung und Basisbildung“ definiert Basisbildung mittlerweile als einen Begriff, der folgende Elemente umfasst: Lesen, Schreiben, mündliche Sprachkompetenz, Zuhören, Verstehen, Rechnen, Umgang mit Daten und Zahlen, mit Maßen und Formen; den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), erweitert um die Fähigkeit, eigenständig zu lernen und sich Wissen anzueignen; Deutsch als Zweitsprache (DaZ): mündliche Kommunikation, Lesen und Schreiben¹¹. Die vom Europäischen Parlament 2006 formulierten Schlüsselkompetenzen¹² werden nach Maßgabe der jeweiligen Niveaus integriert und beziehen sich insbesondere auf Kommunikation, Problemlösung und das Arbeiten mit anderen. Dieses umfassendere Verständnis von Basisbildung ist auch in das Programmplanungsdokument der Länder-Bund-Initiative (2011) übernommen worden.

2.4 Orientierung an Kontexten und soziokultureller Diversität

Gegen Ende der neunziger Jahre entwickeln sich insbesondere in England neue Betrachtungsweisen von Literalität. Sie zeichnen sich durch eine kritische Analyse der bestehenden Konzepte, Politiken und öffentlichen Diskurse aus (Barton/Hamilton/Ivanic 2000, Soler/Wearmouth/Reid 2002, Papen 2005) und verweisen auf eine Kehrtwende von den allgemein vorformulierten Anforderungen hin zu Kontexten und situativen Praktiken schriftsprachlicher Handlungen. Ausgehend von den „**new literacy studies**“ (Gee 1996, 2004) beziehen sich die neuen Begriffe auf einzelne Aspekte bzw. Dimensionen von Literalität. „**Situated literacies**“ weist darauf hin, dass jede schriftsprachliche Handlung zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort stattfindet. „**Social literacy**“ oder „**literacy as social practice**“ fokussiert den Tätigkeitsaspekt von schriftsprachlichen Handlungen, die Menschen zu unterschiedlichen Zwecken ausführen und die unterschiedlichen Anforderungen unterliegen, sowie die sozialen Kontexte, durch die sie ihre Wertigkeit erhalten. „**Multiliteracies**“ bezieht sich auf die verschiedenen Funktionen von Text(sort)en, ihre spezifische Form und die Bedeutung, die sie in der Realisierung je nach sozio-

¹¹ Netzwerk Basisbildung, EQUAL Projekt In.Bewegung II, 2007- 2010.

¹² „Europäischer Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen“, Europäisches Parlament 12/2006.; <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> (Stand: 11.07.2011).

kulturellem Kontext erhalten. Insbesondere die mediale Kommunikation mit ihren multimodalen Ausdrucksformen erfordert die Fähigkeit, die verschiedenen Bedeutungsebenen zu differenzieren, zu interpretieren und produktiv einzusetzen. Ein bereits älterer Begriff, der jedoch an Aktualität nichts eingebüßt hat, ist „**critical literacy**“. Er geht auf den Ansatz von Paulo Freire (1983, 1987) aus den siebziger und achtziger Jahren zurück, der Alphabetisierung mit Bewusstwerden und einer Aktivierung zur Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen verbindet. Ziel ist die Fähigkeit, sich kritisch mit Texten – dazu zählen auch Bilder, Filme, Liedertexte, Literatur – auseinanderzusetzen, sie als Medien zu verstehen, die gesellschaftliche Normen transportieren und in ihnen die Dimensionen von Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Macht zu erkennen. Auch Australien weist eine lange Tradition der „critical literacy“ auf, sowohl hinsichtlich der Umsetzung in die Praxis als auch des theoretischen Diskurses (Halliday/Ruquaiya 1993, Luke 2000) (s. Kap. II, 2.1.2).

Es wird hier sichtbar, dass im angloamerikanischen und australischen Diskurs die kritische Differenzierung hinsichtlich Form und Ausprägung der jeweiligen Kontexte und der Bedeutung/Bewertung von schriftsprachlichen Handlungen weit fortgeschritten ist. Die neuen Zugänge finden nur allmählich Eingang in den deutschsprachigen Raum. In Deutschland ist „funktionaler Analphabetismus“ nach wie vor der offizielle Begriff. In Österreich wird in den letzten Jahren von diesem abgerückt und Basisbildung setzt sich auch im öffentlichen Diskurs durch. Trotzdem besteht noch Klärungsbedarf hinsichtlich seiner inhaltlichen Implikationen, die nach wie vor unterschiedlich sind und einer deutlicheren Positionierung bedürfen (s. auch Kapitel II, 2.1, Konzepte von Literalität).

3 Literalität in der Informations- und Wissensgesellschaft

Die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien hat seit Beginn dieses Jahrtausends zu einem tief greifenden gesellschaftlichen Strukturwandel geführt, mit Auswirkungen auf die Abläufe des Alltagslebens und – mit viel tiefer greifender Relevanz für die Einzelnen – auf jene in der Berufswelt. Die Verschiebung von der Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft hat Änderungen in vielen Bereichen unserer Kultur und der gesellschaftlichen Organisation mit sich gebracht. Es ist nicht zufällig, dass die Diskussion um die schriftsprachlichen Kompetenzen breiterer

Schichten der Bevölkerung wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, stellt doch die Nutzung der elektronischen Medien, wie Computer, E-Mail und Internet, komplexe Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit Informationen und schriftlichen Texten, nicht nur als rezeptive, sondern auch als produktive Fähigkeit „mit Sprache gestaltend und analysierend, kreativ und abstrahierend umzugehen“ (de Cillia/Krumm/Wodak 2001, S. 7). Eine umfassende Kommunikationsfähigkeit wird zum Anspruch und zur Voraussetzung für die Teilhabe an der Informationsgesellschaft.

Der technologische Wandel leitet auch eine politische Wende ein, die durch die neoliberale und marktwirtschaftliche Neuorientierung der industrialisierten Gesellschaften gekennzeichnet ist. Der Europäische Rat (2000) beschließt auf dem Gipfel von Lissabon im Jahr 2000, Europa zum „wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen, auf der Grundlage von Wachstum, Beschäftigung und einem Aktionsplan für Finanzdienstleistungen¹³. „Wissensgesellschaft“ ist unter den Vorzeichen der Globalisierung der prägende Begriff, der die programmatischen und strategischen Zielsetzungen vorgibt. Wissensbasierung wird zur Grundlage aller gesellschaftlichen Bereiche: der Ökonomie, Politik, Wissenschaft und Bildung und beeinflusst alle Lebensbereiche (s. auch Unterkapitel I, 3.1). Nicht mehr Arbeit und Eigentum sind richtungweisend für menschliches Handeln, sondern immer stärker wird Wissen konstitutiv für die moderne Gesellschaft (Bittlingmayer 2009).

Mit dem Strukturwandel geht gleichzeitig auch eine Auflösung der hergebrachten Wissens- und Ausbildungsformen einher. Ein Fakten- und Bestandswissen, das mit umgrenzten Ausbildungsstrukturen verbunden war, wird zunehmend von einem Prozesswissen, einem prozeduralen und strategischen Wissen abgelöst (Bertau 2000). Um diesem Wandel gerecht zu werden, werden neue Aus- und Weiterbildungsstrukturen geschaffen. In einer flexiblen Abfolge von Bildungsphasen und Berufstätigkeit sollen persönliche Qualifizierung und Anpassung an die Erfordernisse der Wirtschaft gewährleistet werden. Zuzufolge einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln

¹³ s. Europäisches Parlament: http://ec.europa.eu/internal_market/smn/smn21/s21mn15.htm und http://www.europarl.europa.eu/parliament/expert/displayFtu.do?language=de&id=73&ftuId=FTU_4.1.html (Stand 28.10.2011).

(Gartz/Hüchtermann/Mrytz 1999, zit. n. Mrytz 2000) gibt es eine starke Diskrepanz zwischen den Qualifikationen der Schulabgänger – vorwiegend aus Haupt- und Realschule – und den tatsächlichen Anforderungen der Betriebe. Weil die Aufgaben komplexer werden, steigt die Notwendigkeit der Lösung von Problemen in der Gruppe. Es sind soziale Kompetenz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gefragt. Die so genannten Schlüsselqualifikationen oder ‚soft skills‘ werden immer öfter in den Vordergrund gestellt. Leistungsbereitschaft, Motivation und Einstellung zur Arbeit stehen in den Unternehmen an der Spitze der Prioritätenliste (Mrytz 2000). Bereits Ende der neunziger Jahre zeichnet sich also eine Trendwende im Anforderungsprofil junger ArbeitnehmerInnen ab, die auch für Österreich zutrifft.

Das Konzept des lebenslangen Lernens fügt sich in diese Entwicklungen und wird zum programmatischen Inhalt von Politiken, sowohl der Arbeitsmarktpolitik und der Bildungseinrichtungen, als auch einer „aktivierenden“ Sozialpolitik. Es liefert die „Legitimationsfolie für die Kommerzialisierung von Wissen“ (Bittlingmayer ebda.¹⁴) und die Notwendigkeit, sich permanent weiterzubilden. Um die Ziele zu erreichen, bedarf es einer fundierten Grundbildung der UnionsbürgerInnen, die technologische Kultur und Fremdsprachen, aber auch soziale Kompetenzen und Unternehmergeist als „neue Basisqualifikation“ mit einbezieht. Wissen rückt in den Kontext von Konkurrenz und Wirtschaft und wird zum Humankapital, das verwertbar ist (Ribolits 1995). Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, in ihren Zuständigkeitsbereichen „die Humankapitalinvestitionen pro Kopf von Jahr zu Jahr substantiell zu steigern. Das Konzept des Humankapitals beruht darauf, dass über Ausbildung bzw. Qualifizierung als Investition eine höhere Wertschöpfung durch qualifizierte Arbeit entsteht, wobei das Humankapital eines Individuums auch von seiner Herkunft und sozialen Position bestimmt wird“ (Schneeberger/Schlögl 2001, S. 43)¹⁵. Die Verantwortung für den Wissenserwerb und das Mithalten mit den Entwicklungen wird dabei auf die einzelnen Individuen übertragen. Bremer/Bittlingmayer (2008) heben die soziale Polarisierung in der „Wissensgesellschaft“ hervor. Auf der einen Seite die zunehmende Individualisierung und Kompetenzorientierung, der sich vor allem „höher“ Qualifizierte

¹⁴ Zit. nach Bittlingmayer, anlässlich seines Vortrags im Rahmen der Tagungsreihe „Dialog Lebenslanges Lernen“ 2009, am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl.

¹⁵ zitiert nach Otto Rath, 2004, S. 22ff.

anzupassen in der Lage sind, auf der anderen Seite die sich öffnende Einkommensschere und die produzierten Ungleichheiten auf verschiedenen Ebenen, wie in der Bildung, am Arbeitsmarkt oder im Bereich der Gesundheit. Fragen der Bildung werden vorwiegend unter den Prämissen von Messbarkeit und Kompetenzorientierung diskutiert, und ihre humanitäre und politische Funktion wird im Diskurs kaum wahrgenommen (Ribolits 2009).

An dieser Stelle soll der oben skizzierten Sicht von Qualifizierung jener emanzipatorische Bildungsbegriff gegenübergestellt und in Erinnerung gerufen werden, der im Kontext von Basisbildungsinitiativen mitzubedenken ist. Er streicht die Bedeutung von Bildung jenseits der „Beschäftigungsfähigkeit“ heraus: Persönlichkeitsentfaltung und soziale Kompetenzen sind nicht nur ‚Tugenden‘ für den Arbeitsmarkt, sondern wesentliche Komponenten für das Zusammenleben der Menschen überhaupt (Heinz Gruber 2001¹⁶). Dieses Konzept muss nicht im Gegensatz zu wirtschaftlichen Anforderungen an die Bildung und jenen der Gesellschaft insgesamt stehen, wie auch Elke Gruber¹⁷ festhält, indem sie auf das anarchistische Moment von Bildung verweist: „Man kann die Grenze nicht so klar ziehen. Vielleicht entsteht in Qualifizierungsmaßnahmen sogar die Lust am Lesen“ (zit. n. Rath, ISOTOPIA, 2004/35).

Was die gesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen für die Basisbildungsbestrebungen von Erwachsenen bedeuten, die oftmals an Hoffnungen für bessere Chancen am Arbeitsmarkt geknüpft sind, wird in den folgenden Unterkapiteln und ausführlicher in Kapitel IV diskutiert.

3.1 Wirtschaftliche Dimension und Arbeitswelt

Die wirtschaftliche Dimension, die Bildungsfragen auf dem Weg von der Produktions- in die Dienstleistungsgesellschaft erhalten haben, spiegelt sich in den Arbeitsstrukturen und den veränderten Anforderungsprofilen der Erwerbsarbeit wieder.

¹⁶ Heinz Gruber, bis 2004 Leiter der Sektion V im Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur.

¹⁷ Elke Gruber, Universität Klagenfurt, Mitglied der Fokus-Gruppe „Grundbildung als Ausdruck gesellschaftlicher Anforderungen“, ISOP Graz.

Blickt man in die jüngere Geschichte zurück, zeigt der massive Strukturwandel der sechziger und siebziger Jahre ein ähnliches und doch anderes Bild: Der Aufschwung in der Industrieproduktion durch die Technologieentwicklung erforderte neu- und höher qualifizierte Arbeitskräfte, die aus der Landwirtschaft, dem Handwerk oder Bergbau kamen (Epping/Klein/Reutter 2001). Der Unterschied zu heute liegt darin, dass in der damaligen Aufschwungphase den ‚absterbenden‘ Branchen immer ausreichend beschäftigungsintensive Wachstumsbranchen gegenüberstanden, wie z.B. die Autoindustrie, die Arbeitsplätze zu vergeben hatte, deren Anforderungen durch kurze Anlernphasen bewältigt werden konnten. Außerdem wurden die Umsteiger mehrheitlich in Großbetriebe eingebunden und ihre neuen Beschäftigungsverhältnisse waren stabiler und besser bezahlt. Bereits damals wurde allerdings sichtbar, dass die Lese- und Schreibkenntnisse der Arbeiterschaft nicht ausreichten, um die notwendigen Formalitäten für den Arbeitsplatzwechsel abzuwickeln oder die Ausbildungsangebote wahrzunehmen. In den USA wurden die Zusammenhänge in den siebziger Jahren genauer analysiert. Die Betroffenen waren vor allem nicht den Randgruppen zuzuordnen, die nicht vermittelbar sind, es waren Arbeiter in der Autoindustrie und in Stahlwerken. Dies erschütterte das Selbstverständnis über „den ursächlichen Zusammenhang zwischen Armut, Ausgrenzung und anderen Übeln, die der Illiteralität zugeschrieben werden.“ (Smith 1991, S. 50)¹⁸.

Ob diese Feststellung heute so noch gilt, ist eine berechtigte Frage. Die Arbeits- und Beschäftigungsformen haben sich zugunsten unsicherer wirtschaftlich-sozialer Bedingungen verändert. Es findet ein Rückgang der unselbständig Erwerbstätigen zugunsten der Selbständigkeit statt, mit längeren Lebensarbeitszeiten und wachsenden Unsicherheiten und Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien (vgl. Weißbuch der Industriellenvereinigung 2004). Meist erfolgen die beruflichen Übergänge in Klein- und Mittelbetriebe, mit schlechter bezahlten und perspektivisch unsicheren Arbeitsplätzen und anderen Statuspositionen. Für Menschen mit niedriger bzw. ohne Qualifizierung sind die Chancen am Arbeitsmarkt gering, sie verlieren leichter ihren Arbeitsplatz, und

¹⁸ Smith folgt dem ethnographischen Ansatz und bezieht alle Faktoren, die in einer Situation zum Tragen kommen, in die Forschung mit ein. Er analysiert das Zusammenspiel der Kräfte, die für „Bildungsprodukte“ verantwortlich sind, und konstatiert, dass es für die Definition von Mangel und deren Diagnose immer einen gesellschaftlichen Zusammenhang gibt. „Illiterate“ sind demnach das Produkt ökonomischer Veränderungen.

der Weg zurück in ein Beschäftigungsverhältnis ist schwer. Lediglich im Niedriglohnbereich für Hilfskräfte gibt es noch Tätigkeiten, für die Bildungsvoraussetzungen keine Rolle spielen (Rath 2004). In den letzten Jahren zeichnet sich auch in diesem Segment der „einfach strukturierten Arbeit“, die keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordert, die Tendenz ab, (über-)qualifizierte Arbeitskräfte zu prekären Arbeitsbedingungen einzustellen. Krenn (2010) verweist auf deutsche Studien, die belegen, dass die gesellschaftliche Akzeptanz von einfacher Arbeit deutlich abgenommen hat und ein Verdrängungsprozess von niedrig Qualifizierten durch formal Qualifizierte stattfindet, wobei die Zahl der ausschließlich geringfügig entlohnten Beschäftigten zunimmt (Bittlingmayer 2009). Mit dieser Entwicklung geht eine wachsende „Akzeptanz“ von schlechten Arbeitsbedingungen und unterqualifizierten Einsätzen seitens der ArbeitnehmerInnen einher, die durch steigende Arbeitslosenraten bedingt ist (Krenn ebda.). Ein direkter Zusammenhang zwischen den individuellen Kompetenzen und dem Anstieg an prekären Arbeitsbedingungen ist also nicht gegeben¹⁹. Die Anzahl der Personen mit geringer Bildung ist in den letzten Jahren sogar zurückgegangen (Krenn ebda). Dies bedeutet somit, dass ausreichende Basiskenntnisse kein Garant für Beschäftigung sind.

3.2 Individuelle Dimension und soziales Umfeld

In der Informationsgesellschaft mit ihrer schriftbasierten Kultur, in der Kompetenzen im Umgang mit Schriftlichkeit als selbstverständlich vorausgesetzt werden und bildungsbürgerliche Werte dominant sind, wird ein diesbezüglicher Mangel für betroffene Menschen zum Problem. Sie laufen Gefahr, von allen Möglichkeiten der Partizipation, der gesellschaftlichen, privaten und beruflichen, ausgeschlossen zu sein. Auch wenn in den letzten Jahren die Anerkennung der Problematik seitens der Politik eine leichte Besserung hinsichtlich der Tabuisierung erhoffen lässt, werden der Schulbesuch nach wie vor mit erfolgreicher Alphabetisierung und nicht ausreichende Kenntnisse mit mangelnder Intelligenz gleichgesetzt und mit sozialer Randständigkeit assoziiert. Dass schulischer Lernerfolg eine starke milieubedingte Komponente besitzt,

¹⁹ Vgl. dazu u.a. Vortrag Uwe Bittlingmayer auf der Tagung „Zukunft Basisbildung“ (2010) http://www.zukunft-basisbildung.at/Downloads/Dok_Tagung_2010/Prsentation-Bittlingmayer-Sahrai.pdf (Stand 14.7.2011)

wird selten wahrgenommen und diskutiert. Es gibt Kontexte, in denen Lesen nicht ein Kompliment ist, sondern als „armseliger Ersatz“ für ein Lernen durch Handeln gesehen wird (Smith 1991). Auch die soziale Selektivität des Schulsystems wird gerne übersehen.

All diese Faktoren erschweren es Menschen, mit ihrem Handicap offensiv umzugehen, zumal wenn sie die entsprechenden Fähigkeiten auch deswegen nicht entwickelt haben, weil Bildung einen geringen Stellenwert in ihrem Herkunftsmilieu besitzt und ihre Lebensentwürfe auf Arbeit ausgerichtet sind. Sie sind einem ständigen Vermeidungsdruck und der Angst ausgesetzt, entdeckt zu werden. Döbert (1997, S. 120) beobachtet, dass ihren KursteilnehmerInnen folgendes gemeinsam ist: die Angst vor schriftlichen Anforderungssituationen, Angst vor Entdecktwerden und damit verbundener Stigmatisierung, Minderwertigkeitsgefühle und unangemessene Selbsteinschätzung sowie die Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungssituationen durch Täuschung und Delegation. Auf diese Weise setzen sich bestehende Benachteiligungen fort. Indem sie es vorziehen, Situationen zu meiden, die Schriftsprachlichkeit erfordern, gehen in der Schule erworbene Fertigkeiten wieder verloren und es findet auch keine Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten durch die alltägliche Auseinandersetzung mit Schrift statt. Nach Absolvierung der Schulpflicht sind sie in keinen Bildungsprozess mehr eingebunden. Sie suchen sich Arbeiten, in denen keine schriftsprachlichen Anforderungen an sie gestellt werden, meist Tätigkeiten, die wenig gesellschaftliche Anerkennung genießen. Es gilt als erwiesen, dass diese Menschen tendenziell weniger gesellschaftlich partizipieren und auch weniger in der Lage sind, ihre Rechte wahrzunehmen. Zudem „gehen sie seltener zur Wahl, zeigen weniger aktives Interesse an Politik und sind eher davon überzeugt, dass keine politische Partei etwas für sie tun kann“ (Rath 2002, S. 70).

Ein weiterer Zusammenhang ist der zwischen Bildung, Arbeit und Gesundheit, der in verschiedenen Studien belegt worden ist. Je geringer der Bildungsabschluss, umso öfter praktizieren erwachsene Männer und Frauen gesundheitsriskante Verhaltensweisen (Wilkinson, 2001, S. XII)²⁰. Aus der Praxis der Alphabetisierungsarbeit ist beispielsweise bekannt, dass Betroffene dazu neigen, ihr Manko durch übersteigerte

²⁰ Zitiert nach O. Rath, 2004, Kursbuch Grundbildung. ISOTOPIA 45/2004, S. 148.

Zuverlässigkeit im Arbeitskontext zu kompensieren. Sie gehen zur Arbeit trotz gesundheitlicher Beschwerden und Krankheit, um den Arbeitsplatz nicht zu gefährden, oder sie übernehmen unabgeleitete Arbeiten für andere, um sich unentbehrlich zu machen. Hier zeigt sich, wie stark die verschiedenen Einflussebenen miteinander verknüpft sind und die Entscheidungen und Handlungen einzelner Individuen beeinflussen.

3.3 Ursachen für nicht erworbene Literalität

Auf der Suche nach Antworten auf die Frage, warum es in Gesellschaften mit bestehender Schulpflicht dazu kommt, dass Jugendliche die Schule verlassen ohne die Kulturtechniken in ausreichendem Ausmaß erworben zu haben, finden sich unterschiedliche Zugänge. Allen gemeinsam ist die Erkenntnis, dass es keine monokausalen Erklärungen gibt. Das Zusammentreffen mehrerer Faktoren führt dazu, dass Kinder und Jugendliche nachhaltige Literalität während der Schulzeit nicht erwerben.

In den späteren neunziger Jahren ordnet Jürgen Genuneit (1996) die Ursachen für Illiteralität fünf Formen von Armut zu. Die **ökonomische Armut** von Familien führt dazu, dass Kinder die notwendige Unterstützung und Zuwendung nicht erhalten. Durch die **soziale Armut** erfahren die Kinder Ausgrenzung und Diskriminierung und sie erleben Angst statt Verständnis und Hilfe. Die **kommunikative Armut** beeinträchtigt die mündliche Kommunikation in den Familien und führt zu einer Verlangsamung und Störung in der Sprachentwicklung; Lesen und Schreiben werden nicht als kommunikative Mittel erfahren. Die **politische Armut** bezieht sich auf die Politik, der es nicht gelingt, die Strukturen der Schule und die Ausbildung des Lehrpersonals soweit zu verändern, dass ein Ausgleich stattfinden kann. Die **pädagogische Armut** entsteht dadurch, dass sowohl die Schule als auch das Lehrpersonal oft nicht in der Lage und auch nicht darauf vorbereitet sind, auf die gesellschaftlichen Veränderungen und die Kinder mit ungünstigen Voraussetzungen adäquat zu reagieren (Genuneit 1996, zit. n. Döbert/Hubertus 2000, S. 45).

Ein weiterer Erklärungsansatz, der sich weitestgehend mit Genuneits Thesen deckt, geht von Verursachungsfaktoren aus (Döbert/Hubertus ebda.). Die Erkenntnisse über relevante Einflussfaktoren entstammen den Aussagen von TeilnehmerInnen in

Alphabetisierungskursen. Über diese gibt es in der deutschsprachigen Literatur weitestgehend Übereinstimmung²¹. Unter den **familiären Faktoren** werden häufig ein psychisch belastendes Klima oder die Koppelung kritischer Ereignisse (Verlust von Bezugspersonen, Krankheit) genannt. Vernachlässigung und Desinteresse werden ebenso erwähnt wie Ablehnung oder die Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft. Negative Kommunikationserfahrungen oder wenn Fernsehen und neue Medien die Kommunikation ersetzen, wird dies ebenso zum Risiko. Sie ergeben ungünstige Lernvoraussetzungen für die Einschulung und den Schulerfolg (Rath 2004). Die **schulischen Faktoren** beziehen sich auf Schwierigkeiten im Schriffterwerb, die von der Wahrnehmung begleitet sind, nicht „so schnell“ wie die anderen zu sein und nicht mithalten zu können. Auch die Texte in den Schulbüchern sind zu schwer und die Inhalte fremd, da sie die eigenen Erfahrungen nicht widerspiegeln. LehrerInnen sind oft nicht in der Lage, diese unterschiedlichen Einstiegsvoraussetzungen, vor allem bei großen SchülerInnenzahlen in einer Klasse, auszugleichen. Wie bereits in den Kapiteln 3.1 und 3.2 ausgeführt, werden **veränderte gesellschaftliche Anforderungen** genannt. Schriftliche Aufgaben durch den Einsatz des Computers nehmen an nahezu allen Arbeitsplätzen zu: Lesen von Informationen, Schreiben von Berichte/Protokollen/Listen oder Bewerbungen; bei Arbeitslosigkeit werden Weiterbildungen und Schulungen gefordert. Aber auch im Alltagsleben nehmen die Anforderungen zu: Fahrscheinautomaten, Beipackzettel von Medikamenten oder diverse Anleitungen bei Ämtern erfordern schriftsprachliche Kompetenz. Die **gesteigerten Anforderungen der Wirtschaft** verlangen vielseitige Qualifikationen: fachliche aber auch soziale Kompetenzen werden einer Prüfung unterzogen, erhöhte Mobilität und das Umgehen mit Komplexität sind gefordert. Durch hohe Arbeitslosigkeit steigt die Auswahl an Arbeitskräften, mit ihr die Qualifikationsanforderungen und die Auswahlanforderungen an die Einzelnen, die ein Fußfassen am Arbeitsmarkt erschweren.

Zusammenfassend sei hier festgehalten, dass Schriftsprachlichkeit heute einen Stellenwert erhält, den sie bisher in dem Ausmaß nicht hatte. Gesellschaftliche Veränderungen, das Auseinanderklaffen der Einkommensschere, zunehmende Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse und die nach wie vor hohe Selektivität des

²¹ Vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, Döbert/Hubertus 2000, Rath 2004.

Bildungswesens, sind als wesentliche Indikatoren zu nennen, wenn von unzureichender Literalität die Rede ist.

3.4 Datenlage – Internationale Studien (IALS, PISA, PIAAC)

Im Zusammenhang mit der Planung von koordinierten Strategien zur Entwicklung von bildungspolitischen Maßnahmen rückt die Frage nach qualitativen Daten, aber auch nach quantitativem Zahlenmaterial in den Blick. Eine Bezugsgröße wird notwendig, nicht zuletzt zur Einschätzung der bereitzustellenden finanziellen Mittel. Internationale Studien haben hier stets einen Referenzrahmen geboten.

Seit es in den industrialisierten Ländern der sechziger und siebziger Jahre angesichts der technologischen Entwicklungen zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für mangelnde schriftsprachliche Fähigkeiten kommt, stellt sich auch die Frage nach der Erhebung des Bedarfs und des Ausmaßes bei den betroffenen Erwachsenen. Die OECD greift dieses Problem der Wirtschaft auf und plant erste Studien, um konkrete Zahlen für die einzelnen Länder zu erhalten. Größenordnungen der von Illetrismus betroffenen Personen waren schon immer für die verschiedenen Gruppierungen relevant: Die AkteurInnen im Feld, um ihre Forderungen an die Bildungspolitik untermauern zu können, die Bildungspolitik allzu oft um unter Verweis auf die fehlende Datenlage, um zu beschwichtigen und ein positives Bild zu zeichnen. Die ersten Zahlen sind Schätzungen und stammen von der UNESCO (1990)²². Seit den neunziger Jahren führt die OECD diverse Studien mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen durch (IALS, International Adult Literacy Survey, PISA, Programme for International Student Assessment, PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies), mit dem Ziel, empirisch gesicherte Hinweise über die erhobenen Kompetenzbereiche zu erhalten. Im Folgenden werden die wichtigsten Studien der OECD kurz skizziert.

²² Für industrialisierte Staaten beziffert die UNESCO Ende der achtziger Jahre die Anzahl für mit 1 bis 3% der erwerbsfähigen Bevölkerung, für Österreich damals 100.000 bis 300.000 Personen.

Die IALS-Studien

An den Studien (International Adult Literacy Survey), die 1994, 1996 und 1998 durchgeführt wurden, beteiligten sich insgesamt 20 Länder, davon 12 Industriestaaten. Österreich zeigte kein Interesse an der Untersuchung. Anhand einer repräsentativen Stichprobe der 16- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung wurde das Leseverständnis untersucht. In die Stichprobe wurden MigrantInnen mit eingeschlossen. Geistig behinderte Personen und Menschen, die dauerhaft in Institutionen, wie Gefängnissen, Krankenhäusern, Kasernen usw. leben, wurden nicht berücksichtigt. Drei Bereiche wurden untersucht: 1. Das Verständnis von Texten („prose literacy“) wie Zeitungstexte oder Verbraucherhinweise; 2. schematische Darstellungen („document literacy“) wie Formulare, Tabellen, Karten; 3. die Fähigkeit, mit Mengen, Größen und Zahlen umzugehen („quantitative literacy“ oder „numeracy“). Die Fähigkeiten wurden jeweils 5 verschiedenen Leistungsstufen zugeordnet, wobei sich lese- und rechenschwache Personen in der untersten Stufe 1 befinden. Schreibkenntnisse wurden nicht erhoben. Indem die Testpersonen zu Beginn über ihren Hintergrund befragt wurden, konnten demographische Daten, Arbeitserfahrungen usw. festgehalten und zu den Testergebnissen in Beziehung gesetzt werden. Zu den Ergebnissen zählt, dass nicht nur Randgruppen von Leseschwierigkeiten betroffen sind. Auch zeigt sich unabhängig vom Bildungsabschluss ein enger Zusammenhang zwischen den Kompetenzniveaus und den Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen der getesteten Personen. In Zahlen ausgedrückt sind es 10 bis 20% der erwerbsfähigen Bevölkerung der Mitgliedsstaaten, die in den untersten Kompetenzstufen 1 und 2 anzusiedeln sind. Dies ist auch die Größenordnung, die das Europäische Parlament ihren Empfehlungen für die Regierungen zugrundelegt. Die umfangreichen Auswertungen sind in den Berichten der OECD nachzulesen (1995, 1997, 2000a). An dieser Stelle näher auf sie einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Die PISA-Studien

Diese Studien sind hierzulande bekannt, da sich Österreich an ihnen beteiligt. PISA (Programme for International Student Assessment) untersucht im Abstand von drei Jahren die Kompetenzen von 15 bis 16-jährigen SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft, wobei jeweils ein Kompetenzbereich Schwerpunkt

ist (Lesen 2000 + 2009 / Mathematik 2003 + 2012 / Naturwissenschaft 2006 + 2015).
Diese werden folgendermaßen definiert:

1. Lesekompetenz („reading literacy“) als Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und des weiteren über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiter zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Es wird hier also über das herkömmliche „Entschlüsseln“ von Texten hinausgegangen.

2. Mathematische Grundbildung: („mathematical literacy“) als Fähigkeit, mathematische Probleme zu erkennen, zu verstehen und sich mit diesen fundiert auseinanderzusetzen. Ebenso wie die Lesekompetenz zielt die Aufgabenstellung hier auf funktionelle Kompetenzen ab und weniger auf curriculare Vorgaben.

3. Naturwissenschaftliche Grundbildung („scientific literacy“) als Wissen und Fähigkeit, Schlussfolgerungen aus Belegen zu ziehen. Wesentliche Inhalte waren Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften in Kombination. Dies beinhaltet die Fähigkeit zu naturwissenschaftlich begründetem Denken.

In die Studien werden alle SchülerInnen einbezogen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 15 Jahren und 3 Monaten bis zu 16 Jahren und 2 Monaten sind, gleichgültig, welche Klasse oder Art von Bildungseinrichtung sie besuchen. 15-Jährige, die nicht mehr zur Schule gehen, sind ausgeklammert (OECD 2001, S. 19).

Einige Ergebnisse dieser ersten Studie sollen als Beispiel kurz zusammengefasst werden; es ist hier nicht möglich, auf alle einzugehen. Laut PISA 2000 befinden sich 9% der Jugendlichen in Österreich auf der besten Leistungsstufe (6), wie auch in der Schweiz und Deutschland. Im OECD-Schnitt befinden sich 10% auf dieser Stufe. Auf der Stufe 0, dem anderen Ende der Skala, befinden sich in den OECD-Staaten ca. 6% der Jugendlichen. Diese Jugendlichen haben mit den einfachsten Leseaufgaben im Text größte Schwierigkeiten. Sie können sich selbständig lesend kein eigenes Wissen mehr aneignen und haben ernsthafte Probleme mit der schriftlichen Kommunikation. Auch die 12% der Leistungsgruppe 1 verfügen nur über sehr elementare Lesekenntnisse. Diese beiden Leistungsgruppen bilden eine erhebliche Risikogruppe im Bildungs- und Arbeitsmarkt. In Österreich befinden sich 4% auf der Stufe 0 und 10% auf der Stufe 1. Unter Verweis auf die IALS-Studien wird ein Zusammenhang von Grundkompetenzen, Arbeitsmarkt und Verdienstchancen hergestellt, die einen solchen Zusammenhang bestätigen (OECD 2001, S. 21). Den Ergebnissen der jüngsten PISA-Studie (2009)

zufolge zeigt sich für Österreich folgendes Bild: 16% der SchülerInnen weisen in allen drei Kompetenzbereichen mangelnde Kenntnisse auf, 28% verfügen über nicht ausreichendes Leseverständnis und 34% zählen mindestens in einem Bereich zur Risikogruppe (Stufen 0 und 1).

Die PIAAC-Studie

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) ist die erste Studie für Erwachsene, an der sich Österreich beteiligt. Ihr Schwerpunkt liegt auf den allgemeinen Fähigkeiten oder Schlüsselkompetenzen, die im Alltag und zur erfolgreichen Teilnahme am Arbeitsleben Voraussetzung sind. Als Weiterentwicklung früherer OECD-Studien (IALS, ALL) werden deren Test-Items teilweise übernommen (Textkompetenz, Schematische Darstellungen, Rechenkompetenz) und durch Problemlösungskompetenz („problem solving“) unter Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) ergänzt (OECD PIAAC 2011). Mit einer Vorlaufphase im Jahr 2010 wird die Hauptstudie 08/2011 bis 03/2012 durchgeführt, die Ergebnisse sollen Ende 2013 vorliegen. 5000 Erwachsene im erwerbsfähigen Alter zwischen 16 und 65 werden in einem adaptiven Verfahren getestet und interviewt (Stöger/Bönisch 2011). Es werden Computer für diejenigen eingesetzt, die über entsprechende Kompetenzen verfügen. Als Erhebungsmethode wird ein „job requirement approach“ genannt, eine Befragung von MitarbeiterInnen in Betrieben und deren Selbstbeschreibung über die Qualifikationen, die sie für ihre Tätigkeiten benötigen. Die Sicht der ArbeitgeberInnen wird diesen gegenübergestellt (Schleicher 2008) – eine neue Dimension einer Studie. Eine Schwäche scheint allerdings darin zu liegen, dass arbeitslose Menschen nicht einbezogen sind, das „schwächste“ Segment somit ausgeklammert wäre, was zumindest aus der Beschreibung der Stichprobe nicht deutlich hervorgeht.

All diese Studien – vermutlich mit Ausnahme von PIAAC – haben eine problematische Seite. Aus der Perspektive von Literalität als sozialer Praxis sind losgelöste Testaufgaben aus dem Kontext gerissen, wodurch die Relevanz der Fragen für die getesteten Personen nicht unmittelbar gegeben ist. Die kulturelle Bedeutung von Inhalten erschließt sich nicht für jede Person in gleicher Weise, was sich auf das Ergebnis auswirken kann. Generell liegt Tests mit Kompetenzen, Vergleichbarkeit und Ranglisten ein normatives Konzept zugrunde und die eindimensionale Zuordnung und

Auswertung verzerrt möglicherweise die Ergebnisse. Bei freiwilliger Teilnahme ist außerdem davon auszugehen, dass sich lese- und schreibunkundige Menschen der Untersuchung aus Scham entziehen und verpflichtende Tests wirken sich für diejenigen stigmatisierend aus, die bereits vorher wissen, dass sie den Test nicht schaffen (Doberer-Bey/Rath 2003). Sharon Murphy unterstreicht die immanente Bedeutung von Testsituationen:

„To ask people to read or write is to ask them to engage in an act of self-identification that echoes biography, history, and a sense of place. To engage in the assessment of that reading or writing is to mark that biography, history, and a sense of place within a larger landscape of pasts, possible futures and the recognized or unrecognized politics of the assessment situation. School assessment has a particular impact on identities because it [...] also creates them. Any assessment situation, such as the assessment of reading and writing, can lead to such unwanted identities as giftedness, averageness, illiteratedness, and learning disabledness – identities that intersect with already held visions of self, system, and state” (Murphy 2002, S. 87).

Mögliche Auswirkungen dieser Art sind auch im Kontext der Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen mitzudenken und ähnliche Situationen mit derart unerwünschten Effekten zu vermeiden.

Die Tendenz zu Studien und vergleichbaren Standardisierungen verändert zunehmend die Bildungslandschaft und birgt die Gefahr, durch Standards die Vielfalt von Bildung und das, was Bildung ausmacht, einzuschränken. Denn gute Testergebnisse sind kein Garant für ein hohes Bildungsniveau (Münch 2011²³). Vor allem im schulischen Bereich könnte ein zunehmendes Testregime zum Aufleben überholter Drillpraktiken führen und dadurch das Bildungssystem letzten Endes untergraben. Eine weitere Gefahr dieser Studien liegt darin, dass sie ein Konzept von Literalität transportieren, das auf messbaren Kompetenzen basiert, die international vergleichbar sind, und diese auf der politischen Ebene das Verständnis von Basisbildung prägen. Da der alltägliche Umgang von Erwachsenen mit Schrift, Sprache und Mathematik jedoch kulturellen und sozialen Unterschieden unterliegt, werden auf diese Weise differenzierende Dimensionen ausgeklammert und verdeckt.

²³ Ö1, Salzburger Nachstudio vom 12.10.2011.

Die Datenbasis, die heute in Österreich zur Strategieplanung herangezogen wird, geht auf den Mikrozensus 2008 zurück. Die Zahlen beziehen sich auf jene 6 % der 25- bis 64-Jährigen, die keinen Hauptschulabschluss haben, einschließlich jener Menschen mit Migrationshintergrund, was ca. 50.000 Personen ergibt. Sie sind entweder AbsolventInnen einer Sonderschule, SchulabbrecherInnen oder Personen, die die Hauptschule ohne positiven Abschluss verlassen haben (Programmplanungsdokument 2011, Strategiepapier LLL 2011). Doch die genannten Zahlen weichen stark von jenen der OECD oder der Europäische Kommission ab, die beide davon ausgehen, dass maximale Schulabschlüsse im Sekundarbereich kein Garant für ein ausreichendes Bildungsniveau im Basisbildungsbereich sind. Zieht man die international anerkannten 10 bis 20% als Berechnungsgrundlage heran, wie sie auch das „Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung“ ableitet, ergibt sich ein Bedarf in der Größenordnung von mindestens 600.000 Menschen in Österreich (Doberer-Bey/Hrubesch/Rath, in Druck).

4 Zur Situation in Österreich

4.1 Entwicklungsgeschichte

Das Phänomen von mangelnder Literalität wird in vielen europäischen Ländern, wie Großbritannien, Frankreich, Italien oder Deutschland, bereits in den siebziger Jahren als Problem erkannt, und es wird mit entsprechenden Maßnahmen reagiert: Medienkampagnen werden initiiert, zentrale Anlaufstellen eingerichtet und flächendeckende Kursangebote bereitgestellt und finanziert. In Österreich wird das Thema bis in die späten achtziger Jahre negiert und bleibt damit zu lange tabuisiert. Erst im Herbst 1990 startet das erste Pilotprojekt, das an der Volkshochschule Wien Floridsdorf angesiedelt wird²⁴. Initiativen von engagierten Einzelpersonen hat es immer wieder gegeben, doch durch ihre Bindung an einzelne Personen sind solche Angebote gefährdet, wenn die institutionelle Anbindung mit einer längerfristigen Förderung nicht gelingt. Anlass für die Implementierung des damaligen Pilotprojektes ist das 1989 von der UNESCO ausgerufenen „Internationale Jahr der Alphabetisierung“. Erstmals werden

²⁴ s. Dokumentation der Ergebnisse einer Begleitstudie in Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997.

seitens des damaligen Ministeriums für Unterricht und Kunst finanzielle Mittel für dieses Arbeitsfeld zur Verfügung gestellt. Im Zuge des ersten Sparpaketes 1995 werden trotz stetig ansteigender TeilnehmerInnenzahlen die Fördermittel eingestellt. Die Volkshochschule Wien-Floridsdorf beschließt jedoch, die Basisbildung weiterzuführen, integriert sie in den Zweiten Bildungsweg und finanziert die Kurse aus den Überschüssen der anderen Bereiche.

Der Beitritt Österreichs zur Europäischen Union im Jahr 1996 eröffnet die Möglichkeit, Entwicklungsarbeit über europäische Projekte fortzusetzen. Es gelingt die Beteiligung an etlichen Projekten. Zwei von ihnen seien hier angeführt, da sie relativ früh das Thema der Informations- und Kommunikationstechnologien aufgreifen und die Entwicklung von Expertise in diesem Bereich ermöglichen. Im Rahmen des SOKRATES-Projektes ‚Basic Skills‘ 1997-1999 werden die erforderlichen Rahmenbedingungen für den Einsatz von Computern und Lernprogrammen im Unterricht analysiert und es wird der Unterstützungsbedarf der Lernenden erhoben. Als Nebenprodukt entsteht ein eigenes Lernprogramm, die CD-ROM „Wort im Bild“ (2000)²⁵, in Ermangelung eines brauchbaren Produkts am Markt, das ein zweijährige Arbeiten an/mit ihm gerechtfertigt hätte. „Wort im Bild“ orientiert sich am Bedarf erwachsener LernerInnen und wird für verschiedene Zielgruppen entwickelt. Eine weitere Beteiligung ist das SOKRATES Projekt ASSET, „Adding Support Skills to European Teachers“ 2003 – 2006. Im Rahmen dieses Projektes wird ein Handbuch entwickelt, das Unterrichtende der Erwachsenenbildung in der Arbeit mit benachteiligten LernerInnen unterstützt und eine Reihe von Methoden zur Entwicklung von LernerInnenautonomie darlegt²⁶.

Doch noch einmal zurück zu den späten neunziger Jahren. Dem ersten Pilotprojekt folgen bald Initiativen in Linz (Volkshochschule, 1995), Graz (ISOP, 1998) und Salzburg (abcSalzburg, 1999)²⁷. In etwa zeitgleich wird das erste Alphabetisierungsprojekt für MigrantInnen an der Volkshochschule Wien Ottakring eingerichtet, das Alphabetisierung und Deutschlernen kombiniert. Diese Arbeit bedarf eines spezifischen Zugangs, der bis dahin im Rahmen der Erwachsenenbildung nicht

²⁵ Doberer-Bey, A., Minke, M., 2000, Wort im Bild. Deutsch lesen und schreiben. Wien: Edition Volkshochschule

²⁶ Siehe <http://www.assetproject.info/> (Stand: 15.11.2011).

²⁷ Diese Initiativen erhalten zum Teil gemischte Finanzierungen, von den Ländern, den Gemeinden, dem ESF, aber auch von den AMS-Stellen (Arbeitsmarktservice).

gegeben war. Aufgrund der Tabuisierung des Themas für die deutschersprachige Zielgruppe werden beide Bereiche noch längere Zeit getrennt gehandhabt.

Ab dem Jahr 2000 zeichnet sich eine Trendwende in der Förderpolitik des Bundes ab, die durch verschiedene Ereignisse eingeleitet wird: Das Unterrichtsministerium erhält erstmals Finanzmittel des Europäischen Sozialfonds ESF, die bis dahin den Ministerien für Arbeit und Soziales für Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit vorbehalten waren. Gleichzeitig werden aber auch die ersten PISA-Ergebnisse bekannt, die aufhorchen lassen. Insbesondere letzteres ist wohl ausschlaggebend für die Bereitschaft der Politik, das Thema der Erwachsenenalphabetisierung ernst zu nehmen und darin zu investieren. Es entstehen zahlreiche Initiativen, bald in allen Bundesländern, die hier nicht alle erwähnt werden können. Diese werden auch durch die von der UNESCO ausgerufenen Dekade der Alphabetisierung 2003 – 2012 („Literacy Decade“) unterstützt. Es werden Tagungen organisiert und auch die Wissenschaft greift das Thema auf. Die Österreichische Akademie der Wissenschaften veranstaltet im Rahmen der österreichischen EU-Präsidentschaft 1998 eine internationale Konferenz, deren Ziel es war, die Konsequenzen der Entwicklung zur Informationsgesellschaft für die Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit der Einzelnen zu thematisieren und dabei insbesondere auf die sozialen Folgen dieser Entwicklung hinzuweisen (vgl. de Cillia/Krumm/Wodak 2001). Die allgemeine Belebung im Feld der Basisbildung führt in den Folgejahren zu beachtlichen Ergebnissen und lässt Österreich auch im internationalen Vergleich deutlich aufrücken.

4.2 Aufbau von Strukturen für die Basisbildung

Mit der geänderten Förderpolitik beginnt eine neue Ära. Vielleicht ist es die Gunst der späten Stunde, doch vermutlich liegt es am Zusammentreffen verschiedener Faktoren. Orientiert an internationalen Empfehlungen und Richtlinien, schreibt das Ministerium die ersten Förderprogramme aus (ESF, EQUAL²⁸) und unterstützt mit Hilfe dieser Großprojekte den Aufbau von Strukturen und die sukzessive Entwicklung von Know-how und von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität für das Arbeitsfeld. Dabei trifft es

²⁸ EQUAL-Projekte sind zu 100% finanziert, im Gegensatz zu Förderprogrammen wie LEONARDO, SOKRATES oder GRUNDTVIG, die Förderungen von 25 bis 75% des Kostenvolumens vorsehen.

zunächst auf einen kleinen Kreis von engagierten BasisbildnerInnen, die – spezialisiert auf Arbeit mit Erwachsenen deutscher Erstsprache – bereits internationale Erfahrung gesammelt haben und gut miteinander vernetzt sind und denen von Beginn an die Professionalität ein großes Anliegen ist, dies im Sinne und zum Nutzen der Zielgruppen²⁹.

4.2.1 Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung

Die HauptakteurInnen der deutsch-erstsprachigen Alphabetisierung und Basisbildung, intensivieren ihre Zusammenarbeit und gründen 2003 das „Netzwerk.Alphabetisierung“, später **Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung**. Das Ziel ist, die Basisbildung in Österreich auf ein solides und gesichertes Fundament zu stellen. Es ist die Zeit, in der Bildungsdefizite zunehmend ins Gespräch kommen, und es besteht die Befürchtung, dass dieser Bereich zu leicht in unerfahrene Hände gelegt werden könnte oder aus Kostengründen beispielsweise arbeitslose oder früh pensionierte LehrerInnen hier ein Betätigungsfeld zugewiesen bekommen. Letzteres wird tatsächlich von offizieller Seite in Erwägung gezogen. Diesen Tendenzen sollte entgegen gewirkt werden, handelt es sich doch um eine sensible Zielgruppe, die – selbst schmerzhaft an der Schule gescheitert – bei ihrem wiederholten Lernversuch professionell begleitet werden soll. Die vier Hauptziele des damaligen Netzwerkes sind: 1.) die Enttabuisierung des Themas „Analphabetismus“ in Österreich; 2.) die Bündelung und Weitergabe des vorhandenen Know-how; 3.) Unterstützung eines flächendeckenden Kursangebotes; 4) die Initiierung von Forschung und qualitätsgesicherter Lehre. Zwei Mal im Jahr werden ExpertInnentreffen veranstaltet, zu denen alle in der Praxis stehenden KollegInnen eingeladen werden. Ziele sind der Erfahrungsaustausch, die inhaltliche Weiterentwicklung der Unterrichtskonzepte und die Weiterbildung der PraktikerInnen.

Die Gründungsmitglieder des „Netzwerk.Alphabetisierung“ sind es auch, die in monatelanger Arbeit einen Projektantrag vorbereiten, mit dem die professionellen Grundlagen für dieses neue Arbeitsfeld geschaffen werden sollen. Im Herbst 2005 wird das **EQUAL-Projekt *In.Bewegung I*** (2005-2007) bewilligt. Die Besonderheit der

²⁹ Brigitte Bauer (AlphaBeterisierungsCentrum Salzburg), Sonja Muckenhuber/Leander Duschl (VHS Linz), Otto Rath (ISOP Graz) und Antje Doberer-Bey (VHS Wien. Floridsdorf).

EQUAL-Programme liegt in ihrer Konstruktion, die zur Überwindung von althergebrachten Gepflogenheiten zwingt, indem die Förderbedingungen an eine breite Kooperationsbasis geknüpft sind; unterschiedliche Institutionen aus verschiedenen Regionen/Bundesländern arbeiten zusammen und werden von VertreterInnen der Sozialpartner (Gewerkschaft, Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer, usw.) als strategische Partner unterstützt, aber auch internationale Organisationen sind mit einzubinden. Folgende Errungenschaften hat dieses Projekt ermöglicht:

- Einrichtung einer zentralen telefonischen Beratungsstelle, das „Alfa-Telefon“
- Richtlinien zur Sensibilisierung und Intervention bzw. für die Öffentlichkeitsarbeit
- Modellprojekte und Qualifizierungsmaßnahmen: Angebote im betrieblichen Kontext (Lederverarbeitung in Kärnten und Metall verarbeitende Industrie in Oberösterreich), in strukturschwachen Regionen (Frauen im ländlichen Raum, Pongau, unter Einsatz von PC und Internet) oder an der Schnittstelle zwischen Schule und Erwerbsleben
- Qualitätsstandards für die Basisbildung sowie System und Tool zur Umsetzung der Standards in den Institutionen
- TrainerInnenprofil und Berufsbild
- Vernetzung und Zusammenarbeit verschiedener Anbieterinstitutionen in Österreich, in die später auch solche eingebunden werden, die nicht Projektpartner sind³⁰.

Mit diesen ersten Errungenschaften und vor allem durch die breite Vernetzung der unterschiedlichen Partnerorganisationen ist der Grundstein für tragfähige Strukturen der Basisbildung gelegt worden. In den Folgeprojekten von *In.Bewegung* werden die Entwicklungen fortgesetzt, die Partnerschaften haben sich mittlerweile diversifiziert³¹. Die einzelnen VertreterInnen von Institutionen sind heute an mehreren Projektpartnerschaften beteiligt und mit anderen Netzwerken vernetzt, beispielsweise

³⁰ Informationen für Interessierte, MultiplikatorInnen und TrainerInnen, sind unter www.alphabetisierung.at zu finden (Stand: 15.11.2011).

³¹ Siehe auch <http://www.inspire-thinking.at/> (Stand 15.11.2011).

aus dem Migrationsbereich. Langsam wird die Trennung der Basisbildung und Alphabetisierung für Menschen mit anderen Erstsprachen und Deutsch als Erstsprache aufgehoben und eine differenziertere Sicht der Unterschiede und Gemeinsamkeiten angestrebt.

4.2.2 Ausbildung von TrainerInnen

Abseits des genannten Projektverbundes von *In.Bewegung* förderte das damalige Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, ebenfalls mit ESF-Mitteln, die Entwicklung von Ausbildungslehrgängen zur Professionalisierung des unterrichtenden Personals. Die Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen, die in Österreich die Schulpflicht absolviert haben, erfordert einen eigenen Zugang, der mit der herkömmlichen Pflichtschul- und Lehramtsausbildung nicht vermittelt wird. Es bedarf eines systemischen Verständnisses von Literalität, das Hintergründe und Ursachen für das Entstehen von Illiteralität ebenso beinhaltet wie die kritische Reflexion der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Wirkungsfaktoren. Sensibilität für die Lebensbedingungen, die spezifischen soziokulturellen Kontexte sowie die Wahrnehmung der Stärken der jeweiligen Personen sind ebenso unabdingbare Voraussetzungen wie der Respekt, der aus dem Verständnis für das biographische Gewordensein erwächst. Neben der methodischen und didaktischen Fachkompetenz, einschließlich des Umgangs mit Informations- und Kommunikationstechnologien, müssen Unterrichtende spezifische Beratungskompetenz aufweisen, um die Lernen(wollen)den zu unterstützen und sie zu begleiten, wollen sie zu gelingenden Prozessen beitragen. Die Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen ist ein Arbeitsfeld, das ein breites Spektrum an Kompetenzen und ein hohes Maß an Professionalisierung erfordert.

Aufgrund der langjährigen Erfahrung wurde die Volkshochschule Wien Floridsdorf mit der Aufgabe betraut, die ersten Ausbildungslehrgänge zu konzipieren. Mit Stand 2012 gibt es für die schwerpunktmäßige Arbeit mit Personen deutscher Erstsprache – in chronologischer Reihenfolge genannt – den Lehrgang universitären Charakters „zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen“ am Bundesinstitut

für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang, die Kurzausbildungen „Starterpaket“ der Volkshochschule Linz, des Bildungsnetzwerks Steiermark und des abcSalzburg in Kooperation mit der Volkshochschule Salzburg³². Für die Alphabetisierung mit Personen anderer Erstsprachen entsteht an der Volkshochschule Wien Ottakring der „Lehrgang Basisbildung & Deutsch für MigrantInnen“, der das Konzept des kombinierten Unterrichts Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache vermittelt; er wird vorwiegend in Wien abgehalten, in einer umfassenderen Version ebenfalls am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang³³. Im Sinne einer Integration der Bereiche Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache wird derzeit an einem Lehrgangskonzept gearbeitet, das beide Konzepte in einem System von Kern- und Wahlmodulen verbindet. In Kooperation mit dem Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, St. Wolfgang und den Wiener Volkshochschulen soll die neue Ausbildung 2013 starten und die bisherigen längeren Lehrgänge ersetzen. Es sei hier angemerkt, dass im universitären Bereich zu diesem Themenkomplex bis dato nicht gelehrt wird und dass es keinerlei Möglichkeit gibt, sich als StudierendeR in Österreich für dieses Arbeitsfeld zu qualifizieren.

4.2.3 Qualitätsentwicklung

In den letzten Jahren gewinnt generell in der Erwachsenenbildung das Thema der Qualitätssicherung bzw. der Qualitätsentwicklung an Bedeutung, auch für die Basisbildung. Die im Rahmen des EQUAL-Projektes *In.Bewegung* 2005 bis 2007 entwickelten Qualitätsstandards³⁴ beruhen auf einer Recherche und auf Interviews mit ExpertInnen aus England, Deutschland und der Schweiz. Sie betreffen die Bedingungen für Kursangebote auf drei Ebenen, deren wichtigste hier angeführt werden:

1. Institutionelle Rahmenbedingungen: Strategie zur Implementierung eines kontinuierlichen Angebots, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit, Kontakt zu MultiplikatorInnen, Vernetzung, räumliche Ausstattung, qualifiziertes Personal

³² Siehe <http://www.bifeb.at>; www.alphabetisierung.at; www.eb-stmk.at; (Stand: 12.10.2011).

³³ Heute angeboten vom lernraum.wien, siehe http://www.vhs.at/lernraum_lg-basisbildung.html; <http://www.bifeb.at> (Stand: 15.11.2011).

³⁴ Doberer-Bey (2007), Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Graz: Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung*, Netzwerk Basisbildung.

2. Angebotskonzepte: Individuelle Lernzielsetzungen, gemeinsame Zielfindung und Zielentwicklung, Lebenswelt- und Ressourcenorientierung, begleitende Lernberatung
3. Qualifikation der TrainerInnen.

Für qualitativ hochwertige Kursangebote ist das Vorhandensein einer institutionellen Infrastruktur mit einer klaren Zuständigkeit für den Bereich Voraussetzung. Interessierte müssen über eine ausgewiesene Ansprechperson direkt an Informationen gelangen und persönliche und anonyme Beratung erhalten. So können Hemmschwellen gesenkt und die Wege zum Wiedereinstieg ins Lernen geebnet werden. Kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit und die Vernetzung mit MultiplikatorInnen sowie Beratungsstellen oder Stellen des Arbeitsmarktservice gehören ebenso dazu. TrainerInnen müssen Angebote für die Weiterbildung erhalten sowie regelmäßige Team-Besprechungen, für den Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Lösungsfindung bei Problemen.

Die Kurskonzepte müssen lernerInnenorientiert sein, d.h. sie beziehen die Ziele, Interessen und Bedarfe von Lernenden mit ein. Mit Blick auf die Lebenskontexte der Lernenden werden die Inhalte abgesprochen und die jeweiligen Lernziele gemeinsam formuliert und adaptiert. Dem dialogischen Prinzip folgend, werden die Lernprozesse reflektiert und evaluiert. Ziel ist eine Gesamtentwicklung, die über die konkrete Vermittlung der Kulturtechniken hinausreicht. Das professionelle Handeln der Unterrichtenden spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Dieses beinhaltet u.a. Offenheit und Respekt für die Lernenden, die Fähigkeit, eigene Vorstellungen zu reflektieren und sich selbst als in einem Entwicklungsprozess befindlich wahrzunehmen.

Ziel der Qualitätsstandards ist es also, jene Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Zugang zu Bildung ermöglichen, im Sinne der Stärkung des Individuums, als Chance zur Ausübung des Rechts auf Bildung und die persönliche Weiterentwicklung. Gleichzeitig sollen die spezifischen Stärken der jeweiligen Institutionen mit ihren Strukturen und Erfahrungen genutzt werden. Im Folgeprojekt *In.Bewegung II*, 2007 – 2010, wird ein System zur Umsetzung von Qualitätsstandards entwickelt. Eine Broschüre, ein Handbuch und ein Tool, basierend auf der Balanced ScoreCard, werden zur Verfügung gestellt. Die als Checkliste formulierten Standards können über verschiedene Stufen, wie Analyse und Selbstbewertung, kollegialer Dialog sowie die Evaluierung im Netzwerk bewertet und umgesetzt werden (Mayrhofer 2009). Der Kern dieser Qualitätsstandards wird 2010 in das Programmplanungsdokument der „Initiative

Erwachsenenbildung“ übernommen und sie sind somit richtungsweisend für die Jahre bis 2014.

4.3 „Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung“, 2012 – 2014

Diese Initiative der Länder und des Unterrichtsministeriums „zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung /Grundkompetenzen“ (vgl. Programmplanungsdokument 2011) stellt einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zur Eingliederung der Basisbildung in längerfristige bildungspolitische Strategien dar. Die Initiative wird im Herbst 2008 ins Leben gerufen und steht im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens: „Lebensbegleitendes Lernen ist eine Chance zur Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft und der Wirtschaft. Ausreichende Angebote für den Erwerb von Basisbildung, insbesondere auch für Menschen mit Migrationshintergrund, sind dafür eine wesentliche Voraussetzung“ (Programmplanungsdokument 2011). Es ist vorgesehen, dass Basisbildungskurse sowie Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses österreichweit kostenlos zugänglich sind. Für die Basisbildung, einem bis dahin weniger klar umrissenen Bereich, werden außerdem Rahmenrichtlinien auf der Basis von Qualitätsstandards erarbeitet (s. Kap. I, 4.2.3), die zukünftigen Fördermaßnahmen zugrunde gelegt werden. Die Initiative startet mit 1.1.2012, unter Beteiligung aller Bundesländer, d.h. diese übernehmen zu 50% die Finanzierung der Kursangebote. Eine Errungenschaft ist die Tatsache, dass mit diesem neuen Fördermodell die Gelder allen Interessierten zugute kommen sollen. „War früher aufgrund unterschiedlicher Förderstrukturen der Kursbesuch nur unter bestimmten Bedingungen möglich (z.B. von der Meldung als ArbeitslosEr bei AMS-geförderten Maßnahmen oder vom Aufenthaltsstatus von MigrantInnen etc.), sollen die neuen Fördergelder allen Interessierten zugute kommen, unabhängig von Herkunft und Erwerbsstatus“ (Doberer-Bey/Hrubesch/Rath, in Druck).

Die nach Ausschreibung eingelangten Anträge werden in einem Akkreditierungsverfahren gemäß den vorliegenden Richtlinien bewertet. Anschließend entscheiden die jeweiligen Länder über deren Förderung und die Vergabe der Mittel. Die mit einer dreijährigen Laufzeit bewilligten Maßnahmen müssen in ihrer Entwicklung dokumentiert und über vorgelegte Berichte regelmäßig evaluiert werden. Ziel der Dokumentation ist es, Datenmaterial zu gewinnen, einerseits für die Statistik und als

Basis für zukünftige Planungen, andererseits für die Weiterentwicklung und Sicherung von Qualität in einer weiteren Förderperiode. Es gilt abzuwarten, welche Auswirkungen der damit verbundene administrative Aufwand bedeutet und auf wessen Kosten er möglicherweise geht.

4.4 Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)

Eine weitere Entwicklung, die sich markant auf die Basisbildung auswirken könnte, ist die geplante Ausweitung des Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR 2007) auf den Bereich der Basisbildung. Ziel des NQR ist, die Transparenz von Qualifikationen zu erhöhen und das Lebensbegleitende Lernen zu fördern. Er bezieht sich auf die Bereiche „Allgemeine Bildung/schulischer Kontext“, die „Berufliche Bildung/schulischer Kontext“ und den „Tertiären Bereich (Hochschulen/Universitäten). Durch die Formulierung von Teilqualifikationen auf verschiedenen Niveaustufen soll die Vergleichbarkeit von Qualifikationen erhöht werden. Mit der Annahme des NQR-Konsultationspapiers³⁵ durch den Ministerrat Ende 2009 gewinnt die Diskussion über die Integration der Basisbildung in den NQR immer stärker an Gewicht. Schritte in diese Richtung werden bereits unternommen, diverse Arbeitsgruppen und Gremien befassen sich mit der Erarbeitung von Standards³⁶.

An dieser Stelle sei ein Beispiel aus England angeführt. Die National Literacy Strategy (NLS), die Ende der neunziger Jahre Standards zur Anhebung der Kompetenzniveaus implementiert, hat erwiesenermaßen zu einer Einengung des Blicks auf die beteiligten Faktoren und Erfordernisse geführt (Blackledge 2000). Eine verstärkte Fokussierung auf das Erreichen von Kompetenzstufen führte in der Folge zu linearen und fertigungsorientierten Konzepten, die in sich reduktionistisch sind. Indem soziale, (mehr-) sprachliche, kulturelle und religiöse Aspekte ausgeklammert wurden, konnten die erwünschten Ergebnisse nicht erzielt werden (Soler 2002, Rassool 2002).

³⁵ 2008 lädt das Unterrichtsministerium alle Bildungseinrichtungen ein, Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum NQR abzugeben. Diese, 276 an der Zahl, fließen in die Entwicklung des NQR mit ein, s. http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/nqr/nqr_sn.xml (Stand: 15.11.2011).

³⁶ Vom Netzwerk Basisbildung sind Deskriptoren für die einzelnen Kompetenzbereiche entwickelt worden, doch scheint mit Stand vom 15.11.2011 generell die Diskussion um den NQR ins Stocken geraten zu sein.

Es stellt sich die Frage, in welcher Weise die Teilkompetenzen der jeweiligen Fertigungsbereiche (Lesen, Schreiben, Rechnen, IKT) beschrieben und eingestuft werden könnten, insbesondere aber auch jene Schlüsselkompetenzen, die ja ein Zusammenspiel einer Vielzahl von Fähigkeiten darstellen und voneinander nicht eindeutig abgrenzbar sind. Hier werden Feststellungsverfahren notwendig sein, die ein breites Spektrum aufweisen und verschiedene Erhebungsformen integrieren. Vor allem bei jenen Erwachsenen, die vielfältige Erfahrungen aus einem Leben ohne Schrift mitbringen, wird dies von Bedeutung sein. Für die Basisbildung kristallisieren sich aus den Stellungnahmen zum Konsultationspapier als wesentliche Aspekte heraus: 1. Die Funktion der Orientierung des NQR, 2. das Prinzip der Gleichwertigkeit von Qualifikationen (I-III) und 3. der Paradigmenwechsel von einer Kompetenzorientierung hin zur Lernergebnisorientierung. Neben den Hauptqualifikationen der „Basisbildung“ müssen auch die Teilqualifikationen im Lesen, Schreiben, Mathematik und IKT-Kenntnisse abgebildet sein (vgl. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung 2008).

Resümee

Literalität und Alphabetisierung sind nicht losgelöst von ihrem jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen bestimmen das Verständnis von einer „angemessenen“ Literalisierung der Bevölkerung ebenso wie ihre Bedeutung und die Funktionen, die sie zu erfüllen hat. Um diese Zusammenhänge zu erläutern, wurde auf zwei Epochen unserer Geschichte zurückgegriffen, in denen die Schrift eine zentrale Rolle im Wandel von gesellschaftlichen Strukturen gespielt hat: das späte Mittelalter mit der Erfindung des Buchdrucks und die Industrielle Revolution mit der Einführung der Schulpflicht. Auch heute ist die Diskussion um nicht ausreichende schriftsprachliche Kenntnisse ausgelöst durch die technologischen Entwicklungen der jüngsten Zeit, die zu einem tiefgreifenden Strukturwandel der Arbeitsstrukturen und der gesellschaftlichen Organisationsformen geführt haben.

Auch die Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Literalität werden im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen beschrieben. In ihnen spiegeln sich die Bedeutungsänderungen der letzten Jahrzehnte, die von der Auffassung als technische Fertigkeiten und deren Funktionalität zur Kompetenzorientierung bis hin zu einer differenzierteren Sicht der unterschiedlichen Kontexte von schriftsprachlichen

Handlungen reichen. Letztgenannte berücksichtigen die soziokulturelle Diversität der handelnden Personen. Die Diskussion über Begrifflichkeiten und ihre impliziten Bedeutungen ist im angloamerikanischen Raum wesentlich weiter fortgeschritten als in deutschsprachigen Ländern und liefert wertvolle Impulse. Die dargestellte Bandbreite an Sichtweisen könnte hierzulande stärker berücksichtigt werden.

Entsprechend dem Ansatz dieser Arbeit werden literale Fähigkeiten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen betrachtet und die verschiedenen Ebenen fokussiert, auf denen sich die technologischen Entwicklungen auswirken. Am Beispiel der Umstrukturierungen in der Industrie der siebziger Jahre wird gezeigt, wie bereits damals geringe schriftsprachliche Kenntnisse der Arbeiterschaft aufhorchen ließen, weil Ausbildungsangebote nicht wahrgenommen wurden. Der jüngste Wandel von der Dienstleistungs- in die Wissensgesellschaft erhöht nicht nur die Anforderungsprofile der Erwerbsarbeit, sondern mit ihr gehen auch Veränderungen der Beschäftigungsformen einher, zugunsten unsicherer wirtschaftlich-sozialer Verhältnisse. Formal höher Qualifizierte verdrängen zunehmend niedrig Qualifizierte, mit wachsender Akzeptanz von unterqualifizierten Arbeitseinsätzen durch die Arbeitenden. Dies widerlegt die Ansicht, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzen und prekären Arbeitsbedingungen gibt. Der gesellschaftliche Wandel benachteiligt Personen mit geringer formaler Bildung, wie die angeführten Beispiele belegen, und das Thema nicht ausreichender literaler Kompetenzen wird im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs viel zu wenig in den Kontext dieses Wandels gestellt.

Auf individueller Ebene erhöhen der wachsende Stellenwert von formaler Bildung sowie erhöhte Anforderungen an die schriftsprachlichen Fähigkeiten den Druck auf die betroffenen Personen und erschweren es, ihre Beschäftigungsverhältnisse aufrechtzuerhalten. Auch ist jene Sichtweise nach wie vor verbreitet, die Schulbesuch mit erworbener Literalität und nicht erworbene Literalität mit mangelnder Intelligenz oder Randständigkeit gleichsetzt. Es wird übersehen, dass Lernerfolg eine milieubedingte Komponente besitzt und Bildung dort nicht erstrebenswert ist, wo das Leben auf Arbeit ausgerichtet ist. Für die Einzelnen wird es schwer, aus dem Kreislauf von Stigmatisierung, Benachteiligung und den entwickelten Strategien zur Vermeidung von diesbezüglichen Anforderungssituationen hervorzutreten, was nicht ohne Folgen für ihre Gesamtsituation bleibt. Hinsichtlich der Ursachen für nicht erworbene Literalität werden zwei Erklärungsansätze angeführt, die auf ein Zusammenspiel von

sozioökonomischen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Faktoren hinweisen. Nur eine systemische Sichtweise, welche die sich gegenseitig beeinflussenden Wirkungsfaktoren berücksichtigt, führt zum Verständnis des Phänomens.

Eine zentrale Frage im Zusammenhang mit mangelnder Literalität ist die nach Größenordnungen und Zahlen. Sowohl die Europäische Kommission als auch die einzelnen Länder beziehen diese aus internationalen Studien der OECD (IALS, PISA, PIAAC) oder leiten sie aus diesen ab. Mit diesen Studien geht aber auch eine Tendenz zur Messbarkeit und Vergleichbarkeit einher, welche die Gefahr birgt, normative Maßstäbe festzuschreiben und dabei die Vielzahl an kontextbezogenen und kulturell geprägten Ausformungen von Kompetenzen auszublenden.

Schließlich wird die Situation der Basisbildung in Österreich beschrieben. Es werden die Entwicklungsgeschichte und der Aufbau nachhaltiger Strukturen durch die Förderung von umfassenden Projekten und Projektverbänden in den letzten zehn Jahren dargestellt. Als wichtigste Errungenschaften gelten die Vernetzung unterschiedlichster Akteure, die Entwicklung von (Qualifizierungs-)Modellen für unterschiedliche Kontexte (Industrie, ländlicher Raum, Übergang Schule–Erwerbsleben), die Ausbildungen für TrainerInnen sowie Qualitätsstandards für das Arbeitsfeld. Die Wirkungen der aktuell richtungsweisenden „Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung“ sowie die geplante Integration der Basisbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen NQR, werden erst in den nächsten Jahren zu beurteilen sein.

Im Rückgriff auf die angeführten Ursachen für nicht erworbene schriftsprachliche Kenntnisse werden im folgenden Kapitel II die theoretischen Grundlagen für die Sprachentwicklung in der frühen Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der psycholinguistischen und soziolinguistischen Aspekte erarbeitet. Es wird davon ausgegangen, dass sie Aufschluss über jene Schnittstellen geben, an denen beeinträchtigende Faktoren wirksam werden können. In die biographischen Interviews der qualitativen Untersuchung (Kap. III, 3.4) werden aus dem Ursachenkomplex vor allem Fragen zum familiären Umfeld, insbesondere zum Zeitpunkt der Einschulung, und Erfahrungen der frühen Schuljahre integriert. Die Ergebnisse sollen nachvollziehbar machen, wie es zur Illiteralität trotz Schulbesuchs kommt. Die Ausführungen zur Bedeutung gesellschaftlichen Wandels für Fragen der Literalität – exemplarisch dargestellt auch anhand zweier historischer Epochen – werden den Interviews zur aktuellen Lebenssituation der ProbandInnen und zu den Auswirkungen des Kursbesuchs

zugrundegelegt (Kap. III, 3.1 und 3.3). Weiters werden die dargelegten Begrifflichkeiten wieder aufgegriffen und die impliziten Literalitätskonzepte in einer erweiterten Darstellung dargelegt. Diese stellen im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Kontext und den biographischen Aspekten der ProbandInnen ein zentrales Element für die Bewertung und die aus ihnen abzuleitende Ausrichtung der Basisbildungspraxis dar. Ausgehend von der aktuellen Situation der Basisbildung in Österreich werden aus den erarbeiteten Grundlagen in Kapitel V Schlussfolgerungen für nächste Entwicklungsschritte und zukünftige Aufgaben gezogen.

II Theoretische Grundlagen zur Literalität

Bei der Beschäftigung mit dem Thema Basisbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen rückt die Sprache als ureigenstes Mittel ins Blickfeld, mit dem Menschen in Beziehung zueinander treten und die in entscheidender Weise am Denken und am Handeln beteiligt ist. Durch Sprache gestalten Menschen und werden sie geformt. Indem sie Teil ihres Umfeldes sind, prägt Sprache ihre Identität und bestimmt den Platz, den sie in der Welt einnehmen. Doch nicht nur die gesprochene Sprache, auch die Schriftsprache hat – heute mehr denn je – einen wesentlichen Einfluss auf diesen Prozess der Verortung. In der heutigen Informationsgesellschaft werden schriftsprachliche Fähigkeiten zur unabdingbaren Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen; sie tragen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und zur Bewältigung des Alltagslebens bei (s. Kap. I, 3).

Zur Annäherung an den komplexen Bedeutungszusammenhang zwischen Sprache und Schrift werden in diesem Kapitel sprachtheoretische Ansätze und Modelle dargelegt, die Sprache sowohl unter dem Blickwinkel ihrer Entwicklung (Kap. II, 1) als auch im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb (Kap. II, 2) betrachten. Kapitel II, 1 setzt sich mit der gesprochenen Sprache und ihren Entwicklungsbedingungen auseinander. Es werden psycholinguistische, kognitive und soziolinguistische Aspekte herausgearbeitet, sodass die Schnittstellen für mögliche Interferenzen sichtbar werden. Auf der Grundlage dieser theoretischen Zugänge werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausgewertet (Kap. III, 3). Überleitend zu Kap. II, 2 wird kurz der Bezug von Sprache zu Schrift hergestellt.

Kapitel II, 2 widmet sich der Sprache in ihrer schriftlichen Form. Es werden verschiedene Sichtweisen und Konzepte von Literalität dargelegt und anschließend Theorien und Modelle zur Schriftsprachvermittlung³⁷ vor dem Hintergrund dieser Konzepte diskutiert. Hier lassen sich auch Verbindungslinien insbesondere zu den

³⁷ Vorhandene Theorien und Modelle beziehen sich auf den Schriftspracherwerb von Kindern. Die Praxis mit Erwachsenen orientiert sich teilweise an diesen Modellen, berücksichtigt jedoch den unterschiedlichen Kenntnisstand in den einzelnen Fertigungsbereichen sowie Lebenssituation und Lerninteressen der Lernenden.

soziolinguistischen Theorien (Kap. I, 1.2) ziehen. Erklärungsmodelle für Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache³⁸ runden dieses Kapitel ab. Die theoretischen Ausführungen sind der Auswertung der Untersuchungsergebnisse (Kap. III, 3) zugrundegelegt und auf sie wird bei der Integration der Ergebnisse in Kapitel IV nochmals Bezug genommen.

1 Sprache und Sprachentwicklung

Was Sprache ist und wie sie sich entwickelt, beschäftigt Philosophen und Wissenschaftler der verschiedensten Disziplinen seit jeher; Sprache als Ausstattung, durch die wir uns von anderen Lebewesen unterscheiden. Viele Erkenntnisse über die Sprache aus früheren Epochen besitzen bis heute Aktualität. Im 19. und insbesondere im frühen 20. Jahrhundert ist die Sprachentwicklung von Kindern zunehmend in das Zentrum des Interesses von Forschern aus unterschiedlichen Richtungen gerückt – der Philosophie, Psychologie, Pädagogik, der Medizin und der sprachwissenschaftlich orientierten Anthropologie. Zentrale Fragestellung ist dabei jene nach dem Verhältnis von Sprache und Denken und sie wird meist von konträren Positionen aus beantwortet (Buttaroni 1997).

Sprache wird einerseits als angeborene, unabhängige Entität der menschlichen „Ausstattung“ betrachtet, als Medium eines quasi vorgelagerten Sinns (dem Denken), die losgelöst von jeglicher Funktion für das Denken funktioniert. Dieser cartesianische Grundgedanke findet sich in Positionen von Generativisten und Kognitionstheoretikern wie Fodor, Chomsky oder Pinker, für die mentale Vermögen autonom operieren, unabhängig von der Sprache (Jäger 2004³⁹). Andererseits wird Sprache in ihrer zentralen Bedeutung für die Entwicklung von Kognition und Denken analysiert und in Wechselwirkung mit kognitiven Prozessen dargelegt. Beide entgegengesetzte Positionen

³⁸ Konzepte von Legasthenie und ihr möglicher Zusammenhang mit Analphabetismus werden unter Kap. II, 2.2.4 dargelegt.

³⁹ Ludwig Jäger anlässlich eines Gastvortrags im Sommersemester 2004 am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

schließen die Einflüsse aus der sozialen Umwelt nicht aus⁴⁰, messen diesen jedoch einen unterschiedlichen Stellenwert bei.

Für die Beantwortung der Fragestellungen werden Erkenntnisse der Psycholinguistik herangezogen und anhand von theoretischen Positionen der Generativen Grammatiktheorie (Chomsky) sowie kognitionstheoretischer Ansätze (nach Piaget) entwickelt und diskutiert. Die soziolinguistischen Aspekte der Sprache werden einerseits mit einer kritischen Reflexion der Code-Theorie von Basil Bernstein dargelegt, andererseits durch die Theorien von Pierre Bourdieu zur Konstruktion sozialer Ungleichheit erweitert und durch Reflexionen von Theoretikern aus der jüngeren Zeit ergänzt. Die Zusammenhänge von Sprache und Lernen (Oevermann 1970, Zillian 2006) sowie von Sprache und Schrift (Jäger 2002, Barton/Hamilton 2000) werden vor dem Hintergrund der skizzierten Theorien nochmals gesondert betrachtet.

1.1 Psycholinguistische Aspekte

Auf zwei Theorien, die den Diskurs über die Beschaffenheit des sprachlichen Wissenssystems in den letzten Jahrzehnten maßgeblich beeinflusst haben, soll hier Bezug genommen werden: die Generative Grammatiktheorie, deren prominentester Vertreter Noam Chomsky ist, und jene Kognitionstheorie, die auf den langjährigen Beobachtungen und Analysen von Jean Piaget beruht. Anschließend werden Modelle aus der jüngeren Forschung erläutert (Butzkamm & Butzkamm 1999, Jäger 2004, Schaner-Wolles 2005); sie unterstreichen u.a. die Einflussfaktoren der sozialen Umwelt auf den Spracherwerb von Kindern. Letzteren kommt für die Fragestellungen dieser Arbeit besondere Bedeutung zu.

⁴⁰ Bereits Wilhelm von Humboldt (1836) spricht im Zusammenhang mit den Prinzipien der Organisation menschlicher Sprache von einem „Wachsen des Sprachvermögens“ durch die Anreize aus der Umwelt. Das Forscherehepaar William und Clara Stern (1922) folgert aus den Beobachtungen der Sprachentwicklung ihrer Kinder in den ersten Lebensjahren, die sie in ausführlichen Tagebucheinträgen festhalten, dass es in der Frage, ob Sprache sich durch Nachahmung der Umgebung oder aus eigener Spontaneität, d.h. angeborenen Mechanismen, entwickle, beide Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Schaner-Wolles 2005).

1.1.1 Die Generative Grammatiktheorie⁴¹

Bereits Descartes geht im 17. Jahrhundert von „angeborenen Ideen“ aus und vermutet hinter der menschlichen Aktivität ein „kreatives Prinzip“, das auch ein wesentliches Charakteristikum von Sprache ist. Dieses kreative Prinzip lässt uns neue Aussagen formulieren, die in einer neuen Situation neue Gedanken hervorbringen, die nicht ausschließlich von äußeren Vorgaben determiniert sind (Chomsky 1965).

Auch die Generative Grammatiktheorie befasst sich mit dem Phänomen Sprache als von Natur aus angelegte und biologisch festgelegte Ressource des Geistes („mind“), die unabhängig von anderen mentalen Vermögen „modular autonom“ existiert und operiert. Diese rationalistisch orientierte Theorie entwickelt Chomsky in Abgrenzung zum Behaviorismus⁴². Bereits in seinen frühen Arbeiten formuliert er die These eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der sich unabhängig von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten autonom und nach eigenen Gesetzmäßigkeiten entfaltet (Chomsky 1957)⁴³. Es ist eine Art Programm, das er in dem Sinn als „universal“ bezeichnet, als es Kindern ermöglicht, eine beliebige Sprache und ihre Strukturen als Erstsprache zu erwerben – auch „Universalgrammatik“ genannt (Chomsky 1981, 1996). Chomsky geht von mental repräsentierten Prinzipien des Sprachvermögens aus, die allen Sprachen gemeinsam sind und Teil der geistigen Ausrüstung, mit der das Kind der Welt und seiner Umgebung begegnet.

Begründet wird dieses Erklärungsmodell mit jenem Aspekt unserer sprachlichen Fähigkeiten, die uns dazu befähigen, kompetente Grammatikalitätsurteile über beliebig viele Sätze abzugeben, auch solche, die wir noch nie gehört haben (Fanselow/Felix 1993). Demnach ist jedes Kind mit einem angeborenen Schema für zulässige

⁴¹ Die Generative Grammatiktheorie geht zurück auf Noam Chomskys „Generative Transformationsgrammatik“.

⁴² Behaviorismus verstanden als die „am Vorbild der Naturwissenschaften orientierte Psychologie, die sich sowohl gegen die Methoden der Selbstbeobachtung (Introspektion) als auch gegen die Beschreibung von Bewusstseinsinhalten (wie Empfindungen, Gedanken, Willensanregungen) richtet. Der B. untersucht das objektiv beobachtbare Verhalten als Reaktion auf wechselnde Umweltbedingungen“ (Stimulus-Response-Modell). Definition nach H. Bußmann, Lexikon der Sprachwissenschaft 1990.

⁴³ In den späteren Arbeiten bezieht sich Chomsky (1996) auf den Kontext von Sprache und weist auf die Notwendigkeit hin „zu wissen und zu differenzieren, welche soziopolitischen und normativen Elemente“ eine Sprache mit einschließt. Hier beeinflusst Chomsky gegen Ende des 20. Jahrhunderts durch seine eminent politischen Positionen den gesellschaftskritischen Diskurs.

Grammatiken und einem System von kognitiven Prozeduren zur Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen über den sprachlichen Input ausgestattet; es erwirbt Wissen, für das es in seiner Umgebung keinerlei Anhaltspunkte findet. Dieses Wissenssystem, oder auch grammatische Kompetenz, wird im Laufe der Zeit erworben; es legt ebenfalls fest, welche Wörter oder Strukturen nicht zu der Sprache gehören können (vgl. Fanselow/Felix ebda.). Fodor (1981) führt dies darauf zurück, dass das Kognitionssystem ein abstraktes Regelschema enthält, das die in der Sprache möglichen Sätze spezifiziert. Er bezeichnet diese Fähigkeit auch als „tacit knowledge“, als ein abstraktes Konzept oder Wissen, das dem Bewusstsein nicht zugänglich ist und somit nicht die Fähigkeit mit einschließt, dieses Wissen zu erklären.

Die zunächst rein syntaktische Theorie erweitert Chomskys später durch interpretative semantische und phonologische Komponenten (Chomsky 1965). Demnach gibt es auch in der Frage der Lautstruktur ein Wissen darüber, welche Lautkombinationen ein mögliches Wort in einer Sprache sind und welche nicht. Der Vorgang wird von Prinzipien des Sprachvermögens gesteuert und vollzieht sich unbewusst und intuitiv. Chomsky schließt auch aus der Geschwindigkeit und Präzision, mit denen Kinder ihren Wortschatz entwickeln, dass ihnen bereits vor der Erfahrung mit Sprache die Begriffe zur Verfügung stehen, als mentale Repräsentationen, als Teil ihres begrifflichen Apparates, und sie lediglich die Bezeichnungen für Begriffe lernen (Chomsky 1996).

Die Generative Grammatiktheorie geht also von einem intuitiven Verständnis von Konzepten aus, das den Kindern bereits mitgegeben ist und das den Rahmen für das Denken und die Sprache bildet. Dass Sprache sich über allgemeine intellektuelle Fähigkeiten wie Analogiebildung, Assoziation oder Gewohnheitsbildung entwickelt, wird als nicht erklärend zurückgewiesen. In dieser Hinsicht greift Chomsky den cartesianischen Gedanken „des kreativen Aspekts des Sprachgebrauchs“ auf, indem er darauf hinweist, dass Sprache „ständig innovativ; unbeschränkt, anscheinend frei von Kontrolle, kohärent und situationsangemessen“ ist. Menschen sind „angeregt und geneigt“ zu tun was sie tun, aber keinesfalls dazu gezwungen. Ihr Verhalten mag vorhersehbar sein, aber auch ganz anders (Chomsky 1996, S. 5).

Es stellt sich die Frage, wie diese Repräsentationen mit anderen Prinzipien des kognitiven Systems interagieren. Die Generative Grammatiktheorie, die sich bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts weiterentwickelt, geht von einem modularen System des Geistes aus. Sie differenziert zwischen dem „sprachlichen Wissen“ (Kompetenz)

bzw. den „kognitiven Strukturen“ als mentale Voraussetzung für Sprachanwendung einerseits, der „Sprachwahrnehmung“ und der „Performanz“, der Anwendung des sprachlichen Wissens in konkreten Sprechsituationen andererseits (Labov 1972, Fanselow/Felix 1993). Die Annahme dieser „Modularitätshypothese“ besagt, dass das Modul der sprachlichen Fähigkeit nur eines unter anderen Systemen des Kognitionsapparats darstellt und mit anderen Modulen interagiert, wie z.B. dem der Zahlenfähigkeit oder dem System der visuellen und akustischen Perzeption oder der Perzeption von Raum und Zeit. Diese Systeme, auch „Inputsysteme“ genannt (Fodor 1983), verarbeiten jeweils spezifische Informationen, deren „Output“ wiederum durch eine zentrale Verarbeitungsinstanz CPU⁴⁴ koordiniert und aufeinander bezogen wird. Interessant ist dabei, dass insbesondere das System der Sprache und der Perzeption im Gegensatz zu allgemeinen kognitiven Prozessen automatisch abläuft und nicht – beispielsweise durch Nachdenken – ausgeschaltet werden kann (Fanselow/Felix ebda.).

Insgesamt halten sich die Thesen der Generativen Grammatiktheorie einer angeborenen und autonomen Struktur, die für den Erwerb von Sprache verantwortlich ist und somit nicht direkt von der allgemeinen kognitiven Entwicklung bestimmt ist, bis heute in vielen theoretischen Modellen.

Der Generativen Grammatiktheorie sind jene Positionen gegenüberzustellen, die der Sprache eine konstitutive Rolle für das Denken zuschreiben. Bevor ich auf diese eingehe, noch ein Blick auf die Entwicklungstheorie allgemeiner kognitiver Fähigkeiten des Menschen nach Piaget, die im Kontext der vorliegenden Arbeit von einiger Relevanz ist. Sprache rückt hier ins Zentrum des Interesses nicht nur als Mittel der Kommunikation und Teil des sozialen Handelns, sondern als spezifische kognitive Fähigkeit.

1.1.2 Die Theorie der Kognitiven Entwicklung nach Piaget

Piaget bringt die allgemeine kognitive Entwicklung eng mit der menschlichen Intelligenz in Verbindung. Seine Theorie ist ein System von Thesen und Konstrukten, das empirisch auf Beobachtungen und Experimenten einer jahrzehntelangen

⁴⁴ Fodor bezeichnet die „Central Processing Unit“ als „horizontale“ Instanz, die Zugriff auf den „Output“ aller Module hat.

Forschungstätigkeit beruht. Sie ist hier ausgewählt worden, da Sprache und Kognition nicht voneinander zu trennen sind – auch wenn Piaget diese Verbindung nicht explizit herstellt⁴⁵. Die von ihm beschriebenen Entwicklungsstufen dürften so oder in ähnlicher Weise, mit einer gewissen Variationsbreite, ablaufen und sind bisher nicht grundsätzlich widerlegt worden; aus ihnen wird ersichtlich, in welchen Bereichen es zu Interferenzen und Störungen kommen kann, was wiederum im aktuellen Kontext von Bedeutung ist.

Die Intelligenz bzw. Kognition stellt sich für Piaget (1978) als fortschreitender Anpassungsprozess an die Umwelt dar. Menschliche kognitive Leistungen werden über eine Reihe von Prinzipien und Strategien bewältigt. Sprache ist dabei nur eine dieser allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. Sie entwickelt sich aus einem kommunikativen Bedürfnis des Menschen und in Interaktion mit der Umwelt. Piaget geht davon aus, dass sich die kognitive Entwicklung des Menschen in einer gesetzmäßigen Abfolge von strukturell jeweils qualitativ verschiedenen Entwicklungsstufen vollzieht, über die sich die Grundfunktionen aller Lebensvorgänge, von der primitivsten bis zur höchsten Lebensäußerung, ausdifferenzieren und entwickeln. In einer ersten Phase ist eine „sensumotorische Intelligenz“ grundgelegt, deren eigene Logik oder Lernmechanismus Handlung und Erfahrung koppelt („logic of action“). Die Faktoren Umwelt und Imitation sowie die Fähigkeit der Generalisierung sind hierbei von Bedeutung. In der Interaktion mit der Umwelt ist das Kind sehr früh in der Lage, Handlungen zu generalisieren, d.h. den Zusammenhang zwischen Handlung und Wirkung zu erkennen. Über „Assimilation“ und „Akkommodation“ integriert das Kind neue Objekte oder Situationen in vorhandene Strukturen, adaptiert diese und erkennt die Zusammenhänge. Erst in einer nächsten Phase – ca. im zweiten Lebensjahr – ist es fähig, Objekte zu generalisieren bzw. ein Objekt außerhalb seiner Wahrnehmung zu denken. Die Entwicklung dieser Fähigkeit erfolgt Piaget zufolge zeitgleich mit der symbolischen oder semiotischen Funktion („logic of concept“) (Piaget 1983). Das Kind ist in der Lage, zwischen der Realität und der symbolischen Repräsentation der Realität zu unterscheiden; es „macht sich ein Bild“, als internalisierte Imitation, die mentale Repräsentationen bewirkt. Insofern abstrahiert es Eigenschaften von Gegenständen und beginnt mit symbolischen Spielen, die nicht nur handlungsorientiert sind. In diese Zeit

⁴⁵ Mit Sprache befasst sich Piaget erstmals anlässlich der historischen Debatte mit Noam Chomsky im Jahr 1975 in Paris (Piatelli-Palmarini 1983).

fällt auch die Sprachentwicklung. Piaget geht davon aus, dass letztere sich der symbolischen Funktion bedient bzw. durch sie bedingt wird. Laut Piaget sind es demnach die nicht-sprachlichen kognitiven Entwicklungen, die die Stufen des Spracherwerbs bestimmen. Spracherwerb ist folglich Aufgabe der allgemeinen menschlichen Intelligenz (Piaget ebda.).

Piagets Entwicklungsmodell beschreibt noch weitere Stufen. In der Periode der „konkreten Operationen“ (ca. 7-12 Jahre) entwickeln sich die intellektuellen Fähigkeiten „der Klassifikationen, Serialisierungen und Sortierungen sowie Begriffe von Zahl, Gewicht, Volumen, Substanz“ (zit.n. Fanselow/Felilx 1993, S. 160ff). Das Kind ist in der Lage, Gegenstände und ihre Verhältnisse als Teil eines Systems wahrzunehmen und zu beurteilen und selbst die Perspektive anderer Beobachter einzunehmen (Dezentrierung). Aber auch die Reversibilität entwickelt sich, d.h. die Fähigkeit „eine und dieselbe Handlung in den beiden Durchlaufrichtungen auszuführen und zwar im Bewusstsein davon, dass es dieselbe Handlung ist“ (zit. nach Bugge 1997/Piaget 1957, S. 44). Diese Fähigkeiten, obwohl noch widersprüchlich-unstabil, erstrecken sich auch auf die Ebene des moralischen und sozialen Verhaltens. In einer vierten Periode der „formalen Operationen“ (ca. 11-15 Jahre) können Kinder zunehmend von konkreten Manifestationen abstrahieren. Hypothesen werden formuliert und Schlussfolgerungen gezogen, und die zeitlich-räumlichen Grenzen des Hier und Jetzt werden überschritten. „Proportionalität, Wahrscheinlichkeit und Korrelation“ werden dem Denken der Heranwachsenden zugänglich. Parallel hierzu vollzieht sich auf personaler, sozial-gesellschaftlicher und kultureller Ebene ein zunehmender Abbau des Egozentrismus, die Kommunikation mit anderen gewinnt an Bedeutung und es werden Ideale und Zukunftsentwürfe entwickelt (Piaget 1978)⁴⁶.

Das Entwicklungsmodell von Piaget beschreibt einen komplementären Prozess, der sich in Wechselwirkung zwischen Struktur des Organismus und Input vollzieht. So beeinflusst die kognitive Struktur des Organismus den Input und verändert ihn und umgekehrt überträgt sich die dem Input inhärente Struktur auf die kognitive Struktur des Kindes. Es ist dies als ein Modell der Möglichkeiten zu verstehen. Ob sich die

⁴⁶ Fodor kritisiert an der Kognitionstheorie Piagets, dass sie nicht erklärt, welche (Lern-)Mechanismen die Entwicklungen vorantreiben und den Erwerb jeweils höherer kognitiver Leistungen ermöglichen. Er folgert daraus, dass sowohl das gesamte Intelligenzpotential eines Menschen als auch der Zeitplan der Entwicklung genetisch vorbestimmt ist (Fodor 1983).

Entwicklung eines heranwachsenden Menschen in der Weise vollzieht, unterliegt den unterschiedlichsten Umwelteinflüssen und ist stark von soziokulturellen Faktoren geprägt (s. Kap. II, 1.2).

1.1.2.1 Sprache und Denken

Im Zusammenhang von Sprache und Kognition bzw. Denken ist der Sprachpsychologe Lew Semjonowitsch Wygotskij (1977) zu erwähnen, der in der UdSSR in den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts seine Theorie der Sprachentwicklung entwirft, die sich wesentlich von der Piagets und Sterns unterscheidet. Sprache und Denken stehen für ihn in einem dialektischen und dynamischen Verhältnis zueinander. Er unterstreicht die Bedeutung von Sprache für die Entwicklung der Kognition und mentaler Konzepte. Hierbei unterscheidet er zwischen „innerer“, stiller Sprache, die dem Denken zugrunde liegt und das Bewusstsein ausdifferenziert, und der „äußeren“, mündlichen Sprache, die der Kommunikation mit der Umwelt dient (Wygotskij ebda.). Das „innere“ Sprechen stellt für Wygotskij eine Art sprachlich-kognitives Problemlösungsverfahren dar, das die Bewältigung von Aufgaben unterstützt. Diese Interdependenz zwischen Sprache und Denken sei der Schlüssel zum Verständnis des menschlichen Bewusstseins. Die interfunktionelle Verbindung zwischen den Aspekten Wahrnehmung/Aufmerksamkeit, Gedächtnis/Gedanke einerseits und Wort/Sprache, Laut/Bedeutung andererseits bilden einen einheitlichen und geschlossenen Prozess, der den Aspekt der Generalisierung mit einschließt, und zwar „als indirekten Akt des Gedankens, der die Wirklichkeit anders wiedergibt, als sie in den unmittelbaren Empfindungen und Wahrnehmungen wiedergegeben wird“ (Wygotskij ebda.). Auch Affekte sind Grundlage des Denkens; in jedem Gedanken sei das affektive Verhältnis des Menschen zu der in diesen Gedanken dargestellten Wirklichkeit verarbeitet. Wygotskij setzt das Denken und das Sprechen in Beziehung zum Verhalten und zur Praxis gesellschaftlicher Vorgänge.

Diese Sicht wird in jüngster Zeit beispielsweise von Jäger (2004) kritisch zur Diskussion gestellt, der sich auf psycholinguistische und anthropologische Forschungen beruft. So

stützen beispielsweise Untersuchungsergebnisse von Gumperz und Levinson⁴⁷ die Annahme, dass Kultur über die jeweilige Sprache die Art und Weise beeinflusst, wie wir denken und die erfahrene Welt strukturieren. Forschungsergebnisse belegen, dass sich kognitive Parameter, wie das System der Raumorientierung, in unterschiedlichen Sprachsystemen voneinander unterscheiden⁴⁸. Gehörlose Kinder in den USA und China hingegen drücken in einer frühen Phase ihrer Entwicklung Bewegungsereignisse mit den *gleichen* Gesten aus⁴⁹. Jüngste Forschungen bekräftigen also die Hypothese, dass sich begriffliches, schlussfolgerndes Denken nur in diskursiven (sprachlichen) Praktiken entfaltet und stark von kulturellen Faktoren geprägt ist.

Auf ein weiteres Forschungsfeld, die Neurobiologie, soll hier der Vollständigkeit halber kurz eingegangen werden, da auf sie im Diskurs über die Entwicklung von Sprache öfters Bezug genommen wird.

1.1.3 Exkurs in die Neurolinguistik

Die Neurobiologie liefert Erkenntnisse über die Strukturen des Gehirns und die Verankerung bestimmter Funktionen in lokalisierten Arealen. Franz Joseph Gall (1758-1828), Paul Broca (1862, 1865), Carl Wernicke (1874) oder Ludwig Lichtheim (1884/1885)⁵⁰ erforschten bereits im 19. Jahrhundert die Beschaffenheit des Gehirns⁵¹ und schlossen über die Beschäftigung mit Aphasiephänomenen auf unabhängige Gehirnareale, die für Sprache verantwortlich sind. So ordnete Broca das Sprachzentrum der linken Hirnhemisphäre zu und Gall kam zu der Auffassung, dass Kognition ein System von unabhängigen, lokalisierten Bausteinen sei. Etliche dieser frühen Erkenntnisse sind von der modernen Forschung bestätigt worden. Heute wissen wir, dass die linke Gehirnhälfte die dominante Region für die Sprache ist und Aufgaben wie die Erkennung von Wörtern oder die Bearbeitung von phonologischen und

⁴⁷ Gumperz/Levinson, 1996, liefern den Nachweis, wie sich unterschiedliche räumliche Beschreibungskategorien in verschiedenen Sprachen auswirken und nicht-sprachliche Raum-Probleme jeweils unterschiedlich gelöst werden.

⁴⁸ Vgl. Levinson 1998, zit. nach Jäger 2004a.

⁴⁹ Vergleichende Studien von Zheng/Goldin-Meadow, 2002, zit. nach Jäger, 2004a.

⁵⁰ Zit. n. Gary Libben, Gastvorlesung im Sommersemester 2009 am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Wien.

⁵¹ Graue und weiße Zellen sowie Neuronen und ihre unterschiedlichen Funktionen werden entdeckt.

syntaktischen Strukturen ihr zufallen (Fanselow/Felix 1993). Für eine genetisch vorgegebene Struktur des Sprachvermögens spricht, dass erwiesenermaßen jene Regionen in der linken Hemisphäre des Gehirns, die für Sprache relevant sind, in ihrem Wachstum bereits ab der 29. Schwangerschaftswoche Unterschiede in ihrer Entwicklung im Vergleich zur rechten Seite aufweisen (Schaner-Wolles 2005).

Hinsichtlich der Funktionsweise des menschlichen Gehirns besteht dieses aus Billionen von Nervenzellen, die ein verästeltes System bilden und sich im Laufe der frühen Entwicklung über Schaltstellen (Synapsen) zusammenschließen. Über diese Synapsen werden Informationen verarbeitet und weitergeleitet. Sie sind zentral für die Entwicklung des Gehirns und werden vom Angebot aus der Umwelt beeinflusst. Es sind die Erfahrungen, die ein Kind macht, die die Synapsen am Leben halten. „Synapsen hingegen, die selten aktiviert werden – ob wegen nie gehörter Sprachen, nie gespielter Musik, nie ausgeübter Sportarten, nie gesehener Berge oder nie empfundener Liebe – verkümmern und sterben ab“ (Eliot 2001, zit. nach Schaner-Wolles 2005). Dieses System entwickelt und diversifiziert sich also bereits in der vorgeburtlichen Zeit, bis etwa zum 2. Lebensjahr, nach einem genetisch vorgegebenen Plan und enthält mit der so genannten „kritischen Phase“ das größtmögliche Lernpotential (Eliot 2001 ebda.). Hieraus erklärt sich, dass die sprachliche Entwicklung von Kindern bis zu diesem Zeitpunkt unabhängig von der Sprache und der Umgebung in der sie aufwachsen, auf ähnliche Weise verläuft.

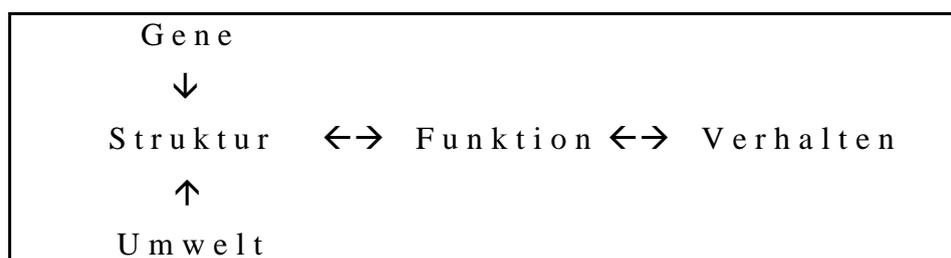


Abbildung 1: Schematische Darstellung von Schaner-Wolles 2005.

Kinder erwerben die Sprache in einem systematischen Prozess, der in wichtigen Aspekten ein invariantes Verlaufsmuster aufweist. In einer festen Folge von Erwerbsstadien oder Stufen sind bestimmte Äußerungstypen vorhanden, wie die Anzahl der Wörter im Satz, Negationsformen oder die Stellung des Verbs (Clahsen 1968, Clahsen et al. 1992, Schaner-Wolles 2000). Sie gelten für alle Kinder. Die Tatsache,

dass diese ersten Äußerungen im Sinne der Erwachsenensprache nicht korrekt sind, weist darauf hin, dass das Lernen der Sprachstrukturen nicht auf Erfahrung oder Nachahmung beruhen kann (vgl. Fanselow/Felix 1993). Außerdem erwerben Kinder dieses komplexe Regelsystem der Sprache in einem Alter, in dem sie zu vergleichbaren kognitiven Leistungen noch nicht in der Lage sind. Mit ca. 4 Jahren ist die Sprachentwicklung abgeschlossen und Kinder sind fähig, im Sinne der Erwachsenensprache korrekte Sätze zu formulieren. Bis zu diesem Alter ist das Gehirn auch noch formbar, sodass andere Areale beispielsweise sprachliche Funktionen übernehmen können, wenn die dafür angelegten Bereiche z.B. durch Verletzung oder operative Eingriffe ausgefallen sind. Erfolgen solche Schädigungen zu einem späteren Zeitpunkt, führen sie zur fast irreparablen Aphasie (Schaner-Wolles 2005).

1.1.4 Einflussfaktoren aus der sozialen Umwelt

Die genetisch angelegten Strukturen für die Sprachentwicklung bilden die Grundlage für den komplexen Prozess des Spracherwerbs. Insbesondere in den ersten Lebensjahren, in den kritischen und sensiblen Phasen, in denen sich Synapsen bilden und das Gehirn formbar ist, spielen die Anreize aus der Umwelt eine bedeutende Rolle. Beispiele von Kindern, die in dieser frühen Phase von ihrer Umwelt ausgesperrt oder vernachlässigt wurden (Phänomen *Kaspar Hauser*), weisen ein wesentlich reduzierteres Sprachvermögen auf als Gleichaltrige, die in einer „normalen“ Umgebung mit sprachlichem Angebot aufwachsen. Die Qualität des „sprachlichen Inputs“ hat somit einen wesentlichen Einfluss auf die Ausdifferenzierung der Erwerbsfähigkeit von Sprache. Entscheidend ist dabei, dass sich das sprachliche Angebot direkt an das Kind richtet (Schaner-Wolles 2005). Über diesen dialogischen Prozess erwerben Kinder die jeweilige Sprache ihrer (elterlichen) Umgebung, entwickeln die phonologischen und strukturellen Spezifika ihrer Sprache, aber nicht nur diese. Auch die Welt wird über die Sprache und die visuelle Umgebung vermittelt. In der Kommunikation über diese werden Dimensionen wie Zuwendung, Emotionen, Interesse oder aber auch deren negative Gegenpole weitergegeben. „Der Unterschied zwischen einer reichen, stimulierenden und einer vergleichsweise dürftigen Umgebung kann erheblich sein. Fähigkeiten können sich entfalten oder eingeschränkt und unterdrückt werden, je nach den Bedingungen, die für ihr Wachstum zur Verfügung stehen“ (Fanselow/Felix 1993).

Ein weiterer Aspekt ist das Hören. Es kommt vor dem Sprechen und ist dessen unabdingbare Voraussetzung. Beispielsweise können gehörlose Kinder viel schwerer verständliche Laute artikulieren. Die Kommunikation beginnt also bereits lange vor der Sprache, alles Sprechen ist von Beginn an in Kommunikationssituationen eingebettet, in denen viele Faktoren zugleich ein Verstehen bewirken. Somit kommt der Umgebung eine auslösende Funktion zu (Schaner-Wolles 2005).

Das Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren die sich auf die Sprachentwicklung auswirken, bzw. das Wirksamwerden möglicher Störungen veranschaulicht der Sprachbaum von Wolfgang Wendlandt⁵²:

⁵² Der Sprachbaum geht zurück auf Wolfgang Wendlandt, 1995/2006, „Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung“, <http://logopaediewiki.de/wiki/Sprachbaum> (Stand: 15.11.2010).

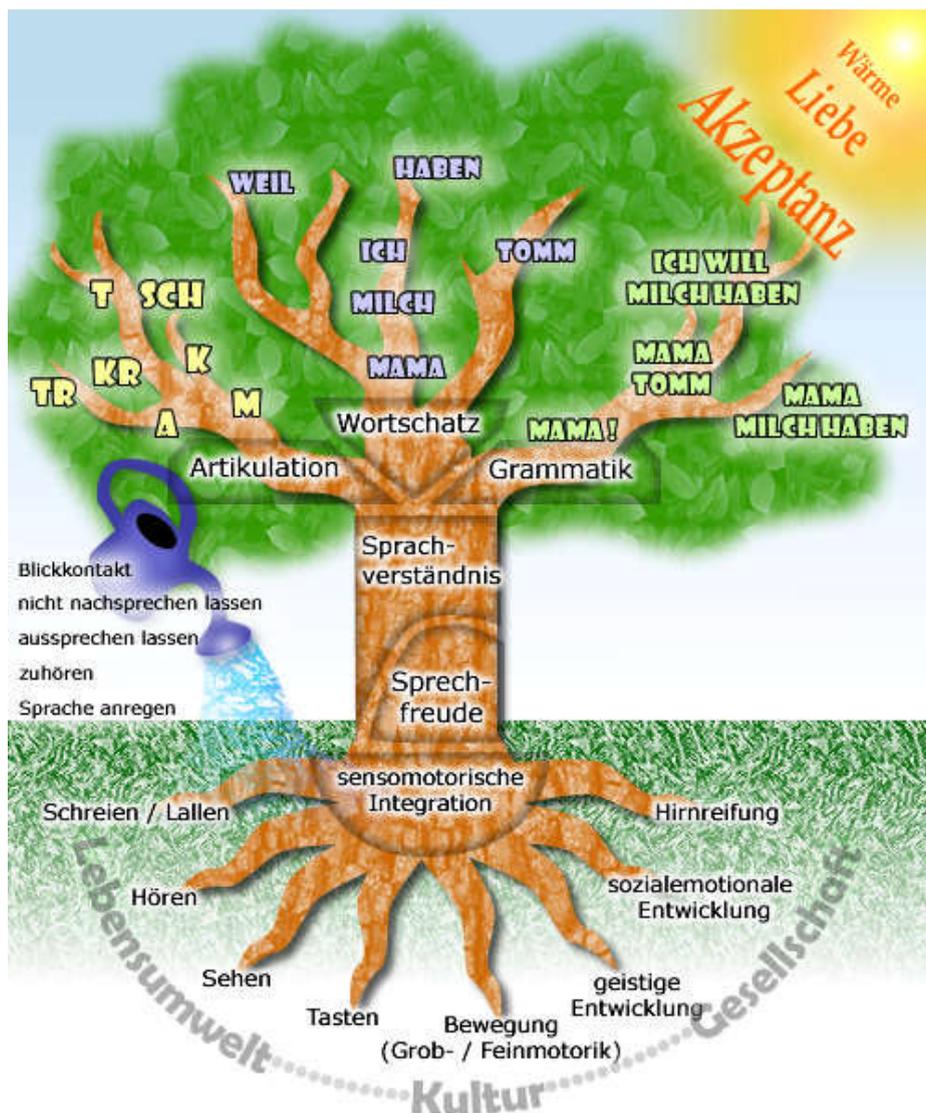


Abbildung 2: Sprachbaum von Wendlandt

Die Interaktion all dieser Faktoren und die das syntaktische Wissenssystem ergeben, benötigen aber auch allgemeine Lernmechanismen, über die das Gehirn die relevanten Informationen herausfiltert und identifiziert. Fanselow/Felix (1993) weisen darauf hin, dass sich diese Faktoren nicht so leicht identifizieren und voneinander unterscheiden lassen. Für sie gibt es weit weniger Belege als allgemein angenommen. Die Interaktion bringt also ein System von Wissen hervor, das im Gehirn/Geist als ausgereifter Zustand des Sprachvermögens repräsentiert ist.

1.2 Soziolinguistische Aspekte

Wie bereits erwähnt, haben Faktoren aus der sozialen Umwelt einen wesentlichen Einfluss auf die Sprachentwicklung eines jeden Menschen, aber nicht nur. Auch die inhärente Macht der jeweils erworbenen Sprache ist sozial determiniert. Über Sprache werden soziale Verhaltensnormen vermittelt sowie Haltungen gegenüber Sprache(n) und Sprachbenutzern. Zudem unterscheiden sich geschriebene und gesprochene Sprache in ihren Formen innerhalb der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexte. Textsorten gewinnen ihre Bedeutung durch die Berücksichtigung nicht nur linguistischer, sondern auch kultureller, ökonomischer und technologischer Normen und Konventionen. Wie Street (1984) ausführt, bestimmen diese die kommunikative Kompetenz. Als Akteure greifen Menschen in die sozialen Verhältnisse ein und gestalten aktiv handelnd den Bezug zu ihrer Umgebung. Sprache signalisiert Zugehörigkeit oder Abgrenzung zu sozialen Gruppen und Institutionen. Je nachdem wie Individuen diese einsetzen bzw. einzusetzen in der Lage sind, bestimmt sie deren Position und Art der Teilhabe innerhalb einer bestimmten Gruppe. Zu situativen Faktoren kommen somit soziale, emotionale und rollenspezifische Faktoren hinzu (Gadler 1989, Halliday 2007).

Zur Veranschaulichung der Zusammenhänge werden im Folgenden zwei Theorien herangezogen: Die Code-Theorie von Basil Bernstein und die soziologisch orientierten Positionen von Pierre Bourdieu über die Konstruktion sozialer Wirklichkeit. In Unterkapiteln wird speziell auf die Aspekte von Sprache im Kontext von Lernen und Institutionen (Kap. II, 1.2.1.1) sowie auf die Bedeutung von Sprachvarietäten (Kap. II, 1.2.1.2) eingegangen.

1.2.1 Die Code-Theorie nach Basil Bernstein

Die Zusammenhänge zwischen sozialem Status, dem Verhalten im Allgemeinen und dem sprachlichen Verhalten im Besonderen hat Basil Bernstein Anfang der sechziger Jahre als Soziologe und Pädagoge erforscht. Sein Hauptanliegen war es, Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis zu ziehen. Was seine Theorie der sprachlichen Codes auszeichnete, war ihr Blick auf die sprachlichen Sozialisationsprozesse und ihre Auswirkung auf den sozialen Status. Durch ihre bildungspolitische Brisanz war sie Ausgangspunkt für eine Reihe von empirischen

Untersuchungen, die sich in der Folge mit dem Aspekt der Chancengleichheit aufgrund sprachlicher Differenzen auseinandergesetzt haben.

Bernstein geht von einem Zusammenspiel zwischen sozialer Struktur, Sprachgebrauch und in der Folge dem Verhalten aus. In gewisser Weise würden soziale Verhältnisse selektiv auf die sprachlichen Möglichkeiten von Individuen einwirken (Bernstein 1971a). Er bezieht sich auf Alexander R. Luria (1959, 1961) und hält fest, dass Formen der gesprochenen Sprache im Verlauf ihrer Aneignung eine bestimmte Art der Bezugnahme zur Umwelt erzeugen und bestärken und dadurch wiederum für das Individuum eine spezifische Bedeutung erhalten. Bernstein weist der Sprache eine besondere Bedeutung für soziales Lernen, seine Bedingungen und auch seine Einschränkungen zu.

Bernstein spricht vom „restringierten“ Code und dem „elaborierten“ Code. Ersteren beschreibt er als inklusiv, d.h. er geht von gemeinsamen Absichten aus, ist unpersönlich und in Peer-Gruppen oder in religiösen und militärischen Kreisen vorzufinden. Der „elaborierte“ Code hingegen ermöglicht die Konstruktion und den Austausch von Erfahrungen und individualistischen Symbolen. Beide unterscheiden sich in der Vorhersehbarkeit ihrer Struktur und der vermittelten Bedeutung bei situationsabhängiger Anwendung. Der „elaborierte“ Code beruhe auf der Auswahl einer bestimmten Form unter vielen möglichen und diese sei beim „restringierten“ Code eingeschränkt. Laut Bernstein differieren sie auf der psychologischen Ebene in ihrem Potential zur sprachlichen Ausformulierung von Intentionen und bewirken unterschiedliche Formen der Selbstregulierung und Orientierung in sozialen Situationen (Bernstein 1971a). Diese dichotome Position und Schichtzuordnung Bernsteins sind heute sicher nicht mehr haltbar, zumal die Grenzen fließend sind und andere Faktoren als die rein sprachlichen in den verschiedenen Kontexten relevant sind – s. auch die folgenden Kapitel.

1.2.1.1 Sprache, Institution und Lernen

Bernstein stellt seine Code-Theorie in den Kontext schulischen Lernens. Er untersucht die unterschiedlichen Ausdrucks- und Verhaltensweisen von Kindern der „Mittelklasse“ und der „Arbeiterklasse“, mit dem Ziel, eine Theorie des sozialen Lernens – das über

Sprache vermittelt wird – zu entwickeln. Auch wenn die von Bernstein vorgenommene Zweiteilung aus soziologischer Sicht nicht haltbar ist⁵³ und der Begriff der sozialen Schichtung heute ersetzt wird durch Begriffe wie „Lage“, „Milieu“ oder „Lebensstil“ bzw. durch gesellschaftlich eher horizontale Determinanten wie „Alter“, „Geschlecht“, „Nationalität“ oder „Religion“ (Nemeth 2008), ist davon auszugehen, dass die Mechanismen der Inklusion vs. Exklusion, oder anders ausgedrückt, der Förderung vs. Benachteiligung auf ähnliche Weise wirksam sind.

Nach Bernsteins Code-Theorie (1968), bedeutet für Kinder, die den „elaborierten Code“ beherrschen, die Schulerfahrung eine der symbolischen und sozialen Entwicklung. Hingegen stellt für Kinder, die über den „restringierten Code“ verfügen, Schule eine Erfahrung der symbolischen und sozialen Veränderung dar. Die Sprache letzterer verfügt über eine ausgesprochene „metaphorische Kraft und Direktheit“ und sie verbindet das Kind mit seiner „local community“. Eine Änderung des Codes wirkt sich in der Folge sowohl auf die Identität und als auch auf die Wahrnehmung der Realität aus. Denn zwischen Schule und der „community“ des Arbeiterkindes besteht eine kulturelle Diskontinuität, die auf sich grundsätzlich unterscheidenden Systemen der Kommunikation beruht⁵⁴. Bernstein fordert die Berücksichtigung und Einbeziehung der Erfahrungswelt der Kinder und ihrer familiären, sprich sozialen Umgebung in die schulischen Lerninhalte. So vermittele die Schule symbolische Inhalte, die manche Kinder benachteiligen. So wie er würden Lehrer und Lehrerinnen in der Schule oft von ihren eigenen Maßstäben ausgehen:

⁵³ Kritisiert wird an der Code-Theorie die Defizithypothese, die den Mittelschichtstandard als Norm setzt und einen „restringierten“ Code definiert, der zu einem „kompensatorischen“ Modell der Spracherziehung führt. Dieser wird entgegengehalten, dass die unterschiedlichen Sprachstrukturen unterschiedlicher Gemeinschaften oder „Schichten“ lediglich Varietäten der Sprache sind (Differenzhypothese, Labov 1970), die sich in ihrem spezifischen sozialen und kulturellen Umfeld entwickeln, in dem sie ihre Bedeutung und Funktion innehaben, und die somit als gleichwertig zu betrachten sind (Dormagen 1972).

⁵⁴ Klein und Wunderlich (1972) kritisieren an der Theoriebildung Bernsteins die meist fehlende Bezugnahme auf bekannte linguistische, soziologische oder psychologische Modelle sowie die Interpretation des Verhaltens bestimmter Schichten, ohne Kriterien der Untergliederung nach soziologischen Gesichtspunkten zu entwerfen. Wissenschaftlich sind Bernsteins theoretische Konzeption und empirischen Ergebnisse zwar hinterfragbar, doch sie bieten Anhaltspunkte für zukünftige Forschungen (Nemeth 2008).

„Wenn die ‚Kultur‘ des Lehrers Teil des Bewusstseins des Kindes werden soll, dann muß die ‚Kultur‘ des Kindes zuerst im Bewusstsein des Lehrers vorhanden sein“ (Bernstein 1971a, S. 135).

Für ihn bedeutet „restringierter Code“ die Wahl, die jemand in einem bestimmten Kontext, für eine bestimmte Art von Äußerungen trifft, was nicht bedeutet, dass die Person nicht in der Lage wäre, in einer anderen Situation differenziertere Codes zu wählen:

„Wenn Kinder ‚kulturell depriviert‘ genannt werden, folgt daraus, daß die Eltern unzulänglich sind, den kulturellen Anforderungen nicht entsprechen. Die spontanen Verwirklichungen ihrer Kultur, deren Bilder und symbolische Repräsentationen sind von verringertem Wert und minderer Bedeutung“ (Bernstein 1971a, S. 136)

Insofern impliziert das Schulsystem in einer Gesellschaft Tendenzen der Entfremdung (Bernstein ebda.). Es besteht ein Zusammenhang zwischen symbolischer Ordnung, Formen der sozialen Organisation⁵⁵ und dem Prägen von Erfahrungen im Sinne von schulischen Wissens-Codes⁵⁶. Diese Codes werden in einer Gesellschaft über die Auswahl der Bildungsinhalte institutionalisiert sowie über die Art und Weise, wie diese vermittelt und bewertet werden. Hierin spiegeln sich die Machtverhältnisse wider und die impliziten Prinzipien der sozialen Kontrolle. Bernstein (1971b) fordert notwendige Veränderungen der sozialen Strukturen innerhalb der Bildungsinstitutionen. Das Lehrpersonal müsse eine höhere Sensibilität hinsichtlich der kulturellen und kognitiven Erfordernisse einer formalen Erziehungsbeziehung entwickeln und in der Lage sein, auf die jeweiligen – durch soziale Verhältnisse geprägten – intellektuellen, sozialen und affektiven Orientierungen von Kindern einzugehen⁵⁷. Und er wirft damit die Frage auf, in welcher Weise eine Gesellschaft den Wert eines Menschen (Kindes) bemisst, Respekt zollt und ob Kriterien des „beruflichen Erfolges“ maßgeblich sind. Auch heute sind derlei Fragestellungen aktuell und würden andere Perspektiven eröffnen, doch sind im

⁵⁵ Pierre Bourdieu beruft sich ebenfalls auf Bernsteins Konzepte, vertieft und differenziert diese jedoch weiter (s. Kap. II, Unterkapitel 1.2.2. in dieser Arbeit).

⁵⁶ Bernstein kreiert den Begriff des „*educational knowledge code*“ der die Curricula, die Pädagogik, aber auch die Bewertungsschemata eines Bildungssystems prägt.

⁵⁷ Bernstein spricht von „*sociological determinants of perception*“, eine Dimension im Kontext von Lernen, die auch heute nicht ausreichend berücksichtigt wird.

bildungspolitischen Diskurs solche Positionen nicht anzutreffen und eine Änderung systemischer Strukturen im Sinne erhöhter Chancengleichheit ist nicht in Sicht.

Die Ansätze Bernsteins wurden in anderen Ländern aufgegriffen und führten zu einer Reihe von weiterführenden Forschungen. Ein Forscherteam aus London (Brandis/Henderson 1970)⁵⁸, das Ende der sechziger Jahre das Sprachverhalten von Kindern in einem East-London Bezirk untersucht, stellt erhebliche Unterschiede in der Verwendung von Wortarten fest – zwei soziale Klassen, „Mittelschicht“ und „Arbeiterschicht“, wurden anhand von maximalen Schulabschlüssen sowie der beruflichen Tätigkeit der Eltern definiert. Sie betonen, dass sich daraus nicht ableiten lässt, dass Arbeiterkinder über ein reduziertes Verständnis des sprachlichen Regelsystems verfügen und verweisen auf die unterschiedliche Bedeutung, die in beiden Gruppen dem sprachlichen Ausdruck beigemessen wird. In Familien der Mittelschichtkinder wird Wert auf eine differenzierte Beschreibung von Eigenschaften, Personen und Gegenständen gelegt und somit eine individuelle Ausdrucksweise gefördert. „Arbeiterkinder“ vermitteln Gefühle eher über non-verbale Ausdrucksformen, besitzen aber nicht weniger Phantasie oder sprachliche Sensitivität. Laut Bernstein ist es die unterschiedliche Funktion der Sprache und damit die Art und Weise, wie Erfahrung und der Bezug zur (objektiven) Außenwelt strukturiert wird.

Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum in den siebziger Jahren weisen darauf hin, dass im Schulsystem vorwiegend sprachliche Leistungen (auch in Fachbereichen) bewertet würden und fordern, dass stärker nicht-sprachliche Leistungen in der Schule gepflegt und honoriert werden sollten, um auch die Chancen von nicht-Mittelschichtkindern zu erhöhen (Roeder 1971). Die stilistischen Unterschiede in mündlichen Äußerungen erfahren jeweils eine Bewertung, die positiv oder negativ ausfällt und sich entsprechend auf den Schulerfolg auswirkt. Auch hier ist nicht erwiesen, dass weniger differenzierte Sprachstile mit einer geringeren affektiven Sensibilität oder kognitiven Erfassung der Erfahrung korrelieren (Schulz 1972). Jäger konstatiert laut Ergebnissen einer Untersuchung (u.a. 1978) ähnliche sprachliche Unterschiede, führt diese jedoch nicht auf die soziale Herkunft zurück, sondern

⁵⁸ Brandis, W., Henderson, D. (1970, *Social Class, Language and Communication*. Routledge & Paul Kegan) finden heraus, dass Mittelschichtkinder beispielsweise häufiger Adjektive (*type nouns*) verwenden als Arbeiterkinder.

beispielsweise auf den Beruf des Vaters; insbesondere körperliche Arbeit, mit sich wiederholenden Teilabläufen, gehe mit sprachlich-gedanklichen Defiziten der Kinder einher.

Auch Oevermann (1970) setzt sich mit schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen, deren Einfluss auf das Sprachverhalten und den Schulerfolg auseinander. Er sieht keine Korrelation zwischen Intelligenz/sprachlichen Variablen und kognitiven Leistungen bzw. zwischen aktualisierten Sprachformen und dem passiven Repertoire, also den verstandenen Formen. Das verfügbare System der semantischen Elemente sei allerdings relevant für die Vorgänge der Wahrnehmung und des Denkens:

„Darin sind die Akzente der Umweltwahrnehmung, die Relevanzsysteme der Umweltinterpretation verankert. Nicht nur die Quantität, sondern auch die qualitative Differenzierung der mit stabilisierten Bedeutungen versehenen sprachlichen Symbole signalisiert die Aspekte, unter denen sich die Umwelt strukturiert, und leitet gleichzeitig die kognitive Durchdringung dieser Umwelt“ (Oevermann 1970, S. 237).

Hier wird die Bedeutung von sprachlichen Gewohnheiten (Milieuspezifika) unterstrichen, die das Resultat eines kognitiven Prozesses der Auswahl aus dem verfügbaren „passiven“ Repertoire und somit für die Steuerung kognitiver nicht-sprachlicher Prozesse bedeutsam sind. Oevermann nimmt hier auch Bezug auf Piaget und Vygotskijs Konzept der „inneren Sprache“, in der sich die Strukturelemente der gelernten, sozialisierten und kommunikativen Sprache niederschlagen:

„Wer verschiedene Sachverhalte auf die Dauer immer nur auf dieselbe Weise sprachlich ausdrücken kann, begibt sich allmählich der Chance, die Differenzen in der Objektwelt weiterhin wahrzunehmen oder außersprachlich differenziert darauf zu reagieren – Wahrscheinlich muß unter diesem Gesichtspunkt der immer wieder festgestellte Sachverhalt eines zunehmend unterschiedlichen intellektuellen Leistungsniveaus von Mittel- und Unterschicht mit steigendem Schulalter interpretiert werden“ (Oevermann 1970, S. 240).

Diese eingrenzende Sicht auf Aspekte der sozialen Milieus erfährt in Forschungsansätzen der Variationslinguistik⁵⁹ eine Erweiterung. Diese geht von „einer systematisch geordneten Heterogenität natürlicher Sprachen“ aus (Bußmann 1990) und untersucht mehrere Dimensionen des Sprechverhaltens. Im Folgenden ein kurzer Exkurs in dieses Forschungsfeld.

1.2.1.2 Die Bedeutung von Sprachvarietäten⁶⁰

Die Bewertung, die Sprachvarietäten – dialektale Formen oder die so genannte Standardsprache – in unterschiedlichen Kontexten erfahren, ist von einiger Bedeutung. Beispielsweise sind hinsichtlich regionaler Faktoren – städtischer vs. ländlicher Raum – Bewertungsunterschiede belegt. In den Großstädten, vor allem in den Landeshauptstädten, ist der Dialekt eher auf die „unteren“ sozialen Schichten beschränkt. Im ländlichen Raum wird Dialekt seitens der Bevölkerung etwas positiver als im städtischen Raum bewertet (Moosmüller 1984)⁶¹. Es gilt als hinreichend belegt, dass vom Standard abweichende Varietäten in gesellschaftlich relevanten Institutionen in der Regel schlechter bewertet werden (Ammon 1972; Wegera 1983⁶²) und dadurch für jene Kinder eine Barriere darstellen, die mit der Standardsprache nicht vertraut sind. Über die Familie und die Schule als wichtige Sozialisationsinstanzen werden sprachliche Unterschiede und Ungleichheiten festgeschrieben (Hudson R. 1980)⁶³. Auch Dittmar (1997) beschreibt Stil und sprachliche Register als „Torhüter“ der Institutionen, die über den Zugang zu Gruppen und bestimmten Kontexten entscheiden. Besonders stark wirken sich Sprachregister in Prüfungssituationen oder Einstellungsgesprächen aus und

⁵⁹ Die Variationslinguistik bezieht neben milieuspezifischem Sprachverhalten auch jene Dimensionen wie räumliche Kontexte, funktionale (formale, informelle) Aspekte oder situative Faktoren in ihre Untersuchungen mit ein.

⁶⁰ Varietät wird als neutraler Terminus für eine bestimmte Sprachform verstanden, die durch spezifische außersprachliche Kriterien definiert ist. Als „Dialekt“ wird eine geographisch, als „Soziolekt“ eine im sozialen Raum definierte Varietät bezeichnet; der Begriff „Register“ bezieht sich auf den situativen Kontext (Bußmann 1990).

⁶¹ Dissertation von Sylvia Moosmüller, 1984, Soziale und psychosoziale Sprachvariation. Eine quantitative und qualitative Untersuchung zum gegenwärtigen „Wiener Deutsch“.

⁶² Klaus-Peter Wegera verweist auf die Schwierigkeiten von Dialektsprechern durch Normverstöße, schlechtere Einstufung seitens der Lehrer bei Erfolgsprognosen und ihre allgemeine und eigene Einstufung als weniger intelligent (Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der Deutschen Standardsprache. In: Besch, Werner et al. 1983).

⁶³ Vgl. Dittmar 1997.

behindern bzw. ermöglichen den Zugang zum Erfolg, zumal letzterer in starkem Ausmaß von der sprachlichen Selbstdarstellung der Betroffenen abhängt.

An diesem Punkt, an dem Sprache, Bildung und Erfolg wiederum ins Spiel kommen, sei zu den theoretischen Positionen von Pierre Bourdieu übergeleitet, der den Zusammenhänge von Herkunft, Lebensverhältnissen, sozialer Benachteiligung und der Rolle von Sprache nachgeht und diese mit seiner Theorie der Ungleichheit, des (symbolischen) Kapitals und der symbolischen Macht (Habitus) erklärt.

1.2.2 Pierre Bourdieu und die Konstruktion sozialer Wirklichkeit

Bourdieu entwickelt seine Theorie der sozialen Ungleichheit auf der Grundlage Marxistischer Prämissen. Er ordnet der sozialen Herkunft einen bestimmenden Einfluss auf die Lebensverhältnisse und die Persönlichkeit von Menschen zu, der durch die unterschiedliche Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen⁶⁴ bedingt ist. Letztere bestimmen in symbolischer Weise die Kriterien der Zugehörigkeit zu Klassen, wie Bourdieu sie nennt⁶⁵. Hinsichtlich Bildung unterscheiden sich die gesellschaftlichen Klassen weniger in ihrer *Anerkennung* derselben, sondern vielmehr im *Kennen* selbst von Bildungswelten (Bourdieu 1982). Sprache erhält in diesem Gefüge durch ihre immanent soziale Natur und ihre bestimmte Funktion eine besondere Bedeutung⁶⁶. Bourdieu verwendet hier den Begriff des „Marktes“, der dem Gesprochenen – von außen her – seinen Sinn und symbolischen Wert zuweist. So erhalten beispielsweise allgemeine Begriffe wie „Mutter“, „Arbeit“ oder „Liebe“ in einer differenzierten Gesellschaft ganz unterschiedliche bis gegensätzliche Bedeutungen (Bourdieu 1990a). In seiner Theorie der „symbolische Herrschaft“ entwirft Bourdieu (1990b) ein Konzept des sprachlichen Tausches, in dem sich das jeder sprachlichen Situation innewohnende Machtverhältnis

⁶⁴ Bourdieu (1982) teilt die Ressourcen ein in „ökonomisches“ Kapital (in Geld und Eigentumsrecht konvertierbar), „kulturelles“ Kapital (Schulbildung und Titel in ökon. Kapital konvertierbar) und „soziales“ Kapital (soziale Verpflichtungen, Beziehungen, Netze, auch in ökon. Kapital konvertierbar).

⁶⁵ Für die „unteren“ Klassen sei das Kriterium vorwiegend Geld, für die „mittleren“ Geld und Moralität und für die „oberen“ Klassen Herkunft und Lebensstil (Bourdieu 1970).

⁶⁶ Bourdieu (1990b) anerkennt Bernsteins Code-Theorie, ergänzt sie jedoch durch weitere Faktoren, wie beispielsweise die sozialen Bedingungen der Produktion von Sprache.

spiegelt, das zwischen der „Institution“ und dem Sprecher⁶⁷ besteht und das nie allein von der beteiligten Sprachkompetenz selbst determiniert ist. Insofern ist die sprachliche Beherrschung nicht von der praktischen Beherrschung der Sprechsituation zu trennen. Indem das Sprechen einerseits durch Hören erlernt wird, aber auch durch ein bestimmtes Sprechen selbst in der Familie, das von der sozialen Stellung geprägt ist, die diese jeweils einnimmt, wird gleichzeitig – über Ablehnung und Bestätigung – eine Art Sinn für den Wert der Sprachgebräuche vermittelt⁶⁸.

Bourdieu spricht hier vom „sens pratique“ und „sens social“⁶⁹, die beide notwendig sind und die über die praktische Mimesis, d.h. über Prozesse kreativer Nachahmung erworben werden (Bourdieu 1990a). Laut Christoph Wulf⁷⁰, der diese Theorie weiterentwickelt, integrieren Menschen, halb bewusst und teilweise unbewusst, rituelle Abbilder in ihre innere Bilderwelt und können diese in anderen Situationen reproduzieren und selbst handeln: ein äußerst effizienter, beiläufiger Mechanismus, der Machtstrukturen gut verdeckt und vielleicht die Grundform kulturellen Lernens ist (Wulf 1993, zit. n. Schmitzer 2007).

Im Kontext von Schule, die eine stark habituelle Veranstaltung ist, sind solche Vorgänge von weitreichender Bedeutung. Bourdieu stellt sich die Frage, wie ein Kind zum Schulkind wird. Dieses muss ein praktisches Wissen darüber erwerben, wie es sich in der Bildungsinstitution richtig verhält, d.h. welches Verhalten von ihm erwartet wird; es muss sich auf Lernsequenzen konzentrieren und lernen, die Aufmerksamkeit der LehrerIn mit anderen Kindern zu teilen. Aber auch, wie ein Raum körperlich „besetzt“ wird, mit einer bestimmten Haltung: „selbstsicher ausgreifend oder mit zurückhaltend-knappen Gesten, wie auch die Zeit, die man sprechend oder interagierend auf

⁶⁷ Bourdieu meint das in Sprechern inkorporierte Machtverhältnis das von der „Institution“ ausgeht, Menschen „befugt“ und in einer Art vorweggenommener Zensur bestimmt, was in welcher Form gesagt werden kann; er bezeichnet dies mit der „Magie der Worte“, die über „Daseinsberechtigung und Rückhalt in der objektiven Welt der Verhältnisse“ entscheidet (1990b, S. 51ff).

⁶⁸ Bourdieu (1990a) spricht vom Sprachhabitus, in dem synchronisch der Klassenhabitus und diachronisch die Position in der sozialen Struktur zum Ausdruck kommt. Habitus ist die (erworbene) Verinnerlichung kollektiver Dispositionen von Geschlecht, sozialer Klasse und sozialem Feld, die sich u.a. in Körperhaltung, Sprache und Weltbild einprägt.

⁶⁹ Für das soziale Handeln ist ein praktisches Wissen erforderlich; man handelt nicht nur aus der Überlegung heraus, sondern muss auch wissen, wie man etwas tut (vgl. Wulf 1993).

⁷⁰ Wulf arbeitete in den 90-er Jahren an einer Ritualstudie zur Bedeutung von Ritualen in den großen Sozialisationsfeldern Familie, Jugendkultur, Medien und Schule. Er arbeitete etliche Jahre eng mit Bourdieu zusammen und stellte fest, dass es auch heute ohne Rituale kein soziales Zusammenleben und keine Gemeinschaft gibt.

selbstsichere oder aggressive, ungenierte oder unbewusste Weise in Anspruch nimmt“ (Bourdieu 1982). Es ist ein rituelles Wissen, das sich laut Bourdieu (1990a) in einem Prozess der Inkulturation in die Körper der Kinder einschreibt und erst reflektiert wird, wenn es zu einem Konflikt kommt. So wie Gesten und Körperhaltungen übernommen werden, sind auch Geschlechterverhältnisse und Herrschaftsverhältnisse dort sedimentiert (Schmitzer 2007). Fröhlich (2007) weist darauf hin, dass in der heutigen Gesellschaft Kinder und Jugendliche – durch Sekundärerfahrungen mit Medien oder Computerspiele – oft andere Nachahmungsvorbilder als Eltern oder sonstige reale Personen haben und diese nicht selten reine Phantasieprodukte oder Figuren aus digitalen Animationen sind.

Einen weiteren Aspekt bilden die praktischen Handlungsschemata. Sie sind mit Raum- und Zeit-Strukturen verbunden, die uns vertraut werden und an die wir uns gewöhnen. Bourdieu geht davon aus, dass auch die Funktionsweisen von Dingen, wie die des Autos oder von Computern, uns „erziehen“, indem sie uns beispielsweise Disziplin abverlangen. Auch Räume und Möbel erzwingen oder begünstigen bestimmte Bewegungen und Körperhaltungen und vermitteln hierdurch Ordnungsprinzipien; sie sind mit „einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und einem spezifischen Bewusstseinsinhalt“ (Bourdieu 1982) verbunden. Auch Einrichtungsgegenstände wie kalter Linoleumboden und weiche Teppichböden oder Gerüche, bis hin zum Geschmack, prägen die Welt der Menschen. Sie schreiben sich in unsere Körper ein und lösen stärkste Empfindungen aus. Bourdieu vermutet, dass aus diesen Prägungen Empfindungen wie Ekel, Widerwillen oder Abscheu gegen Fremdes herrühren und vielleicht eine der stärksten Klassenschranken darstellen (vgl. Fröhlich ebda.)⁷¹. Indem diese Phänomene auch sozialen Wertungen unterliegen, üben sie Einfluss auf soziale Beziehungen und die Bedingungen des menschlichen Handelns aus.

Auch wenn die von Bourdieu⁷² dargelegten Zusammenhänge nicht in allen Positionen auf die heutigen Verhältnisse übertragbar sind, weil sich Klassengrenzen verschieben,

⁷¹ Fröhlich unterstreicht, dass es nicht nur um Meinungen und Werthaltungen geht, sondern um tief verwurzelte Vorlieben, die heute allerdings sehr diversifiziert auftreten. Diese „patchwork-Identitäten“ seien noch wenig untersucht.

⁷² An der Theorie Bourdieus wird der strukturalistische Determinismus kritisiert, der die Reproduktion von Klassen durch die primäre und schulische Sozialisation als gegeben hinnimmt. Die Fähigkeiten der menschlichen Akteure sowie das Potential von LehrerInnen und SchülerInnen blieben unberücksichtigt (Albright & Luke, 2008). Bourdieu spricht diese zwar nicht ab, doch nimmt er an, dass für die

gesellschaftliche Strukturen verändern oder Sprache durch die mediatisierte Welt andere Bedeutungen erhält, so sind doch in jeder Gesellschaft, zu jedem Zeitpunkt Mechanismen der sozialen Ausgrenzung und Inklusion wirksam, in ihrer jeweils kultur-differenten Ausprägung, und für diese liegt uns mit Bourdieus Theorie eine fundierte und übertragbare Analyse vor⁷³.

1.3 Sprache und Schrift

In Abrundung dieses Unterkapitels über Sprache und ihre Entwicklung soll überleitend zum nächsten Kapitel – das sich schwerpunktmäßig mit der schriftlichen Form von Sprache befasst – noch einmal auf die Relevanz von Literalität für kognitive Prozesse eingegangen werden. Im Zusammenhang mit Alphabetisierung stellt sich nicht nur die Frage hinsichtlich der Funktion von Schriftsprachlichkeit für Partizipation und Kommunikation, sondern auch ihre Auswirkungen auf Denkleistungen und die Weltwahrnehmung im Allgemeinen sind Gegenstand der Überlegungen. Auf diesen Aspekt wird im Folgenden kurz eingegangen.

Seit den frühen sechziger Jahren ist das Verhältnis von Oralität und Literalität ein Thema im wissenschaftlichen Diskurs⁷⁴. In diesem ging es um die dichotome These, dass beide Formen spezifische Mentalitäten generieren: Mündlichkeit „wildes“, prälogisches Denken und Schriftlichkeit rationales und logisches Denken. Die Funktion der non-literalen Sprache würde sich darauf beschränken, die Welt zu repräsentieren („discourse about the world“), während die kognitiv überlegene Leistung der Schrift darüber hinaus den Diskurs über die Sprache selbst („metalinguistic hypothesis“) ermögliche (Harris 1989, Olson 1991, zit. n. Jäger 2002). Mündliche Sprache verfüge demnach nicht über die Mittel, Worte und Texte „aus dem fluktuanten Kontinuum transitorischer Performanz zu isolieren und zu objektivieren“ (Jäger ebda.), d.h. einzelne Elemente in

Menschen sowohl die kulturelle Herkunft als auch die persönliche und die kollektive Geschichte prägend bleiben. Die einzige Chance für Veränderungen sieht er darin, dass die Akteure die Bedeutung ihrer Handlungen verstehen lernen (vgl. Fröhlich 2007).

⁷³ Vgl. auch die Homepage von Gerhard Fröhlich und Ingo Mörth, die die weltweit vollständigste Bibliographie von Bourdieus Texten enthält: <http://hyperbourdieu.jku.at> (Stand: 15.12.2010).

⁷⁴ Diese Positionen finden sich in den Begriffen „Literalitäts-Mythos“ und „Metalinguistic Hypothesis“ (u.a. Goody 1968, Ong 1982, Olson 1986, zit. n. Jäger 2002, 2004b).

der syntagmatischen Kette zu identifizieren. Dem Lesen und Schreiben wurde somit eine besondere Bedeutung für die Denkfähigkeit zugeschrieben.

Diese Position lässt sich jedoch nicht aufrechterhalten. Ethnologisch-anthropologische Forschungsergebnisse (Vansina 1973, Scribner/Cole 1973⁷⁵) weisen nach, dass die Sprache in mündlichen Kulturen über Diskursstrategien und „metasprachliche“ Merkmale verfügt, die der Literalisierung zugeschrieben worden waren. Funktionen wie das Kommentieren und Erklären oder das Tradieren historischen Wissens sind ebenso vorhanden wie unterschiedliche „Textsorten“, die Interpretation und Reflexion einschließen, sodass „kognitive Distanz und metalinguistische Aktivität“ möglich ist (vgl. Jäger 2004b). Sprachliches Wissen beinhaltet per se das Vermögen der Dekontextualisierung, d.h. sprachliche Zeichen zu paraphrasieren und zu erläutern, um den Sinn der Verwendung von Zeichen zu erschließen (Jäger 2002)⁷⁶.

Auch findet sich heute eine Vielzahl von (oralen, literalen, hybriden) Diskursformen, die sich graduell unterscheiden und „über die sich jeweils, relativ zum Erfülltsein bestimmter Rahmenbedingungen, unterschiedliche Formen der Nutzung kognitiver Ressourcen eröffnen“ (Jäger ebd.). In medientechnologischen Kontexten (z.B. diverse Arten von Plattformen) differenzieren sich diese weiterhin aus. Dichotome Positionen sind somit aufzugeben. Aus der Tatsache, dass Menschen der Schriftsprache nicht mächtig sind, lässt sich nicht schließen, dass sie zu bestimmte Denkleistungen und metasprachlichen Äußerungen nicht fähig sind.

Zusammenfassung

Die dargestellten Theorien verdeutlichen die Komplexität und die Vernetzung der verschiedenen Systeme, die der sprachlichen und kognitiven Entwicklung zugrunde liegen (Kap. II, 1.1). In einem kontinuierlichen Anpassungsprozess an die Umwelt,

⁷⁵ Scribner, Sylvia, Cole, Michael, Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. In: Science 182/1973, zit. n. Jäger 2002. Sie untersuchten verschiedene Literalitätsformen, die von Vai in Liberia in unterschiedlichen Kontexten genutzt wurden (syllabische Vai-Schrift, arabische Alphabetschrift und englische Schrift); die festgestellten unterschiedlichen kognitiven Effekte im Englischen ließen sich eher auf die Wirkungen der schulischen Bildung zurückführen als auf die Literalität an sich.

⁷⁶ Jäger versteht „Zeichen“ als das Ganze von Inhalt und Ausdruck, in dem der Inhalt eine Funktion des Ausdrucks ist (2004).

entwickeln und differenzieren sich die angeborenen Strukturen weiter aus. Indem sie in einem dialektischen Verhältnis zwischen Kommunikation, Reaktion auf die Außenwelt und „inneren“ Prozessen des Denkens stehen, ist deren Entwicklung stark abhängig von den Einflüssen aus der „äußeren“ sozialen Umwelt. Emotionale Dimensionen, wie Akzeptanz und Zuwendung vs. Abweisung und Einschränkung, beeinflussen die Entwicklung und können diese fördern oder beeinträchtigen. Deren affektive Kraft prägt die Wahrnehmung der Wirklichkeit und das Denken. Begriffliches, schlussfolgerndes Denken entfaltet sich hierbei in diskursiven (sprachlichen) Praktiken, die wiederum von kulturellen – und über diese von gesellschaftlichen – Faktoren geprägt sind. Aber auch die systemischen Wirkungsfaktoren der Gesellschaft, die besonders mit dem Schuleintritt zum Tragen kommen und sich in Prozessen rund um den Schriftspracherwerb niederschlagen, finden in den dargelegten Theorien ihre Erklärung. Auf der Grundlage dieser theoretischen Ausführungen werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (Kap. III) interpretiert und Schlussfolgerungen formuliert.

Die im folgenden Kapitel dargelegten Konzepte von Literalität und Modelle des Schriftspracherwerbs liefern einerseits Hinweise zur Erklärung des Scheiterns in der Kindheit beim Erwerb der Schriftsprache, sie verweisen andererseits auf Aspekte, die in der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung zu berücksichtigen sind.

2 Literalität und Alphabetisierung

Dieses zweite Unterkapitel der theoretischen Grundlagen zur Literalität setzt sich mit der schriftlichen Form von Sprache und ihrer Vermittlung auseinander. Dies geschieht im Hinblick auf den Einfluss der jeweiligen theoretischen Konzepte auf die Umsetzung in der Praxis. Im Kontext von Alphabetisierung mit Erwachsenen ist es nicht unbedeutend, welches Verständnis von Literalität der jeweiligen Praxis zugrunde gelegt ist. Jede Definition dessen, was Literalität ist, führt jeweils zu unterschiedlichen Antworten hinsichtlich der Beschaffenheit und des Umfangs des Problems oder auch der Ziele von Programmen (Scribner 1984). Es stellt sich somit die Frage, welche Funktion und welche Ziele der Literalität beigemessen werden und von welcher Position die jeweilige Bestimmung ausgeht. Diese Frage in Ergänzung zum vorausgegangenen Kapitel II, 1 zu vertiefen und die bereits erläuterten Begrifflichkeiten (s. Kap. I, 2) in ihrer Bedeutung für die praktische Umsetzung zu erweitern, ist Ziel dieses Kapitels.

2.1 Konzepte von Literalität

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Konzepte, die dem Erwerb von Literalität zugrunde liegen, nicht neutral sind: Sie enthalten Aspekte bestimmter Ideologien. Erwartete Begleiteffekte oder Vorteile sind nicht inhärente Eigenschaften von Literalität. So ist beispielsweise der Glaube an die Macht von Literalität sozial gelernt (Street 1984); Street zufolge ginge es vielmehr darum zu fragen, welche Arten von „Literalitäten“ in einer Gesellschaft erforderlich sind⁷⁷. Nicht nur das Individuum ist in den Mittelpunkt zu rücken, sondern auch das jeweilige Umfeld mit seiner spezifischen soziokulturellen Gewichtung und Bewertung von Schriftsprachlichkeit. Denn die Bedeutung von schriftsprachlichen Handlungen erschließt sich erst aus dem Kontext einer bestimmten Situation (Barton/Hamilton/Ivanic 2000, Papen 2005).

Eine kritische und fundierte Auseinandersetzung mit Literalitätskonzepten und ihren Auswirkungen auf Programme hat im englischsprachigen Raum sowohl im schulischen als auch im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung stattgefunden. Somit wird bei den nun folgenden Ausführungen auf diese zurückgegriffen. In der Bundesrepublik Deutschland sind „autonome“ Ansätze verbreitet, wohingegen in Österreich eher „situative/kontextbezogene“ Zugänge vorzufinden sind. Im Folgenden wird ein Überblick über die in Diskussion stehenden Konzepte von Literalität gegeben, deren Abgrenzung voneinander zwar nicht immer eindeutig ist, deren jeweilige Grundzüge jedoch die Alphabetisierungspraxis von heute beeinflussen⁷⁸.

⁷⁷ Street (1984) kritisiert die Behandlung von „literacy“ als eigenständigen und homogenen Sachverhalt beispielsweise durch die UNESCO, die Literalität auf statische Maße und ökonomische Funktionen reduziert und sowohl ihre Vielfalt als auch die sozialen Bedingungen außer Acht lässt; mit ihren „individualistischen, psychologischen und ökonomisch utilitaristischen“ Zielen stelle sie sich in den Dienst multinationaler Interessen.

⁷⁸ Durch die Herleitung aus verschiedenen theoretischen Disziplinen kommt es zu einer Vielzahl von teilweise widersprüchlichen Konzepten, die für sich stehen und die keinen Bezug aufeinander nehmen. Dies erschwert die wissenschaftlich fundierte Ableitung von Praxiskonzepten sowie die Beurteilung ihrer Angemessenheit (Soler/Wearmouth/Reid 2002).

2.1.1 Literalität als „autonome“ Kompetenz und Kulturtechnik⁷⁹

Dieses Modell betrachtet Literalität als neutrale Technik, die, einmal erworben und erlernt, in allen sozialen und gesellschaftlichen Kontexten gleichermaßen erfolgreich eingesetzt werden kann. Das Konzept umfasst u.a. jene Teilfertigkeiten, die Bestandteil der Lese- und Schreibkompetenz sind, wie phonologische Bewusstheit, Graphem-Phone-m-Korrespondenz, Rechtschreibung oder das Leseverständnis. Es bezieht sich also auf alle lehr- und lernbaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens⁸⁰. Das „autonome Modell“ (vgl. Street 1984) geht oft von Literalität als „essayistischem“ Text aus und generalisiert hier eine Form, die eine sehr eingeschränkte kulturelle Praxis ist. Es wird eine lineare Entwicklung für Literalität angenommen und diese gleichzeitig mit „Fortschritt“, „Zivilisation“, „individueller Freiheit“ und „sozialer Mobilität“ gleichgesetzt. Literalität wird als unabhängige Variable isoliert und nicht mit schulischer Bildung in Zusammenhang gebracht. Ökonomisches Fortkommen und kognitive Fähigkeiten als Folge werden ihr ebenso zugeschrieben wie besseres abstraktes, kontextunabhängiges Denken oder kritische Reflexionsfähigkeit oder gar erhöhte Fähigkeit zur Empathie. Insbesondere wird die in unterschiedlichen Kulturen praktizierte Vielfalt der schriftsprachlichen Aktivitäten und die ihnen jeweils beigemessene Bedeutung nicht berücksichtigt. Es ist ein reduktionistisches Konzept mit unzulässigen Generalisierungen, das auf westlichen Formen von Literalität beruht und dies auf Kosten von lokalen Traditionen und Bedeutungen (Street 1993).

⁷⁹ Brian Street (1984) bezeichnet die gegensätzlichen Konzepte als „autonomous model“ und „ideological model“. Letzteres entspricht dem Ansatz der „social literacies“ oder „literacy as social practice“.

⁸⁰ In dieses Konzept lässt sich auch der im deutschsprachigen Raum sehr verbreitete „Fähigkeitenansatz“ nach Gertrud Kamper (1990, 1997) einordnen. Kamper geht von so genannten Teilleistungen, wie räumliche Orientierung oder visuelle, kienästhetische und auditive Differenzierung als Voraussetzung zum Erwerb von Schriftsprache aus, die zergliedert, geübt und schrittweise aufgebaut, zum gewünschten Erfolg führen.

2.1.2 Literalität als soziale Praxis⁸¹

Diesem Konzept wird eine Reihe von Ansätzen zugeordnet, die sich teilweise voneinander unterscheiden. Auch als „ideological model“ bezeichnet, berücksichtigt dieses Modell die kulturelle Dimension jener Praktiken, die mit dem Lesen und Schreiben einhergehen, vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen Kontexte.

„Literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts“ (Barton/Hamilton 2000, S. 9).

Literalität wird als Mittel des kulturellen Ausdrucks, als Werkzeug, das zur Kommunikation, der Beschreibung und der Konstruktion von Wirklichkeit dient, betrachtet. Es sind Situationen und Gemeinschaften bzw. Orte und Menschen, die jeweils Ziel und Zweck von Literalität bestimmen; z.B. für die Arbeit, zur Unterhaltung, Information und Kommunikation oder für Glauben, Werte und Normen (vgl. Street 1993). Menschen haben demnach unterschiedliche Ansichten über die Bedeutung ihrer Lese- und Schreibaktivitäten; diese Bedeutungen sind nicht nur „individuell“ und „kognitiv“, sondern sie sind das Ergebnis von kulturellen Prozessen (Street 1984)⁸². Die Auffassungsunterschiede ergeben sich je nachdem, ob die Schreibhandlungen in der Nachbarschaft oder am Arbeitsplatz stattfinden, am Land oder in der Stadt. Während in diesem Modell der Kommunikation und den soziale Beziehungen eine Bedeutung beigemessen wird, ist es im „autonomen Modell“ eher die korrekte Schreibweise und Zeichensetzung, d.h. die „gebildete“, beschulte Literalität (Barton/Ivanic 1991, Hamilton et al. 1994, Barton/Hamilton 1998). Hier wird also die Rolle des Sozialisationsprozesses für die Konstruktion der Bedeutung von Schriftsprachlichkeit mitreflektiert und mit den Institutionen in Verbindung gesetzt, in denen diese Sozialisation stattfindet. Konzepte liberaler Erziehung von Offenheit, Rationalität und kritischer Wahrnehmung für das,

⁸¹ Als übergeordnetes Konzept ist im englischsprachigen Raum auch der Begriff „new literacy studies“ bekannt. Diesem werden auch die Begriffe „social literacies“ oder „critical literacy“ (Freire) zugeordnet.

⁸² Streets Untersuchungen im Iran zeigen auf, wie durch den Ölboom in den 70-er Jahren der Wechsel von religiösen Schulen („Maktab“ literacy) zu Staatsschulen („commercial“ literacy) vollzogen wird und Händler aus den alten Koran-Schulen ihre Schreibkompetenz an die wirtschaftlichen Erfordernisse anpassen. Sie entwickeln jene spezifischen Fähigkeiten, die sie für die neuen, schriftbasierten Strukturen des Handels benötigen: Sie führen Listen über Ernteerträge, Ein- und Ausgaben und tauschen Schecks aus. Sie lernen Texte zu entwerfen und Verträge aufzusetzen und übernehmen damit selbst die Hoheit über das Geschriebene. Dies verleiht ihnen Macht und dient auch dem Machterhalt über diesbezüglich weniger versierte Personen.

was gelehrt wird, werden skeptisch und eher in ihrer Funktion der sozialen Kontrolle und Hegemonie der „herrschenden“ Klasse betrachtet (Street 1984)⁸³.

Als Beispiel hierfür sei das Konzept der kommunikativen Kompetenz erwähnt, das Verhoeven (1994) in Anlehnung an die Richtlinien für „funktionale Alphabetisierung“ entwickelt hat und in dem er folgende fünf Ebenen differenziert: „Grammatikkompetenz“ (phonologische, lexikalische und morphosyntaktische Fähigkeiten); „Diskurskompetenz“ (Kohäsion und Kohärenz eines Textes); „Dekodierungskompetenz“ (Erkennen von Codes und Automatismen); „strategische Kompetenz“ (metakognitive Fähigkeiten der Planung, Ausführung und Evaluation von schriftlichen Texten) und die „soziolinguistische Kompetenz“ (Konventionen und kulturelles Hintergrundwissen). Es ist ein umfassendes Konzept, das die unterschiedlichen Ebenen von Sprachkompetenz einbezieht, aber auch stark vom Disziplinendenken der modernen Linguistik geprägt ist.

Einen etwas anderen Fokus nimmt das Konzept der **„kritischen Literalität“** („critical literacy“) bei Paulo Freire ein, auf den auch das Konzept des „Empowerment“⁸⁴ zurückgeht. Freire (1970) sieht den Erwerb von Literalität als einen aktiven Lernprozess, der Aspekte wie Reflexions- und Kritikfähigkeit beinhaltet und der für soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit sensibilisiert. In diesem Sinn trägt Literalität zur Identität der Gemeinschaft und der Einzelnen bei. Es ist ein pädagogisches Konzept, das die politische und ökonomische Emanzipation der Landbevölkerung und der Arbeiterschaft zum Ziel hat. Es beinhaltet die Kritik an den sozialen Institutionen und Strukturen der Gesellschaft, zumal das traditionelle Schulsystem systematisch Barrieren für die soziale und ökonomische Partizipation breiter Bevölkerungsschichten aufbaut und Ideologien der herrschenden Klassen vermittelt (Freire 1985)⁸⁵.

⁸³ Diesem Konzept wird kritisch angemerkt, dass es die Entwicklung von Programmen und Curricula erschwert. Unterrichtende seien zudem übermäßig gefordert, als DesignerInnen und OrganisatorInnen, die einfühlsam kulturelle Unterschiede wahrnehmen und aktuelle sowie zukünftige Anforderungen an die Lernenden bedienen müssen.

⁸⁴ Empowerment wird als Prozess der Selbststärkung definiert, der mit einem Zuwachs an Selbstwertgefühl, neuem Interesse und Mut für neue Projekte im eigenen Leben einhergeht (Rühlringer 2011); er klammert hier jedoch die politische Perspektive aus.

⁸⁵ Street kritisiert die Umsetzung des Freireschen Konzeptes in Ländern wie Cuba und Nicaragua als „autonomistisch“, da es dort als die Institutionen stärkend eingesetzt worden sei.

„The act of learning to read and to write has to start from a very comprehensive understanding of the act of reading the world, something which human beings do before reading the words” (Freire/Macedo 1987, S. 35).

Für Freire wird der Akt des „Wort-Lesens” zum „Welt-Lesen”; er bezieht eine kritische Analyse der ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnisse mit ein. Somit wird wichtig, *worüber* und *wovon* gelesen und geschrieben wird und was der Literalität Bedeutsamkeit verleiht. Für die Alphabetisierungspraxis impliziert dies, dass diese auf realer sozialer Praxis beruht, d.h. die Lebensverhältnisse und Alltagssituationen der Menschen mit einbezieht, „reale Materialien“ verwendet und den Schwerpunkt stärker auf die Bedeutung der Inhalte als auf die formale Korrektheit in der (Schrift-)Sprache legt (Freire 1987).

2.1.3 Multiple Literalitäten – *Multiliteracies*

Eine Erweiterung der vorherigen Modelle stellt das Konzept der „multiliteracies“ dar, das sich in den letzten Jahren zunehmend durchsetzt. Es basiert auf den Grundgedanken des „social practice“-Modells und integriert Aspekte des „autonomen“ Modells und anderer Konzepte. Literalität wird insofern als multidimensional erachtet, als sie einer Vielzahl von sozialen, ökonomischen, ideologischen und politischen Zwecken dient (Soler et al. 2002, Rassool 2002). Hier rückt der Zielaspekt ins Blickfeld. So bezieht sich der *soziale Aspekt* auf das Lesen zum Zweck des Informationsgewinns, zum Lernen, zur Erholung oder zum Vergnügen. *Ökonomische Ziele* beziehen sich auf die Anforderungen in der Arbeitswelt. Indem Literalität mit besseren Berufschancen assoziiert wird, erhält sie einen Tauschwert und ist in diesem Sinn eine Investition in das „Humankapital“; es wird ein direkter Zusammenhang zwischen Bildung, Produktivität der Arbeitskraft und Ökonomie hergestellt und Bildungsabschlüsse werden entsprechend bewertet. *Politische Ziele* sind auf die Möglichkeiten ausgerichtet, sich als Bürger in der Gesellschaft zu engagieren und bestimmte Rollen in der Gemeinschaft übernehmen zu können; das Verhältnis von spezifischen (Macht-)Interessen und der Zugang zu bestimmten sozialen Gruppen in der Gesellschaft ist im Blick. *Ideologische Aspekte* beinhalten die Werte, Annahmen, Glaubenssätze und Erwartungen, die mit Literalität verknüpft werden und

die den Diskurs in spezifischen sozialen Kontexten prägen. Sie beeinflussen die Kriterien für „normale“ Kompetenzniveaus im täglichen Leben und beeinflussen unser „common sense“-Verständnis von persönlicher Effizienz (Rassool ebda.)⁸⁶. Diese Aspekte schlagen sich auch auf der Textebene nieder und spiegeln die unterschiedlichen Zielsetzungen in ihrer spezifischen Form wider.

Literalität erhält hier einen selbst-definierenden Aspekt. Unterschiedliche Arten der Sinnkonstruktion, wie sich die Welt in den verschiedenen Kulturen und sozialen Kontexten (Gemeinschaften) darstellt, werden berücksichtigt. Es wird aber auch hervorgehoben, dass spezifische Anwendungen von Schriftsprachlichkeit spezifische Implikationen besitzen und bestimmte Praktiken bestimmte Fertigkeiten fördern. Die sich ergebenden Unterschiede werden insbesondere dem Einfluss der schulischen Bildung auf kognitive Prozesse zugeschrieben und weniger der Literalität an sich (Cole/Skribner 1981).

2.1.4 Digitale Literalität

Die digitale Literalität nimmt insofern eine besondere Stellung ein, als sie in die verschiedenen Literalitätskonzepte zu integrieren ist. Als Bestandteil von allgemeinen literalen Kompetenzen wird sie im dritten Jahrtausend zunehmend zur Voraussetzung für die Kommunikation und Partizipation. Dies zeigt sich auch in der PIAAC-Studie (s. Kap. I, 3.6.3): Prozesse der (digitalen) Informationsverarbeitung werden als zentrale Kompetenz ausgewiesen, wobei „Lesekompetenz“ die Fähigkeiten der Informationssammlung, der Wissenskonstruktion bis zur Kommunikation umfasst. Hier werden neue Aspekte hinzugefügt, die eng mit den Informations- und Kommunikationstechnologien in Verbindung stehen und die ständig eine neue Anpassung an die technologischen Entwicklungen erfordern. Die Erarbeitung spezifischer Konzepte für die digitale Literalität wird notwendig sein, die sowohl die Nutzung von „social media“ als Unterrichtsmethode, aber auch hinsichtlich der Wissensinhalte sowie Fragen der online-Sicherheit mit berücksichtigen. Die „digitale“ Partizipation erfordert entsprechendes Wissen und entsprechende Kompetenzen, um im

⁸⁶ In Österreich wird die Umsetzung dieses umfassenderen Konzeptes angestrebt. Es ist den „Richtlinien für die Basisbildung“ der Länder-Bund-Initiative Erwachsenenbildung 2011-2014 zugrunde gelegt.

privaten und beruflichen Bereich interagieren zu können. Auch die TrainerInnen müssen mit eingebunden werden, da diese im Anwendungsbereich der Technologien selbst einen hohen Nachholbedarf aufweisen.

2.2 Zum Erwerb von Schriftsprachlichkeit⁸⁷

Nachdem allgemeine Konzepte von Literalität dargestellt wurden, wird in diesem Unterkapitel auf die Prozesse des Erwerbs von Schriftsprache näher eingegangen. Es gibt bis dato keine Theorien bzw. Untersuchungen über den Schriftspracherwerb von Erwachsenen – deren diesbezügliche Fähigkeiten sind durch fragmentiert vorhandene Kenntnisse aus Zeiten des Schulbesuchs und durch Bewältigungsstrategien im Erwachsenenalltag gekennzeichnet. In der Alphabetisierung von Erwachsenen wird aus diesem Grund gerne auf theoretische Modelle zurückgegriffen, die den Erwerbsprozess bei Kindern beschreiben. Bekannte Namen in diesem Zusammenhang sind Uta Frith (England), Renate Valtin, Klaus-Burkhard Günther oder Hans Brügelmann (Deutschland) und aus Österreich sind Christian Klicpera/Alfred Schabmann/Barbara Gasteiger-Klicpera zu nennen. Die wichtigsten Modelle werden in diesem Kapitel kurz dargelegt, insbesondere die Phasenmodelle (Frith 1981, Günther 1983, Ehri 1999), das Kompetenzentwicklungsmodell (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2007, 2010) sowie das Zwei-Wege-Modell (Klicpera et al. ebda., Coltheart 1978, 2001, Barry 1994)⁸⁸. Diese Modelle können in einem gewissen Ausmaß Anhaltspunkte für die Kenntnisstandserhebung und für die Planung von Schritten für die Lernprozesse bieten, sind jedoch nicht eins zu eins auf das Erwachsenenlernen zu übertragen. Denn wie bereits erwähnt und im vorausgehenden Kapiteln dargelegt, gilt es in der Basisbildung mit Erwachsenen, die komplexe Realität und Erfahrungswelt der LernerInnen wahrzunehmen und ihre diversifizierten Kompetenzen mit einzubeziehen. Auch werden die Prozesse des Lesens und des Schreibens in den Modellen teilweise getrennt behandelt, zumal sie Vorgänge mit unterschiedlichen Funktionen und Anforderungen

⁸⁷ Der Begriff „Schriftsprache/Schriftsprachlichkeit“ wird in seiner Bedeutung als konkrete Fähigkeit oder Kulturtechnik des Lesens und Schreibens verwendet, um deren Aneignung es hier geht.

⁸⁸ Auf eine allzu detaillierte Darstellung der verschiedenen Modelle wird hier verzichtet, da der Erwerbsprozess nicht Schwerpunkt dieser Arbeit ist.

sind, auch wenn sie in einem integrierten Prozess erworben werden. Doch zunächst ein Blick auf die Komponenten des Schriftspracherwerbs.

2.2.1 Komponenten des Schriftspracherwerbs

Wie bereits im Zusammenhang mit den Konzepten von Literalität dargelegt, besteht die schriftsprachliche Handlungskompetenz aus mehr als der Summe der schriftsprachlichen Fertigkeiten. Eine Reihe von kognitiven Prozessen unterstützt den Schriftspracherwerb; sie stellen eine Verlagerung der Aufmerksamkeit vom Inhaltlichen zu formalen Aspekten der Schriftsprache dar (Löffler 2000, Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995, Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2010)⁸⁹:

- Sprachbewusstsein: Die Reflexion sprachlicher Vorgänge bewirkt ein Verständnis von der Sprache und ihrer Struktur. Es wird die Fähigkeit entwickelt, Sätze zu analysieren. Kinder lernen beispielsweise Wörter auszutauschen oder Sätze mit vorgegebenen Wörtern zu bilden; Wörter werden also auch in ihrer unterschiedlichen Funktion innerhalb eines Satzes wahrgenommen (syntaktische Bewusstheit).
- Phonologische Bewusstheit⁹⁰: unter diesem Begriff wird die Fähigkeit verstanden, die Struktur der Lautsprache zu erkennen und mit Sprachelementen zu operieren. Zwei Betrachtungsweisen sind in der Forschungsliteratur vorzufinden: In einem weiteren Sinn umfasst phonologische Bewusstheit das Identifizieren von Sprachsegmenten wie Silben, Wörtern oder das Erkennen von Reimen. Diese Fähigkeit ist komplex und besteht aus verschiedenen Teilfertigkeiten; sie ist von Kindern nicht leicht zu erlernen. In einem engeren Sinn bezieht sie sich auf die kleinste Einheit der Sprache, auf den Laut, bzw. die Zuordnung eines Lautes zu einem Zeichen, auch „Phonem-Graphem-

⁸⁹ Ein Großteil der vorliegenden Erkenntnisse stammt aus Untersuchungen im Zusammenhang mit Schwierigkeiten von Kindern mit dem Schriffterwerb, d.h. aus der Legasthenie-/Dyslexie-Forschung.

⁹⁰ Anfang der siebziger Jahre ist noch der Begriff „Lautdifferenzierungsschwierigkeiten“ (Schenk-Danzinger 1971) geläufig; erst in den achtziger Jahren setzt sich „phonologische Bewusstheit“ in Anlehnung an den englischen Begriff „phonological awareness“ durch.

Korrespondenz“ (PGK) genannt⁹¹. Die PGK schließt die Einsicht in das Laut-/Schrift-Prinzip der Sprache mit ein und äußert sich in der Fähigkeit, einzelne Laute (z.B. An-/Mittel-/Auslaute) isoliert zu erkennen. Die hohe Korrelation dieser Fähigkeit mit Lese- und Rechtschreibleistungen ist wissenschaftlich vielfach erwiesen und somit kommt dieser Komponente sowohl in der Theorie als auch in der Alphabetisierungspraxis zentrale Bedeutung zu.

- Pragmatische Bewusstheit: auf einer fortgeschritteneren Ebene wird zunehmend auf die Verständlichkeit einer Mitteilung, aber auch auf die Struktur eines Textes geachtet (Klicpera et al. ebda.). Auf die Angemessenheit des Sprachstils im Hinblick auf Situation und Ziel wird Bedacht genommen.
- Die Symbolfunktion stellt die Fähigkeit dar, sich von der unmittelbar konkreten Realität zu lösen und Objekte, Handlungen und Gefühle durch „Zeichen“ auszudrücken; sie ist eng an die sprachliche Entwicklung gebunden bzw. bedingt sie und wird von Günther (1983) auch als relevante Einflussgröße für den Schriftspracherwerb erachtet.⁹²
- Verbo-sensomotorische Fähigkeiten: Breuer/Weuffen (1993) untersuchen sprachbezogene Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern. Sie untergliedern diese in optisch-graphomotorische, phonematisch-akustische, kinästetisch-artikulatorische, melodisch-intonatorische und rhythmisch-strukturierende Differenzierungsleistungen und stellen deren jeweilige Bedeutung für den Schriftspracherwerb fest. Es sind Fähigkeiten, die Kinder früh in einer kommunikativ-anregenden und emotional-stützenden Umgebung entwickeln. Auch Gertrud Kamper (1990, 1997) bezieht sich auf diese Teilfähigkeiten in ihren Untersuchungen zu den elementaren Fähigkeiten von illiteraten Erwachsenen. Sie ergänzt sie durch Fähigkeiten wie das Erfassen von Reihen, Gedächtnisleistungen und räumliche Orientierung und entwickelt Fördermodelle zur Behebung spezifischer Schwierigkeiten in den einzelnen Bereichen.

⁹¹ Der Begriff Phonem-Graphem-Korrespondenz beinhaltet auch die umgekehrte Zuordnung, von Zeichen zu Laut.

⁹² Günther bezieht sich auf die Symbolfunktion beim Kind nach Piaget (1972, Piaget/Inhelder 1979), versteht sie allerdings als „sozial-interaktiv“ konstituiert, im Gegensatz zu Piaget, der diese Fähigkeit als „subjektiv-egozentrisch“ charakterisiert.

Die angeführten Komponenten werden im wissenschaftlichen Diskurs oft als Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs bezeichnet. Mittlerweile setzt sich allerdings die Erkenntnis durch, dass es sich um Komponenten handelt, die sich durch die Aneignung der Schriftsprache ausdifferenzieren und weiterentwickeln (Brügelmann 1995, Löffler 2000, Klicpera et al. 2010) – auch wenn es abweichende Positionen darüber gibt, welche Komponenten zu welchem Zeitpunkt und in welchem Ausmaß von Bedeutung sind. Wie diese Fähigkeiten in die verschiedenen theoretischen Modelle zum Schriftspracherwerb integriert sind, wird im folgenden Unterkapitel dargelegt.

2.2.2 Theoretische Modelle des Schriftspracherwerbs

Der Erwerbsprozess der Schriftsprache wird in theoretischen Modellen dargelegt, die sich teilweise ergänzen, aufeinander beziehen oder auch eigene Zugänge beschreiben. Die ersten Modelle entstehen in den siebziger Jahren im englischsprachigen Raum und sie fokussieren vorwiegend den Leseprozess. Die Konzepte der achtziger Jahre beziehen das Schreiben mit ein und analysieren die Wechselwirkung beider Prozesse. Allen Theorien ist gemeinsam, dass sie auf Beobachtungen und Untersuchungen von Kindern beruhen. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass sie als Modelle eine Vereinfachung darstellen und nicht alle relevanten individuellen Einflussfaktoren berücksichtigen. Trotz ihrer eingeschränkten Validität für den Schriftspracherwerb von Erwachsenen werden die wichtigsten hier kurz dargestellt, zumal sie, wie bereits erwähnt, für Zwecke der Kenntnisstandserhebung oder der Planung didaktischer Schritte hilfreich sein können.

2.2.2.1 Phasenmodelle

Diese Modelle gliedern die Entwicklung des Lesens und Schreibens in verschiedene Stadien (Ehri 1999, Jackson/Coltheart 2001). Eines der bekanntesten Modelle im deutschsprachigen Raum ist das Phasenmodell von Uta Frith (1985, S. 311):

Stufe	Lesen	Schreiben
1a	logographisch 1	(symbolisch)
1b	logographisch 2	logographisch 3
2a	logographisch 3	alphabetisch 1
2b	alphabetisch 3	alphabetisch 2
3a	orthographisch 1	alphabetisch 3
3b	orthographisch 2	orthographisch 3

Tab. 1 Modell von Frith (1985, S. 311)

Abbildung 3: Phasenmodell von Uta Frith

Frith geht von drei in sich abgestuften Hauptphasen aus: der logographischen, der alphabetischen und der orthographischen Phase. In der logographischen Phase⁹³ erkennen Kinder den Symbolcharakter von Wortbildern aufgrund von hervorstechenden visuellen Merkmalen (z.B. Firmenlogos, Reklameaufschriften), sie verfügen somit bereits über eine Vorstellung davon, dass Laute bzw. Wörter in Zeichen ausgedrückt werden können; so können sie beispielsweise auch früh ihren Namen „lesen“ und erkennen bereits, dass Buchstaben einzelne Laute wiedergeben, jedoch ohne eine gesicherte Phonem-Graphem-Zuordnung. In der alphabetischen Phase kommt es zu einem Strategiewechsel, da sich die logographische Schreibweise als ineffizient erweist; die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben (GPK) werden erkannt und systematisch eingesetzt. Hier verstärkt sich die Zuwendung hin zur Analyse des Gehörten und weg von der Bedeutung der Wörter. Wörter können Buchstabe für Buchstabe entschlüsselt werden. Bei selbständig geschriebenen Wörtern wird zunehmend auf Konsonanten(-cluster) geachtet, was insbesondere in der Wortmitte schwierig ist. Es zeigt sich eine erste Regelanwendung, oft in Form von Übergeneralisierungen (Übertragung der Schreibweise eines bekannten Wortes auf ein

⁹³ Für die deutsche Sprache ist eine länger andauernde logographische Phase nicht unumstritten. Klicpera et al. (2007) weisen darauf hin, dass Kinder durch die lautorientierte Leseinstruktion schnell Kenntnisse der Graphem-Phonem-Korrespondenz erwerben und sehr früh beim Lesen und Schreiben auf diese zurückgreifen.

unbekanntes gleichlautendes Wort). Die orthographische Phase ist durch die (vollständige) Repräsentation der Buchstabenfolge gekennzeichnet. Die lautsprachliche Rückverwandlung, auch „phonologische Rekodierung“⁹⁴ genannt, wird automatisiert, d.h. die Buchstabenfolge eines Wortes wird erkannt und direkt aus dem Gedächtnis bzw. aus dem „inneren Lexikon“ abgerufen. Diese Fähigkeit erhöht naturgemäß die Lesegeschwindigkeit erheblich und ermöglicht das bedeutungsbezogene Lesen. Grammatikalische Zusammenhänge werden bewusst und orthographisches Regelwissen wird gezielt bei der Verschriftlichung eingesetzt.

Günther (1986) überträgt das Modell von Frith auf den deutschen Sprachraum und fügt noch zwei weitere Phasen hinzu: die präliterale-symbolische Phase (Kinder stellen Objekte, Emotionen usw. symbolisch dar), die der logographischen vorausgeht, und die integrativ-automatisierte, welche die orthographische Stufe abrundet. Diese beiden Phasen gehören nicht unmittelbar zum Schriftspracherwerbsprozess. Auch Renate Valtin (1991) bezieht sich in ihrem 6-Stufen-Modell auf Frith, das lediglich etwas anders gelagerte Abstufungen im Aneignungsprozess vornimmt. Das Verdienst dieser Modelle liegt darin, dass sie die psycholinguistischen Erkenntnisse in eine Didaktik des Schriftspracherwerbs umgesetzt haben⁹⁵.

Forschungsergebnisse der Wiener Längsschnittstudien (Klicpera et al. 1993) scheinen die Annahmen der Phasenmodelle über sukzessiv verlaufende Entwicklungen, beispielsweise des Rechtschreibens, zu widerlegen. Geringere Fehlerhäufigkeit in der Phonemfolge in höheren Klassen bzw. größere Anzahl von Verstößen gegen orthographische Konventionen bei richtiger Phonemfolge in jüngeren Klassen haben sich nicht bestätigt. Vielmehr zeigt sich ein gleichmäßiges Abnehmen beider Fehlerarten von der ersten bis zur vierten Klasse. Diese Ergebnisse sprechen für eine kontinuierliche und mehr oder weniger parallel verlaufende Entwicklung der verschiedenen Teilfertigkeiten, die für das Rechtschreiben bedeutsam sind.

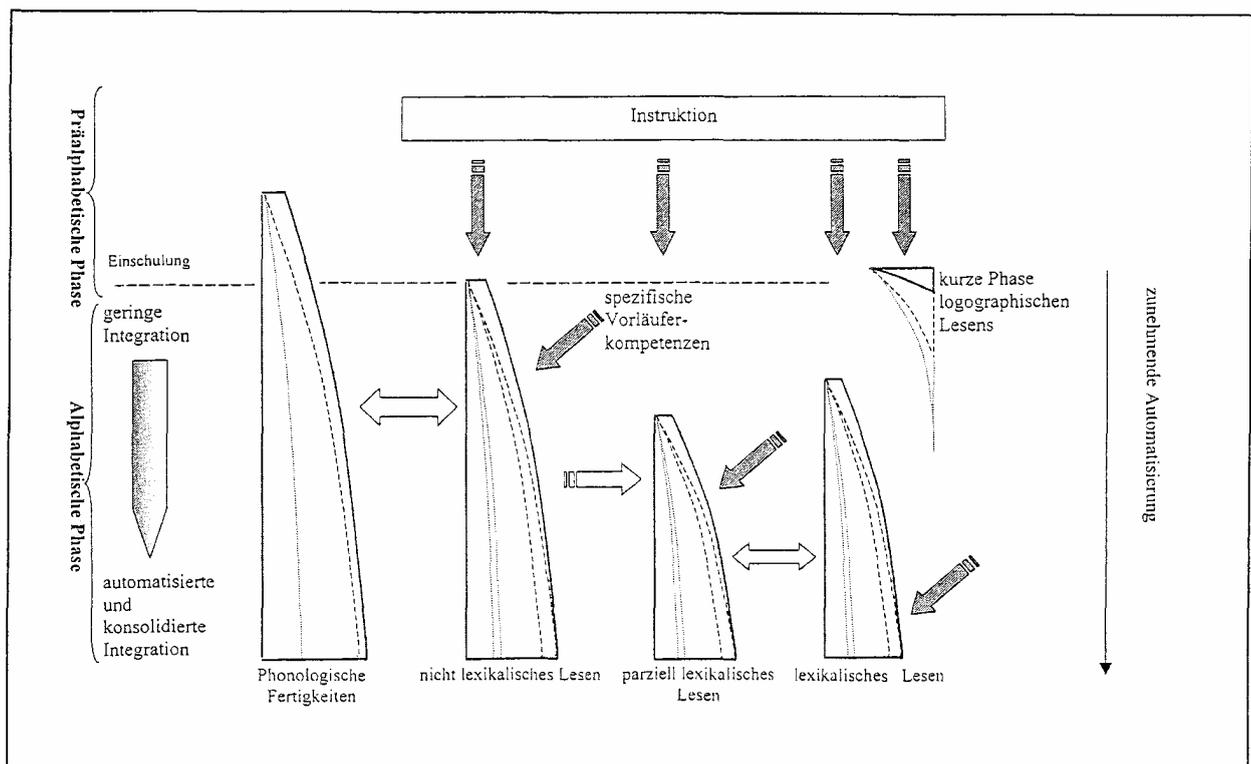
⁹⁴ „Rekodieren“ wird als die Umsetzung eines Codes in einen anderen verstanden, ohne dass die Bedeutung entschlüsselt wird, während „dekodieren“ die Bedeutungsentschlüsselung meint (Löffler 2000).

⁹⁵ Zu erwähnen sind die „analytische Methode“ oder Ganzheitsmethode, die in den fünfziger und sechziger Jahren verbreitet war; sie geht von der Annahme aus, dass Kinder zunächst Wörter und kurze Sätze als geschlossenes Ganzes wahrnehmen und erst später segmentierbare Einheiten erkennen. Die „synthetische Methode“ geht den umgekehrten Weg, von den kleinsten Einheiten zum Ganzen.

2.2.2.2 Kompetenzentwicklungsmodell

Das Kompetenzerwerbsmodell geht auf die Wiener ForscherInnen Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (2007) zurück. Es folgt keiner eindeutigen Abfolge bestimmter Entwicklungsphasen, sondern orientiert sich an wesentlichen Lesekompetenzen, die zu entwickeln sind. Es berücksichtigt unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen und Entwicklungsverläufe sowie divergierende Kompetenzniveaus im Lesen und Schreiben. Sie erarbeiten zunächst das Kompetenzentwicklungsmodell **für das Lesen** – getrennt vom Schreiben –, das im Folgenden abgebildet ist:

Abbildung 4: Kompetenzentwicklungsmodell für das Lesen:



„Kinder beginnen Lesenlernen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Je nach individuellen Leistungsvoraussetzungen und der Art und Weise, wie die Instruktion⁹⁶ durchgeführt wird, können sie sich in ihren Fähigkeiten verbessern (unterbrochene Linie) oder aber auch hinter anderen zurückbleiben (punktierte

⁹⁶ Instruktion bezieht sich hier auf den Unterricht, aber auch auf andere Unterstützungsformen und Fördermaßnahmen, innerhalb und außerhalb der Schule.

Linie). Die einzelnen Teilfertigkeiten des Lesens stehen miteinander in Interaktion und geben jeweils eine bestimmte Bandbreite für die mögliche Entwicklung eines Kindes in einem bestimmten Bereich zu einem gegebenen Zeitpunkt vor (doppelt punktierte bzw. unterbrochene Linie)“ (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera, 2007, S. 26).

Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (ebda.) beziehen sich auf den geübten Leser, für den es zwei mögliche Zugänge für das Lesen gibt: über ein „mentales Lexikon“, in dem die Wörter als Ganze gespeichert sind, und über die phonologische Rekodierung, d.h. Ermittlung über die sequentielle Buchstabenfolge, beispielsweise bei unbekanntem Wörtern. Kinder entwickeln diese beiden Fertigkeiten stark in Interaktion mit dem Leseunterricht.

In Anlehnung an Ehri (1999, zit. n. Klicpera et al.) geht dieses Modell von einer prä-alphabetischen Phase aus, die sich auf die geringen Schriftkenntnisse, wie Buchstaben des eigenen Namens oder das „Lesen“ von Wörtern vor Schuleintritt bezieht – vergleichbar mit der „logographischen Phase“ nach Frith (1985). Bereits hier beobachten die AutorInnen Unterschiede in den verschiedenen Kompetenzen, die für das Erlernen der Schriftsprache bedeutsam sind, wie der phonologischen Bewusstheit, dem Gedächtnis und der visuellen Aufmerksamkeit. Mit Schuleintritt beginnt die alphabetische Phase, in der über den Leseunterricht das alphabetische Prinzip und das phonologische Rekodieren allmählich erlernt werden, beides Strategien, auf die sich Kinder von nun an stützen werden. Gleichzeitig wird das mentale Lexikon⁹⁷ aufgebaut, immer mehr Wörter werden integriert und können (schnell und ganzheitlich) abgerufen werden (lexikalisches Lesen). Eine zunehmende Interaktion zwischen diesen Teilprozessen der Informationsverarbeitung, die auch die Etablierung des Lexikons unterstützen, wird angenommen. In einem fortgeschrittenen Stadium sind schließlich alle beteiligten Verarbeitungsprozesse gefestigt, automatisiert und integriert.

Interessant ist eines der Ergebnisse der Untersuchungen von Klicpera et al. (ebda.), dass die Methode der Instruktion ausschlaggebend ist; indem phonologische Fähigkeiten das

⁹⁷ Der Begriff des Lexikons geht auf John Morton zurück (1996, zit. n. Klicpera et al. 2007). Er bezieht sich auf die Annahme eines „inneren Wortspeichers“, in dem alle relevanten Informationen wie Schreibweise, Aussprache und Sinn eines Wortes gespeichert sind; auf diesen wird beim Lesen direkt zugegriffen.

Lesenlernen erleichtern, wirkt sich ein lautorientierter Erstleseunterricht stark auf das phonologische Bewusstsein aus. Hierzu gehören Teilfertigkeiten wie das Isolieren eines Lautes, das Erkennen seiner Position in einem Wort (Anfang, Mitte, Ende) oder die Unterscheidung von Phonemfolgen. Kinder mit Schwierigkeiten in diesen Bereichen weisen auch eine geringere Leseleistung auf. Eine Reihe früherer, aber auch aktueller Untersuchungen (Ferdinand 1970, Wimmer 1996, Meyringer et al. 1998, Landerl 2000, Einsiedler/Frank/Kirschhock/Martschinke & Treinies 2002, zit. n. Klicpera et al. ebda.) berichten ebenfalls von gewissen Vorteilen der lautorientierten Unterrichtsform. Im Gegensatz zu dieser stehen Unterrichtsformen, die sich eher am ganzheitlichen Wortlesen orientieren; diese benötigen andere Bedingungen, wie mehr Zeit und Intensität zum Üben. Insbesondere Kinder, die mit geringer ausdifferenzierten Vorläuferfähigkeiten in die Schule kommen und wenig Unterstützung erfahren, dürften mit dieser Methode benachteiligt sein.

Das Kompetenzentwicklungsmodell **für das Schreiben** der AutorInnen Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (ebda.) beinhaltet, ähnlich wie beim Lesen, ebenfalls Vorstufen des Schreibens, beispielsweise wenn Kinder ihre „Schriftzeichen“ setzen, die aneinander gereihte Striche und Symbole sind. Sie sind der Auffassung, dass die geschriebene Form von Wörtern sich auf die Bedeutung bezieht, somit erhalten größere Gegenstände mehr Buchstaben als kleinere. Hier entsteht also ein Vorbewusstsein des alphabetischen Prinzips. Konsonanten scheinen zu dominieren, wobei der Vokalanteil des Konsonanten in diesen integriert wird. Laut Klicpera et al. besitzen Kinder sehr früh ein intuitives Gefühl für mögliche und unmögliche Buchstabenkombinationen, beispielsweise Doppelkonsonanten am Wortanfang, ein Fehler, der nicht vorkommt. Mit dem Einsetzen des schulischen Schreibens entwickelt sich das Verarbeitungssystem für das Rechtschreiben. Lautähnlichkeiten werden differenziert und das Wissen über die Zuordnung von Lauten zu Buchstaben wird erweitert. Bisher willkürliche Phonem-Graphem-Korrespondenzen werden zunehmend nach Regeln der orthographischen Konvention verschriftlicht. Mit zunehmender Erfahrung scheinen Kinder immer häufiger in Analogie zu bereits bekannten Wörtern zu schreiben, wodurch es zur Übergeneralisierung von Rechtschreibregeln kommt. Untersuchungsergebnisse⁹⁸ lassen

⁹⁸ Klicpera et al. (2007) zitieren Untersuchungen von Campbell (1985), Nation/Hulme (1998) und Goswami (1988).

allerdings keinen eindeutigen Schluss zu, ab wann diese Strategie eingesetzt wird. Die AutorInnen vermuten, dass sie von Beginn an genutzt wird, dass sich jüngere Kinder jedoch der Schreibweise ihrer „Vorbilder“ nicht sicher sind.

Die Entwicklung zum sicheren Rechtschreiben vollzieht sich über einen längeren Zeitraum und ist oft mit der Schulpflicht nicht abgeschlossen. Die Ausdifferenzierung der Kompetenzen erfolgt über komplexe Vorgänge die – zusammenfassend – folgende Prozesse einschließen (Klicpera et al. 2007):

- 1.) Die Schreibmotorik erfordert nicht nur die Steuerung der Bewegungen; es muss auch ein Konzept entwickelt werden, wie Buchstaben geformt und rekonstruiert werden.
- 2.) Die Aneignung von Graphem-Phonem-Regeln, wobei im Deutschen die Phonem-Graphem-Korrespondenz wenig eindeutig ist; sie erstreckt sich über mehrere Jahre.
- 3.) Wortspezifische Kenntnisse müssen aufgrund der unregelmäßigen Schreibweise erworben werden.
- 4.) Orthographische Konventionen: insbesondere Regeln bei Vokallängen (Kürzungs- und Dehnungskennzeichen) erweisen sich als schwierig.
- 5.) Ableitungsformen für verwandte Wörter bilden sich relativ spät aus und sind offensichtlich schwieriger zu merken als andere orthographische Konventionen.
- 6.) Einsicht in den Rechtschreibvorgang erfordert die Entwicklung einer Kontrollfunktion, mittels der für die eine oder andere Schreibweise entschieden werden kann. Hierfür stehen verschiedene Strategien zur Verfügung (Prozesse 2-5).

Auch wenn die Prozesse des Lesens und des Schreibens hier getrennt behandelt wurden, sind beide Vorgänge eng miteinander verwoben. Untersuchungen haben ergeben, dass vor allem in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs das Rechtschreiben unterstützend wirkt sowie „beim Aufbau eines sicheren Schemas über die Repräsentation von Klängen durch visuelle Symbole, und damit auch beim Aufbau eines adäquaten Sichtwortschatzes von Wörtern, wodurch die Schreibweise und Aussprache rasch und direkt abgerufen werden kann“ (Klicpera et al. 2007, S. 37). Auch das Lesen unterstützt die Rechtschreibsicherheit, insbesondere hinsichtlich jener wortspezifischen und orthographischen Aspekte, die sich nicht aus den Regelmäßigkeiten der Graphem-Phonem-Zuordnung ableiten lassen.

2.2.2.3 Zwei-Wege-Modell – *Dual Route Theory*⁹⁹

Das Zwei-Wege-Modell geht von der Annahme aus, dass beim Lesen und Schreiben zwei unterschiedliche Verarbeitungsprozesse zum Tragen kommen, und zwar „bottom-up“ und „top-down“ Prozesse. Für das **Lesen** bezeichnen „bottom-up“-Prozesse die schrittweise Verarbeitung von der „untersten“ Ebene des Buchstabens über das Verbinden der Buchstaben, die Wahrnehmung der Position innerhalb des Wortes (phonologisches Rekodieren) bis „hinauf“ zur Ebene des Worterkennens. Bereits auf der untersten Ebene wird auf Vorinformationen zurückgegriffen, die wiederum die Wahrnehmung weiterer Merkmale beeinflussen. „Top-down“-Prozesse bezeichnen den Rückgriff auf bereits im Lexikon gespeicherte Wörter und damit auf Informationen über Schreibweise, Aussprache oder Bedeutung derselben. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass beide Prozesse zusammenspielen und „elementweise“ verarbeitet werden (Frauenfelder et al. 1993, Marslen-Wilson 1987, zit. n. Klicpera et al. ebda; Brown/Hagoort 2003). Prominentester Vertreter dieses Modells ist Coltheart, der die Zugänge zunächst als visuell/direkt und phonologisch/indirekt beschreibt (1978); später bezeichnet er das Modell als „dual route cascaded model“ oder DRC-Modell (Jackson/Coltheart 2001), wobei der Begriff „cascaded“ für die kontinuierliche Aktivierung von Systemkomponenten steht.

Für das **Schreiben** wird ein ähnlicher Prozessverlauf angenommen, d.h. über den indirekten, nichtlexikalischen Zugang und/oder den direkten, lexikalischen Zugang. Dieser ist jedoch langsamer, erfordert andere Gedächtnisleistungen sowie Entscheidungen über mögliche Verschriftungsarten, zumal die Graphem-Phonem-Korrespondenz unregelmäßiger ist als umgekehrt die PGK ist. Die verschiedenen Modellvorstellungen divergieren hier hinsichtlich des Stellenwerts der einzelnen Subsysteme bzw. der Interaktion (Simon/Simon 1973, Barry 1994). Im Rahmen dieser Arbeit wird auf diese Einzelheiten nicht eingegangen.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass diese Modelle insofern nicht eins zu eins auf den Schriftspracherwerb von Erwachsenen übertragbar sind, als letztere bereits über verschiedene Teilfähigkeiten verfügen, auch wenn ihre Lese- und/oder

⁹⁹ Dieses Modell wird bereits seit Anfang der achtziger Jahre in der Leseforschung diskutiert (McClelland/Rummelhart 1981, zit. n. Klicpera et al. ebda.).

Schreibfertigkeiten nicht vollständig ausgebildet sind (s. auch Kapitel III, 4.3.2, Auswertung der Testergebnisse).

2.2.3 Entwickelte Literalität: Leseverständnis und Textkompetenz

Um die theoretischen Modelle des Schriftspracherwerbs abzurunden, sei noch kurz auf jene Aspekte von Schriftsprachkompetenz eingegangen, welche die entwickelte Literalität charakterisieren: die Fähigkeit sinnentnehmend zu lesen, und für das Schreiben die Textkompetenz. Es ist bekannt, dass viele Menschen zwar lesen können, jedoch den Inhalt des Gelesenen nicht erfassen bzw. nicht in der Lage sind, Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen. Auch zum Verfassen von Texten, wie Bewerbungsschreiben, Berichte, Beschwerdebriefe, auch Formulare, wird ein Wissen über geltende Konventionen benötigt; dieses Wissen wird in der Regel stärker bewertet werden als der Inhalt des Geschriebenen selbst. Es stellt sich also die Frage nach den Voraussetzungen, die – neben der Lese- und Schreibfähigkeit – für eine entwickelte literale Kompetenz maßgeblich sind.

Die Fähigkeit zu **sinnentnehmendem Lesen** beruht zunächst auf der Entwicklung der eigenen Sprache. Dies beinhaltet u.a., dass ein entsprechendes Begriffsverständnis und Kontextwissen vorhanden sein muss, damit das Gelesene eingeordnet werden kann (Andresen 1985). Die Autoren der IGLU-Studie zur Erfassung der Lesekompetenz deutscher GrundschülerInnen (Bos et al. 2006) berufen sich auf Rummelhart (1984) und entwerfen ein 4-Stufen-Modell zur Erfassung des Leseverständnisses. Dieses umfasst, auf der elementarsten Stufe, das Erkennen und Wiedergeben explizit enthaltener Informationen eines Textes, weiters die Fähigkeit, einfache Schlussfolgerungen zu ziehen und Gelesenes in einen Gesamtzusammenhang einzufügen und zu analysieren, sowie in einer vierten Stufe das Prüfen und Bewerten von Inhalten und Sprache. Somit wird das Lesen zu einem aktiven Prozess zwischen Leser und Text, in den sowohl Vorwissen als auch die Erwartungen des Lesers mit einfließen (Bos et al. ebda.). All diese Anforderungen setzen allerdings allgemeines Weltwissen und Sprachwissen sowie Lebenserfahrung voraus; selbst auf einer sehr elementaren Stufe können Informationen

erst dann aufgenommen werden, wenn sie in einem Sinnzusammenhang stehen, d.h. an Vorwissen, Interessen und eigene Ziele anknüpfen.¹⁰⁰

Die **Textkompetenz** bezieht sich auf verschiedene Ebenen, die kulturell bestimmt sind. Auf der sprachlichen Ebene sind Stil und Inhalt auf die Situation, den Empfänger und das Medium abzustimmen; eine SMS, mails oder Mitteilungen auf *facebook* oder *twitter* werden sich anderer sprachlicher Codes bedienen als beispielsweise ein Beschwerdebrief oder ein Arbeitsbericht. Die Form – innere Struktur, Kohäsion und Kohärenz eines Textes sowie äußere Form, z.B. eines Briefes – sind ebenfalls den geltenden Konventionen anzupassen. Auch die spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Domäne, für die ein Text produziert wird – Codes und Automatismen, z.B. von amtlichen, beruflichen, privaten Kontexten – sind zu berücksichtigen (Hufnagel 2000). Verhoeven (1994) bezieht auch meta-kognitive Fähigkeiten der Evaluation von schriftlichen Texten mit ein sowie „soziolinguistische Kompetenz“, wie kulturelles Hintergrundwissen und Konventionswissen. Diese vielschichtigen Kompetenzen müssen gezielt geübt und erlernt werden. Mangelnde Textkompetenz oder Unsicherheit führt beispielsweise im Kontext von Basisbildungsdefiziten zu Vermeidungsstrategien, die wiederum mit der Einschränkung des individuellen Entwicklungspotentials einhergehen.

2.2.4 Legasthenie, Lese-Rechtschreibschwäche und Alphabetisierung

Im Zusammenhang mit der Basisbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen taucht immer wieder die Frage auf, inwieweit Legasthenie¹⁰¹ die eigentliche Ursache von „funktionalem Analphabetismus“ ist. Ein Blick in dieses Themenfeld soll zu einer differenzierteren Sicht über die Bedeutung dieser Fragestellung führen.

¹⁰⁰ Sehr präsent ist mir die Erfahrung aus meinen Alphabetisierungskursen, dass TeilnehmerInnen auch vorgelesene Texte nicht verstanden, weil zentrale Begriffe „kein Begriff“ waren. Zwei Beispiele: Als 1995 alle Wiener Medien die Volksbefragung zur geplanten Wiener EXPO und zur Staustufe Freudenau diskutierten, ergaben die Begriffe „Kraftwerk“ oder „Energie“ für sie keinen Sinn, weil das erforderliche Kontextwissen fehlte; Begriffe wie „Familienstand“, „Absender“ oder „Nationalität/Staatsbürgerschaft“, die beim Ausfüllen von Formularen relevant sind, waren für sie ohne Bedeutung, da sie diese Dinge nie selbst erledigten.

¹⁰¹ „Legasthenie“ entspricht der internationalen Bezeichnung „dyslexia/Dyslexie“ und bezeichnet eine Störung im Erlernen der Schriftsprache, die auf Teilleistungsschwächen der Wahrnehmung, Motorik, und/oder der sensorischen Integration beruht und die anlagebedingt und/oder auf schädigende Einwirkungen von außen auf die Entwicklung des zentrale Nervensystem zurückgeführt wird.

Die seit den sechziger Jahren intensiviertere Erforschung von Lese-Rechtschreibstörungen lässt nicht immer eine begriffliche Abgrenzung von Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) und Legasthenie erkennen. Auch Bußmann (1990) führt beide Begriffe zusammen. Bisherige Versuche der Differenzierung beider Phänomene sind unbefriedigend, doch scheinen sie auf die Aspekte „angeboren“ vs. „erworben“ hinauszulaufen. Einerseits wird „Legasthenie“ als jene Lese-Rechtschreibstörung beschrieben, die trotz guter Allgemeinbegabung und erbrachter Leistungen in anderen Lernbereichen vorliegt und eine neurologische Komponente annimmt (Löffler 2001); andererseits als „Lese-Rechtschreibschwäche“ (LRS), die jene Verzögerungen im Lesen- und Schreibenlernen bezeichnet, die mit allgemein niedrigeren Schulleistungen einhergehen; hier werden auch andere Verursachungsfaktoren angenommen, wie unzureichende familiäre Förderung, emotionale Störungen, mangelhafter Unterricht oder unzureichende Kenntnis der Unterrichtssprache (Klicpera et al. 2010). Auch Kopp-Duller (2008) unterscheidet zwischen Legasthenie, die biogenetisch bedingt ist (Primärlegasthenie), und einer erworbenen Lese-Rechtschreibschwäche (Sekundärlegasthenie), die in der Regel vorübergehend und leicht zu beheben ist.

Mit der Erforschung des Phänomens „Legasthenie“ haben sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen befasst: die Medizin und die Neurowissenschaften, die kognitive Psychologie und die pädagogisch-psychologische Forschung¹⁰². Die früheste Beschäftigung mit dem Phänomen der Legasthenie fand in der Medizin statt und datiert ca. mit Ende des 19. Jahrhunderts (Kopp-Duller ebda.). Die Weltgesundheitsorganisation WHO führt heute unter den aufgelisteten Krankheiten (International Classification of Diseases, ICD-10, 2007)¹⁰³ die Legasthenie als „specific reading disorder and specific spelling disorder“ an:

“Specific reading disorder: The main feature is a specific and significant impairment in the development of reading skills that is not solely accounted for by mental age, visual acuity problems, or inadequate schooling. Reading

¹⁰² Nicholson (2002) weist auf die Rivalitäten und Kontroversen der unterschiedlichen Gruppen hin (Forscher, Lehrer, Eltern, Therapeuten). Er bringt diese in Zusammenhang mit dem Bestreben nach Positionierung und der Konkurrenz um Fördermittel und unterstreicht die Rolle von Politik, Lobbying und Marketing.

¹⁰³ S. WHO, ICD-10, Kapitel V, „Mental and Behavioural Disorders“, unter F81.0-2, „Specific developmental disorders of scholastic skills“. <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online> (Stand: 02.02.2011).

comprehension skill, reading word recognition, oral reading skill, and performance of tasks requiring reading may all be affected. Spelling difficulties are frequently associated with specific reading disorder and often remain into adolescence even after some progress in reading has been made. Specific developmental disorders of reading are commonly preceded by a history of disorders in speech or language development. Associated emotional and behavioural disturbances are common during the school age period” (WHO, ICD-10, F81.0).

Und für das Schreiben:

“Specific spelling disorder: The main feature is a specific and significant impairment in the development of spelling skills in the absence of a history of specific reading disorder, which is not solely accounted for by low mental age, visual acuity problems, or inadequate schooling. The ability to spell orally and to write out words correctly are both affected” (WHO, ICD-10, F81.1).

Aus der Legasthenieforschung liegen sehr unterschiedliche Erklärungsmodelle für Störungen im Schriftspracherwerb vor. Einige Ansätze gehen von Störungen der auditiven und/oder visuellen Reizverarbeitung sowie von angeborenen Defiziten im Bereich der phonologischen Sprachlautverarbeitung aus (Schulte-Körne et al. 1998, Ligges 2007, Wimmer & Mayring 2007¹⁰⁴). Andere wiederum heben analytisch-synthetische Schwächen oder mangelnde sprachspezifische Voraussetzungen wie verbosomatorische oder metasprachliche Fähigkeiten hervor (Kalmár 2004, Klicpera et al. 1995), die mit Sprachstörungen einhergehen (Valtin 1972, Günther 1978). Die Vorerfahrungen der Kinder spielen hier jedoch eine Rolle, d.h. ob sie (vor-)lesende Bezugspersonen hatten und schreibende Personen kennen (Günther 1986, Eicher 1997)¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Wimmer anlässlich eines Vortrags im Rahmen von AmPuls 15 des FWF im Oktober 2009 in Wien.

¹⁰⁵ Bruner (1978) ist mit seinen teilnehmenden Beobachtungen der sprachlichen Interaktionsprozesse beim Bilderbuch-Lesen zwischen Erwachsenen und Kindern Vorläufer der „emergent literacy“, deren Ergebnisse darin bestehen, dass das Lernpotential von Bilder- und anderen Büchern nicht primär in den Bildern oder Texten selbst liegt, sondern in der begleitenden Kommunikation. Hier würde ein meist unbewusstes Repertoire an Kommunikationsformen einfließen, wie Strategien des Vereinfachens von dargestellten Ereignissen, Frage- und Suchspiele, Anstöße zum Weiterphantasieren oder zum Verknüpfen mit Alltagserfahrungen (vgl. Eicher 1997).

Demnach gehen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oft mit individual-psychologischen Aspekten wie Verhaltensstörungen oder soziokulturellen Faktoren des Milieus einher, die zu Lernbehinderungen führen; so sind beispielsweise übersehene oder unbehandelte Seh- oder Hörprobleme (Kurzsichtigkeit, Infektionen des Mittelohrs) an der Ausprägung von LRS beteiligt (Dummer-Schmoch 1994). Insofern lassen sich Ursache und Wirkung oft schwer auseinanderhalten. Mertens (2002), die einen psychoanalytischen Ansatz vertritt, weist auf die Gefahr hin, dass LRS als Teilleistungsstörung und damit als körperliches Persönlichkeitsmerkmal behandelt wird und das Beziehungsfeld unberücksichtigt bleibt. Eine solche Position sei unhaltbar geworden, da sich die Entwicklung des Gehirns sowohl nach genetischen als auch nach umweltbedingten und emotionalen Faktoren ausformt. LRS definiert sie als Ausdruck einer Störung, die in der frühen Persönlichkeitsentwicklung wurzelt und die sich sowohl auf der affektiven wie der kommunikativen Ebene niederschlägt. Somit ergibt sich für Mertens die Frage nach der Bedeutung von schriftsprachlichen Schwierigkeiten auf der unbewussten Ebene, auf der sie „Gefühle von Scham und Selbstzweifel“, aber auch Abwehr ortet sowie „die unterentwickelte Fähigkeit zu verbalisieren, verbale Kommunikation zu ertragen oder sie semantisch zu begreifen“ (Mertens ebda. S. 29). Aus der Therapie von Kindern und deren Fallbeispielen zieht sie den Schluss, dass beim Lesen und Schreiben „hilflose Zustände des frühen Selbst stimuliert werden, die in sprachlich-affektiven Interaktionen wurzeln“ (ebda., S. 208). Auch Dehn (1990) vertritt die Position, dass schwache LernerInnen durch mangelndes Zutrauen bezüglich ihrer Fähigkeiten eingeschränkt sind. Derlei Annahmen werden durchaus durch vergleichbare Erfahrungen mit den TeilnehmerInnen in der Erwachsenenalphabetisierung bestätigt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Prozess des Schriftspracherwerbs gestört werden kann, auch wenn alle beteiligten kognitiven Elemente richtig arbeiten, durch Bedingungen, die außerhalb des kognitiven Systems liegen und die das Informationsverarbeitungssystem beeinflussen. Insofern lässt sich insbesondere bei Erwachsenen schwer feststellen, welche Faktoren sich worauf, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Ausmaß ausgewirkt haben.

2.2.5 Exkurs in die Motivationsforschung

Bevor dieses Kapitel abgeschlossen wird noch ein kurzer Blick in die theoretischen Konzepte zur Motivation. Im Rahmen dieser Arbeit interessiert naturgemäß, welches die

Gründe für den Besuch eines Basisbildungskurses sind, welche Erwartungen die TeilnehmerInnen an diesen knüpfen und vor allem, welche Befürchtungen und Ängste aus früheren Erfahrungen insbesondere im Zusammenhang mit dem Lesen- und Schreibenlernen unterschwellig vorliegen. Die Ergebnisse der Interviews über die Motivation für den Kursbesuch (s. Kap. III, 3.1.2) theoretisch zu fundieren, ist Ziel dieses Exkurses.

Das Feld der Motivationstheorien ist breit gefächert und sie heben unterschiedliche Aspekte der Motivation hervor. Sie stimmen jedoch darin überein, dass die Motivation dem Verhalten durch die Wahl der Handlungen die Richtung gibt. Im Kontext von (schulischem) Lernen unterscheiden Solmecke/Boosch (1981) auf verschiedene Einflussebenen ein aufschlussreiches motivationstheoretisches Modell vor, das verschiedene Ebenen berücksichtigt. Sie unterscheiden drei Faktorenkomplexe, die Motivation und Einstellungen/Haltungen determinieren: soziale, personale und unterrichtliche Faktoren. Personale Merkmale gewinnen dann an Aussagekraft, wenn sie auf soziale und unterrichtliche Situationen hin spezifizierbar sind und umgekehrt, d.h. sie entfalten ihre Wirkungsweise im interaktiven Gefüge. Motivation realisiert sich demnach in der sozialen Interaktion (ebda.). Regina Vollmeyer (2009) erklärt den Motivationsverlust von SchülerInnen nach dem „Erwartungs-Wert-Modell“: Personen müssen „einer Tätigkeit und/oder dem Ergebnis der Tätigkeit einen hohen Wert beimessen und auch die Erwartung haben, die Tätigkeit zu einem positiven Ergebnis/Ziel führen zu können.“ (Vollmeyer 2009, S. 336). Dann würden sie sich auch dafür anstrengen und eine bessere Leistung erzielen.

Jüngere empirische Untersuchungen mit Schulkindern bestätigen den Zusammenhang zwischen Kognition, Motivation und Emotion. Erfahrungen/Aktivitäten schlagen sich als emotionale Schemata nieder und beeinflussen das Leistungsverhalten. Gestimmtheiten wie Zufriedenheit, Freude, Hoffnung, Stolz oder Erleichterung wirken sich positiv aus, während Ängste, Scham, Hoffnungslosigkeit oder Langeweile die Leistungsbereitschaft und –fähigkeit negativ beeinflussen (Jerusalem/Pekrun 1999). Unter negativer emotionaler Befindlichkeit, wie z.B. „Angst“, werden kognitive und körperliche Reaktionen ausgelöst, die das vegetative Nervensystem aktivieren, was sich in innerer Unruhe, angespannten Muskeln, Engegefühl im Hals, Magenbeschwerden oder Schlafstörungen äußern kann (Flöttmann 1993). Indem sie Aufmerksamkeit abziehen

bzw. binden, beeinträchtigen sie die Konzentrationsfähigkeit, was sich wiederum auf die Lernleistungen auswirkt (Jerusalem, ebda).

Milieubedingte Unterschiede in der Bewertung von formaler Bildung kommen hier bereits zum Tragen. Indem die ersten formalen Lernerfahrungen im Spannungsfeld zwischen schulischer, eher Mittelschicht geprägter Werteorientierung und familiärer Welt gemacht werden, ist hierin ein Potential enthalten, das bei ungleichen Werthaltungen Benachteiligung begünstigen kann. Wenn Kinder sich in der dargestellten Welt – sei es durch Lehrbücher oder Lehrpersonen – nicht wiederfinden und mit ihren Erfahrungen und Gefühlen nicht an diese anknüpfen können, wirkt sich dies auf ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft aus. Der Motivationslage im Erwachsenenalter liegt jene Haltung zugrunde, die in der Kindheit durch Erfahrung geprägt wurde. Diese Prägung ist das Ergebnis der Interaktion zwischen Ereignissen, Dingen der Außenwelt und der Interpretation dieser Dinge/Ereignisse in der Psyche der Menschen (d'Andrade 1992). Die kulturellen Botschaften werden durch die Art bzw. die Qualität der Interaktion der in Beziehung stehenden Personen bestimmt. Die jeweils mitschwingenden Gefühle sind prägend, auch für die kognitiven Muster, die aus wiederholten Erfahrungen entnommen sind (ebda.).

Auf der theoretischen Grundlage dieser Ansätze wird die Motivation für den Kursbesuch erhoben (s. Kap. III, 3.1.2) und es werden Schlüsse sowohl für die Interpretation der Ergebnisse der Untersuchung als auch für die Praxis der Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen gezogen.

Resümee

Die im ersten Kapitel dargelegten Theorien zur Sprache verdeutlichen die komplexen Zusammenhänge und die Einflussfaktoren, denen diese in ihrer Entwicklung unterliegt. Die genetisch angelegten Strukturen bedürfen der Interaktion mit der (soziale)n Umwelt und ihre Entfaltung wird von den jeweils vorgefundenen Bedingungen geprägt. Sprachliche und kognitive Fähigkeiten – motorische gehören hier ebenfalls dazu – entwickeln sich in Interdependenz und parallel zueinander. Die Prozesse bilden sich im Gehirn ab und wirken sich auf die Vernetzungsdichte der verschiedenen Areale aus. Bei diesen Entwicklungsprozessen kommt der Qualität des sprachlichen Inputs für ihre Ausdifferenzierung eine besondere Bedeutung zu. Die affektive Dimension der

Interaktionen, wie Zuwendung oder Interesse, beeinflussen die Prozesse ebenso wie die Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihre Deutung und damit auch das Verhalten. Über Sprache wird die Zugehörigkeit oder Abgrenzung von sozialen Gruppen und Institutionen signalisiert, und diese ist wiederum milieuspezifisch und von gesellschaftlichen Vorgängen geprägt.

Vor diesem Hintergrund sind der Schuleintritt und der Erwerb der Schriftsprache von Kindern zu betrachten. In der Institution Schule treffen unterschiedliche soziale Prägungen und Erwartungen aufeinander. Auf der einen Seite sind es bildungsorientierte Haltungen und Zielsetzungen, die durch das System und das Lehrpersonal vermittelt, Maßstäbe setzen und einfordern; auf der anderen Seite treten diesen arbeitsbezogene Lebensorientierungen gegenüber, die andere Voraussetzungen (schrift-)sprachlicher Art und für das Lernen aufweisen (Oevermann 1970, Bernstein 1971a, Jäger 2004a). Hier setzt die Selektivität des Schulsystems ein, das vor allem jene Kinder fördert, die das „passende“ Vorwissen mitbringen und die leicht an die Bildungsinhalte anknüpfen können. In der Erwachsenenalphabetisierung werden diese frühen Erfahrungen wieder aktualisiert. Besonders die Wertschätzung für die Lebensläufe und die Lebensorientierungen helfen dabei, eine Brücke zu schlagen und neue Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Die in Kapitel II, 2 dargelegten Konzepte von Literalität und Modelle des Schriftspracherwerbs verdeutlichen die Komplexität dieser Aneignungsprozesse und liefern somit Hinweise für die Ursachen des Scheiterns beim Erwerb der Schriftsprache in der Kindheit; sie verweisen aber auch auf jene Grundsätze, die in der Praxis der Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen zu beachten sind. Nur jene Ansätze, die Lebensbedingungen, Interessen und Ziele der Lernenden mit einbeziehen und sich an ihnen orientieren, werden es den lernenden ermöglichen, anzuknüpfen und sich für neue Lernprozesse zu öffnen.

Die aus den sprachtheoretischen Grundlagen gewonnen Erkenntnisse dieses Kapitels fließen in die empirischer Untersuchung mit ein. Sie verweisen auf die besondere Bedeutung psycholinguistischer und soziolinguistischer Aspekte in der frühen Kindheit und deren Einfluss auf den späteren Erwerb von Literalität. Auch selektive Momente des Schulsystems, wie sie beispielsweise über den „Habitus“ – um mit Bourdieu zu sprechen – vermittelt werden, oder sprachliche und kognitive Aspekte (Bernstein 1971a, Piaget 1983), sowie die Ungleichheit bei Schuleintritt durch bereits erworbene

Vorläuferfähigkeiten des Schrifterwerbs (Löffler 2000, Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2010); sie bestätigen die Annahme, dass die jeweiligen familiären und schulischen Rahmenbedingungen von entscheidendem Einfluss für den Verlauf des Erwerbsprozesses von Literalität sind. Diese Erkenntnisse sind dem biographischen Interview zugrundegelegt, das insbesondere Aspekte des familiären Hintergrunds der ProbandInnen und ihre schulischen Erfahrungen fokussiert (s. Kap. III, 2 sowie III, 3.4.1 und III, 3.4.2). Aber auch Personendaten wie Alter, Ort(e) des Aufwachsens während der frühen Kindheit, Schulbesuch und maximaler Schulabschluss sowie (bisher) ausgeübte Tätigkeiten, die in Interview zur aktuellen Lebenssituation erhoben werden, erweisen sich als wichtige Grundlage im Kontext des Wirkungsgefüges von nicht ausreichender Literalität (s. Kap. III, 3.1).

Die Konzepte von Literalität (Freire 1983, Barton/Hamilton 2000, Halliday 2007 usw.) und die Modelle des Schriftspracherwerbs (Frith 1985, Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2010 usw.) besitzen im Kontext der Untersuchung in zweierlei Hinsicht Relevanz: Einerseits verdeutlichen sie die Komplexität des Schrifterwerbsprozesses und ermöglichen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren Rückschlüsse auf jene Momente, die für bestimmte Kinder zu unüberwindbaren Hürden werden. Andererseits enthalten sie grundlegende Hinweise für die praktische Arbeit mit Erwachsenen. Um sich der Frage anzunähern, wie und in welchem Ausmaß Erwachsene die Schriftsprache in einem Basisbildungskurs erwerben und welche Bedingungen sie dabei unterstützen, wurde zunächst ein Test entwickelt, der den ProbandInnen zu Beginn und am Ende des Kursjahres vorgelegt wurde. Der Vergleich der Tests gibt Aufschluss über ihre Fortschritte innerhalb eines Jahres. Um Erkenntnisse über die Einflussfaktoren auf den Lernprozess zu erhalten, wurden die ProbandInnen zusätzlich über ihre Einschätzung der Auswirkungen des Kursbesuchs befragt (s. Kap. III, 2 sowie III, 3.2 und III, 3.3).

Über die empirische Untersuchung hinaus tragen die dargelegten Theorien dazu bei, die verschiedenen Zusammenhänge zu erhellen und die Ursachen für mangelnde Literalität zu analysieren. Auf ihrer Grundlage werden die Ergebnisse in Kapitel IV interpretiert und Schlussfolgerungen für die Zukunft gezogen (s. Kap. V).

III Qualitative Untersuchung zur Literalität

1 Problemstellung

Erwachsene in Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen, deren Erstsprache Deutsch ist und die in Österreich die Schulpflicht absolviert haben, ohne die Kulturtechniken in ausreichendem Maße zu erwerben, bewältigen ihr Leben in unserer schriftbasierten Gesellschaft zwar unter erschwerten Bedingungen, jedoch auf höchst kreative Weise. Die vielen Jahre der Beratungs- und Unterrichtspraxis haben gezeigt, dass sich die TeilnehmerInnen der Basisbildungskurse nicht unbelastet in die neue Lernsituation begeben. Sie bringen ihre spezifische (Lern-)Geschichte mit und überwinden oft eine Reihe von Ängsten und Hemmnissen, bevor sie sich noch einmal auf den Weg begeben und die Grundlagen unserer Kulturtechniken erwerben. Die Tatsache, dass aufgrund der bestehenden Schulpflicht Lese- und Schreibkompetenzen vorausgesetzt werden, wirkt bei mangelnden Kenntnissen stigmatisierend. Die betroffenen Personen übernehmen die Verantwortung für ihr Manko, das seine Wurzeln in den systemischen Bedingungen ihrer Kindheit hat und auf die sie ohne Einfluss waren. Diese Verhältnisse erzeugen einen enormen Druck, mit der Folge des Verdeckens, der Scham und der Entwicklung von Strategien, um jenen Situationen aus dem Weg zu gehen, die Schriftsprachlichkeit erfordern. Sie sind mit enormen Herausforderungen konfrontiert, um mit den Anforderungen im privaten und im beruflichen Alltag zurechtzukommen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten die Befragten der vorliegenden Studie also bereits einen ersten konstruktiven Schritt in Richtung Veränderung und Lösung des Problems getan, in der Regel aus einer Notsituation heraus. Von den Kursen erfahren zu haben bzw. von ihnen zu wissen, erwies sich dabei als entscheidend.

Die Lernsituation innerhalb einer Bildungseinrichtung ist somit eine Schnittstelle, an der die Lebens- und Lernerfahrungen, die aktuellen Lebensverhältnisse sowie die institutionellen Rahmenbedingungen und der Zugang zur Bildungsarbeit aufeinandertreffen und sich beeinflussen. Die InteressentInnen für die (Basisbildungs-) Kurse sind gewillt ihre Situation zu verändern, ihr Manko zu beheben und sich der ungewissen Lernsituation auszusetzen. Ein Setting, das den Lernenden entgegenkommt und von dem diese profitieren können, ist von AkteurInnen zu gestalten, die sich der

Wirkungsweise von Einflussfaktoren bewusst sind und die es verstehen, diese zu berücksichtigen, angemessen zu intervenieren und alternative Lernmodelle anzubieten. Es gilt einen Rahmen zu schaffen, der positive (Lern-)Erfahrungen ermöglicht und die Reinszenierung von Frustrationserlebnissen verhindert.

1.1 Forschungsprozess und Fragestellungen

Vor dem dargestellten Hintergrund entwickelt sich das Forschungsinteresse. Da die Grundlagen für den Erwerb der Schriftsprache in der frühen Kindheit¹⁰⁶ und in den ersten Volksschuljahren gelegt werden, interessieren die Verhältnisse im sozialen Umfeld zum Zeitpunkt der Einschulung und die Schulerfahrungen in den ersten Schuljahren. Der Blick wird auch auf die Sprache der ProbandInnen gerichtet und diese vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Biografien betrachtet. Denn wie bereits in Kapitel II, 1 dargelegt, bildet die früh entwickelte – oder nicht ausreichend entwickelte – Sprache und ihre Ausdifferenzierung die Grundlage für den Schrifterwerb. In einem weiteren Schritt interessiert das Verhältnis zwischen den verschiedenen Einflussfaktoren (s. Kap. I, 3) und der aktuellen Lebenssituation der ProbandInnen, was wiederum zur Frage nach der Motivation für den Kursbesuch und deren Auswirkungen auf den Kompetenzzugewinn und ihre persönlichen Sichtweisen und Perspektiven führt (s. Kap. III, 3.3).

In der erforderlichen Eingrenzung des Gegenstandes werden folgende zentrale Fragestellungen formuliert:

- Welches sind die Ursachen für nicht erworbene Literalität bzw. welche Faktoren verhindern den Schriftspracherwerb und welche Rolle spielt Sprache für den Prozess der Literalisierung?
- Welches sind die Auswirkungen des Besuchs eines Basisbildungskurses und welche Relevanz besitzen hierin die biografischen Aspekte der KursteilnehmerInnen?

¹⁰⁶ Die frühe Kindheit bezieht sich hier auf die Zeit bis zum 6. Lebensjahr, d.h. bis zum Schuleintritt.

Der Anspruch, das Feld relativ weit abzustecken und verschiedene Ebenen in die Untersuchung mit einzubeziehen, leitet sich aus den einleitenden Ausführungen ab. Die folgende Grafik veranschaulicht die wesentlichen Aspekte:

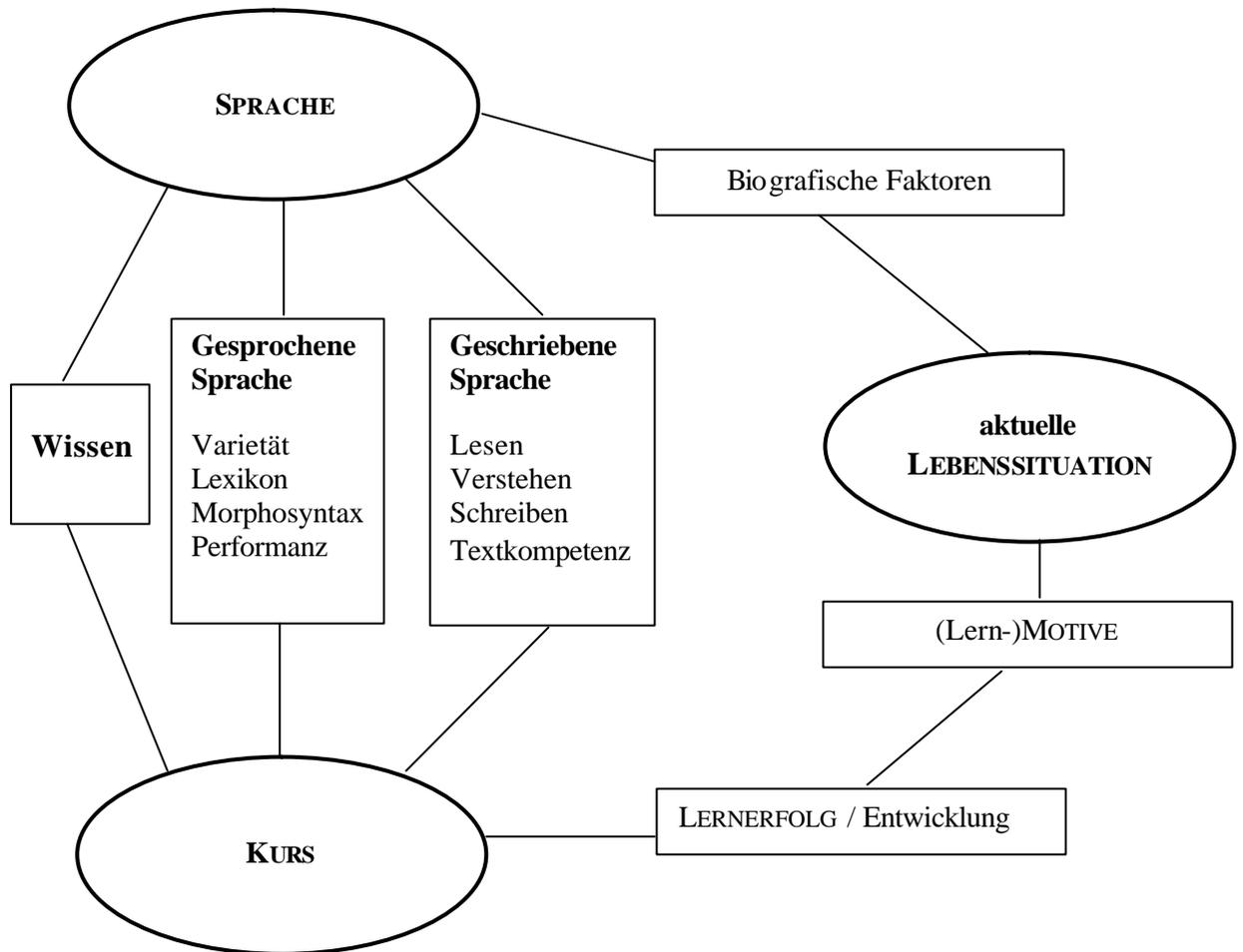


Abbildung 5: Forschungszusammenhang

Zunächst gilt es, tiefergehende Einsichten über die Lebensverhältnisse zu gewinnen, die dazu geführt haben, dass die Probanden trotz Schulbesuchs die erforderlichen Kulturtechniken nicht erwerben konnten. Der Fokus liegt auf den für die sprachliche Entwicklung prägenden biografischen Faktoren der frühen Kindheit, den Bedingungen zum Zeitpunkt der Einschulung sowie den Erfahrungen in den ersten Schuljahren. Letztere geben Aufschluss über die spezifischen Rahmenbedingungen für den Schriftspracherwerb und darüber, welche erschwerenden Einflüsse aus Sicht der ProbandInnen vorgelegen sind. Ergänzend zu den in der Vergangenheit liegenden Wirkungsfaktoren wird die aktuelle Lebenssituation erhoben und ersteren

gegenübergestellt. Der Anlass für den Kursbesuch sowie Lernerfolge und Veränderungen durch den Kursbesuch runden das Bild ab.

Die Erfahrung hat bisher gezeigt, dass sich die biografischen Werdegänge und Situationen der einzelnen Erwachsenen, die einen Basisbildungskurs aufsuchen, stark voneinander unterscheiden. (Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997, Beck 1986, Hradil 1992). Vermutet werden allerdings Parallelitäten, die evtl. eine Typenbildung nahelegen, bei der auch Abweichungen genauer analysiert werden sollen. Es gilt herauszufinden, was ihnen gemeinsam ist, worin sie divergieren und welche Gesetzmäßigkeiten bzw. Variablen sich als Einflussfaktoren abzeichnen, die zu spezifischen Ausprägungen von schriftsprachlichen Defiziten geführt haben könnten.

Von folgenden Annahmen wurde ausgegangen:

1. Die Ursachen für unzureichende Literalität gehen auf die frühe Kindheit und auf die ersten Erfahrungen mit dem Schulsystem zurück.
2. Es gibt einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Schriftsprachlichkeit, wobei unzureichende Schriftsprachkompetenz sozial und ökonomisch determiniert ist.
3. Der Stellenwert von (formaler) Bildung in den Herkunftsfamilien ist gering; größerer Wert wird (lebens-)praktischen Fähigkeiten beigemessen, woraus sich die geringe Unterstützung für schulische Belange ergibt. Die ProbandInnen (und/bzw. deren Eltern) sind vorwiegend in manuellen bzw. niedrigqualifizierten Berufen tätig.
4. Herkunftsbedingte Ungleichheit der Einstiegsvoraussetzungen wird durch das Schulsystem nicht ausgeglichen. Es fehlt an diesbezüglicher Zuständigkeit seitens der Institutionen und des Lehrpersonals. Die Verantwortung für den Lernerfolg wird an die Familien delegiert. Diese Tatsache wirkt sich sowohl auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als auch auf deren Möglichkeiten aus, Chancen wahrzunehmen.
5. In der heutigen Gesellschaft ist der Zugang zu Wissen stark von der Schriftsprachkompetenz abhängig, d.h. es gibt eine Korrelation zwischen (allgemeinen) Wissensständen und der schriftsprachlichen Kompetenz.

Es ist davon auszugehen, dass von bildungspolitischer Seite her nicht ausreichend präventive und strukturelle Maßnahmen getroffen werden, um der Benachteiligung

entgegenzuwirken, und dass dadurch der selbstbestimmte Zugang zu Wissen und Bildung für die Betroffenen verstellt wird. Vor dem Hintergrund eines Gesellschaftssystems, das Literalität als selbstverständlich voraussetzt, soll ein tieferer Einblick in die Bedeutung und die Zusammenhänge von geringen schriftsprachlichen Kenntnissen gewonnen werden.

1.2 Untersuchungsdesign

Von der dargelegten Problemlage ausgehend, wurde zunächst die Literatur mit Blick auf relevante sprachtheoretische Ansätze zur Literalität gesichtet. Insbesondere soziolinguistische, psycholinguistische und kognitionspsychologische Theorien wurden dabei berücksichtigt (Kap. II, 1). Für den Fragenkomplex, der sich auf den Erwerb von Literalität im Erwachsenenalter bezieht, sind Konzepte von Literalität sowie Modelle für den Schriftspracherwerb herangezogen worden. Unter Rückgriff auf die erarbeiteten theoretischen Grundlagen – in einem eher zirkulären als linearen Prozess (Flick 2000) – wurden die Fragestellungen formuliert und anhand von Einzelfallstudien die gewonnenen Daten mit der Theorie abgeglichen. Durch die Einbeziehung von Kontext kommt es aber auch zu einer Verdichtung von Komplexität. In einer Art von Perspektiven-Triangulation (Flick ebda.) werden unterschiedliche Aspekte des Problems berücksichtigt und miteinander in Beziehung gesetzt. So werden beispielsweise strukturelle Aspekte von Illiteralität mit der Bedeutung, die sie für die Beteiligten besitzen, verknüpft.

Um zu Antworten bzw. Schlussfolgerungen zu gelangen und die Vorannahmen zu überprüfen, wurden Erwachsene mit geringen Basisbildungskenntnissen, die ProbandInnen der Untersuchung, befragt. Es sollten sowohl ihre derzeitige Lebenssituation als auch Informationen zu biografischen Aspekten erhoben werden, um einerseits sozio-ökonomische Determinanten aus den Herkunftsfamilien zu erfassen und andererseits deren Auswirkungen auf die aktuelle Lebenssituation zu beleuchten. Eine zentrale Rolle nahm die Befragung zu den ersten Erfahrungen und Erlebnissen im Kontext von Schule und Lernen ein. Sprachliche Faktoren, wie Sprachentwicklung und die schriftsprachlichen Kenntnisse, wurden mittels eigens für die Untersuchung entwickelten Tests erhoben. Die Interviews liefern zusätzlich sprachliches Material für die Einschätzung relevanter sprachlicher Aspekte. Schließlich wurde noch erhoben, welche Auswirkungen der Besuch eines Kurses auf den Kompetenzzuwachs, aber auch

auf das Leben und die Perspektiven der an der Untersuchung teilnehmenden Personen hatte.

Die Untersuchung wurde im Kursjahr 2002 bis 2003 an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf durchgeführt, an der ich den Bereich der Basisbildung leitete und für die Beratung der InteressentInnen zuständig war. In diesem Zeitraum umfasste das Basisbildungsangebot Kurse auf unterschiedlichen Niveaustufen und mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten; auch wurden diverse Zielgruppen¹⁰⁷ in die Kurse integriert (s. Tabelle 3, Kapitel III, 2.3). In die Erhebung wurden die KursteilnehmerInnen der Niveaustufen „Lesen und Schreiben für AnfängerInnen“ und „Lesen und Schreiben für leicht Fortgeschrittene“ einbezogen. Ausgewählt wurden allerdings nur jene mit deutscher Erstsprache, die also in Österreich die Schulpflicht absolviert haben und die nicht einem Sachwalter unterstellt sind, d.h. die ein mehr oder weniger eigenständiges Leben führen. Die Auswahl der Stichprobe beruhte auf der Annahme, dass an den gewählten ProbandInnen die zu erforschenden Wirkungszusammenhänge am deutlichsten zutage treten und die Ergebnisse der Untersuchung nicht durch unterschiedlich gelagerte Voraussetzungen und Zugänge anderer Zielgruppen zum Bildungssystem verzerrt werden (s. Kapitel III, 2.3).

Durch meine Rolle als erste Ansprechperson für die Beratung – Name und Telefonnummer wurden in Werbefoldern und in Ausschreibungen für die Kurse angegeben – war der Kontakt zu den InteressentInnen von Beginn an gegeben. Diese Tatsache wird als günstig für das Forschungsvorhaben eingeschätzt, da sie in diesem sensiblen Feld zur Reduzierung von Hemmnissen und Ängsten beiträgt¹⁰⁸. Das Problem der künstlichen, ungleichen Situation zwischen Forscherin und Befragten wurde so zumindest hinsichtlich der Fremdheit abgeschwächt (Briggs 1996). Die Untersuchung fand zugleich an einem Ort statt, der ursprünglich aus eigenem Interesse aufgesucht

¹⁰⁷ Insbesondere Personen mit anderen Erstsprachen, die bereits länger in Österreich leben und sich gut auf Deutsch verständigen können, werden in die Kurse integriert. Für Erwachsene aus Betreuungseinrichtungen gibt es eigene Kurse, die von TrainerInnen mit sonder- und heilpädagogischer Ausbildung geleitet werden.

¹⁰⁸ Die Erstberatung hat einerseits zum Ziel, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und Ängste zu nehmen, andererseits über den Ablauf in den Kursen zu informieren und Ziele/Interessen/Erwartungen an die Kurse und die aktuelle Lebenssituation zu erfragen. Meist sprechen die InteressentInnen hier erstmals mit einer fremden Person über ihre leidvollen Erfahrungen mit dem Manko; Verschwiegenheit wird ihnen zugesagt. Die erhaltenen Informationen werden nach dem Gespräch auf einem Informationsbogen festgehalten.

worden und bereits bekannt war und der mit positiven Erfahrungen wie Unterstützung, Verständnis, erfahrener Wertschätzung in Verbindung gebracht wurde (Heinze 1992). Auch blieb ich als Ansprechperson über die Interviewsituationen hinaus in Beziehung zu den Befragten.

Für die Gewinnung des erforderlichen Datenmaterials wurden zwei Instrumente gewählt:

- 1.) INTERVIEWS: zur Erhebung der persönlichen Daten, der Motivation für den Kursbesuch und dessen Auswirkungen sowie biografischer Aspekte; zusätzlich liefern die transkribierten Interviews Material für die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung.
- 2.) TESTS: zur Erhebung des Kenntnisstands im Lesen und Schreiben, der Sprachperformanz sowie des allgemeinen Wissens.

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen näher erläutert.

2 Empirische Methoden

Als methodische Herangehensweise wurde von einem integrativen Konzept aus qualitativen und quantitativen Methoden ausgegangen. Problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) und eigens für die Erhebung erstellte Tests liefern das Datenmaterial für die Einzelfälle. Diese wurden dokumentiert und analysiert, mit dem Ziel, den individuellen und biografischen Kontext der einzelnen ProbandInnen in einem größeren Zusammenhang zu verstehen (Lamnek 1988, Flick 2000, Mayring 2002) und ihre Entwicklung durch den Kursbesuch in Bezug, sowohl auf die konkreten schriftsprachlichen Kenntnisse und sprachlichen Fähigkeiten, als auch einer etwaigen persönlichen Perspektivenänderung zu erheben. Die Aufbereitung und Auswertung des umfangreichen Datenmaterials wurde in der Folge nach inhaltsanalytischen Verfahren der qualitativen Sozialforschung (Mayring 2002) durchgeführt (s. auch Kapitel III, 2.3 und III, 3).

2.1 Stichprobe

Im Vorfeld der Untersuchung, ab Mai 2002, fanden die ersten Beratungsgespräche mit den InteressentInnen für die Herbstkurse an der Volkshochschule Wien Floridsdorf statt. Sie waren nach dem telefonisch vereinbarten Termin zu einem ersten Beratungsgespräch gekommen und wurden bereits für die Untersuchung vorgemerkt, um in etwa die Größenordnung der Stichprobe einschätzen zu können. Dass ca. 40% der Beratenen von ihrem Vorhaben bis Kursbeginn Anfang Oktober Abstand nahmen, hängt damit zusammen, dass sich in der Zwischenzeit oft die Bedingungen verändern, beispielsweise durch eine neue Arbeitsstelle, oder sich auch Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Unterfangens einstellen. Insofern war die Semesterstruktur an Volkshochschulen mit einer langen Pause über den Sommer ungünstig – ein sofortiger Einstieg und die Möglichkeit, „es gleich einmal auszuprobieren“, wäre hilfreich und ist mittlerweile in den meisten Institutionen auch möglich.

Die Stichprobe besteht aus TeilnehmerInnen von Basisbildungskursen der Volkshochschule Wien-Floridsdorf, aus dem Kursjahr Oktober 2002 – Juni 2003. In die Untersuchung wurden die TeilnehmerInnen der Kurse für „AnfängerInnen I +II“ sowie „Leicht Fortgeschrittene I + II“ aufgenommen¹⁰⁹. Im Oktober 2002 waren insgesamt 21 Personen für diese Kurse vorgemerkt; davon besuchten 10 Personen seit mindestens einem Jahr einen Kurs, 11 InteressentInnen – sie hatten nach dem ersten Beratungsgespräch angegeben, einen Kurs im Herbst besuchen zu wollen – kamen neu hinzu. Tatsächlich in den Kurs gekommen sind hiervon 12 Personen, 7 ‚alte‘ und 5 ‚neue‘ TeilnehmerInnen.

In einer der ersten Kursstunden des Wintersemesters wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt (Ziel, Umfang, Dauer) und die Betroffenen wurden gefragt, ob sie an der Untersuchung teilnehmen wollen. Mit jenen, die zusagten, wurde danach telefonisch ein Termin für das Interview I sowie den Test I vereinbart. An den Interviews II + III sowie Test II im Juni 2003 nahmen 10 Personen teil. Die verhältnismäßig große Zahl der im Herbst nicht „angetretenen“ TeilnehmerInnen (9 von 21) kann auf die labilen Lebensverhältnisse der betreffenden Personen zurückgeführt werden, aber auch auf die

¹⁰⁹ Im Sommersemester 2003 neu hinzugekommene KursteilnehmerInnen wurden in die Untersuchung nicht einbezogen.

lange Sommerpause in der Institution Volkshochschule bzw. auf die lange Zeitspanne zwischen Beratung (im Frühsommer) und Kursbeginn im Herbst. Eine Probandin nahm nur am ersten Teil der Untersuchung teil; sie brach im Sommersemester 2003 den Kurs ab, als ihre Mutter starb, die für sie als Alleinerzieherin eine wichtige Stütze bei der Betreuung ihres Sohnes (und der zwei Hunde) war. Zwei Probanden brachen aus unbekanntem Gründen den Kurs ab. Diese drei Personen standen somit für die letzten zwei Interviews und für den Test II nicht mehr zur Verfügung. Sie wurden jedoch in die Auswertung des ersten Interviews mit einbezogen.

Tabelle 1: Verlauf der Teilnahme der Probanden an der Untersuchung

VORGEMERKTE KTN ^{*)}		KURSANTRITT WS 2002		INTERVIEW I + TEST I		KURSANTRITT SS 2003		INTERVIEW II		INTERVIEW III + TEST II	
21		12		12		10		9		9	
7 ?	14 ?	5 ?	7 ?	5 ?	7 ?	4 ?	6 ?	4 ?	5 ?	4 ?	5 ?

^{*)} KTN = KursteilnehmerInnen

Das Verhältnis der Stichprobe zur Gesamtheit der TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen im Untersuchungszeitraum wird anhand folgender Übersicht deutlich:

Tabelle 2: TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen der VHS Wien-Floridsdorf im Kursjahr 2002-2003

KURSBEZEICHNUNG/NIVEAU	INHALTE/ZIELE	MÄNNER/ FRAUEN	ANZAHL TN
Lesen und Schreiben, AnfängerInnen I ^{*)}	Lesen und Schreiben von Beginn an: Alphabetisierung	2? / 4?	6
Lesen und Schreiben, AnfängerInnen II ^{*)}	Lesen und Schreiben von Beginn an, ab 2. Semester	1? / 4?	5
Lesen und Schreiben, leicht Fortgeschrittene I ^{*)}	Entwicklung der elementaren Lese- und Schreibkompetenz, ab ca. 3. Semester	1? / 4?	5
Lesen und Schreiben, leicht Fortgeschrittene II ^{*)}	Entwicklung der elementaren Lese- und Schreibkompetenz, ab ca. 4./5. Semester	3? / 3?	6
Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene I	Grammatik, Rechtschreibung und Textkompetenz	5? / 7?	12
Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene II	Grammatik, Rechtschreibung und Textkompetenz	6? / 2?	8
Lesen und Schreiben für Personen aus Betreuungseinrichtungen I	Lesen und Schreiben von Beginn an: Alphabetisierung	4? / 5?	9
Lesen und Schreiben für Personen aus Betreuungseinrichtungen II	Entwicklung elementarer Lese- und Schreibkompetenz	3? / 4?	7
Mathematik I	Grundrechnungsarten	4? / 5?	9
Mathematik II	Mathematische Operationen die über Grundrechnungsarten hinausgehen	2? / 4?	6
Lesen und Schreiben für Erwachsene anderer Erstsprachen (Voraussetzung: Kommunikationsfähigkeit auf Deutsch vorhanden) ^{**)}	Entwicklung elementarer Lese- und Schreibkompetenz für leicht Fortgeschrittene	7? + 7?	14
Lernwerkstatt	Offenes Lernen für fortgeschrittene KTN	5? / 3?	8
Kommunikation und (Selbst)Präsentation	Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz	6? / 2?	8
Insgesamt TeilnehmerInnen in Kursen		49? / 54?	103

^{*)} TeilnehmerInnen aus diesen Kursen wurden in die Untersuchung einbezogen, mit Ausnahme der im SS neu Hinzugekommenen und jener TeilnehmerInnen, die ihre Kindheit / Jugend nicht in Österreich verbracht haben.

^{**)} Diese TeilnehmerInnen wurden in der Regel über verschiedene Kurse verteilt und werden integriert. Im Zeitraum der Untersuchung gab es lediglich einen gesondert abgehaltenen Alphabetisierungskurs für 4 Frauen mit Migrationshintergrund.

Die gewählte Stichprobe setzt sich somit aus jenen Personengruppen zusammen, die über die niedrigsten schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen. Bei der Auswahl wurde davon ausgegangen, dass die Wirkungszusammenhänge an ihnen am deutlichsten sichtbar werden. Demgegenüber bleiben die spezifischen Probleme der – quantitativ größeren – Gruppen von „Fortgeschrittenen“ in dieser Untersuchung ausgeklammert.

2.2 Die Datenerhebung

Der Zeitraum der Untersuchung erstreckte sich von Oktober 2002 bis Juli 2003¹¹⁰. In einer ersten Phase (Oktober) wurde ein erstes Interview mit dem Ziel geführt, die persönlichen Daten und die Motivation für den Kursbesuch zu erfragen. Gleichzeitig wurde Test I durchgeführt, in dem die Kenntnisstände im Lesen, Leseverstehen, dem Schreiben, in der sprachlichen Performanz sowie des allgemeinen Alltagswissens erhoben wurden. Dieser Test wurde am Ende des Untersuchungszeitraums (Juli 2003) wiederholt, um die Fortschritte durch den Kursbesuch festzustellen. In etwa zur Halbzeit, im Februar 2003, wurde in zwei Gruppensitzungen nochmals die schriftliche Textkompetenz erhoben; die ProbandInnen verfassten einen kurzen Text zu einem Bild. In der Endphase wurde, zeitgleich mit Test II, ein Interview zur Erhebung der Auswirkungen des Kursbesuchs sowie ein biografisches Interview¹¹¹ durchgeführt.

Das folgende Schema verdeutlicht den Untersuchungsablauf:

¹¹⁰ Der Zeitraum umfasst ein Kursjahr an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf, d.h. das Wintersemester 2002/03 (Anfang Oktober 2002 bis Ende Jänner 2003) und das Sommersemester 2003 (Mitte Februar bis Ende Juni).

¹¹¹ Das biografische Interview III war ursprünglich für Februar 2003 geplant, musste jedoch aus zeitlichen Gründen verschoben werden.

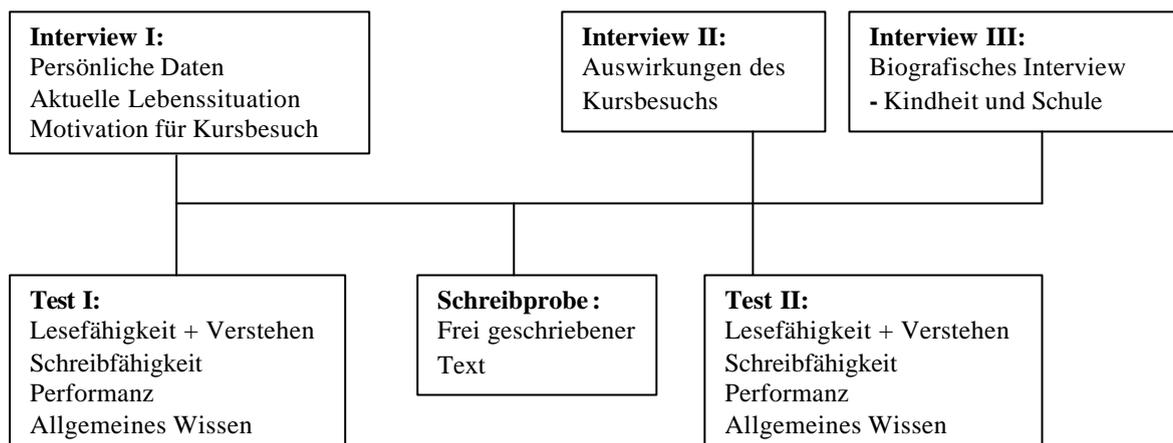


Abbildung 6: Instrumente der empirischen Untersuchung

2.2.1 Interviews

Zu Beginn der Kurse im Herbst wurde das Forschungsprojekt in den Kursgruppen vorgestellt und es wurden die betreffenden TeilnehmerInnen um ihre Bereitschaft gebeten, an der Untersuchung teilzunehmen. Es wurde vereinbart, den Termin für das erste Interview und den ersten Test telefonisch zu fixieren. Interviews und Tests wurden in Einzelgesprächen durchgeführt und fanden in einem Büro statt, das von den Beratungsgesprächen her bekannt war¹¹². Es standen Getränke bereit, und für ein ungestörtes Arbeiten wurde im Vorfeld durch Information des Sekretariats gesorgt. Die Atmosphäre war freundschaftlich und absolute Vertraulichkeit wurde zugesagt.

In Anlehnung an Witzel (1982, 2000) wurden problemzentrierte Interviews durchgeführt. Als Form wurde das halb-standardisierte Interview gewählt: Ein eigens entwickelter Leitfaden mit erzählfördernden Gesprächsimpulsen liegt im Interview zur Orientierung vor (s. Anhänge 2 bis 4), doch kommt er situationsbezogen relativ offen zum Einsatz. Auch wird der Sprachstil, zwecks Milderung der asymmetrischen Kommunikation, an die Befragten angepasst und eine alltagsähnliche Gesprächsform angestrebt (König 1979, Lamnek 2005). Zu Beginn des Gesprächs wurden nochmals das Ziel der Untersuchung, die Abfolge der Interviews sowie der Umfang dieser ersten

¹¹² Vor Kursbeginn hatte es wiederholt telefonischen Kontakt bzw. kurze Gespräche mit den InteressentInnen gegeben, zum Zweck der Gruppenzuordnung und endgültigen Festlegung von Zeit und Ort der Kurse.

Befragung erläutert. Das Einverständnis für die Tonbandaufzeichnung des Gesprächs und seine wissenschaftliche Auswertung wurden ebenfalls eingeholt. Die Interviews fanden zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt und wurden anschließend nach den Transkriptionsregeln der Gesprächsanalytischen Transkription GAT (Selting 1998) transkribiert (s. Anhang 1).

Insgesamt wurden je ProbandIn drei Interviews durchgeführt (s. Kap. III, 2.2.1):

- Interview I¹¹³: (Oktober 2002)
 - Erhebung persönlicher Daten und der aktuellen Lebenssituation: diese Daten wurden auf einem Erhebungsbogen festgehalten
 - Motivation für den Kursbesuch: Anlass, der zum Entschluss führte, den Erwerb der Kulturtechniken nachzuholen, konkrete Ziele und Erwartungen
- Interview II (Juni 2003)
 - Auswirkungen des Kursbesuchs: Veränderungen, etwaige Perspektivenwechsel, die sich durch die Erfahrungen im Kurs ergeben haben.
- Interview III – Biografisches Leitfadeninterview (Juli 2003):
 - Soziale Situation in der Familie
 - Ereignisse/Erlebnisse/Erfahrungen zum Zeitpunkt der Einschulung
 - Aspekte der eigenen Lerngeschichte aus Sicht der ProbandInnen (soziale und schulische Rahmenbedingungen für das Lernen).

Zu jedem Interview wurde im Vorfeld eine Matrix entwickelt, welche die allgemeinen Ebenen (z.B. Umfeld Familie, Umfeld Schule), die spezifischen Aspekte sowie die zu formulierenden Fragen enthält (s. Anhänge 2 bis 4).

Die Interviews wurden in Anlehnung an Mayring (2002, 2005) nach der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (s. Kapitel III, 3), mit einer deduktiven und induktiven

¹¹³ Bei diesen ersten Interviews waren einige ProbandInnen seit längerem in den Kursen und mir daher bereits gut bekannt; insbesondere wurden Fragen, die schon in den Erstberatungsgesprächen berührt worden waren, nicht wiederholt. Alle vorliegenden Informationen sind jedoch in diese Untersuchung mit eingeflossen.

Kategoriebildung als Mischform. Die aufgezeichneten Gespräche stellen gleichzeitig das Material für die Einschätzung der jeweiligen sprachlichen Ausprägung und sprachlichen Entwicklung der ProbandInnen.

2.2.2 Tests

Parallel zur Erhebung der biografischen und lebensweltlichen Daten wurden zu Beginn die Kenntnisstände im Lese(-Verstehe)n und Schreiben, die Sprachperformanz sowie allgemeines Alltagswissen¹¹⁴ in einem eigens für die Untersuchung erstellten Test erhoben. Zur Feststellung der Kompetenzentwicklung durch den Kursbesuch wurde derselbe Test in der Endphase noch einmal wiederholt. Es wurde davon ausgegangen, dass die Testwiederholung die erzielten Fortschritte am deutlichsten aufzeigt und etwaige Verzerrungen der Ergebnisse durch andere Aufgabenstellungen vermieden werden.

Die Tests wurden im Oktober 2002 und im Juli 2003 durchgeführt, die Schreibprobe im Februar 2003. Sie umfassen folgende Teilbereiche (s. Anhang 5):

- LESEN: Fünf Einzelaufgaben, in vier Abstufungen von Schwierigkeitsgraden:
 - Einzelne Wörter sind zu lesen
 - Fünf Anliegen (Arztbesuch wegen Zahnschmerzen, Wohnungssuche...) sind fünf Inseraten passend zuzuordnen (auf Kärtchen)
 - Den Ordinationsangaben einer Ärztin ist zu entnehmen, wie, wann und wo diese aufgesucht werden kann
 - Einem Inserat mit Beratungsangeboten der Arbeiterkammer Wien ist zu entnehmen, unter welcher Telefonnummer Informationen über die Einlösung der AK-Bildungsgutscheine¹¹⁵ zu erhalten sind

¹¹⁴ Alltagswissen wird im Sinne der Teilhabe verstanden, wie zum Beispiel am aktuellen Geschehen – es war die Zeit der Nationalratswahlen 2002 und das Thema in allen Medien präsent.

¹¹⁵ Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte jede/r Wiener ArbeitnehmerIn einen Anspruch auf einen Bildungsgutschein im Wert von 100 €. Die Gutscheine konnten für die Basisbildungskurse eingelöst werden.

- Ein Chronik-Text aus der Tageszeitung Kurier ist zu lesen (zu verstehen); anschließend sind mündlich Fragen zu beantworten.

Die Auswertung erfolgte quantitativ, nach einem Punktesystem.

- SCHREIBEN: Drei Aufgaben:

- Ausfüllen eines Formulars (Grunddaten wie Name, Familienstand, Anschrift, Datum)
- Beschriftung der auf Bildern zu sehenden Objekte

Die Auswertung erfolgte jeweils quantitativ, nach einem Punktesystem.

- **Schreibprobe** :

- Verfassen eines kurzen Textes zu einem Bild, drei Bilder standen zur Auswahl) bzw. die Beschreibung eines Tagesablaufs.

Die Auswertung wurde nach qualitativen Kriterien (Aufbau, Struktur, Inhalt, Länge des Textes) vorgenommen.

- SPRACHPERFORMANZ: Zwei Aufgaben:

- Beschreibung von konkreten und abstrakten Begriffen (wie sie diese einem Kind erklären würden), Fremdwörtern und das Verständnis von politischen Konzepten (Wahl, Regierung usw.)
- Beschreibung einer Bildgeschichte (zwei verschiedene standen zur Auswahl).

Die Auswertung erfolgte nach qualitativen und quantitativen Kriterien.

- ALLGEMEINES WISSEN:

- Erkennen der abgebildeten Personen: vier Vertreter der österreichischen Parteien, die für die Nationalratswahl 2002 zur Wahl standen
- Zuordnung der jeweiligen Hauptstädte zu den Bundesländern (quantitative Auswertung).

Die Auswertung erfolgte nach quantitativen und qualitativen Kriterien.

2.3 Aufbereitung des Datenmaterials

Die aus den Interviews gewonnenen Daten werden teilweise tabellarisch dargestellt, wie beispielsweise die Personendaten; im Allgemeinen werden sie jedoch qualitativ beschrieben und ausgewertet. Anhand der Interviewtranskripte wurden schrittweise Kategorien gebildet bzw. induktiv abgeleitet und diesen die jeweiligen Einflussfaktoren zugeordnet (Mayring 2000). Für den Themenkomplex „Motivation für den Kursbesuch“ wurden Haupt- und Unterkategorien gebildet (Mayring 2005). Relevante Aspekte aus den Biografien wurden in Orientierung an den Kategorien thematisch gebündelt und anschließend durch Textpassagen aus den Transkripten veranschaulicht und erläutert.

Die Anonymität der ProbandInnen wird gewährleistet, indem sie als ‚Frau ...‘/ ‚Herr...‘ und einem bestimmten Buchstaben ihrer Namen angeführt werden.¹¹⁶ Die Namen der TrainerInnen werden ebenfalls anonymisiert (E./M.).

Die Tests zur Erhebung der Kenntnisstände (s. Anhang 5) wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet. Für jeden Testteil wurde ein Punktesystem entwickelt und die Erfüllung der Aufgaben nach diesem bewertet. Die Ergebnisse werden tabellarisch dargestellt und kommentiert. Die Auswertungen ergeben eine grobe Gesamteinschätzung der Kompetenzen, die insbesondere für den Vergleich der Ergebnisse aus Test I, in der Eingangsphase, und Test II, nach einem Jahr Kursbesuch, eine gewisse Aussagekraft besitzen. Im Detail werden die Ergebnisse der einzelnen Kompetenzbereiche jedoch auch qualitativ analysiert und in Gegenüberstellung mit den Aussagen der ProbandInnen über die Auswirkungen des besuchten Kurses interpretiert.

2.4 Kontext der Untersuchung

An dieser Stelle sei nochmals auf die Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens eingegangen, da sie für dessen Verlauf bestimmend waren.

Die empirische Untersuchung wurde an der Volkshochschule Wien-Floridsdorf im Zweiten Bildungsweg, Bereich Basisbildung, durchgeführt¹¹⁷; in einer Institution, die

¹¹⁶ Die ursprünglich geplante Darstellung von Einzelfällen ist zugunsten der Sicherung von Anonymität aufgegeben worden.

mittlerweile für ihre Spezialisierung in der Basisbildung bekannt ist und Erfolge sowohl im Erreichen der Zielgruppen, als auch hinsichtlich der Lernkonzepte und in der Akzeptanz der Kurse seitens der Teilnehmenden aufweist. Die Dropout-Quote ist gering. Als Leiterin des Bereichs und hauptverantwortliche Beraterin mit Zuständigkeit für die Einteilung der Kursgruppen war ich zum Zeitpunkt der Untersuchung seit über zehn Jahren erste Ansprechperson und verfügte somit über umfassende Erfahrung.

Das Kursangebot der Basisbildung umfasste im Zeitraum der Untersuchung von Oktober 2002 bis Juli 2003 16 Kursgruppen (inkl. Mathematik und Kommunikation), die für verschiedene Niveaus und unterschiedliche Zielgruppen angeboten wurden (s. Tabelle 3 in Kapitel III, 2.3). Die Kurse wurden von insgesamt 103 Personen besucht. Sie fanden zu unterschiedlichen Tageszeiten statt. Insbesondere für die Gruppen der AnfängerInnen und der leicht Fortgeschrittenen werden die Kurse in Abstimmung mit deren zeitlichen Möglichkeiten angesetzt; dieser Zielgruppe soll der Zugang möglichst leicht gemacht werden ohne diesen durch irgendwelche ungünstige Faktoren zu erschweren, was eine unbürokratische, aufwändige und sehr flexible Handhabung der Kursorganisation erfordert. Die fortgeschrittenen TeilnehmerInnen sind in der Regel Berufstätige, für die sich die Abendeinheiten bewährt haben. In den Kursen wird in kleinen Gruppen gearbeitet, nach individuell zugeschnittenen Lernplänen und in Orientierung an ihrer Lebenswelt, ihren Interessen und Zielen. Das damalige Team bestand aus acht KursleiterInnen, die auf Honorarbasis arbeiteten und sich seit einigen Jahren in die Materie eingearbeitet hatten. Für Fragen, die nicht das Lernen betreffen (Sozialamt, Jugendamt, Wohnung, Familie, Sucht etc.), stand stundenweise eine Sozialarbeiterin zur Verfügung. Ich selbst als einzige hauptberufliche Mitarbeiterin unterrichtete zu der Zeit nicht mehr. Regelmäßige Teamsitzungen dienten dem Erfahrungsaustausch, der (Selbst-)Reflexion und der Beantwortung anstehender Fragen, sei es zu den TeilnehmerInnen, aber auch zu methodisch-didaktischen Aspekten. Insgesamt stellt dies ein unterstützendes und flexibles Arrangement für alle Involvierten dar, das auch die Qualität der Basisbildungsarbeit mitbestimmt.

Es war aber auch eine Zeit, die bereits seit einigen Jahren durch den zunehmenden Druck seitens des Arbeitgebers (Verband Wiener Volksbildung) gekennzeichnet war, die

¹¹⁷ Meine Tätigkeit und ein Teil der Untersuchung wurden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, im Rahmen des Projektes „eLOPA“ 2000 – 2006, unterstützt.

eigene Arbeitsstelle über Projekte selbst zu finanzieren. Die Beteiligung an einer Reihe von Europäischen Projekten geht hierauf zurück¹¹⁸. Die förderfreundliche Haltung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst, das ab dem Jahr 2000 erstmals ESF-Mittel zu vergeben hatte¹¹⁹, kam dem durchaus entgegen. Auch die Erhebung wurde teilweise aus diesen Mitteln gefördert und war somit an den (frühen) Zeitrahmen gebunden. Es bedeutete allerdings auch, dass all diese Vorhaben zusätzlich und ohne Aufstockung der personellen Ressourcen abgewickelt werden mussten. Dieses Spannungsfeld zwischen Fördergeber, Arbeitgeber und der umsetzenden Institution bildete den Hintergrund dieses Forschungsvorhabens.

3 Auswertung der Ergebnisse

Das vorliegende Datenmaterial enthält Angaben über biografische Aspekte, die aktuelle Lebenssituation der ProbandInnen sowie Motivation und Auswirkungen des Kursbesuchs und die Ergebnisse der durchgeführten Tests zu den verschiedenen (schrift-)sprachlichen Kompetenzbereichen¹²⁰. In der folgenden Tabelle sind die Datensätze und die Art ihrer Auswertung dargestellt:

¹¹⁸ Zu erwähnen sind die Projekte Sokrates Basic Skills (CD-Rom „Wort im Bild“), Grundtvig ASSET (<http://www.assetproject.info>, Stand 04.04.2011) sowie eTEN Telecom.

¹¹⁹ In diesem Zusammenhang stehen die Gründung des „Netzwerks Basisbildung“ 2002, die Entwicklung der Lehrgangskonzepte „zur Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen“ im Rahmen des ESF-Projektes eLOPA sowie die EQUAL-Projekte *In.Bewegung*.

¹²⁰ Es sei hier angemerkt, dass biografische Angaben einzelner ProbandInnen, die seit längerem Kurse besuchen, in die Erhebung mit einfließen. Sie datieren aus früheren Gesprächen und sind somit nicht in den Interviewpassagen enthalten.

Tabelle 3: Das Datenmaterial im Überblick

ART DER DATENSÄTZE UND ERHEBUNG		ART DER AUSWERTUNG
HAUPTKATEGORIE	UNTERKATEGORIE	
Personendaten, Aktuelle Lebenssituation ➤ Erstgespräch, Interview I	<ul style="list-style-type: none"> • Verteilung: Alter, Geschlecht • Familienstand • Orte des Aufwachsens • Schulbesuch und Ausbildungen • Berufstätigkeit • Ausgeübte Tätigkeiten 	Quantitativ und qualitativ
Motivation für den Kursbesuch ➤ Interview I	<ul style="list-style-type: none"> • Anlassereignis • Einfluss der sozialen Umwelt • Individuelle Einstellungen • Objektive Notwendigkeit 	Qualitativ
Kenntnisstand und Entwicklung der ProbandInnen in einem Kursjahr Basisbildung ➤ Test I und II	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen – Leseverstehen • Schreibkompetenz • Performanz • Allgemeines Wissen 	Quantitativ und qualitativ
Auswirkungen des Kursbesuchs ➤ Interview II	<ul style="list-style-type: none"> • Lernerfolg • Unterricht – Lehrperson • (Selbst-)Reflexion über das Lernen • Einfluss auf die sozialen Beziehungen • Veränderungen – neue Perspektiven 	Qualitativ
Biografische Aspekte ➤ Interview III	<ul style="list-style-type: none"> • Familiäres Umfeld • Schulisches Umfeld • Individuelle Faktoren • Übergang Schule – Erwerbsleben • Einschätzung der ProbandInnen 	Qualitativ

3.1 Aktuelle Lebenssituation der ProbandInnen: Interview I

Zu Beginn des ersten Interviews werden die Personendaten erhoben. Zu ihnen zählen das Alter, Ort(e) des Aufwachsens während der frühen Kindheit, Schulbesuch und maximaler Schulabschluss sowie die (bisher) ausgeübten Tätigkeiten. Diese Daten erweisen sich im Wirkungsgefüge von nicht in ausreichendem Maße erworbenen schriftsprachlichen Kenntnissen als bedeutsam.

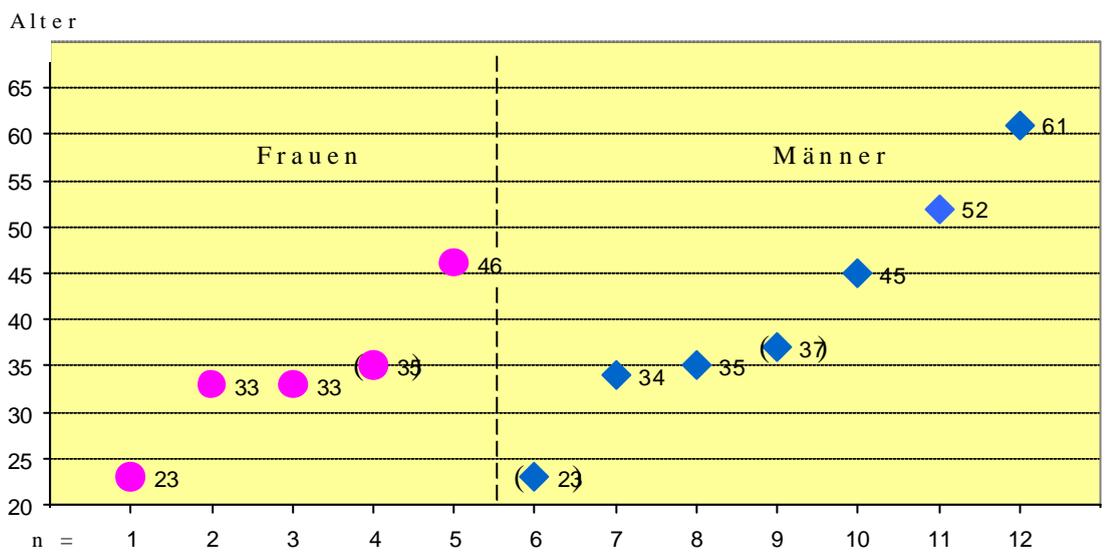
Zur aktuellen Lebenssituation der interviewten KursteilnehmerInnen interessierte zunächst, was sie bewogen hat, einen Kurs aufzusuchen, welche auslösenden Momente zu diesem Schritt geführt haben. Diese Beweggründe können auf verschiedenen Ebenen

angesiedelt sein, auf einer persönlich-emotionalen, der beruflichen oder auch in der sozialen Umwelt (Solmecke/Boosch 1981, Wertsch 1991). In der Folge werden sie den Ergebnissen aus den biografischen Interviews gegenübergestellt; es wird erwartet, dass sie Aufschluss geben über das Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren sowie deren Auswirkung auf die konkrete aktuelle Lebenssituation.

3.1.1 Persönliche Daten

Die Personaldaten der ProbandInnen bilden eine Art Folie, vor deren Hintergrund die in den Interviews erhobenen Aspekte interpretiert werden. Um die zugesagte Anonymität der interviewten Personen zu wahren, werden die einzelnen Personenprofile verdeckt und in Tabellen zusammengefasst.

Tabelle 4: Verteilung der ProbandInnen nach Alter und Geschlecht



*) In Klammern gesetzt sind jene Personen, die nur am ersten Interview/Test teilgenommen haben und in der Schlussphase nicht mehr zur Verfügung standen.

Diese Altersverteilung entspricht den Ergebnissen einer früheren Untersuchung (Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997); auch hier war ein Großteil der TeilnehmerInnen zwischen 30 und 50 Jahre alt. Es ist anzunehmen, dass in dieser Lebensphase, nach oft 20-jähriger Berufstätigkeit, kritische Ereignisse eintreten, wie beispielsweise gesundheitliche Schäden durch körperliche Überbelastung, Arbeitsplatzverlust und die

sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Umschulung, oder auch die Einschulung von Kindern, die in der Folge Anlass für das Aufsuchen eines Kurses sind.

Tabelle 5: Aspekt Familienstand

FAMILIENSTAND	?	ALTER	?	ALTER	INSGESAMT
Alleine lebend, ohne Partnerschaft	1	33	2	52, 23	3
Bei den Eltern lebend	1	23	1	34	2
In Partnerschaft/Lebensgemeinschaft	1	33	3	37,35,61	4
Verheiratet, Kinder	2	35, 46	1	45	3

Mehr als die Hälfte der ProbandInnen lebt in Partnerschaft oder in einer Ehe. Die allein bzw. bei ihren Eltern lebenden Pbd. haben Bezugspersonen – FreundInnen, Geschwister –, die sie bei schriftlichen Dingen unterstützen; sie sind demnach in ihrem sozialen Umfeld integriert. Der Faktor „aufrechte Partnerschaft“ weist im Verhältnis zum Durchschnitt der Bevölkerung (Statistik Austria 2003) keine Auffälligkeit auf und ist somit keine relevante Größe, obwohl auch erwähnt wird, dass das Nicht-Schreiben-Können die Partnersuche beeinträchtigt.

Tabelle 6: Ort(e) des Aufwachsens, Groß-/Kleinstadt, Land, Heim

ORT(E) DES AUFWACHSENS *)	?	ALTER	?	ALTER	INSGESAMT
Land / Dorf / Kleinstadt	2	23, 35	3	45, 34, 61	5
mittlere Stadt	2	33, 46	1	23	3
Wien	3	23, 33, 46	3	35, 37, 52,	6
Wechsel vom Land/Dorf nach Wien zum Zeitpunkt der Einschulung	2	23, 46			2
Vorwiegend im Heim	1	35	2	37, 52	3

*) Mehrfache Nennungen möglich

Hinsichtlich der Verteilung Stadt/Land sind keine relevanten Unterschiede festzustellen, das Verhältnis ist ausgewogen. Dass zwei der Pbd. zum Zeitpunkt der Einschulung vom Land bzw. einer mittelgroßen Stadt nach Wien kommen, kann als erschwerender Faktor

beim Schuleintritt hinzugerechnet werden. Das Aufwachsen in einem Heim ist unterschiedlich zu bewerten und gereicht vor allem dann zum Nachteil, wenn der Grund der Einweisung belastende Familienverhältnisse sind – nicht so in dem Fall, wo dies wegen des Ausfalls der Mutter aus Krankheitsgründen geschieht.

Tabelle 7: Schulbesuch, maximaler Schulabschluss, Ausbildungen

SCHULBESUCH / MAXIMALER SCHULABSCHLUSS AUSBILDUNGEN	DAUER / JAHRE	?	ALTER	DAUER / JAHRE	?	ALTER	INSGE- SAMT
Volksschule		0		6-7	2	61, 45	2
Volksschule vor Überweisung in Allgemeine Sonderschule ASO	1-4	3	23,33,33	1-3	5	37, 34, 52, 35, 23	8
Allgemeine Sonderschule ASO	8	2	46, 35				2
Schulungen / Ausbildungen	1	1	46	unbekannt	2	34, 45	3

Bis auf einen älteren Probanden (61 Jahre) und einem zweiten (45 Jahre), die beide im ländlichen Raum aufgewachsen sind, haben alle die Schulpflicht in der Allgemeinen Sonderschule (ASO) absolviert. Von diesen Personen sind nur drei direkt in die ASO gekommen (Sprachfehler / aus „Tradition“); die restlichen acht wurden nach 1-4 Jahren dorthin verwiesen, weil sie im Lesen und Schreiben bzw. Lernen nicht mithalten konnten und/oder wegen Verhaltensauffälligkeiten. Hinsichtlich einer weiterführenden Ausbildung oder Schulung haben nur drei ProbandInnen der Stichprobe eine spezielle Schulung erhalten, – teilweise in ihren Firmen (Schlosserkurs/div. Führerscheine/Haushaltsschule) – die anderen wurden in ihren jeweiligen Arbeitsstellen angelehrt.

Wie bereits in Unterkapitel 2.3. erwähnt, umfasst die Stichprobe nur jene KursteilnehmerInnen der Basisbildung, die keinerlei geistige Beeinträchtigung aufweisen. Dass alle ProbandInnen die Allgemeine Sonderschule durchlaufen und die Kulturtechnik nicht erwerben, spricht dafür, dass in jenem System die Schwierigkeiten dieser Kinder nicht bearbeitet, sie nicht entsprechend ihren Potentialen gefördert werden. Dass nur drei der ProbandInnen nach Absolvierung der Schulpflicht eine Ausbildung erhalten bzw. in ihren jeweiligen Betrieben geschult werden, verweist auf eine

nachhaltige Benachteiligung durch die spezifische Schulkarriere, aber auch durch die sozialen Verhältnisse. Weitere Ausführungen hierzu folgen bei der Auswertung der biographischen Interviews.

Tabelle 8: Aktuelle Berufstätigkeit

AKTUELLE BERUFSTÄTIGKEIT	?	TÄTIGKEIT (ALTER)	?	TÄTIGKEIT (ALTER)
Angestellt (4) geringfügig beschäftigt (1)	1	Reinigung	3+1	- Fahrer diverser Maschinen - Betriebsschlosser (Führerschein) - Portier - Hilfsarbeiter in Gärtnerei
Arbeitslos / Notstandshilfe	3	(23, 33, 33)	2	(37, 35)
Invaliditätsrente	1	(35)		
Pension			1	(61)

Entsprechend den Schulkarrieren fallen die Daten zur Beschäftigung aus. Etwa die Hälfte der Pbd. sind arbeitslos gemeldet, manche bereits seit längerer Zeit, sodass sie von der Arbeitslosenhilfe oder der Notstandshilfe leben. Eine Person verfügt über keinerlei Berufserfahrung. Von den fünf Frauen sind vier arbeitslos gemeldet, nur eine geht einer Beschäftigung nach – sie ist auch jene, die eine Ausbildung nach der Schule absolviert hat. Die insgesamt drei ProbandInnen, die eine Ausbildung erhalten haben, sind trotz teilweise fortgeschritteneren Alters nie oder nur kurz arbeitslos gewesen. Dies ist ein deutliches Indiz für die besseren Chancen von Erwachsenen mit, wenn auch nur kurzen, spezifischen Ausbildungen oder Schulungen.

Tabelle 9: Zuvor ausgeübte Tätigkeiten

PROBANDINNEN	ART DER TÄTIGKEITEN
FRAUEN	<ul style="list-style-type: none"> • Haushaltshilfe, Kinderbetreuung, Reinigung • Bürohilfe, Bedienung (Gastronomie) • Kinderbetreuung • Bedienung (Gastronomie), Reinigung
MÄNNER	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrer von Maschinen: Raupenfahrzeuge, Bagger, Walze,... • Fensterputzer; alle Tätigkeiten am Bau: Elektroinstallation, Fliesenleger, Maurer, Anstreicher, Dachdecker, Zimmerer • Bauspengler, Schlosser; Führerscheine • Hilfsarbeiter bei Elektro-Motorwerk; Münze Österreich • Straßenkehrer; Maler und Anstreicher; Essen auf Rädern; Hilfsarbeiter in Gärtnerei • Alles am Bau: Zimmerer, Fliesenleger, Elektriker, Installateur; Maurer; Maler + Anstreicher (angelernt); entwirft/baut selber Häuser, für Freunde + Verwandte.

Die Tätigkeiten, welche die Frauen als „Ungelernte“ ausüben, beschränken sich auf Hilfsdienste in Büro oder Haushalt, in der Gastronomie oder als Reinigungskraft. Bei den Männern scheint das Spektrum der ungelerten Tätigkeiten vielfältiger: überwiegend sind es die diversen Sparten am Bau, in Gärtnereien oder auch als Portier. Im Gegensatz zu den Frauen besitzen immerhin 3 männliche Probanden einen Führerschein, was ihre Chancen am Arbeitsmarkt erhöht.

Auf diese Personaldaten wird hier nicht weiter eingegangen. Sie werden bei der Auswertung der biographischen Interviews nochmals aufgegriffen und in die Interpretation der Ergebnisse mit einbezogen.

3.1.2 Motivation für den Kursbesuch

Die Motivation¹²¹ für den Kursbesuch wird als relevanter Parameter im Spannungsfeld zwischen biographischen Aspekten, aktueller Lebenssituation und Aussichten auf Erfolg/Veränderung durch den Kursbesuch erachtet. Es wird angenommen, dass die verschiedenen Motivationen jeweils den Lernfortschritt und -erfolg sowie die Intensität des Engagements oder das Durchhaltevermögen beeinflussen. Die Ausprägung der

¹²¹ Es wird hier ein umfassendes Verständnis von Motivation zugrunde gelegt, das die „Zielgerichtetheit des Verhaltens, individuelle Interpretationen, Unterschiede in der Wahl der Handlungen oder die Intensität und Ausdauer der Bemühungen“ (Heckhausen 1989) mit einbezieht.

Motive könnte ein Vorzeichen für persönliche Entwicklungen und das Erreichen von Zielen in

Im Rahmen dieser Untersuchung sind hinsichtlich der Einflüsse der sozialen Umwelt Aspekte aus zwei zeitlichen Perspektiven zu unterscheiden: Jene, die zu der (einmaligen) Zeit wirksam waren, als es um das Erlernen des Lesens und Schreibens ging, und denen, die heute zum „Nachlernen“ motivieren. Sie könnten in Widerstreit zueinander geraten bzw. unter bestimmten Bedingungen können alte, negative Dispositionen die heutigen positiven verdrängen und überlagern.

Zur Systematisierung der im Interview I erhobenen Motivation der ProbandInnen für den Kursbesuch, wird zunächst eine Matrix entwickelt, die in Anlehnung an Solmecke/Boosch (1981) auf das Lernen bezogenen Aspekte und nach d'Andrade (1992) emotionale Komponenten integriert. In der Matrix werden die Einflussfaktoren den jeweiligen Kategorien zugeordnet und für die einzelnen ProbandInnen festgehalten:

Tabelle 10: Einflussfaktoren zur Motivation für den Kursbesuch – nach Solmecke/Boosch (1981) und D’Andrade (1992)

PROBANDINNEN	EINFLUSS DER SOZIALEN UMWELT		INDIVIDUELLE EINSTELLUNGEN		OBJEKTIVE NOTWENDIGKEIT		
	ANLASSEREIGNIS FÜR KURSBEsuch	NORMGEBENDE BEZUGSGRUPPEN	UNTERSTÜTZUNG	REAKTIONS-DISPOSITIONEN	AFFEKTE	KONKRETE SITUATIONEN	ZIELE, ERWARTUNGEN
Frau F.	- erfahren vom Kurs durch Freundin; wollte schon immer lernen	- auf Schulerfolg wird kein Wert gelegt (gleich in ASO) - geriet mit 14 ins Dro-genmilieu	- in der Kindheit eher Vernachlässigung zu Schwester und Nichte naher Kontakt von Freundin - Entzugsberatung	- Sucht- / Fluchtverhalten - wenig Zutrauen in sich selbst (<i>verdeckt</i>)	- einfühlbar gegenüber - ängstlich (Angst vor Arbeitsuche) - Gefühle der Überforderung - resignativ (<i>verdeckt</i>)	- keine, werden ihr <i>offensichtlich abgenommen</i>	- vieles lernen - selbständig werden - Hauptschulabschluss - einen „kleinen Job“ - „nicht immer zu Hause sitzen“
Frau M.	- Heranwachsendes Enkelkind (Schule) - Umstrukturierung im Arbeitsumfeld	- Bildung hat keinen hohen Stellenwert - ihr Defizit wird von ihren Brüdern/Mann akzeptiert - Arbeit: Fähigkeiten werden vorausgesetzt	- Mann hilft - zwei Brüder sind eingeweiht, haben früher geholfen	- verheimlichen - gut funktionierende Strategien entwickelt - weicht Situationen aus - traut sich anspruchs-vollere Tätigkeiten nicht zu	- starke Angst, entdeckt zu werden (Tochter) - beunruhigende Ab-nennung, dass es beruflich entscheidend sein könnte	- Arbeit: Lesen von Nachrichten - (später) als Springerin: Adressen finden, Stra-ßennamen lesen - Enkelin möchte, dass sie ihr vorliest	- besseren Arbeitsplatz finden - sich eigenständig orientieren - Enkelin vorlesen kön-nen
Frau W.	- vom AMS ^{*)} auf den Kurs verwiesen	- Mutter hat sie immer „links liegenlassen“ - im Freundeskreis des Partners werden diese Kompetenzen erwartet	- Partner unterstützt sie, damit sie lesen lernt	- Tendenz zu Flucht- / Suchtverhalten – sich in Abhängigkeit zu be-geben - Untertänigkeit - verdrängen	- Scham - geringes Zutrauen - Rückzug - Angst, nicht zu ent-sprechen - Schuldgefühle - Resignation	- keine, werden ihr <i>offensichtlich abgenommen</i>	- Hauptschulabschluss - fließend lesen können
Frau A.	- über den Kurs im Vorbeigehen bei der VHS gelesen - konnte mal hilfreich sein	- geringer Stellenwert von Ausbildung - Literalität vorhanden	- wenig Unterstützung in der Kindheit - ihr Mann unterstützt heute beim Lernen	- geprägt von Gewalt-erfahrungen in Kindheit - Selbstverletzung - Kampfgeist, gegen Amtler / andere (ihre Kinder im Heim)	- fordernd und gleichzeitig resignativ - geringes Zutrauen - Langeweile	- keine bzw. kann mit den Anforderungen umgehen	- mit den Kindern mit-lernen für die Schule - Sozialkontakte - evtl. Hauptschul-abschluss
Frau S.	- vom AMS ^{*)} zum Kurs verwiesen	- Konfliktreiches Elternhaus, Schulabbruch	- wenig teilweise von Freundin - Mutter unterstützt bei Kindesbetreuung	- ringend um Verände-rung	- verstrickt - resignativ (<i>verdeckt</i>)	- kann mit den alltäglichen Anforderungen umgehen	- wieder lernen - Hauptschulabschluss

^{*)} AMS = Arbeitsmarktservice

PROBANDINNEN	EINFLUSS DER SOZIALEN UMWELT			INDIVIDUELLE EINSTELLUNGEN		OBJEKTIVE NOTWENDIGKEIT	
	ANLASSEREIGNIS FÜR KURSESUCH	NORMGEBENDE BEZUGSGRUPPEN	UNTERSTÜTZUNG	REAKTIONS- DISPOSITIONEN	AFFEKTE	KONKRETE SITUATIONEN	ZIELE, ERWARTUNGEN
Herr K.	- AMS Kurs: kann nichts schreiben	- Arbeitsumfeld: Lesen und Schreiben für Bewerbungen wichtig - Familie: irrelevant	- Freundin unterstützt in konkreten Situationen	- offensiv: irgend etwas arbeiten (Bau, im Freizeiten) - klar und strukturiert	- Freude am Arbeiten - zupackend - klar und strukturiert	- Formulare, wenn er sich vorstellen geht bei Baufirmen	- Spengler werden - Lesen und Schreiben lernen
Herr G.	- Spitalsanfertige: Ausfüllen von Formularen	- hohes Anspruchsniveau im Bekanntheitskreis - Toleranz und Barmherzigkeit mit ihm in der Familie - Arbeit: Fähigkeiten werden vorausgesetzt	- Ehefrau unterstützt, auch im eigenen Interesse - Schwester macht Mut, hilft - mittlerweile helfen auch Kolleginnen bei der Arbeit	- Situationen meiden - verheimlichen - findet intelligente Lösungen und Strategien (z.B. am Arbeitsplatz) - Trauer ü. Entfremdung von eigenen Kindern	- Scham - Druck - Angst, entdeckt zu werden und vor Arbeitsplatzverlust - Trauer ü. Entfremdung von eigenen Kindern	- Formulare im Krankenhaus - Arbeitsberichte im Beruf - Ortsbeschreibung auf der Autobahn	- Entlastung der Beziehung (Ehe) - selber Formulare ausfüllen können - Arbeitsfähigkeit sichern
Herr H.	- kein konkreter Anlass; will schreiben lernen	- Familie: akzeptiert seine Probleme - in der Arbeit lange kein Thema - Stigmatisierung durch ASO (Diskriminierung)	- Schwester macht Mut, hilft - mittlerweile helfen auch Kolleginnen bei der Arbeit	- sozialer Rückzug - Abhängigkeit von den Eltern - weicht Situationen aus	- Unsicherheit - Selbstzweifel - starkes Empfinden des Mankos	- hin und wieder in der Arbeit etwas notieren - Briefe schreiben - Formulare bei Antern...	- allg. Orientierung - „unter die Leute“ - besser schreiben - Partnerin schreiben
Herr N.	- Umbau Institution, Umstellung auf elektronisches System; muss dann PC bedienen	- Literalität wird vorausgesetzt	- ist kein Thema, da er gut zurecht kommt	- setzt auf Kompetenz - weiß sich zu helfen - geht Dinge offensiv an	- unsicher: keine formale Bildung - optimistisch - geduldig und konsequent	- Änderung am Arbeitsplatz, bedien eines elektronischen Systems	- sicherer werden im Schreiben - weniger Fehler in Briefen
Herr Z.	- nicht geschaffte Staplerschein-Prüfung (kann Begriffe nicht lesen)	- seine Probleme werden angenommen - keine besonderen Ansprüche	- Freundin unterstützt - Unterstützung durch KL im Kurs – sehr positiv empfunden	- vieles selber angenommen, hat ihm „viel Kraft gekostet“ - zielstrebig - phlegmatisch	- „langsamer als andere“ - freut sich über Fortschritte	- Untertitel bei italienischer Oper im TV - Prüfung	- Staplerschein - besser zurecht kommen - Englisch lernen - leichter Bürojob
Herr R.	- Sendung im Fernsehen	- Bildung hat keinen Wert, Handwerk und Arbeitsfähigkeit sind wichtig	- keine direkte Hilfe beim Lernen - eine Schwester, wenn er Hilfe braucht	- verheimlichen - geht Situationen nicht aus dem Weg - Einsatzbereitschaft	- „so umgedig fühlt“ - Scham / Angst vor Abwertung und entdeckt zu werden - Nervosität	- Notizen machen - Lesen von Angeboten, diversen Schriftstücken	- Sinnfindung - gut lesen und schreiben können
Herr E.	- Freund hat davon erfahren, kommt mit ihm	- Vernachlässigung Abhängigkeiten - Behinderterstatus wird für ihn eingeholt	- unterschiedliche Freunde helfen - Tochter der Kusine - Arbeitgeber	- andere für sich tun lassen - unabhängig	- resignativ - musk-affin - „dummhäutig“	- keine genannt	- Lesen lernen - Freunde finden - („Geige spielen“)

Die Ergebnisse der Interviews zur Motivation für den Kursbesuch lassen sich den Kategorien „Anlassereignis“, „Einfluss der sozialen Umwelt“, „individuelle Einstellungen“ und „objektive Notwendigkeit“ und folgendermaßen zusammenfassen:

3.1.2.1 Anlassereignis für den Kursbesuch

Häufig ist der Wunsch, die Lese- und Schreibkompetenz wieder zu erwerben oder zu verbessern, latent vorhanden, doch diesbezügliche Möglichkeiten sind unbekannt. Erfahren sie durch Zufall von den Kursen, aus dem Fernsehen oder über Bezugspersonen, die hiervon gelesen haben, wird dies zum auslösenden Moment:

„Eigentlich habe ich das schon lang vorgehabt, aber ich hab’ nicht gewusst, dass man so einen Kurs kriegt, weil ich schon oft probiert hab’. Aber es ist nicht weiter gegangen, und jetzt habe ich gehört, es gibt doch einen.“ (Frau F.)

„Ja, weil, wie wir die Sendung geschaut haben, (.) wir haben schon immer geschaut. Ich habe mit der Frau gern gelernt, aber sie hat die Geduld nicht gehabt. Sie hat selber immer arbeiten müssen; na schauen wir mal vieri (nachdem sie von Kursen erfahren haben, Anm.) ((...)) da haben wir das, da sind wir daher.“ (Herr G.)

Das Manko ist bewusst und wird teilweise als beeinträchtigend erlebt:

„Ich hab’ entschlossen, ich brauch was vielleicht in meinem Leben. Kann gut sein, kann nicht schlecht sein, vielleicht brauch’ ich es amal im Leben.“ (Frau A.)

„Ich hab’ gesehen im Fernsehen, da haben sie gezeigt einen Bericht. Eigentlich bin ich wegen dem herkommen, weil da kann man so richtig des lernen. Ich kann schon in jeden Kurs gehen, ((...)) aber im anderen Kurs setzt der ja voraus, dass du das ABC kannst. Der fängt mit einer viel höheren Stufe an. Und bei euchere Kurse, was ich da festgestellt hab’, komm ich auch gerne her, da fall ich nicht auf. Bei andere Kurse bin ich immer der Schwächste, und dortn müssen die immer warten (-). ((...)) Weil wenn du in a Amt oder irgendwo hingehst, oder ein Beispiel, du gehst wo hin und tust dich vorstellen. So wie es jetzt in der Zeit ist, legt dir jeder einen Bogen hin und du musst den ausfüllen. Wenn du das nicht ausfüllen kannst, dann ist’s schon aus. Kannst schon wieder heimgehen, ne’. Und wenn du schon zehn Fehler drin hast, brauchst dich ja nimmer weiter (-).“ (Herr N.)

„((flüstert fast)): i hab mi NIE wohl gefühlt, i hab mi regelrecht unnedig g'fühlt; ja, weil wir jetzt fertig waren mit dem Haus, der Nichte haben wir a Haus gebaut; ((...)) i hab mi regelrecht unnedig g'fühlt auf der Welt. Ehrenwort. Weil i bin a fertig und alles in Ordnung, und dann hab' i die Sendung gesehn und da hab i gedacht, da muss i (-) des war die einzige Hoffnung. Als wia, i waß net. ((...))“. Auf die Frage, was er mit dem Lesen und Schreiben verbindet: *„das Leben, mit einem Wort. Sonst hat man ja nix, wenn man nichts lesen kann (-).“* (Herr R.)

Viele kommen aufgrund von Arbeitslosigkeit in Kurse des Arbeitsmarktservice (AMS). Dort fällt auf, dass sie nicht mitschreiben oder nicht schnell genug lesen können und werden daraufhin weitervermittelt:

„Namen hab' ich ja schreiben können, alles andere, da ist es schon vorbei gewesen, und dann haben sie es gewusst, ne? Des verstehen die alle dort nicht.“ (Herr K.)

Nach nicht bestandener Prüfung:

„Jetzt ist's aus! Und sucht was (der Schulungsleiter, Anm.) in irgendeiner ... da hat er sich informiert in einer Volkshochschule, ne,... als erstes war einmal eine Einzelsitzung, da hab' ich gesagt: nein! ((...)) und dann sind wir auf die VHS Floridsdorf gekommen ((...)). Seit dem Zeitpunkt hat sich das geändert, ich hab' sehr viel Freude ((...)).“ (Herr. Z)

Aber auch Veränderungen am Arbeitsplatz können zum Anlass werden:

„Es ist so: wir tun umbauen dort. Und dann wird es sein, dass du es halt können musst (elektronischer Gebäudezugang, Anm.). Ich muss das nicht wie im Büro können, aber wir müssen die Namen eingeben und ich sollt mich so halbwegs auskennen.“ (Herr N.)

Die Bedeutung des Lesen- und Schreibenkönnens, sowohl für persönliche als auch berufliche Belange, ist durchaus bewusst. Durch die hierin bestehende Unsicherheit ergreifen die ProbandInnen die Gelegenheit eines Kursbesuchs, sobald sie von diesen erfahren oder ein auslösendes Ereignis eintritt. Dieser Schritt wird als Erleichterung empfunden und eröffnet für viele neue Perspektiven (s. Unterkapitel III, 3.3.5).

3.1.2.2 Einfluss der sozialen Umwelt

Die Normen, die zum Maßstab für die persönliche Einschätzung/Bewertung hinsichtlich der schriftsprachlichen Kompetenzen werden, richten sich nach dem Anspruchsniveau, das im jeweiligen sozialen und beruflichen Umfeld gilt. Wenn diese selbstverständlich vorausgesetzt werden und die Schwierigkeiten, die die Personen haben, nicht bekannt sind, erzeugt dies einen enormen Druck:

„Wir haben (.) sind a sehr gut bekannt mit angesehene Leut’ und so, sind wir sehr gut alle, und musst oft schwitzen, beim Reden und alles Mögliche. Wir sind auch viel in Urlaub gefahren mit angesehene Leut’, da hast immer geschwitzt () falsch reden oder was, gach was schreiben () spielen, irgendwas.“ (Herr G.)

„Die was i hab (seine Partnerin, Anm.), die kennen nur eins, weil der Sohn was ist, der SOHN, der hat studiert und alles, ja, ((...)). Da hat sie in Deutschland mal gesehen, dass drei oder vier Millionen net lesen können, oder net schreiben, sagt sie: „des is ja a Wahnsinn, a KatastrOPHe!“ und gleich so in die Höh gegangen ((erregt)); und i: „i sag dir was, du hast ka Ahnung wie das für Österreich ist; wie viel Leut da Schwierigkeiten haben! Und du sagst, der is a Trottel wenn er nichts weiß, oder besser gesagt, net so“ ((stockt, stottert)); weil wir wirklich viel fort gehen; „du weißt gar nicht, was rund umadum bei dir da los ist!“ I¹²²: „Das weiß sie wirklich nicht“. „Na, des waß’s net ((...)) ((lacht)) „des kann dir a passiern“, na, sie net, bei ihr ist alles in Ordnung.“ (Herr R.)

Frühe Diskriminierungserfahrungen, die noch nachwirken, sind nicht selten:

„Früher, wenn man so zurück denkt, wenn du in eine Sonderschule gegangen bist, haben’s dich so... ,ha, der geht in a Sonderschul’ (abfällig betrachtet, Erg.)“ (Herr H.).

¹²² Hier und in der Folge steht ‚I‘ für ‚Interviewerin‘.

3.1.2.3 Individuelle Einstellungen: Reaktionsdispositionen und Affekte

Die individuelle Lebenssituation wird vor allem dann negativ interpretiert und ist stark angstbesetzt, wenn die Diskrepanz zwischen Anspruchserwartungen im sozialen Umfeld und dem eigenen Können besonders hoch ist:

„Blöde Gedanken hab ich oft gehabt, hab’ mir gedacht, wenn i a Hand weniger hab, tu i mi leichter ((lacht)); i sag’, in der Nacht.“ (Herr R.)

„Aber Angst hab i trotzdem, ich muss auch viel zurücksteckn, i, sag i ((räuspert sich)) oft, auf des sag i irgendwas und naa, () musst viel oft sagen können, ist nicht lustig.“ (Herr G.)

Manchmal ist es auch Verzweiflung:

„...ich bin oft so verzweifelt, dass... es ist of SO schwer, SO schwer; ((...)) irgendwo eini kommst, weißt net wohin, () musst lesen, ausfüllen was oft, schaut, (()) möchtest davon geh’n, mit alle Tricks und () dass da durchkommst, dass dir keiner draufkommt.“ (Herr G.)

Ist das Anspruchsniveau im sozialen Umfeld hinsichtlich Schriftsprachlichkeit nicht sehr hoch und sind die Bezugspersonen eingeweiht und akzeptieren die Schwächen, so ist der Umgang mit Schriftsprachlichkeit erfordernden Situationen in der Regel gelöster und sie werden eher pragmatisch gehandhabt:

„Und bei euchere Kurse, was ich da festgestellt hab’, komm ich auch gerne her, da fall ich nicht auf. Bei andere Kurse bin ich immer der Schwächste, und dortn müssen die immer warten (-).“ (Herr N.)

„Mich stört das nicht, das Arbeiten, weil i mach alles, das ist mir eigentlich wurscht, arbeitsmäßig ((...)). Doch jetzt möcht’ ich erst mal den Kurs fertig machen, a bißl, weil wenn ich in a Firma vorstelln geh’ oder was, dann haben sie das Formular, kann i net, ok, ich komm morgen wieder... des is es eigentlich, des is mei Hauptproblem, ne? Also mach ich lieber des (den Kurs, Anm.), bevor i steh oder was.“ (Herr K.)

„Einmal hab’ i ausfüllen müssn, das war beim ((...)). Da hab’ i a Formular ausfüllen müssen, des is gangan, aber war nervös. Weil da ist ein Staplerschein verlangt worden und den hab’ i damals net g’habt. Führerschein hab’ i a kan, hab’ i damals a kan g’habt. Da war i schon vervös, um GOTTes Wün!“ (Herr H.)

Die individuellen Reaktionsdispositionen und die Affekte, die mit dem Manko einhergehen, sind sehr unterschiedlich und variieren je nach Kontexten, in denen die Personen leben und sich bewegen. Die Bandbreite liegt zwischen ‚sehr belastend‘ und durchaus ‚als handhabbar‘ erlebten Gegebenheiten und ist von vielfältigen Einflüssen und Vorerfahrungen geprägt, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

3.1.2.4 Objektive Notwendigkeit: Situationen, Ziele, Erwartungen

Die konkreten Ziele und Erwartungen beziehen sich vielfach auf den Kontext Arbeit und Schulabschlüsse, andererseits aber auch auf persönliches Zurechtkommen mit Schriftlichkeit, bis hin zu sozialen Aspekten, auf die sie gerichtet sind:

„Also, dass ich mit dem Schreiben weiter komm‘, dass ich nicht so viele Fehler mach‘. Dass ich selber einen Brief schreiben kann, oder wenn ich irgendwo muss hingehen und der gibt mir die Formulare (für Nebenjob, Anm.), ((...)) da ist ja nicht nur Name und Adresse, das lernst ja mit der Zeit, das weißt ja auswendig, so, aber da sind ja andere Sachen a zum Schreiben. Und wenn du das aber nicht kannst ((...)) da fallst auf jeden Fall immer auf.“ (Herr N.)

„Ich setze mich dahinter, weil ich einen Staplerschein auch noch machen muss. Ja, jetzt (-) in zwei Wochen ist die Schulung und dann ist die Prüfung.“ (Herr Z.)

„Ich möchte so gerne einen Schulabschluss machen, aber ich weiß, ich brauch noch länger, das weiß ich. Ich bin noch sehr langsam im Schreiben.“ (Frau W.)

„Im Fernsehen hab‘ ich mir mal eine Operette angeschaut, hab‘ mir’s vorgelesen (die Untertitel, Anm.), die ersten vier Wörter, die Hälfte also, fast die Hälfte, ne ... und SO schnell“ ((...)) es war aber so eine schöne italienische Operette, es war wirklich wunderschön... das möchte‘ ich können.“ (Herr Z.)

Wenn die eigentliche Motivation nicht im Erwerb von Schriftsprachlichkeit liegt, ist dies eine ungünstige Voraussetzung für das Lernen bzw. für das Verbleiben im Kurs:

„Sagen wir mal so, ich wollte schon immer Lesen lernen; der Standpunkt ist eigentlich der, ich finde keine Freunde. Und ich habe mir eigentlich so gedacht, dass ich in der Schule (Volkshochschule, Anm.), wenn ich anfange zu lernen, Freunde

finde. Indes ich vielleicht ein halbes, ein, zwei Jahre lernen darf, richtige Freunde finde, die was ein bisschen länger da sind.“ (Herr E.)¹²³

„... daham ist mir’s zu fad, jetzt sitz i so viel (-) mag net daham sein den ganzen Tag. ((...)) Der Kurs ist halt, dass’d Leute unterkummst, daham vertrottelt man.“ (Frau A.)

Aspekte eines eigenständig geführten Lebens werden ebenfalls als Ziel formuliert:

„Ich möchte erst einmal einen Lesekurs machen, und wenn ich weiß, dass ich es schaff, den Hauptschulabschluss. I: und dann, so für das Leben? ((seufzt erst, dann lacht sie)) Erst einmal des. Ich möchte schon weiter tun, es horcht sich leicht an, aber es ist nicht leicht. ((...)) vielleicht noch einen kleinen Job, oder so... I: „Wär’ das ein Traum?“ „Na ja, schon. Und selbständig will man ja auch werden, wer sitzt schon gern zu Haus.“ (Frau F.)

Aber auch Kindern/Enkeln helfen und vorlesen zu können, wird als Ziel genannt:

„Vielleicht, dass ich mit den Kindern für die Schule mitlernen kann. Jetzt gehen sie erst in die erste Klasse (sind im Heim untergebracht).“ (Frau A.)

„Ja, wenn mei Enkelin in die Schul’ kommt, des wird nächstes Jahr sein, möcht’ ich des schon auch können. ((...)). Wenn’s jetzt kommt ,Oma lies mir was vor’, sag’ i immer ,geh’ zum Opa, i hab’ jetzt ka Zeit net’.“ (Frau M.)

Zusammenfassung

Für etliche der ProbandInnen ist der Wunsch, noch einmal einen Versuch zu starten und Lese- und Schreibkompetenzen zu erwerben oder zu verbessern, latent vorhanden. Erfahren sie über Bezugspersonen oder aus dem Fernsehen von den Kursen, wird dies zum Anlassereignis für den Kursbesuch. Denn das Manko ist bewusst und wird als beeinträchtigend erlebt. Sie sind an Prüfungen gescheitert, meiden Situationen, die entsprechende Fähigkeiten erfordern, und sie sind den Veränderungen in der Arbeitswelt nicht gewachsen.

Die im sozialen und beruflichen Umfeld vorherrschenden Normen hinsichtlich schriftsprachlicher Kenntnisse prägen das eigene Anspruchsniveau und den Maßstab für

¹²³ Herr E. bricht den Kurs im Frühjahr 2003 ab; seine Erwartungen dürften sich nicht erfüllt haben.

die persönliche Einschätzung und (Selbst)Bewertung der Kompetenzen. Werden diese als selbstverständlich vorausgesetzt und sind die Schwierigkeiten der ProbandInnen nicht bekannt, erzeugen entsprechende Situationen einen enormen Druck. So wird auch die individuelle Lebenssituation eher negativ eingeschätzt und ist stark angstbesetzt, wenn die Diskrepanz zwischen externem Anspruchsniveau und eigenem Können groß ist. Fällt letztere jedoch gering aus und die Schwächen sind im sozialen Umfeld akzeptiert, gelingt es eher mit entsprechenden Situationen pragmatisch umzugehen. Generell sind die affektiven Reaktionsdispositionen jedoch unterschiedlich und variieren je nach Kontexten in denen die Personen leben und sich bewegen; sie sind durch vielfältige Einflüsse und die Vorerfahrungen geprägt.

Die Notwendigkeit die Kompetenzen zu erwerben, und die konkreten Ziele, die hiermit in Verbindung gebracht werden, beziehen sich häufig auf den Arbeitskontext (veränderte Arbeitsbedingungen, Fachprüfungen), jedoch auch auf persönliche Anliegen, wie ein besseres Zurechtkommen mit schriftlichen Anforderungen oder ein eigenständiges Leben zu führen. Der Wunsch, Kindern bzw. Enkeln bei den Hausaufgaben helfen und vorlesen zu können, wird ebenfalls genannt. Liegen die persönlichen Ziele jedoch vorwiegend im erhofften Sozialkontakt oder in der Abwechslung in einem monotonen Alltagsleben, dann stimmen diese mit den Kurszielen nicht überein (Vollmeyer 2009). Dies sind dann keine günstigen Voraussetzungen für das Lernen und sie führen nicht selten zum Kursabbruch.

Auf die Ergebnisse dieses Unterkapitels wird nochmals im Zusammenhang mit der Auswertung der „Auswirkungen des Kursbesuchs“ zurückgegriffen, (s. Interview II, Kap. III, 3.3) und auf ihre Bedeutung für etwaige veränderte (Lebens-)Perspektiven hingewiesen.

3.2 Kenntnisstand und Entwicklung der ProbandInnen: Test I und Test II

Im Folgenden sind die Ergebnisse der – identischen – Tests ausgewertet, die jeweils zu Beginn und am Ende der Erhebung durchgeführt wurden. Deren Ausführung wurde auf Tonband aufgezeichnet, um später über Anhaltspunkte für die qualitative Auswertung der Ergebnisse zu verfügen. Die Tests stellen die Entwicklung der ProbandInnen im Laufe eines Kursjahres, zwischen Oktober und Juni, dar. Es wurden die Kompetenzen im „Lesen“ und „Schreiben“ sowie die „Performanz“ und das „allgemeine Wissen“

erhoben. Für das Schreiben wurde eine freie „Schreibprobe“ angefertigt, die nur qualitativ ausgewertet wurde. Die ProbandInnen konnten zwischen der Beschreibung eines Bildes und der Schilderung des Ablaufs eines bestimmten Tages wählen. Jedes Item einer Kompetenz wurde mit Punkten versehen, entsprechend der Anzahl der Einzelaufgaben. Die erzielten Punktezahlen in den beiden Tests werden in einer Tabelle angeführt und gegenübergestellt; sie verdeutlichen den Zuwachs an Kompetenz. Jene Testaufgaben, für die beim ersten Durchgang die volle Punktezahl erzielt wurde, werden im zweiten Test nicht mehr wiederholt und mit der vollen Punktezahl versehen. Ebenso die „einfacheren“ Items wie z. B. das Lesen einzelner Wörter, wurden bei vorhandener Lesekompetenz nicht getestet. In die qualitative Auswertung der Testergebnisse fließen die transkribierten Reaktionen und Kommentare der ProbandInnen während der Testsituation sowie die Anmerkungen der Interviewerin mit ein. Es werden nur jene ProbandInnen in der Auswertung berücksichtigt, die an beiden Tests teilgenommen haben, da das Ziel darin liegt, über den Vergleich der jeweiligen Ergebnisse den Zugewinn an Kompetenz durch den Kursbesuch zu erheben (s. Anhang 5).

3.2.1 Lesen – Leseverstehen

Die ProbandInnen bekommen fünf Einzelaufgaben vorgelegt, die vier Abstufungen von Schwierigkeitsgraden enthalten: einzelne Wörter lesen, fünf Anliegen (Arztbesuch, Wohnungssuche, Autoreparatur,...) entsprechenden Inseraten zuordnen, einem Ordinationsinserat Angaben wie Zeit, Ort und Bezirk entnehmen, in Inserat der Arbeiterkammer die richtige Telefonnummer/Beratungsstelle finden (Einlösen des Bildungsgutscheins) und einen Chronik-Text lesen und anschließend Fragen beantworten. Die Ergebnisse werden mit der entsprechenden Punktezahl versehen und die Auswertung wird durch die Beschreibung der Vorgehensweise der ProbandInnen (qualitativ) ergänzt.

Tabellen 11: 9 ProbandInnen

Auswertung Frau F.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	4	4	5
2.	- Inserat einer Ordination	2	2	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	1	3	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	2	2	4
5.	- kurzer Text aus Chronik	0	0	<u>10</u>
	Insgesamt	9	11	28

Das Lesen einzelner Buchstabenverbindungen und kurzer Wörter ist mühsam, Sätze zu lesen ist praktisch nicht möglich. Frau F. befindet sich demnach in der „alphabetischen Phase“, d.h., die Buchstabenfolgen werden Schritt für Schritt erlesen, auch sind noch nicht alle Repräsentationen von Buchstaben vorhanden. Hingegen wird alles, was mit Zahlen zu tun hat, auf einen Blick erkannt und interpretiert, wie die Ordinationszeiten oder die richtige Telefonnummer aus dem Inserat der AK (Arbeiterkammer), obwohl der Text selbst nicht erlesen wird. Vieles entziffert Frau F. durch intuitives Erkennen und Raten. Die nicht erreichte Punktezahl in Übung 2 geht darauf zurück, dass sie einerseits aus der Postleitzahl 1210 den 21. Bezirk, Floridsdorf, nicht „herausliest“, andererseits die Verbindung zwischen „Alle Kassen“ und der eigenen Versicherung in der Gebietskrankenkasse nicht herstellt. Hier fehlt es an entsprechendem Wissen, um dem Text die Informationen entnehmen zu können.

Im Vergleich zu Test I fällt das Lesen in Test II wesentlich leichter, alle Leseübungen gehen flüssiger von der Hand, d.h., dass einzelne Wörter bereits in das „mentale Lexikon“ übernommen sind (s. Kap. II, 2.2.2.2). Es gibt demnach einen leichten Zuwachs an Übung im Lesen, allerdings nach wie vor die Weigerung, den Chroniktext zu lesen: Mangelndes Zutrauen, diesen verstehen zu können, und die fehlende Energie, diese Anstrengung auf sich zu nehmen (s. Kap. II, 2.2.5), scheinen hierfür die Ursache zu sein. Frau F. kann sich nicht recht gut auf die Aufgaben konzentrieren.

Auswertung Frau M.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5	5	5
2.	- Inserat einer Ordination	1	4	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	2	5	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	0	4	4
5.	- kurzer Text aus Chronik	7	8	10
	Insgesamt	15	26	28

Im Prinzip kann Frau M. lesen, doch bei Test I fallen ihr manche Übungen schwer bzw. sind sie ihr vermutlich fremd, sodass sie in Stress gerät. Sie verfolgt bei den Inseraten die Strategie, vom ersten bis zum letzten Wort zu lesen und nimmt das Gesamte nicht in den Blick. Es gelingt ihr nicht, die wesentlichen Daten herauszufiltern, und sie resigniert.

Bei Test II sind deutliche Fortschritte festzustellen: Frau M. ist sehr sicher geworden, auch im Umgang mit den Übungen. Sie hat vor allem ihre Lesestrategien geändert, sie hängt nicht mehr an einzelnen Wörtern, sondern sie überfliegt den Text und entnimmt ihm die relevanten Informationen (Übungen 2 bis 4). In der kurzen Chronikgeschichte, die viele Details enthält, fallen ihr nicht alle auf, doch den Kern der Handlung erfasst sie.

Auswertung Frau W.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	3	4	5
2.	- Inserat einer Ordination	2	2	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	0	2	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für	0	0	4
5.	Beratung	0	0	10
	- kurzer Text aus Chronik	5	7	28
	Insgesamt			

Frau W. hat große Schwierigkeiten mit dem Lesen, insbesondere von Texten. Offenbar sind ihr die Übungsformen fremd und sie ist nervös. Sie versucht, Wort für Wort zu entziffern (alphabetisches Dekodieren, Kap. II, 2.2.2.1), und sie erfasst den Kontext nicht. Obwohl im zweiten Test leichte Fortschritte zu verzeichnen sind – bei Übung 3 erhält sie viel Unterstützung – entsteht der Eindruck, dass sie sich nicht auf die

Aufgaben konzentrieren kann, als wäre alles „sehr weit weg“ von ihr. Viele Fragestellungen und Zusammenhänge versteht sie nicht.

Auswertung Frau A.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5	5	5
2.	- Inserat einer Ordination	4	4	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	3	5	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	4	4	4
5.	- kurzer Text aus Chronik	8	9	10
	Insgesamt	24	27	28

Frau A. hat im Prinzip mit dem Lesen keine Schwierigkeiten, sie erkennt und versteht die Wörter auf einen Blick – das „lexikalische Wörterbuch“ ist entwickelt. Die Übungsform 3 dürfte ihr fremd sein, weswegen sie nicht alle Zuordnungen trifft. Insgesamt ist sie in der Testsituation ungeduldig und fragt schnell einmal nach, bevor sie selber überlegt. Beim Lesen des Chroniktextes ist sie eher flüchtig, sie bearbeitet die gestellte Aufgabe nicht von sich aus und fasst die geschilderten Ereignisse nicht zusammen, sondern antwortet erst auf mein jeweiliges Nachfragen.

In Test II zeichnet sich eine Verbesserung ab, die durch einen Zuwachs an Sicherheit sowohl im Umgang mit den Übungen als auch im Lesen selbst gekennzeichnet ist. Auffallend ist jedoch nach wie vor eine gewisse Fahrigkeit, die beispielsweise verhindert, dass Frau A. die Inhalte (Chronik) vollständig erfasst – wie es ihrem Kompetenzniveau entsprechen würde. Hier dürften psycho-soziale Faktoren eine Rolle spielen.

Auswertung Herr G.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5	5	5
2.	- Inserat einer Ordination	3	4	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	1	3	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	0	4	4
5.	- kurzer Text aus Chronik	-	-	10
	Insgesamt	10	17	28

Die einzelnen Wörter entziffert Herr G. zum Teil zügig; diese „leichtere“ Übung stresst ihn wenig. Mit dem Lesen von Texten hat er allerdings Schwierigkeiten, das langsame

Erlesen der Wörter macht ihn nervös und lässt ihn aufgeben (Übung 4). Das Zuordnen eines Inserats (Übung 3) löst er assoziativ, indem er das Wort Auto identifiziert. Der erste Eindruck dürfte der Grund dafür gewesen sein, dass ihm der Chroniktext gar nicht erst vorgelegt wurde. Offensichtlich erlebt er diese Testsituation als sehr unangenehm.

In Test II sind deutliche Fortschritte im Lesen sichtbar. Herr G. nimmt die Texte als Ganzes in den Blick, im Umgang mit den Übungen ist er deutlich souveräner geworden. Bei der Lösung von Aufgaben (Übung 3 und 4) unterstützt ihn sein allgemeines Wissen und Verständnis für Zusammenhänge, er erkennt die wesentlichen Daten beispielsweise in Inseraten schnell und zieht aus diesen Schlüsse. Es ist davon auszugehen, dass Herr G. den Chroniktext im zweiten Test teilweise entschlüsselt hätte.

Auswertung Herr H.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5	5	5
2.	- Inserat einer Ordination	4	4	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	5	5	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	4	4	4
5.	- kurzer Text aus Chronik	9	10	10
	Insgesamt	27	28	28

Herr H. liest fließend und löst die Aufgaben auf Anhieb und ohne Schwierigkeiten. Sowohl die Fragestellungen als auch das Entnehmen von Informationen aus den Texten löst er reibungslos und schnell. In Test II ist ein Zugewinn an Sicherheit sichtbar, was sich auch im genaueren Erlesen der inhaltlichen Details in Übung 5 zeigt.

Auswertung Herr N.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5		5
2.	- Inserat einer Ordination	4		4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	5	./.	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	4		4
5.	- kurzer Text aus Chronik	10		10
	Insgesamt	28	28	28

Herr N. weist keinerlei Schwierigkeiten mit dem Lesen auf, er erfasst bereits beim ersten Test die Inhalte vollständig, sodass der zweite Test nicht mehr wiederholt wird – lediglich die Interviews werden durchgeführt (s. Kap. III, 3.3, „Auswirkungen des

Kursbesuchs“). Laut Auskunft der Kursleiterin hat Herr N., der bereits das zweite Jahr den Kurs besucht, im Sommersemester selten an diesem teilgenommen.

Auswertung Herr Z.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5		5
2.	- Inserat einer Ordination	4		4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	5	./.	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	4		4
5.	- kurzer Text aus Chronik	10		10
	Insgesamt	28	28	28

Auch Herr Z. erfüllt die Leseaufgaben auf Anhieb und erzielt die gesamte Punktezahl, sodass Test II nicht durchgeführt wird. Das Interview zu den „Auswirkungen des Kursbesuchs“ (Kap. III, 3.3) gibt Aufschluss über seinen Lernprozess und die erreichten Ziele.

Auswertung Herr R.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- einzelne Wörter	5	5	5
2.	- Inserat einer Ordination	4	4	4
3.	- Zuordnen von Situationen zu Inseraten	5	5	5
4.	- Inserat AK: Telefonnummer für Beratung	4	4	4
5.	- kurzer Text aus Chronik	5	6	10
	Insgesamt	23	24	28

Das Lesen geht bei Herrn R. fließend und schnell. Er erfasst die Zusammenhänge und er entnimmt den Texten die erfragten Informationen. Beim Chroniktext ist er allerdings flüchtig und ungenau und übersieht Details. Zum Teil liegt es wohl an seiner Nervosität in der Testsituation, vermutlich aber auch daran, dass er immer sehr „bei sich“ ist und sich nicht leicht auf anderes einstellt. Ähnlich auch in Test II; die Aufgabenstellungen interessieren ihn nicht sehr.

3.2.2 Schreibkompetenz

Zur Feststellung der Schreibkompetenz werden drei Aufgaben gestellt: Ausfüllen eines Formulars, Beschriften von abgebildeten Objekten sowie das Verfassen eines kurzen

Textes zu einem Bild (drei Bilder standen zur Auswahl) bzw. die Beschreibung eines Tagesablaufs. Die beiden ersten Aufgaben werden quantitativ bewertet – jedes ausgefüllte Item erhält einen Punkt. Der frei geschriebene Text, die Schreibprobe, wird nach Kriterien wie Aufbau, Struktur, Inhalt und Länge des Textes qualitativ ausgewertet.

Tabellen 12: 9 ProbandInnen

Auswertung Frau F.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	5	7	8
2.	- Objekte beschriften	2	4	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : ./.			0
4.	Insgesamt	8	11	14

Das Schreiben von Frau F. ist ein Sich Herantasten an das Schriftbild eines Wortes. Bei Übung 2 wird dies bei der Hälfte der Wörter versucht, wobei hier lediglich die Anfangslaute richtig verschriftlicht sind – die Phonem-Graphem-Korrespondenz ist noch nicht vollständig ausgebildet (s. Kap. II, 2.2.2.1). Das Formular kann sie recht gut ausfüllen, Name und Adresse sind ihr geläufig. Die Schreibprobe – eine Bildbeschreibung – wird nicht durchgeführt; diese möchte Frau F. auch nicht versuchen.

Im Vergleich zu Test I gibt es bei Test II deutliche Fortschritte im Schreiben; Laute werden besser wahrgenommen und den Graphemen zugeordnet, d. h., ein Zuwachs an phonologischer Bewusstheit und eine größere Sicherheit in der Phonem-Graphem-Zuordnung sind vorhanden. Das freie Schreiben eines Satzes bzw. Textes ist allerdings nach wie vor nicht möglich.

Auswertung Frau M.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	8	8	8
2.	- Objekte beschriften	5	6	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : Tagesablauf			0
	Insgesamt	13	14	14

Mit dem Ausfüllen von Formularen hat Frau M. keinerlei Schwierigkeiten, diese Tätigkeit führt sie offensichtlich auch im Alltag bereits eigenständig aus. Bei Übung 2 sind alle Wörter erkennbar geschrieben, wenn auch mit Fehlern (3 richtig). In Test II

zeigt sich eine deutliche Besserung, es passiert ihr lediglich ein kleiner Fehler („Schwen“ statt „Schwein“).

Schreibprobe: Frau M. beschreibt in vier gut verständlichen Sätzen einen Tagesablauf mit ihrer Tochter. In der Groß-/Kleinschreibung ist sie relativ sicher, einige Fehler gibt es bei den Verben, insbesondere bei der Verschriftlichung von Doppelkonsonanten und bei Konsonantenhäufungen. Es entsteht der Eindruck, dass sie diese schlecht hört, sie erkennt einige Fehler im Nachhinein und korrigiert sie. Im Textaufbau wiederholen sich die Satzstrukturen, hier mehr Abwechslung hineinzubringen, wäre der nächste (Lern-)Schritt. Bei der Wiederholung der Schreibprobe in Test II fällt diese deutlich schlechter aus und Frau M. kommentiert dies mit: „Mag nicht schreiben, jetzt“.

Auswertung Frau W.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	4	5	8
2.	- Objekte beschriften	3	4	6
3.	- <i>Schreibprobe: ./.</i>			0
	Insgesamt	8	9	14

Das Ausfüllen des Formulars gelingt in wesentlichen Aspekten, wie dem Aufschreiben der Adresse oder des Ortes (inkl. Postleitzahl), nicht; auch im zweiten Test ist hier keine wesentliche Entwicklung erkennbar. Beim Verschriftlichen der Objektbezeichnungen (Übung 2) ist die Phonem-Graphem-Zuordnung zwar leicht verbessert, doch die Buchstabenfolge ist nicht vollständig geschrieben, teilweise sind die Wörter nicht zu erkennen. Auch in Test II schreibt sie beispielsweise den Straßennamen ihrer Adresse nicht. Insofern ist kaum eine Entwicklung sichtbar.

Schreibprobe: Das freie Schreiben ist für Frau W. sehr mühsam und nicht wirklich möglich. Sie schreibt keine vollständigen Sätze, ihr kurzer Schreibversuch in Test I (Tagesablauf) besteht aus sieben Wörtern, die allerdings völlig korrekt verschriftlicht sind. Auch diese Aufgabe scheint sie sehr anzustrengen. In Test II möchte sie diese Übung nicht ausführen.

Auswertung Frau A.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	8	8	8
2.	- Objekte beschriften	6	6	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : Bildbeschreibung + Tagesablauf			0
	Insgesamt	14	14	14

Die schriftlichen Übungen 1 und 2 erfüllt Frau A. mit großer Leichtigkeit. Beispielsweise findet sich in Übung 2 nur ein kleiner Rechtschreibfehler, der im zweiten Test nicht mehr vorkommt.

Schreibprobe: Frau A. schreibt offensichtlich recht gern. Die erste Bildbeschreibung ist kurz, prägnant verfasst und schlüssig. Die direkte Rede ist nicht gekennzeichnet. Bei Test II wählt sie dasselbe Bild noch einmal und dieser Text ist wesentlich ausdifferenzierter und detailreicher, dadurch enthält er mehr Fehler, und zwar bei den ausgefallenen Wörtern, sowie nach wie vor im Bereich der Satzzeichen. Zusätzlich beschreibt Frau A. einen Tagesablauf, den sie innerhalb von 15 Minuten sehr flüssig niederschreibt und der eine A4-Seite umfasst. Mit dem letzten Punkt ist sie auch fertig und das Überprüfen und Korrigieren, das auf ihrem Kompetenzniveau evtl. zu erwarten wäre, ist ihr kein Anliegen.

Auswertung Herr G.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	7	8	8
2.	- Objekte beschriften	6	6	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : Bildbeschreibung			0
	Insgesamt	13	14	14

Beim Schreiben ist Herr G. sichtlich aufgeregt, insbesondere beim Ausfüllen des Formulars, doch er kann dies recht gut und er füllt es beim zweiten Test offensichtlich mit gewonnener Sicherheit auch vollständig aus. Bei Übung 2 sind die Wörter lautlich korrekt wiedergegeben, wobei in Test II deutlich weniger Fehler enthalten sind.

Schreibprobe: Die Nervosität von Herrn G. beim Schreiben dürfte bewirkt haben, dass beim ersten Test die Schreibprobe nicht vorgesehen war. In Test II verfasst er einen kurzen, inhaltlich sensiblen und passenden Text, der aber relativ viele Fehler enthält. In

dieser Situation ist Herr G. extrem angespannt und das Schreiben strengt ihn offensichtlich sehr an.

Auswertung Herr H.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PTE.ZAHL
1.	- Formular ausfüllen	7	8	8
2.	- Objekte beschriften	5	6	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : Bildbeschreibung und Tagesablauf			0
	Insgesamt	12	14	14

Die Unsicherheit von Herrn H. bei der Anschrift (Ort und Straßename) im ersten Test wiederholt sich im zweiten Test nicht, er setzt beides fehlerfrei ein. Ebenso fällt Übung 2 in der Wiederholung korrekt aus. Hier liegt somit ein Zuwachs an Sicherheit im Schreiben vor.

Schreibprobe: Die Bildbeschreibung in Test I ist schlüssig und nicht zu kurz, der zweite Text, der Ablauf eines Tages, ist ausführlich und relativ lang, allerdings wiederholt sich die Struktur der Sätze. Beide Texte sind jedoch trotz der gehäuften Fehler verständlich: Die Groß-/Kleinschreibung ist unklar, harte und die entsprechenden weichen Konsonanten werden häufig verwechselt, Satzgrenzen werden kaum eingehalten. Bei Test II ist die Verbesserung beachtenswert: Die Bildbeschreibung fällt ausführlicher aus und die wenigen Fehler finden sich vor allem in den eingesetzten Fremdwörtern, die Groß-/Kleinschreibung ist korrekt und die Satzzeichen werden größtenteils richtig gesetzt. Die Fortschritte sind nicht zu übersehen.

Auswertung Herr N.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	8	8	8
2.	- Objekte beschriften	6	6	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> :			0
	Insgesamt	14	14	14

Herr N. bewältigt alle schriftlichen Übungen schnell und problemlos. Lediglich bei Übung 2 gibt es zwei Fehler mit Doppelkonsonanten. Beim Schreiben denkt er über die Richtigkeit des Geschriebenen nach und korrigiert sich selbst; er verfügt somit über Kontrollstrategien. Er ist sprachlich äußerst versiert und die wenigen Fehler stören ihn

offensichtlich nicht. Test II wurde bei ihm nicht durchgeführt, es liegt auch keine Schreibprobe vor. Im Sommersemester ist Herr N. selten in den Kurs gekommen – er hat sein Ziel, Sicherheit zu gewinnen, erreicht.

Auswertung Herr Z.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Formular ausfüllen	7	8	8
2.	- Objekte beschriften	5	6	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : Bildbeschreibung			0
	Insgesamt	12	14	14

Beim Ausfüllen des Formulars geht Herr Z. sehr genau Spalte für Spalte durch, „verliert“ sich lediglich am Ende und setzt seine Unterschrift anstelle des Datums ein. In Test II unterläuft ihm dieser Fehler nicht. Beim Beschriften der Objekte in Test II werden die Fehler aus Test I nicht mehr wiederholt, die Anlaute („Pfanne“) sind korrekt und „Auto“ ist mit hartem Konsonant geschrieben. Es liegt somit eine deutlich ausgeprägtere Fähigkeit vor, die Laute zu differenzieren und korrekt zu verschriftlichen.

Schreibprobe : Der kurze Text zu einem Bild weist in Test I noch etliche Unsicherheiten auf. Er besteht aus einer Aneinanderreihung von Sätzen, die jeweils dieselbe Struktur aufweisen und mit demselben Wort beginnen, die Groß-/Kleinschreibung ist fehlerhaft, die Sätze sind einfach und manche sind nicht ganz korrekt. Aus nicht mehr nachvollziehbaren Gründen liegt keine zweite Schreibprobe zum Vergleich vor.

Auswertung Herr R.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PKT.ZAHL
1.	- Formular ausfüllen	7	8	8
2.	- Objekte beschriften	4	4	6
3.	- <i>Schreibprobe</i> : Tagesablauf und Bildbeschreibung			0
	Insgesamt	11	12	14

Bei Test I ist im Formular der Wohnort nicht richtig zugeordnet, in Test II ist das Formular jedoch korrekt ausgefüllt. Bei Übung 2 hingegen gibt es zwischen beiden Tests keine wesentliche Verbesserung, die Fehler wiederholen sich.

Schreibprobe: Zunächst beschreibt Herr R. in Test I einen Tagesablauf, recht abwechslungsreich und mit variierenden Satzstrukturen. Hinsichtlich der Rechtschreibung gibt es noch große Unsicherheit, die Wörter sind nicht immer gleich erkennbar (Groß-/ Kleinschreibung, Wortgrenzen, Doppelkonsonanten, Auslassung von Buchstaben). Die Bildbeschreibung ist eher eine „eigene“ Geschichte, sie ist kurz und auch hier ist der Sinn der Sätze aufgrund der fehlerhaften Verschriftlichung nicht gleich zu erfassen. In Test II wählt Herr R. dasselbe Bild, der Text ist diesmal ausführlicher und bezieht sich stärker auf das Bild. Aber das orthografische Regelwissen ist nicht gefestigt und die noch nicht gesicherte Phonem-Graphem-Zuordnung erschwert teilweise das Verständnis des Textes.

3.2.3 Performanz

In diesen Kompetenzbereichen interessiert die Sprache der ProbandInnen und zwar in ihrer dialektalen Ausprägung, ihrer Differenziertheit beim Beschreiben von Sachverhalten, aber auch das Erfassen von Zusammenhängen beispielsweise in der Darstellung der Bildgeschichte. Die Aufgabenstellung umfasst verschiedene Anforderungsbereiche: die Erklärung von konkreten und abstrakten Begriffen, von Fremdwörtern, das Verständnis/Wissen von politischen Konzepten (Regierung, Wahl) und die Beschreibung einer Bildgeschichte (zwei stehen zur Auswahl). Somit fließen in die Bewertung der Performanz Dimensionen wie Abstraktionsfähigkeit, konzeptuelles Verständnis und auch Wissen mit ein. Die Auswertung erfolgt quantitativ über die Vergabe von Punkten und qualitativ über Erläuterungen zur Performanz der ProbandInnen.

Tabellen 13: 9 ProbandInnen

Auswertung Frau F.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	6	./.	12
2.	- Fremdwörter ¹²⁴	0		6
3.	- Wissen, Verständnis	1		3
4.	- Bildgeschichte: „Der Holzfäller“	3		4
	Insgesamt	10		25

Frau F.s Sprache ist schwach dialektal gefärbt und umgangsprachlich; sie beschreibt die Begriffe in kurzen Sätzen, die sich auf das Wesentliche beschränken – ohne Adjektive oder Adverbien zu verwenden; Begriffe aus dem Bereich der Politik sind verschwommen und ihr Desinteresse/ihre Aversion gegen diese Thematik bringt sie deutlich zum Ausdruck. Zu den Fremdwörtern gibt es keinerlei Assoziationen. Die Bildgeschichte erfasst Frau F. in ihren Grundzügen, sie schildert den Ablauf jedoch kurz und ohne ausführlicher auf Details einzugehen.¹²⁵

Auswertung Frau M.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	8	10	12
2.	- Fremdwörter	1	2	6
3.	- Wissen, Verständnis	3	3	3
4.	- Bildgeschichte: „Sprung ins Wasser“	2,5	3,5	4
	Insgesamt	14,5	18,5	25

Die Sprache von Frau M. ist dialektal gefärbt und sie kann die Begriffe teilweise differenziert in ihren verschiedenen Aspekten beschreiben. Fremdwörter kennt sie nicht, allerdings kann sie „Kautio“ in den Kontext von Geld und Wirtschaft stellen. Die auf

¹²⁴ Am bekanntesten ist der Begriff „Kautio“, der offensichtlich zur Erfahrungswelt der ProbandInnen zählt. Auch „Institution“ konnte teilweise zugeordnet und mit Ämtern und Einrichtungen in Verbindung gebracht werden. „Emotion“ hingegen war praktisch unbekannt; es dürfte ein stärker milieuspezifisch geprägter Begriff sein.

¹²⁵ Bei Frau F. reißt die Aufnahme in Test II nach dem Lesetest – unbemerkt – ab, sodass die Übungen zur Performanz nicht transkribiert sind; somit ist ein Vergleich mit Test I leider nicht möglich.

die Politik bezogenen Begriffe versteht sie. Die Bildgeschichte wählt sie schnell aus, einzelne wesentliche Aspekte versteht sie jedoch nicht.

Bei Test II ist Frau M. offensichtlich nicht sehr gesprächig, die Begriffsbeschreibungen fallen karger aus, doch stellt sie stärker allgemeine Bezüge her, beispielsweise zur Bedeutung des Computers in der Arbeitswelt oder der Verkehrsmittel für die Mobilität in einer Stadt. Fremdwörter sind nach wie vor schwer einzuordnen, Kaution bringt sie jetzt in Verbindung mit Miete. Auch versteht sie die Bildgeschichte jetzt besser in ihren Details.

Auswertung Frau W.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	5	8	12
2.	- Fremdwörter	0	2	6
3.	- Wissen, Verständnis	1	2	3
4.	- Bildgeschichte: „Sprung ins Wasser“	2	3	4
	Insgesamt	8	15	25

Die Begriffe beschreibt Frau W. in kurzen umgangssprachlichen Sätzen, die teilweise die gleiche einfache Struktur aufweisen. Fremdwörter kennt sie nicht. Bei den auf die Politik bezogenen Begriffen gehen die Vorstellungen wirr durcheinander, die Konzepte und Zusammenhänge sind ihr nicht klar. Die Bildgeschichte erfasst sie nur teilweise in ihrer Bedeutung.

Bei Test II ist ein deutlicher Fortschritt sichtbar, Frau W. ist insgesamt konzentrierter als bei Test I und die Antworten formuliert sie klarer, differenzierter. Sie erläutert die verschiedenen Begriffe und kann die Zusammenhänge jetzt recht gut darstellen. Auch die Bildgeschichte wird in ihren Details besser verstanden.

Auswertung Frau A.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	5	8	12
2.	- Fremdwörter	0	3	6
3.	- Wissen, Verständnis	1	1	3
4.	- Bildgeschichte: „Sprung ins Wasser“	2	3	4
	Insgesamt	8	15	25

Die Sprache von Frau A. ist nicht sehr dialektal gefärbt, eher umgangssprachlich. Offensichtlich fällt es ihr schwer, die Begriffe zu beschreiben, auf die Metaebene zu gehen und über diese nachzudenken. Auch mit den Fremdwörtern und den auf die Politik bezogenen Begriffen verbindet sie wenig, hier fehlt ihr das Hintergrundwissen. Den eigentlichen Sinn der Bildgeschichte erfasst sie nicht wirklich, sie „fantasiert“ auch Dinge dazu, die nicht dargestellt sind.

In Test II fällt ihr wesentlich mehr zur Beschreibung der Begriffe ein. Auch versteht sie die Fremdwörter besser und kann sie teilweise zuordnen. Bei den auf die Politik bezogenen Begriffen sind ihre Vorstellungen nach wie vor verschwommen. Die Bildgeschichte schmückt sie diesmal sprachlich stärker aus, sie fügt allerdings nach wie vor selbst erdachte Aspekte hinzu und erfasst die eigentliche Pointe der Geschichte nicht. Insgesamt zeichnet sich bei Frau A. jedoch ein Fortschritt in der Fähigkeit, über Begriffe/Konzepte zu sprechen, ab.

Auswertung Herr G.

N^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	10	11	12
2.	- Fremdwörter	3	3	6
3.	- Wissen, Verständnis	2	3	3
4.	- Bildgeschichte: „Die Räuber“	4	4	4
	Insgesamt	20	21	25

Die Sprache von Herrn G. ist relativ stark dialektal geprägt, doch kann er gut in eine neutralere Form wechseln. Er hat jedoch einen ausgeprägten Sprachfehler – er fiel mir erst beim Transkribieren der Interviews auf – der insbesondere dann bemerkbar wird, wenn er nervös ist; dann stockt er im Satz und spricht die Sätze nicht fertig. Begriffe kann er ausführlich beschreiben, er verfügt über ein gut ausgeprägtes Hintergrundwissen und Verständnis. Die Fremdwörter sind ihm nur teilweise geläufig. Den Sinn der Bildgeschichte erfasst er auf einen Blick.

In Test II beschreibt er die Begriffe etwas ausführlicher, fügt mehr Details hinzu. Das Verständnis der Fremdwörter ist dasselbe wie bei Test I. Die mit Politik in Zusammenhang stehenden Begriffe erläutert er diesmal ausführlicher. Sein Sprachfehler ist nach wie vor vorhanden, doch er ist freier im Erzählen, insgesamt entspannter, und hierin liegt wohl sein Fortschritt, im Zugewinn an Sicherheit insgesamt. Das

Hintergrundwissen bezieht er aus seinem sozialen Umfeld und aus den Gesprächen mit seiner Frau und in der Familie.

Auswertung Herr H.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	12	12	12
2.	- Fremdwörter	3	4	6
3.	- Wissen, Verständnis	3	3	3
4.	- Bildgeschichte: „Der Holzfäller“	4	4	4
	Insgesamt	22	23	25

Herrn H.s Sprache weist wenig dialektale Färbung auf, er ist sprachlich versiert. Er beschreibt die Begriffe in komplexen Satzstrukturen, er formuliert differenziert und ausführlich. Er verfügt über ein gut ausgeprägtes Hintergrundwissen, auch über Zusammenhänge in politischen Kontexten. Hinsichtlich der Fremdwörter ist er etwas unsicher, sie sind ihm nicht sehr geläufig. Eine leichte Verbesserung zeigt sich bei Test II. Den Sinn der Bildgeschichte erkennt er auf Anhieb und erzählt sie ausführlich; er versetzt sich in die Rolle des Protagonisten und formuliert dessen Gedanken und Beobachtungen.

Auswertung Herr N.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	12	./.	12
2.	- Fremdwörter	6		6
3.	- Wissen, Verständnis	3		3
4.	- Bildgeschichte: „Der Holzfäller“	4		4
	Insgesamt	25		25

Das Wienerische von Herrn N. ist mäßig ausgeprägt und er ist ausgesprochen differenziert in der Wortwahl, sowohl bei der Beschreibung der verschiedenen Begriffe, als auch der Bildgeschichte. Er verfügt über ein breites Hintergrundwissen und eine ausgeprägte Abstraktionsfähigkeit. Er hat keinerlei Schwierigkeiten allen der Ebenen. Bei Test II schweifen wir immer wieder ab zum Gespräch über die Politik und die veränderten Arbeitsverhältnisse heute. Da der erste Test sehr gut ausgefallen ist, wird er nicht wiederholt.

Auswertung Herr Z.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	10	11	12
2.	- Fremdwörter	2	2	6
3.	- Wissen, Verständnis	3	3	3
4.	- Bildgeschichte: „Die Räuber“	4	4	4
	Insgesamt	19	20	25

Herr Z. ist sprachlich versiert, seine Sprache weist keine ausgeprägte dialektale Färbung auf. Die verschiedenen Begriffe beschreibt er ausführlich, lediglich bei den Fremdwörtern ist er sich nicht sicher. Auch verfügt er über gutes Hintergrundwissen und Verständnis der Zusammenhänge. Den Sinn der Bildgeschichte erfasst er ohne Schwierigkeiten und in allen ihren Details.

In Test II beschreibt Herr Z. andere Aspekte der Begriffe, sehr ausführlich und offensichtlich mit hinzugewonnenem Wissen. Die Fremdwörter sind ihm nach wie vor nicht geläufig. Die Begriffe mit Bezug zur Politik kann er gut einordnen und die Bildgeschichte ist ebenfalls vollständig erfasst.

Auswertung Herr R.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	- Konkrete Begriffe, abstrakte Begriffe	10	11	12
2.	- Fremdwörter	2	2	6
3.	- Wissen, Verständnis	2	3	3
4.	- Bildgeschichte: „Der Holzfäller“	4	4	4
	Insgesamt	18	20	25

Herr R. spricht eine stark dialektal gefärbte Sprache. Bei der Beschreibung der Begriffe erläutert er verschiedenste Aspekte derselben, er nimmt sie differenziert wahr, schweift aber immer wieder in eigene Geschichten ab. Mit den Fremdwörtern ist er unsicher, lediglich „Kaution“ ist ihm ein Begriff. Doch die Begriffe mit Bezug zur Politik sind ihm vertraut, hier verfügt er über Hintergrundwissen. Den Sinn der Bildgeschichte erfasst er ohne Schwierigkeiten in ihren verschiedenen Details.

In Test II beschreibt Herr R. die Begriffe ausführlicher und umfassender (Übungen 1 und 3). Bei den Fremdwörtern ist nach wie vor Unsicherheit vorhanden. Die

Bildgeschichte ist ebenfalls gut erfasst. Insgesamt ist eine leichte Verbesserung in der Ausdifferenzierung der beschriebenen Aspekte nachweisbar.

3.2.4 Allgemeines Wissen

Den ProbandInnen werden zwei Aufgaben gestellt: die abgebildeten Kandidaten zur Nationalratswahl 2002, ihre Parteien und Funktionen zu benennen sowie die Hauptstädte den jeweiligen Bundesländern zuzuordnen. Wissen interessiert hier im Sinne der Teilhabe wie beispielsweise am aktuellen politischen Geschehen – es war die Zeit der Nationalratswahl –, aber auch hinsichtlich eines weiteren Verständnisses z.B. für geographische Aspekte. Die Ergebnisse werden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet.

Tabellen 14: 9 ProbandInnen

Auswertung Frau F.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker ¹²⁶ / Parteien / Kandidaten / Funktionen	0	0	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	0	1	9
	Insgesamt	0	1	21

Diese Fragen in Übung 1 sind Frau F. unangenehm und sie schämt sich für ihr mangelndes Wissen. Die Namen der Städte und Bundesländer sind ihr zwar teilweise bekannt, doch eine Zuordnung zu den Bundesländern ist nicht möglich. Auch in Test II wollte sie Übung 1 nicht machen. Eisenstadt konnte sie in Test II dem Burgenland zuordnen.

¹²⁶ Es standen nur Männer zur Wahl.

Auswertung Frau M.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	3	7	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	0	8	9
	Insgesamt	3	15	21

Frau M. kennt die Politiker teilweise aus dem Fernsehen, bei ihren Namen ist sie unsicher; van der Bellen kann sie den ‚Grünen‘ zuordnen, sein Name sei „kompliziert“. Die Städte kann sie nicht den Bundesländern zuordnen. Bei Test II kennt sie die Parteien und ihre Vertreter und auch Übung 2 kann sie lösen – bis auf Bregenz/Vorarlberg. Es liegt eine deutliche Verbesserung vor.

Auswertung Frau W.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	0	2	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	0	0	9
	Insgesamt	0	2	21

Bei Test I kann Frau W. keine der Fragen beantworten; sie kennt weder die Politiker, ihre Funktionen noch die Parteien. Auch sind ihr Städte und Bundesländer kein Begriff. In Test II kennt sie zwei Politiker mit Namen, kann sie aber keiner Partei zuordnen. Was eine Partei ist, weiß sie nicht. Die Städte und ihre Zuordnung zu den Bundesländern kennt sie nicht.

Auswertung Frau A.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	0	3	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	0	4	9
	Insgesamt	0	7	21

In Test I kann Frau A. die Aufgaben nicht lösen. Zu den Politikern und ihren Parteien kann sie nichts sagen. Auch das Konzept „Bundesländer/Hauptstädte“ ist ihr kein Begriff. Bei Test II kennt sie die Politiker der stärksten Parteien und einige Städte ordnet sie den entsprechenden Bundesländern zu. Im Gespräch wird klar, dass sie nun eine Vorstellung von der Geographie Österreichs hat, da sie Bundesländer und Städte korrekt im Süden bzw. Westen lokalisiert.

Auswertung Herr G.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	7	8	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	6	8	9
	Insgesamt	13	16	21

Herr G. kennt im Prinzip die Politiker und ihre dazugehörigen Parteien, teilweise auch ihre Funktionen. Von Mathias Reichhold weiß er beispielsweise, dass dieser Landwirt ist. Ihre Namen merkt er sich nicht so leicht. Hinsichtlich der Städte und Bundesländer gelingt ihm die Übung 2 in Test II wesentlich besser. Er scheint sich Namen nicht leicht zu merken, teilweise hat er auch Schwierigkeiten mit dem Aussprechen von abstrakten, weniger geläufigen Begriffen. Insgesamt strengt ihn die Testsituation sehr an.

Auswertung Herr H.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	7	7	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	4	4	9
	Insgesamt	11	11	21

Herr H. kann die Politiker den Parteien zuordnen; was nicht gelingt, ist deren Funktionen in der Regierung oder als Politiker zu benennen. Hinsichtlich der Städte gibt es durchaus eine geographische Orientierung und eine Vorstellung gewisser Merkmale, die diese auszeichnen, doch die genauere Zuordnung zu den Bundesländern ist nicht bei allen möglich. Test I und II fallen sehr ähnlich aus.

Auswertung Herr N.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker Parteien / Kandidaten / Funktionen	12	./.	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	9	./.	9
	Insgesamt	21	./.	21

Herr N. verfügt über ein ausgeprägtes Wissen über Regierungsfunktionen und deren Bezeichnung. Die Politiker kann er den Parteien auf Anhieb zuordnen, er weiß, dass Mathias Reichhold Infrastrukturminister ist – eine Funktion, die dieser nur kurze Zeit ausgeübt hat. Er hält sich in diesen Dingen auf dem Laufenden. Auch die Frage „Bundesländer und ihrer Hauptstädte“ beantwortet er mit Leichtigkeit. Test I wurde aufgrund des Ergebnisses von Test I nicht wiederholt.

Auswertung Herr Z.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	2	2	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	9	9	9
	Insgesamt	11	11	21

Die Politiker und ihre Parteien sind Herrn Z. nicht sehr geläufig, er verwechselt die verschiedenen Politiker, das Thema interessiert ihn offensichtlich auch nicht sehr. In Test II erwähnt er, dass er selten fernsieht, auch die Zeitschrift News habe er länger nicht mehr gekauft, um sich zu informieren. Einige Minister sind ihm namentlich bekannt, auch das Liberale Forum und Heide Schmidt, doch die Partei gibt es zu dem Zeitpunkt nicht mehr. Hier ändert sich von Test I auf Test II wenig.

Auswertung Herr R.

N ^o	FÄHIGKEIT	PUNKTE TEST I	PUNKTE TEST II	MAXIMALE PUNKTEZAHL
1.	<i>Tagespolitisches Wissen:</i> - Nationalratswahl 2002: Politiker / Parteien / Kandidaten / Funktionen	6	8	12
2.	<i>Geographisches Wissen:</i> - Bundesländer / Hauptstädte	2	9	9
	Insgesamt	8	17	21

Herr R. kann einige Politiker den Parteien zuordnen, kennt teilweise deren Namen. Seine Politikverdrossenheit und starke Aversion gegen die Politiker kommt während Test I gleich ins Spiel. Die Städte kann er nicht gut zuordnen, er habe auch noch nie eine Landkarte besessen. Bei Test II ordnet er die Politiker und ihre Namen besser zu, von der Bellen sei der „einzig Anständige im Land, derweil“, und die Frage nach den Bundesländern und ihren Hauptstädten beantwortet er ohne Schwierigkeiten. Dies hat ihn nach dem Test im Herbst interessiert und er ist dem nachgegangen.

Die folgende Tabelle gibt nochmals einen Überblick über die Fortschritte der ProbandInnen in den einzelnen Kompetenzbereichen nach einem Jahr Kursbesuch:

Tabelle 15: Progression in den Kompetenzbereichen

PROBANDIN	PROGRESSION ZWISCHEN TEST I UND TEST II			
	LESEN (28)	SCHREIBEN (14)	PERFORMANZ (25)	ALLG. WISSEN (21)
Frau F.	9 – 11	8 – 11	10 – /.	0 – 1
Frau M.	15 – 26	13 – 14	14,5 – 18,5	3 – 15
Frau W.	5 – 7	8 – 9	8 – 15	0 – 2
Frau A.	24 – 27	14 – 14	8 – 15	0 – 7
Herr G.	10 – 17	13 – 14	20 – 21	13 – 16
Herr H.	27 – 28	12 – 14	22 – 23	11 – 11
Herr N.	28 – 28	14 – 14	25 – ./.	21 – ./.
Herr Z.	28 – 28	12 – 14	19 – 20	11 – 11
Herr R.	23 – 24	11 – 12	18 – 20	8 – 17

Zusammenfassung

In allen vier getesteten Kompetenzbereichen zeichnen sich Fortschritte der ProbandInnen ab. Am deutlichsten und für alle zutreffend fallen diese im Bereich des *Lesens* aus – außer von jenen, die bereits über eine entwickelte Lesekompetenz verfügen. Sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch die Fähigkeit, den Texten Informationen zu entnehmen, haben sich deutlich verbessert. Letzteres ist auf weiterentwickelte Lesestrategien zurückzuführen. Es fällt auch auf, dass die ProbandInnen mit der Art der Übungen vertrauter sind. Der Zuwachs beträgt in Zahlen bis zu 11 Punkte (von 28). Im *Schreiben* fallen die Fortschritte nicht in dem Ausmaß aus wie beim Lesen, lediglich um 1 bis 3 Punktwerte besser (von 14). Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass das Schreiben eine ungleich komplexere Leistung darstellt als das Lesen und stärkere Konzentration erfordert. Hinsichtlich der *Performanz* ist vor allem bei den Probandinnen eine ausgeprägte Entwicklung festzustellen. In Punktwerten drückt sich diese in einem Plus zwischen 4 und 7 (von 14) aus, bei den Probanden in 1 bis 2 Punkten. Die Entwicklung geht mit einer besseren Konzentration in der Situation selbst und auch mit einem Zugewinn an Abstraktionsfähigkeit aber auch an sprachlicher Ausdifferenzierung einher. In der Kategorie *Allgemeines Wissen* streut der Zugewinn stark und zwar zwischen gleichbleibend und 12 Punktwerten (von 21). Es ist davon auszugehen, dass durch die zwischenzeitlich stattgefundenen Wahlen das Augenmerk verstärkt auf dieses Geschehen gerichtet bzw. diese auch in den Kursen thematisiert wurden und einige ProbandInnen, vielleicht angestoßen durch die Testfragen, sich dezidiert mit der Geographie Österreichs auseinandergesetzt haben.

Vergleicht man die einzelnen Kompetenzbereiche miteinander, so ergibt sich folgendes Bild: In der Regel korrelieren geringe Lese- und Schreibfähigkeiten mit einer weniger ausdifferenzierten Performanz. Die Performanz – sie umfasst hier auch Begriffsverständnis und assoziative Fähigkeiten – kann jedoch trotz guter literaler Fähigkeiten durch psychische Faktoren beeinträchtigt sein. In einem anderen Fall geht der auffällige Fortschritt im Lesen – nicht so im Schreiben – mit einer deutlich verbesserten mündlichen Sprachfähigkeit einher, vor allem hinsichtlich Abstraktionsfähigkeit und konzeptuellem Verständnis, aber auch was das allgemeine Wissen betrifft. Bezüglich letzterem zeichnet sich eine geschlechtsspezifische Komponente ab: Die Frauen scheinen sich generell weniger für das politische Geschehen zu interessieren.

Bei der Betrachtung des Lebenskontextes der ProbandInnen zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen der erbrachten Leistung bzw. ihrer Entwicklung und diversen psychosozialen Faktoren besteht. Liegt eine Abhängigkeit von Sucht(Substitutions-) Mitteln oder Tabletten vor, ist die Aufnahmefähigkeit stark eingeschränkt und die Personen sind nicht in der Lage, sich auf Inhalte zu konzentrieren und somit Lernfortschritte zu erzielen. Dies wirkt sich vor allem als „fehlendes Wissen“ aus und in einem Mangel an Interesse und Verständnis für Zusammenhänge, die außerhalb der eigenen Lebenswelt liegen und über die eigenen Belange hinausreichen. Dies dürfte in den fehlenden persönlichen Perspektiven begründet sein (s. Kap. II, 2.2.5).

Die Testsituation erzeugt bei manchen Probanden einen starken Druck und löst Ängste aus; sie sind nervös und es strengt sie übermäßig an. Dies hat in Einzelfällen dazu geführt, dass von bestimmten Testaufgaben abgesehen wurde, um die ProbandInnen zu „schonen“. So löst beispielsweise in der zweiten Schreibübung das Bild vom Kind das Weinen eines Probanden aus – es rührt an die teilweise nicht miterlebte Kindheit seiner eigenen Kinder durch sein Arbeiten in Wien; oder die Beschreibung von Begriffen, die offensichtlich an schmerzhaft Erfahrungen erinnern. Hier werden schmerzvolle Tatsachen und Ereignisse aktualisiert, die in Zusammenhang mit den erlebten (Schrift-) Defiziten stehen und die sich massiv auf das Leben der Betroffenen ausgewirkt haben (vgl. Murphy 2002).

Hinsichtlich der Sprache ist auffallend, dass die ProbandInnen beim Test eher in die Standardsprache wechseln und sich einer „Außenerwartung“ anzupassen versuchen, während in den Interviews, in denen ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen im Mittelpunkt stehen, der Dialekt viel stärker ihre Ausdrucksform ist.

Auf diese Ergebnisse wird in der Auswertung der folgenden Interviews zu Auswirkungen des Kursbesuchs und biografische Aspekte nochmals zurückgegriffen (s. Kap. III, 3.3 und III, 3.4).

3.3 Auswirkungen des Kursbesuchs: Interview II

In Ergänzung zu den Ergebnissen der Tests werden die ProbandInnen zu ihren Eindrücken und Erfahrungen mit dem Besuch des Kurses befragt. Indem die subjektiven Bedeutungen und die Auswirkungen auf konkretes Handeln erhoben werden, wird die Umsetzung der theoretischen Vorannahmen in konkrete Lebenssituationen verdeutlicht

(Mayring 2002). Die Interviews werden anhand eines Leitfadens geführt (Witzel 2008), der sich am Forschungsinteresse orientiert (s. Anhang 3), und der sowohl als Rahmen für das Gespräch als auch zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews dient. Aus dem umfangreichen Textkorpus der transkribierten Interviews sind Passagen sequenziert und Kategorien zugeordnet worden (Mayring ebda.); dabei haben sich auch neue Kategorien herauskristallisiert. Die ProbandInnen sollen im Rahmen dieser Arbeit „zu Wort“ kommen und so werden die relevanten Passagen wenig gekürzt wiedergegeben; da sie für sich sprechen, werden sie nur kurz kommentiert. Die Interpretation der Aussagen erfolgt in einem nächsten Schritt, in Kapitel IV („Integration der Ergebnisse“).¹²⁷ Die Auswertung der Ergebnisse dieses Kapitels wird mit einer Zusammenfassung abgerundet (s. auch Kap. III, 2).

Die Aussagen der ProbandInnen zu den Auswirkungen des Kursbesuchs lassen sich folgenden fünf Kategorien zuordnen: „Lernerfolg“, „Unterricht und Lehrperson“, „(Selbst) Reflexion über das Lernen“, „Einfluss auf der Beziehungsebene“ sowie „Veränderungen und neue Perspektiven“.

3.3.1 Kategorie „Lernerfolg“

Was als Erfolg erlebt wird, ist sehr unterschiedlich:

„Der Kurs hat schon was gebracht. Ich hab’ noch nie in meinem Leben, wenn i irgendwo hinfahr, an Zettel außi g’hängt, dass i glei komm. Und des hab’ i hingeschrieben, ‚Ich komme gleich‘. Des is drei Wochen her.“ (Herr R.)

„Heute lies ich viel, die Kleine Zeitung und so, oder die Bücher von die Kinder les ich manchmal, die net so schwere Schrift sind, und es ist viel besser geworden. ((...)) I hab’ schon sehr viel gelernt ((...)); wirklich einmalig (über das Lesen im Kurs) und dann verstehst schon, da weißt schon, um was es sich handelt des alles, dann hast es erzählt und es ist alles drin geblieben was du gelesen hast, was des für Sinn hat, einmalig (I: „Das ist im Oktober noch nicht gegangen“), das hab’ ich alles nicht (), da hab’ ich die Straßen oft nicht lesen können. Heute, wenn ich nach Wien fahr, ich seh’ die erste Tafel bis zur nächsten, weiß ich schon wohin das geht alles, das hab’

¹²⁷ Diese Vorgangsweise gilt ebenso für die Auswertung der biografischen Interviews in Kap. III, 3.4.

ich vorher nicht kennt. Früher hast müssen dorthin und fragen und hast umanander gesucht; hast müssen den Zettel hergeben, hast geschaut, aha, jetzt wird's kommen, ob's kommen ist oder nicht (-) und jetzt (()) da hab' ich ka Angst mehr.“ (Herr G.)

„Voriges Jahr war's a bißl noch eintönig, aber dieses Jahr hat's mir sehr viel gebracht bei dem Schreiben. Beim Lesen eigentlich nicht mehr, ich kann schon (-), also ich kann sagen, man kann nur mehr schneller werden mit dem Lesen, sonst kann man sich da nicht mehr verbessern. ((...)) ... nur mehr Schreiben konzentrier ich mich ((...)), mit dem Schreiben ist es auch schon sehr gut geworden. ((...)) Das Computerschreiben bringt mir jetzt sehr viel. Zu Hause hab' ich auch einen, und der ist so eine große Hilfe für mich. ((...)) Die Texte schreib' ich um, oder ich les' mir ein Buch und tu das zusammenfassen. Da kommen immer neue Wörter, ja, und es wird dann immer besser, um so mehr ich schreibe. Aber die Grammatik, also das Schreiben dauert ja mehrere Jahre, bis man (-) das gut kann. Das Lesen hab' ich doch in drei Monaten, vier Monaten können, halt langsam, aber es ist schon gegangen. ((...)) so hab' ich mich verbessern können, sehr viel gelernt...“ (Herr Z.)

Nicht immer ist der Lernerfolg so deutlich festzumachen und er unterliegt Schwankungen, vor allem dann, wenn die Lebensverhältnisse beschwerlich sind oder beeinträchtigende Faktoren wie Sucht, Krankheit oder finanzielle Probleme vorliegen:

„Na, möcht' ich nicht sagen (auf die Frage, ob das Lesen schon besser geht), also, eigentlich so wie am Anfang, aber ich glaube, es wird schon besser. Es gibt da Tage, da kann ich das gar nicht so schlecht, bin ich schon viel besser geworden. Am Anfang habe ich ur lang gebraucht, beim Wort, und ich probier jetzt schon, zum Zusammenlesen ((...)) was wir immer machen, so lange Wörter, das hilft schon. ((...)) aber des ist ja das, ich glaub' ich bin etwas besser geworden und dann... dann lern ich die eine Woche fast nichts und dann geht das nimmer in mein Hirn eini, dann ist das alles wieder weg.“ (Frau F)

„Schon ein bisschen. Ich schreib ganz gern; was i im Kurs gelernt hab', mach i bissl weniger Fehler. ((...)) Wenn i lesen tu, tu i hin und wieder Prospekte lesen, oder Zeitschriften, oder (-) mit dem Lesen hab' i kein Problem eigentlich ((...)); war schon am Anfang am ehesten das Schreiben. Wenn i einen Brief schreib', da sind hundert Fehler drin.“ (Frau A.)

Wenn die eigenen Ansprüche hoch gesteckt sind, fällt es manchmal schwer, Erfolge anzuerkennen:

„Ich find, er hat mir schon viel gebracht jetzt wieder, weil i ja eigentlich schon regelmäßig seit voriges Jahr geh’; und ich find’ es ist schon was hängen blieben a, find’ i schon. I mein, des Schreiben geht jetzt etwas besser schon, etwas, ja; die E. (Kursleiterin) sagt, es ist gut, ja. Der M. (Kursleiter)¹²⁸ sagt a, es is guat, i glaub’s ihnen halt net so richtig.“ (Frau M.)¹²⁹

3.3.2 Kategorie „Unterricht – Lehrperson“

Die Antworten auf die Frage nach dem Unterricht zeigen deutlich, wie eng die Beurteilung mit der Persönlichkeit und der Qualifikation der Lehrenden zusammenhängt:

„Ja, einmalig, wirklich (.), also die E., und a der M., also, da ist einer besser als der andere, das muss i schon sagen. I kann ihnen keine Auszeichnung net geben, aber da gibt’s gar nichts. Die bemühen sich, bei alle, das muss i schon sagen. Die erklären einem des. Nur kriegen wir das net so mit, was die leisten ((lacht)). ((...)) I sag’ ja, die kriegen alleiweil zu wenig, i mein, was die leisten, des mein i, die Lehrer und so weiter.“ (Herr R.)

„Die E. ist schon a super Lehrerin. Mit ihr kann man so a reden, Probleme hab’ ich mit ihr auch schon einmal geredet und sie versteht das irgendwie. Oder sie gesagt hat, ,na, da brauchst nicht kommen’, wie mit der Mama was war“ (Frau F.)

„Mir hat des bisher nichts gegeben, der Computer, wir waren ein paar Mal oben (im EDV-Raum, Anm.); es geht schon, i merk mir des schon. Was uns die E. oder der M. erklärt, das ist schon super, und der Kurs ist a super; (--) ist die E. einmal da und einmal dort und der M. dasselbe in Grün, die bringen das eigentlich schon super über die Bühne, ja und sie mit uns. ((...)) Sie sind sehr gut in der Gruppen, sie teilen sich das sehr gut ein. Es ist einfach gut, weil es sind gute Leut’ dort und du bemüht dich dann schon, dass da mitkommst.“ (Frau M.)

¹²⁸ E. und M. leiten alle Gruppen für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene und werden deswegen vorwiegend genannt.

¹²⁹ Wenige Jahre später stirbt ihr Mann und sie ist in der Lage, die gesamten Beerdigungsformalitäten alleine zu regeln; darauf ist sie dann doch stolz.

„... da kriegt man immer fachmännische Anweisungen und (-) ich bin sehr zufrieden auch mit der E. und dem M. Wenn man es nicht gleich versteht, dann erklären sie es zehn Mal, oder sie schreiben es auf, dann sagt sie mir's...“ (Herr Z.)

Es kann aber auch zu Missverständnissen kommen bzw. zu Stressreaktionen, in denen frühere Erfahrungen aktualisiert sind:

„Am Anfang war i a bissl, puh ((lacht)), i mein, des is ja mei Schuld gewesen, wissen's; weil da hat's amal () und E. sagt des oder des, des wär sO (-) (sie korrigiert ihn), i hab' des gar nimmer mehr gehört () und wenn sie mir irgendwas gesagt hat ((...)), nur amal war des, hat sie gesagt, das erste mit ,e' und Umlaut, oder ,d', oder irgendwas, Ding; () ich hab' des nicht mehr gehört ((lacht)), na, um Gottes Willen, warum hört die net auf ((lacht schallend)), hab' i mir denkt, soll i aufspringen und gehn, aber des war mei Schuld gewesen. Die meint's gut und i... des war nur amal, kann ihr ja des net sagen „bitte gib a Rua“ ((lacht)). I hab' ja gewusst, i muss bleiben, weil bei mir ist des wieder schwer, dass i dann am nächsten Tag oder am nächsten Mal (.) ((...)) i kann des net, dass i irgendwas sag' und am nächsten Tag wieder komm, und habt's mi gern, des bring i net z'samm.“ (Herr R.)

Das gleiche Bemühen um alle, die gleiche Behandlung aller, wird geschätzt:

„Es ist ja da wieder, weil alle gleich san, sand die Menschen a wieder anders, wissen's; woanders gibt's so Stufen. Da kommen's ja net füranand.“ (Herr R.)

Inbesondere das freie Arbeiten in der Lernwerkstatt, die einige kurserfahrene TeilnehmerInnen zusätzlich besuchen, wird geschätzt:

„Wir besprechen das Ganze auch sehr viel und dann, mit die Zetteln, mit die Arbeiten, ist echt super; da san ma meistens zu zweit oder zu dritt, und da hab' ich eigentlich in letzter Zeit viel mit dem ... (Herrn H.) zusammengearbeitet. Das ist gut gegangen. San halt immer die Besseren zusammen gesessen. Und alleine, will ich gar nicht sagen; man hat zusammenarbeiten können mit wem ma wollen, und da ich immer neben eam sitz, oder was, haben wir dann zusammen, weil wir doch schwächer sind als alle anderen. ((...)) Es passt wunderbar.“ (Frau M.)

„Öfters ist's schon schwer auch, schwere Sachen auch dabei, aber des sagen wir ihnen eh gleich immer ((lacht)). Beim Lesen sind oft Texte dabei, da ist wirklich jeder kompliziert und stARK und schwer zum Lesen. Und da sag' ich schon, na bumm, heut' war's wieder ordentlich schwer.“ (Frau M.)

Teilweise bewirkt der Kurs ein konsequentes und zielgerichtetes Arbeiten am Kompetenzerwerb auch in der Freizeit:

„Ich konzentrier mich voll auf's Schreiben. ((...)) Und ich seh'. Stück für Stück, Fortschritte. Samstag, Sonntag, wenn ich in der Früh aufsteh', dann schalt ich den Computer ein und schreib irgendwas. Das muss man, sonst (-) der .M. hat immer gesagt „schreib, schreib, schreib!“, so eine halbe Stunde, Stunde. In der Schule machen die Schüler fünf Stunden, das ist a Wahnsinn.“ (Herr Z.)

Die Themenwahl in den Kursen findet ebenfalls Zustimmung:

„Wir kommen meistens auch auf eigene Themen, was besprochen werden. Also, sie lassen sich mitreißen von dem Thema, so wie es die Angst, oder mit der EU, und dann haben wir gleich über des geredt. Weil die anderen Länder jetzt kommen zur EU, und () und da haben wir gleich das Thema angeschnitten. Die Themen sind eigentlich sehr gut, weil man kommt wieder auf neue Wörter drauf und man kann wieder mehr dazu lernen. ((...)) Ich lass mich da inspirieren. Manchmal weiß ich wochenlang kein Thema, und dann geh' ich zu diesem Kurs und da hör' ich was und dann kommst auf Themen. So kann ich immer wieder dazulernen.“ (Herr Z.)

Der Computer und Rechtschreibprogramme scheinen das Wörterbuch abzulösen:

„Eher eigentlich nicht (auf die Frage, ob er das Wörterbuch verwendet). Also weniger, es ist für mich uranstrengend. ((...)) Jetzt kann ich das im Internet machen, denn Grammatik gibt's ja auch auf Internet. Dass man da die besten, also die wichtigsten Wörter findet...“ (Herr Z.)

Der Kursleiter fällt nach Beendigung seines Studiums für einige Zeit aus (Südamerikareise) und wird von den KursteilnehmerInnen vermisst:

„Super (der Unterricht)! Auch beim M., der geht mir halt sehr ab; er hat mit mir immer gelesen.“ (Frau W.)

Es entsteht eine Bindung an die KursleiterInnen, die eng mit dem Lernen verknüpft ist, aber auch darüber hinaus besteht:

„Na, hab' nichts vermisst im Kurs. Außer, dass der M. ist so schnell abgerissen ((lacht)). ((...)) Wir san hingekommen, aus, er ist weg ((lacht)). (I: „Er kommt ja wieder.“) Ja, glauben's dass er kommt?“ (Herr R.)

„... na, wenn länger kein Kurs ist (in der Sommerpause), dann ist schon lange, dass sie mir fehlt (.), die E.“ (Frau A.)

Es wird jedoch nicht nur positiv über den Kurs berichtet, es gibt auch Unzufriedenheit:

„So Ansagen, das macht der Kurs nicht. Durch die anderen Leute, was da sind – sind eh schon coole Leut dabei ((...)), denk mir, a Ansage einmal die Woche war net so schlecht; weil dann weiß man genau, wie man des schreiben muss, was man schreiben muss. ((...)) Wenn wir so lesen, reihum, da wird man schon a bissl ungeduldig. ((...)) Na ja, (-) jetzt warens ein bissl zu viel Leut, jetzt waren die glaub i überfordert, die E. und der M. Jetzt warn mir mehrene Leut wie früher, und jeder will etwas. Es san jetzt zwa da (.) i denk mir's halt so. Da waß keiner mehr, wozu man wirklich geht. Die Gruppe ist a bissl zu groß geworden. (I: „Wie viele sind sie jetzt?“) Sieben, acht so was. (I: „Müsste aber mit zwei Kursleitern gehn.“) Wir haben jetzt die Maner (Männer, Anm.), was wirklich nicht schreiben kann, lesen kann; (~) jetzt tun sie sich denen widmen; wir tun manchmal zwa und zwa; jetzt tu i mit dem H. und i bin ihm wieder zu schnell, also i waß net. Aber mit dem anderen kann i mir net vorstellen, i bin hilflos gewesen; des geht nicht, sinnlos (Kurs für Fortgeschrittene, in dem sachbezogener gearbeitet wird. Anm.). (Frau A.)

„I hab' jetzt wieder zum Streiten ang'fangt ((...)), weil die geht jetzt fünf Jahr in Kurs und kann nichts; i hab' es nicht böse gemeint, aber I geh' jetzt in Kurs.“ (Konflikt mit anderer Teilnehmerin. Anm.) (Frau A.)

„I denk', des is halt a bissl schwierig, bei einer so größeren Grupp'n, ne, dass man auf jeden einzelnen so eingeht, das geht ja gar nicht. ((...)) Für mi war's halt so (-) wie soll i sogn, i hätt, (-) was beim Schreiben wirklich gut ist, und nur da wo die Fehler san, wenn auf des mehr eingegangen war, ((...)) dass i des so irgendwie außer filtert, ne? ((...)) Mir ist immer darum gegangen, dass, wenn i was schreib', einer weiß, was da gemeint ist (--).“ (Herr H.)¹³⁰

Durch die breite Streuung der Lernbedarfe im Kurs, kann es bei Einzelnen zu Unterforderung kommen:

¹³⁰ Die Herausforderung für die Kursleiterin liegt darin, dass Herr H. einerseits fließend und sinnerfassend liest und insgesamt sehr versiert ist, andererseits seine geschriebenen Texte schwer zu entziffern sind. Hier dürfte eine spezifische Störung vorliegen.

„Da muss ich ehrlich sein, zum Teil waren sie interessant, an paar waren zum Einschlafen ((lachen)) (die im Kurs behandelten Themen, Anm.), ((...)) Wann man über was geredet hat, zum Beispiel (.) ((...)) oder wenn man in a Geschäft geht oder was, oder ein Museum, wenn i des jetzt hernimm' und man schaut sich des an, ne, und das Reden um was da geht ((...)), ich hab' mich eigentlich schon auskennt, um was es gangen ist, und ein paar haben des halt net so (-) ja, denk mir, des derf doch net wahr sein ((...)); des war eigentlich a (-) Energie, a unnötige, die's außerziacht; wissen Sie, was i mein?“ (Herr H.)

3.3.3 Kategorie „(Selbst-)Reflexion über das Lernen“¹³¹

Das Schreiben wird eindeutig als schwieriger empfunden – was es ja im Vergleich zum Lesen auch ist:

„I wü halt des Schreiben eher weniger, weil ich mir halt so unsicher bin, und auch wann ich's dann kann, i glaub' i wird nie von alleine wirklich einmal schreiben können (I: „Oder wollen“), trAUen, i tät eher sagen, des ist das Trauen; ist's richtig oder falsch. ((...)) Wenn Sie langsam was ansagen ((...)), geht des eher besser als von mir aus allein. Da tu i mir schon schwar, das Formulieren, wie das Ganze ist.“ (Frau M.)

Auch dieser Proband hebt den deutlich komplexeren Vorgang des Schreibens hervor:

„Aber die Grammatik, also das Schreiben dauert ja mehrere Jahre, bis man (-) das gut kann. Das Lesen hab' ich doch in drei Monaten, vier Monaten können, halt langsam, aber es ist schon gegangen.“ (Herr Z.)

Und sie vergleichen sich mit anderen in der Gruppe und wundern sich zuweilen:

„...und i bin eh vielleicht (--) der ... (Herr R.) is a bissl besser wie i mit dem Lesen, aber es packt dich a bißl schon auch ((...)). Aber i find, so halbat pass i schon zubi zu eam mi'm Lernen. Das könnt die Edith mehr beurteilen. Aber die anderen san ja super (in der Lernwerkstatt, wo Personen unterschiedlicher Niveaus zusammenkommen, Anm.). (-) aber mir gefällt immer der... (Herr H., er liest

¹³¹ Diese Kategorie wird nach Durchsicht der Transkripte hinzugefügt.

fließend), wenn der oft sagt, ‚heast, wie schreibt man denn das‘; i mein, er schreibt’s falsch und i richtig! ((...)) ja, er fragt mi oft, denk i mir, heast, er fragt immer mi, der ist ja viel gescheiter in allem.“ (Frau M.)

Oder die unterschiedlichen Bedingungen wahrnehmend:

„Was bei der N. ist, war eigentlich, sie hat eine leichte Arbeit. Und sie hat sich mehr konzentrieren können und ich hab’ eine sehr schwere Arbeit. Und vier Wochen habe ich nicht schreiben können, ich war nicht imstande, dass ich Schreiben konnte. Am Computer habe ich auch nicht schreiben können. ((...)) Und die N. hat sich ja reingearbeitet in die ganzen Sachen.“ (Herr Z.)

Es wird ein Unterschied zwischen dem Vorgelesenbekommen und dem Selberlesen festgestellt:

„... aber wenn einer vorliest, dann geht es nur eini, aber wenn du selber lesen tust, da verstehst du es viel mehr,... weil da weißt, aha, um des geht es, oder was hab’ i jetzt eigentlich gelesen...“ (Frau F.)

Interessant ist auch folgende Feststellung:

„Wissen Sie, was mir vorkommt? Was eigentlich komisch ist. Die leichten Wörter zum Lesen tu ich mir oft so schwer, und ganz schwere Wörter gehen wunderbar. Wie wenn ich es verlier, das Leichte. Beim Schreiben ist es dasselbe in Grün. ((...)) Die kurzen Wörter, kommt mir so vor, als ob ich die überschlagen täte; ich tu’s verdrahn, tät ich sagen.“ (Frau M.)

3.3.4 Kategorie „Einfluss auf der Ebene der sozialen Beziehungen“¹³²

Die Kurse bieten den Rahmen für Erfahrungen, die sich auf das Selbstverständnis der Teilnehmenden auswirken. Alte Gewohnheiten und das Gleichgewicht in den sozialen Beziehungen können sich verändern und dadurch zu (inneren) Konflikten führen:

„Ja, sie macht halt jetzt was mit (die Freundin, Anm.), also, sie hat mir’s a net leicht gemacht. Es ist halt so, ich setze mich an den Computer, lerne mehr, und sie ist so faul. Sie hat schon alles. ((...)) Na, mir ist es überhaupt nicht recht. Ich hab’ gesagt,

¹³² Diese Kategorie hat sich ebenfalls nach Durchsicht der Transkripte herauskristallisiert.

„mach die C-Prüfung’ (--) aber sie hat nicht, sie steht jetzt auf einem Niveau... Sie hat halt Angst, dass ich weggeh von ihr und (.) jetzt hat sie so (-) psychische (--), aber es wird auch vergehn’ ((seufzt)). (-) Sie hat mich auch daher gebracht; des hat sie schon vor zwei Jahren gehabt, und das wird sich auch verbessern.“ (Herr Z.)

Auch gilt es manchmal, den Kursbesuch zu verteidigen bzw. geheim zu halten:

„Meine (Freundin) weiß ja heut net, dass i daher geh. ((...)) Gestern hab’ i ihr gesagt ,Morgen brauchst net kommen, i bin net da’. ,Na, wo fahrst denn hin?’ I hab’ gesagt ((erregt)) ,i bin net DA!’, hab’ i gesagt, ,i fahr nach (.) Wien eini’. ,Na, wo?’ ,Heast,’ hab’ i gesagt, ,gib’ a Ruh, i wü nichts wissen. I hab dir’s gesagt, wenn i nach Wien eini fahr, aus, Schluss, basta. I komm eh wieder ham’ ((lacht)). ((...)) Und da ist sie ja neugierig; und manches Mal sagt sie ,I fahr nach Wien!’ und i frag gar net. ,Du fragst gar net?’ und ,bist net neugierig?’ ,Na, bin net neugierig.’ ((lacht)) (Herr R.)

3.3.5 Kategorie „Veränderungen – neue Perspektiven“

Die erlebten Veränderungen durch den Kursbesuch sind sehr unterschiedlich:

„Ich denk’ mehr nach, über meine Zukunft und so. Ich würd’ so gern noch etwas machen, das muss nicht Hackln sein, aber ich will nicht, dass ich immer daheim sitz. ((...)) Mir geht so viel im Kopf durch.“ (Frau F.)

„Heute, wenn ich nach Wien fahr, ich seh’ die erste Tafel bis zur nächsten, weiß ich schon wohin das geht alles, das hab’ ich vorher nicht kennt. Früher hast müssen dorthin und fragen und hast umander gesucht; hast müssen den Zettel hergeben, hast geschaut, aha, jetzt wird’s kommen, ob’s kommen ist oder nicht (-) und jetzt (()) hab’ i ka Angst mehr.“ (Herr G.)

„I war ja früher nirgends hingegangen, ich hab’ innerlich mehr Kraft gekriegt, des ist des. Ich war früher nie in a Amt eini gangen, net amal da (die Volkshochschule, Anm.), jessas, da bin i umadum g’rennt; da hab’ i geschaut und Ding, bin schnell eini g’rennt ((lacht)), nach einer Zeit ist’s eh gangen, aber geschwitzt hab’ i, ich sag’ Ihnen, ich war fertig mit die Nerven, Ehrenwort. Des hat lang dauert (zirka ein halbes Jahr, Anm.).“ (Herr R.)

„Mein Mann kann schon lesen, was i schreib, beispielsweise, auch wenn viel Fehler drinnen sind“. (Frau M.)

Das Aufbrechen der selbst gewählten Isolation durch das Manko wird durch die Lerngruppe ermöglicht und verändert den Umgang mit demselben nach außen:

„Mir gefällt das jetzt im Kurs beispielsweise, weil wir jetzt mehrere sind; i hab’ immer geglaubt, i allein bin mit dem Lesen und Schreiben..., ja, man redt’ sich dort a bissl mehr aus mit die Leut’, man ist viel lockerer geworden. Zum Beispiel, so wie ich letztes Jahr zum Arbeitsamt gegangen bin, hab’ ich gesagt, ich kann nicht lesen und schreiben. Ich hätt’ mir das früher NIE sagen getraut, nie, nie ((...)). Da war ich schon bei zwei verschiedene Betreuer, weil der eine in Urlaub war, und das ist jetzt einer was bei meiner Tochter (vor der Tochter wird das Manko verheimlicht) in der Schul’ mit seinem Kind Gitarre macht, und mei Enkerl a, und jetzt siech i den immer am Dienstag. Aber mein Mann sagt immer, der derf des ja gar nicht weiter erzählen ((...)) dem hab’ i schon gesagt, weil er geschaut hat, in der heutigen Zeit; sag’ i, ‚Hören Sie, i bin doch net blöd’ ((lacht)); dann hat er eh geschaut, eh ((--)); es ist halt unangenehm, wenn man’s sagt; es ist lockerer jetzt.“ (Frau M.)

„Also, wenn wir mit dem Auto fahren, die ganzen Ortschaften, das geht schon; wann’s net geht gleich, denk’ ich nach, bei der Ausfahrt dann, denk’ i mir, so hat des jetzt geheißten; des is schon wunderbar, ja!“ (Frau M.)

Auf die Frage, ob es Dinge gibt, die jetzt anders gesehen/eingeschätzt werden:

„Man ist mehr offener jetzt mit dem, wenn man zu tun hat, des Lesen und Schreiben, hundertprozentig, des schon; ich find’ des super, dass des lockerer geworden ist. Das Lesen und Schreiben hat mich immer zurückgehalten. Ich mein, ich hab’ mit Leut’ zu tun gehabt, ich hab’ mit Leut geredt’, aber wenn’s dann halt so war mit Formulare, bin ich nur mehr zurückgewichen (), da san mir alle, glaub ich, gleich. ((...))... na, ganz weg ist noch nicht. Jetzt, wo ich mich vorstellen geh’, geben sie mir den Zettel gleich zum Ausfüllen, ich könnte des schon, ja, aber ich trau mi no net, weil i waß, da ist sicher was falsch dabei. Ich könnte ihn hundertprozentig ausfüllen. ((...)) Da ist die Angst schon noch da.“ (Frau M.)

Der Kurs eröffnet zuweilen neue Perspektiven:

„Jetzt merk ich, mehr Sinn siech i da. Früher hab’ i a nichts vorgehabt. I hab’ nur immer baut, wirklich schöne Häuser, für die Nichte usw., des san Studierende, die haben schon mal andere Pläne. I war froh, dass i a Haus gehabt hab’, Bad () und Zimmer, und Dings, an schönen Garten, aus. ((...)) I denk’ mir halt, das was i früher net

vorgehabt hab', (-) dass ich sicher amal nach Rumänien fahr; ((...)) i will des Land sehn! Oder a Mittelmeerreise, weil i will net so viel Geld zurücklassen. Ob (.) ob die mitfahrt oder net (seine Freundin) is mir egal; weil die hasst ((etwas leiser)) die Ausländer ((lacht)), dass' so was gibt, i waß net, wieso. Des is a Gegnerin von die Ausländer, als wia wann's nur Österreicher gibt auf der Welt, des versteh i net.“ (Herr R.)

„I hab' mir gedacht, sollt' ich im Herbst noch arbeitslos sein, i möchat dann mit dem Computer vielleicht doch schon mitmachen, vielleicht, das da mit dem Computer (vor einem Jahr hat sie noch abgewehrt, wenn es um den PC im Unterricht ging).“ (Frau M.)

Die Erfahrung von Lernfortschritten bestärkt das Selbstwertgefühl:

„... die Erklärungen in Grammatik, echt super, wie ich da weiter gekommen bin. Da hab' ich auf einmal von einem Aufsatz zehn Wörter richtig schreiben können, das baut halt auf. ((...)) Vor zwei Jahren hab' ich nicht lesen und schreiben können und jetzt bin ich SO weit. (--) Man kriegt komplett Selbstwert.“ (Herr Z.)

Durch die Erfahrungen im Kurs verändern sich auch die beruflichen Möglichkeiten sowie die Qualität der eigenen Arbeit:

„In der Arbeit lern' ich schneller seit ich lernen tu. Ich lern viel schneller und komm' auf vieles selber drauf. Also, diese Arbeit hätte ich nicht machen können vor vier Jahren, was ich jetzt mach (Gartengestaltung). ((...)) Ich bin sehr stabil geworden, früher hätt' ich durchgedreht, ich hätt's nicht geschafft. Der hat mir des einmal erklärt und es hat passt. (I: „Sie glauben, das hängt damit zusammen?“) Ja, ja, durch die Vorträge, das Lernen, ich tu aufpassen ((...)), ja, und wirklich zuhören, nicht schlafen, sondern wirklich zuhören. Es hat mir sehr viel gebracht, auch in beruflicher Hinsicht. Mein Leben hat sich für alles, für alles geändert.“ (Herr Z.)

Zusammenfassung

Die Auswirkungen des Kursbesuchs zeigen sich auf verschiedenen Ebenen. Hinsichtlich des eigenen Lernerfolgs fällt die Einschätzung der ProbandInnen sehr unterschiedlich aus. So wird bereits das erstmalige Anbringen einer kurzen Mitteilung an der Tür („Komme gleich“) als Erfolg erlebt. In der Regel sind es die Fortschritte im Lesen, die

sich relativ bald einstellen und die von den meisten als Errungenschaft erlebt werden. Durch den Besuch des Kurses wird mehr gelesen, die Sicherheit hierin nimmt zu und insbesondere das Leseverstehen hat sich verbessert (s. Kap. III, 3.2.1). Aber nicht für alle sind Erfolge deutlich feststellbar. Es gibt Faktoren, die das Lernen beeinträchtigen bzw. zu keinen wesentlichen Fortschritten führen, wie beispielsweise die Abhängigkeit von Suchtmitteln/Tabletten oder wenn das Motiv des Kompetenzerwerbs nicht sehr ausgeprägt ist und das Bedürfnis nach sozialem Anschluss und/oder nach dem Entfliehen vor der Einsamkeit und Langeweile in den eigenen vier Wänden überwiegen. Solche Gegebenheiten führen nicht selten zum Kursabbruch, insbesondere dann, wenn sich der soziale Kontakt als schwierig erweist und sich diesbezügliche Erwartungen nicht erfüllen.

Die Aussagen der ProbandInnen über den Kurs geben einen Einblick in die Bedeutung der Kursleitenden – ihre Professionalität und Persönlichkeit – für die Zufriedenheit und damit wohl für ihre Lernbereitschaft und Aufnahmefähigkeit. Es sind ihre Geduld, ihr differenzierter Umgang mit den unterschiedlichen TeilnehmerInnen in der Gruppe, aber auch ihre Fachkompetenz, die Anerkennung finden und dazu beitragen, dass KursteilnehmerInnen gerne kommen und persönlich vom Kursgeschehen profitieren. Sie fühlen sich wahrgenommen und in ihrer Individualität akzeptiert. Dies hilft den Einzelnen auch, mit Stress erzeugenden Situationen zurechtzukommen, in denen Emotionen aus früheren Lernerfahrungen aktualisiert werden. Auf der Basis eines solchen Lernklimas sind sie in der Lage, sich den Herausforderungen auch von schwierigeren Aufgaben zu stellen und durchzuhalten. Sie öffnen sich für neue Themen und greifen Anregungen auf, wie zum Beispiel, sich doch mit dem Computer auseinanderzusetzen oder auch in der Freizeit an der eigenen Kompetenzerweiterung zu arbeiten. Es entsteht eine emotionale Bindung an die Kursleitenden; diese erweist sich dort nicht nur als förderlich, wo sie auf Abhängigkeitsdispositionen trifft; ansonsten erleichtert sie es den TeilnehmerInnen, sich auf neue Lernerfahrungen einzulassen. Unzufriedenheit entsteht vor allem dann, wenn ausgeprägte Diskrepanzen vorliegen, sei es auf der Ebene „Schriftsprachkompetenz“ (zu gut für die Gruppe), der „sozialen Kompetenz“ (fühlt sich im Fortgeschrittenenkurs psychisch-sozial überfordert) oder auch innerhalb des Fähigkeitsprofils, beispielsweise zwischen dem Lesen (liest fließend und ist generell recht versiert) und dem Schreiben (die geschriebenen Texte sind kaum zu entziffern). In solchen Fällen ist eine Gruppenzuordnung schwierig und es kommt in irgendeinem der Bereiche zur Unterforderung.

Es ist naheliegend, dass sich die TeilnehmerInnen durch den Besuch des Kurses auch ihre Gedanken über das Lernen bzw. das Lesen und Schreiben machen. So nehmen sie einerseits ihre persönlichen Grenzen wahr, andererseits differenzieren sie und stellen Unterschiede in der Komplexität der Fertigungsbereiche fest oder sie beobachten die unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten auf individueller Ebene. Der Unterschied hinsichtlich des Behaltens von Inhalten, zwischen aktivem Selberlesen und dem Vorgelesenbekommen, wird ebenso wahrgenommen wie der Einfluss der jeweiligen Rahmenbedingungen auf das Lernen, wie beispielsweise die Beanspruchung durch die Arbeit.

Eine Auswirkung, die von Beginn der Basisbildungskurse an beobachtet wurde, ist die auf die persönlichen Beziehungen der TeilnehmerInnen. Indem sich nicht selten ihr Selbstverständnis verändert, sie auch schriftliche Agenden selber in die Hand zu nehmen in der Lage sind, kann das Gleichgewicht in den Partnerbeziehungen ins Wanken geraten und sogar zum Abbruch des Kurses führen. Bei zwei ProbandInnen dieser Untersuchung ist die Beziehungsebene zumindest ein Thema, und sei es, dass viel Energie aufgewendet wird, um den Kursbesuch zu verheimlichen.

Hinsichtlich der Veränderungen durch den Kursbesuch wird zunächst die Freude über das Lesen- und Schreibenkönnen ausgedrückt. Es wird beispielsweise als große Erleichterung erlebt, wenn die eigenständige Orientierung im Straßenverkehr möglich ist. Die Erfahrung, dass auch andere Menschen Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben und erstmals im Kurs offen über diese gesprochen wird, entlastet und bewirkt u.a. einen souveräneren Umgang mit dem Manko. Auch sind die diesbezüglichen Ängste nicht mehr so stark ausgeprägt. Indem das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wächst, entsteht Raum für neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten; es wird teilweise anders über die eigene Zukunft nachgedacht und Wünsche tauchen auf, wie beispielsweise noch Reisen zu unternehmen und etwas von der Welt zu sehen. Die Erfahrungen mit dem Lernen im Kurs wirken sich aber auch auf den Arbeitskontext aus, indem sich die Konzentration, das Zu- und Hinhören verbessern und dadurch effizienter an die Dinge herangegangen wird. Ein Proband berichtet, dass er persönlich an Stabilität gewonnen hat.

Diese Veränderungen lassen sich unter dem Begriff Empowerment zusammenfassen, sind sie doch Anzeichen für neu initiierte Prozesse, die das Leben der ProbandInnen verändern. Das Konzept des Empowerment (vgl. Rühlringer 2011) ist integrierter

Bestandteil der Kurskonzepte der Basisbildung in Wien Floridsdorf. Es geht auf Freire (1970/1983) zurück und die aufgezeigten Beispiele verdeutlichen recht gut die Bedeutung der zugrundegelegten Ansätze (s. Kap. II, 2.1.2).

3.4 Biografische Aspekte: Interview III

In Ergänzung zu den Erkenntnissen über die Sprach- und Schriftsprachkompetenz der ProbandInnen und den Ergebnissen des Kursbesuchs wurden biografische Aspekte erhoben, in der Erwartung, ein differenziertes Bild über die Zusammenhänge zu erhalten, die den Erwerb der Kulturtechniken zu einem früheren Zeitpunkt beeinträchtigt haben. Im Kontext der Untersuchung nehmen sie einen zentralen Stellenwert ein. Hinsichtlich der Auswertung der Ergebnisse verweise ich auf die Darstellung der Vorgangsweise in Kapitel III, 3.3 („Auswirkungen des Kursbesuchs“). Da die Voraussetzungen für die Literarisierung in der frühen Kindheit und in den ersten Schuljahren grundgelegt werden, richtet sich der Fokus auf das „familiäre Umfeld“ und das „schulische Umfeld“ zu jener Zeit, aber auch auf „individuelle Faktoren“ und auf das jeweils „subjektive Erleben der ProbandInnen“. Der „Übergang in das Erwerbsleben“ nach der Schulzeit wird ebenfalls betrachtet und sowie die subjektive „Einschätzung der Verhältnisse“ durch die ProbandInnen (s. Anhang 5). Sie bilden die Kategorien denen die Passagen der Aussagen zugeordnet sind. Letztere werden im Folgenden wiedergegeben und sprechen für sich: zur Auswertung werden sie teilweise kommentiert und eine Zusammenfassung rundet die Darlegungen ab. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt in einem nächsten Schritt, mit der „Integration der Ergebnisse“ in Kapitel IV.

3.4.1 Familiäres Umfeld

Die Fragen nach dem familiären und näheren sozialen Umfeld der frühen Kindheit beziehen sich auf die (berufliche) Situation der Eltern, auf die Verhältnisse zu Hause und auf das familiäre Klima. Ob es hier Wertschätzung füreinander und Unterstützung gab, auch für schulische Belange, oder ob die Atmosphäre eher von Überforderung, Konflikt und Vernachlässigung der Kinder geprägt war. Besondere Ereignisse, wie die Erkrankung oder der Tod eines Elternteils oder die Unterbringung in einem Heim, können sich maßgeblich ausgewirkt haben.

Folgende übergeordnete Unterkategorien sind gebildet worden bzw. haben sich nach Durchsicht der Transkripte herauskristallisiert:

- Situation der Eltern, besondere Ereignisse und Atmosphärisches zu Hause
- Übernahme von Verantwortung, Kinderarbeit
- Unterstützungserfahrung
- Stellenwert von Bildung/Lernen/Schulerfolg

Kategorie „Situation der Eltern, besondere Ereignisse und Atmosphärisches zu Hause“

Die erworbenen Berufe der Eltern der ProbandInnen sind sehr unterschiedlich; teilweise werden handwerkliche und angelernte Berufe ausgeübt, die Mütter sind oft Hausfrauen; aber es gibt auch Väter, die hochspezialisierte Tätigkeiten ausübten:

„Mein Vater war eigentlich ein Präparator. Mein Opa war schon, (-) mein Bruder kann (--). Sie haben gearbeitet für die Universität. Das geht jetzt nicht mehr, das ist schon ausgestorben; die ganzen Tiere sind ja geschützt. Dieser Beruf ist ausgestorben. Mein Opa, mein Uropa, mein Vater und mein Bruder (-) und mein Vater legt's hin, sagt ‚Nimm die Schlange und schneid's auf‘ und (-) geht a Weile auß, und natürlich (-) I nimm des und BUMM; des war EIne Blamage! Ich kann kein Blut sehen, keine Eingeweide; also einmal und nie wieder () bumm, sag' i, könnt's alles machen mit mir, aber ka Tier (-). ((...)) Nichts mehr, nichts mehr, ich weiß, wie man Schlangen fangt, wie man Eidechsen, des ((...)). Ja, das hat er mir alles auf der Karte gelernt, dann war leider a Krise (--).“ (Herr Z.)

Es gibt erschwerende Verhältnisse, wie zum Beispiel die **Erkrankung** oder der **Tod eines Elternteils** oder die verwitwete Mutter, die alleine für mehrere Kinder sorgen muss:

„Meine Mutter war krank, die ist im Spital immer gewesen. ((...)) Dadurch bin ich gekommen in die Sonderschule, weil ich einmal in derer Schul war, einmal in derer. Wenn ich im Heim war, bin ich in eine andere Schule gegangen, wenn ich bei der Tant war, war ich wieder in eine andere Schul. War immer anders...((...)) Mein Vater ist ja alt gewesen und meine Mutter a, wir waren ja 5 Kinder und ich war das letzte, na, ((...)). Ich war sechs, sieben Jahr, war der schon 56 oder was, der ist ja knapp vor der Renten gewesen. ((...)) Und da bin ich noch lang in die Schul gegangen.“

Über die Geschwister: „Die Älteste ist als a junge gestorben, mit 25 Jahr. Weil die war gewesen um 19 Jahr älter wie ich. Und mein ältester Bruder ist um 15 Jahr älter. Der nächste um 11 Jahr und mei Schwester, die andere, um 8 Jahr älter. Die sind alle schon in der Rentn, i muss noch hackln. ((lacht)). Drum hab ich auch nichts gelernt.“ (Herr N.)

„Mein Vater ist ja, wie ich 6 war oder 7, ist er vom Gerüst oba gefallen. ((...)) Meine Mutter ist gegangen vom Vater, da war ich noch nicht so alt. ((...)) Da haben wir die ur kleine Wohnung gehabt; (--) da haben wir gewohnt zu sechst.“ (Frau F.)

„(--) meine Mutter war nicht dumm, sie hat auch perfekt Kurrent geschrieben noch, sie hat sehr schöne Schrift gehabt, sie hat alles gemacht, sie war viel weg, sie hat gearbeitet, auf Dienst, wie Frauen halt (--) bei so einem Bauern war sie, wo die Kinder weg waren. Und wie sie zurück war, hat sie ((seufzt)) einen Mann kennen gelernt (--) vom Krieg zurück (--) beim Heimfahren (--) mit dem Zug vom Krieg, da ist er gestorben. Das waren die ersten Kinder. Nachher hat sie noch einen gehabt, waren auch zwei Kinder, fünfe waren wir, der hat sich mit der Maschin' dersteßn. Ich war Ende (--), normalerweise dürfte sie keine Kinder mehr haben, sie war 44, 45 Jahr und da hat sie's wieder derwischt ((...)) des war a Fehler.“ (Herr G.)

Unfälle in der frühen Kindheit oder **Krankheiten**, die aufgrund der sozialen Lage wenig Beachtung gefunden und/oder die Entwicklung beeinträchtigt haben, werden ebenfalls als erschwerende Faktoren angeführt:

„... ich war fünf Jahre alt. ((...)) Es war so: Ich und meine Schwester sind Mist ausleeren gegangen und da waren so Geräte, und da haben wir so ein bißl gekünstelt, weil (-) da hast' gespielt Zirkus, und war so ein Seil, () gegangen und ein Regenschirm ((...)) meine Schwester hatte den Mistkübel in der Hand, geht hinter mir und ich bleib hängen, also sie bleibt hängen und fällt genau auf mich, ich hab' genau einen Spitz ((...)) da waren lauter so Spitz' oben und in den bin ich halt reingeflogen. War dann auch im Spital sechs Wochen. Im Spital haben wir auch Kinderschule gehabt ((räuspert sich)) und die haben auch gesagt, ich hab' das Gedächtnis verloren, seitdem...“ (Frau W.)

„Ich hab' einen Autounfall gehabt mit meinem Vater, wie ich ein Kind war, und wir glauben viel, dass es damit zusammenhängt. (I: „Wie alt waren Sie damals?“) Drei oder zwei Jahr... ich bin mit dem Kopf wo gegen kommen, ich war bewusstlos, bin ins Spital kommen ((...)) auf dem einen Ohr bin ich eh terrisch ((...)) ich hab' auch

Schmerzen gehabt, ich hab' immer geschrieen als Kind; ((...)) ich hab' immer Mittelohrentzündung gehabt. Und jetzt, seit ein paar Jahren, ist das andere Ohr mitgegangen: Und da hab' ich zwei Jahr Mittelohrentzündung gehabt. Der Arzt hat immer gesagt ‚tropfen, tropfen, tropfen‘. Dann bin ich einmal ins Spital gegangen, da war's schon so... beim Röntgen haben sie gesehen, dass es schon urgeschädigt war. Aber erst, wie sie mich operiert haben, haben sie gesehen, wie es wirklich beschädigt ist.“ (Frau F)

Wenn Kinder nicht gut hören und dies nicht erkannt und behandelt wird, können sie die Laute nicht den Buchstaben zuordnen; die Phonem-Graphem-Korrespondenz wird nicht nachvollzogen und das Schreibenlernen gelingt nicht.

Überforderte Eltern mit vielen Kindern können diesen oft nicht die Unterstützung zukommen lassen, die sie benötigen würden:

„Ich glaub, meine Mutter hat schon Probleme gehabt mit uns, wir sind immer a'bauscht. ((...)) Ja, eigentlich hat es mit einer Freundin begonnen, ich hab' gar nicht gewusst, was das Schulestagln ist, eigentlich. Hab' mir gedacht, was macht die, weil meistens sind wir brav heimgegangen. Mit ihr sind wir in den Park gegangen; die war ein bißl älter als wir, ich glaube, zwei Jahr älter, die ist in die Hauptschule gegangen, also in die normale Schule. Na ja, und auf einmal ist sie vor der Schule gestanden, sind wir stagln gängen. Haben wir selber gesagt: ‚Stagln, jee!‘, aber dann machst dir schon Gedanken, weil... musst zu Haus gehen und zum Direktor, und das tut schon weh.“ (Frau F.)

„Die Familie war auch nicht die Beste, ich geb' meiner Mutter und meinem Vater nicht die Schuld. ((...)). Meine Mutter hat sich auch nicht so befasst mit mir, so vorbereitet (auf die Schule, Anm.). Ich habe einfach nur gespielt, hab' gespielt die ganzen Jahre, und hab' mich nicht konzentriert auf das Lernen und das Merken. ((...)) Wir waren viele Geschwister; meine Schwester, mein Bruder haben alle nicht lesen können. ((...)) Wir waren insgesamt elf. Mit vier bin ich aufgewachsen.“ (Herr Z.)

„Ja, wie soll das gewesen sein. War's a bißl (-) sechs Kinder, im Ganzen z'sammen, stressig, ((...)) immer schauen, dass alles passt. ((...)) Na ja, die Mutter hat gekocht für alle, der Vater, ja, der hat a bißl was getrunken, ne, aber des jetzt eh nimmer, mein Vater der ist immer spät heimkommen; dann hat er so Arbeiten noch gehabt, das hat er auch geschaut.“ (Herr H.)

Ohne Unterstützung und Ermutigung oder Interesse seitens der Bezugspersonen für die schulischen Dinge, können sich Neugierde und Motivation für das (schulische) Lernen nicht entwickeln.

Aber auch bittere **Armut** in der Nachkriegszeit und der **Krieg** mit allen seinen zerstörerischen Folgen, zählen zu den äußerst schwierigen Lebensbedingungen:

„Wir haben ja auch nichts gehabt zum Anziehen; der Vater war net da, i hab' nur a Unterhosn g'habt, und, und, (-- die haben wir gehabt, wirklich (-), ich sag Ihnen was, Ende März, Anfang April mit der Unterhos, net amal eine g'habt bis in Oktober. Nichts gehabt zum Anziehen, net amal Schuach ((lacht)). Kann mich gut erinnern. Der Bruder hat amal Schuach gefunden und da hat der H.H. (ein Mitschüler) gesagt, ‚heast, solche Schuach hab' i wegga g'haut' ((lacht)), ne, damals (.) da haben wir wirklich nichts gehabt. KAlt war's, ich sag Ihnen was, auf d'Nacht und so; ja, wir haben nie geheizt, na, nix. Der Vater is a später heimkommen vom Krieg, (-) der hat sich a net kümmert, überhaupt nix; (-) und bei der (.) bei der Mutter war wICHTig, ich sag' Ihnen was, dass die Viecher gefressen haben, die Sau, Goaß, Hendl, Hasen, 70 Hasen! (I: „Haben Sie die auch verkauft?“) Ja, verkauft, aber Geld haben wir nie eins geseh'n. Also mir. Und des Futter haben wir allerweil müssen suchen ((...)) bei die Bauern.“ (Herr R.)

„... und des Haus ((leise)), da san ja zwei Bomben einigangen, da ist einmal alles eingestürzt und Ding; i hab' ja schon ein paar Mal gesagt, (.) wo i gelegen bin, (-) da sperrt man net amal an Ratz ein, Ehrenwort; des war a LOch! Waren die Russen da, ka Schling und nichts dran. I war so a Gschrapp, (.) i hab' Angst g'habt, i hab' jAHrelang Angst g'habt. ((...)) Da war alles offen und so weiter, und die Russen san umadum (.) g'rennt allweil und uns habens a die Hendl gestohlen und verschiedene Sachen, ne; aber nichts zum Zusperrn war. ((...)) Und Hunger hab' i a genug gehabt, des waß i. I bin oft, und so weiter, (.) wissen's eh, (-) wir san aufgewachsen als wie die Ratzen, als wie a Fuchs, weil der stiehlt a, und tuts einlagern, net...((...)). I hab' tramt von Schnitzel, Schweinsbraten, wirklich, i hab' mi niedergelegt, es is so vorbeigerauscht. I hab des alles gesehn', und nix hat's geben. Wir haben wohl abgestochen, aber da hat's net geben a Gselchtes; wir haben selchen lassen, aber da hättest du derfen net a Stückl o'schneiden; des is am Boden g'hängt, mit Jutesäck und so zugepackt ((lacht))... da is g'essen worden zu Mittag und aus.“ (Herr R.)

Das Zusammenspiel verschiedener Faktoren kann sich auf die **soziale Integration** auswirken: zu den Jüngeren und Schwächeren zu gehören und hinsichtlich der Spielsachen wie Fahrrad nicht mithalten zu können:

„Aber da hab’ i mi eigentlich schon geniert, war der Kleinste, hab’ gesehn, die können mehr; haben a mehr, die Kinder, weiß i noch ((...)) und da war i schon immer so langsam, etwas zurückgezogen, net? Und dann bin i gar nicht mehr fortgegangen. Weil der ane, was i mi erinnern kann, der hat (--) war von bessere Leute. Und wann der was gesagt hat, das hat meistens gewirkt. Der hat a neues Radl gehabt; da hab’ i nie mitkönnen. Die san mit die Radln zusammen fort.“ (Herr H.)

Unstabile Verhältnisse, wie wechselnde Bezugspersonen und Orte zum Zeitpunkt der Einschulung, wirken sich benachteiligend aus. Bezugspersonen, die den verschiedenen Situationen nicht gewachsen sind, werden als schwacherlebt:

„Ich wollte nicht lernen, und sie (die Mutter, Anm.) hat immer gesagt: ‚Zuerst wird die Aufgabe gemacht‘. ‚Na!‘ und ich bin einfach obi, und die Mama war so haß, hat den Kochlöffel genommen und mir am Schädel g’haut, der ist ab’brochen und wir haben so gelacht, weil er abgebrochen ist... ((lachen)).“ (Frau F.)

Auch die Abwesenheit von (erwachsenen) Bezugspersonen, das **Alleinsein** nach der Schule, wird in dem Zusammenhang als erschwerend empfunden:

„Wir sind oft gesessen bis Mitternacht, aber mir ist nichts einigangen, anscheinend; ((...)) es war alles zu spät, wir sind da gesessen, vorm Herd, gegessen die Jause, dann wir noch (-), es ist nichts drinnen blieben. Sie (die Mutter, Anm.) hat müssen täglich arbeiten. ((...)) Und dann ist’s erscht heimkommen, um neun, zehn, bissl was g’gessen, es war nicht einfach () so was.“ (Herr G.)

Aber auch Erfahrungen von **Missbrauch** und massiver **Gewalt** zu Hause sowie ständiger **Angst** führen zu extremer Beeinträchtigung:

„Sie hat mich oft, eh (--) wenn ich schon weiß, meine Tochter geht in die Schule, will was lernen, dann steh’ ich zu ihr. Dann setz’ ich mich hin mit ihr. Sie hat sich auch hingesezt, aber mit Hiebe, ja? ((...)) Ist klar, dass es nicht geht. ((...)). Mein Stiefvater hat mir die Nase gebrochen, sechs Mal! Also keine gute Kindheit gehabt, auf Deutsch. ((...)) Der ist nach Hause gekommen von der Arbeit und meine Schwester und ich haben auf so einem Brett – kann mich noch gut erinnern, wie alt war ich da, acht, neun? – hab müssen knien auf so einem Brett, das wird’ ich mein

Leben nicht vergessen. Hab' müssen die Hand so ausstrecken, und auf die Hand hat (-), also (-) hat er aufgelegt, und wenn man runtergefallen ist, hat er von seiner Hose den Gürtel runtergenommen und hat er uns geschlagen. Also mich und meine Schwester; wenn er meine Mutter geschlagen hat, waren wir Kinder alle munter (-) und haben die Eltern auseinandergerissen. ((...)) Also wir Kinder haben nicht, nicht, nichts Gutes gesehen. ((...)) (Nachbarn setzten sich ein, Anm.) ... da haben sie gesehen, war alles eingequetscht und blau, so ein Gesicht hab' i gehabt ((...)) die Frau B. hat mich dann fotografiert und ihr Mann ist mit mir auf die Polizei gegangen und hat ihn angezeigt. Hat müssen dann sitzen geh'n, war nicht lang, drei Monate (-).“ (Frau W.)

„Wann's mi gerufen hat (die Mutter), i hab' mi net gerührt. I hab' Angst gehabt, mit einem Wort, i hab' Angst gehabt vor ihr; und vorm Vater überhaupt a Angst g'habt.“ (Herr R.)

Die in der Familie erfahrene **Gewalt** wird später als beeinträchtigend für die Entwicklung reflektiert:

„Ja, meine Mutter und mein Vater ((seufzt)) kann man sagen, haben sich über Jahre gegeben Duelle, Schreiduelle, haben geschrieen (--) vielleicht hat sich das auch ausgewirkt, durch des ((...)) vielleicht war ich schon ein bißl benommen oder eingeschüchtert. Er hat sich immer zur Mutter (-) dann hat sich die Mutter auslassen; (I: „Auch wie Sie schon älter waren?“) Da war's dann ganz arg, er hat sie geschlagen und so. ((...)). Sie war SO eine gute Frau, sie hat immer auf uns geschaut, bei Grippe und so; man musste sie immer so grämen (---) sie war schon a jähzornige Frau, ne'. ((...)) ja, der Vater das Ärgste, was mein Leben eigentlich erschüttert hat, hat sich komplett auslassen; da hat sich so richtig gezeigt, () wer er wirklich ist, ne. ((...)) Wenn meine Mutter und der Vater gestritten haben, hab' ich ihr geholfen, ne. Und da hat er sich gezeigt nach ein paar Jahren. Nur hab' ich mir gedacht, ja, war's a Panik. Ich wusste nicht ein und aus.“ (Herr Z.)

„...da hast aber glei Hieb kriegt. Und der Vater a, der hat gleich mit der Faust hing'haut; der (.) der hat uns (-) der hat uns glei außí g'haut. Der war, i weiß net, (-) i hab's halt nIE verstanden. (--) Und i hab' auch andere kennt, die waren a siebene, achte, die san in Heim kommen (--). Und i war so a Gschrappen, i hab' allweil gefragt, wo des is, und (--) und is des weit, i möcht a dorthin. Aber i kann ja net sagen, ' i wü dortn hin'; i hätt wolln einfach davon rennen und dort hin.“ (Herr R.)

Angst, die wie hier mit der Erfahrung von Gewalt einhergeht, ist einer der am stärksten beeinträchtigenden Faktoren für das (schulische) Lernen. Sie blockiert alle Funktionen, die hierfür notwendig sind, wie beispielsweise die Aufnahmefähigkeit, Neugier oder das Zutrauen.

Wie Kinder/Jugendliche zwischen die Fronten der Eltern geraten, die Ambivalenz und Zerrissenheit, wird an einem Beispiel deutlich sichtbar; aber auch, wie es im Älterwerden mit Unterstützung gelingt, Stärke zu entwickeln und das Verhältnis zu verändern:

„Und (.) schließlich und endlich habe ich meine Freundin dann kennen gelernt. Und die hat mir wieder gezeigt, dass man sich wehren soll. Und ich hab' dann die Sache in die Hand genommen, bei meinem Vater, hab' gesagt: „Also wenn du dich jetzt nicht benimmst, sehen wir uns unser ganzes Leben nicht mehr, dann bist du für mich erledigt. Und wir reden kein Wort mehr“. Das hab' ich ihm am Telefon gesagt. Und von einer Minute auf die andere hat er sich wieder benommen! Er redet jetzt wieder mit mir normal; und (-) ich muss ihn schon zurechtweisen, er probiert's immer wieder, also (-) ich brauch ihn eigentlich nicht mehr.“ (Herr Z.)

Was **das Spielen** und die entsprechenden Ressourcen – auch Bücher – angeht, sind diese in einigen Fällen zwar vorhanden, doch fehlt es an Spielgefährten und vermittelnden Personen und sie bleiben ungenutzt:

„Wir haben viele Sachen gehabt, mei Schwester war in der Schweiz, sie hat uns sehr viel immer zu Weihnachten gegeben; wir haben Bücher gehabt auch viel, aber wir waren allanig, ich weiß nicht, und des Lesen ... ich kann es mir vorstellen, wenn'd nicht in die Schule hast geh'n müssen, daheim dann hast halt draußen irgendwas umanand kramelt; ((...)) ja, waren schon Möglichkeiten da und so (--). (Herr G.)

Oder sie waren als Kinder sehr erfindungsreich:

„... na, nix, gar nichts, überhaupt nichts hat's geben. Also, wir haben gehabt, wenn der Zwirn ausgegangen ist, die Rollen: Des haben wir uns geschnitten und einen Traktor gemacht, ne'; und a Gummi; von die Kerzen hat man so was zusammengemacht, dass es a bißl rutschen tut, mit an Stab, des haben wir so aufgezogen und dann haben wir's rennen lassen.“ (Herr R.)

Wenn Kinder in der Zeit vor Schuleintritt weder Bücher vorgelesen bekommen noch lesende Vorbilder erleben, entwickeln sie weder das Konzept der Entsprechung von

gesprochener Sprache und Schrift noch die Vorstellung von Lauten und ihrer Repräsentanz in Buchstaben, beispielsweise anhand ihrer eigenen Namen. Damit sind sie gegenüber jenen Kindern, die solche Erfahrungen machen konnten, stark benachteiligt, zumal solche (Vor-)Kenntnisse in der Regel vorausgesetzt werden.

Es gibt auch schöne Erinnerungen an die Kindheit, an das Spielen mit dem Vater, mit den Geschwistern, mit anderen Kindern im Park:

(Auf die Frage, mit wem sie gespielt hat) *„Mit meiner Schwester. Am Spielplatz ((sie erzählt lebhaft)) und ich kann mich erinnern, wir haben gehabt so eine Dreierschaukel. Da war eine Bank, da ist der Papa auf den Ast, und da haben wir zu dritt immer geschaukelt. Da hast dich anhalten müssen, (--)* das war lustig. *Heast, da fällt mir urviel ein! ((...)) Die Kindheit war schon schön.“* (Frau F.)

„Wir haben gespielt Tempelhupfen, Springen ((lacht)), war net schlecht; Verstecken, Räuber und Gendarm; was denn noch, Mikado, mit die Staberl, Domino (--); Kinder waren genug zum Spielen da.“ (Herr H.)

Kategorie „Übernahme von Verantwortung/Kinderarbeit“

Manche ProbandInnen mussten früh mitarbeiten und Verantwortung übernehmen:

„Wie warst größer, da hast schon müssen mit oba gehen jeden Tag; von der Schul sind wir zum Bauern hin (I: „Ab wann ungefähr?“) neun, zehn Jahr, was ich mich erinnern’, ganzen Kukuruz abbrechen, (-) Stroh aufnehmen, Vieh haben’s gehabt, sechs, acht Stückl, die haben wir müssen erhalten, jeden Tag, und für den Bauern haben wir müssen schau, des weiß i noch und die anderen, die größeren Schwestern, sind schon fort und du bist da überblieben (-).“ (Herr G.)

„Und dann immer mithelfen, Holz schneiden ((...)) immer helfen, wenn die anderen in die Schul gegangen san, haben wir Holz geschnitten, Holz gehackt, geschlicht. Dann haben wir ein paar Tiere gehabt, so Anten, Hasen (--) da haben wir immer Rasen geben müssen. *((...)) Muss aber sagen, wann i so zurückdenk, war es a schöne Zeit a, (-) mit die Viecher und alles.“* (Herr H.)

„In der Früh ist’s schon angangen. Holz machen. Wir haben müssen selber schau, vom Wald, und da war so a Ding, Holz. Jetzt, dass Kochen kam zu Mittag; jetzt san wir in der Früh schon obi, um sieben oder halbe sieben, haben müssen Holz

schleppen. Des war ka Sack net, wir haben nichts weiterbracht als Gschrappen, net; bis da so a Pinkl beinand hast, so. Dann hast müssen den Tag vielleicht noch füttern dann a, irgendwas, die Goß und Hendeln und so weiter. Und zu Mittag (-) wenn'd wirklich am End in die Schul gangen bist, ... des war ja wurscht; da waren mir siebene oder achte, die was net Ding, die haben's ganz hintere g'haut, aus, Schluss, basta. Ehrenwort, da hat sich kaner kümmert.“ (Herr R.)

„Meine Mutter hat nie Zeit gehabt für mich (.); also, ich gebe ihr schon die Schuld, auch, weil ich hab' müssen auf Kinder aufpassen, ich hab' müssen zu Hause bleiben, hab' versäumt von der Schule, was die gemacht haben, viel.“ (Frau W.)

Hier zeigt sich ein von Eltern verlangtes bzw. initiiertes **Schuleschwänzen**, insbesondere am Land in (klein-)bäuerlichen Milieus. Die Schule besaß keinen Stellenwert, es kümmerte sich auch niemand oder fragte danach, wie die Kinder dort zurechtkamen. Sie waren diesbezüglich sich selbst überlassen.

Kategorie „Unterstützungserfahrung“

Die Erfahrung von Unterstützung ist im Leben der ProbandInnen selten; es gab in der Regel wenige Menschen im näheren Umfeld, der/die diese hätten gewährleisten können. So antwortet ein Proband auf die Frage, ob die älteren Geschwister bei den Hausaufgaben helfen konnten:

„Na, die waren net dumm, aber die haben auch schon gearbeitet, nimmer so Zeit gehabt; die waren älter schon, zehn Jahr' älter. ((...)) I bin ja der Letzte (--) die haben alle schon lesen gekonnt ((...)) ein paar waren eh schon fort. Und daheim bist () immer gesessen daheim, weil eh keiner da war und hast halt gespielt.“ (Herr G.)

„Na, is schwa gangen, die haben ka Zeit net gehabt.“ (Herr H.)

Oder das Kind will die Mutter nicht zusätzlich belasten, indem es zu erkennen gibt, dass es mehr Unterstützung bräuchte:

„Jetzt ist sie eh schon gestorben, die Mutter. Früher hast ja nicht so denkt und getraut hast dich eh nie, dass dir wer geholfen hat, weil dich g'schamt hast.“ (Herr G.)

Auf die Frage, wie die Eltern auf schlechte Schulnoten reagiert haben:

„Jo, willst des net lernen? Der begreift des nie!’ und net ,warum verstehst du des net’. Aber ich mach ihnen keine Vorwürfe, (--) weil des hängt allein an mir, an mir selber (...).“ (Herr H.)

Auch im folgenden Fall wird Verantwortung für den fehlenden Erfolg in Dingen des Lernens übernommen:

„Meine Eltern haben sich nicht gekümmert. Aber es gibt Kinder, wo sich die Eltern auch nicht gekümmert und die haben gelernt und es ist aus ihnen was worden, also, das muss man so teilen. Es liegt nicht nur bei ihnen die Schuld, es liegt auch bei mir die Schuld.“ (Herr Z.)

Unterstützung gibt es in anderer Hinsicht in einem Fall, als die Nachbarn einmal eingreifen, als sie in der Wohnung unter ihnen die Gewaltexzesse des Mannes gegen Frau und Kinder mitbekommen:

„... da haben sie gesehen, war alles eingequetscht und blau, so ein Gesicht hab’ ich gehabt ((...)) die Frau B. hat mich dann fotografiert und ihr Mann ist mit mir auf die Polizei gegangen und hat ihn angezeigt. Hat müssen dann sitzen geh’n (der Vater,

Kategorie „Der Stellenwert von Bildung/Lernen/Schulerfolg“

Schulerfolg oder eine Ausbildung war für manche der Eltern keine nennenswerte Perspektive für ihre Kinder; wichtig war das Arbeiten und „Zupacken“ können (s. auch Kategorie: „Übernahme von Verantwortung/Kinderarbeit“):

„Meine Eltern sind arbeiten gegangen, ich bin von der Schule heimkommen, waren allein überlassen; i und mein großer Bruder, er hat z’samm räumen müssen, i hab’ z’samm räumen müssen, dann hat er Aufgab’ g’macht, i hab mei Aufgab’ g’macht, hab’ i’s g’macht, dann war’s gut, hab’ i kane gemacht (--) na, meine Eltern waren da irgendwie, waß a net, is net g’schaut worden, na. ((...)) Am Nachmittag hat sich kaner kümmert um uns. Sonst war’s wahrscheinlich des a net so geworden.“ (Frau M.)

„I hab’ ka Büchl mitgehabt ((...)) zwa Hefte hab’ i schon gehabt; aber so, hab’ i kane anderen gehabt; wir hätten’s müssen kaufen. Die hat kan Schilling net auslassen. Die hat’s einfach net (.) kAUft! Die Mutter hat’s einfach net kauft. Sie hat gesagt „schau zum andern eini.“ (Herr R.)

Insbesondere wenn Eltern selbst keine Ausbildung erhalten hatten, gab es wenig Unterstützung:

*„Mein Vater war ja Hilfsarbeiter, der hat ja bei die Kohlen und so gearbeitet; ((...))
der hat dir ja gar nicht so helfen können, weil er es selber net hat können, net. ((...))
Die haben ja auch die Bildung gar nicht. Der kann, wenn er es auch will vielleicht,
gar nicht derhelfen.“ (Herr N.)*

Auf diese Weise wird Bildungsbenachteiligung weitervererbt. Wenn Kinder keine anderen Vorbilder besitzen und keine Ermutigung erfahren, ist das Entwickeln anderer Perspektiven schwierig; teilweise hieße es auch, zu den eigenen Eltern in Konkurrenz zu treten, was wiederum nicht erstrebenswert ist. Hier bräuchte es die Unterstützung von außen.

3.4.2 Schulisches Umfeld

Der Eintritt in die Schule stellt ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes dar. Je nachdem, von welcher Qualität die dort gemachten Erfahrungen sind, wird die Erinnerung an diese Zeit positiv oder negativ ausfallen und sich entsprechend in den Lernerfolgen und erreichten Zielen widerspiegeln. Das Augenmerk in den Interviews richtet sich auf folgende Aspekte:

- (erste) Erfahrungen mit der Schule, besondere Ereignisse und Atmosphärisches
- Sprache
- Verhältnis zur Lehrperson
- Verhältnis zu den MitschülerInnen
- Unterstützungserfahrung

Kategorie „(erste) Erfahrungen mit Schule, besondere Ereignisse und Atmosphärisches“

Der Schuleintritt wird oft als überfordernd erlebt:

„Und dann, wie ich in die Schule gekommen bin, die Kinder haben alles schon gewusst. In der zweiten Woche, das war im 16. Bezirk, die haben schon in der zweiten

Woche Volksschule, haben sie schon Wörter gemacht und gerechnet. Das habe ich alles nicht verstanden. Die Kinder waren im Kindergarten, die haben schon Vorschule gemacht. Das ganze System war bei mir nicht, ich hab' mit Null an'gfangt. ((...)) In der Entwicklung war ich nicht so weit. Ich war vielleicht wie ein dreijähriges Kind. Es ist dann die Erleuchtung gekommen nach der Schule. Auf einmal, wie ich gearbeitet hab' war ich aufnehmungsfähig.“ (Herr Z.)

„...und von der ersten Klasse, irgendwas war, ich sage ((seufzt))... es war so, du bist gekommen, warst nicht sehr gut, du hast a paar Käschn (Ohrfeigen) ((...)) bist im Winkel gestanden, du hast (-- du warst ja net bös ((...)) kann mich nicht erinnern, da waren ein paar Beste, die waren vorn gesessen, du warst einmal vorn, bist zurückgekommen, das war beinhart (-- und die Lehrer haben sich nichts geschert mehr, und vielleicht ist's des ((...)) und weil dir da keiner geholfen hat, bist nie weitergekommen, bist immer gesessen und ich war so ((...)) es hat natürlich niemand mit dir was gelernt.“ (Herr G.)

Wenn unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen in der Schule nicht berücksichtigt und ausgeglichen werden, setzt von Beginn an die Benachteiligung einzelner Kinder ein und sie haben wenig Chance, an die Lernvorgänge anzuschließen.

Geringes Bemühen vonseiten der Schule wird konstatiert:

„Ich war nicht lang in der Volksschule. Ich war ja nur ein Jahr. Und dann hast müssen einen Test machen und dann bist gleich gekommen in die Sonderschule. Außerdem hat der erzählt, ‚Das ist so wie bei den Blumen, das ist ja wie beim Wachsen, einer mal früher, einer später und quak, quak‘, und ist schon erledigt. ((...)) Und dort bleibst halt. Das ist fast unmöglich, dass dort außi kommst. Weil verstehn' tut er's eh nicht (der Schüler, Anm.), ist in dem für ihn egal, also warum soll der sich jetzt weiß Gott wie anstrengen, dass er dortn wieder wegkommt.“ (Herr N.)

Von unzumutbarem Wiederholen von Klassen in der Volksschule wird berichtet – ländlicher Raum, in den sechziger Jahren:

„Ich war drei Jahr in der 1. Klasse, drei Jahr 2. Klass und nach der 3. bin ich ausgetreten (7 Schuljahre). ((...)) Wir waren fünf, sechs, was gleich ausgetreten sind, im gleichen Jahr. Zwei sehe ich noch manchmal in der Ortschaft, die haben gar

nichts gemacht, die sitzen daheim, die arbeiten den anderen Bauern zu, die haben sich nicht getraut oder was...“ (Herr G.)

Ein älterer Proband berichtet von überfüllten Klassen und ständig wechselndem Lehrpersonal:

„Nach dem Krieg war nur eine Schule. ((...)) Die Schwester hat vor einer kurzen Zeit erst gesagt, ‚heast, da warn ja ka Lehrer und nichts da, und da warn ja 40 in aner Klasse‘. Gestern hab’ i zufällig a Bildl gefunden, da haben ja viele gefehlt auch, und da waren wir drauf 35! ((...)) Und ich weiß, und wir waren ja zwei Ortschaften; so, und de san ja z’sammgezogen worden, angeblich. Und da war wirklich nur ane (Lehrerin) da, (-) die ist weg, und dann war eine aber nur a Jahr da, die war nur ein paar Monate, dann war’s wieder weg, die Lehrerin, an die kann ich mich erinnern. Bei so vielen, ich mein ((lacht)), die hat gar nicht bemerkt, wenn da fünfe gefehlt haben. Des war kan Hund net ab’gangen, Ehrenwort.“ (Herr R.)

Schule wurde auch als beängstigend erlebt:

„In der Schule war ich sehr schüchtern, zurückgezogen, sehr ängstlich. Jedes Mal, wenn ich in die Schule gegangen bin, war das für mich eine Nervenanstrengung.“ (Herr Z.)

Die Erfahrung von Gewalt und harte Bestrafungen gehörten für manche zum Schulalltag:

„Es war keine Schuld net (der Kinder, Anm.) (-- du warst weg, wir waren ein paar; du bist zurück gesetzt worden und hast geblödel und fertig, weil sich kaner mehr gekümmert hat. ((...)) So bist außi gestellt worden vor die Tür, weil sonst haben sie dir ein paar Ohrfeigen gegeben, wir haben im Winkel kniat (I: „Hat’s das auch noch gegeben, Winkelknien?“); ja, bum (--), die Ohrwaschl’n gezogen, das haben wir alles gehabt damals.“ (Herr G.)

In einer Atmosphäre von Angst, Gewalt und Zurücksetzung können Kinder sich nicht entfalten und nicht lernen. Das Stören wird zur Abwehrstrategie, was wiederum Strafen nach sich zieht. Wenn dieser Kreislauf nicht verstanden wird, sind ihm Kinder ausgeliefert; nur mit Zuwendung und Unterstützung ist er zu durchbrechen.

Einige ProbandInnen berichten, dass für sie der Wechsel von der Volksschule oder Hauptschule in die Sonderschule unverständlich gewesen sei; es wurde mit ihnen nicht darüber gesprochen:

„Und so in der Schul', eigentlich, was ich mich von der Hauptschul' erinnern kann noch, weil in der Hauptschul bin i net so richtig mitgekommen, des weiß i schon noch, ((...)) sind wir dann so Ding, da waren wir ja zu zweit, der Cousin und ich. Da kann ich mich erinnern, haben wir einen Test gehabt. Da bin ich nachher zu der Sonderschule umi kommen ((...)) des hab' i aber net ganz so mitgekriegt, warum eigentlich. Des hab' i net ganz verstanden.“ (Herr H.)

„Und das hab' ich immer nicht verstanden, dass mich dann überhaupt gleich in die Sonder geben. Die hätten vielleicht probieren können, ob's vielleicht... ich mein, als Kind lernst du viel mehr und so, wie als Erwachsene. ((...)) Ich versteh das irgendwie nicht, oder wenigstens ein Jahr, dass ich überhaupt etwas lerne, i mein, einfach wie ein Trottel dasitzen, da brauch ich nicht in die Schule gehen ((...)) nach die Jahr habe ich gewusst, es macht keinen Sinn, ((...)) weil nichts weitergegangen ist, ((...)) weil da habe ich angefangen, jedes Mal abzuschreiben. Bei mir hätten sie vielleicht von Anfang an ... mehr (unterstützen sollen).“ (Frau F.)

Das Thema **Gewalt** und **Angst** zieht sich wie ein roter Faden durch die Aussagen der ProbandInnen, und zwar in den verschiedensten Ausprägungen; auch die Abschiebep Praxis in die Allgemeine Sonderschule (ASO) wird als solche empfunden – heute betrifft sie vor allem Kinder mit Migrationshintergrund. So findet die häusliche Gewalt ihre Fortsetzung in der Schule.

Kategorie „Sprache“

Bei der Frage nach etwaigen Differenzen im Sprachgebrauch zu Hause und in der Schule und etwaigen Auswirkungen wird von den ProbandInnen auf dieses Thema nicht näher eingegangen. Lediglich eine Probandin empfindet den Unterschied zwischen dem Land, wo sie aufgewachsen ist, und Wien, wohin sie zum Zeitpunkt der Einschulung mit den Eltern gezogen ist, als schwierig:

„Und i bin da praktisch vom Land, san ma rein'kommen nach Wien und des war dann in Wien überhaupt, durch die schöne Sprache ganz schwer. (()) Die Wiener haben halt schöner gesprochen wie i halt. Und diesen Sprachfehler... haben's halt gesagt: in die Sonderschule!“ (Frau M.)

Die Sprache wird von den anderen ProbandInnen nicht als erschwerendes Moment erwähnt. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie ein eher „subtiles“

Diskriminierungselement ist, das mit anderen – milieubedingten – Aspekten einhergeht. Diese sind sichtbarer und werden daher wohl eher wahrgenommen.

Kategorie „Verhältnis zur Lehrperson“

Auch ein (häufiger) LehrerInnenwechsel kann sich negativ auswirken:

*„Ich hab’ die Sonderschule gemacht (nach ein paar Wochen Volksschule). Ich hab’ gemerkt, dass ich ein wissensgieriger Mensch war. In die ersten paar Monate. Ich hab’ mich dann schließlich mit der Frau Lehrerin (.) ich hab’ sie so gern gehabt, als Kind, ne, und dann hat sie gesagt ‚Ich kann halt nichts machen, ich geh weg von dieser Klasse’, nach ca. 6 Monaten. Ich war der Beste in dieser Klasse, ich hab’ alle Wörter schon gewusst. Und sie ist mit sehr viel Gefühl vorgegangen, ich hab’ sehr viel Vertrauen gehabt zu ihr. Sie ist ganz ruhig und gelassen vorbeigegangen und die Wörter waren schon in mir drinnen, ne. Und dann ist ein anderer Lehrer gekommen, der hat mich demo (---) ((demoralisiert)). Es war dann nichts, in den ganzen acht oder achteinhalb Jahren, ich hab’ dann nicht mehr wOLLEN. ((...)) ja, und des war dann a Trotz, ich hab’ gesagt, ich versteh nichts, ich tu nichts mehr. Und das ist dann 9 Jahre so gewesen. Ich () nicht gewusst, wo ein und aus. ((...)) Es war dann Kämpfe mit der Lehrerin; also 5., 6., 7. Klasse. Sie hat immer gesagt ‚lern, lern’; i hab’ des net (-) die Lernphase, was die gehabt hat, das war mir zu hoch, die Geschwindigkeit war mir zu hoch. Das System, sie hätt’ müssen auf mich eingehen und erklären, wie des vor sich geht, ne? Es ist nichts gegangen, mehr kann ich auch nicht sagen. ((...)) Ja, die Lehrerin hat sich große Kämpfe mit mir = aber ich war, (-) wie sie was gesagt hat, ist es da rein gegangen und da raus gegangen ((lacht)).“
(Herr Z.)*

Vermisst wurde auch, dass die LehrerInnen mehr von ihnen gefordert hätten und ihre Schwierigkeiten nicht übergangen hätten:

„Die eine, von der ersten Klasse von der Sonderschule, auf die kann ich mich gut erinnern, die hätte eigentlich den Fehler gemacht, dass sie uns da halt so mitzieht; das war die zweite dann, die hat eigentlich den Fehler gemacht. Ja, und im Hort unten, haben sie sich a net gekümmert um uns, des ist a so gegangen, Hauptsache die Aufgabe hast gehabt.“ (Frau M.)

Aber es gibt auch positive Erfahrungen:

„Mit die Lehrerinnen hab' i mich eigentlich, was i selber waß, gut verstanden. Die Lehrer hab' i net so gern g'habt, muss i ehrlich sagen. Der war immer so (-) streng, aber (--) war ja net schlecht gewesen.“ (Herr H.)

„A Lehrerin war schon leiwand, die Frau W., die hat eh immer probiert (-).“ (Frau F.)

Kategorie „Verhältnis zu MitschülerInnen“

Ein Proband auf die Frage, wie die anderen Kinder in der Schule reagiert haben:

„Ja (--) du bist nur mit die zusammen, was gleich waren wie du. ((...)) Die anderen haben dich nicht angeschaut; du warst so a Art Dodl; die was besser, gescheiter waren, die haben sich nicht mit dir abgegeben.“ (Herr G.)

„Ich bin eigentlich gut zurechtgekommen. Sie haben mich gemocht, aber sie haben mich wegen Lesen = (gehänselt, Anm.).“ (Herr Z.)

Aber Freundschaften haben sich auch negativ ausgewirkt:

„Ja. eigentlich hat es mit einer Freundin begonnen, ich hab' gar nicht gewusst, was das Schulestagln ist, eigentlich. Hab' mir gedacht, was macht die, weil meistens sind wir brav heimgegangen. Mit ihr sind wir in den Park gegangen, die war ein bißl älter als wir (--).“ (Frau F.)

Insgesamt wird zu diesem Aspekt nicht viel erzählt, die Beziehungen zu den MitschülerInnen scheinen neutral gewesen zu sein, das Thema wird übergangen oder es wird zu einem anderen gewechselt.

Kategorie „Unterstützungserfahrung“

Das Thema „Unterstützung“ scheint nicht bedeutsam, auf entsprechende Fragen wird wenig eingegangen bzw. sind entsprechende Aspekte bereits in der Kategorie „(erste) Erfahrungen mit Schule“ enthalten. Ein Proband berichtet, dass er in der Schule viel Gleichgültigkeit erfahren hat hinsichtlich seiner Schwierigkeiten:

„... die Lehrer haben sich nichts geschert mehr und vielleicht ist es des, ((...)) und weil dir keiner geholfen hat, bist nie weiter gekommen, bist immer gesessen und ich

war so (-), ich hab' geschrieben, Diktate und so, das war dann später schon, es hat natürlich niemand mit dir was gelernt.“ (Herr G.)

Aber es wird auch Positives über LehrerInnen berichtet:

„... a Lehrerin war schon leiwand, die Frau W., die hat eh immer probiert (-), aber die Schule war mir so wurscht, sogar der Direktor war mir wurscht (). Ich weiß nicht, als Kind denkt man gar nicht so nach über des. Zu mir hat sie immer gesagt: ‚L. du wirst es bereuen‘, und sie hat recht gehabt.“ (Frau F.)

3.4.3 Individuelle Faktoren

Bei den individuellen Faktoren sind es zwei Aspekte, die hervorstechen und die offensichtlich relevant für die Schulkarriere waren: ausgeprägte Sprachfehler und die übersehene und nicht behandelte Beeinträchtigung des Gehörs.

„... sie haben mich, glaub' ich, doch ein halbes Jahr mitgenommen, dann bin ich in die Sonderschule gekommen. Dort habe ich einen Sprachlehrer gehabt. Ja, dann in der zweiten Klass bin i sitzengeblieben dann, in der Sonderschule, eh durch's Lesen. ((...)) Bei mir ist sicher nur der Sprachfehler g'west, und durch den Sprachfehler habe ich auch nicht lesen können, und des nicht richtig Reden können, wie's gehört. ((...)) Das ‚sch' hab' i net recht können, und das ‚st' hat i net recht gut.“ (Frau M.)

„... i hab's dem Michael (Kursleiter, Anm.) mal gesagt, de Sprach fuchst an, de Fehler mach' i, ich kann's nicht richtig ausreden (--).“ (Herr G.)

„...auf dem einen Ohr bin ich eh terrisch ((...)) ich hab' auch Schmerzen gehabt, ich hab' immer geschrieen als Kind; ((...)) ich hab' immer Mittelohrentzündung gehabt. Und jetzt, seit ein paar Jahren, ist das andere Ohr mitgegangen: und da hab' ich zwei Jahr Mittelohrentzündung gehabt.“ (Frau F.)

3.4.4 Übergang Schule – Erwerbsleben

Der Weg ins Erwerbsleben gelingt auch ohne Schulabschluss, wenn es aus dem näheren persönlichen Umkreis Unterstützung gibt:

„Ich bin halt, von meinem Opa da, der hat gesagt, ‚du, Bua, geh mit nach Wien, dass d'arbeiten...‘ da bin ich nach Wien (--) kommen. Der Opa hat in Wien gearbeitet.

Angefangen habe ich ja als Hilfsarbeiter ((...)), immer die gleiche Firma. (()) Ein Jahr, dann bin ich schon Maschinist geworden, weil ich mich gut angestellt hab.“ (Herr G.)

Nicht immer gelingt der Einstieg in das gewünschte Berufsfeld:

„Dann hab’ i mir gesucht Arbeit (nach der Sonderschule), aber i hätt zwar (--) i hätte immer vorgehabt Tischler, und die Gärtnerei hat mich auch interessiert. Aber da hab’ ich nie was gekriegt, net ((lachen)). ((...)) Erst nachher, da war ich schon bei der Bauspenglerei, da hätt sich dann was ergeben“ (Tischlerei). ((...)) oder so mit der Natur, von der Familie aus gesehen () da bist doch draußen in der Natur, siehst wie alles wächst und gedeiht, ist auch was Schönes, ne?“ (Herr H.)

Bei Nachzüglern in einer langen Geschwisterreihe, werden teilweise die fehlenden Bildungsmöglichkeiten der Eltern tradiert:

„Drum hab’ ich auch nichts gelernt. Meine zwei Brüder, die haben einen Beruf gelernt, aber die haben ihn nicht ausgelernt. Und ich bin eh gegangen in die Sonderschule, und da haben’s dann gesagt, na, dann braucht er eh nichts (.), ne, die haben so schon nichts ausgelernt. Der eine Maurer, der andere Fleischhacker, ((.)), aber die haben kein Gesellenzeugnis gehabt, die haben die Prüfung nicht gemacht. Damals war das so, die haben ja gesucht, die waren froh, wenn sie einen Maurer gekriegt haben; der hat eam nicht gefragt, ob er des Gesellenzeugnis hat. Der hat eh gesehen dann, ob er des kann oder net. Der hat halt a in der Schul net so Ding, net, aber Maurern, oder des, was er hat braucht, oder des mit Kubikmeter, des hat er schon rechnen können. (-) hat schon ausrechnen können, wie viel Material er braucht, net ((...)) Und der andere hat des auch bei die Fleischhacker des net gemacht. Aber wegen dem hat er auch gearbeitet in der Fabrik und war dort Vorarbeiter, beim Mischen, und des alles...“ (Herr N.)

Hier wird mitreflektiert, dass spezifische Kenntnisse für Fachberufe über die Praxis erworben werden und die Tätigkeiten auch ohne formale Bildungsabschlüsse ausgeübt werden können.

Mit ein wenig Unterstützung, und wenn es im Umfeld wichtige Bezugspersonen als positive Vorbilder gibt, scheint dies anzuspornen:

„Durch dem dass ich fort bin und alles gemacht hab’, ich hab gleich mit 18 Jahren den Führerschein gemacht, (I: „Wie haben Sie den gemacht, mündlich?“) alles

auswendig gelernt, ja, mündlich ((...)), da hab' ich einen Freund gehabt, der war ein sehr guter Freund, der hat gewusst, dass ich nicht lesen kann und der hat mit mir gelernt (-) er hat ihn nicht gemacht, aber mir hat er geholfen () und ich hab' () alles gelernt, es ist gut gegangen. Und er hat ihn ((lacht)) ein Jahr später gemacht, obwohl er alles gewusst hat“ (Herr G.)

Doch nicht immer kann in jungen Jahren ein Unterstützungsangebot angenommen werden:

„Das war im 10. Bezirk, das war ein Haushalt (--) sans draufkommen, durchs Lesen und Schreiben, weil da hätt' i Listen schreiben müssen zum Einkaufen und so (wird daraufhin gekündigt, Anm.). Von derer ihr Vater war Lehrer, der hätt' sich für mi a die Mühe genommen; es hat mi a net so richtig interessiert.“ (Frau M.)

Manchmal wird erst nach der Schulzeit die Erfahrung gemacht, dass das Lernen sehr wohl möglich und sinnvoll ist:

„Es ist dann die Erleuchtung gekommen nach der Schule. Auf einmal, wie ich gearbeitet hab' war ich aufnahmefähig. In der Schul' war nICHts und dann, ein, zwei Jahre später, war ich (.) aufnahmefähig. Dann hab' ich den Führerschein gemacht – ich bin auf den Trick a net draufkommen – ein Freund hat des vorgelesen und ich hab's nachgelesen. Dann hab' ich 20 Seiten in dieser Woche gelernt.“ (Herr Z.)

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, welche Bedeutung für einen gelingenden Übergang ins Erwachsenenleben der Unterstützung von nahe stehenden Menschen zukommt.

3.4.5 Einschätzung der Verhältnisse durch die ProbandInnen

Die ProbandInnen blicken während des Interviews nochmals auf die Verhältnisse und Rahmenbedingungen ihrer Kindheit zurück:

„Wann man so schaut, wie das im Fernsehen ist und wie's halt im wirklichen Leben ist, des ist eben net so. Die zeigen des so, wie es sein soll. Aber bei die meisten Menschen ist das ja net so. Weil dort ist einer krank, oder da ist a Ehe zerbrochen, oder so wie bei mir (-) mei Mutter war in Steinhof draußen, ne, und da ist dann alles anders. Wenn du ein Kind bist, mit sechs, sieben Jahr, na, was willst da machen.“ (Herr N.)

„Mein Vater war ja Hilfsarbeiter, der hat ja bei die Kohlen und so gearbeitet. Es ist eben ein Unterschied. Wenn i hab' einen Vater, der was a Lehrer ist, oder was, ist des dann wieder anders. Weil meine Mutter, die war a Bedienerin und Wäsch' gewaschen und so ((...)) die haben das vielleicht oft gar nicht selber so können, der hat dir ja gar nicht so helfen können, weil er es selber net hat können, net (-) des ist ja der Nachteil bei dem – weil die immer so sozial hin, sozial her, des gibt's gar nicht. Weil wenn der hat jetzt Eltern, so wie ich, einen Kohlenarbeiter und a Bedienerin und der andere... ((...)) die haben ja auch die Bildung gar nicht. Der kann, wenn er es auch will vielleicht, gar nicht derhelfen.“ (Herr N.)

„Und dann ist ja noch was; in Wirklichkeit ist das Leben alles a Systemfrage, in welchem System du lebst. Und du bist ja mit dem schon abgestempelt, wenn du sagst, du bist a Hilfsschüler oder ein Sonderschüler ((...)). Und damit (--)) das ist dasselbe, wie wenn ich sag', der ist in Steinhof, der ist ja deppert; muss aber gar nicht sein, der kann gescheiter sein wie der andere. ((...)) Oder Beispiel: Ich muss mi da herumärgern wegen dem Führerschein, kriegs immer net wegen dem Zucker, und der andere ist da 70 Jahr, oder was (-) oder noch älter und der hat den Schein, und der ist viel kränker wie ich. Aber weil der nicht braucht hingehen, ist das erledigt.“ (Herr N.)

Und warum andere als die vorgegebenen Lebensperspektiven in der Schulzeit gar nicht erst aufkommen:

„Weil da fällt's gar nicht auf, weil du ja in derer Schul bist (Sonderschule). Das ist, was ich gemeint hab', mit dem Umfeld ((...)). Du bist ja nicht mit die was in a Hauptschul' oder in a GymNASIUm gehen, mit die Gescheiten zusammen, also kann dir des net auffallen. Des ist schon ein Unterschied, aber das weiß man dann erst viel später, zwischen einer Sonderschule und einem Gymnasium. Weil in einer Sonderschule wirst nie etwas lernen von einer Chemie oder Musik; des wirst da nicht lernen, wie das ist, Noten schreiben, wie das funktioniert. Da sind gewisse Fächer die einfach wegfallen. Aber wenn du dann im Leben älter bist und irgendwo hingehst, tut ein jeder das voraussetzen, dass du des kannst. So is das ((lacht)).“ (Herr N.)

Hier wird die Festschreibung von Benachteiligung beschrieben:

„Wenn ich heut denk, ((...)) die beim Gymnasium, die haben ja sehr viel, dass die sich wieder treffen und so. Des gibt's bei der Sonderschule net, weil ich trifft keinen von derer Klasse, wo ich gegangen bin. Es ist a reiner Zufall, wenn die triffst. Da

habe ich ein paar getroffen und da siehst' eben des, dass es sich in Wirklichkeit gar nicht ändert, weil das ist lauter Schmä, was die uns da erzählen. Ich hab' einen Kollegen gehabt, der hat geheißen F. und des waren 9 Kinder oder was. Das war ganz a arme Familie. Da hat die Religionslehrerin denen immer was geben, weil er nie etwas gehabt hat. Und jetzt hab' ich den einmal getroffen vor zwei, drei Jahre. Ich hab' gesehen, dass es er ist, net. Und da hab' ich gesehen, dass er wieder (-) und wieder viel Kinder (.), da haben wir so geredt'. In Wirklichkeit hat sich sein Leben nicht verändert. Also der ist in derer Armut geblieben. ((...)) Wenn du in so was drinnen bist, ist es ganz selten, dass du von dir aus selber kannst rauskommen.“ (Herr N.)

Oder:

„Jahrelang unterdrückt, das bleibt dann so. Wenn einer nicht sagt ‚Habt's mi gern', dann kommt er net in die Höh.“ (Herr R.)

Diese Reflexionen zeigen sehr anschaulich, wie Stigmatisierung und Benachteiligung aus der Perspektive einzelner ProbandInnen erlebt wurden bzw. heute wahrgenommen werden.

Zusammenfassung

Die Analyse der Aussagen zu den biografischen Aspekten zeigt hinsichtlich des **familiären Umfeldes** folgende Zusammenhänge auf:

Alle ProbandInnen berichten von *fehlender Unterstützung* in schulischen Belangen, sei es aus Zeitmangel der Eltern oder anderer Bezugspersonen, z.B. älterer Geschwister, oder aber auch, weil Schule und Ausbildung nicht den Stellenwert innehatten, der diesbezüglich für die Kinder förderlich gewesen wäre. Als erschwerend kommen bei den Einzelnen diverse Faktoren hinzu, wie Unfälle und Krankheit, Trennung der Eltern oder der Tod eines Elternteils; aber auch die Überforderung der Eltern aufgrund der großen Kinderzahl (5–11 Kinder) oder die Einsamkeit als Nachzüglerkind werden genannt. Der sich hier abzeichnende Mangel an Zuwendung, der sich auch in der Kommunikation niederschlägt, wirkt sich auf die Ausdifferenzierung der Erwerbsfähigkeit von Sprache aus; denn über sie entwickeln sich ihre phonologischen und strukturellen Spezifika (vgl. Schaner-Wolles 2005, Fanselow/Felix 1993). Dies wird im späteren Schulalter zu einem der Faktoren, die zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen.

Auch *Armut* wird erwähnt und die hierdurch erfahrene Ausgrenzung, die sich im Nicht-Mithalten-Können auf verschiedenen Ebenen äußert (sozial, materiell). Fast die Hälfte der ProbandInnen war verschiedenen Formen von *Gewalt*, einschließlich Missbrauch, ausgesetzt, die sich entweder gegen sie selbst und/oder gegen die Mütter richtete; *Angst* überschattete ihr Leben. Diese emotionale Komponente wirkt sich in frühen Jahren auch negativ auf die Sprachentwicklung aus (Vigotskij 1962/1977, Oevermann 1970), und später – Untersuchungen an Schulkindern von Jerusalem (1999) und Flöttmann (1993) bestätigen dies – bindet Angst die Aufmerksamkeit und beeinträchtigt sowohl die Leistungsbereitschaft als auch die Konzentrationsfähigkeit. Somit kann sich kein Schulerfolg einstellen.

Generell besitzt *Bildung* in den Herkunftsfamilien der ProbandInnen keinen besonderen Stellenwert, worauf auch die geringe Unterstützung in schulischen Belangen verweist. Teilweise wurden die ProbandInnen sogar aktiv am Schulbesuch gehindert, indem sie Arbeiten (zu Hause, am Hof) übernehmen mussten, was sie sozial aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt hat. Auf der Ebene der *Arbeit* haben sich das Mitarbeiten und die Übernehmen von Verantwortung vor allem für die Probanden positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgewirkt. Es waren Tätigkeiten, die sie nicht überforderten, durch die sie etwas lernten und sich beweisen konnten, und die ihnen teilweise das Gefühl vermittelten, wichtig für die Gemeinschaft zu sein. Sie sind später aus eigener Kraft den Grenzen ihrer Milieus entwachsen. Das Betreuen jüngerer Geschwister hingegen wurde von der Probandin als belastend erlebt – es bleibt unsichtbar – und bewirkte nicht jenen Effekt, wie manuelle und stärker umgrenzte Arbeitsaufträge, die wohl eher Selbstachtung erzeugen. Hierin zeigt sich einerseits die *Priorität des Arbeitens* gegenüber schulischen Belangen, wie Smith (1991) sie für bestimmte Milieus konstatiert, andererseits die geschlechtsspezifische Zuweisung von Arbeitsaufträgen und Benachteiligung. *Ressourcen* wie Spiele oder auch Bücher waren teilweise zwar vorhanden, doch fehlte es an Bezugspersonen, die vermittelt bzw. vorgelesen hätten. Somit gab es keine „vorschulische Literalisierung“ und entsprechende Vorläuferfähigkeiten (Frith 1984, Löffler 2000, Klicpera et al. 2007) konnten nicht ausgebildet werden.

Hinsichtlich des **schulischen Umfeldes** sind folgende Aspekte relevant:

Viele der ProbandInnen erleben den Schuleintritt als überfordernd: Sie sind nicht auf die Schule vorbereitet und bringen nicht die Voraussetzungen mit, die andere Kinder

aufweisen. Wenn zusätzliche Schwierigkeiten durch Sprachfehler oder schlechtes Hören hinzukommen, sind die Chancen mitzukommen gering. Die Lehrpersonen sind nicht in der Lage, die sprachlichen Schwierigkeiten zu bearbeiten und meist nicht willens, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Die Kinder werden in die Sonderschule abgeschoben und wo eine solche im näheren Umfeld nicht zur Verfügung steht, wird das Kind „mitgenommen“, wiederholt die Klassen und kommt, wie in einem Fall, bis zum 14. Lebensjahr nicht über die 3. Klasse Volksschule hinaus. Den Wechsel von der Volksschule in die Sonderschule können die meisten nicht nachvollziehen und erleben ihn teilweise als „Degradierung“. Auch häufig wechselndes Lehrpersonal wird erwähnt und die Schwierigkeit, mit den neuen LehrerInnen zurechtzukommen führt zu Trotzreaktionen und Verweigerung. Auch die Unterforderung in der Sonderschule wird thematisiert und das Übergehen von (sprachlichen) Schwierigkeiten, auf die nicht wirklich eingegangen wird. In einigen Fällen wird von Disziplinierungsmaßnahmen durch drastische Strafen wie Schlagen, Ohrenziehen, Winkelnknien oder Im-Gang-Stehen berichtet, die zur Tagesordnung gehören. Hiermit setzt sich die häusliche Gewalt in der Schule fort, mit allen ihren negativen Folgen für das Lernen und die soziale Integration der Kinder (Flöttmann 1993, Jerusalem/Pekrun 1999). Das Verhältnis zu den MitschülerInnen ist nicht nennenswert, offensichtlich ist es überschattet von den erschwerten Bedingungen. Auch an Unterstützung fehlt es, sei es seitens der LehrerInnen oder auch jener MitschülerInnen, die bessere Ausgangsbedingungen hatten.

Zu den häufigsten **individuellen Faktoren**, die den Erwerb der Schriftsprache in der Schule beeinträchtigen, zählen vor allem Sprachfehler, die auch mit spezifischen Schwierigkeiten in der phonologischen Wahrnehmung einhergehen (Dummer-Schmoch 1994, Löffler 2000, Kálmar 2004). Laut Mertens (2002) können diese in einer Störung der frühen Persönlichkeitsentwicklung wurzeln, die sich auf der affektiven und kommunikativen Ebene niederschlägt; solche Kinder sind auf einen sensible n Umgang und Verständnis besonders angewiesen. Nur in einem Fall wird der Sprachfehler berücksichtigt und führt zu einer speziellen Förderung, allerdings erst nach Überstellung in die Sonderschule. Eine Probandin leidet an einer Beeinträchtigung des Gehörs durch nicht behandelte Mittelohrentzündungen in der Kindheit; ohne das differenzierte Hören von Lauten ist jedoch ihre Zuordnung zu den entsprechenden Graphemen, eine Voraussetzung des Schreibenlernens, erschwert (Frith 1980, Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993). In den anderen Fällen wird in der Schule auf individuelle Faktoren nicht näher eingegangen.

Der **Übergang ins Erwerbsleben** zeigt die soziale „Vererbung“ von Berufen, die über die Ungleichheit im Bildungssystem vermittelt wird (Roeder 1971, Bernstein 1971a, Bourdieu 1982, 1990b). Nach der Sonderschule und ohne Berufsausbildung gestaltet er sich für die ProbandInnen nicht ganz einfach, doch gelingt er, wenn es Unterstützung von nahestehenden Personen gibt oder auch Vorbilder, wie ältere Geschwister, die diesen geschafft haben und in den diversen Tätigkeiten angelernt wurden. Manche kommen nicht in den gewünschten Berufen wie Tischlerei oder Gärtnerei unter und sie nehmen, was sich ihnen anbietet (Spenglerei). In der Regel nehmen sie Hilfsarbeiten an und entwickeln in diesen ihre Fähigkeiten, teilweise auch so weit, dass sie den anleitenden Meistern in nichts nachstehen. Bei den Probandinnen dieser Stichprobe erweist sich der Berufseinstieg selten als nachhaltig, lediglich eine von ihnen ist zum Zeitpunkt der Erhebung in Beschäftigung. Die psycho-sozialen Bedingungen der Kindheit haben zu Folgen geführt, die es ihnen schwer machen, ihr Leben in die Hand zu nehmen. Eine Probandin gerät als Jugendliche in die Drogenszene und tritt nie in ein Arbeitsverhältnis.

Bei der rückblickenden **Einschätzung der Verhältnisse** in ihrer Kindheit reflektieren einige Probanden die allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen und insbesondere die Strukturen des Schulsystems, die zur Festschreibung von sozialer Zugehörigkeit beitragen und die Chancen und Möglichkeiten der Einzelnen einschränken. Sie konstatieren eine Tradierung der sozialen Bedingungen durch den sozialen Status der Eltern über Generationen hinweg. Aber auch die Stigmatisierung durch den Status „SonderschülerIn“ und dass ihnen viele Wissensdimensionen, wie Chemie oder Musiktheorie, in diesem Schultypus vorenthalten blieben. Auf solche Phänomene wird der fehlende Zusammenhalt der SchülerInnen auch nach der Schulzeit zurückgeführt, der im Gegensatz hierzu bei GymnasialschülerInnen besteht. Ein Proband erwähnt die ausgesprochene Stärke und Entschlossenheit derer es bedarf, um sich von der Herkunftsfamilie zu lösen und eigene Wege zu beschreiten.

IV Integration der Ergebnisse

Das umfangreiche Datenmaterial der vorliegenden Arbeit gewährt tiefergehende Einblicke in das Wirkungsgefüge von nicht erworbener Literalität und deren Auswirkungen im Erwachsenenalter. Das am Beginn dieser Arbeit formulierte Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen sowie die Annahmen, auf denen die qualitative Untersuchung basierte (Einleitung 2, Kap. III, 1.1), fokussieren folgende Themenbereiche:

1. Systemische Wirkungszusammenhänge – Ursachen für Illiteralität
2. Entwicklung von Sprache und Schriftsprachlichkeit
3. Konzepte von Literalität und ihre Relevanz für die Unterrichtspraxis
4. Auswirkungen des Kursbesuchs und biografische Aspekte.

Die zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse wird diesen thematischen Schwerpunkten folgen, zumal sie der Logik der Herangehensweise entsprechen und in dieser Reihenfolge auch für die Schlussfolgerungen relevant sind.

1. **Systemische Wirkungszusammenhänge** zwischen gesellschaftlich strukturellen Faktoren, Literalität und dem (Nicht-)Erwerb von Schriftsprache:

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen den Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Strukturwandel, der veränderten Bedeutung und Funktion von Literalität und den Auswirkungen für Menschen, die Schriftsprache nicht im geforderten Ausmaß beherrschen. Die ProbandInnen sind vor allem von der Umstrukturierung ihrer Arbeitsplätze betroffen, wie die Ausgliederung der Reinigung in Subunternehmen oder der Einsatz elektronischer Medien. Arbeitsplatzverlust und anschließende prekäre Teilzeitarbeitsverträge sind die Folge¹³³. Die latente Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren, führt teilweise dazu, dass gesundheitsschädigende Arbeitsbedingungen akzeptiert werden. Solche Auswirkungen bestätigen insbesondere die soziologischen Analysen von

¹³³ Diesbezügliche Angaben einzelner ProbandInnen datieren von Gesprächen, die vor dem Erhebungszeitraum liegen. Sie sind in den transkribierten Interviewpassagen nicht enthalten.

Bittlingmayer (2009) und Krenn (2010) zum Strukturwandel der Erwerbsarbeit und ihren Folgen. Da die elektronischen Medien inzwischen auch das Alltagsleben mitbestimmen, wird deutlich, dass vor allem Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kenntnissen Gefahr laufen, den Anschluss an gesellschaftliche Prozesse zu verlieren. Ein weiterer problematischer Faktor ist die Tendenz, Fähigkeiten zu testen und zu standardisieren, wie auch Erfahrungen aus England zeigen (Blackledge 2000, Soler 2000, Murphy 2002); denn solche normativ-reduktionistischen Ansätze werden den vielfältigen Kontexten insbesondere von schriftlichen Handlungen nicht gerecht und blenden die nicht-literalen lebenspraktischen Kompetenzen aus.

Auf der systemischen Ebene der Schule bestätigen die Erfahrungsberichte der Befragten die Annahme, dass milieubedingte Unterschiede in den Voraussetzungen beim Schuleintritt, die ja nichts Außergewöhnliches und auf unterschiedliche – auf Arbeit vs. Bildung orientierte – Lebensformen zurückzuführen sind, dort nicht ausgeglichen und viel zu wenig berücksichtigt werden. Die systemimmanente Benachteiligung von Kindern, die den (Bildungs-)Erwartungen nicht entsprechen, wird auch von Bourdieus Theorie der „symbolischen Herrschaft“ und der sozialen Ungleichheit gestützt. Sie charakterisiert Schule als „habituelle Veranstaltung“, in der sich die Machtverhältnisse zwischen Institutionen und Sprechern widerspiegeln, und hebt die Funktion von Sprache für die soziale Zuordnung hervor (Bourdieu 1970). Die ProbandInnen berichten von der „Abschiebung“ in die Allgemeine Sonderschule (ASO), weil sie aufgrund der fehlenden Voraussetzungen (Frith 1980, Löffler 2000) nicht mitkamen oder von drastischen Strafen anstelle von Unterstützungsangeboten. Auf ihre Schwierigkeiten als Kinder die nicht mithalten konnten oder individuelle Beeinträchtigungen wie Sprachfehler und schlechtes Hören durch übersehene Mittelohrentzündungen, wurde selten eingegangen, auch nicht in der ASO, in die sie früher oder später überstellt wurden (s. Kap. III, 3.4.2, schulisches Umfeld). Hier hat sich an der Analyse der siebziger Jahre (Oevermann 1970, Bernstein 1971b, Bourdieu 1970) bis heute nicht viel geändert. Wenn auch Bernsteins Code-Theorie mit der bipolaren Klasseneinteilung in der Form nicht haltbar ist, so ist ihm in jenem Punkt Recht zu geben, der auf eine implizite Bedeutung von Schulerfahrung hinweist: Für Kinder mit bildungsorientiertem Hintergrund bedeutet diese eine „symbolische“ und soziale Weiterentwicklung, während sie für Bildungsbenachteiligte eine kulturelle Diskontinuität darstellt, die Veränderung bedeutet und mit Entfremdung einhergehen kann. Dies traf für einen Großteil der ProbandInnen

zu. Betrachtet man ihre Lebensverhältnisse zum Zeitpunkt ihrer Einschulung, lässt sich unschwer nachvollziehen, dass die Identifikation mit Lerninhalten und Lehrpersonen äußerst schwierig war (Kap. III, 3.4.1). Sogenannte „heile Welten“ nicht nur in den Lehrbüchern und die Vorrangigkeit von Normen und Anspruchserwartungen gegenüber realen Voraussetzungen und Gegebenheiten, sind Faktoren die nicht darauf ausgerichtet sind, Ungleichheiten zu beseitigen (Graff 1991b) (s. Kap. I, 1.2). Aus dieser Perspektive gewinnen die pädagogischen Motivationstheorien an Bedeutung, die darin übereinstimmen, dass Menschen sich für Tätigkeiten dann anstrengen, wenn diesen sowohl ein Wert beigemessen wird als auch die Erwartung besteht, ein positives Ergebnis erzielen zu können (Vollmayer 2009). Indem der schulische Alltag für die meisten ProbandInnen von Angst vor Gewalt, Demütigung und Ausgrenzung, aber auch von Gleichgültigkeit seitens des Lehrpersonals geprägt war, fehlten jene grundlegenden Voraussetzungen für die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Neugierde, die für das Lernen so wichtig sind (Jerusalem 1999) (Kap. III, 3.4.2). Hier schließt sich der Kreis zu den soziologisch orientierten Begründungstheorien.

2. Entwicklung von Sprache und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb und den Zugang zu Wissen:

Hinsichtlich der Entwicklung von Sprache zeigt sich, dass den Einflüssen aus der sozialen Umwelt in der frühen Kindheit eine zentrale Rolle zukommt und zwar nicht nur für die Sprache selbst, sondern auch für die Verhaltensdispositionen und die über (sprachliche) Interaktionen ausgebildeten Werthaltungen und die „Sicht der Welt“. Die Art der Zuwendung und die mitschwingenden Affekte prägen letztere entscheidend. Vor allem jene ProbandInnen, die in ihrer Kindheit stark vernachlässigt wurden und/oder Gewalt ausgesetzt waren und für die Angst in verschiedenen Ausformungen ständig präsent war, haben in der Schule das Lesen und Schreiben nicht erlernt. Ihre gesamte Entwicklung ist von diesen affektiven Einflüssen überschattet und insbesondere den Frauen gelingt der Schritt in ein eigenständig gestaltetes Leben nicht – hier dürften geschlechtsspezifische Rollenbilder wirksam sein. Diese Zusammenhänge bestätigen die dargelegten Entwicklungstheorien und psycholinguistischen Erkenntnisse bestätigt (Vygotskij 1977, Piaget 1978, 1983, Schaner-Wolles 2005). Hinsichtlich der Performanz ist ein signifikanter Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Ausdrucksweise sichtbar. Bei letzterer fehlen deutlich die Übung und die Erfahrung hinsichtlich

Textaufbau und stilistischer Aspekte. Im Mündlichen spiegeln sich das Verständnis für Zusammenhänge und das allgemeine Wissen der ProbandInnen, das hier zu komplexeren Satzstrukturen und zu einer auch begrifflich stärkeren Ausdifferenzierung führt. Interessant ist die Beobachtung, dass das Bemühen um Anpassung an die Standardsprache in der Testsituation deutlich höher ist als in den Interviews, in denen sie „von der Leber weg“ sprechen, umgangssprachlich und im Dialekt. Darin sehe ich die Internalisierung der Anpassung an die Außenerwartung, die zurücktritt, wenn von der eigenen Lebensgeschichte erzählt wird.

Überraschend ist das Ergebnis, dass die sprachliche Dimension von Dialekt vs. Standardsprache bei den ProbandInnen – mit einer Ausnahme – kein besonderes Thema war. Die Vermutung, dass auch dieser Aspekt als hinderlich erlebt wurde, wurde von den Befragten nicht bestätigt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass er keine Wirksamkeit besaß. Lediglich eine Probandin berichtet von ihren Schwierigkeiten mit der Sprache, als sie zum Zeitpunkt der Einschulung mit ihren Eltern von Niederösterreich nach Wien zog und feststellte, dass die anderen Kinder „so schön“ sprachen und sie hier nicht mithalten konnte. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass die jeweils „eigenen“ regionalen dialektalen Sprachfärbungen akzeptiert sind, nicht jedoch „fremde“ Ausformungen aus anderen Regionen. Das bestätigt die Untersuchung von Moosmüller (1984), wonach vor allem in Städten die Akzeptanz von Dialekten geringer ist als im ländlichen Raum. Eine weitere mögliche Interpretation wäre, dass nicht-sprachliche bzw. milieubedingte Faktoren für die ProbandInnen offenkundiger sind und gravierender erlebt werden, sodass der Zusammenhang zu Ausgrenzung über Sprache nicht hergestellt wird und auch nicht bewusst ist. Dies lässt sich mit den vorliegenden Ergebnissen jedoch nicht belegen.

Die Frage, ob der Zugang zu Wissen vom Ausmaß der entwickelten Literalität abhängt, muss verneint werden. Es gibt große Unterschiede hinsichtlich des „Wissens“ der ProbandInnen, unabhängig von deren schriftsprachlicher Kompetenz. Ausschlaggebend sind, ob es lesende und „anteilmehrende“ Bezugspersonen gibt, die Kommunikation miteinander und die Art der Kontakte nach außen und somit die Interessenslagen der Personen selbst und ihre sozialen Bezüge. Im Hintergrund liegt eine entsprechende Haltung der Herkunftsfamilien, die Bildungsabschlüssen gegenüber zumindest nicht abgeneigt sind, die jedoch durch die Verhältnisse keine besseren Bedingungen schaffen konnten. Diese Schlussfolgerung bedeutet natürlich nicht, dass Schriftsprachlichkeit

nicht wichtig wäre. Ohne die Beherrschung der Schrift bleibt die Abhängigkeit von anderen Personen bestehen: der eigenständige Zugang zu (schriftlichen) Informationen und damit zu Wissen bleibt versperrt und die Beweglichkeit – in jeglichem Sinn – innerhalb der Gesellschaft ist massiv eingeschränkt.

3. **Konzepte von Literalität** und ihre Bedeutung für die Praxis:

Konzepte von Literalität spielen für die Praxis eine wesentliche Rolle¹³⁴. Denn wie auch den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist, stellt die Sinnhaftigkeit eine wesentliche Dimension für die Lernbereitschaft dar. Die einzelnen Lernschritte des Schriftspracherwerbs müssen in sinnstiftende Kontexte gebettet sein, die Lernende interessieren und die für sie Relevanz besitzen. Die Konzepte der besuchten Basisbildungskurse folgen dieser Prämisse und setzen auf die Bestärkung der Einzelnen durch ihre Einbindung in die Planung und gemeinsame Zielsetzungen. Insofern begründen sie die durchwegs positiven Ergebnisse und Erfolge der ProbandInnen nach einem Jahr Kursbesuch (s. Kap. III, 3.3.2). Eine weitere Erkenntnis ist, dass methodisch von der kleinsten Einheit der Schriftsprache (Laut-Graphem) ausgegangen werden sollte („bottom-up“) und progressiv der Aufbau der Schrift zu veranschaulichen und einzuüben ist. In Längsschnittuntersuchungen an Kindern ist nachgewiesen worden, dass ganzheitliche Zugänge („top-down“) weniger geübten Lernern den Erwerbsprozess erschweren (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 2010), was auch den Erfahrungen in der Erwachsenenalphabetisierung entspricht. Dieser „bottom-up“-Zugang, nach dem auch die ProbandInnen gearbeitet haben, wird vor allem in Kursen für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene bevorzugt. Die Kenntnis der unterschiedlichen Konzepte ist insofern für die TrainerInnen von Bedeutung, als sie die eigenen Vorlieben erkennen lässt, die unterschiedlichen methodischen Zugänge sichtbar macht und diese hierdurch einer kritischen Analyse zugänglich werden. Bertschi-Kaufmann/Rosebrock (2009) heben hervor, dass es darum geht zu erkennen, welchen Konzepten von Literalität gefolgt wird, wie sich diese zu den gegenwärtigen Gebrauchsformen von Schriftlichkeit verhalten und inwiefern sie geeignet sind, jene Voraussetzungen zu vermitteln, die für die Teilhabe an den verschiedenen Formen literaler Kommunikation erforderlich sind.

¹³⁴ Der Unterricht selbst war zwar nicht Gegenstand der Untersuchung, doch wird hier nochmals die Bedeutung der Konzepte von Literalität für die Praxis hervorgehoben.

4. **Biografische Aspekte** und Auswirkungen des Kursbesuchs auf die aktuelle Lebenssituation (s. Kap. III, 3.4):

Die Biografien der ProbandInnen bestätigen die Annahme, dass das Zusammentreffen verschiedener ungünstiger Faktoren das Lernen in der Schule beeinträchtigt und den nachhaltigen Erwerb der Schriftsprache verhindert haben. Häusliche Gewalt, Angst, Vernachlässigung durch Überforderung oder Zeitmangel, aber auch Kinderarbeit – statt Schulbesuch – zählen zu den schwerwiegendsten negativen Einflüssen. Sie gehen meist mit großer Kinderzahl und knappen ökonomischen Ressourcen bzw. mit Armut einher und führen dazu, dass beispielsweise Sprachfehler oder die Schädigung des Gehörs unbeachtet und unbehandelt bleiben. Auch die Schule reagierte nicht. Tod oder Krankheit eines Elternteils haben sich ebenfalls als erschwerend ausgewirkt. Die berufliche Qualifikation und Berufstätigkeit der ProbandInnen weist eine starke Korrelation zu der ihrer Eltern auf. Jene Eltern die über eine Fachausbildung verfügten oder angelernt und meist berufstätig waren, Mütter als auch Väter, deren Kinder unter den ProbandInnen haben ebenfalls Schulungen in ihren Betrieben erhalten oder sind angelernt worden und sie finden auch heute immer wieder Arbeit oder halten ihre Anstellungen aufrecht. Sie stehen voll im Leben und besitzen die Stärke, den beruflichen und privaten Alltag auch ohne Schrift zu bewältigen. Jene drei von vier Frauen hingegen, deren Mütter nicht berufstätig waren und die in einer häuslichen Atmosphäre von Gewalt und/oder Vernachlässigung aufgewachsen sind, haben auch heute Schwierigkeiten, in der Arbeitswelt und auch im Leben eigenständig Fuß zu fassen. Offensichtlich fehlt es hier an entsprechend bestärkenden Vorbildern und die Tradierung von geschlechtsspezifischer Benachteiligung über die Weitergabe von Rollenbildern wird sichtbar. Die Beispiele zeigen aber auch, wie wichtig der Faktor „Arbeit“ unter den gegebenen Bedingungen ist für die Identität, die Positionierung in der Gesellschaft und im sozialen Umfeld, aber auch als Moment, das erschwerende Bedingungen überwinden lässt.

Seitens des Schulsystems ist auf die spezifischen Voraussetzungen der Befragten und die sozialen Unterschiede pädagogisch nicht ausgleichend sondern im Gegenteil mit „Abschieben“ in die Sonderschule reagiert worden. Die Überstellung in diese hat keine Perspektive eröffnet, schriftsprachliche Kenntnisse nachholend zu erwerben – etliche ProbandInnen erlebten diesen Schritt als unverständliche „Rückversetzung“. Auch die vermittelten Inhalte, z.B. in den Lehrbüchern, entsprechen nicht der Erfahrungswelt

dieser Kinder, und wenn ihnen nie vorgelesen wurde, verfügten sie bei Schuleintritt noch über kein Konzept von Repräsentanz der gesprochenen Sprache in Schrift, im Unterschied zu Kindern mit (vor)lesenden Bezugspersonen. Hier wäre eine entsprechende Sensibilisierung und Befähigung des Lehrpersonals notwendig, um den ungleichen Startbedingungen entgegenzuwirken und Anknüpfungsmöglichkeiten zu bieten.

Der Blick auf die Auswirkungen des Kursbesuchs macht Entwicklungen sowohl auf der persönlichen Ebene als auch jener der literalen Fähigkeiten sichtbar. Hierin zeigt sich die Bedeutung des Konzepts des Empowerment (Rühlringer 2011), das über die reine Vermittlung von Kulturtechniken hinausreicht. In allen erhobenen Kompetenzbereichen sind – teilweise beträchtliche – Zuwächse zu verzeichnen, insbesondere in der Lesefähigkeit. Diese Erfahrung, Texte eigenständig entziffern zu können, wird als zentral für eine neue Eigenständigkeit erlebt: Es eröffnet sich eine neue Welt. Die Untersuchung bestätigt allerdings, dass größere Fortschritte dort ausbleiben, wo Abhängigkeiten bestehen (Suchtmittel, Substitutionsmittel) oder das primäre Interesse nicht am Zugewinn von Kompetenz sondern eher im sozialen Anschluss liegt. Als maßgebliche Faktoren dafür, sich auf neue Lernerfahrungen einlassen zu können, heben die ProbandInnen nicht nur die in einem engen Sinn fachlichen Kompetenzen der KursleiterInnen hervor, sondern auch ihre weitergefassten Kompetenzen, für eine angenehme, konstruktive Arbeitsatmosphäre und ein wertschätzendes Klima zu sorgen: ihr Einfühlungsvermögen, ihre Geduld, ihr Sinn für Gerechtigkeit etc. Auf der persönlichen Ebene bewirken die im Kurs gemachten Erfahrungen generell einen Gewinn an Sicherheit und Selbständigkeit, beispielsweise im Straßenverkehr; die TeilnehmerInnen gewinnen an Souveränität, trauen sich mehr zu und strukturieren sich teilweise neu. Das wiederum wirkt sich auf die Konzentration und den selbstbewussteren Umgang mit Schriftstücken aus. Hieraus ist zu schließen, dass das grundlegende Konzept der Basisbildungskurse primär förderlich und zielführend ist. Welche Faktoren allerdings im Einzelnen und in welchen speziellen Konstellationen wirksam sind, kann hier nicht belegt werden, da der Unterricht nicht Gegenstand der Untersuchung war; dies wäre jedoch eine wichtige Aufgabe für zukünftige Forschungsvorhaben.

Aus den dargelegten theoretischen Positionen, den biografischen Hintergründen der KursteilnehmerInnen aber auch aus ihren Berichten über die Erfahrungen durch den Kursbesuch, kristallisieren sich eine Reihe von Aspekten heraus, die in der

Alphabetisierungspraxis mit Erwachsenen zu berücksichtigen sind und die auf offene Aufgabenfelder verweisen. Sie werden im folgenden Kapitel dargelegt.

V Ausblick

Neben den primären Zielsetzungen dieser Arbeit – der Erkenntnisgewinn über die Wirkungszusammenhänge von mangelnder Literalität und die Auswirkungen des Besuchs eines Basisbildungskurses – lag ein weiteres Ziel darin, Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Studie abzuleiten und Perspektiven für zukünftige Aufgaben zu formulieren. Dieser Ausblick, in den auch meine langjährigen Erfahrungen mit einfließen, fasst sie zusammen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf drei Aspekte:

1. Schlussfolgerungen für die Praxis der Basisbildung
2. Forschungsbedarf
3. Allgemeine Forderungen.

1. Schlussfolgerungen für die Praxis

Die verschiedenen Ursachen von Illiteralität stellen eine zentrale Determinante für die Grundausrichtung der Praxis dar. Aus diesen leiten sich die Kurskonzepte, die Arbeitsweise, das wertschätzende Lernklima und die Kompetenzen der KursleiterInnen ab. Für die Lernerfolge ist maßgeblich, unter welchen Rahmenbedingungen die Verursachungsfaktoren wirksam wurden und welche (negativen) Vorerfahrungen die jeweiligen Personen mitbringen. Indem Lernen äußerst individuell und durch die Biografie bestimmt ist, müssen die persönlichen Dispositionen differenziert wahrgenommen und auch gewürdigt werden, denn sie enthalten Hinweise auf Ressourcen und auf jene Aspekte, die für das (Selbst-)Verstehen hilfreich sind und eine Neuorientierung unterstützen können. Die Kenntnisse sind in einem dialogischen Prozess mit den Lernenden zu erheben und nicht in einer wie auch immer gearteten Form von Tests. Denn diese aktualisieren alte Erfahrungen, tendieren dazu, die biografische Dimension des Entstehens der Defizite zu verdecken und führen eher zu Festschreibungen, die in solchen Lernkontext unbedingt zu vermeiden sind. Hier sind differenzierte Sichtweisen mit entsprechenden Lösungsvorschlägen für individuelles Lernen erforderlich, weil ansonsten die Gefahr eines Rückgriffs auf Lernkonzepte besteht, die eher mechanistisches Lernen fördern und weniger das verstehende

Entwickeln von Kenntnissen. Von Beginn an müssen die Lernenden als AkteurInnen in die Planung der Lernprozesse mit einbezogen werden; dies bestärkt ihr partizipatives Potential. Hierzu gehört auch, mit erwachsenengerechten authentischen Materialien zu arbeiten und reale Tätigkeiten in unterschiedlichen Kontexten einzuüben, damit Sinnstiftung hergestellt werden kann. Wenn Kurse dazu führen, dass TeilnehmerInnen „stärker partizipieren, ihre Rechte wahrnehmen, in ihrem sozialen Umfeld selbstbewusster auftreten, besser an Informationen gelangen, so wirken sie ihrer Marginalisierung entgegen.“ (Rath 2004, S. 29).

Aus den hier erläuterten Zusammenhängen kristallisieren sich Anforderungen an die TrainerInnen heraus, die sowohl im Bereich der personalen und fachlichen Kompetenzen, als auch des Wissens angesiedelt sind. Primär müssen sie in der Lage sein, ihre Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster zu erkennen, um diese zu kontrollieren und nicht unreflektiert und spontan zu übertragen (Oevermann 1970, Bernstein 1971b, Bourdieu 1970); sie müssen die Sensibilität, Offenheit und den Respekt für die Lernenden und ihre Lebensbedingungen mitbringen, um ein wertschätzendes Lernklima herzustellen. Die fachliche Kompetenz ist ebenfalls ein wichtiger Faktor; sie umfasst ein breites Methodenrepertoire und didaktische Kompetenz, aber auch die Fähigkeit, individuelle Themen der Lernenden aufzugreifen, authentisches Material und niveauspezifische Übungen zusammenzustellen. Sie müssen gemeinsam mit den KursteilnehmerInnen die Lernziele besprechen und sie beratend begleiten. Nicht zuletzt erfordert die Arbeit in der Erwachsenenalphabetisierung ein Verständnis für die systemischen Zusammenhänge von Literalität und den Mechanismen der Benachteiligung. Das ist Voraussetzung dafür, die Defizite nicht zu individualisieren und die Verantwortung für diese nicht wiederum den Lernenden zuzuweisen (Doberer-Bey 2007).

Aus diesen komplexen Zusammenhängen ergeben sich auf verschiedensten Ebenen erweiterte Anforderungen an die Qualität der Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote. Auf der Ebene der Institutionen bedarf es – in Übereinstimmung mit deren Leitbildern – des Willens, in diesem Bereich der Benachteiligung von Menschen entgegenzuwirken und für die Kontinuität des Angebots zu sorgen. Kontakte zu MultiplikatorInnen, Öffentlichkeitsarbeit und eine professionelle Beratung (eingangs, begleitend, abschließend) ebnet den Zugang zu den Kursen und den Verbleib in ihnen. Sensibilisiertes und qualifiziertes Personal sind zentral für ein qualitätsvolles und

niederschwelliges Kursangebot. Hinsichtlich der Angebotskonzepte gilt das Prinzip der Orientierung an den Bedarfen, Interessen und Zielen der Lernenden, wobei das Arbeiten in kleinen Gruppen (maximal sechs Personen pro KursleiterIn, ab sieben zwei TrainerInnen) stattfinden soll, um eine TeilnehmerInnenorientierung im oben dargestellten Sinn zu ermöglichen. Die Professionalisierung der TrainerInnen ist durch regelmäßige Weiterbildungen und den Austausch mit KollegInnen zu gewährleisten, aber auch durch Vernetzung mit anderen AkteurInnen im Feld (Doberer-Bey ebda.). Alle erwähnten Ebenen sind zu berücksichtigen, da sie zusammenspielen und sich in ihrer Integration auf die Qualität von Basisbildungsangeboten besonders positiv auswirken.

2. Forschungsbedarf

Ein noch viel zu wenig erforschter Bereich ist die Alphabetisierungspraxis mit Erwachsenen. Wie bereits erwähnt, wäre der gesamte Prozess der Alphabetisierungspraxis genauer zu beleuchten, um sie zu verbessern, unter Berücksichtigung der Diversität der Personen, ihrer unterschiedlichen Vorerfahrungen und Bedarfe, der Rahmenbedingungen und der Interventionen/Methoden der TrainerInnen: Wie lernen und erwerben Erwachsene die Schriftsprache, in welchen Schritten und inwiefern unterscheiden sich diese von den Prozessen bei Kindern? Welche individuellen Dispositionen sind zu berücksichtigen, in welcher Weise ist diesen zu begegnen? Wie effizient sind welche Methoden und für wen, und in welchem Verhältnis stehen sie zum TrainerInnenprofil? Auch Fragen nach der Beschaffenheit eines Angebotes, das zusätzliche Anreize setzt und individuelle Zielsetzungen auch außerhalb des Kurssettings unterstützt, sollten bearbeitet werden, und zwar im Sinne der Förderung von Eigenständigkeit und Autonomie. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der noch viel zu wenig erfasst ist, sind die mittel- bis längerfristigen Auswirkungen und Veränderungen durch den Kursbesuch, zumal aus diesen ebenfalls Rückschlüsse für die Praxis zu ziehen sind. In die vorliegende Untersuchung sind die subjektiven Sichtweisen der ProbandInnen unmittelbar nach Kursende eingeflossen: Die Erfahrungen der TrainerInnen würden das Bild ergänzen. Auch eine größere Stichprobe wäre sinnvoll. Ein weiterer Bereich, der hier ebenfalls ausgeklammert war, sind die so genannten „fortgeschrittenen“ TeilnehmerInnen, die bereits über elementare Lese- und Schreibkompetenz verfügen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Zugänge für diese

Gruppe von den „AnfängerInnen“ unterscheiden. Und nicht zuletzt sei hier noch jenes Themenfeld erwähnt, das von eminenter Wichtigkeit ist und für das es noch viel zu wenig Anhaltspunkte gibt: Das gemeinsame Arbeiten in einem Kurs mit Erwachsenen deutscher Erstsprache, die in Österreich die Schulpflicht absolviert haben, und mit Personen anderer Erstsprachen, die in ihren Herkunftsländern nicht alphabetisiert wurden (s. auch Punkt 2.). Es wäre zu klären, welche Voraussetzungen es bedarf und welche Aspekte zu berücksichtigen sind und vor allem, welche Anforderungen hieraus an die TrainerInnen und ihre Qualifikation erwachsen. Dies wären dringende und lohnende Forschungsprojekte (Aschemann 2011)¹³⁵.

3. Forderungen

Mit Blick auf die Zukunft ist es zunächst wichtig, im Bereich der Prävention anzusetzen. Das verpflichtende Kindergartenjahr stellt in diesem Zusammenhang bereits einen wichtigen Schritt dar. Hier können Kinder wesentliche Vorerfahrungen sammeln, und sofern entsprechend ausgebildetes Personal vorhanden ist, können solche mit verzögerter Sprachentwicklung speziell gefördert werden, was auf allen Ebenen spätere Schwierigkeiten erspart.

Im Bereich der Schule sind Lösungsansätze zu erarbeiten, die milieubedingten Benachteiligungen entgegenwirken. So ist generell viel stärker ein Verständnis für Bildungsbenachteiligung und dessen Hintergründe zu verbreiten, das zur Sensibilisierung und Veränderung von Praktiken beiträgt, die eine solche festschreiben, insbesondere an Hochschulen und anderen Ausbildungseinrichtungen.

Der Ausbildung der TrainerInnen ist aufgrund ihrer zentralen Rolle ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Sie sind entsprechend zu qualifizieren, und Ausbildungsmöglichkeiten sollten kostenlos oder zumindest sehr günstig angeboten werden. Solange Arbeitsverhältnisse in diesem Feld unsicher bis prekär sind, ist dies ein Muss. Dies hat sich kürzlich bestätigt¹³⁶, indem mit einer solchen Förderung als künftige

¹³⁵ Eine erste Studie, die sich mit dieser Frage befasst, liegt seit Anfang 2012 vor.

¹³⁶ Ein Beispiel ist der erstmals – bis auf einen Unkostenbeitrag von 200 € – finanzierte Lehrgang universitären Charakters zur „Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen für Erwachsene deutscher Erstsprache“, am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, in Strobl, 2010 – 2012.

TrainerInnen jene Zielgruppen erreicht wurden, die sich in verschiedenen Bildungs- und Sozialbereichen engagieren, in denen auch Basisbildung relevant ist, deren Arbeitsverträge es aber in der Regel nicht erlauben, teuer in Ausbildungen zu investieren, insbesondere angesichts der derzeitigen Perspektiven.

Auf gesellschaftlicher Ebene ist aber auch Sorge dafür zu tragen, dass Personen mit geringen Basisbildungskennntnissen ihren Platz in der Gesellschaft finden, beispielsweise indem die Anspruchserwartungen in Relation zu den tatsächlichen Anforderungen gesetzt werden und die Praxis aufgegeben wird, mangelnde Literalität als verdecktes Instrument der Ausgrenzung einzusetzen. Es ist den aktuellen Entwicklungen entgegenzusteuern, um die Integration aller Menschen in die Gesellschaft zu gewährleisten – im Interesse des sozialen Friedens.

Literatur

- Aebli, Hans (1963), Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett Verlag.
- Albright, James, Luke, Allan, ed. (2008), Pierre Bourdieu and Literacy Education. London: Routledge.
- Ammon, Ulrich (1972), Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J., Nelde, Peter H., Hrsg. (1989), Dialekt und Schule in den europäischen Ländern. *Soziolinguistica, Internationales Jahrbuch Europäische Soziolinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Andresen, Helga (1985), Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Anstey, Michèle, Bull, Geoff (2010), Using the Principles of Multiliteracies to Inform Pedagogical Change. In: Cole, David R., Pullen, Darren L., ed., *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Ariès, Philippe (1998), *Geschichte der Kindheit*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Aschemann, Birgit (2011), Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden. *Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2011*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bart, Christoph (2009) *Digital Literacies in Basisbildungsangeboten für Erwachsene*. Diplomarbeit der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien.
- Barton, David, Hamilton, Mary (1998), *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, David, Hamilton, Mary (2000), *Literacy Practices*. In: Barton, David, Hamilton, Mary, Ivanic, Roz, ed., *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge, 7-15.
- Barton, David, Hamilton, Mary, Ivanic, Roz, ed. (2000), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bastian, Hannelore, Manger, Guido, Waldmann, Doris (1987), *Alphabetisierung in der BRD*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Bataille, Léon, ed. (1976), *A Turning Point for Literacy. Adult Education for Development*. New York: Pergamon Press.
- Bauer, Ulrich, Bittlingmayer, Uwe H., Hrsg. (2006), *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayer, Josef, Hrsg. (1987), *Grammatik und Kognition. Psycholinguistische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Beck, Ulrich (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Bernstein, Basil (1968), Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Heintz, Peter, Hrsg., Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 52-79.
- Bernstein, Basil (1971a), Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1971b), Der Unfug mit der "kompensatorischen Erziehung". In: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. Basel: Beltz. Original: Education Cannot Compensate for Society (1970). In: New Society, weekly review of social science, 128 Long Acre London W.C.2.
- Bertau, Marie-Cécile (2000), Grundbildung – Bildung für Arbeit. In: Tröster, Monika Hrsg., (2000), Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: Verlag Bertelsmann.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea, Rosebrock, Cornelia, Hrsg., (2009), Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim und München: Juventa.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2009), Die Erwachsenenbildung als Herrschaftsvehikel in der „Wissensgesellschaft“? Einige soziologische Perspektiven und Schlaglichter. Vortrag anlässlich der Tagung „Dialog Lebenslanges Lernen“, am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Strobl.
- Blackledge, Adrian (2000), Literacy, Power and Social Justice. London: Trentham Books.
- Böck, Margit (1998), Leseförderung als Kommunikationspolitik. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Bos, Wilfried et al., Hrsg. (2006), Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich. IGLU 2006. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1970), Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982), Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Unterteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990a), The Logic of Practice. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, (1990b), Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Brandis, W., Henderson, D. (1970), Social Class, Language and Communication. London: Routledge & Paul Kegan.
- Brandstätter, Veronika, Otto, Jürgen H., Hrsg. (2009), Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen (u.a.): Hogrefe.
- Bremer, Helmut, Bittlingmayer, Uwe (2008), Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen. In: Patzner, Gerhard, Rittberger, Michael, Sertl, Michael, Hrsg., Offen oder frei? Beiträge zur Diskussion offener Lernformen. Schulheft 130/2008. Innsbruck: Studienverlag.
- Breuer, Helmut, Weuffen, Maria (1993), Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim: Beltz.
- Brügelmann, Hans (1995), Kunstfehler oder – die Kunst des Fehlers. In: Brügelmann, Hans, Balhorn, Heiko, Füssenich, Iris, Hrsg., Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwill: Libelle.

- Brugger, Elisabeth, Doberer-Bey, Antje, Zepke, Georg (1997), Alphabetisierung für Österreich. Einem verdeckten Problem auf der Spur. Wien: Edition Volkshochschule, Verband Wiener Volksbildung.
- Brunner, Monika et al. (2001), Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. Testhandbuch und CD. Wertingen: WESTRA.
- Buggle, Franz (1997), Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bundesverband Alphabetisierung, Münster:
<http://www.alphabetisierung.de/infos/analphabetismus.html> (Stand: 20.10.2011).
- Bußmann, Hadumod (1990), Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Buttaroni, Susanna (1997), Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber.
- Butzkamm, Wolfgang und Butzkamm, Jürgen (1999), Wie Kinder sprechen lernen. Tübingen: Francke.
- Chomsky, Noam (1957), Syntactic Structures. London, London: Mouton.
- Chomsky, Noam (1965), Apects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1977), Reflexionen über die Sprache. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, Wissenschaft 1985/2003, 5. Auflage.
- Chomsky, Noam (1981), Regeln und Repräsentationen. Frankfurt: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.
- Chomsky, Noam (1986), Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. Convergence Series. New York: Praeger.
- Chomsky, Noam (1996a), Probleme sprachlichen Wissens. Weinheim: Beltz, Athenäum.
- Chomsky, Noam (1996b), Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewusste Kenntnis. In: Hoffmann, Ludger, Hrsg., Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin-New York: De Gruyter, 81-97.
- Cole, Michael, Scribner, Sylvia (1981), The Psychology of Literacy. Boston, MA: Harvard University Press.
- Corson David (2001), Critical Literacy for Active European Citizenship. In: De Cillia, Rudolf, Krumm, Hans-Jürgen, Wodak, Ruth, Hrsg., Kommunikationsverlust im Informationszeitalter. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 47-52.
- D'Andrade, Roy G., ed., (1992), Human motives and cultural models. Cambridge: University Press.
- de Cillia (2008), http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/begriffe_konzepte.php (Stand: 30.10.2011).
- de Cillia, Rudolf, Krumm, Hans-Jürgen, Wodak, Ruth, Hrsg. (2001), Kommunikationsverlust im Informationszeitalter. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

- Diorio, Joseph A. (2002), Justice, literacy and impediments to learning literacy. In: Soler, Janet et al., eds., Contextualising Difficulties in Literacy Development. London: RoutledgeFalmer, 287-302.
- Dittmar, Norbert (1997), Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert, Klein, Wolfgang (1972), Die Codetheorie Basil Bernsteins. In: Klein, Wolfgang, Wunderlich, Dieter, Hrsg., Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt: Athenäum.
- Doberer-Bey, Antje, Minke, Margit (2000), CD- Rom ‚Wort im Bild. Deutsch lesen und schreiben.‘ Wien: Edition Volkshochschule.
- Doberer-Bey, Antje, Rath, Otto (2003), Ein verborgenes Problem. Alphabetisierung, Basisbildung, Literarität. In: Busch, Brigitta, de Cillia, Rudolf, Hrsg., Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt: Peter Lang, 166-197.
- Doberer-Bey, Antje (2007), Qualitätsentwicklung in der Basisbildung und Qualifikation der TrainerInnen. In: Magazin Erwachsenenbildung No. 1/2007, Basisbildung – Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg. Wien: bm:ukk.
- Doberer-Bey, Antje, Hrubesch, Angelika, Rath, Otto (in Druck), Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen? In: Busch, Brigitta, de Cillia, Rudolf, Vetter, Eva, Hrsg., Sammelband mit Beiträgen zur Tagung „Klagenfurter Erklärung Revisited“ (Wien: 4.11.2011).
- Döbert, Marion (1997), Schriftsprachunkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In: Eicher, Thomas, Hrsg., Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation: Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen: Athena Verlag.
- Döbert, Marion, Hubertus, Peter (2000), Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett Verlag.
- Döbert-Nauert, Marion (1985), Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes.
- Dormagen, Herbert (1972), Zur Entstehungsgeschichte der Code-Theorie. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 2, Heft 7, Dittmar, Norbert, Jäger, Siegfried, Hrsg., Soziolinguistik. Frankfurt: Athenäum, 89-96.
- Dörnyei, Zoltan, Ushioda Ema, ed. (2009), Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters.
- Dummer-Schmoch, Lisa (1994), Soziale Rehabilitation durch Früherkennung, angemessenes Problemverständnis und entsprechende Hilfen im Schulsystem. Bonn: Bundesverband Legasthenie e.V.
- Egloff, Birte (1997), Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/egloff97_01.pdf (Stand: 12.08.2011).

- Ehri, Linnea C. (1999), Phases of development in learning to read words. In: Oakhill, J., Beard, R., eds., Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective. Malden/MA, Blackwell, 79-108.
- Eicher, Thomas, Hrsg. (1997), Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation: Konzepte der Lese(r)förderung. Bamberg: Athena Verlag.
- Engelbrecht, Helmut (1995), Erziehung und Unterricht im Bild. Zur Geschichte des Österreichischen Bildungswesens. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag
- Epping, Rudolf, Klein, Rosamaria, Reutter, Gerhard (2001), Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung. Didaktisch-methodische Orientierungen. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE. Bielefeld: Verlag Bertelsmann.
- Fanselow, Gisbert, Felix, Sascha W. (1993), Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik. Band 1. Grundlagen und Zielsetzungen. 3. Aufl.. Tübingen: Francke Verlag.
- Fitzner, Thilo, Hrsg. (2002), Medienkompetenz für Lernschwächere, Band 1. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Flick Uwe (2000), Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie- und Sozialwissenschaften. 5. Aufl. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Flöttmann, Holger Bertrand (1993), Angst-Ursprung und Überwindung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fodor, Jerry A. (1981), The appeal to tacit knowledge in psychological explanations. In: Fodor, Jerry. A., ed., Representations: philosophical essays on the foundations of cognitive science. Cambridge: Mass. MIT Press.
- Fodor, Jerry, A. (1983), The modularity of mind. An Essay on faculty psychology. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Fowler, Ellayne, Mace, Jane (2005), Outside the classroom, researching literacy with adult learners. Leicester: NIACE
- Freire, Paulo (1970), Cultural action for freedom. Cambridge Mass.: The Harvard educational review. Monograph series, 1.
- Freire, Paulo (1973), Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1983), Erziehung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, Paulo (1985), The politics of education. Culture, power and liberation. New York: Bergin & Garvey.
- Freire, Paulo, Macedo, Donald (1987), Reading the word and the world. London: Routledge & Kegan.
- Frith, Uta (1979), Reading by eye and writing by ear. In: Kolers, Paul A. et al., ed., Processing of visible language, Vol 1. New York: Plenum Press, 379-390.
- Frith, Uta (1980), Unexpected spelling problems. In: Frith, Uta, ed., Cognitive Processes in spelling. London: Academic Press, 495-515.
- Frith, Uta (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Kim E. et al., eds., Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Howe: Earlbaum, 301-330.

- Fritz, Angela, Suess, Alexandra (1986), Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Konstanz: Universitätsverlag.
- Fröhlich, Gerhard (2007), Die Einverleibung sozialer Ungleichheit. In: Nöstlinger, Elisabeth J., Schmitzer, Ulrike, Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. Wien: Mandelbaum, 41-54.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, Pfirrmann, Monika, Hrsg. (1988), Lernprobleme – Lernberatung. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, Hrsg. (1989), Elementarbildung-Beratung-Fortildung. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, Pfirrmann, Monika (1991), Beratung. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, Pfirrmann, Monika, (Hrsg.), 1992, Ansichten von Lernen Lernansichten. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth, Pfirrmann, Monika, Hrsg. (1993), Soziale und personale Kompetenzen. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverbandes.
- Füssenich, Iris (1995), Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In: Stark, Werner/ Fitzner et al., Hrsg., Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Stuttgart, 129-149.
- Gadler, Hanspeter (1989), Praktische Linguistik. Eine Einführung in die Linguistik für Logopäden und Sprachheillehrer. Tübingen: Francke.
- Gartz, Michael, Hüchtermann Marion, Mrytz Barbara (1999), Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten. Kölner Texte und Thesen 53. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Gee, James Paul (2008), Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses. 3rd. Ed. London & New York: Routledge.
- Genuneit, Jürgen (1996), Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 6-7/1996, 4-7.
- Goodman, K. (1996), What's Whole in Whole Language? London: Scholastic.
- Goody, Jack (1990) Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Graff, Harvey J. (1991a), The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century. New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction Publishers.
- Graff, Harvey J. (1991b), Überlegungen zur Geschichte der Literarität: Übersicht, Kritik und Vorschläge. In: Stagl, Gitta, Dvorak, Johann, Jochum, Manfred, Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: ÖBV, Büro Medienverbund, 14-44.

- Gregory, Eve (2002), Myths of illiteracy. Childhood memories of reading in London's East End. In: Soler, Janet et.al., ed., Contextualising Difficulties in Literacy Development. London & New York: RoutledgeFalmer, 247-266.
- Gruber, Heinz (2001), Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. In: Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 7. Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Wien: bm:bwk.
- Günther, Klaus B. (1983), Primäre und sekundäre Vorbedingungen der Entwicklung der schriftlichen Sprache und ihre Bedeutung bei hör- und sprachbehinderten Kindern. In: Günther Klaus-B., Günther Hartmut, Hrsg., Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Günther, Klaus B. (1986), Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. In: Brügelmann, Hans, Hrsg., ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude, 32-54.
- Halliday, Michael A., Ruquaiya, Hasan (1993), Language, Context and Text. Aspects of Language in a social-semiotic Perspective, Deakin University. Geelong: Victoria.
- Halliday, Michael A. K. (2007), Language and Society. The collected works of M. A. K. Halliday 10, ed. by Webster, Jonathan W. London: Continuum.
- Heckhausen, Heinz (1989), Motivation und Handeln. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe.
- Heckhausen Jutta, Heckhausen, Heinz, Hrsg. (2010), Motivation und Handeln. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Heinze, Thomas (1992), Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hentig v., Hartmut (1998), Vorwort in: Ariès, Philippe, Geschichte der Kindheit. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Hoffmann, Ludger, Hrsg. (1996), Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin-New York: de Gruyter.
- Holzka-Osterkamp, Ute (1978), Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Bd. 1 und 2. Frankfurt: Campus.
- Hradil, Stefan, Hrsg. (1992), Zwischen Bewußtsein und Sein. Opladen: Leske und Budrich.
- Hubertus, Peter (1991), Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Hrsg. Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. Bremen.
- Hufeisen, Britta (2000), Erlernen von Schreib- und Textkompetenz in der Fremdsprache. In: Baumann et al., Hrsg., Sprache im Beruf. Stand, Probleme, Perspektiven. Tübingen: Günther Narr Verlag
- Humboldt, Wilhelm von (1863/1973), Einleitung zum Kawi-Werk. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Schriften zur Sprache. Stuttgart: Reclam.
- Isotopia – Forum für gesellschaftspolitische Alternativen, Nr. 24 (2000), Die Augen der Herrschenden. Graz: ISOP.

- Jackson, Nancy Ewald, Coltheart, Max (2001) Routes to Reading Success and Failure. New York: Psychology Press.
- Jäger, Ludwig (1978), Ferdinand de Saussures Semiologische Begründung der Sprachtheorie. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. Band 6, Heft 1. Berlin: DeGruyter Mouton.
- Jäger, Ludwig (2002), Sprache und Schrift: Der Literaritäts-Mythos und Metalanguage Hypothesis. In: Borsò, Vittoria, Schriftgedächtnis - Schriftkulturen. Schriftenreihe für Wissenschaft und Forschung, Kulturwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 197-218.
- Jäger, Ludwig (2004a), Wie viel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen. In.: Jäger, Ludwig, Hrsg., Medialität und Mentalität: Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition. München: Fink, 15-44.
- Jäger, Ludwig (2004b), Transkription – zu einem medialen Verfahren an den Schnittstellen des kulturellen Gedächtnisses. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, No. 15, http://www.inst.at/trans/15Nr/06_2/jaeger15.htm (Stand 15.09.2010).
- Jerusalem, Matthias, Pekrun, Reinhard, Hrsg., (1999), Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe.
- Kalmár, Michael (2004), Theorie und Praxis der metaphonologischen Analyse. In: mitSprache, Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. Wien: Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.
- Kamper, Gertrud (1990), Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe.
- Kamper, Gertrud (1997), Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwer fallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Berlin: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.
- Kastner, Monika (2010), Bildungsbenachteiligte Erwachsene – Basisbildung und das Potential der vitalen Teilhabe. Habilitationsschrift, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Kastner, Monika (2011), Diskurse und Benennungspraxen in der Basisbildung. Wenn „funktionale AnalphabetInnen“ zu TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen werden. In: Schlögel, Peter, Wieser, Regine, Dér, Krisztina, Hrsg., Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien: LIT Verlag, 31-48.
- Klein, Wolfgang, Wunderlich Dieter, Hrsg. (1972), Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.
- Klicepera, Christian, Gasteiger-Klicepera, 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: Huber.

- Klicpera, Christian, Gasteiger-Klicpera, Barbara (1995), Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Klicpera, Christian, Schabmann, Alfred, Gasteiger-Klicpera, Barbara (2007), Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 2. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Klicpera, Christian, Schabmann, Alfred., Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010), Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 3. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Knabe, Ferdinande Hrsg. (2008), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 2: Alphabetisierung und Grundbildung, Hg. v. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. Münster: Waxmann.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (30.10.2000), Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Brüssel.
- Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur (2010). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (Stand: 02.11.2011).
- König, René, Hrsg., (1979), Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart: Enke Verlag.
- Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (2001). Dokumentation der Expertentagung. Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 7/2001, Hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.
- Kopp-Duller, Astrid, Pailer-Duller, Livia R. (2008), Legasthenie – Dyskalkulie!? Klagenfurt: KLL-Verlag, Dyslexia Research Centre.
- Krenn, Manfred (2010), Gering qualifiziert in der „Wissengesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? Wien: FORBA, Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt.
- Lamnek, Siegfried (1988), Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, Siegfried (1995), Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Lamnek, Siegfried (2005), Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Levine, Kenneth (1986), The Social Context of Literacy. Nottingham: University Press.
- Levine, Keneth (1991), Die politische Ökonomie der Illiterarität. In: Stagl, Gitta, Dvorak, Johann, Jochum, Manfred, Hrsg., Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: ÖBV-Büro Medienverbund, 72-87.
- Liessmann, Konrad Paul (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

- Ligges, Carolin (2007), Die Bedeutung der Phonologie für die Leserechtschreibstörung. In: Schulte-Körne, Gerd, Hrsg., Legasthenie und Dyskalkulie: Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum: Winkler Verlag
- Linde, Andrea (2008), Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Literacy, Economy and Society (1995). Results of the first International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.
- Literacy Skills for the Knowledge Society (1997), Further Results from the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.
- Löffler, Cordula (2001), Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systemisch fundierter Förderung von Analphabeten. Aachen: Zentaurus. Zugleich Diss. Universität Hannover (2000).
- Luke, Allan (2000), Critical Literacy in Australia. Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 43/2000, University of Queensland, S. 448-461.
<http://www.paddle.usp.ac.fj/collect/paddle/index/assoc/pride024.dir/doc.pdf>
 (Stand: 22.01.2012).
- Luria, Alexander R. (1979), The making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology. In: Cole, M., ed., Boston, MA: Harvard University Press.
- Mace, Jane (2002), The give and take of writing: scribes, literacy and everyday Life. Leicester: NIACE.
- Martin, Deidre (2002), Bilingualism and literacies in primary school. Implications for professional development. In: Soler, Janet, et al., eds., Contextualising Difficulties in Literacy Development. London & New York: RoutledgeFalmer, 211-225.
- Materialien zur Erwachsenenbildung, 2001, Nr. 1 – 10, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.
- Mayrhofer, Max (2009) Handbuch. Entwicklung von Qualität in der Basisbildung und Alphabetisierung. Graz: ISOP. Online:
http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/alfakoffler/Qualitaetsentwicklung/handbuch_qualitaetsentwicklung_final_01.pdf
 (Stand: 15.11.2011).
- Mayring, Philipp (2000), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp (2002), Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2005), Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp, Gläser-Zikuda, Michaela, Hrsg., Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.
- Mertens, Erika (2002), Psychoanalyse der Lese- und Rechtschreibschwäche. Behandlung und Theorie der Legasthenie. Frankfurt: Brandes & Apsel
- Miller, George A. (1996), Wörter. Streifzüge durch die Linguistik. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

- Mistral, Gabriela (2007), *Antología de Poesía y Prosa. Selección y Prólogo Jaime Quezada, 2ª Edición.* Santiago de Chile: Tierra Firme.
- Mitter, Wolfgang, Schäfer, Ulrich, Hrsg. (1994), *Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERT-Bericht.* Frankfurt: Peter Lang.
- Mitterauer, Michael (2004), *Warum Europa? Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderweges.* München: Verlag C.H.Beck.
- Moosmüller, Sylvia (1984), *Soziale und psychosoziale Sprachvariation.* Dissertation, Universität Wien.
- Mrytz, Barbara (2000), *Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten.* In: *Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, 44/2000. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e.V. (s. auch: www.alphabetisierung.de).
- Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Konsultationspapier (2007). Hg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf (Stand: 15.11.2011).
- Nemeth, Cornelia (2008), *Sprachbarrieren in der Diskussion. Eine wissenschaftsgeschichtliche Diskussion.* Berlin: Lit Verlag
- Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung, In.Bewegung (2008), *Stellungnahme zum Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich.* In Kooperation mit Peter Schlögl, ÖIBF, Wien:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16838/nqr_sn_eb_158.pdf (Stand: 15.11.2011).
- Nicholson, Roderick I. (2002), *Developmental dyslexia. Into the future.* In: Soler, Janet et al., eds., *Contextualising Difficulties in Literacy Development. Exploring Politics, Culture, Ethnicity and Ethics.* London/New York: RoutledgeFalmer, 166-184.
- Niemeyer, Wilhelm (1978), *Lese- und Rechtschreibschwäche. Theorie, Diagnose, Therapie und Prophylaxe.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Nöstlinger, Elisabeth J., Schmitzer, Ulrike (2007), *Bourdieu's Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich.* Wien: Mandelbaum.
- O'Connor, Thomas G., Pianta, Robert C. (2002), *Psychosocial factors in the aetiology and course of specific learning disabilities.* In: Soler, Janet et al., eds., *Contextualising Difficulties in Literacy Development. Exploring Politics, Culture, Ethnicity and Ethics.* London/New York: RoutledgeFalmer, 226-244.
- OECD (1995), *Literacy, Economy and Society. Results of the first international Literacy Survey.* Paris: OECD.
- OECD (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD.
- OECD (2000a), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD.
- OECD (2000b), *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. Education and Skills.* Paris: OECD.

- OECD (2001), Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris, Bonn: OECD.
- OECD PISA (2009): <https://www.bifie.at/pisa> (Stand: 24.10.2011).
- OECD PIAAC (2011):
http://www.oecd.org/document/57/0,3746,en_2649_33927_34474617_1_1_1_1,00.html
 und http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/piaac/index.html
 (Stand: 25.09.2011).
- Oevermann, Ulrich (1970), Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck Gesellschaft.
- Papen, Uta (2005), Adult Literacy as Social Practice. More than skills. London: Routledge.
- Piaget, Jean (1974), Abriß der genetischen Epistemologie. Olten: Walter-Verlag
- Piaget, Jean (1978), Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: dtv/Klett-Cotta.
- Piaget, Jean (1983), Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt: Ullstein.
- Piattelli-Palmarini, Massimo, ed. (1983), Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pinker, Steven (1994), The language instinct. London: Penguin.
- Programmplanungsdokument 2011 „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Stand 15.09.2011. Wien: Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf
 (Stand: 10.01.2012).
- Projekträger im DLR e.V., Hrsg. (2011), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Projekträger im DLR e.V., Hrsg. (2011), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann.
- PROSPECTS. Quarterly review of comparative education. Extracts from volume XVIII, No. 2, 1987. Illiteracy in Industrialized Countries. Paris: Unesco.
- Rassool, Naz (2002), Literacy: in search of a paradigm. In: Soler, Janet et al., eds., Contextualising Difficulties in Literacy Development. Exploring Politics, Culture, Ethnicity and Ethics. London/New York: RoutledgeFalmer, 17-46.
- Rath, Otto (2002), Funktionaler Analphabetismus und Lebensbegleitendes Lernen. Bestandsaufnahme und Lösungsansätze für die Steiermark. In: Isotopia 2002/35, Berufliche Basisbildung und funktionaler Analphabetismus. Erwartungen und Realitäten. Graz: ISOP.
- Rath, Otto (2004), Kursbuch Grundbildung. Ergebnisse des Projekts Literacy in Progress. Isotopia 2004/45. Graz: ISOP.

- Ribolits, Erich (1995), Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München, Wien: Profil-Verlag.
- Ribolits, Erich (2010), Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.
- Roeder, Peter-Martin (1971), Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg. In: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim: Beltz.
- Rührlinger, Julia (2011), Von Menschen, die ihre Leselust entdecken. Diplomarbeit Universität Wien.
- Ruqaiya, Hasan (1996), Literacy, everyday talk and society. In: R. Ruqaiya, Hasan, Williams, Geoffrey, eds., Literacy and Society. London & New York: Longman.
- Sandhaas, Bernd, Schneck, Peter, Hrsg. (1991), Lesenlernen – Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlass des Internationalen Alphabetisierungsjahres. Wien, Bonn: Österreichische UNESCO-Kommission, Deutsche UNESCO-Kommission.
- Sapir, Edward (1961), Die Sprache: Eine Einführung in das Wesen der Sprache. München: Hueber.
- Schaner-Wolles, Chris, Haider, Huber (1987), Spracherwerb und Kognition – eine Studie über interpretative Relationen. In: Bayer, Josef, Hrsg., Grammatik und Kognition. Psycholinguistische Untersuchungen. Opladen: Westdeutscher Verlag (Linguistische Berichte, Sonderheft 1), 41-80.
- Schaner-Wolles, Chris (2005), Wie kommt das Kind zur Sprache? In: Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box I. Hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien. <http://logopaediewiki.de/wiki/Sprachbaum> (Stand: 27.12.2010).
- Scheffer, David (2009), Implizite und explizite Motive. In: Brandstätter, Veronika, Otto, Jürgen H., (Hrsg.), Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Göttingen (u.a.): Hogrefe S. 29-36).
- Schleicher, Andreas (2008), PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. International Review of Education. <http://www.oecd.org/dataoecd/48/5/41529787.pdf> (Stand: 12.11.2011).
- Schlögl, Peter, Wieser, Regine, Dér, Krisztina, Hrsg. (2011), Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Münster: LIT Verlag.
- Schmitzer, Ulrike (2007), Mit Vollgas ins Leere. In: Nöstlinger, Elisabeth, Schmitzer, Ulrike Bourdieus Erben. Gesellschaftliche Elitenbildung in Deutschland und Österreich. Wien: Mandelbaum.
- Schneeberger, Arthur, Schlögl, Peter (2001), Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, Wien.
- Schulte-Körne, Gerd, Hrsg. (2007), Legasthenie und Dyskalkulie, Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum: Winter.

- Schulz, Gisela (1972), Über die dürftige Syntax im restringierten Kode. In: Soziolinguistik. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Hg. v. Dittmar, Norbert, Jäger, Siegfried, Jg. 2, Heft 7. Frankfurt: Athenäum, 97-116.
- Scribner, Sylvia, Cole, Michael (1981), The Psychology of Literacy. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Scribner, Sylvia (1984), Studying working intelligence. In: Rogoff, Barbara, Lave, Jean, ed., Everyday Cognition: Its Development in Social Context. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Selting, Margret, Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT, 1998, <http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/r/Imprcht/textling/comment/gat.pdf> (Stand: 10.05.2011).
- Smith, David M. (1991), Die Anthropologie des Erwerbs der Literalität. In: Stagl, Gitta, Dvorak, Johann, Jochum, Manfred, Hrsg., Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: ÖBV, Büro Medienverbund, 50-67.
- Soler, Janet (2002), Policy contexts and the debates over how to teach literacy. In: Soler, Janet et al., eds., Contextualising Difficulties in Literacy Development. Exploring politics, culture, ethnicity and ethics. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Soler, Janet, Wearmouth, Janice, Reid, Gavin, ed., (2002), Contextualising Difficulties in Literacy Development. Exploring Politics, Culture, Ethnicity and Ethics. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Solmecke Gert, Boosch, Alvin (1981): Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb: die Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Tübinger Beiträge zur Linguistik, 179. Tübingen: Narr.
- Stagl, Gitta, Dvorak, Johann, Jochum, Manfred, Hrsg., (1991), Literatur, Lektüre, Literarität. Vom Umgang mit Lesen und Schreiben. Wien: ÖBV-Büro Medienverbund.
- Stanovich, Keath, Stanovich, Paula J., (1995), How research might inform the debate about early reading acquisition. In: Journal of Research and Reading, 18 (2), 87-105.
- Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/index.html (Stand 10.06.2011).
- Stöger, Eduard, Bönisch, Markus (2011), Ziele und Design von PIAAC. Ein Statusbericht zur Studie über Alltagsfähigkeiten Erwachsener in Österreich. In: Schlögel, Peter et al., Hrsg., Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Münster: Lit Verlag.
- Strategiepapier LLL 2011, Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lllarbeitpapier_ebook_gross.pdf (Stand: 17.08.2011).
- Street, Brian V. (1984), Literacy in Theory and Practice. NLS, New Literacy Studies. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (1993), Cross-cultural Approaches to Literacy. Cambridge: Cambridge University Press.

- Street, Brian V. (1995), *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Strzelewicz, Willy (1979), *Bildungssoziologie*. In: König, René, Hrsg., *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 14. Stuttgart: Enke Verlag, 85-236.
- Tröster, Monika, Hrsg., (2000), *Spannungsfeld Grundbildung*. Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE. Bielefeld: Verlag Bertelsmann.
- UNESCO (1962), *Statement of the International Committee of Experts on Literacy*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1968) *Unesco literacy 1965 – 1967*. Paris: Unesco.
- UNESCO, 1990, *Researching Literacy in Industrialised Countries: Trends and Prospects* (Barton, David, Hamilton, Mary H., Literacy Research Group, University of Lancaster). UIE: Hamburg.
- Ushioda, Ema (2009), *A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity*. In: Dörnyei, Zoltan, Ushioda Ema, Hrsg., *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Verhoeven, Ludo, Hrsg., (1994), *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: Benjamins.
- Vollmeyer, Regina (2009), *Motivationspsychologie des Lernens*. In: Brandstätter, Veronika, Otto, Jürgen H., Hrsg., *Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Motivation und Emotion*. Göttingen, Wien: Hogrefe, 335-346.
- Vygotskij, Lew S. (1962), *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, Lew S., Helm, Johannes, Hrsg. (1977), *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.
- Weißbuch der Industriellenvereinigung (2004), *Life Long Learning, Konzepte und Strategische Leitlinien der IV zur Forcierung und Umsetzung von LLL in Österreich*.
- Wendlandt, Wolfgang (1995/2006), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart: Thieme. Vgl. auch <http://logopaediewiki.de/wiki/Sprachbaum> (Stand: 15.12.2010).
- Wertsch, James V. (1993), *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Hertfortshire: British Library.
- WHO, *Mental and Behavioural Disorders, International Classification of Diseases*, Chapter V/F81.1-3: <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/> (Stand: 02.02.2011).
- Wilkinson, Richard G. (2001), *Kranke Gesellschaften. Soziales Gleichgewicht und Gesundheit*. Wien und New York: Springer.
- Witzel, Andreas (1982), *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Witzel, Andreas (2000), *Das problemzentrierte Interview*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>; Revised 7/2008 (Stand: 07.04.2011).

- Wode, Hans Henning (1993), Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. München: Hueber Verlag
- Wulf, Christoph, Göhlich, Michael, Zirfas, Jörg, Hrsg. (2001), Grundlagen des Performativen. Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Juventa.
- Wulf, Christoph (2006), Das Soziale als Ritual. Opladen: Leske und Budrich.
- Zahradnik, Michael (1986), Sozialgeschichte der Schule. In: Familie und Schule. Materialien zur Politischen Bildung, 1. Wien: Österreichischer Bundesverlag ÖBV.
- Zillian, Hans-Georg (2002), Grundbildungsdefizite in der Wissensgesellschaft. In: Isotopia 2002/35, Berufliche Basisbildung und funktionaler Analphabetismus. Graz: ISOP, 52-68.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachlicher Entwicklungsverlauf nach Schaner-Wolles (2005)	63
Abbildung 2: „Sprachbaum“ der Sprachentwicklung nach Wendlandt (1995)	66
Abbildung 3: Phasenmodell nach Uta Frith (1985)	90
Abbildung 4: Kompetenzentwicklungsmodell nach Klicpera/Schabmann/ Gasteiger-Klicpera (2007)	92
Abbildung 5: Forschungszusammenhang	109
Abbildung 6: Instrumente der empirischen Untersuchung	118

Tabellen-/Diagrammverzeichnis

Tabelle 1: Verlauf der Teilnahme der ProbandInnen an der Untersuchung	115
Tabelle 2: KursteilnehmerInnen der Basisbildung im Kursjahr WS 2002 – SS 200	116
Tabelle 3: Das Datenmaterial im Überblick	125
Diagramm 4: Verteilung der ProbandInnen nach Alter und Geschlecht	126
Tabelle 5: Aspekt Familienstand	127
Tabelle 6: Ort des Aufwachsens: Groß-/Kleinstadt, Land (Heim)	127
Tabelle 7: Schulbesuch, maximaler Schulabschluss, Ausbildungen	128
Tabelle 8: Aktuelle Berufstätigkeit	129
Tabelle 9: Ausgeübte Tätigkeiten	130
Tabelle 10: Motivation für den Kursbesuch – Einflussfaktoren	132
Tabellen 11: Lesen – Leseverstehen (9)	ab 142
Tabellen 12: Schreibkompetenz (9)	ab 147
Tabellen 13: Performanz (9)	ab 153
Tabellen 14: Allgemeines Wissen (9)	ab 158
Tabelle 15: Progression in den Kompetenzbereichen	162

Anhang

Anhang 1: Transkriptionsverfahren nach GAT	234
Anhang 2: Interview I: persönliche Daten / Motivation für den Kursbesuch	235
Anhang 3: Interview II: Auswirkungen des Kursbesuchs und Veränderungen / neue Perspektiven	236
Anhang 4: Interview III: Biographische Aspekte	237
Anhang 5: Testbögen Test I = Test II:	239
Lesen – Leseverstehen	239
Schreiben	243
Schreibprobe	245
Performanz	248
Allgemeines Wissen	252
Abstract	254
Lebenslauf	256

Anhang 1: Transkriptionsverfahren nach GAT

In Orientierung an den Konventionen der GAT, Gesprächsanalytischen Transkription, sind folgende Transkriptionsregeln angewandt worden:

Sequentielle Struktur/Verlaufsstruktur

- [] Überlappungen
- = schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

Pausen

- (.) Mikropause
- (-) kurze Pause
- (2.8) gemessene Pause (Angabe mit 2 Stellen hinter dem Punkt)

Rezeptionssignale:

Einsilbige Signale: hm, ja, nein, no, ne

Zweisilbige Signale: hm=hm, ja=ja, nei=ein

'hm'hm : mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

akZENT primär- bzw. Hauptakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

- ? hoch steigend
- ´ mittel steigend
- ; mittel fallend
- . tief fallend

Sonstige Konventionen

((lacht)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse

<< erstaunt >> interpretative Kommentare mit Reichweite

() unverständliche Passage, je nach Länge

((...)) Auslassungen im Transkript

Anhang 2: Leitfaden für Interview I: Aktuelle Lebenssituation und Motivation für den Kursbesuch

1. Persönliche Daten

- Alter
- Schulbesuch, Ausbildung
- Aufgewachsen : Stadt, Land
- Familienstand, bzw. allein lebend, in Gemeinschaft
- Berufstätigkeit vs. Arbeitslosigkeit
- ausgeübte Tätigkeiten

2. Motivation für den Kursbesuch

- Auslöser, Motivation
- Wo, wann, in welchem Ausmaß wird Lesen + Schreiben benötigt?
- Erwartungen an den Kurs
- Gibt es Unterstützung für Kursbesuch?
- Ziele, Erwartungen, Hoffnungen
- Subjektives Erleben der Situation

3. Leitfaden

1. Was war der Grund, dass Sie hergekommen sind?
2. Was erwarten Sie sich vom Kurs, was soll nicht passieren?
3. Was möchten Sie im Kurs lernen?
4. In welchen Situationen müssen sie schreiben, lesen? Wie geht es Ihnen dabei?
5. Werden Sie unterstützt von jemandem? In der Arbeit, zu Hause, Freunde
6. Glauben Sie, dass sich etwas verändern wird in Ihrem Leben?

Anhang 3: Leitfaden für Interview II – Auswirkungen und Veränderungen durch den Kursbesuch

1. Der Kursbesuch

- Hat der Kurs Ihnen etwas gebracht? Wovon haben Sie am meisten profitiert?
- Haben Sie etwas vermisst? Hätte etwas anders sein können?

2. Situationen des Lesens, Schreibens

- Wie ist es jetzt, wenn Sie etwas
 - o Lesen: verstehen Sie jetzt mehr/besser?
 - o Schreiben: Schreiben Sie öfter, lieber?
- Gibt es sonst etwas, wo Sie sagen, „Ja, das ist jetzt besser?“

3. Der Unterricht

- Was sagen Sie zum Unterricht?
- Waren die Inhalte für Sie interessant / relevant? Haben Sie eine Bedeutung für Sie gehabt?
- War etwas besonders hilfreich?

4. Veränderungen / Perspektiven

- Ist etwas anders geworden in Ihrem Leben?
- Gibt es Dinge, die Sie jetzt anders sehen als früher? Vor dem Kurs?
- Haben sich Ihre Möglichkeiten verbessert? Hinsichtlich Arbeit, z.B.?
- Gibt es etwas, von dem Sie sagen, das wollen Sie jetzt machen, oder anders machen?
- Möchten Sie noch irgendetwas zum Kurs sagen?

Vielen Dank für das Gespräch!

Anhang 4: Leitfaden für Interview III – Biografische Aspekte

EBENEN	ASPEKTE	FRAGEN
1. Umfeld Familie	Situation der Eltern: <ul style="list-style-type: none"> - Vater + Mutter - Arbeit vs. Arbeitslosigkeit - Sozialer Status - Beruf der Eltern 	- Erzählen Sie, wie war das daheim in Ihrer Kindheit - Was haben die Eltern gemacht, beruflich?
	Einstellung zu <ul style="list-style-type: none"> - Bildung - Lernen - Schulerfolg - Strafen 	- Haben die Eltern bestimmte Vorstellungen gehabt, was Sie einmal tun beruflich? - Was haben die Eltern dazu gesagt? (Sonderschule, Misserfolge, Erfolge...), waren sie streng, gab es Strafen? oder - wie war denn das, wenn Sie mit dem Zeugnis heimgekommen sind
	Kinderzahl (Stelle des/der PbdIn) Großeltern? Evtl. deren Rolle	- Wie viele Geschwister waren Sie? - Gab es Großeltern/Tanten/Onkeln in ihrem Umfeld?
	Besondere Ereignisse (Kränkungen, Erfolge,...)	<i>Ergibt sich wohl aus den Erzählungen, wenn ich bei bestimmten Situationen nachhake</i>
	Unterstützung	Gab es jemanden, den/die sie besonders gern gemocht haben? Warum?
	Geheime Pläne	Wie ist es Ihnen gegangen, was haben Sie damals gedacht, Sie es einmal anders machen... irgendwelche Vorstellungen?
2. Umfeld Schule (evtl. mit den Fragen zur Schule beginnen, dann zum familiären Umfeld den Bogen ziehen)	Die erste Einschulung: <ul style="list-style-type: none"> - Erinnerungen - Besondere Ereignisse - Unterstützung 	- Wie war das damals, als Sie in die Schule gekommen sind? - Sind Sie gerne in die Schule gegangen? - Wie waren die Mitschüler? Gab es Freunde? - Konnten Sie jemanden um Hilfe bitten für die Hausaufgaben?
	Schulweg: <ul style="list-style-type: none"> - Entfernung - Allein, mit anderen Freizeit + Spiel: <ul style="list-style-type: none"> - Ereignisse 	- Wie war Ihr Schulweg? - Sind Sie mit anderen Kindern gegangen? - Wie war's in der Freizeit, was haben Sie gespielt? Mit anderen?

	Sprache Dialekt / Standard: - Persönliche Einschätzung / Erinnerung - Umgang des Lehrpersonals	- haben die anderen Kinder anders gesprochen? - die LehrerInnen? - wie war denn das, wenn Kinder einfach gesprochen haben, so wie sie es gewohnt waren?
	1. Schulisches Personal: - Art der Beziehung zu LehrerInnen 2. MitschülerInnen 3. Sonstige	- <i>irgendwo anknüpfen an Erzählung über LehrerIn und genauer nachfragen:</i> Wie ist es Ihnen mit den LehrerInnen / den MitschülerInnen gegangen? <i>Bezug nehmen auf ein erzähltes Ereignis</i>
3. Weiteres soziales Umfeld	- Entferntere Verwandtschaft - Freunde Sonstige Bezugspersonen: - Vorbilder, Einflüsse ...	- Welche Menschen waren Ihnen damals wichtig? - und wie war das?
4. Spätere Erfahrungen, Ereignisse	Übergang Schule – Erwerbsleben: - in Bezug auf Arbeit - in Bezug auf Lernen	- Wie war das nach der Schulzeit, Sie haben nach der Schule..., wie war das noch einmal? - <i>bezugnehmend/anknüpfend an Ereignisse:</i> was haben Sie sich dann/damals überlegt?

Vielen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!

Literatur:

- Witzel, Andreas, 1982, Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main (u.a.): Campus Verlag
- Briggs, Charles, 1986, Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: University Press.
- Mayring Philipp, 2000, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundfragen und Techniken. 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anhang 5: Testbögen Test I = Test II, Kompetenzen – Kompetenzentwicklung

LESEN

LESEN II/1

PB Nr.

LESEVERSTEHEN

1. Lesen Sie bitte folgende **WÖRTER** :

Haus	im	kommen	Arbeit	Bürste

2. Ordnen Sie folgende Situationen den Inseraten zu:

DR. CHRISTINE BAUER
Zahnärztin
Kronen, Brücken, Inlays
Mundhygiene
1150 Wien, Haupstr. 102
Telefon 486 03 61
Alle Kassen

CO - COLOR Ges.m.b.H.
• farben • tapeten
• lacke • malerei u. anstrich
1170 Wien, Jörgerstraße 3-5
Tel. & Fax +43/1/406 42 83
e-mail: cop-color@gmx.net

AUTO SPITZ
1020, Blumauergasse 6
  
Reparaturen aller Marken
• Service • Spengler
• Kupplung • Lackierer
• Auspuff • Mechanik
• Bremsen •
Tel.: **214 72 55**
www.autospitz.at E-Mail: office@autospitz.at

Vermiete Wohnung in 1020.
Bezirk, 65m², 2 Zimmer, Bad,
WC, Lift. Erreichbar unter Tel.:
274 36 54, abends.

LESEN MACHT SPASS LESEN MACHT SPASS LESEN MACHT SPASS
BÜCHER WAGNER
1040 WIEN, FAVORITENSTR. 36
Tel. + Fax 504 64 34
e-mail-Service: buecher.wagner@magnet.at
geöffnet v. Mo. – Fr. 9–18 Uhr
Samstag v. 9–12 Uhr
LESEN MACHT SPASS LESEN MACHT SPASS LESEN MACHT SPASS

Sie haben Zahnschmerzen

Sie wollen Ihre Wohnung ausmalen

Ihr Auto ist kaputt

Sie suchen eine Wohnung

Sie wollen ein Buch kaufen

Punkte

- Wann und Wo können Sie zu dieser Ärztin gehen?

Ordination Dr. Gabriele Bauer

Ärztin für Allgemeinmedizin
alle Kassen

Mo., Mi., Fr. 9.00 – 12.00
Di. + Do. 14.00 – 17.00

Telefonische Anmeldung erbeten
Tel.: 270 60 70
1210 Wien
Florigasse 34/3

Sie möchten sich über Kurse informieren
für die Sie auch Bildungsgutscheine einlösen können.

► Welche Telefon-Nummer wählen Sie?

AK WIEN SERVICE AK WIEN SERVICE AK WIEN SERVICE AK WIEN SERVICE

**Brauchen Sie einen
Termin für persönliche
Beratung?**

Die Info-Nummern der Arbeiterkammer

TELEFON-INFO MO-FR 8-15.45h

Wählen Sie 501 65, und dann für...

ARBEITSRECHT	...201
ARBEITLOSENBERATUNG	...202
BILDUNG	...2576
FRAUEN- UND FAMILIENFRAGEN	...203
LOHNSTEUER	...207
ARBEITSRECHT ÖFFENTLICHER DIENST	...2060
KONSUMENTENSCHUTZ (Mo-Fr 8-12h)	...209
LEHRLINGS- UND JUGENDSCHUTZ	...205
SOZIALVERSICHERUNG	...204
ARBEITNEHMERSCHUTZ	...208
BILANZBERATUNG FÜR BETRIEBSRÄTE	...2362
INSOLVENZEN (Mo-Fr 8-14h)	...342

► Lesen Sie den Text



**Kater benötigte
Sauerstoffmaske**

Unter Einsatz von schweren Atemschutzgeräten retteten in der Nacht zum Montag Feuerwehrleute das Leben einer Katze. Der Brand in der Hartlgasse 38 in Wien-Brigittenau wurde vermutlich gegen drei Uhr nachts durch eine brennende Zigarette, die der Hausbewohner Oskar S. vergessen hatte, ausgelöst. Die 68jährige Pensionistin Leopoldine Redinger erlitt dabei eine leichte Rauchgasvergiftung. Ebenso ihr Kätzchen, das mit einer Sauerstoffmaske ins Tierspital gebracht werden mußte.

**Aus:
Kurier,
21.11.1990**

Aus: Fritz T., Hirtenlehner M., Paula A., 1993, Lesen ist mehr...Wien: Braumüller

Auswertung:

- Wer ? _____
- Wann ? _____
- Warum ? _____
- Was ? _____
- Wie ? _____
- Wohin ? _____

10 Punkte

SCHREIBEN

SCHREIBEN III/1

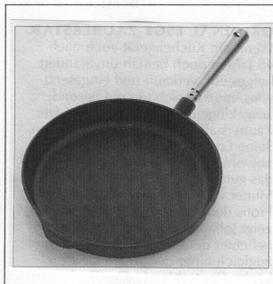
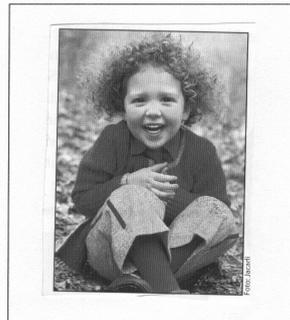
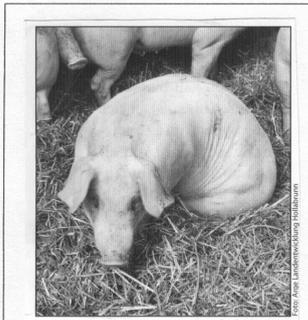
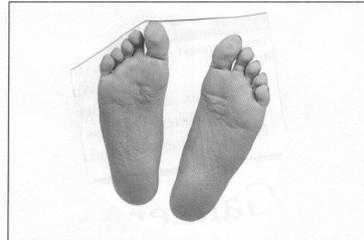
► Bitte füllen Sie das folgende Formular aus:

Vorname(n):	<input type="checkbox"/>
Name(n):	<input type="checkbox"/>
Geschlecht:	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Familienstand:	<input type="checkbox"/> ledig <input type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> geschieden <input type="checkbox"/> verwitwet
Geburtsdatum:	<input type="checkbox"/>
Adresse (Straße, Nr.):	<input type="checkbox"/>
Postleitzahl + Ort:	<input type="checkbox"/>
Datum:	<input type="checkbox"/>

Lesen (16)

Schreiben (16)

► Schreiben Sie bitte die passenden Wörter unter die Bilder:



Schreibprobe

SCHREIBEN III/3

- Schreiben Sie zu diesem Bild ein paar Sätze:



oder

SCHREIBEN III/3

► Schreiben Sie zu diesem Bild ein paar Sätze:



oder

SCHREIBEN III/3

► Schreiben Sie zu diesem Bild ein paar Sätze:



► **Konkrete Begriffe**

Stellen Sie sich vor, Sie müssten z.B. einem Kind erklären, was folgende Wörter bedeuten/sind.
Wie erklären Sie sie?

Weintrauben Tram/ computer
Straßenbahn

► **Abstrakte Begriffe**

Wie würden Sie folgende Begriffe/Wörter beschreiben?

Arbeit Freude Kautiön/Institution/Emotion

► **Wissen/Verständnis**

Und wie würden Sie diese Begriffe erklären?

Regierung Wahl Bürgermeister

Auswertung

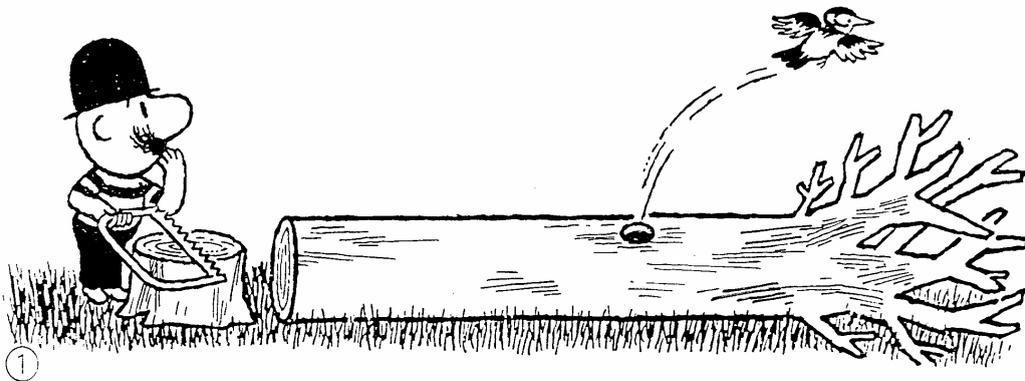


Sprachperformanz IV/1

Wählen Sie aus den verschiedenen Bildgeschichten eine aus.

- ▶ Was geht hier vor sich?

HANS JURGEN PRESS



oder

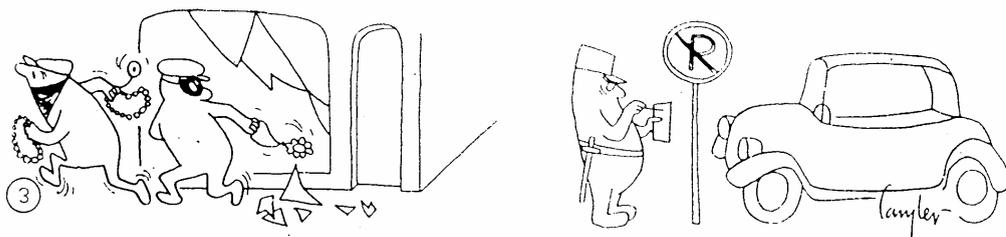
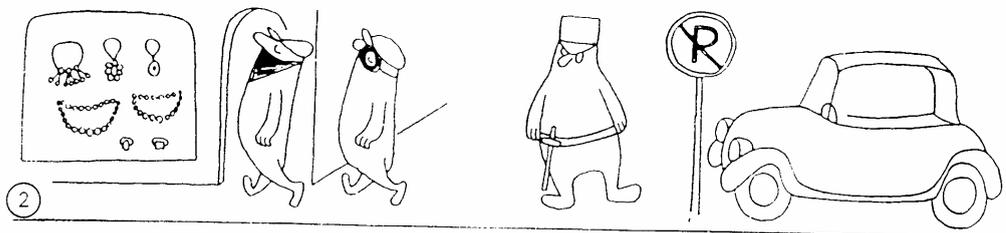
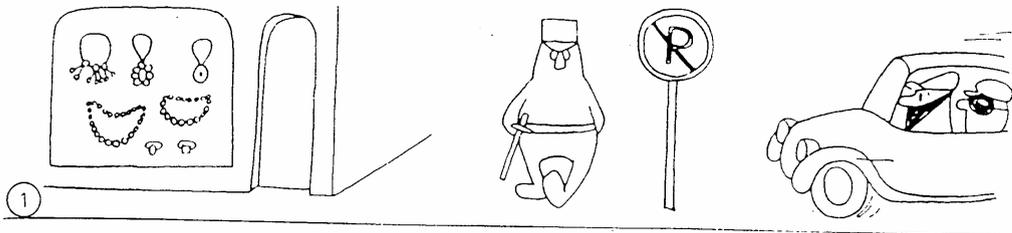


Sprachperformanz IV/2

Wählen Sie aus den verschiedenen Bildgeschichten eine aus.

► Was geht hier vor sich?

GÜNTER CANZLER



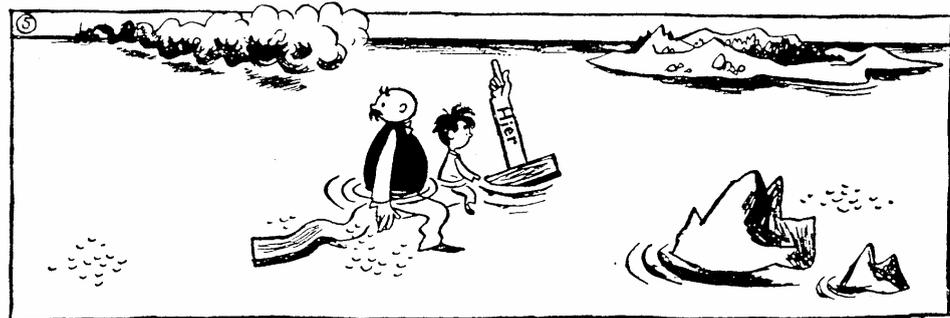
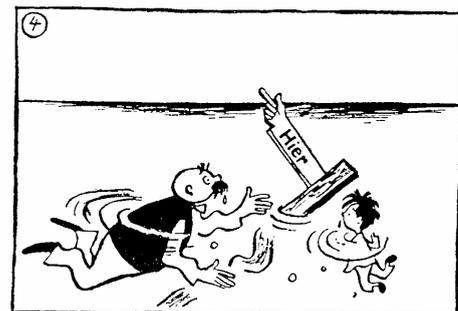
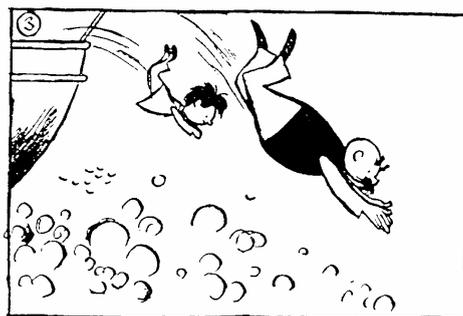
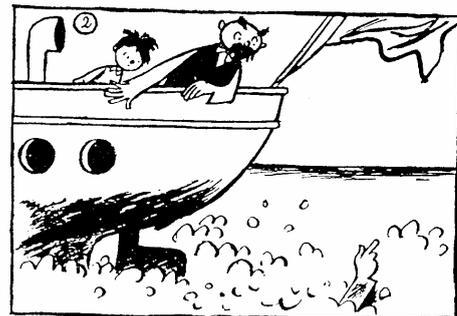
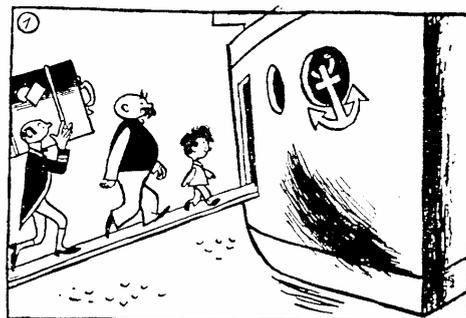
oder

Sprachperformanz IV/3

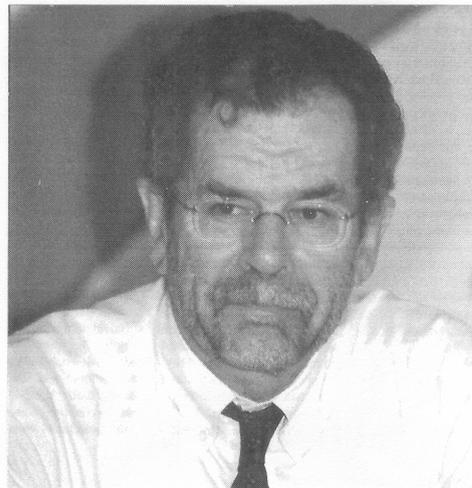
Wählen Sie aus den verschiedenen Bildgeschichten eine aus.

► Was geht hier vor sich?

E. O.
PLAUFEN



Wer sind diese Männer?



Wenn Sie folgende Städtenamen hören, was fällt Ihnen dazu ein?

Zu einzelnen Städten?

- Wien
- Eisenstadt
- Graz
- St. Pölten
- Linz
- Klagenfurt
- Salzburg
- Innsbruck
- Bregenz

Punkte insgesamt

Abstract

Many years of experience in the field of adult literacy has led the author to questions relating to the interacting factors that cause illiteracy: which systemic influences impede the acquisition of literacy, and what is the role that language plays in the process of becoming literate? What are the effects of a literacy course, and what is the relevance of aspects of the learners' biographies?

This thesis shows how technological development generates a wide-reaching change in societal structures, which in turn gives literacy a new significance and function. It is within this context that the causes of illiteracy are discussed. To clarify the role that language plays in the development of literacy, relevant theories of language are presented, followed by a discussion of the different concepts of literacy. These form the basis of a qualitative empirical study, which was carried out with learners at the Adult Education Centre Floridsdorf in Vienna, in the initial course of a literacy programme. The main focus was, on the one hand, on aspects of the learners' biographies, the effects of structural changes and the increasing demands currently made on the learners' lives, and on the other hand, on learning processes with regard to acquiring competencies and personal development.

Finally, conclusions for literacy work in practice are drawn from the results, and perspectives for future research as well as necessary developments in the field of literacy are presented.

Abstract

Langjährige Erfahrungen in der Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit mit Erwachsenen führte die Verfasserin zu Fragestellungen, die sich auf das Zusammenspiel verschiedener Wirkungsfaktoren beim Erwerb von Literalität beziehen: Welche (systemischen) Faktoren verhindern, dass Schriftsprachlichkeit erworben wird und welche Rolle spielt Sprache im Prozess der Literalisierung? Welches sind die Auswirkungen des Kursbesuchs und welche Relevanz besitzen die biografischen Aspekte der KursteilnehmerInnen?

Die vorliegende Arbeit befasst sich daher zunächst mit der Frage, wie technologische Entwicklungen einen gesellschaftlichen Strukturwandel bewirken, der seinerseits die Bedeutung und Funktion von Literalität neu bestimmt. Vor diesem Hintergrund werden die Ursachen für nicht erworbene Literalität erarbeitet. Um dabei die Bedeutung der Entwicklung von Sprache zu klären, werden relevante Theorien von Sprache dargelegt und Konzepte von Literalität diskutiert. Hieraus wird der Aufbau einer qualitativen empirischen Untersuchung abgeleitet, die mit KursteilnehmerInnen der Basisbildung eines Jahrganges an der Volkshochschule Wien Floridsdorf durchgeführt wurde. Im Zentrum standen einerseits die biografischen Aspekte und die Auswirkungen des Strukturwandels und der steigenden Anforderungen auf ihre aktuelle Lebenssituation, und andererseits die Lernverläufe in den Kursen hinsichtlich des Zugewinns sowohl an Kompetenzen als auch mit Blick auf persönliche Veränderungen.

Abschließend werden aus den Ergebnissen Folgerungen für die Alphabetisierungspraxis abgeleitet und Perspektiven für zukünftige Forschungen sowie erforderliche Entwicklungen in der Basisbildung formuliert.

Lebenslauf

Ausbildung

- 1953 – 1964 Volksschule/Gymnasium in Santiago de Chile
- 01/1965 Chilenische Matura (Bachillerato: „Letras“/Philologie), an der Universidad de Chile, Santiago
- 1968 – 1972 Anglistik und Sport an der Universität Heidelberg (Baden-Württemberg),
1. Staatsexamen
- 1972 – 1973 Schulpädagogik an der Freien Universität Berlin (2 Semester)
- 1973 – 1974 Referendarszeit am Gymnasium Bietigheim, Baden-Württemberg,
2. Staatsexamen
- 1996 – 1998 Ausbildung zur Supervisorin am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
St. Wolfgang in Strobl
- seit 2001 Dissertationsstudium am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft der
Universität Wien bei Prof. Dr. Rudolf de Cillia
- 07/2002 Seminar „Transnational Project Management“, Tallin/Estland (AEAE).

Relevante Tätigkeiten

- 1978 – 1991 Unterricht der Sprache Spanisch (Erwachsenenbildung, Industrie und
Johannes Kepler Universität Linz)
- 1984 – 1985 Entwicklung des Vorstudienlehrgangs und Curriculums für das
Diplomstudium, Wahlpflichtfach Spanisch, an der SOWI-Fakultät der
Johannes Kepler Universität Linz. Materialentwicklung
- 1986 Erstellung des Films „Sceny et arrauxment“ über Katalonien und
Barcelona (Wirtschaft und Subkulturen), für den Spanischunterricht an
der Universität Linz (Aricò/Doberer-Bey); Begleitmaterialien
- 1985 – 1991 Lektorin und Prüferin für Diplom- und Universitätsprüfungen, Universität
Linz.

Fachspezifische Tätigkeiten (Alphabetisierung/Basisbildung)

- 1990 – 2007 Aufbau und Leitung der Alphabetisierung/Basisbildung an der
Volkshochschule Wien Floridsdorf

- 1993 Teilnahme an der Internationalen Konferenz der UNESCO in Paris zum Thema „Numeracy and Basic Skills“
- 1993 – 1996 Aktionsforschungsprojekt über die Ursachen von Illiteralität. Publikation der Dokumentation: Brugger, Doberer-Bey, Zepke (1997)
- 1997 – 2006 Beteiligung an diversen Projekten der EU (Sokrates ODL-Projekt „Basic Skills“, „Asset Project“, e-TEN-Telecom)
- 1998 – 2000 Entwicklung eines Lernprogramms für die Basisbildung, die CD-Rom „Wort im Bild“ (Doberer-Bey/Minke)
- seit 2003 Konzeptentwicklung und Leitung der Lehrgänge zur „Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen. Schwerpunkt Erstsprache Deutsch“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Strobl; von 2006 bis 2012 als Lehrgänge universitären Charakters geführt
- 2005 – 2007 Entwicklung von Qualitätsstandards für die Basisbildung (Anbieter, Kurskonzepte, TrainerInnen) sowie eines TrainerInnenprofils im Rahmen des EQUAL-Projektes *In.Bewegung*
- 2009 – 2010 Mitarbeit als Expertin in der ministeriellen Arbeitsgruppe „Grundbildung/Basisbildung“, im Rahmen der Förderinitiative Erwachsenenbildung (Rahmenrichtlinien für die Basisbildung)
- 11/2009 Staatspreis „Erwachsenenbildnerin 2009“
- seit 2000 Diverse Weiterbildungen für BeraterInnen und KursleiterInnen der Basisbildung sowie Referate, Artikel und Beiträge.

Antje Doberer-Bey

Februar 2012