

Martin Wurzenrainer und Angelika Hrubesch

Migrant_innen mit Basisbildungs- bedürfnissen im Fokus



Diese Publikation entstand im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA.

Inhaltliche Leitung:

Martin Wurzenrainer | Verein Projekt Integrationshaus

unter Mitarbeit von:

Angelika Hrubesch | Die Wiener Volkshochschulen / AlfaZentrum für MigrantInnen im lernraum.wien

Insbesondere danken wir den Jugendlichen und Lernpartner_innen für ihr Engagement und ihre Bereitschaft zu den Interviews im Rahmen der Begleitforschung.

Bedanken möchten wir uns bei den Interviewpartner_innen, den Interviewer_innen, den Tagungsteilnehmer_innen und den Netzwerkpartner_innen für ihre engagierten und kompetenten Beiträge und die hilfreichen Rückmeldungen.

Diese Publikation steht online unter www.integrationshaus.at/mika/basisbildungsbeduerfnisse zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf sämtliche angegebenen Links: 30.09.2014

Impressum:

Herausgeber:

Verein Projekt Integrationshaus, Engerthstraße 163, 1020 Wien
Tel.: +43 (1) 2123520, Mail: info@integrationshaus.at, www.integrationshaus.at,
ZVR 547408906

Für den Inhalt verantwortlich:

Andrea Eraslan-Weninger, Geschäftsführerin

Konzept / Gesamtedaktion:

Martin Wurzenrainer / Angelika Hrubesch

Gestaltung:

Harald Mahrer, Wien

Druck:

digiDruck, 1100 Wien

Wien, September 2014

Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen im Fokus

Diese Publikation wurde im Rahmen der Netzwerkpartnerschaft MIKA vom Verein Projekt Integrationshaus in Kooperation mit dem AlfaZentrum für MigrantInnen im lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen erstellt.



Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.



Inhalt

Einleitung

Ausgangslage und Vorgehensweise

Interviewpartner_innen

Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen

Gründe für nicht-erfolgten Schulbesuch
in der Kindheit/Jugend

Auswirkungen

Basisbildungsbedürfnisse und -bedarfe

Conclusio und Handlungsempfehlungen

Literatur

Anhang

Einleitung

Diese Broschüre ist das Ergebnis der Recherchearbeit des Projekts *Recherche, Sammlung und Aufbereitung von Hintergrundinformationen zur Basisbildung mit Migrant_innen*, das im Rahmen der nationalen Netzwerkpartnerschaft MIKA (Migration – Kompetenz – Alphabetisierung) von 2011 bis 2014 vom Verein Projekt Integrationshaus unter Mitarbeit des Alfa-Zentrums für MigrantInnen im lernraum.wien der Wiener Volkshochschulen durchgeführt wurde.¹

Sie richtet sich an Basisbildner_innen, Programmverantwortliche und Personen, die nicht direkt im Unterrichtsfeld bzw. im Kontakt mit der Zielgruppe tätig sind, um sich ein Bild davon machen zu können, wer „Migrant_innen mit Basisbildungsbedarf/-bedürfnissen“ sind.

Ausgangspunkt für das Vorhaben, „Hintergrundinformationen zu Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen und -bedarfen zu liefern, war die Beobachtung, dass viele jener, die als Basisbildner_innen arbeiten möchten oder in der Erwachsenenbildung für die Konzeption und Organisation von Basisbildungsangeboten zuständig sind, oft wenig Vorstellung davon haben, *warum* Menschen nicht lesen, schreiben oder rechnen können. Oftmals sind es gerade jene (akademisch gebildeten) Personen, die Programme bzw. Unterricht für jene konzipieren sollen, die weiter weg vom tatsächlichen Kursgeschehen und somit von den Menschen sind, für die Kurse gemacht werden. Durch diese „Kluft“ sind deren Bildungs- und Lebensrealitäten wenig vorstellbar. Für die Planung von Lernangeboten werden Fragen gestellt, die mehr auf Dauer und Struktur des Lernangebot abzielen (wie beispielsweise: „Wie lang dauert es denn, bis man lesen und schreiben kann?“) als auf deren Qualität und Inhalte, die sich an Lernbiographien und Bedürfnissen der Adressat_innen orientieren sollten. Schnell werden pauschale Urteile gefällt oder Begriffe wie „Schulversager oder -abbrecher_innen“, „Bildungsferne“ u. ä. verwendet, die meist für diese Menschen aber nicht zutreffen.

Auf der anderen Seite gibt es erfahrene Basisbildner_innen, die im direkten Kontakt mit Teilnehmer_innen und eventuell deren Familien oder Bekannten stehen und sehr genau über die Kenntnisse, Fähigkeiten und Bedürfnisse dieser Adressat_innengruppen Bescheid wissen. Alleine fehlt es an einem Informationsfluss von dieser Gruppe zur anderen.

Um den Mangel an Informationen über Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen und -bedarfen, die in die Überlegungen zur Angebotsgestaltung einbezogen werden können, zu verringern, wurde diese Broschüre gemacht.²

1 Mehr über das Netzwerk MIKA unter: <http://www.netzwerkmika.at>

2 In diese Publikation sind Teile der von der Mitautorin Angelika Hrubesch 2013 der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria Universität Klagenfurt vorgelegten (unveröffentlichten) Masterarbeit „...ist keine Schule ... nicht in die Schule gegangen ... kann nicht schreiben, kann nicht lesen ... Schulbiographien erwachsener Migrant_innen. Gründe für nicht-erfolgten Schulbesuch in der Kindheit“ eingegangen.

Ausgangslage und Vorgehensweise

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie im Projekt vorgegangen wurde, um zu aussagekräftigen Hintergrundinformationen über Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen und -bedarfen zu kommen.

Ausgangslage

Verschafft man sich einen Überblick über Forschungsarbeiten zur Alphabetisierung und Basisbildung, muss man feststellen, dass in Österreich Grundlagenforschung im engeren Sinn „bislang wenig betrieben“ worden ist (Kastner 2013b). In älteren, in Deutschland herausgegebenen Fachpublikationen, die sich mit Basisbildung auseinandersetzen, werden Menschen mit Basisbildungsbedürfnissen vorwiegend als Betroffene von Analphabetismus beschrieben und rücken weniger mit ihren Biographien und Bedürfnissen als mit ihren Strategien zur Bewältigung des Alltags in den Fokus. Der Großteil dieser Forschungen beschäftigt sich mit Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, nur wenige Arbeiten legen den Fokus konkret auf Alphabetisierung bzw. Basisbildung für Migrant_innen. Jene, die das tun, sind meist dem Deutsch-als-Zweitsprache- bzw. linguistischen Bereich zuzuordnen und behandeln in erster Linie methodische Fragen der Vermittlung von Schriftsprachkompetenz bei gleichzeitigem Aufbau von Deutschkompetenz. Mit Bedürfnissen, Motivationen und/oder Ursachen für Basisbildungsbedarf unter Migrant_innen befassen sich vor allem (unveröffentlichte) Diplomarbeiten oder kleinere Projektpublikationen.

Im Rahmen der Vorbereitung für Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen, der Initiative Erwachsenenbildung, wurde 2010 versucht, Zahlen und Informationen über die Dimension des Basisbildungsbedarfs in Österreich zu eruiieren (Initiative Erwachsenenbildung (Hg.) 2011, 11ff.) und mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der 2011/12 durchgeführten PIAAC-Studie (STATISTIK AUSTRIA (Hg.) 2013) glaubte man, erstmals Angaben zu den Basiskompetenzen der in Österreich lebenden Menschen vorliegen zu haben. Allerdings kann dieser Studie wenig Information über die Gruppe jener entnommen werden, die potenziell Interesse an Basisbildungsangeboten in der Zweitsprache Deutsch haben könnten: In der

Untersuchung wird diese Gruppe als Personen mit sogenannten „mangelnden Lese- bzw. Sprachfähigkeiten“ (ebd., 37) zusammengefasst, die an der Befragung gerade aufgrund dieser „mangelnden Fähigkeiten“ gar nicht teilgenommen haben. In Österreich waren dies rund 1,8 % (also ca. 100.000 Menschen), hinzu kommen 15,3 % (ca. 860.000 Menschen), denen Fähigkeiten auf oder unter Lesekompetenzstufe 1 attestiert wurden. Bei den vertiefenden Analysen zu PIAAC (STATISTIK AUSTRIA (Hg.) 2014) wurde diese Gruppe statistisch der Risikogruppe (Gruppe der Personen mit niedrigen Kompetenzen in allen getesteten Bereichen) zugerechnet, wobei eine detaillierte Beschreibung der „Personengruppe mit Migrationshintergrund und Sprachbildungsbedarf“ gefordert wird, damit „Angebote zur Alphabetisierung und Basisbildung mit Zweitsprache Deutsch tatsächlich vorrangig bildungsbenachteiligte Personen zugutekommen“ (Kastner/Schlögl 2014, 273). Mangels dieser „Schärfung“ legt die Fachgruppe Basisbildung in den *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote* (Fachgruppe Basisbildung/BMBF 2014) nahe, die Angebotsplanung von „erfahrene[n] BasisbildnerInnen und Programmverantwortliche[n]“ (ebd., 3) durchführen zu lassen.

Diese Publikation will zu einer solchen Beschreibung beitragen und Migrant_innen und ihre Basisbildungsbedürfnisse für Programmplaner_innen und (zukünftige) Basisbildner_innen sichtbarer und fassbarer machen. Ziel ist die Aufbereitung relevanter Informationen für die adäquate Ausgestaltung der Lern- und Beratungsangebote und als Grundlage einer unterrichts begleitenden Reflexion.

Vorgehensweise

Im fachlich-kollegialen Austausch im Rahmen der Vernetzung in MIKA hat sich gezeigt, dass einige Akteur_innen für die Konzipierung der Angebote auch auf Teilnehmer_innenbefragungen zurückzugreifen, um aus diesem authentischen Datenmaterial Informationen für die Ausgestaltung der Kursangebote und -inhalte zur Verfügung zu haben. So wurde für die Recherchearbeit beschlossen, vorrangig durch Interviews mit Betroffenen Informationen zu sammeln, die zur Analyse herangezogen werden können.

Zuerst wurde aber bereits vorliegendes Datenmaterial analysiert, wobei zuzüglich zu Daten aus Fachpublikationen und aus

Protokollen von Gesprächen, die bei verschiedenen Kursinstituten mit Kursteilnehmer_innen durchgeführt wurden, auch eine Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen erfolgte, was möglich war, da beide Autor_innen langjährig im Feld tätig sind.

Im nächsten Schritt wurden mittels Interviews neue Daten erhoben, wobei Interviews mit Menschen geführt wurden, die von sich selbst behaupteten, nicht (ausreichend) auf Deutsch lesen und schreiben zu können. Wichtig in diesem Kontext war uns, Betroffene selbst zu Wort kommen zu lassen und nicht „über“ die Menschen aus der Erfahrung der „anderen“ zu sprechen.

Im dritten Schritt wurden die dadurch erhobenen und beschriebenen Daten und Informationen laufend ins Netzwerk rückgespielt und mit anderen Akteur_innen im Feld – beispielsweise im Rahmen von Katakauen³ bei den jährlichen MIKA-Tagungen von 2011 bis 2013, , bei Vernetzungstreffen mit den kooperierenden Institutionen und im Rahmen von Disseminationsworkshops – diskutiert. Schlussendlich wurde daraus die vorliegende Zusammenstellung entwickelt.

Folgende Fragestellungen dienten als Grundlage für die Erstellung und Analyse der Interviews:

- » Warum haben Menschen Basisbildungsbedarf bzw. -bedürfnisse? Wie sind ihre biographischen Hintergründe?
- » Welche Bedarfe postuliert die „Gesellschaft“?
- » Welche Auswirkungen haben diese Bedarfe auf die Bedürfnisse und auf das Leben der Betroffenen?

Ziel der Zusammenstellung der Ergebnisse ist es, daraus mögliche Auswirkungen auf Kurs- bzw. Lernangebote und den Unterricht (das pädagogische bzw. didaktische Handeln) abzuleiten und Handlungsempfehlungen zu formulieren.

3 Katakauen dienen bei Tagungen, Konferenzen u. ä. einem Informationstransfer zwischen „geladenen Wissensträger_innen“ und Teilnehmer_innen. In einem marktähnlichen Setting haben Teilnehmer_innen die Gelegenheit, an mehreren Stationen Inputs über fachspezifische aktuelle Fragestellungen einzuholen und in Diskussionen einzusteigen.

Die Interviewrunden

Die Interviews wurden in insgesamt drei Runden im Zeitraum von 2011 bis 2014 an unterschiedlichen Orten in Österreich durchgeführt.

In der ersten Interviewrunde wählten wir zur Datenerhebung die Form des problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews. Der den Interviews zugrunde liegende Leitfaden (siehe Anhang) wurde auf Basis unseres Wissens und bisheriger Erkenntnisse erstellt.

Basierend auf der Analyse der ersten Interviewrunde entstand der Verdacht, dass durch das breite Fragenspektrum des Leitfadens wesentliche Informationen wie beispielsweise Erfahrungen aus der Kindheit über nicht-erfolgten Schulbesuch von den Interviewpartner_innen im Rahmen der gezielten – auf andere Dinge fokussierten – Nachfragen vielleicht gar nicht erzählt wurden, weshalb wir für eine zweite Interviewrunde beschlossen, dem freien Erzählen der Gesprächspartner_innen mehr Raum und dadurch mehr Möglichkeiten zu lassen. Für diese zweite Runde wurde die Form des narrativen Interviews gewählt. Ziel war es, Menschen dazu zu bringen, über ihr Leben und ihre Kindheit zu erzählen und der eigenen Struktur ihrer Erzählung breiten, individuellen Raum zu lassen. Die Interviews dieser Runde waren also darauf ausgerichtet, die (Lebens-)Geschichten der Menschen in ihrer Fülle, Komplexität und Singularität abzubilden. Bei der Auswahl der Gesprächspartner_innen wurde darauf geachtet, Personen aus Ländern zu interviewen, die im bisherigen Sample noch nicht vorgekommen waren (beispielsweise aus Thailand und Kambodscha).

Die Interviews der zweiten Runde wurden ebenfalls auf Deutsch geführt, wobei den Gesprächspartner_innen jeweils angeboten wurde, in ihre Erstsprache zu wechseln, wenn sie etwas erzählen wollten, wofür ihnen die Worte „fehlten“. Dieses Angebot wurde allerdings von keiner Person in Anspruch genommen. Trotz ausreichender bzw. guter Deutschkenntnisse zeigte sich bei der Interviewdurchführung, dass die Erzählbögen der Interviewpartner_innen nicht so stringent waren, wie es für das freie Erzählenlassen von Geschichten normalerweise charakteristisch ist. Aus diesem Grund wurde versucht, durch aufmerksames Fragen und Nachfragen die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Interpretationen der Gesprächspartner_innen möglichst tief und umfassend zu erheben. Die Interviewer_

innen mussten daher, trotz des Bemühens sich zurückzuhalten und weder zu unterbrechen noch die Erzählungen einzuschränken, lenkend bzw. unterstützend häufiger als geplant in die Interviews eingreifen bzw. mussten sie teilweise Aussagen der Gesprächspartner_innen paraphrasieren, um sicher zu stellen, dass das Erzählte auch „richtig“ verstanden wurde.

Da in den ersten beiden Interviewrunden bis auf ein Interview alle auf Deutsch geführt wurden, beschlossen wir in einer dritten Runde zwei Interviewer_innen einzusetzen, die Dari bzw. Somali als Erstsprache sprechen, sodass zumindest in diesen beiden Sprachen mit Personen Interviews (ohne Dolmetscher_in) in einer der Erstsprachen geführt werden konnten. Damit verfolgten wir das Ziel, dem narrativen Charakter so nahe wie möglich zu kommen.

Alle Interviews wurden für die Analyse aufgezeichnet, transkribiert, gegebenenfalls auf Deutsch übersetzt und in Hinblick auf die zentralen Fragestellungen ausgewertet.

Die Interviewpartner_innen

Für die Interviews für diese Untersuchung wurden nur Personen herangezogen, die von sich selbst behaupteten, nicht (ausreichend) auf Deutsch lesen und schreiben zu können. Ein zweites Kriterium war, dass diese Personen andere Erstsprache(n) als Deutsch haben und selbst als (junge) Erwachsene im nicht mehr schulpflichtigen Alter eine Migrationserfahrung (nach Österreich) gemacht haben. Bei der Zusammenstellung des Samples war für uns allerdings irrelevant, woher und aus welchen Gründen diese Menschen nach Österreich gekommen sind (ob als Flüchtlinge, Familienangehörige, im Zuge der Arbeitsmigration, ...). Für Personen, die diesen Auswahlkriterien entsprechen, wird im Rahmen dieser Broschüre die Bezeichnung „Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen“ verwendet.

Bei der Auswahl der Interviewpartner_innen wurde auf Grundlage der oben angeführten Kriterien in den einzelnen Interviewphasen versucht, eine möglichst vielfältige Gruppe hinsichtlich den Faktoren Herkunftsland, Wohnort in Österreich, Status, soziale Stellung, Alter, Geschlecht, Dauer des Aufenthalts in Österreich, Schulerfahrung außerhalb Österreichs, Kursbesuch im Rahmen der Erwachsenenbildung in Österreich zu erreichen, um repräsentative Daten zu erhalten. Bei der Suche nach diesen Interviewpartner_innen unterstützten einerseits die MIKA-Netzwerkpartner_innen, andererseits wurden österreichweit Kursträger_innen mittels eines Briefes angefragt. Insgesamt konnten so zwanzig Interviewpartner_innen gefunden werden.

Die Diversität unserer Interviewpartner_innen lässt sich unter folgenden Kategorien zusammengefasst darstellen:

- » Herkunftsländer: Afghanistan, Indien (Kerala), Kambodscha, Thailand, Gambia, Nigeria, Türkei, Irak, Somalia.
- » Wohnort in Österreich: Graz und Umgebung, Innsbruck und Umgebung, Linz und Umgebung, Mühlviertel und Wien
- » Rechtlicher Status: unbegleitete minderjährige Fremde, Kind im Familienverbund, Vater/Mutter mit Familie, alleinerziehende Mutter, mit Geschwistern in Österreich, mit Schwiegereltern in Österreich, mit Lebenspartner_in

- » Soziale Stellung: Teilzeitarbeit, Vollzeitarbeit, Hausfrau/-mann, Schüler_in, Rentner_in, arbeitssuchend
- » Altersstruktur: zwischen 18 und 67 Jahren
- » Geschlecht: 55% Frauen
- » Dauer des Aufenthalts in Österreich: von einem Monat bis 25 Jahren
- » Schulbesuch außerhalb Österreichs (ohne nähere Angabe zur Qualität bzw. Konstanz/Durchgängigkeit): 0 bis 8 Jahre
- » Kursbesuch im Rahmen der Erwachsenenbildung in Österreich: kein Kursbesuch, Kursbesuch (Alphabetisierung, Basisbildung, Deutschkurs, Lerncafé, AMS-Kurs, Nachholen des externen Pflichtschulabschluss)

Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen

Im folgenden Abschnitt wird das Analyseergebnis aus Literaturrecherche, Interviews und den Diskussionen mit Akteur_innen im Feld dargestellt. Um einerseits dem Anspruch auch tatsächlich gerecht zu werden, nicht „über“ die betroffenen Menschen aus der Erfahrung der „anderen“ zu sprechen, sondern sie selbst zu Wort kommen zu lassen, und andererseits einen tieferen Einblick in die einzelnen Aspekte zu gewähren, werden in diesem Abschnitt nicht nur die Analyseergebnisse, sondern auch längere Ausschnitte aus den Interviews präsentiert.⁴

Für die Bildungsarbeit ist die Begegnung „auf gleicher Augenhöhe“ ein wichtiges Prinzip. Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen und -bedarfen sind dahingehend wahrzunehmen, dass sie über vielfältige Kompetenzen und Stärken verfügen, die von der Gesellschaft oftmals nicht entsprechend wertgeschätzt werden. In der Basisbildungsarbeit in Österreich ist das sich Orientieren an diesen Kompetenzen ein bedeutsames Handlungsprinzip für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse (vgl. Fachgruppe Basisbildung/BMBF 2014). Es handelt sich dabei unter anderem um Lernkompetenzen, um lebensweltliche Mehrsprachigkeit, um Arbeits- bzw. Berufserfahrung oder um Wissen in unterschiedlichen Bereichen (vgl. auch Hrubesch/Wurzenrainer 2010).

Im Zuge der Interviews ist insbesondere die (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit der Interviewpartner_innen aufgefallen: Rund 80 Prozent der Befragten geben an, mindestens zwei Sprachen zusätzlich zu Deutsch zu sprechen. Insgesamt wurden von den 20 Personen 25 Sprachen angegeben (Arabisch, Bambara, Chinesisch, Dari, Deutsch, Edo, Englisch, Farsi, Fula, Hindi, Ibo, Khmer, Koreanisch, Malayalam, Mandinka, Österreichische Gebärdensprache, Paschto, Sarakulé, Somali, Spanisch, Tamil, Thai, Türkisch, Urdu, Wolof). Diese Sprachen können von den Befragten zwar oft nicht gelesen oder geschrieben werden, woraus sich aber keine umfassende Aussage über den Grad ihrer Sprachbeherrschung ableiten lässt.

4 Die Ausschnitte aus den Interviews wurden von den Autor_innen sprachlich leicht korrigiert, um die Verständlichkeit zu erleichtern. Es wurde aber versucht, dadurch weder den Inhalt noch die zum Ausdruck gebrachten persönlich-emotionellen Aspekte zu verlieren.

Für die Ausgestaltung des Unterrichts und der Programme können diese sprachlichen Kompetenzen einerseits wertvolle Ressourcen darstellen (wie im Rahmen des Entwicklungsprojekts MEVIEL von Laimer/Wurzenrainer 2014 aufgezeigt wird). Andererseits drängt sich die Frage auf, ob es nicht dringend notwendig wäre, für diese mehrsprachigen Migrant_innen Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungsangebote in einer ihrer Erstsprachen zu schaffen. Ein wesentliches Argument für die Alphabetisierung/Basisbildung in einer der Erstsprachen ist evident: das Verständnis. Lesen und Schreiben kann jemand nur, was sie/er auch versteht und was bedeutsam für sie/ihn ist, und diese Schwierigkeit, eine Sprache und Schriftsprache gleichzeitig lernen zu müssen, verlangsamt den Lernprozess enorm.

Generell ist festzuhalten, dass zumeist ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Ursachen dafür verantwortlich ist, dass eine Lese-/Schreibschwäche bzw. ein Basisbildungsbedarf wahrgenommen und vor allem auch als solcher erlebt wird (vgl. Ursachenkomplex von Analphabetismus bei Döbert/Hubertus 2000, 52). Personen, die ein Schulsystem (teilweise) durchlaufen haben, berichten häufig von negativen Schulerfahrungen bzw. Schwierigkeiten und Diskriminierungserfahrungen, die zu fehlender Schriftsprachenkompetenz geführt haben, oftmals einhergehend mit geringem Zutrauen in eigene Fähigkeiten bzw. einem negativen Selbstbild. Dies gilt scheinbar für Personen, die die Schule in einer ihrer Erstsprachen absolvieren konnten (z.B. Deutschsprachige in Österreich) ebenso wie für Menschen, für die die Schulsprache nicht gleich wie eine der Erstsprachen war (z.B. Migrant_innen in Österreich oder auch Kurd_innen in der Türkei etc.).

Trotz teilweise ähnlicher Erfahrungen (Diskriminierung etc.) im österreichischen und nicht-österreichischen Schulwesen können wir beobachten, dass sich „Negativerfahrungen in Elternhaus und Schule“ bei Menschen mit Migrationserfahrungen ganz deutlich von jenen ohne unterscheiden.

Gründe für nicht-erfolgten Schulbesuch in der Kindheit/Jugend

Nur wenige der Gesprächspartner_innen geben an, in ihrer Kindheit in die Schule gegangen zu sein. Einige erzählen, dass sie zwar mehrere Jahre in der Schule waren; dennoch artikulieren sie Basisbildungsbedürfnisse bzw. sagen von sich selbst, dass sie nicht ausreichend lesen und schreiben können. Aus den

Interviews geht hervor, dass die Gründe, warum die Schule in der Kindheit nicht oder nur wenige Jahre besucht wurde, unter den Faktoren Armut (insbesondere im Gefälle von Stadt und Land), (Kinder-) Arbeit sowie Krieg und Konflikte zusammengefasst werden können. Zusätzlich ist das „Frausein“ oftmals ein Grund dafür, dass die Schule nicht besucht werden darf.

Besonders auffallend ist, dass sich die von den Interviewpartner_innen genannten Gründe für den nicht-erfolgten Schulbesuch überschneiden und es zeigt sich, wie komplex die Verschränkung unterschiedlicher Faktoren hier ist – sich einander sogar bedingen: Armut hat zur Folge, dass Schulsachen nicht bezahlt werden können, aber auch, dass Kinder zu Hause mitarbeiten müssen. Armut bewirkt auch, dass sich Eltern entscheiden müssen, wie viele ihrer Kinder in die Schule gehen können, und es sind tendenziell die Mädchen, die dann zu Hause bleiben müssen. Krieg und Konflikte verursachen gefährliche Schulwege ebenso wie individuelle Armut. Es ist also fast immer ein Zusammenspiel mehrerer Kräfte, die für die Hinderung am Schulbesuch verantwortlich gemacht werden. Vergleichbar erscheinen hier die Ergebnisse aktueller Intersektionalitätsforschung, die gerade die Überlappung und Verschränkung verschiedener Diskriminierungsformen betont.

Wegen Armut nicht in die Schule gehen zu können, bedeutet nicht automatisch, dass die jeweiligen Familien nicht über ausreichend Geld für den Schulbesuch (etwaige Schulgebühren, Unterlagen, ...) verfügen, sondern manifestiert sich auch darin,



Wenn man reich ist, dann gehen alle in die Schule. (Herr A, 53 Jahre, kein Schulbesuch)

dass etwa „Nebenkosten“ (wie der Transport zur Schule) von den Eltern nicht getragen werden können. Häufig ist es auch der Fall, dass zwar einzelne – aber eben nicht alle – Kinder einer Familie die Schule besuchen können. Wenn mehrere Kinder in der Schule lernen, ist dies einerseits mit steigenden Kosten für Schulsachen, Transport und ähnlichem verbunden, aber auch damit, dass ihre Arbeitskraft im Haushalt oder in der Landwirtschaft fehlt. Hier zeigt sich wieder deutlich, wie eng die unterschiedlichen Faktoren miteinander verknüpft sind.

Wenn in den Erzählungen von Arbeit gesprochen wird, ist meist nicht „Lohnarbeit“ gemeint, die zum Haushaltseinkommen beitragen würde, sondern häufig geht es um Betreuung älterer oder jüngerer Familienmitglieder, Mitarbeit im Haushalt, in der Landwirtschaft oder auch im eigenen Betrieb. Manche Personen berichten, dass sie früh begonnen hätten, außerhalb der häuslichen Gemeinschaft zu arbeiten und Geld für die Familie zu verdienen (etwa als Hausmädchen).

Mein Vater hat gesagt, ich hab kein Geld für die secondary school. Du musst zur Arbeit gehen und so. Ich hab mich für die Schule interessiert, aber wir hatten kein Geld. (Herr P, 24 Jahre, 6 Jahre Schulbesuch)

Bezüglich der Faktoren Krieg und Konflikte erzählen mehrere Personen, dass sie aufgrund der unsicheren Lage in den Ländern ihrer Kindheit keine Schulen besuchen konnten. Dies trifft auch auf Gegenden bzw. Zeiten zu, in denen kein „großer“ Krieg herrscht, doch führen gewalttätige Konflikte einerseits dazu, dass schulische Infrastrukturen größtenteils zerstört werden, andererseits können Schulwege nicht bewältigt werden, wenn Straßen gesperrt oder die Strecken für die Kinder zu gefährlich sind. So beschreibt etwa Frau L, jüngstes Kind unter 3 weiteren Geschwistern in Afghanistan, dass ihr Bruder „ein bisschen“ in die Schule gegangen sei: *„Da war keine normale Schule, das war Afghanistan. Immer war Krieg ... manchmal war die Schule auf, manchmal zu ... da war nicht immer Schule.“* (Frau L, 36 Jahre, kein Schulbesuch)

Häufig führt eine wirtschaftlich oder politisch unsichere Lage auch dazu, dass die Familien mehrmals umziehen müssen, was sich negativ auf die Schulbesuche der Kinder auswirkt: War man erst einmal an einem sicheren Ort angekommen, verging Zeit, bis ein Schulplatz gefunden ist, und haben sich die Kinder eingewohnt, muss die Familie aber oft schon wieder weiter an einen nächsten Ort ziehen, wo man hofft, sich dauerhaft niederlassen zu können.

Dieser Aspekt zeigt auf, dass viele Zuwanderer_innen in Österreich über mannigfaltige Migrationserfahrungen schon vor der „Reise“ nach Österreich verfügen. Dieser Umstand wird im pädagogischen Kontext in der Erwachsenenbildung (ebenso wie in der Schule) und im Kontext Deutsch als Zweitsprache oft vernachlässigt. Irrtümlich wird davon ausgegangen, dass

Kursteilnehmer_innen einmal, quasi auf direktem Weg, vom Ort A im Land B in den Ort X in Österreich gezogen sind. Darüber wird dann übersehen, dass dieser Migration – nicht nur im

Sie [die kleinere Schwester] hatte mehr Zeit als ich. Sie hat nicht gearbeitet und deshalb konnte sie mehr zur Schule. ... Und mein Bruder musste nicht arbeiten und ... ah ... die junge Schwester ging in Schule. (Frau M, kein Schulbesuch)

Kontext von Flucht und Verfolgung – oft viele vorausgegangen sind und die Teilnehmer_innen eben meist nicht eindeutig mit einem Herkunftsort bzw. einer Herkunftssprache in Verbindung gebracht werden können.

Viele Erzählungen, in denen von den Gesprächspartner_innen eigentlich Arbeit oder Armut als Gründe für den nicht-erfolgten Schulbesuch genannt werden, können auch unter dem Aspekt der Diskriminierung als Frau/Mädchen interpretiert werden. Gleiches gilt für andere Hinderungsgründe wie etwa bei Frau L aus Kambodscha, die angibt, wegen der fehlenden Infrastruktur nach dem Krieg nicht in die Schule gegangen zu sein, während ihre kleineren Geschwister – bereits in Sicherheit – die Schule besuchen konnten. An anderer Stelle des Interviews erzählt sie nämlich auch, dass sie als älteste Tochter zu Hause arbeiten und kochen musste, da die Mutter hungrig vom Feld kam:

Ja, ich wollte auch [in die Schule gehen]. In meinem Land hatte ich eine große Schwester und einen Bruder. Meine Mutter hat gesagt: „ich muss allein kochen, Essen vorbereiten“, naja und als ich groß genug war, hat meine Mutter gearbeitet und wir hatten keine Leute, die nach Hause kochen gekommen sind. Ja, und dann hab ich zuhause immer gekocht, geputzt und bin nicht in die Schule gegangen. (Frau L, 32 Jahre, kein Schulbesuch)

Normalerweise hat man Leute zum Kochen, weil meine Mutter hat am Feld gearbeitet. Sie ist um 11 Uhr gekommen, dann hatte sie kein Essen und konnte nicht kochen, weil sie so großen Hunger hatte. Und dann war ich die Älteste und ich als Frau musste zu Hause kochen ... Normal hat man dafür andere Leute, aber ich hab auch keine Großeltern, da war das so schwer. (Frau L, 32 Jahre, kein Schulbesuch)

So auch die Geschichte von Frau J aus Afghanistan: Laut ihren Aussagen war die Tatsache, dass sie ein Mädchen war, nicht für den Schulbesuch selbst problematisch, sondern für die Frage, wie sie danach betreut werden könnte. Auch hier spielen oben genannte Gründe mit eine Rolle: Die Schule war in der Stadt. Der große Bruder fuhr jeden Tag mit dem Vater in die Stadt und verbrachte den Nachmittag nach der Schule an dessen Arbeitsplatz, wo er gleich auch das Handwerk des Vaters erlernte. Was hätte Frau J da am Nachmittag nach der Schule tun können, wo doch eine Tischlerwerkstatt wirklich nichts für Mädchen sei.

Damals [ca. 1960 in Afghanistan] war es anders: einmal wurde gesprochen, dass die Kinder in die Schule gehen sollten, da haben die Einwohner ihre Kinder in den Bergen versteckt ... wir waren damals nicht informiert ... hatten keinen Ahnung, was es [die Schule] war, wir wussten nicht was passieren würde, wenn man die Schule besucht, es war wichtig stattdessen zu arbeiten und zwar auf dem Bauernhof (Herr K, 67 Jahre, kein Schulbesuch)

Die aus den Interviews herausgearbeiteten Gründe zeigen auf, dass diese Ursachen wenig in den individuellen Biographien bzw. auf der kognitiven Ebene der Menschen liegen. Vielmehr sind es Faktoren struktureller Mängel, Diskriminierungen und anderer Benachteiligungen, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche die Schule nicht besuchen oder trotz eines Schulbesuchs nicht „ausreichend“ lesen und schreiben lernen können.

Auswirkungen

Die Auswirkungen nicht „ausreichender“ Basisbildung auf Leben und Alltag der Menschen sind mannigfaltig und auf verschiedenen Ebenen sichtbar. Unsicher allerdings ist, ob die Beherrschung der Schriftsprache die Teilhabechancen der Migrant_innen tatsächlich deutlich erhöhen würde. Zwar vertreten einige Interviewpartner_innen selbst die Ansicht, dass sie „etwas erreichen könnten“, wenn sie erst einmal ausreichend im Deutschen das Lesen und Schreiben beherrschten, doch darf dies angesichts anderer Faktoren politischer und gesellschaftlicher Ausgrenzung von Migrant_innen bezweifelt werden, wie im Folgenden kurz umrissen wird.

Keineswegs soll die selbstermächtigende Funktion von Basisbildung in Frage gestellt werden, Emanzipation und Partizipation müssen definitiv auch Ziele von Lernangeboten zur Basisbildung sein, doch zeigen kritische Untersuchungen zum Thema durchaus auf, dass etwa das implizite Versprechen, mit besseren

Es ist wichtig schreiben zu können: Wenn man auch stumm ist, aber schreiben kann, kann man trotzdem mit anderen Menschen kommunizieren. Aber wenn man nicht schreiben kann ... es gibt keinen Unterschied zwischen einem analphabetischen und stummen Mensch ... Wenn man Analphabet ist, kann man mit einem blinden und einem stummen Menschen verglichen werden. (Frau Z, 44 Jahre, 4 Jahre Schulbesuch)

Lese-/Schreibkompetenzen auch eine höhere Arbeitsplatzsicherheit oder bessere „Lebenschancen“ zu haben, nicht gehalten werden kann (vgl. beispielsweise die Studie von Krenn 2013 oder die Ergebnisse des HaBil-Projekts bei Bittlingmayer et al. 2010). Nur wenige Personen berichten in den Interviews konkret, dass sie an ihren Arbeitsplätzen lesen und schreiben müssen – so wie etwa Herr O aus Gambia, der in einem Briefzentrum der Post arbeitet und auch die Adressen auf den Briefen lesen können muss, um sie korrekt nachsortieren zu können.

Viele Migrant_innen erhoffen sich zwar bessere Chancen durch Deutsch- bzw. Basisbildungskurse, doch bräuchten sie zunächst einmal überhaupt eine Arbeitsberechtigung – ein von ihrer (Basis)Bildung gänzlich unabhängiger Aspekt. Auf politischer Ebene steht in diesem Kontext dem Versprechen der „Integration durch Leistung“ (wie es im Integrationsministerium formuliert wird: www.bmeia.gv.at/integration/) eine Politik der Ausgrenzung gegenüber: Migrant_innen, die die sogenannte

Beim Ansuchen um das Visum, da hat man mir gesagt ich muss die Prüfung machen. Und weil ich nicht lesen und schreiben kann, kann ich jetzt die Prüfung nicht machen. (Frau S, 43 Jahre, kein Schulbesuch)

Integrationsvereinbarung erfüllen, erlangen damit zwar die Berechtigung, in Österreich bleiben zu dürfen, echte Beteiligungsmöglichkeiten wie das Recht auf Arbeit oder auf Partizi-

...weil die Kinder in die Schule gehen und ich nichts verstehe, wenn ich mit den Lehrern sprechen möchte. (Frau S, 43 Jahre, kein Schulbesuch)

pation auf politischer Ebene (Wahlrecht, ...) sind damit aber in der Regel nicht verbunden.

Die Sorge, wegen geringer Kompetenzen keine Arbeit zu finden oder den Arbeitsplatz zu verlieren, macht Angst; und diese Angst beherrscht häufig den Alltag der Menschen und schränkt geschaffene Handlungsspielräume und Kontakte wieder ein, obwohl diese vielleicht gar nicht primär von den Schriftsprachkompetenzen abhängig wären. Die oftmals angenommenen gewichtigen Auswirkungen mangelnder Basisbildung auf gesellschaftlicher und beruflicher Ebene sind also für viele Menschen wesentlich geringer als die Auswirkungen auf individueller Ebene.

Meine Tochter musste mich einen Monat lang hin- und herbringen. Ich habe Sie gefragt: Wie ist es möglich, dass man an derselben Station aussteigt und dann wieder einsteigt, da alle Stationen gleich ausgeschildert haben ... zum Beispiel das wollte ich besser verstehen. (Herr K, 67 Jahre, kein Schulbesuch)

So erwähnen in mehreren Interviews die Gesprächspartner_innen, dass sie ohne Schriftkenntnisse (also ohne Lesen und Schreiben) nicht Deutsch lernen können. Dies ist insofern interessant, als die meisten unserer Interviewpartner_innen mehrsprachig sind und eigentlich an sich selbst am besten sehen könnten, dass und wie Sprachenlernen auch ohne Schrift funktioniert. Durch die vorhandenen Lernangebote geprägt (keine Kursangebote, in denen Deutschlernen ohne Schrift unterstützt würde) und durch die schriftsprachlich dominierte Umgebung „eingeschüchtert“, drängt sich diesen Menschen vermutlich der Eindruck auf, Deutsch wäre ohne Schrift nicht erlernbar.

Solch auftretende Zweifel an der eigenen Lernkompetenz sind nur ein Beispiel von vielen dafür, dass „mangelnde Basisbildung“ eine negative Auswirkung auf den Selbstwert der Menschen hat. Menschen erleben durch die Migration häufig Krisen, die auch

dadurch ausgelöst werden, dass im Ankunftsland zunächst eine massive Dequalifizierung bzw. Degradierung erlebt wird. Nicht nur, dass mitgebrachte Ausbildungen bzw. Kompetenzen nicht (sofort) anerkannt werden, kommt es durch das Noch-Nicht-Beherrschen der dominanten Sprache bei vielen (vorübergehend) auch zu einem Gefühl der Sprach- und Machtlosigkeit. Eine Umgebung, die – so wie im deutschsprachigen Raum – noch dazu stark von Schriftlichkeit geprägt ist (Pläne, Schilder, Beschriftungen, Informationen, ...), verstärkt dieses Gefühl noch wesentlich. Frau S aus der Türkei merkt an, dass es ihr „überall“ im Alltag bewusst werde, wie sehr ihr Basisbildung fehle: „Wenn ich irgendwo hingehen, die Straßennamen lesen, beim Arzt die Türschilder, in der Schule an den Türen, in welche Klasse ich gehen muss.“ (Frau S, 43 Jahre, kein Schulbesuch)

Ganz deutlich zeigt sich in den Interviews die Sorge, sich gegen Diskriminierung nicht ausreichend wehren zu können. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, sind die Diskriminierungen, die Migrant_innen entgegen gebracht werden, vielfältig und verstärken sich noch, wenn Sprach- oder Lese-/Schreibkenntnisse nicht ausreichen:

Es ist wichtig alphabetisiert zu sein, jemand könnte mir was Sinnloses zum Unterschreiben geben und ich kann nicht wissen, was es ist. (Herr K, 67 Jahre, kein Schulbesuch)

Zum Beispiel, wenn du mit Leuten zusammen bist und die österreichischen Leute sprechen Deutsch und du verstehst gar nichts, aber du willst hören, was sie sagen. Oder zum Beispiel, jemand sagt zu dir ein schlechtes Wort, dann musst du ihm antworten können, aber du verstehst gar nichts ... jemand sagt zu dir ein Scheißwort und du lachst und verstehst gar nichts. Du musst unbedingt verstehen, was er sagt! (Frau A, 27 Jahre, 5-6 Jahre Schulbesuch)

Die (Schrift)Sprachlosigkeit führt auch zu einem deutlich höheren Risiko, betrogen zu werden oder durch falsche Einschätzung der eigenen Situation in (finanzielle) Mißlagen zu kommen. So kann etwa passieren, dass Personen Verträge unterzeichnen, obwohl sie diese weder lesen noch die Inhalte verstehen können. Auch kann es schwierig sein die Lebenserhaltungskosten in

Relation zum Einkommen abzuschätzen und es besteht erhöhte Gefahr sich zu verschulden.

Ich habe sehr viel daran gelitten ... im Zusammenhang mit der Tatsache, dass ich noch nicht Lesen und Schreiben kann hat mein Mann mir noch keine Vorwürfe gemacht ... meine Kinder schon ... sie haben mit gesagt, warum hast du nicht Schreiben und Lesen gelernt, warum hast du es nicht getan ... du warst damals jünger ... du bist immer noch jung. (Frau Z, 44 Jahre, 4 Jahre Schulbesuch)

Noch einmal möchten wir hier deshalb den Aspekt der Ermächtigung besonders hervorheben. Es scheinen deutlich weniger die vermeintlich sichtbaren Auswirkungen (Verlust von Arbeitsplätzen, Diskriminierung, ...) zu sein, unter denen Menschen mit Basisbildungsbedürfnissen leiden, als die daraus resultierenden Aspekte auf der persönlichen Ebene: Angst, reduzierter Selbstwert, Rückzug:

Dadurch erschwert werden soziale Kontakte, was wiederum Auswirkungen auf andere Lebensbereiche hat wie beispielsweise das Vermeiden von Kontakten zur Schule aus Angst, dort als Mensch, der weder lesen noch schreiben kann, „entdeckt“ zu werden, woraus (negative) Konsequenzen für die schulischen Erfolge der Kinder resultieren könnten. Oder das Vermeiden von Besuchen bei Ärzt_innen, da auch diese mit der Angst verbunden sein können, dort Lesen oder Schreiben (und Deutsch sprechen) zu müssen und dabei zu „versagen“. Hier können die Ängste beispielsweise negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben.

Wir sehen hier, dass „mangelnde“ Basisbildung Auswirkungen auf unterschiedliche Ebenen (individuell, gesellschaftlich,...) und Lebensbereiche (Privatleben, Arbeit,...) der Menschen hat. Diese können nicht eindeutig voneinander getrennt werden bzw. bedingen einander wie dies auch bei den Gründen für die nichterfolgte Schulbildung der Fall ist.

Basisbildungsbedürfnisse und -bedarfe

Aus den oben angeführten Auswirkungen resultieren Bedarfe und Bedürfnisse. Wie im folgenden deutlich wird, ist es auch dabei schwierig, zwischen objektiv nachweisbaren Erforder-

nissen (Bedarfen) und subjektiven Aspekten (Bedürfnissen) zu unterscheiden. In den Interviews nahmen wir darauf Bedacht, die interviewten Personen nach ihren spezifischen Lernbedürfnissen zu fragen. Wir sind dabei von ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung ausgegangen und davon, dass die Personen das Bedürfnis verspüren, ihre Kompetenzen selbst zu erweitern, um erwünschte Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Darin werden sie nicht ausschließlich von (gesellschaftlichen) Bedarfen geleitet. Aus diesem Grund wählen wir bewusst vorrangig die weniger gängige Bezeichnung *Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen* anstatt *Migrant_innen mit Basisbildungsbedarf* (vgl. Kastner 2013a).

Im Umgang mit Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen sind sich Erwachsenenbildner_innen einig, dass Wertschätzung und ein Prinzip der gleichen Augenhöhe grundlegend sind. Insbesondere bei der Arbeit mit Migrant_innen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und im Kontext des Anspruchs, dass jede Basisbildung auch immer politische Bildung und autonomiefördernd sein sollte, müssen sich Basisbildner_innen laufend damit auseinandersetzen, was es für sie und ihre Lerner_innen bedeu-

Man sollte von niemandem abhängig sein ... ich will auch von meinen Kindern nicht abhängig sein. (Frau Z, 44 Jahre, 4 Jahre Schulbesuch)

tet, dass sie im Kontext ungleich verteilter Machtverhältnisse arbeiten und wie eine Veränderung dieser erfolgen kann (vgl. Salgado 2010 bzw. verein maiz (Hg.) 2014). Gerade in dieser Auseinandersetzung zeigt sich, dass der Diskurs über Personen mit Basisbildungsbedürfnissen nach wie vor von Vorurteilen und negativen – und/oder paternalistischen – Haltungen geprägt ist: Bedarfe werden über Bedürfnisse gestellt, sofern diese nicht in eine gesellschaftlich erwünschte Richtung gehen und es werden den Menschen Bedürfnisse zugesprochen, die aus dem Konstrukt des „Anderen“ (vgl. Mecheril et al. 2010) hervorgehen. In dieser Broschüre ist es uns daher ein Anliegen, hier wiederzugeben, was die Personen selbst darüber sagen, warum sie lesen und schreiben lernen möchten.

Ähnlich wie bei den Gründen für den nicht-erfolgten Schulbesuch zeichnen sich auch bei den Basisbildungsbedürfnissen

und -bedarfen trotz deren Vielfalt Überlappungen ab, wobei als zentrales Bedürfnis fast aller Befragten die „Unabhängigkeit“

Seit wann haben Sie gemerkt, dass Sie Lesen und Schreiben brauchen? Als ich mich allein gefühlt habe ich mir gedacht: ich wünschte ich wäre alphabetisiert, damit ich irgendwas machen könnte, irgendwo hingehen könnte. Das war wegen der Einsamkeit, dass ich es bemerkt habe. Und seit wann haben Sie sich alleine gefühlt? Seit ich hier in Österreich bin. (Frau F, 58 Jahre, kein Schulbesuch)

formuliert wurde. Dieses grundlegende Bedürfnis, das sich auch in einigen der anderen Bedürfnisbereiche im Hintergrund wiederfindet, bestätigt das Argument für Bildung als Selbstermächtigung. Interessant ist dabei, dass dieses Bedürfnis unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Alter und anderen Aspekten bei nahezu allen Befragten direkt oder indirekt genannt wurde.

In diesem Zusammenhang ist auch besonders spannend, dass das Lesen und Schreiben als „Wert an sich“, unabhängig von deren Verwertbarkeit, wahrgenommen und gewünscht wird. Dies unterstreicht einmal mehr, wie breit das Spektrum der Bedürfnisse geht und wie wenig ein unreflektiertes Herangehen und die Vorwegnahme von angenommenen Bedürfnissen sein kann:

In Afghanistan war das Bedürfnis [Lesen und Schreiben zu lernen] nicht sehr stark, aber im Iran und in Österreich schon. Jetzt fühle ich mich unter Druck zu lernen. (Frau Z, 44 Jahre, 4 Jahre Schulbesuch)

Zum Beispiel könnte ich das Lesen zur Beruhigung verwenden. Zum Beispiel könnte ich vor dem Schlafen ein Buch lesen, mich entspannen und dann einfach einschlafen. Jetzt kann ich weder lesen noch gut schlafen! (Frau Z, 44 Jahre, 4 Jahre Schulbesuch)

Inwieweit Migration dazu beigetragen hat, dass Basisbildungsbedürfnisse überhaupt erst entstanden sind, dass also gesellschaftliche Bedarfe in Österreich zu Bedürfnissen wurden, zeigt sich in zweierlei Aspekten:

Besonders deutlich ist eine Verbindung des Bedürfnisses, die Sprache des Ankunftslands zu lernen, mit dem Lesen und Schreiben-Lernen verbunden bzw. gibt es Hinweise darauf, dass das Lese- und Schreiblernbedürfnis erst dadurch entsteht, dass Deutschkurse nicht besucht werden können, da von den Kursinstituten diese Kompetenzen vorausgesetzt werden oder dieser Besuch mit Frust verbunden sind: „*Ich habe nur zugehört und etwas sprechen gelernt. Deutsch lesen und schreiben habe ich nicht gelernt.*“ (Herr A, 53 Jahre, kein Schulbesuch)

Ein anderer Aspekt ist die erst durch die Migration entstandene Notwendigkeit von Schriftsprachkompetenz, die von den Interviewten eindeutig als gesellschaftlicher Bedarf und meist als hoher Druck wahrgenommen wird. Diese Notwendigkeit wird einerseits meist mit Anforderungen, die der Arbeitsmarkt stellt, oder mit dem Wunsch von Eltern danach, dem Unterstützungsauftrag den Kindern gegenüber nachzukommen, in Verbindung gebracht.

Alle Interviewten haben im Zusammenhang mit Arbeitssuche die Erfahrung geschildert, dass es ohne Lese- und Schreibkompetenzen beinahe unmöglich ist, Arbeit zu bekommen. Der

Ich möchte als Automechaniker oder Maler oder alles arbeiten. aber ich glaube, dass ich für das Arbeiten lesen und schreiben auf Deutsch können muss. (Herr B, 28 Jahre, 4 Jahre Schulbesuch)

Aspekt ist allerdings nicht nur als ein Phänomen des Aufnahmelandes zu sehen, denn bei den Interviews stellte sich ebenfalls heraus, dass zumindest eine berufliche Besserstellung durch das Erlernen von Lesen und Schreiben auch in anderen Ländern Tatsache ist:

Wenn man alphabetisiert ist, wird man ein Mullah oder was anderes und kann durch seine Lesen und Schreiben Geld verdienen ... aber ich konnte nur durch kräftige Arbeit Geld verdienen ... wenn man schreiben kann und als Chef arbeitet, tut man körperlich wenig aber verdient besser als ein einfacher Arbeiter. (Herr K, 67 Jahre, kein Schulbesuch)

Ähnlich dem Bedürfnis nach Unabhängigkeit zeigt sich das Bedürfnis nach Teilhabe und der aktiven Mitgestaltung des gesellschaftlichen Umfeldes: Aspekte wie Kommunikation,

Kontakte knüpfen können und sich an der Gesellschaft beteiligen zu können wurden dabei meist als Auslöser für die Entschei-

Als ich in Somalia war, habe ich nicht bemerkt, wie wichtig Lesen und Schreiben ist, weil alle meine Sprache gesprochen haben und ich eine gute Arbeit hatte, die mich und meine Familie ernährte. Aber jetzt ist alles anders und ohne Lesen und Schreiben werde ich die Sprache nie lernen können. (Herr B, 43 Jahre, kein Schulbesuch)

dung, einen Basisbildungskurs zu besuchen, angeführt. Oftmals wird in kommunikativen Situationen in (halb)öffentlichen Bereichen wie mit Schulen, Behörden oder bei Ärzt_innen das Bedürfnis nach Lesen und Schreiben besonders hervorgehoben, da in diesen Situationen dieser „Mangel“ angst- und schambe-setzt wahrgenommen wird und wiederum mit dem Bedürfnis nach Unabhängigkeit verknüpft ist. Nicht alphabetisiert zu sein, wird dabei von einer Interviewten als Grund für ihre Einsamkeit genannt, eine andere empfindet es so, wie wenn man blind oder stumm wäre.

Aus diesen Informationen lässt sich erst das Potenzial erahnen, was Lese- und Schreibkompetenzen als Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe leisten können.

Als meine Kinder die Schule in Österreich angefangen haben, habe ich bemerkt, dass ich nicht ausreichend lesen und schreiben kann. (Frau L, 36 Jahre, kein Schulbesuch)

Conclusio und Handlungsempfehlungen

In den vergangenen Jahren hat sich vor allem die Kurslandschaft im Bereich Deutsch als Zweitsprache für Migrant_innen bedingt durch Gesetze und Änderungen der Förderstrukturen zunehmend in eine Richtung entwickelt, in der die Einteilung der Lerngruppen stärker durch deren Aufenthaltsstatus und Arbeitsmarktzugang geprägt ist, als von der differenzierten Bezugnahme auf die Bedürfnisse der Interessent_innen. Auf der anderen Seite wurde aber im Rahmen der Basisbildung (dank der Fördermöglichkeiten durch die Initiative Erwachsenenbildung) grundsätzlich ein Zugang zu Lernangeboten für alle Personen unabhängig von den oben angeführten Faktoren ermöglicht.

Folgt man den „Prinzipien der Basisbildung“ (vgl. Fachgruppe Basisbildung/BMBF 2014) und stellt die Lernenden mit ihren Bedürfnissen und Lernabsichten in den Mittelpunkt, müssen für diese Lern- also Basisbildungsangebote individuelle Lernpläne erstellt und in den Angeboten verfolgt werden. Wenn dabei aber nicht nur die individuellen Bedürfnisse, sondern auch, wie gefordert, „die sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen und [der] gesellschaftliche Zusammenhang“ (ebd., 4) berücksichtigt werden, dann soll diese Broschüre einen Beitrag dazu leisten, diese Rahmenbedingungen, Bedürfnisse und Hintergründe der potenziellen Interessent_innen für Lernangebote besser kennen zu lernen. Im Folgenden werden Empfehlungen ausgesprochen, die bei der Umsetzung der Programme unterstützen können:

Wir wissen aus der Praxis, dass es die Angebotsplanung kaum zulässt, sich „völlig offen“ auf die einzulassen, die (vielleicht) kommen und erst nach Kursbeginn individuell auf die Geschichten und Lernbedürfnisse zu reagieren. Vielmehr müssen in der Planung, Ausschreibung, Bewerbung und inhaltlichen Rahmensetzung für die Lernangebote bereits Annahmen über die Interessent_innen getroffen und Settings konzipiert werden, von denen angenommen werden muss, dass sie adäquat sein werden.

Gerade in der Basisbildung können weder pauschale Aussagen darüber getroffen werden, wie lange Lernangebote in Anspruch genommen werden noch wie lange das Lesen- und Schreibenlernen dauert. Auch in der Analyse der Interviews zeigt sich, dass die (formalen und informellen) Lernerfahrungen ebenso wie deren Verwendungsmöglichkeiten und -zusammenhänge

so unterschiedlich sind, dass es kaum möglich ist, „homogene“ Lerngruppen herzustellen, die dieselben Lernziele verfolgen. Trotzdem kann unsere Broschüre einen Beitrag zum Verständnis von deren Hintergründen liefern und bei der Angebotsplanung und Unterrichtsvorbereitung unterstützen. Allerdings ersetzt sie nicht die individuelle Auseinandersetzung der Lernbegleiter_innen mit den Lerner_innen, die im Rahmen der Angebote erfolgen soll.

Bedeutet die Auseinandersetzung mit der spezifischen Situation von Migrant_innen auf der didaktischen Ebene wohl das Erkennen, dass viele keine Gelegenheit hatten, die Schule zu besuchen und daher – im Gegensatz zu Personen mit (negativen) Schulerfahrung – auch ganz andere Basisbildungsvoraussetzungen mitbringen als bereits „erstalphabetisierte“ Menschen, so heißt diese Auseinandersetzung auf der gesellschaftspolitischen (rechtlichen) Ebene insbesondere das Erkennen und Thematisieren der Schwierigkeit, dass es Migrant_innen mit Basisbildungsbedürfnissen unter den aktuellen gesetzlichen Bedingungen so gut wie unmöglich gemacht wird, einen Daueraufenthaltstitel oder die Staatsbürger_innenschaft zu erlangen (im Rahmen der Integrationsvereinbarung und damit in Verbindung stehenden Staatsbürger_innenschaftsgesetz wurde 2011 eher willkürlich das zu erlangende Sprachniveau auf B1 nach GERS festgelegt; eine kritische Sicht dazu findet man u.a. unter Netzwerk Sprachenrechte).

Wenn Basisbildung tatsächlich – wie im Rahmen der Initiative Basisbildung gefordert – auch politische Bildung ist und auf Ermächtigung abzielt, so müssen Basisbildungsangebote für Migrant_innen auch diese spezifische rechtliche Situation berücksichtigen: Lernangebote müssen in diesem Zusammenhang nicht nur Strategien zur Wehr gegen Diskriminierung und Rassismus vermitteln, sondern auch zum Einschätzen der persönlichen Situation ermächtigen und wenigstens ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das Nicht-erfüllen-Können gesetzlicher Vorgaben kein Ausdruck persönlichen Unvermögens, sondern einer offenbar auf Ausgrenzung bestimmter Migrant_innengruppen abzielenden Gesetzgebung ist. In Basisbildungsangeboten, die unter diesen politischen Rahmenbedingungen gestaltet werden, muss dieser Rahmen auch mit den Lerner_innen thematisiert und kritisch reflektiert werden. Wir sehen in den Interviews, dass viele Migrant_innen dem (politischen) Versprechen Glauben schenken, etwa mit einer bestan-

denen Deutschprüfung auf A2- oder B1-Niveau bessere Chancen in Österreich zu haben, was aber leider selten der Fall ist.

Die bestehende Chancengerechtigkeit und auch falsche Versprechungen wie beispielsweise „Integration durch Leistung“ mit den Lerner_innen zu reflektieren und zu thematisieren, muss Gegenstand der Basisbildung sein, die Emanzipation als Ziel formuliert und politische Bildung als Querschnittsmaterie formuliert (vgl. Fachgruppe Basisbildung/BMBF 2014). Diese Basisbildung kann Autonomie erhöhen und die Lerner_innen darin unterstützen, ihre individuellen Handlungsspielräume (bzw. deren Grenzen) zu erkennen, zu nutzen und Ungerechtigkeiten bzw. Formen von Diskriminierung auch zu verstehen und sich dagegen zu wehren.

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die sich bei allen Interviews als eine herausragende Kompetenz herauskristallisiert, kann bei der Ausgestaltung des Basisbildungsunterrichts als Ressource gefasst werden, vor allem dann, wenn sie eine eindeutige curriculare Verankerung erfährt (vgl. Laimer/Wurzenrainer 2014). Andererseits ist es – wie bereits angeführt – zu begrüßen, wenn für diese mehrsprachigen Migrant_innen ein Alphabetisierungs- bzw. Basisbildungsangebot in einer ihrer Erstsprachen geschaffen wird.

Die Beachtung der Lern- und Sprachenbiographien ist laut der vertiefenden Analyse der PIAAC-Daten (Kastner/Schlögl 2014) ein Schlüssel im Zugang auch zu dieser Gruppe, weshalb bei der Angebotsgestaltung unbedingt auf die in dieser Broschüre aufgezeigten Bedürfnisse eingegangen werden muss. Darüber hinaus ist es wichtig, dass auch die Lerngeschichten berücksichtigt werden. Es geht in diesem Zusammenhang stärker um eine Orientierung an den sozio-kulturellen Gegebenheiten der Lernenden und um das Einbeziehen der Ziele, Biographien und Bedürfnisse der Lernenden. Basisbildung, die auf Handlungsfähigkeit und das Erlangen von Selbstwirksamkeitsüberzeugung abzielt, muss über allgemein gesellschaftlich-politische bzw. berufliche Bedarfe (z.B. Bestehen der Prüfung für die Integrationsvereinbarung, Erfüllen konkreter Anforderungen eines Arbeitsplatzes, ...) hinausgehen, ohne diese zu ignorieren.

Dafür müssen der Dialog, die (gemeinsame) Reflexion und das Feedback in den Fokus der Basisbildungsarbeit gerückt und die Erstsprachen und Lernbiographien der Teilnehmer_innen vertiefend einbezogen werden, um möglichst viele Anknüpfungspunkte für das weitere Lernen zu finden.

Wir müssen akzeptieren, dass wir in einer superdiversen Gesellschaft leben, in der es weder klar definierbare Communities noch klar beschreibbare „Zielgruppen“ oder Menschen mit identen Bildungsbedürfnissen und -bedarfen gibt. Diese Unterschiedlichkeit muss auch in der Lerner_innengruppe der Basisbildung als „Normalität“ gesehen und vor allem auch anerkannt werden. Ob die einzige denkbare Konsequenz daraus die Individualisierung von Lernen, und damit eine „Vereinsamung“ im Lernprozess bedeutet, mag in Frage gestellt werden, sie ist anscheinend nur eine mögliche Antwort auf eine neue Herausforderung, an deren Stelle ein produktiver, effektiver und wertschätzender Umgang mit Vielfalt stehen muss.

Literatur

Aschemann, Birgit (2011): *Gelingsbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen)*. Herausforderungen-Erfahrungen-Methoden. Wien: BMUKK (=Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2011), http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2011_1_gelingen_alphabetisierungskurse.pdf, 30.9.2014

Bittlingmayer, Uwe et al (2010): *Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissensgesellschaftlichen Wandels*. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 341-374

Doberer-Bey, Antje (2013): „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Eine qualitative Untersuchung zu Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter. Wien: Praesens Verlag.

Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika/Rath, Otto (2013): *Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002*. Vom Frosch zum Prinzen. In: de Cillia, Rudolf/Vetter, Eva (Hg.): *Sprachenpolitik in Österreich*. Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt/Main: Peter Lang. (sprache im kontext 40) S. 215-241.

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift*. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung e.V./Klett, http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf, 30.9.2014

Dubis, Heidi (1999): *Motive und Motivationen erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Lebensgeschichte*. Wien: (unveröffentlichte) Diplomarbeit.

Fachgruppe Basisbildung/BMBF (2014): *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote*. Wien: BMBF, https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf, 30.9.2014

Feick, Diana/Pietzuch, Anja/Schramm, Karen (Hg.) (2013): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt. (deutsch lehren lernen 15).

Feldmeier, Alexis (2010). *Von A bis Z: Praxishandbuch Alphabetisierung*. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.

Gross, Michaela (2005): *Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdsprachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am „Alfa-Zentrum“ Ottakring. Wien: (unveröffentlichte) Diplomarbeit.

Habula, Zeljka (2011). *Ausländische, primäre Analphabetinnen und Analphabeten in Wien und deren Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Wien: (unveröffentlichte) Diplomarbeit.

Heintze, Anja (2010): „*Denen muss man mal Werte vermitteln!*“ – Was kann und soll eine zeitgemäße Grundbildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache leisten?. In: Roll, Heike/Schramm, Karen (Hg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Oldenburg. (OBST 77/2010).

Hrubesch, Angelika (2013): *...ist keine Schule ... nicht in die Schule gegangen ... kann nicht schreiben, kann nicht lesen ... Schulbiographien erwachsener Migrant_innen*. Gründe für nicht-erfolgten Schulbesuch in der Kindheit. Klagenfurt: (unveröffentlichte) Masterarbeit.

Hrubesch, Angelika/Wurzenrainer, Martin (2010): *Leitfaden zur Materialienerstellung für die Basisbildung mit jugendlichen und jungen erwachsenen MigrantInnen*. Wien: Verein Projekt Integrationshaus, <http://www.integrationshaus.at/Basisbildung/home.html>, 30.9.2014

Initiative Erwachsenenbildung (Hg.) (2011): *Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“*. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Stand 15.9.2011, https://www.initiativeerwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf, 30.9.2014

Kastner, Monika (2011): *Vitale Teilhabe*. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.

Kastner, Monika (2013a): *Erwachsene mit Basisbildungsbedarf*. In: erwachsenenbildung.at, http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene_mit_basisbildungsbedarf.php, 30.9.2014

Kastner, Monika (2013b): *Forschung und Forschungsergebnisse*. In: erwachsenenbildung.at, <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/forschung.php>, 30.9.2014

Kastner, Monika/Schlögl, Karl (2014): *Fundamente gesellschaftlicher Teilhabe*. Neues empirisches Wissen aus der PIAAC-Erhebung zu den unteren Kompetenzniveaus. In: STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2014): *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*. Wien: STATISTIK AUSTRIA, S. 256–278

Krenn, Manfred (2013): *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“*. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen mit Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: BMUKK (=Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013), http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf, 30.9.2014

Laimer, Thomas/Wurzenrainer, Martin (2014): *Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht*. Materialien und Aktivitäten für jugendliche und junge erwachsene Migrant_innen. Wien: Wiener Volkshochschule, http://www.vhs.at/meviel_handreichung/, 30.9.2014

Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik.
Weinheim/Basel: Beltz.

Netzwerk Sprachenrechte: www.sprachenrechte.at, 30.9.2014

Ritter, Monika (2005): *Alphabetisierung mit MigrantInnen: Kurse, die Unterschiede machen.* In: Hartmann, Gabriella/Judy, Michaela (Hg.): *Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft.* Edition Volkshochschule Wien. 247-255.

Ritter, Monika (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.* In: Fandrych, Christian et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: de Gruyter. 1115-1128.

Rührlinger, Julia Leena (2011): *Von Menschen, die ihre Leselust entdecken.* Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lerner_innenzentrierten Basisbildung. Wien: (unveröffentlichte) Diplomarbeit.

Salgado, Rubia (2010): *Deutsch als Zweitsprache im Kontext hegemonialer Verhältnisse.* Oder: Das Einzige, was wir wollen, ist die Welt zu verändern. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2010, S. 38-44.

Schramm, Karen (1996): *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch.* Münster/New York: Waxmann.

STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2013): *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12.* Wien: STATISTIK AUSTRIA, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html, 30.9.2014

STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2014): *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12.* Wien: STATISTIK AUSTRIA, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html, 30.9.2014

verein maiz (Hg.) (2014): *pädagogische reflexivität in der basisbildung*. Linz: verein maiz, <http://www.maiz.at/sites/default/files/images/maiz-reflexivitaet-web.pdf>, 30.9.2014

Wurzenrainer, Martin/Laimer, Thomas (2014): *Mehrsprachige Lernbegleitung im Tandem*. Wien: Die Wiener Volkshochschulen, http://www.integrationshaus.at/meviel/konferenz/download/MEVIEL_Tandem.pdf, 30.9.2014

Anhang

Interviewleitfaden

Vorspann:

Vorstellen des/r Interviewerin/s und Vorstellen des Projekts

Ich heiße ... und beschtige mich im Rahmen eines Netzwerks MIKA gemeinsam mit ... mit der Beschreibung bzw. Darstellung von Hintergrundinformationen über Migrant_innen mit Alphabetisierungs- und Basisbildungsbedarf in Österreich.

Ziel dieses Projekts ist es, dass wir für Anbieter_innen, Trainer_innen und Unterrichtende, Programmplaner_innen, Multiplikator_innen, Frdergeber_innen in der Basisbildungsarbeit mit Migrant_innen detaillierte Informationen zusammenstellen bzw. entwickeln wollen, die einerseits als Information und Unterstützung bei der Angebotsplanung hilfreich sind und andererseits für die Hintergründe und Bedürfnisse der Zielgruppe sensibilisieren sollen.

Im Zuge der Recherche möchten wir mit betroffenen Personen – also mit Migrant_innen der ersten Generation, die in ihren Herkunftsländern die Schule nicht oder nur kurz besuchen konnten – Interviews führen. Im Zuge dieser Interviews möchten wir herausfinden bzw. erfragen, warum sie in ihrer Kindheit nicht lesen und/oder schreiben (bzw. rechnen) lernen konnten. Uns interessiert in den Interviews auch die Lebenssituationen (Familie, Beruf,...) der Personen sowie deren (non-formal und informelle) Lernbiographien.

Basisdaten:

Datum: ... Uhrzeit...Ort ...

Beteiligte ... Störungen ...

Leitfragen:

Geschichte / Lebensgeschichte:

Wie heißen Sie? Woher kommen Sie? Wie alt sind Sie?

Welche Sprachen sprechen Sie? Was ist/sind Ihre Familien-sprache/n? In welchen Sprachen können Sie lesen und/oder schreiben? Sind Sie am Land oder in der Stadt aufgewachsen?

Wie war Ihre Familiensituation als Kind? Wie viele Personen waren im Haushalt?

Haben Sie als Kind bei/mit ihren Eltern bzw. ihrer Familien gewohnt? (Warum nicht?) Sind Sie bei Ihren Eltern/Großeltern/Verwandten aufgewachsen?

Was haben Ihre Erziehungsberechtigten/Betreuungspersonen gearbeitet? Wie viele Geschwister haben Sie? Sind Ihre Geschwister in die Schule gegangen?

Sind Sie verheiratet? Haben Sie Kinder? Haben Sie Kinderbetreuungspflichten? Wer kümmert sich um die Kinder, wenn Sie nicht zu Hause sind?

Wann sind Sie nach Österreich gekommen? Mit wem / zu wem sind Sie nach Österreich gekommen? Mit wem leben Sie hier zusammen? Arbeiten Sie in Österreich? Haben Sie früher / in anderen Ländern gearbeitet? Was arbeiten Sie? Was ist Ihr Beruf?

Migration

Welche Bedeutung hat die Migration in ihrer Lebensgeschichte?

Warum sind Sie nach Österreich gekommen? Auf welchem Weg?

Lern-/Schulbiographie:

Wissen Sie, wie lang ihre Eltern die Schule besucht haben? Können ihre Eltern lesen und schreiben?

Gibt es in Ihrem Land Schulpflicht? Wie lange und für wen? Wird das kontrolliert? Wie wichtig ist der Schulbesuch „gesellschaftlich“ in ihrem Land? Welchen Stellenwert hat die Schule?

Sind Sie zur Schule/in den Kindergarten gegangen?

Wie lange haben Sie die Schule besucht? Welche Schule(n) haben Sie besucht? Was haben Sie als Kind den ganzen Tag getan? (Welche Möglichkeiten hatten Sie? Konnten Sie malen etc.?, Hat sich jemand beschäftigt?,...)

Wenn kein Schulbesuch (oder unter 1-2 Jahren):

Warum sind Sie nicht in die Schule gegangen?

... nachfragen – wahrscheinlich unterschiedlich je nach Hinderungsgrund Wären Sie gern in die Schule gegangen? Wenn die Person lesen/schreiben/rechnen kann: Wie haben Sie lesen/schreiben/rechnen gelernt? Mit wem? Wann? Wo?

Wenn Schulbesuch: Wo haben Sie die Schule besucht? Welche Schule(n), wie lange jeweils? In welcher Sprache wurden Sie unterrichtet? Gibt/Gab es die Möglichkeit, den Unterricht in der Familiensprache zu besuchen?

Was haben Sie in der Schule gelernt? In welchen Fächern sind Sie in der Schule unterrichtet worden? Welche Inhalte?

Wie haben Sie in der Schule gelernt? (Wie viele Schüler_innen?, Wie viele Lehrer_innen?, Wie war der Raum? Rahmenbedingungen)

Wie oft pro Woche sind Sie in die Schule gegangen? Wie lange war ein Schultag? Wie war der Schulweg?

Welche Kosten waren mit dem Schulbesuch verbunden?

Arbeit

Was arbeiten Sie und/oder haben Sie früher gearbeitet?

Wie haben Sie gelernt, was Sie für Ihre Arbeit brauchen?

Bedürfnisse und Bedarfe:

In welchen Lebensbereichen lesen/schreiben/rechnen Sie? Wie war das im Herkunftsland, wie ist das jetzt?

Haben Sie einen Computer, ein Handy? Wenn ja, wie benützen Sie das?

Wie schätzen Sie Ihre Lese-Schreib-Rechenkompetenzen ein?

Warum finden Sie, dass Sie das gut/ausreichend/schlecht beherrschen? Hat Ihr Umzug nach Österreich an dieser Einschätzung was verändert?

Wie/Wo haben Sie festgestellt, dass sie nicht „ausreichend“ lesen/schreiben/rechnen können?

Wie machen Sie das fest? Woran erkennen Sie das? In welchen Bereichen haben Sie „Nachholbedarf“? Welche Situationen sind das? Was bedeutet das für Ihr Leben, für die Arbeit, für ihr soziales Umfeld, (bzw. hat das in Ihrem Leben schon bedeutet), dass Sie nicht ausreichend lesen/schreiben/rechnen können?

Welche Ziele haben Sie im Zusammenhang mit Lesen/Schreiben/Rechnen (beruflich? familiär?...)? Warum lernen Sie (jetzt) Lesen und Schreiben auf Deutsch? Wo/Wann/Wofür brauchen Sie das?

Was erwarten Sie sich davon, lesen/schreiben zu können?

abschließende Fragen:

Welche „Verpflichtungen“ haben Sie (Arbeit, Kinder, ...)?

Wann haben Sie Zeit, für den Kurs zu lernen?

Welchen Aufenthaltsstatus haben Sie?

Müssen Sie die Integrationsvereinbarung erfüllen? Wenn ja, bis wann?

Abschluss:

Dankesworte. Rückmeldung der Interviewten erfassen (Wie empfanden Sie das Gespräch?)



